LAURA PIOTROWSKA

# OD KOMPETENCJI KLUCZOWYCH DO KLUCZOWYCH PROCEDUR

## KILKA POMYSŁÓW NA DYSKUSJĘ W RADACH PEDAGOGICZNYCH O KOMPETENCJACH KLUCZOWYCH I KILKA PROCEDUR MAJĄCYCH KLUCZOWE ZNACZENIE DLA UCZĄCEJ SIĘ SZKOŁY LUB UCZĄCEGO SIĘ PRZEDSZKOLA

PORADNIK DLA DYREKTOREK I DYREKTORÓW SZKÓŁ LUB PRZEDSZKOLI

GRUDZIEŃ 2019

# OD KOMPETENCJI KLUCZOWYCH DO KLUCZOWYCH PROCEDUR

## KILKA POMYSŁÓW NA DYSKUSJĘ W RADACH PEDAGOGICZNYCH O KOMPETENCJACH KLUCZOWYCH I KILKA PROCEDUR MAJĄCYCH KLUCZOWE ZNACZENIE DLA UCZĄCEJ SIĘ SZKOŁY LUB UCZĄCEGO SIĘ PRZEDSZKOLA

PORADNIK DLA DYREKTOREK I DYREKTORÓW SZKÓŁ LUB PRZEDSZKOLI

## AUTOR:
Laura Piotrowska



## WYDANIE I, WARSZAWA 2019
ISBN: 978-83-66150-51-5

## SKŁAD I ŁAMANIE:
Duoprofit
wg projektu Sary Dygas

Autorka chciała podziękować za zaangażowanie oraz konsultację merytoryczną publikacji następującym osobom: Beacie Maciejewskiej, Katarzynie Kaweckiej Sikorze, Agnieszce Nowak, Danieli Różyckiej

Fundusze Europejskie Wiedza Edukacja Rozwój

CEO Centrum Edukacji Obywatelskiej

Unia Europejska Europejski Fundusz Społeczny

AKADEMIA LIDERÓW OŚWIATY
SZKOŁY UCZĄCEJ SIĘ

Collegium Civitas

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Siedlcach

ODN

Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności

Projekt nr POWR.02.10.00-00-3010 „Zapewnienie dyrektorom i innym osobom pełniącym funkcje kierownicze w mazowieckich szkołach i przedszkolach wsparcia szkoleniowo-doradczego w zakresie przywództwa edukacyjnego w kształceniu kompetencji kluczowych uczniów poprzez system placówek doskonalenia nauczycieli" w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020 współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach działania 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty.

# SPIS TREŚCI


Wstęp ..... 7

I Kompetencje kluczowe w praktyce dyrektorki/dyrektora ..... 9

1. Kompetencje kluczowe – historia ..... 9

2. Kompetencje kluczowe – aktualizacja ..... 11

3. Kompetencje kluczowe w prawie oświatowym ..... 14

4. Kompetencje kluczowe „w domu i zagrodzie" – podstawa działania szkoły/placówki ..... 17

4.1. Kompetencje kluczowe na lekcji ..... 18

4.2. Język kompetencji kluczowych jako narzędzie do porozumiewania się w szkole ..... 20

4.3. Kompetencje kluczowe w rocznych planach pracy szkoły/placówki ..... 21

5. Rozmowy otwarte na kompetencje kluczowe – metody pracy z radą pedagogiczną ..... 24

5.1. Jigsaw (Układanka) ..... 25

5.2. Strategie pracy z tekstem ..... 26

5.3. Streszczenie ..... 29

5.4. Mapa kompetencji kluczowych ..... 32

5.5. Słoneczka ..... 33

5.6. Humor mile widziany ..... 34

5.7. Koło kompetencji – diagnoza ..... 35

5.8. Scenariusz rady pedagogicznej na temat kompetencji kluczowych ..... 36

II Procedury kluczowe ..... 38

1. Procedury kluczowe w centrum zainteresowania Fundacji CEO ..... 40

2. Koleżeńskie obserwacje lekcji oparte o zasady oceniania kształtującego ..... 41

3. Spacer edukacyjny ..... 47

4. Nauczycielskie Społeczności Edukacyjne jako forma doskonalenia się nauczycieli ..... 51

Bibliografia ..... 56

# WSTĘP

Drogie Dyrektorki i Drodzy Dyrektorzy!

W tytule publikacji, którą dla Was przygotowałam, zamieściłam dwukrotnie wyraz *kluczowe*, a w treści rozdziałów będzie się on przewijać równie często. Czemu ma służyć ten nadmiar?

Otóż proponuję Wam ćwiczenie do wykonania. Za każdym razem, kiedy napotkacie w tekście wyraz *kluczowe*, wprowadźcie zamiast niego synonim. Dodam, że wybór jest spory, możecie więc korzystać do woli. Podążając np. za słownikiem synonimów[1], macie do wyboru: *główny, najważniejszy, zasadniczy, podstawowy, koronny, kardynalny, konstytutywny, pierwszy, pierwszoplanowy, fundamentalny, sztandarowy, trzonowy, priorytetowy, newralgiczny, czołowy, naczelny, węzłowy, kapitalny, nadrzędny, strategiczny, istotny, żywotny, ważki, pierwszorzędny, ważny, arcyważny, decydujący, rozstrzygający, doniosły*. Z obszarów bliskoznacznych[2] dołożycie sobie jeszcze kilka takich jak: *kulminacyjny, niezbędny, liczący się; newralgiczny; nie do przecenienia; ostateczny; przełomowy; szczytowy*.

Chcę zwrócić Waszą uwagę na fakt, że od kilkunastu lat mamy dokument – przedyskutowany przez przedstawicieli kilkudziesięciu państw, przegłosowany w Parlamencie Europejskim i podpisany przez premierów krajów członkowskich, modyfikowany z wielką uwagą na kontekst – w którym opisano językiem efektów zasób wiedzy, umiejętności i postaw, których każdy człowiek potrzebuje do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, do integracji społecznej i zatrudnienia. Dokument jest poświęcony głównie (choć nie tylko) formalnym systemom i profesjonalnej kadrze edukacyjnej, aby z troską tworzyła środowisko umożliwiające dzieciom i wszystkim uczącym się wszechstronny rozwój i nabywanie opisanych w nim kompetencji … (wstaw synonim np. *koronnych*). Chcę Was namówić do stałego dyskutowanie w szkole/placówce na temat kompetencji, dlatego proponuję

[1] https://www.synonimy.pl/synonim/kluczowy/ [online, dostęp: dn. 28.11.2019].

[2] https://dobryslownik.pl/slowo/kluczowy/21280/ [online, dostęp: dn. 28.11.2019].

w poradniku kilka aktywnych metod włączających całą radę pedagogiczną do rozmowy. Zachęcam do wyznaczania celów pracy szkoły/placówki, celów uczenia się na lekcjach w języku kompetencji. Proponuję, aby język kompetencji był przez Was używany wtedy, gdy sporządzacie szkolne dokumenty, budujcie sylwetkę absolwenta lub gdy konstruujecie zadania edukacyjne na lekcję. Nie uda się tych kompetencji przyszłości rozwijać bez zmiany metod pracy, bez metod aktywnych, kształtującego oceniania, bez uczenia się opartego na współpracy. Jestem przekonana, że wielu z Was wprowadza już od lat zmiany w tych obszarach. Żeby efekty tych zmian były trwałe, w drugiej części poradnika zwracam Wam uwagę na kilka procedur, które też zyskały nazwę … (wstaw synonim, np. *decydujących*) praktyk współpracy nauczycieli skoncentrowanych na nauczaniu i uczeniu się. Mam nadzieję, że wybierzecie sobie coś z tego zestawu lub sięgniecie po więcej na znanych Wam stronach Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Dziękuję koleżankom i kolegom dyrektorkom/dyrektorom za podzielenie się dobrymi praktykami i opiniami ilustrującymi prezentowane treści.

LAURA PIOTROWSKA

# I KOMPETENCJE KLUCZOWE W PRAKTYCE DYREKTORKI/DYREKTORA

## 1. KOMPETENCJE KLUCZOWE - HISTORIA

18 grudnia 2006 r. Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej przyjęły zalecenie w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie[3]. Państwa członkowskie zostały zobowiązane do stworzenie warunków dla kształtowania kompetencji kluczowych potrzebnych każdemu człowiekowi do samorealizacji, rozwoju osobistego i społecznego, bycia aktywnym obywatelem odnajdującym się na rynku pracy. Kompetencje kluczowe, stanowiąc europejską ramą odniesienia, są punktem wyjścia do tworzenia krajowych ram kwalifikacji.

Od momentu przyjęcia Zalecenie stanowiło jeden z najważniejszych dokumentów referencyjnych dla rozwoju kształcenia, szkolenia i uczenia się ukierunkowanego na kompetencje.

Po 12 latach obowiązujące zapisy dotyczące kompetencji uległy zmianie. 22.05.2018 r. Rada Unii Europejskiej zarekomendowała nowe zalecenie[4]. Nadal pozostawiono 8 kompetencji, przeformułowane zostały jednak nazwy oraz zakres wiedzy, umiejętności i postaw przypisany poszczególnym kompetencjom.

---

[3] ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 30.12.2006 [online, dostęp dn. 28.11.2019]; https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN.

[4] ZALECENIE RADY z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 189/2 4.06.2018 [online, dostęp dn. 28.11.2019]; https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN.

W tabeli 1 zostały zestawione nazwy kompetencji kluczowych z 2006 roku oraz nazwy kompetencji kluczowych z roku 2018.

| KOMPETENCJE KLUCZOWE PE 2006 R. | KOMPETENCJE KLUCZOWE RUE 2018 R. |
|---|---|
| porozumiewanie się w języku ojczystym | kompetencje w zakresie czytania i pisania |
| porozumiewanie się w językach obcych | kompetencje językowe |
| kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne | kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii |
| kompetencje | kompetencje cyfrowe |
| umiejętność uczenia się | kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się |
| kompetencje społecznie i obywatelskie | kompetencje obywatelskie |
| inicjatywność i przedsiębiorczość | kompetencje w zakresie przedsiębiorczości |
| świadomość i ekspresja kulturalna | kompetencje w zakresie świadomości ekspresji kulturalnej |

TAB. 1. ZESTAWIENIE NAZW KOMPETENCJI KLUCZOWYCH Z 2006 ROKU ORAZ NAZWY KOMPETENCJI KLUCZOWYCH Z ROKU 2018.

W załączniku do Zalecenia opisującym poszczególne kompetencje kluczowe sprecyzowana została definicja kompetencji i wyjaśniono kontekst związany z ich wykorzystaniem:

„Do celów niniejszego zalecenia kompetencje są definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, przy czym:

– na wiedzę składają się fakty i liczby, pojęcia, idee i teorie, które są już ugruntowane i pomagają zrozumieć określoną dziedzinę lub zagadnienie;

– umiejętności definiuje się jako zdolność i możliwość realizacji procesów i korzystania z istniejącej wiedzy do osiągania wyników;

– postawy opisują gotowość i skłonność do działania lub reagowania na idee, osoby lub sytuacje.

Kompetencje kluczowe to te kompetencje, których wszyscy potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa. Rozwija się je w perspektywie uczenia się przez całe życie, począwszy od wczesnego dzieciństwa przez całe dorosłe życie, za pomocą uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, we wszystkich kontekstach, w tym w rodzinie, szkole, miejscu pracy, sąsiedztwie i innych społecznościach. Wszystkie kompetencje kluczowe uważa się za jednakowo ważne; każda z nich przyczynia się do udanego życia w społeczeństwie. Kompetencje mogą być stosowane w wielu różnych kontekstach i rozmaitych kombinacjach. Ich zakresy się pokrywają i są ze sobą powiązane: aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej”[5].

W cytowanym załączniku do Zalecenia Rady Unii Europejskiej znajduje się dokładny opis każdej z kompetencji rozbity na wiedzę, umiejętności i postawy.

## 2. KOMPETENCJE KLUCZOWE - AKTUALIZACJA

W dokumencie RUE z 2018 roku podano kilka powodów wprowadzonej aktualizacji. Na pierwszym miejscu postawiono tempo zmian na rynku pracy, szybko rosnącą automatyzację miejsc pracy oraz wpływ nowych technologii wymagający nie tylko kompetencji z obszaru cyfryzacji czy przedsiębiorczości, ale także kompetencji społecznych zapewniających odporność i zdolność dostosowywania się do zmian. Umiejętność radzenia sobie z niepewnością została powiązana z chęcią wykorzystywania wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i doświadczeń życiowych, a także z ciekawością w poszukiwaniu możliwości uczenia się i rozwijania w różnorodnych sytuacjach życiowych. Łącząc w jedną całość kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się, podkreślono społeczny charakter uczenia się.

[5] Tamże s. 7–8.

Wśród czynników mających wpływ na zmianę opisu kompetencji uwzględniono także wyniki badań prowadzonych w ostatnim dziesięcioleciu przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) w ramach Programu międzynarodowej oceny umiejętności uczniów (PISA) i realizowane przez tę samą organizację Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC). Wyniki obydwu wskazały na utrzymujący się wysoki odsetek nastolatków i dorosłych mających niewystarczający poziom umiejętności podstawowych w zakresie czytania ze zrozumieniem i rozumowania matematycznego.

Dane z 2015 roku pokazały, że w niektórych krajach co trzeci dorosły ma umiejętność rozumienia i tworzenia informacji oraz rozumowania matematycznego jedynie na najniższym poziomie, 44% ludności Unii ma niskie umiejętności cyfrowe, a 19% nie ma ich wcale.

Stąd zredefiniowanie pierwszej kompetencji, w której położono nacisk na rozumienie i tworzenie informacji również w języku urzędowym. Zmieniona nazwa „kompetencje informatyczne" na „kompetencje cyfrowe" zwraca między innymi uwagę na krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych, tworzenie treści cyfrowych (w tym programowanie), bezpieczeństwo (w tym komfort cyfrowy i kompetencje związane z cyberbezpieczeństwem) oraz kwestie dotyczące własności intelektualnej.

Na kształt definicji zestawu kompetencji kluczowych warunkujących samorealizację, zdrowie, szanse na zatrudnienie oraz włączenie społeczne, wpływ mają nie tylko zmiany społeczne i gospodarcze, ale także różne inicjatywy podejmowane w Europie w ostatnim dziesięcioleciu. Przyjęte przez Radę Europy ramy kompetencji kultury demokratycznej obejmujące zestaw wartości, umiejętności i postaw niezbędnych do uczestniczenia w społeczeństwie demokratycznym wpłynął na wyodrębnienie kluczowych kompetencji obywatelskich. Z podobnym źródłem modyfikacji związane są kompetencje językowe. Na ich przeformułowanie wpłynął dorobek europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (CEFR).

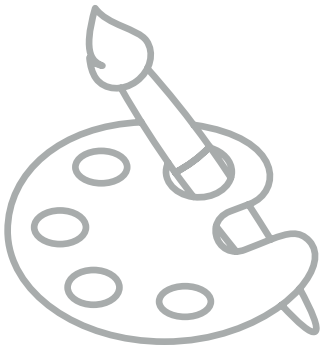
W nowym europejskim zaleceniu na rzecz kompetencji kluczowych odzwierciedlono również ustanowione przez ONZ cele na rzecz zrównoważonego rozwoju, szczególnie cel 4.7 o wspieraniu zdobywania wiedzy, o ograniczeniu wieloaspektowego charakteru zmian klimatycznych i wykorzystaniu zasobów naturalnych w sposób zrównoważony.

Perspektywa uczenia się przez całe życie przewiduje nie tylko uczenie się w szkolnych strukturach formalnych, lecz także korzystanie ze szkoleń i uczenia się pozaformalnego, jak i nieformalnego.

Inwestowanie w zaktualizowane i wspólne rozumienie kompetencji kluczowych jest wsparciem dla procesu przechodzenia pomiędzy tymi różnymi strukturami uczenia się i ma na celu wsparcie współpracy między nimi.

Walidacja kompetencji nabywanych w różnych kontekstach umożliwia poszczególnym osobom uznanie ich pełnych lub częściowych kwalifikacji.

Niezwykle ważne jest, aby kadra edukacyjna, w której skład wchodzą nauczyciele, trenerzy, edukatorzy nauczycieli, kierownicy instytucji edukacyjnych i szkoleniowych, pracownicy odpowiedzialni za szkolenie kolegów, badacze, wykładowcy akademiccy, osoby pracujące z młodzieżą, edukatorzy osób dorosłych, pracodawcy, jak również instytucje i organizacje społeczne, które służą doradztwem, znała zapisy dotyczące kompetencji kluczowych i tworzyła dobre praktyki w zakresie ich rozwijania.



# 3. KOMPETENCJE KLUCZOWE W PRAWIE OŚWIATOWYM

Kompetencje kluczowe zostały odzwierciedlone w zapisach podstawy programowej dla przedszkoli, szkół podstawowych i branżowych oraz dla szkół ponadpodstawowych[6].

Podstawa programowa dla przedszkoli jest w całości napisana językiem umiejętności, jakie dzieci powinny nabyć na tym etapie edukacyjnym. W pozostałych dokumentach wymienione we wstępie umiejętności kluczowe dla danego etapu edukacyjnego nie są dosłownym odtworzeniem dokumentów unijnych i raczej wskazują na szczegółowe efekty wybrane z poszczególnych kompetencji kluczowych. Niemniej zapisanie ich we wstępie jest wskazówką, że rozwój tych umiejętności jest zadaniem każdego nauczyciela niezależnie od nauczanego przedmiotu.

Cele i zadania, które uzupełniają pozostałą część tekstu preambuły o wymagania szczegółowe w obydwu dokumentach, nawiązują do pozostałych kompetencji kluczowych, często wprost wykorzystując język ich charakterystyk.

Szczególnie widoczne jest to w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla liceum i technikum, w której zadania, jakie szkoła powinna realizować, w bezpośredni sposób odnoszą się do realizacji kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się.

Ważne jest też stwierdzenie z tego samego dokumentu, że opis wiadomości i umiejętności zdobytych przez ucznia w szkole ponadpodstawowej powinien być przedstawiany w języku efektów uczenia się, zgodnie z Polską Ramą Kwalifikacji, która została zbudowana w odniesieniu do Europejskiej Ramy Kwalifikacji.

---

[6] Dz.U.: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356). Dz.U.: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r. poz. 467).

Zestawienie w jednej tabeli kluczowych umiejętności zapisanych w podstawach programowych trzech poziomów formalnego uczenia się (szkoła podstawowa, szkoła branżowa I stopnia oraz liceum i technikum) pokazuje pewną przypadkowość w powiązaniu tych umiejętności w całym systemie edukacji formalnej, z którego uczeń korzysta w trakcie realizacji swojej edukacyjnej drogi.

Niektóre umiejętności w podstawie programowej dla szkoły podstawowej są sformułowane dokładnie w taki sam sposób (tym samym językiem) jak w dokumencie dla liceum i technikum, np. „umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie". Jednocześnie tak opisana umiejętność została pominięta na poziomie szkoły branżowej i sprowadzona do umiejętności sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.

Inne umiejętności, takie jak np. umiejętność czytania, której definicja w szkole branżowej i ponadpodstawowej ma wiele wspólnego, kończą różne wnioski: w szkole branżowej umiejętność ta prowadzi do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa, w szkole ponadpodstawowej do przekazywania doświadczeń między pokoleniami.

Brak spójności językowej i merytorycznej w opisie kluczowych umiejętności jest pewnego rodzaju stratą, utrudnia bowiem monitorowanie rozwoju kompetencji kluczowych u uczniów w czasie przechodzenia przez nich kolejnych szczebli edukacji, a to właśnie stanowiło jedną z rekomendacji Rady Unii Europejskiej związanej z wykorzystaniem kompetencji kluczowych do wsparcia procesu współpracy pomiędzy instytucjami edukacyjnymi. Przy najbliższej modyfikacji podstawy programowej warto wykorzystać charakterystyki kompetencji kluczowych zawarte w zaleceniach RUE, w których osobno opisane są wiedza, umiejętności oraz postawy i stworzyć klarowny system rozwijania kompetencji kluczowych poprzez ich poszerzenie i pogłębianie na kolejnych etapach szkolnej edukacji.

| ZESTAWIENIE NAJWAŻNIEJSZYCH UMIEJĘTNOŚCI ZDOBYWANYCH PRZEZ UCZNIA W TRAKCIE KSZTAŁCENIA ETAPIE EDUKACYJNYM - PP | | | |
|---|---|---|---|
| | SZKOŁA PODSTAWOWA | SZKOŁA BRANŻOWA I STOPNIA | LICEUM I TECHNIKUM |
| 1 | sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych | czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystania i refleksyjnego przetworzenia tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa | myślenie – rozumiane jako złożony proces umysłowy, polegający na tworzeniu nowych reprezentacji za pomocą transformacji dostępnych informacji, obejmującej interakcję wielu operacji umysłowych: wnioskowanie, abstrahowanie, rozumowanie, wyobrażanie sobie, sądzenie, rozwiązywanie problemów, twórczość. Dzięki temu, że uczniowie szkoły ponadpodstawowej uczą się równocześnie różnych przedmiotów, możliwe jest rozwijanie następujących typów myślenia: analitycznego, syntetycznego, logicznego, komputacyjnego, przyczynowo-skutkowego, kreatywnego, abstrakcyjnego; zachowanie ciągłości kształcenia ogólnego rozwija zarówno myślenie percepcyjne, jak i myślenie pojęciowe. Synteza obu typów myślenia stanowi podstawę wszechstronnego rozwoju ucznia |
| 2 | sprawne wykorzystanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myslenia matematycznego | myślenie matematyczne – umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym | czytanie – umiejętność łącząca zarówno rozumienie sensów, jak i znaczeń symbolicznych wypowiedzi; kluczowa umiejętność lingwistyczna i psychologiczna prowadząca do rozwoju osobowego, aktywnego uczestnictwa we wspólnocie, przekazywania doświadczeń między pokoleniami |
| 3 | poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł | myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o chrakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także fromułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa | umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie jak i w piśmie, to podstawowa umiejętność społeczna, której podstawą jest znajomość norm językowych oraz tworzenia podstaw porozumienia się w różnych sytuacjach komunikacyjnych |
| 4 | kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie | umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie | kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programie |
| 5 | rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych | um i ej ętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi | umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym dbałość o poszanowanie praw autorskich i bezpieczne poruszanie się w cyberprzestrzeni |
| 6 | praca w zespole i społeczna aktywność | umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji | umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł |
| 7 | aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju | umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się | nabywanie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania |
| 8 | | umiejętność pracy zespołowej | umiejętność współpracy w grupie i podejmowania działań indywidualnych |

TAB. 2. ZESTAWIENIE KLUCZOWYCH UMIEJĘTNOŚCI OKREŚLONYCH W PODSTAWACH PROGRAMOWYCH DLA SZKOŁY PODSTAWOWEJ, BRANŻOWEJ I STOPNIA ORAZ DLA LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO I TECHNIKUM.

Zapisy o kompetencjach kluczowych w mniejszym wymiarze można też odnaleźć w innych dokumentach takich jak np. wymagania państwa wobec szkół i placówek[7].

W charakterystyce wymagania „Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się" znalazł się zapis o kształtowaniu przez nauczycieli u uczniów umiejętności uczenia się ważnej kompetencji kluczowej. Wątek kompetencji jest też obecny od dwóch lat w kierunkach polityki państwa wytyczanych przez MEN na kolejny rok szkolny[8].

## 4. KOMPETENCJE KLUCZOWE „W DOMU I ZAGRODZIE" - PODSTAWA DZIAŁANIA SZKOŁY/PLACÓWKI

Z deklaracji dyrektorek i dyrektorów wynika, że kompetencje kluczowe są znane nauczycielom i rozwijane w szkole/placówce w trakcie różnorodnych zajęć[9].

W rekomendacji dla dyrektorek i dyrektorów nie chodzi o to, aby w tym, co szkoła/placówka już robi, szukać efektów, które można podpiąć pod mapę kompetencji kluczowych, ale o to, aby w pełni świadomie projektować działania, prowadzące do rozwoju kluczowej wiedzy, umiejętności i postaw u jak największej liczby uczniów.

---

[7] Dz.U.: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2017 r. poz. 1611).

[8] https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20192020 [online, dostęp dn. 28.11.2019].

[9] Deklaracje zbierane przez autorkę od dyrektorów – uczestników szkoleń w programie szkoleniowo-doradczym dla kadry kierowniczej szkół i przedszkoli w zakresie wspomagania szkół w rozwoju kompetencji kluczowych uczniów w latach 2018–2019.

## 4.1. KOMPETENCJE KLUCZOWE NA LEKCJI

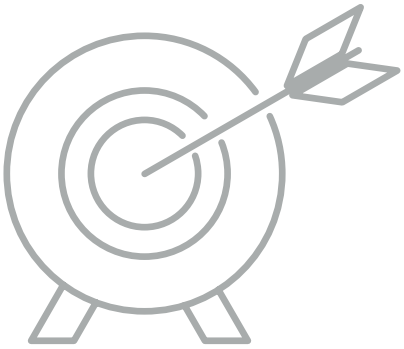
Nauczycielki i nauczyciele na lekcjach, na których omawiają z uczniami te czy inne treści, rozwijają najczęściej jedną lub kilka kompetencji kluczowych. Z reguły są to pewne fragmenty kompetencji np. datowanie historycznych wydarzeń jest przez nauczających łączone z rozwijaniem kompetencji matematycznej, głośne czytanie polecania na matematyce służy budowaniu kompetencji w zakresie zrozumienia i tworzenia informacji.

Według nauczycieli liczba rozwijanych kompetencji zależy od tematu i to on decyduje, jakie kompetencje kluczowe można w jego ramach celowo lub przy okazji rozwijać. Każdy, kto planował lekcje w pierwszej kolejności w celu wzmocnienia rozwoju kompetencji kluczowych, wie jednak, że osiągnięcie takiego celu wiąże się z koniecznością skonstruowania zadania edukacyjnego, wymagającego od uczniów znacznej aktywności. Trudno bowiem zapewnić możliwość kształtowania postaw (jednego z trzech komponentów kompetencji kluczowych) wyłącznie przy wykorzystaniu metod podawczych lub trudno rozwijać umiejętności poprzez jednorazowe doświadczenie. Jest wiele metod, które są mniej lub bardziej pomocne w rozwijaniu kompetencji kluczowych, pewne jest jednak to, że należą one do kategorii metod aktywnych promujących uczenie się oparte na współpracy. W wielu opracowaniach jako idealna do realizacji tego zadania wskazywana jest metoda projektu, rekomendowana również w podstawie programowej.

„Zastosowanie metody projektu, oprócz wspierania w nabywaniu opisanych wyżej kompetencji, pomaga również rozwijać u uczniów przedsiębiorczość i kreatywność oraz umożliwia stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych”[10].

[10] Dz.U.: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r. poz. 467), s. 6.

Poza metodą projektu, której częste wykorzystywanie wymaga innowacyjnego zarządzania czasem szkolnym[11], każda lekcja powinna być szansą na rozwój kompetencji kluczowych pod warunkiem, że rozwijane na niej są zarówno wiedza (wiedza deklaratywna), jak i umiejętności (wiedza proceduralna) oraz postawy[12]. Każda z podanych kategorii wiedzy wymaga innego podejścia nauczyciela i uczących się uczniów. W pełni rozwinięta umiejętność może być przez ucznia wykonywana w sposób kontrolowany lub automatyczny, wcześniej jednak w nabywaniu wiedzy proceduralnej najważniejsze jest jego osobiste zaangażowane. Nikt bowiem poza nim samym nie ma dostępu do zasobów związanych z rozwojem umiejętności, nie doda do nich kolejnego elementu.



Ważnym elementem kształtowania umiejętności są ćwiczenia, które nie powinny być bezmyślnym powielaniem tych samych czynności lub algorytmów, ale wykonywane wraz z nauczycielem powinny angażować uczących się w wyższe procesy poznawcze takie jak analiza, synteza czy ewaluacja (porównywanie, zestawienie, podsumowanie).

---

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

[12] Robert J. Marzano, *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Warszawa 2012, s. 65–67.

Rozwój wiedzy deklaratywnej, czyli w swojej naturze informacyjnej, związany jest z pamięcią i ze względów na ograniczenia pamięci operacyjnej wymaga wielokrotnych powtórek[13]. Badania Grahama Nuthalla wykazały, że uczący się, aby dołączyć nowe informacje do posiadanej już wiedzy, powinni zetknąć się z nimi przynajmniej 4 razy w określonej sekwencji czasowej (nie dłuższej niż dwa dni)[14]. Powtarzanie wymaga więc zarówno czasu pomiędzy kolejnymi ekspozycjami nauczanych treści, jak i określonych strategii. Opis najbardziej efektywnych technik można znaleźć w cytowanych pozycjach[15].

Lekcja, w czasie której rozwijane są kompetencje kluczowe, powinna być więc rozpoznawana nie tylko przez pojawiające się treści programowo przypisane do innych przedmiotów, lecz także przez treści poddawane utrwalaniu i pogłębianiu, zintegrowane z nabudowywanymi umiejętnościami wprowadzanymi metodami aktywnymi pozwalającymi uczennicom i uczniom wejść w interakcje i wzajemne uczenie się. Dyrektorka, dyrektor obserwujący rozwój kompetencji kluczowych na lekcji powinny w przeważającej mierze koncentrować się na procesie, a nie na treści.

## 4.2. JĘZYK KOMPETENCJI KLUCZOWYCH JAKO NARZĘDZIE DO POROZUMIEWANIA SIĘ W SZKOLE

### MODEL ABSOLWENTA

Język, w jakim scharakteryzowane są kompetencje, jest cennym narzędziem do porozumiewania się w szkole. Poprzez skupienie uwagi na efektach opisanych w formie wiedzy, umiejętności i postaw umożliwia rozmowę na temat uczenia się uczniów między nauczycielami zajmujący się różnymi przedmiota-

[13] Tamże, s. 40.

[14] Tamże, s. 67.

[15] Tamże, s. 67–90. Geoff Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*. Sopot 2010, s. 190–193 i 251–257.

mi. Wspiera i nadaje sens ich pojedynczym wysiłkom i różnorodnym strategiom, sprowadzając je do wspólnego mianownika, jakim może być model absolwenta wypracowany w szkole na podstawie kompetencji kluczowych.

### WERYFIKACJA MATERIAŁÓW EDUKACYJNYCH

Język kompetencji kluczowych może być również wykorzystany przez nauczycieli do weryfikacji podręczników oraz materiałów edukacyjnych przygotowywanych przez różne wydawnictwa.

## 4.3. KOMPETENCJE KLUCZOWE W ROCZNYCH PLANACH PRACY SZKOŁY/PLACÓWKI

Wykorzystanie języka kompetencji do opisu efektów działań i imprez uzgodnionych przez radę pedagogiczną i zapisanych w rocznych planach pracy (inna spotykana nazwa to „roczne plany rozwoju") daje szansę na monitorowanie tych wydarzeń oraz na ich ewaluację nie tylko w postaci często spotykanego na końcu roku stwierdzenia „odbyło się lub nie", ale przez wskazanie u uczennic i uczniów, którzy skorzystali z proponowanego wydarzenia, projektu lub programu – poziomu rozwiniętych umiejętności.

Tworzenie rocznych planów pracy z określeniem efektów opisanych językiem kompetencji kluczowych wymaga wprowadzenia do tabeli (najczęściej w tej formie plany są przygotowywane) kilku rubryk.

| | | |
|---|---|---|
| Wychowanie do wartości i kształtowanie postaw patriotycznych uczniów – 100 rocznica odzyskania niepodległości.<br>• Udział młodzieży w organizacji uroczystości szkolnych, środowiskowych z okazji świąt narodowych i religijnych.<br>• Prowadzenie lekcji do dyspozycji wychowawcy kształtujących postawy patriotyczne, społeczne, kształtowanie wartości powszechnie uznawanych za pozytywne.<br>• Organizowanie wycieczek do miejsc pamięci narodowej.<br>• Opieka nad obeliskiem, grobami, cmentarzami upamiętniającymi ofiary wojny.<br>• Udział w konkursach o tematyce patriotycznej. | Cały rok | Wszyscy pracownicy szkoły |

TAB. 3. FRAGMENT TRADYCYJNEGO ROCZNEGO PLANU PRACY - SZKOŁA XXX, ŹRÓDŁO INTERNET.

Tworzenie planów z identyfikacją kompetencji kluczowych, które stoją za zaproponowanymi działaniami, z rozbiciem efektów na wiedzę, umiejętności i postawy wraz z zaplanowaniem konkretnej liczby zaangażowanych w to działanie dzieci, uczennic i uczniów, pozwala autorkom i autorom tych dokumentów dostrzec kompetencje, na jakich realizacji szkoła się koncentruje, a jakich nie uwzględnia. Taki plan odsłania też ciekawe zależności w rozwoju kompetencji kluczowych u uczniów, którzy przygotowują np. apel na temat zmian klimatycznych, i tych, którzy są tylko odbiorcami tych informacji. W tradycyjnym planie takie zadanie zakłada „udział" wszystkich uczniów. To samo dotyczy konkursów, które najczęściej wspomagają rozwój kompetencji kluczowych u kilkorga dzieci.

Doświadczenia dyrektorek i dyrektorów szkół i placówek, którzy spróbowali planować działania z określeniem efektów odnoszących się do kompetencji kluczowych, pokazuje, że w trakcie tworzenia planu zrezygnowano z wielu powielanych corocznie działań traktowanych jako tradycja szkoły/placówki, uznając, że są adresowane do zbyt małej grupy dzieci lub niewiele wnoszą w rozwój uczniowskich kompetencji. Warto więc pokusić się o stworzenie bądź zweryfikowanie obecnie istniejącego planu z wykorzystaniem kompetencji kluczowych, aby robić mniej ze świadomością uzyskania efektów dotyczących większej liczby dzieci.

Przykład planu rocznego uwzględniającego kompetencje kluczowe przedstawiono w Tabeli 4, w Tabeli 5 przedstawiono plan ewaluacji osiągnięcia jednego z celów planu rocznego.

| CEL: DO KOŃCA I SEMESTRU WSZYSTKIE DZIECI ZNAJĄ PODSTAWOWE ZNAKI ZWIĄZANE Z POLSKĄ PAŃSTWOWOŚCIĄ, PRZEJAWIAJĄ POSTAWĘ SZACUNKU WOBEC TYCH SYMBOLI ORAZ ZNAJĄ TEKSTY KULTURY ZWIĄZANE Z OJCZYZNĄ, MAJĄ POCZUCIE WSPÓLNOTY Z INNYMI PRZEJAWIAJĄCYMI TĄ SAMĄ POSTAWĘ | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ZADANIE DO WYKONANIA | WSKAŹNIK REALIZACJI ZADANIA | TERMIN | OSOBY ODPOWIEDZIALNE | LICZBA DZIECI, DO KTÓRYCH ADRESOWANE JEST ZADANIE | KK - OBYWATELSKIE | | | MONITOROWANIE | | |
| | | | | | WIEDZA | UMIEJĘTNOŚĆ | POSTAWA | KTO | JAK | KIEDY |
| założenie kącików patriotycznych w każdej sali | z uwzględnieniem godła, flagi, mapy Polski, ilustracji, literatury – materiały z godłem i flagą przyniesione przez dzieci z domu | X/18 | wszyscy nauczyciele | wszystkie dzieci | dzieci znają godło, flagę | tworzenie materiału plastycznego z kolorystyką polskiej flagi | poczucie obowiązku, poszanowanie wartości, poczucie przynależności | zespół do spraw tematyki patriotycznej | mini wywiady sądujące wiedzę na temat godła i flagi | po X/18 |
| Niepodległa Polska | przygotowanie kotylionów oraz flag na miejską uroczystość w Teatrze Nowym | 5 XI | P. X<br>P. Y<br>P. Z | 50 dzieci, najstarsze grupy | znają barwy, potrafia wytłumaczyć znaczenie kolorów, znaja formy flagi i kotylionu | umiejętności techniczne: wycinanie, klejenie, organizacja miejsca pracy | dokładność, zgodność ze wzorcem | j.w. | jakość wykonanych prac | przed przekazaniem do TN |
| | przegląd na rodzinny wiersz patriotyczny | 29 XI | P. K<br>P. M | minimum po 5–6 osób z każdej grupy do maximum wszyscy | wiedza na temat wybranych (zawartych w wierszu) treści związanych z ojczyzną | recytacja z pamięci, autoprezentacja, współpraca i praca w zespole | współpraca, poczucie tożsamości, innowacyjność, kreatywność | j.w. | mini wywiad z dziećmi i rodzicami na temat wartości zadania. Pytanie: co im dała wspólna praca? Zebranie odpowiedzi w postaci post-itów | zaraz po występach |
| | uroczystość – wspólne śpiewanie piosenek o tematyce patriotycznej | 29 XI | wszyscy nauczyciele, przygotowanie wieczoru (sala, teksty, konferansjerka)<br>P. K<br>P. D | wszystkie dzieci | znają zwrotkę hymnu, znają fragment minimum jednej piosenki związanej z historią Polski | potrafią przybrać postawę adekwatną do wykonywanego utworu, współpraca i praca w zespole | poszanowanie wspólnych wartości, poczucie wspólnoty w związku ze wspólnymi zachowaniami | j.w. | informacja od uczestników rodziców i dzieci: karteczki z buźkami do wyboru<br>;-)<br>:-I<br>;-( | na koniec wspólnego śpiewania |
| (...) | | | | | | | | | | |

TAB. 4. FRAGMENT ROCZNEGO PLANU PRACY PRZYGOTOWANEGO W UWZGLĘDNIENIEM EFEKTÓW OPISANYCH W POSTACI KOMPETENCJACH KLUCZOWYCH Z PODANĄ LICZBĄ DZIECI, KTÓRE WEZMĄ UDZIAŁ W PLANOWANYCH DZIAŁANIACH I KTÓRE POWINNY OSIĄGNĄĆ PRZEWIDYWANE EFEKTY. DYREKTOR MARIOLA GABZDYL. PRZEDSZKOLE NR 38 W ZABRZU

| CEL: DO KOŃCA I SEMESTRU WSZYSTKIE DZIECI ZNAJĄ PODSTAWOWE ZNAKI ZWIĄZANE Z POLSKĄ PAŃSTWOWOŚCIĄ, PRZEJAWIAJĄ POSTAWĘ SZACUNKU WOBEC TYCH SYMBOLI ORAZ ZNAJĄ TEKSTY KULTURY ZWIĄZANE Z OJCZYZNĄ, MAJĄ POCZUCIE WSPÓLNOTY Z INNYMI PRZEJAWIAJĄCYMI TĄ SAMĄ POSTAWĘ. | | | |
|---|---|---|---|
| PYTANIE BADAWCZE | KRYTERIA EWALUACJI | ŹRÓDŁA INFORMACJI | SPOSOBY ZBIERANIA DANYCH |
| 1. Jaka l iczba nauczycieli zrealizowała zaplanowane działania | Powszechność | Nauczyciele | Wywiad |
| | | Dyrektor | Wyniki monitorowania – wyniki obserwacji zajęć |
| 2. W jaki sposób nauczyciele realizowali cel | Różnorodność i indywidualizacja w grupach | Nauczyciele | Wywiad z nauczycielami na temat zajęć kształtujących kompetencje |
| | | Dyrektor | Wyniki obserwacji zajęć |
| 3. Jaka liczba dzieci zna podstawowe znaki związane z polską państwowością, przejawia postawę szacunku wobec tych symboli, oraz zna teksty kultury związane z ojczyzną, ma poczucie wspólnoty z innymi przejawiającymi tą samą postawę. | Powszechność | Nauczyciele | Wywiad z nauczycielami |
| | | Rodzice | Kwestrionariusz ankiety dla rodziców |
| | | Dyrektor | Obserwacja zajęć w ramach prowadzonych obserwacji |
| | | Dzieci | Wywiad z wybranymi dziećmi |

TAB.5. PLAN EWALUACJI JEDNEGO Z CELÓW ZATWIERDZONYCH DO REALIZACJI W ROCZNYM PLANIE PRACY. DYREKTOR MARIOLA GABZDYL. PRZEDSZKOLE NR 38 W ZABRZU

# 5. ROZMOWY OTWARTE NA KOMPETENCJE KLUCZOWE - METODY PRACY Z RADĄ PEDAGOGICZNĄ

Warto poświęcić jedno spotkanie rady pedagogicznej na odświeżenie znajomości kompetencji, aby móc rozmawiać z nauczycielkami i nauczycielami o lekcji kształtującej kompetencje kluczowe lub wymagać od organizatorek i organizatorów szkolnych wydarzeń opisania ich efektów powiązanych z kompetencjami kluczowymi.

Miniszkolenie rady pedagogicznej poświęcone kompetencjom kluczowym może zorganizować sama dyrektorka lub dyrektor, pamiętając, aby organizacja spotkania przebiegała w duchu kompetencji kluczowych.

Można oczywiście przesłać nauczycielom dokument Zalecenia RUE z 2018 roku z prośbą o przeczytanie, jednak takie działanie przynosi niewiele informacji zwrotnych na temat poziomu wiedzy osób, które zapoznały się dokumentem i nie uruchamia dyskusji pozwalającej nauczycielkom i nauczycielom na wymianę opinii i utrwalenie tej wiedzy.

## 5.1. JIGSAW (UKŁADANKA)[16]

Jedną z propozycji aktywnego zapoznania się z Zaleceniem REU z 2018 roku i rozpoczęciem rozmowy w szkole na temat kompetencji kluczowych jest wykorzystanie metody Jigsaw.

W licznych zespołach nauczycielskich podział na 8 zespołów eksperckich nie jest trudny. Tam, gdzie rada jest mniej liczebna, można stworzyć 4 zespoły, przydzielając każdemu z nich dwie kompetencje kluczowe.

Pierwszy etap pracy metodą Jigsaw to kilkunastominutowe przeanalizowanie w „grupie ekspertów" zapisów odnoszących się do jednej z kompetencji, wyszukanie przykładów rozwijania tej kompetencji na lekcjach z własnego przedmiotu lub na innych zajęciach. Rozmowa pomoże grupie przygotować się do drugiego etapu pracy metodą Jigsaw, czyli do etapu wzajemnego uczenia się. Każdy uczestnik grupy eksperckiej przechodzi bowiem do kolejnej grupy uczącej się, w której znajdują się pojedynczy przedstawiciele pozostałych grup eksperckich. Przez określony czas każdy z nich opowiada o swojej kompetencji oraz odpowiada na pytania i rozwiewa ewentualne wątpliwości. W ostatnim trzecim etapie powrót do początkowych grup eksperckich pozwala uczestnikom podsumować to, czego nauczyli się od innych. Poza odświeżeniem informacji na temat kompetencji kluczowych i zauważeniem zmian w zaleceniach RUE nauczyciele zdobędą doświadczenie w pracy metodą uczenia się opartego na współpracy. Metoda ta świetnie nadaje się do rozwijana piątej kompetencji kluczowej – kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umie-

[16] http://www.interklasa.pl/portal/index/strony?mainSP=subjectpages&mainSRV=nauczyciel&methid=5445482&page=subpage&article_id=320026&page_id=17530 [online, dostęp dn. 28.11.2019].

jętności uczenia się. Jigsaw jako metoda pozwala zrealizować główny cel uczenia się w zespołach, w którym najważniejsze jest to, aby nauczyć się czegoś jako grupa, a nie, aby coś razem wykonać. Poza tym spełnia ważną zasadę pracy zespołowej umożliwiającą uzyskanie efektu „Wspólny cel, indywidualna odpowiedzialność”[17].

## 5.2. STRATEGIE PRACY Z TEKSTEM

Innym ćwiczeniem pomocnym w osiągnięciu tych samych celów jest wykorzystanie różnych strategii pracy z tekstem[18].

Nauczyciele podzieleni na 8 zespołów otrzymują do analizy po opisie jednej kompetencji. Każdej grupie jest przydzielana inna strategia pracy z tekstem.

Osoby z grupy nr 1, czytając indywidualnie charakterystykę pierwszej kompetencji kluczowej, wykorzystują strategię **„Monitorowania rozumienia – Co jest dla mnie niezrozumiałe?”**. Oznakowują w tekście napotkane niejasności, aby potem w rozmowie na forum grupy je ujawnić. Wspólnie wybierają, co jest najtrudniejsze do zrozumienia dla grupy i przygotowują się do prezentacji na forum całej rady pedagogicznej. Krótko streszczają charakterystykę omawianej kompetencji, wskazują na trudne zagadnienia oraz podejmują próbę ich wyjaśnienia.

W tym samym czasie inne grupy pracują nad przydzielonymi im kompetencjami – każda jednak korzysta z innej strategii pracy z tekstem.

Osoby z grupy zajmującej się drugą kompetencją wykorzystują strategię **„Powiązania”**. Czytając, zastanawiają się nad powiązaniami, które pomogą myśleć głębiej o tej charakterystyce. W czasie czytania świadomie szukają połączeń:

---

[17] Slavin R.E., *Uczenie się oparte na współpracy: Dlaczego praca w grupach jest skuteczna?* [w:] Redakcja H. Dummont, D. Istance, F. Benavides, Istota Uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce, Warszawa 2013, s. 248–273.

[18] Metoda wykorzystana w czasie letniej szkoły KLUBU SUS. Autor Bill Stroud, Wilga 2019.

- tekstu do ja – jak tekst łączy się z tym, co wiem, z moimi doświadczeniami,

- tekstu do tekstu – jak tekst łączy się z innym tekstem,

- tekstu do świata – jak tekst łączy się z tym, co istnieje gdzieś w świecie.

Zapisują na marginesie, z czym wiążą dany fragment. I podobnie jak w grupie pierwszej, każdy mówi o znalezionych powiązaniach. Potem przygotowują wystąpienie na forum rady pedagogicznej, odpowiadając na pytania: „Gdzie pojawiły się powiązania? Z czym łączyła mi się treść artykułu?".

Osoby z grupy 3 analizują tekst trzeciej kompetencji, wykorzystując strategię **„Określenie ważności".** W czytanym tekście identyfikują 1–2 najważniejsze dla siebie zdania, dzielą się tym w grupie i przygotowują wystąpienie na forum w oparciu o podobne zasady co grupy 1 i 2, wskazując najważniejsze dla nich fragmenty lub zdania.

Nauczycielki i nauczyciele z grupy 4, zajmując się czwartą kompetencją, wykorzystują strategię **„Zadawanie pytań".** Czytają tekst, a w momencie, gdy pojawia im się pytanie, zapisują je na marginesie. W grupie zadają jedno ze swoich pytań swoim partnerom i sprawdzają, czy potrafią na nie odpowiedzieć. Na forum rady pedagogicznej streszczają krótko, czego dotyczyła ich kompetencja, jakie pytania powstały i czy znaleziono odpowiedzi na postawione pytania.

Uczestniczki i uczestnicy grupy 5 swoją kompetencję analizują, korzystając ze strategii **„Wizualizacja".** Podczas czytania tekstu koncentrują się na spontanicznie pojawiających się obrazach, dźwiękach, kolorach, sytuacjach, które towarzyszą im w czytaniu. W grupie omawiają, jaka wizualizacja powstała, gdy czytali tekst i jak to pomogło im w zrozumieniu treści. Na forum przygotowują streszczenie i przedstawiają kluczowe obrazy pomagające w zrozumieniu.

Grupa 6, zajmująca się kolejną kompetencją, wykorzystuje strategię **„Wnioskuje i przewiduje”**. Każda osoba z grupy zastanawia się, co wywnioskowała z przeczytanego tekstu i jak ten wniosek wpływa na jej myślenie. Na forum rady pedagogicznej grupa prezentuje krótko treść kompetencji i 3-4 wnioski.

Grupa 7 wykorzystuje strategię **„Syntetyzowanie”** do zrozumienie kompetencji nr 7. Strategia ta polega na wybieraniu informacji z różnych fragmentów tekstu oraz ich przetworzeniu i łączeniu. Należy uważać, aby podsumowanie jako synteza nie zamieniło się w streszczenie. Nauczycielki i nauczyciele pracujący w tej grupie mogą w trakcie pracy wykonać w parach minićwiczenie polegające na wybraniu dowolnych dwóch informacji i zapisaniu ich jako jednej, np. w jednym zdaniu. Synteza może przybrać również formę metafory, czyli ogólnego lub podstawowego wzorca. Na forum grupa podaje przykłady dokonanych syntez.

Ostatnia grupa zajmuje się tekstem opisującym kompetencję numer 8. Do jej zrozumienie wykorzystuje strategię **„Ewaluacja”**. Każda osoba w grupie określa, z czym z tego, co przeczytała, zgadza się, a z czym nie. Potem w grupie wszyscy dzielą się informacjami na temat tego, z czym się zgadzają, a z czym nie i dlaczego**.** Na forum rady pedagogicznej mogą po krótkim streszczeniu charakterystyki kompetencji zaprezentować tylko to, z czym się nie zgadzają się.

Praca nad charakterystykami kompetencji kluczowych z wykorzystaniem strategii pracy z tekstem jest dla nauczycieli szansą na poznanie narzędzia, które każdy z nich może wykorzystać do rozwijania jednej z głównych umiejętności wymienionej w podstawie programowej, czyli czytania.

## 5.3. STRESZCZENIE

Kolejnym podejściem do przeanalizowania treści charakterystyk opisujących poszczególne kompetencje kluczowe w celu stworzenia wspólnego języka jest wykonanie przez grupy zajmujące się wyznaczonymi kompetencjami streszczenia, czyli skrótu informacji z całego tekstu z zachowaniem najważniejszych elementów, bez ich przetworzenia. Takie streszczenie najlepiej mieszczące się po wydrukowaniu na jednej kartce będzie zawsze pod ręką i można z niego korzystać, przygotowując zadania edukacyjne na lekcję. Przygotowany materiał może być rozdany rodzicom lub starszym uczniom i może stanowić podstawę do wyznaczania własnych celów edukacyjnych.

Przykład takiego streszczenia przedstawiono w Tabeli 6.

**CHARAKTERYSTYKA OŚMIU KOMPETENCJI WEDŁUG ZALECENIA PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO.**[19]

Kompetencje kluczowe definiowane są, jako **wiedza, umiejętności i postawy**, jakich ludzie potrzebują do samorealizacji, rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

[19] Opracowata Hanna Rzepka Dyrektor Zespotu Szkót Ponadgimnazjalnych w Stąporkowie

## KOMPETENCJE W ZAKRESIE ROZUMIENIA I TWORZENIA INFORMACJI

„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”

| | |
|---|---|
| WIEDZA | znajomość słownictwa, gramatyki funkcjonalnej, znajomość funkcji języka, znajomość pewnego zakresu tekstów literackich, głównych cech rozmaitych stylów i rejestrów języka oraz świadomość zmienności języka i sposobów porozumiewania się w różnych kontekstach. |
| UMIEJĘTNOŚCI | porozumiewanie się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, obserwowanie swoich sposobów komunikowania się i dostosowywanie go do różnych sytuacji. |
| PODSTAWY | skłonność do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne, zainteresowanie kontaktami z innymi ludźmi. |

## KOMPETENCJE W ZAKRESIE WIELOJĘZYCZNOŚCI

opiera się na tych samych wymiarach umiejęmości, co porozumiewanie się w języku ojczystym, oprócz tego wymaga także takich umiejętności jak merdiacja i rozumienie różnic kulturowych

| | |
|---|---|
| WIEDZA | znajomość słownictwa, gramatyki funkcjonalnej, znajomość konwencji społecznych, aspektu kulturowego i zmienności języków. |
| UMIEJĘTNOŚCI | rozumienie komunikatów słownych, inicjowanie, podtrzymywanie i kończenie rozmowy oraz czytanie, rozumienie i pisanie tekstów, odpowiednio do potrzeb danej osoby. |
| PODSTAWY | świadomość różnorodności kulturowej, zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji miedzykulturowej. |

## KOMPETENCJE MATEMATYCZNE, KOMPETENCJE W ZAKRESIE NAUK PRZYRODNICZYCH, TECHNOLOGII I INŻYNIERII

kompetencje matematyczne to umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji, zaś kompetencje naukowe to zdolność i chęć wykorzystywania własnych zasobów do wyjaśniania świata przyrody, wyciągania wniosków, za kompetencje techniczne uznaje się stosowanie wiedzy w odpowiedzi na postrzegane potrzeby

| | |
|---|---|
| WIEDZA | solidna umiejętność liczenia, znajomość miar i struktur, głównych operacji i sposobów prezentacji matematycznej, rozumienie terminów i pojęć matematycznych, znajomość podstawowych praw rządzacych przyrodą, rozumienie wpływu nauki i technologii na świat przyrody. |
| UMIEJĘTNOŚCI | umiejętności stosowania głównych zasad i procesów matematycznych w codziennych sytuacjach prywatnych i zawodowych, zdolność do wykorzystywania i posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi oraz danymi naukowymi do osiągania celu. |
| PODSTAWY | szacunek dla prawdy i chęć szukania przyczyn i oceniania ich zasadności, postawa krytycznego rozumienia i ciekawości, zainteresowanie kwestiami etycznvmi oraz poszanowanie bezpieczeństwa. |

## KOMPETENCJE CYFROWE

umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii spoleczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się, opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK

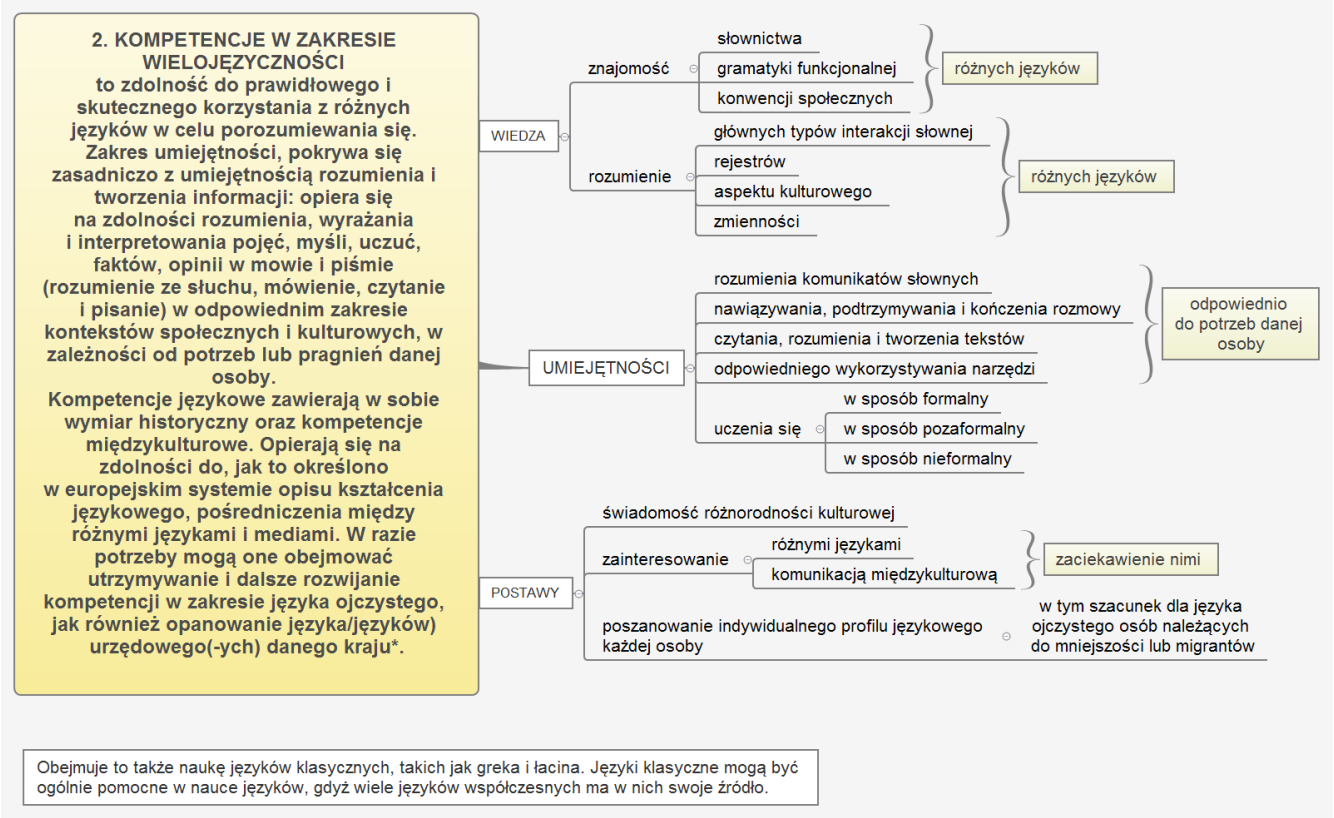
| | |
|---|---|
| WIEDZA | znajomość głównych aplikacji komputerowych – edytorów tekstu, arkuszy kalkulacyjnych, bazy danych, przechowywanie informacji i posługiwanie się nimi, rozumienie potencjalnych zagrożeń związanych z internetem. |
| UMIEJĘTNOŚCI | zdolność poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz ich wykorzystywania w krytyczny i systematyczny sposób, umiejętność wykorzystywania narzędzi do tworzenia, prezentowania i rozumienia złożonych informacji, a także zdolność docierania do usług oferowanych w internecie, wyszukiwania ich i korzystania z nich. |
| PODSTAWY | krytyczna i refleksyjna postawa w stosunku do dostępnych informacji, odpowiedzialne wykorzystywanie mediów interaktywnych. |

| KOMPETENCJE OSOBISTE, SPOŁECZNE I W ZAKRESIE U MIEJĘTNOŚCI UCZENIA SIĘ | |
|---|---|
| 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, obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie | |
| WIEDZA | znajomość wymaganych kompetencji, wiedzy, umiejętności i kwalifikacji w odniesieniu do konkretnych celów, znajomość preferowanych strategii uczenia się, znajomość silnych i słabych stron własnych umiejętności, zdolność poszukiwania możliwości doskonalenia i kształcenia. |
| UMIEJĘTNOŚCI | docieranie do nowej wiedzy, zdobywania, przetwarzanie i przyswajanie jej. |
| PODSTAWY | motywacja i wiara we własne możliwości w uczeniu się i osiągania sukcesów przez całe życie. |
| **KOMPETENCJE OBYWATELSKIE** | |
| ,,kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charnkteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby” | |
| WIEDZA | rozumienie zasad postępowania, znajomość reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach (np. w pracy), świadomość podstawowych pojęć dotyczących osób, grup, organizacji zawodowych, równości pici i niedyskryminacji społeczeństwa i kultur, znajomości pojęć demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich, znajomość współczesnych wydarzeń, jak i głównych wydarzeń i tendencji w narodowej, europejskiej i światowej historii. |
| UMIEJĘTNOŚCI | zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, umiejętność negocjowania, zdolność do empatii, uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich, procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach, od lokalnego, poprzez krajowy. po europejski, szczególnie w drodze głosowania. |
| PODSTAWY | współpraca, asertywność i prawość, pełne poszanowanie praw człowieka. |
| **KOMPETENCJE W ZAKRESIE PRZEDSIĘBIORCZOŚCI** | |
| zdolność do wcielania pomysłów w czyn, kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenie ich dla osiągnięcia zamierzonych celów | |
| WIEDZA | zdolność identyfikowania dostępnych możliwości działalności osobistej, zawodowej lub gospodarczej, świadomość zagadnień etycznych związanych z przedsiębiorstwami. |
| UMIEJĘTNOŚCI | umiejętność zarządzania projektami (planowanie, organizowanie, zarządzanie, kierowanie i zlecanie zadań, analizowanie, komunikowanie, sporządzanie raportów, ocenę i sprawozdawczość), zarówno indywidualnymi jak i zespołowymi. |
| PODSTAWY | inicjaiywność, aktywność, niezależność i i nnowacyjność zarówno w życiu osobistym i społecznym, jak i w pracy, motywacja i determinacja w kierunku realizowania celów. |
| **KOMPETENCJE W ZAKRESIE ŚWIADOMOŚCI I EKSPRESJI KULTURALNEJ** | |
| „docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych” | |
| WIEDZA | podstawowa znajomość najważniejszych dzieł kultury, w tym współczesnej kultury popularnej. |
| UMIEJĘTNOŚCI | wrażliwość i ekspresja: wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuk i widowisk, 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. |
| PODSTAWY | rozumienie własnej kultury, poczucie tożsamości, kreatywność, udział w życiu kulturalnym. |

TABELA 6. SKRÓT INFORMACJI O KOMPETENCJACH KLUCZOWYCH Z ZACHOWANIEM NAJWAŻNIEJSZYCH ELEMENTÓW, BEZ ICH PRZETWORZENIA. DYREKTOR HANNA RZEPKA, ZESPÓŁ SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH STĄPORKÓW (PISOWNIA DOKUMENTU ORYGINALNA).

## 5.4. MAPA KOMPETENCJI KLUCZOWYCH

Pracując nad tekstem opisującym zakres wiedzy, umiejętności i postaw składających się na charakterystykę kompetencji kluczowej, nauczyciele mogą w postaci mapy zwizualizować efekty, jakie w obszarze danej kompetencji powinni osiągnąć ich uczniowie. Na mapach łatwo odszukać np. umiejętności takie jak krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne, kreatywność i umiejętności międzykulturowe, które są elementem wszystkich kompetencji kluczowych, oraz odkrywać inne połączenia pomiędzy kompetencjami (Rys. 1).




RYS. 1.: „MAPA KOMPETENCJE W ZAKRESIE WIELOJĘZYCZNOŚCI" PRZYGOTOWANA W PROJEKCIE „SZKOŁA KOMPETENCJI WOJEWÓDZTWO ŚLĄSKIE POWR.02.10.00-00.3003/17". AUTORKA: MAŁGORZATA JAS. MODYFIKACJA ZAPISÓW ADEKWATNIE DO NOWEGO ZALECENIA RUE Z 2018 R.: EWA BORGOSZ.

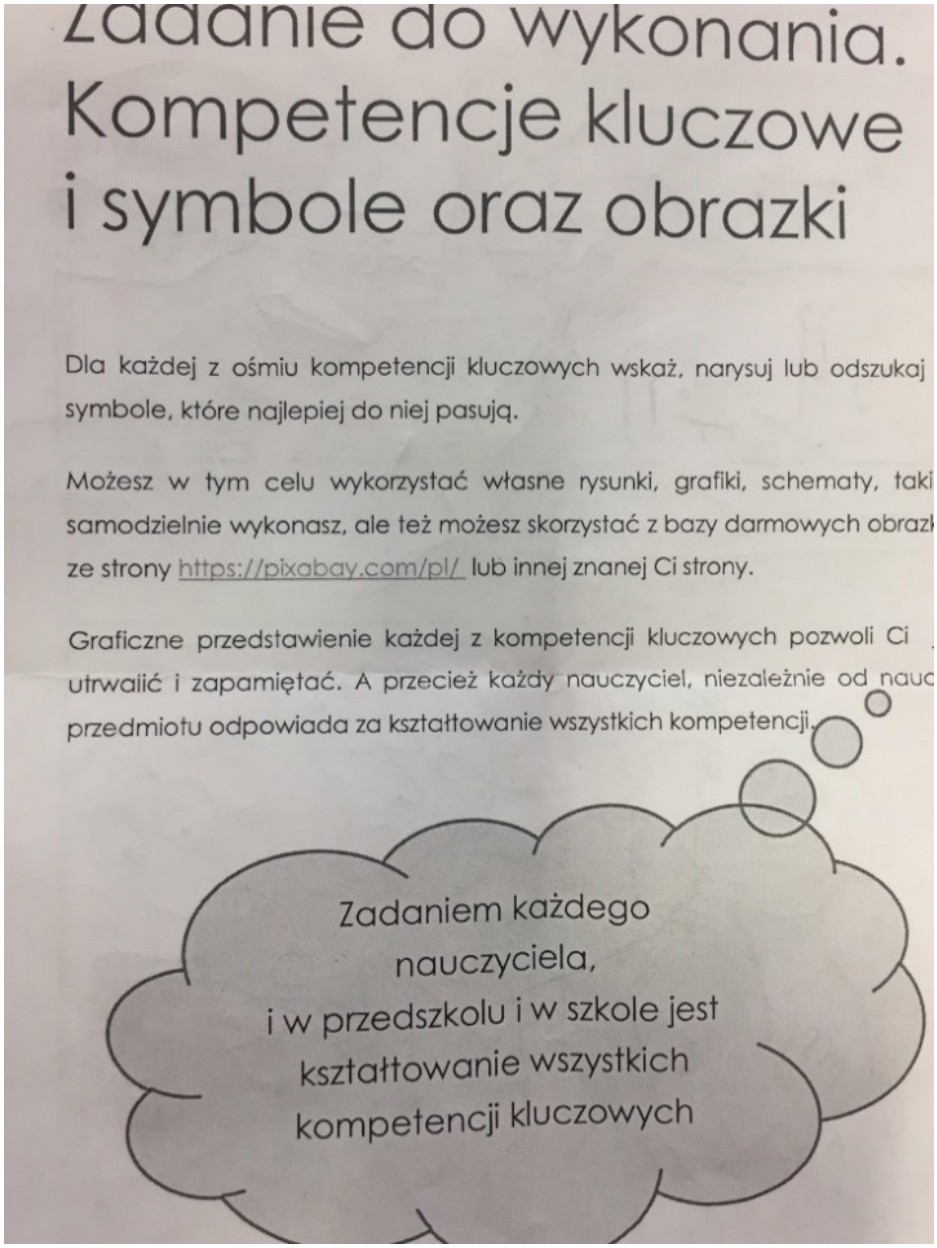
## 5.5. SŁONECZKA

Punktem wyjścia do analizy znowelizowanego Zalecania RUE w sprawie europejskich ram odniesienia może być dotychczasowa wiedza nauczycieli na temat kompetencji kluczowych. W jej zabraniu warto wykorzystać popularną metodę Słoneczko, która umożliwia szybkie uporządkowanie zgłaszanych przez nauczycieli efektów w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw składających się na daną kompetencję. Po ujawnieniu wcześniejszej wiedzy można uzupełnić plakaty ze słoneczkami o elementy brakujące, a znajdujące się w zaleceniach RUE z 2018 roku. W postaci tzw. słoneczka można też dokonać wizualizacji wiedzy, umiejętności i postaw, wypisując je z tekstu analizowanego dokumentu (Zdjęcia 1 i 2).

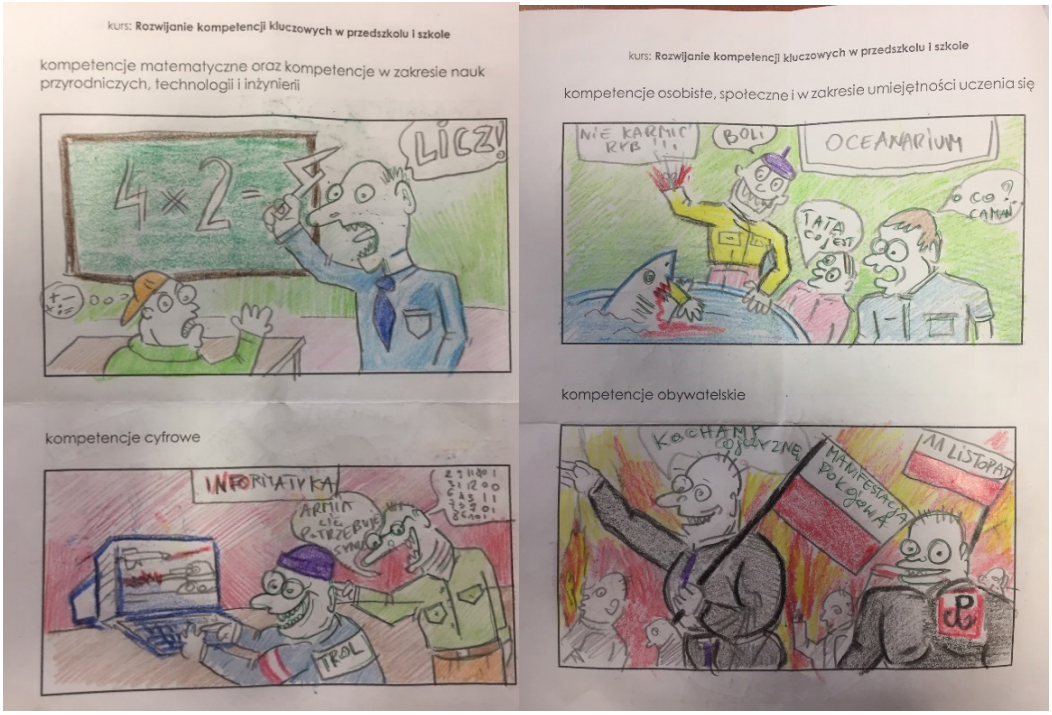
ZDJĘCIE 1, 2: PRZYKŁADOWE PLAKATY Z WIZUALIZACJĄ WIEDZY, UMIEJĘTNOŚCI I POSTAW DLA RÓŻNYCH KOMPETENCJI. AUTORZY: DYREKTORZY -- UCZESTNICY SZKOLENIA KOMPLEKSOWY PROGRAM ROZWIJANIA KOMPETENCJI KLUCZOWYCH UCZNIÓW SKIEROWANY DO KADR ZARZĄDZAJĄCYCH PLACÓWEK OŚWIATOWYCH W WOJEWÓDZTWIE WIELKOPOLSKIM. KONIN 2019.

## 5.6. HUMOR MILE WIDZIANY

Zadanie, jakie dyrektorka, dyrektor przygotowuje, aby kadra nauczycielska zapoznała się z najnowszą europejską ramą odniesienia, może przybrać również nietypową formę np. stworzenia rysunków lub obrazów ilustrujących treści kompetencji kluczowych. Wykonanie połączone z humorem może mieć wpływ na trwałe zapisanie się kompetencji kluczowych w pamięci autorów obrazów (Zdjęcia 3, 4 i 5).




ZDJĘCIE 3: OPIS ZADANIA DLA NAUCZYCIELI. AUTOR: DYREKTOR ROBERT WÓJCIK, ZESPÓŁ SZKÓŁ NR 4 SKARŻYSKO-KAMIENNA.

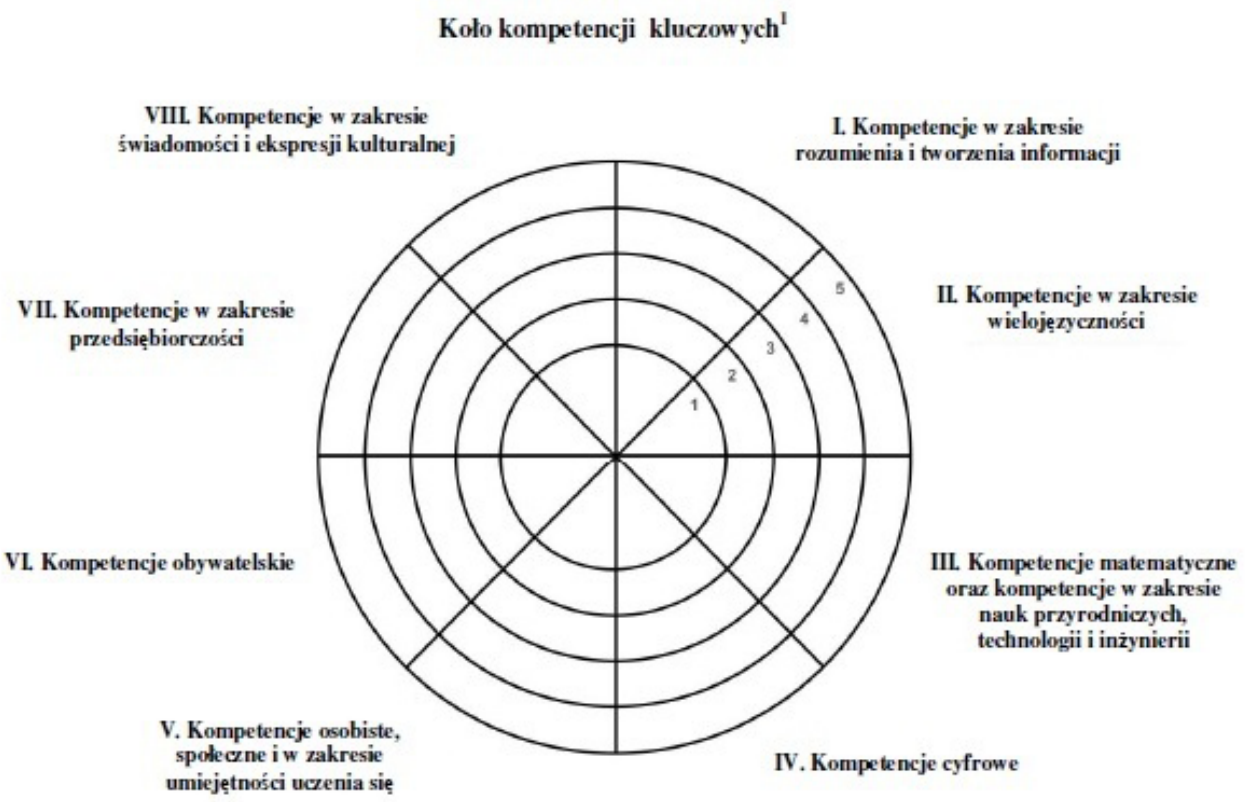



ZDJĘCIA 4 I 5. PRZYKŁADY ORYGINALNYCH RYSUNKÓW PRZYGOTOWANYCH W ODPOWIEDZI NA APEL DYREKTORA PRZEZ JEDNEGO Z NAUCZYCIELI UCZESTNICZĄCYCH W SZKOLENIU. ZESPÓŁ SZKÓŁ NR 4 SKARŻYSKO-KAMIENNA.

## 5.1. KOŁO KOMPETENCJI - DIAGNOZA

Metody wykorzystane do uruchomienie wspólnej rozmowy rady pedagogicznej na temat kompetencji kluczowych mogą zakończyć się wstępną diagnozą. Nauczycielki i nauczyciele znają już język oraz zakres charakterystyk każdej z kompetencji, mogą więc, posługując się własnym doświadczeniem, wyrazić opinię na temat aktualnego rozwoju kompetencji kluczowych w szkole/placówce. Dobrym narzędziem do tak ogólnego badania może być koło kompetencji (Rys. 2), które każda uczestniczka i każdy uczestnik spotkania wypełnia indywidualnie, zaznaczając na skali poziom realizacji kompetencji. Indywidualne oceny wyrażone liczbą zostaną potem szybko podliczone i w postaci średniej zapisane przy każdej kompetencji na dużym kole widocznym dla całej rady. Średnie matematyczne uogólniają pojedyncze dane, ale szybko pozwalają radzie pedagogicznej zobaczyć różnice w ocenie występujące między kompetencjami. Wyłonienie najskuteczniej rozwijanych kompetencji i tych, z którymi szkoła/placówka ma problem, może być pierwszym krokiem do wyznaczenia kierunku rozwoju. Pracę z kołem kompetencji można poszerzyć o zaznaczenie

przez uczestniczki i uczestników na plakacie (np. cenkami) swojej indywidualnej oceny. Można wówczas zobaczyć, jaki był rozrzut ocen i rozpocząć dyskusją o argumentach, które stają za ujawnionymi opiniami. Może się okazać, że część nauczycielek/nauczycieli na temat realizacji jakiegoś zadania i osiągniętych efektów ma większą wiedzę niż pozostali. Diagnoza będzie więc kolejną okazją do porozmawiania o naszej szkole/naszym przedszkolu.




RYS. 2. KOŁO KOMPETENCJI KLUCZOWYCH, OPRACOWANIE WŁASNE.

## 5.8. SCENARIUSZ RADY PEDAGOGICZNEJ NA TEMAT KOMPETENCJI KLUCZOWYCH

Dyskusję o języku kompetencji połączoną z diagnozą osoba prowadząca spotkanie (dyrektorka, dyrektor) może rozszerzyć jeszcze o kilka elementów, p. o analizę rocznego planu pracy pod kątem kompetencji kluczowych lub działania o charakterze integracyjnym.

| RADA SZKOLENIOWA W SPECJALNEJ SP N 39 ZABRZE - DYREKTOR ELŻBIETA KLINOWSKA<br>SCENARIUSZ | | |
|---|---|---|
| CZAS 2 H 30 MIN. | TREŚCI I PRZEBIEG SZKOLENIA | MATERIAŁY DLA UCZESTNIKÓW (KSERO) |
| 5 min. | Osoba prowadząca dyrektorka przedstawia cele warsztatu.<br>1. Nauczyciele odświeżają swoją wiedzę na temat kompetencji kluczowych.<br>2. Nauczyciele w procesie diagnozy wyłaniają jedną z kompetencji kluczowych, której realizacją zajmą się w pierwszej kolejności.<br>Osoba prowadząca (dyrektorka) zapowiada, że nauczyciele będą pracować warsztatowo w zmieniających się grupach, które będzie dobierała w losowy sposób. | |
| 20 min. | Praca w parach. Osoby siedzące obok siebie pracują w parze. Zadanie dla par:<br>Na 3 karteczkach (postitach) nauczyciele wypisują słowa, pojęcia, z którymi kojarzą im się kompetencje kluczowe. Jedno pojęcie na jednej karteczce. (5 min.).<br>Każda para wybiera i przedstawia jedno pojęcie, które kojarzy jej się z kompetencjami kluczowymi. W rundce po kolei prezentują się wszystkie pary. Osoba prowadząca zbiera karteczki i umieszcza na plakacie porządkując w kategorie (metoda – słoneczko).<br>Po wyczerpaniu się karteczek osoba prowadząca odczytuje z czym radzie pedagogicznej kojarzyły się kompetencje kluczowe, dopowiada, jeżeli w skojarzeniach brakuje któregoś z komponentów kompetencji (np. postaw). Podsumowuje, że kompetencje kluczowe to: wiedza, umiejętności, postawy (10 min.).<br>Wyjaśnia genezą kompetencji kluczowych oraz ich znaczenie dla edukacji (ramy kwalifikacji). Pokazuje użyteczność posługiwania się językiem kompetencji (np. opis sylwetki absolwenta itd.) oraz wskazuje na ich ponadprzedmiotowy charakter (5 min.). | |
| 40 min. | Rozdanie materiału na temat PE–KK dla każdego nauczyciela Praca w 8 nowych grupach. Każda grupa otrzymuje jedna kompetencję, zapoznaje się z materiałem i przygotowuje mini reklamę swojej kompetencji. Nauczycie kładą szczególny nacisk na te efekty opisane w danej kompetencji, które można rozwijać w szkole specjalnej (10 min.).<br>Prezentacja grup na forum (30 min.).<br>Osoba prowadząca wskazuje, że kompetencje kluczowe są wpisane w podstawę programową. Prezentuje (np. wyświetlając na rzutniku) preambułę do podstawy programowej i prosi o odczytanie do jakich kompetencji odnoszą się zapisane tam stwierdzenia. | Materiał – tekst KK dla każdego uczestnika szkolenia |
| 45 min. | Osoba prowadząca przedstawia pomysł w jaki sposób można wykorzystać znany już nauczycielom język kompetencji do analizy imprez z rocznego planu pracy szkoły.<br>Najpierw przedstawia mapy kompetencji kluczowych. Wskazuje, że kompetencje można przedstawić w postaci map (drzewek), które pokazują konkretne efekty jakie powinny pojawić się po stronie ucznia w wyniku realizacji danej kompetencji.<br>Przedstawia przykład przeanalizowanej z doradcą imprezy Dzień Nauczyciela, szczególnie działania związane z wykonaniem przez uczniów portretów-karykatur przedstawiających nauczycieli.<br>Rozdaje nauczycielom wyżej wymieniony przykład i prosi o pracę w parach i grupach, które przygotowują kolejne imprezy zawarte w planie pracy.<br>Nauczyciele opisują jakie konkretne działania podejmą, aby daną i mprezę zorganizować i korzystając z przykładu oraz z Map kompetencji opisują jakie kompetencJe można rozwinąć u uczniów w trakcie realizacji zaplanowanych działań.<br>Wpisują bardzo konkretną wiedzę, umiejętności i postawy. Zaznaczają również jak liczna grupa uczniów rozwinie daną kompetencję.<br>Nauczyciele prezentują efekty swojej pracy na forum.<br>Na zakończenie tej pracy osoba prowadząca stawia pytania do refleksji. Do jakich wniosków dochodzą nauczyciele analizując pod kątem kompetencji kluczowych roczny pracy szkoły? | Przykład przeanalizowanej z doradcą imprezy Dzień Nauczyciela – dla każdego uczetnika.<br>4–5 zestawów (każdy zestaw to 8 kompetencji), tak aby uczestnicy mogli swobodnie z nich korzystać. |
| 20 min. | Koło Kompetencji:<br>osoba prowadząca zapowiada ostatnią aktywność w czasie szkolenia czyli diagnozę realizacji przez nauczycieli kompetencji kluczowych.<br>Na kartkach A4 rozdaje koło kompetencji i prosi, aby każdy nauczyciel indywidualnie zaznaczył na kole na jakim poziomie realizuje w swojej pracy kompetencje kluczowe. Następnie prosi jednego z uczestników szkolenia aby zliczył średnią dla każdej kompetencji.<br>Osoba prowadząca zaznacza zbiorcze wyniki na kole narysowanym na dużym plakacie. Wskazuje co zostało ocenione wysoko, co najniżej. Proponuje aby zacząć od tego co wychodzi najsłabiej. Informuje, że w zakresie najsłabiej zdiagnozowanej kompetencji zostanie sformułowany cel i plan działań, które będą realizować wszyscy nauczyciele.<br>Plakat z diagnozą kompetencji powinien być zawieszony w pokoju nauczycielskim. | |
| 20 min. | Podsumowanie spotkania. Każdy otrzymuje jedna żółtą karteczkę , na której zapisuje jaki ma pomysł na kształcenie wybranej kompetencji na swoich lekcjach.<br>W rundce na forum każdy głośno odczytuje swój pomysł. Osoba prowadząca zbiera karteczki i informuje, że pomysły zostaną wykorzystane do opracowania harmonogramu działań.<br>Osoba prowadząca dziękuje nauczycielom za pracę w trakcie szkolenia. | |

TAB. 7. SCENARIUSZ RADY PEDAGOGICZNEJ NA TEMAT KOMPETENCJI KLUCZOWYCH. AUTOR: DYREKTOR ELŻBIETA KLINOWSKA, SPECJALNA SZKOŁA PODSTAWOWA NR 39 ZABRZE.

# II PROCEDURY KLUCZOWE

Zaproponowane formy rozmowy nauczycielek i nauczycieli na temat kompetencji kluczowych to pierwszy krok do wspólnej pracy w ich rozwijaniu przez szkolną społeczność. Prosta diagnoza oparta na kole kompetencji może nie być wystarczająca, żeby podjąć decyzję, na czym skoncentrować uwagę lub zidentyfikować problemy stojące za najsłabiej ocenionymi kompetencjami. Możliwe, że potrzebne będą kolejne kroki: pogłębiona diagnoza, sformułowanie celów, zaplanowanie, kto i czym będzie się zajmował, wpisanie do harmonogramu działań, terminów realizacji i monitorowania itd. Wiele z tych zadań nauczycielki i nauczyciele wykonają wspólnie, ale w miejscu, gdzie mają one największą moc odziaływania, czyli w klasie, i w czasie, który ma bardzo duży współczynnik wpływu, czyli na lekcji, znajdą się sam na sam ze swoimi uczniami.

Procedury kluczowe związane są właśnie z tym miejscem i z tym czasem, czyli ze współpracą nauczycieli skoncentrowaną na procesie uczenia się wszystkich uczniów na lekcji, na rozwijaniu kompetencji kluczowych w trakcie obligatoryjnego zaplanowanego na to czasu szkolnego. Niezależnie od tego, jakie zmiany i innowacje w obszarze nauczania i uczenia się pragną wprowadzić dyrektorzy i dyrektorki, brak procedur kluczowych prędzej czy później może zakończyć się powrotem w starą koleinę przyzwyczajeń i zaprowadzić entuzjastycznie zaczętą zmianę do punktu wyjścia[20].

Określnie „kluczowej procedury" zostało sformułowane w 2006 roku przez badaczy Resnicka i Spillane, którzy tym pojęciem opisali organizacyjną procedurę, która ma potencjał do zmiany praktyki szkolnej poprzez rozpowszechnienie nowych typów praktyki[21]. Uzasadnienie do poszukiwań czynników umożliwiających wprowadzenie trwałej zmiany w szkole/placówce w obszarze procedur wynikało z uwzględnienia teorii opisujących działanie organizacji. Organizacje

[20] Hammerschmidt U., *Dlaczego szkoły zmieniają się wolniej nić kościoły? Rozwój i zarządzanie szkołą na tle teorii sytemu*, [w:] Mazurkiewicz G., Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia, Kraków 2013, s. 57–74.

[21] Resnick L.B., Spillane J.P, Goldman P., Rangel E.S., *Wdrażanie innowacji. Od wizjonerskich modeli do codziennej praktyki*, [w:] Dumont H., Istance D., Benavides F., Istota uczenia się. Wykorzystanie badań w praktyce. Warszawa 2013 s. 447.

„żyją” dzięki procedurom. Szkoły jako organizacje działają według schematów przekonań, praktyk i struktur, które z czasem zamieniają się w rytuały tak oczywiste, że nie poddaje się ich nawet refleksji, nie mówiąc o zanegowaniu (np. zakończenie roku szkolnego z publicznym nagradzaniem tylko 3 uczniów z każdej klasy, przekonania nauczycieli, że inteligencja i uzdolnienia wyznaczają granice uczenia się, a testy i sprawdziany mogą je wychwycić, lub że uczniowie potrzebują ocen, żeby się uczyć itd.). Takie powszechne i rozpoznawalne wzorce są niezbędne, żeby organizacja mogła funkcjonować i umożliwiają stabilizację, z czasem jednak uniemożliwiają wprowadzenie potrzebnych innowacji. Dlatego jeżeli dyrektorkom i dyrektorom zależy na wdrożeniu nowych działań w obszarze nauczania i uczenia się (stare nie gwarantują p.. rozwoju nowych kompetencji), kluczem może być procedura. Kluczowa.

Procedura kluczowa powinna:

- koncentrować się na nauczaniu i uczeniu się,
- nawiązywać do oficjalnie realizowanych w szkole/placówce programów nauczania,
- budować wspólne rozumienie nauczania i uczenia się,
- zapewnić wzajemny dostęp pracowników do siebie i praktyki pedagogicznej koleżanek i kolegów,
- uruchomić „kanały” dostępu do nowej wiedzy wynikającej z badań,
- być tak skonstruowana, że po pewnym czasie może być poddana transformacji, nie tracąc swoich podstawowych cech[22].

[22] Tamże, s. 449–450.

# 1. PROCEDURY KLUCZOWE W CENTRUM ZAINTERESOWANIA FUNDACJI CEO

Od kilkunastu lat Fundacja CEO razem z trenerkami i trenerami oraz zainteresowanymi szkołami zajmuje się rozwijaniem i propagowaniem procedur kluczowych, dla których wprowadziła nazwę Praktyki Współpracy Nauczycieli – profesjonalnych praktyk pracy szkoły i nauczycieli, które tworzą szkolny system zapewniania jakości. Należą do nich: Koleżeńska Obserwacja Lekcji, Spacer edukacyjny, Analiza Prac Uczniowskich, Doskonaląca Analiza Nauczania, Obserwacja wybranych uczniów, Rozwijania lekcji. Każda z nich, wykorzystując różnorodne sekwencje działań, zasadza się na współpracy nauczycieli, których celem jest wartościowe uczenie się uczniów[23].

Poniższa, krótka prezentacja trzech wybranych procedur kluczowych/praktyk współpracy nauczycieli wynika z ich częstszego niż pozostałe wykorzystywania w szkołach, co jednak nie oznacza, że dyrektorki, dyrektorzy mogą z dnia na dzień ogłosić proces ich wdrożenia. Jako procedury kluczowe, a więc mające wpływ na zmianę sposobu pracy ludzi, są one dokładnie określoną sekwencją działań i wymagają konkretnego wsparcia od zespołu kierowniczego.

[23] https://sus.ceo.org.pl/laboratoria-i-klub-sus/praktyki-wspolpracy-nauczycieli [online, dostęp dn. 28.11.2019]. Na stronie Fundacji CEO znajdują się szczegółowe materiały i informacje o szkoleniach, które opracowano dla szkół i placówek zainteresowanych praktykami.

# 2. KOLEŻEŃSKIE OBSERWACJE LEKCJI OPARTE NA ZASADACH OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO[24]

Obserwacje koleżeńskie (OK) nie są hospitacjami ani koleżeńskimi lekcjami otwartymi w tradycyjnym rozumieniu. Nie mają one na celu pokazywania sobie wzajemnie dobrych praktyk, nie jest ich celem ocena pracy nauczyciela. Obserwacja ma wspierać najważniejsze zadanie szkoły, czyli – efektywne uczenie się uczniów.

Nauczyciele, którzy planują lekcje, stawiają sobie i uczniom cele, przygotowują zadania edukacyjne, które pomogą dzieciom te cele zrealizować, dobierają szereg metod, które zaangażują uczniów w realizację zaplanowanych działań oraz uwzględnią techniki i metody pozwalające uczniom na refleksję nie tylko nad tym, czego się uczą, lecz także jak się uczą.

Prowadzenie i jednoczesna obserwacja procesu uczenia się uczniów jest trudnym zadaniem. Dlatego nauczyciele zapraszają na lekcję koleżankę/kolegę, aby obserwował, na ile im się te plany udaje realizować, jakie są efekty, czy uczniowie naprawdę lepiej się uczą.

Główne korzyści z obserwacji opartej na zasadach oceniania kształtującego ma mieć obserwowany, czyli nauczyciel prowadzący lekcję. Relacja pomiędzy obserwowanym a obserwującym powinna być oparta na zaufaniu. Obserwujący nie musi być zaprzyjaźniony z autorem lekcji ani osobą z większym doświadczeniem nauczycielskim.

Obserwacja oparta o zasady OK składa się z trzech etapów: **planowania, bezpośredniej obserwacji i rozmowy po obserwacji.**

---

[24] https://sus.ceo.org.pl/laboratoria-i-klub-sus/praktyki-pracy-nauczycieli-lsus/informacja/ok-obserwacja [online dostęp: dn. 28.11.2019]. Jaskółka-Turek I., Ostrowska M., materiał przygotowany na podstawie zebranego w programach Laboratoria Praktyki Edukacyjnej oraz Klub SUS – Ok obserwacja oraz w oparciu o doświadczenie autorki poradnika wynikające z własnej praktyki szkolnej i prowadzenia szkoleń na ten temat.

## ETAP I: PLANOWANIE, SPOTKANIE PRZED OBSERWACJĄ

W trakcie planowania obserwator i obserwowany ustalają, co będzie obserwowane.

Planowanie obszaru powinno być konkretne. W trakcie spotkania obserwowany i obserwator wspólnie tworzą listę działań nauczyciela i przewidywanych, odpowiadających na te działania reakcji uczniów, które będę obiektem obserwacji. Ustalenie takiej listy gwarantuje, że tylko te elementy będą obserwowane i omawiane w czasie rozmowy, która odbędzie się po obserwacji. Lista umożliwi również obserwatorowi skoncentrowanie się na obszarze zamówionym do obserwacji.

| OBSZAR OBSERWACJI: UCZNIOWIE WSPÓŁPRACUJĄ ZE SOBĄ. NAUCZYCIEL POLECA PRACĘ W PARACH I W GRUPACH. WYKORZYSTUJE WSPÓŁPRACĘ UCZNIÓW DO KORZYSTANIA NAWZAJEM ZE SWOJEJ WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI. | |
|---|---|
| DOWODY OD NAUCZYCIELA | DOWODY OD UCZNIA |
| Nauczyciel poleca uczniom pracę w różnorodnych w parach. | Uczniowie są przyzwyczajeni do pracy w parach, swobodnie dobierają się w kolejne różne pary. |
| Nauczyciel poleca uczniom pracę w grupach. | Uczniowie są przyzwyczajeni do pracy w grupach, swobodnie dobierają się w grupy i po wysłuchaniu lub zapoznaniu się z instrukcją rozpoczynają pracę. |
| Nauczyciel poleca uczniom ustalenie odpowiedzi pytanie w parach. | Uczniowie w parze lub w zespole przygotowują odpowiedź na pytanie nauczyciela. |
| Nauczyciel zadaje uczniom zadanie wymagające od nich rozmowy i dzielenia się doświadczeniem. | Uczniowie rozmawiają ze sobą na tematy związane z tokiem lekcji, dzielą się swoim doświadczeniem z innymi uczniami. |
| Nauczyciel poleca uczniom dokonanie koleżeńskiej informacji zwrotnej. | Uczniowie przekazują kolegom/koleżanką informację zwrotną. |
| | Uczniowie dzięki koleżeńskiej informacji zwrotnej wiedzą, co zrobili dobrze, co mają poprawić i jak mają poprawić. |

TAB. 8.: PRZYKŁADOWE LISTY USTALONE PRZEZ OBSERWOWANEGO I OBSERWUJĄCEGO.

Obszarów do obserwacji jest wiele, warto jednak koncentrować się na tych strategiach działania, które mają największy wpływ (badania np. Hattie[25]) na proces uczenia się uczniów, jak np. cele lekcji, kryteria sukcesu, informacja zwrotna, współpraca uczniów, formułowanie pytań przez uczniów, atmosfera w klasie lub realizacja którejś z kompetencji kluczowych np. współpraca uczniów w zespołach, wzajemne uczenie się uczniów, przestrzeń na swobodną wypowiedź uczniów w języku ojczystym. W trakcie planowania można ustalić, czy notatki obserwatora będą przekazywane nauczycielowi obserwowanemu, oraz określić czas i miejsce spotkania na rozmowę po obserwacji.

## ETAP II. BEZPOŚREDNIA OBSERWACJA

W trakcie obserwacji dobrze jest, aby obserwator zajął miejsce, z którego będzie widział nie tylko nauczyciela, lecz także uczących się uczniów. Dlatego odradza się siedzenie z tyłu klasy, zdecydowanie lepiej jest usiąść z boku lub przodem do klasy. Podczas obserwacji obserwator notuje:

- **co z tego, co miał obserwować, zaobserwował po stronie nauczyciela i uczniów;**
- **to, czego nie udało mu się zaobserwować z rzeczy „zamówionych" przed obserwacją.**

**Obserwator skupia się wyłącznie na zaplanowanych zagadnieniach, oczywiście widzi cały przebieg lekcji, ale w notatkach oraz w rozmowie po obserwacji nie nawiązuje do niego.**

[25] Hattie J., Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę odziaływania na uczenie się uczniów. Warszawa 2013, s. 367–370

Największym wyzwaniem dla obserwatora jest używanie języka obserwacji: „zauważyłam, że nauczycielka podała polecenie głosem, który nie był słyszalny dla wszystkich uczniów", „uczniowie z dwóch ostatnich ławek dopytywali się wzajemnie, próbując zapisać polecenie nauczycielki w zeszycie" i powstrzymywanie się od konkluzji i ocen typu: „działania nauczyciela były nieskuteczne" lub „uczniowie byli niegrzeczni". Notatki obserwatora będą mu pomoce w czasie rozmowy, która powinna się odbyć po obserwacji. Obserwowany nauczyciel może o nie poprosić, ale powinien to zapowiedzieć w trakcie umawiania się na obserwację. Notatki nie są udostępniane osobom trzecim.

## ETAP III: ROZMOWA PO OBSERWACJI

Rozmowa ma dotyczyć tylko ustaleń, ma być rzetelna i poparta dowodami, powinna być pozytywnym przekazem, na którego podstawie obserwowany będzie mógł zaplanować dalszy rozwój i zmianę.

Do rozmowy po obserwacji lekcji powinno dojść jak najszybciej. Warto ustalić czas i miejsce spotkania w trakcie planowania obserwacji. Należy jednak pamiętać, że obserwator potrzebuje czasu na przygotowanie się do rozmowy, dlatego lepiej nie planować rozmowy zaraz po obserwacji. Długość rozmowy zależy od partnerów i tego, jak się umówią, nie powinna jednak przekroczyć 45 minut.

W trakcie rozmowy:

- **obserwator przekazuje obserwowanemu swoje obserwacje – co z tego, co wspólnie zakładali, udało mu się zaobserwować i jakie ma na to dowody;**

- **czego nie udało mu się zaobserwować.**

Obserwowany zadaje pytania obserwującemu, jeżeli chce się dopytać o szczegóły obserwacji lub zachowania konkretnych uczniów.

Autor lekcji powinien wynieść z rozmowy własne wskazówki do dalszego rozwoju, dlatego po wysłuchaniu tego, co miał do powiedzenia obserwator, obserwowany sam określa:

- **nad czym chciałby w przyszłości pracować i co chciałby osiągnąć;**
- **jakie działania podejmie, aby osiągnąć założony cel.**

Tylko na wyraźną prośbę obserwowanego, obserwator może dać autorowi rady dotyczące jego lekcji, może wspólnie z autorem „przerobić" lekcję, którą obserwował lub zasugerować obszary do jego rozwoju.

Na zakończenie rozmowy obserwator może się podzielić tym, w jaki sposób skorzystał z obserwacji lekcji.

## DOBRE RADY DLA OBSERWATORA

- Pamiętaj o kolejności sprawozdawania tego, co zaobserwowałeś, najpierw to, co służyło procesowi uczenia się uczniów, potem to, co hamowało ten proces;
- Słuchaj. Daj przestrzeń rozmówcy (postaraj się, aby nauczyciel sam doszedł do tego, co chciałby zmienić w swojej pracy);
- Nie doradzaj;
- Jeżeli postawisz jakiś pytania, pamiętaj, aby dotyczyły one tylko tego, co nauczyciel i uczniowie robili podczas lekcji;
- Nie krytykuj i nie bądź ekspertem;
- Odnoś się tylko do tego, co ustaliliście wcześniej.

**Dyrektor Mariola Giera, SP Biała Nysa – absolwentka SPLO 2016 r.**

Rada szkoleniowa nt. obserwacji koleżeńskich zakończyła się wspólnym ustaleniem, że każdy z nas dobiera sobie osobę do pary i do końca kwietnia przeprowadza po jednym takim działaniu. Bardzo mocno podkreślałam, że obserwacja koleżeńska „Jest lustrem dla nauczyciela prowadzącego zajęcia i wyklucza element oceniania". W wyznaczonym terminie zostało przeprowadzonych 10 obserwacji koleżeńskich, które skupione były na wprowadzanych elementach oceniania kształtującego. Nauczyciele z uznaniem odnieśli się do tego działania, a po jego zakończeniu stwierdzili, że było to ciekawe doświadczenie zawodowe, które może na stałe zagościć w naszej szkole. Moim zdaniem jest to dowód na to, że udało się stworzyć wśród nich takie poczucie bezpieczeństwa, aby obserwacja koleżeńska stała się standardem, a zebrane w ten sposób informacje były wykorzystywane do poprawy funkcjonowania pracy szkoły. Byśmy wspólnie przyglądali się, co uczniowie robią naprawdę, aby osiągnąć zamierzony cel uczenia się, jakie znajdujemy dowody na to, że tak się dzieje. W ten sposób możemy doskonalić stosowane metody nauczania, by poprawić wyniki uczniów.

**Dyrektor Monika Jasak-Dutkowska – Zespół Placówek Oświatowych w Kobielniku – Absolwentka SPLO – 2016 r.**

Zachęciłam nauczycieli do prowadzenia OK-Obserwacji, która może wspierać – efektywne uczenie się uczniów i zakłada wzajemne uczenie się nauczycieli. Nauczyciele docenili jej zalety i powoli wprowadzają ją do swojej współpracy związanej ze zmianą.

Razem z nauczycielką języka polskiego odwiedziłyśmy się po dwa razy na OK-obserwacji. Zgodnie stwierdziłyśmy, że tak jak nasi uczniowie, możemy uczyć się od siebie, udzielać sobie informacji zwrotnej (której również się uczymy). Obserwujemy i analizujemy uczenie się uczniów i wyciągamy z tej obserwacji wnioski. Dzięki naszej współpracy wciąż idziemy do przodu, nie popadamy w rutynę. A przede wszystkim obserwujemy zmiany w nas samych, zmiany, które mają korzystny wpływ na proces edukacyjny w naszej szkole.

## 3. SPACER EDUKACYJNY

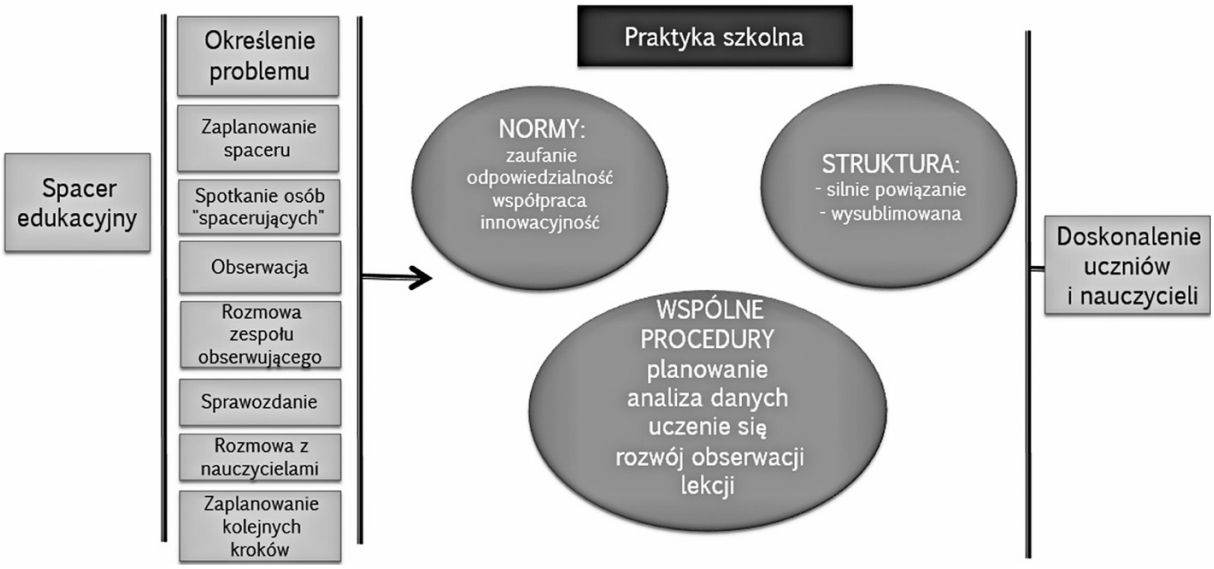
Spacer edukacyjny należy do procedur kluczowych, w których bezpośrednio może wziąć udział większa grupa nauczycielek i nauczycieli, dzięki temu szkoła szybciej zaczyna rozmawiać wspólnym językiem o procesach nauczania, wypracowywać i badać wzorce uczenia się. Dla dyrektorek i dyrektorów, którzy są przekonani, że do poprawy stosowanych metod nauczania potrzebna jest stała obserwacja lekcji, omawianie wyników obserwacji oraz wymiana dobrych praktyk w grupach współpracujących i ufających sobie nauczycieli, spacer stanowi świetne narzędzie prowadzące do doskonalenia w nauczaniu.

**Dyrektor Urszula Opłocka, Szkoła Podstawowa nr 61, Wrocław**

Spośród wszystkich praktyk współpracy nauczycieli spacer wydawał mi się najłatwiejszy do wdrożenia, dlatego zainteresowałam się nim bliżej i tak zagościł w naszej szkole w roku szkolnym 2015/2016. Procedura spaceru zachęca nauczycieli do pracy nad doskonaleniem nauczania, ale też pozwala na dokonanie diagnozy rzeczywistych procesów edukacyjnych mających miejsce podczas lekcji. Punktem wyjścia była dla nas książka Moss C.M., Brookhart S.M., *Formative Classroom Walkthroughts*[26]. Niedostępność materiałów w języku polskim[27] zdeterminował wybór moich pierwszych liderów, którymi zostali młodzi nauczyciele (anglistka i matematyk). Pierwszym ich zadaniem było przestudiowanie dostępnej literatury i przygotowanie wykładu dla naszego zespołu nauczycieli, a następnie na pierwszą ogólnopolską konferencję Centrum Edukacji Obywatelskiej poświęconą tej praktyce. Od początku odrzuciłam dopuszczalną w literaturze i w praktyce niektórych szkół możliwość uczestnictwa dyrektorki w roli obserwatorki. Pragnęłam, by spacer był narzędziem rozwoju możliwie komfortowym dla nauczycieli i nie kojarzył się im z oceną pracy. Liderzy przyjęli, że w ciągu 45 minut będą obserwować 3 fragmenty lekcji po 10 minut. Pomiędzy tymi lekcjami będą nie tylko zmieniać miejsce obserwacji, ale po drodze krótko ustalać z uczestnikami obserwacji, co zostało zaobserwowane. W efekcie liderzy wypracowali poniższy model spaceru edukacyjnego:

[26] Moss C.M., Brookhart S.M., *Formative Classroom Walkthroughts. How Principals and TeachersCollaborate to Raise Student Achievment*, ASCD.

[27] Ogólne informacje na ten temat opracowała na podstawie anglojęzycznej literatury M. Chrzanowska i zamieściła 6 kwietnia 2012 r. na stronie http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/spacer-edukacyjny-wprowadzenie. [online, dostęp dn. 28.11.2019].




Rys. 3. Spacer Edukacyjny – struktura[3].

Model pokazuje kolejne kroki stosowane podczas realizacji spaceru, zwraca uwagę na niezbędne elementy tej praktyki, jakimi są współpraca i cel, czyli doskonalenie nauczania i uczenia się.

**Etapy spaceru edukacyjnego:**

**Etap I. Przygotowanie**

**Spotkanie liderów z nauczycielami**

W czasie spotkania liderzy:

- zaprezentowali nauczycielom model spaceru edukacyjnego;
- uzasadnili, dlaczego spacer nie jest oceną – zebrane dane są prezentowane w formie statystycznej, a zebrane dobre praktyki są opisywane i wymieniane tylko nazwy;
- nawiązali do wcześniejszego dobrego doświadczenia z koleżeńskich obserwacji.

Nauczyciele dokonali wyboru pierwszego obszaru obserwacji. Postawili pytania badawcze: „Czy uczniowie są aktywni podczas lekcji?" oraz „Jakie są dowody ich aktywności?". Następnie określili potencjalne dowody.

[28] Kuchmacz K., Opłocka U., Oleś K., *Spacer Edukacyjny w Szkole Podstawowej nr 61 im. J. Korczaka we Wrocławiu*, s. 313.

Wskazany obszar nie był najtrafniejszym wyborem. Liderzy zauważyli to po doświadczeniu obserwacji i opracowaniu wniosków. Kolejne wybory były bardziej pragmatyczne i konkretne, np. „Czy nauczyciele stosują na lekcji elementy oceniania kształtującego?", lub były wynikiem wniosków formułowanych po spacerze, np. „Czy cele lekcji są realizowane podczas lekcji?". Do obserwacji wykorzystywaliśmy także priorytety MEN na dany rok szkolny, np. związane z realizacją kompetencji kluczowych: „Czy podczas lekcji rozwijamy kreatywność uczniów?". W każdym roku wybieraliśmy inny obszar.

**Stworzenia arkusza obserwacji lekcji**

Lista „dowodów", które zostały wypracowane w grupach, stanowi podstawę do arkusza obserwacji lekcji. Pierwsze arkusze tworzyli liderzy, później poświęcaliśmy temu działaniu więcej wspólnej uwagi, zauważając jak ważne jest, aby uczestniczki i uczestnicy spaceru dobrze rozumieli, co stanowi wiarygodny dowód. Uznaliśmy, że ważne jest precyzyjne nazywanie „dowodów" i różnicowanie ich w zależności od etapu lekcji. Szybko też ograniczyliśmy liczbę jednocześnie obserwowanych elementów do 3–4. Doprecyzowany przez liderów arkusz jest upubliczniany w pokoju nauczycielskim kilka dni przed planowanym spacerem, aby prowadzący lekcje mogli zapoznać się z ostateczną wersją tego, co będzie obserwowane.

**Strategia spacerowania**

Spacer organizujemy dwukrotnie w ciągu roku szkolnego, późną jesienią i wiosną, używając tego samego arkusza. Podczas pierwszych obserwacji dokonujemy diagnozy i jej wyniki liderzy przedstawiają podczas spotkania całego nauczycielskiego zespołu. Identyfikujemy wówczas swoje słabe i mocne strony. Rozmawiamy o tym, co możemy zrobić, aby rozwinąć swoje kompetencje w słabszych obszarach. Planujemy szkolenia lub tworzymy listy metod i narzędzi, które możemy wykorzystać, aby pracować lepiej. Drugi spacer sprawdza, czy pracowaliśmy nad poprawą swojego warsztatu w tych obszarach i z jakim skutkiem.

**Trudności w zorganizowaniu spaceru**

Obciążenie liderów prowadzących dwie spacerujące grupy (postulat – oglądamy jak największą liczbę lekcji) wymaga zwolnienia liderów z prowadzenia lekcji przed spacerem, w jego trakcie i po przeprowadzonym spacerze. Liderzy są potrzebni, aby dopilnowywać jednolitych interpretacji zawartości arkusza. Choroba liderów zmusza do zmiany terminu.

Spacer edukacyjny nie może też kolidować z innymi wydarzeniami w szkole.

**Przygotowania do wymarszu**

Liderzy wykładają w pokoju nauczycielskim listy do zapisania się na konkretne godziny lekcyjne (lub części lekcji) w charakterze obserwatora lub obserwowanego.

Doświadczenie pokazało, że bardzo szybko zapełnia się lista obserwatorów. Nauczycielki i nauczyciele chętnie oglądają lekcje koleżanek i kolegów, doceniając możliwość uczenia się, mimo że uczestnictwo w roli obserwatora jest dopuszczalne wyłącznie w ich czasie wolnym. Lista obserwowanych czeka na uzupełnienie znacznie dłużej i często wymaga dodatkowej motywacji. Zalecane jest, aby to dyrektorka, dyrektor lub liderzy dali dobry przykład i jako pierwsi zaprosili na swoją lekcję. Tak było w naszej szkole przed pierwszym spacerem i do dzisiaj ta zasada jest stosowana. Często liderzy zapraszają na swoją lekcję w dniach poprzedzających spacer w celu zweryfikowania arkusza.

**Etap II. Spacer**

Podczas jednej godziny lekcyjnej obserwowane są trzy dziesięciominutowe fragmenty lekcji, każdy na lekcji prowadzonej przez innego nauczyciela. Obserwatorki i obserwatorzy, zwani spacerowiczami, zaznaczają w swoim arkuszu spostrzeżenia, a także notują dowody. Podczas pięciominutowych przejść pomiędzy obserwacjami spacerowicze na korytarzu pod czujnym okiem lidera, liderki ustalają, co zobaczyli. W razie potrzeby także po obserwacji wszystkich trzech fragmentów przeznaczona jest chwila na rozmowę poświęconą ustalaniu „dowodów". Lider pilnuje, aby spacerowicze nie krytykowali, nie proponowali innych rozwiązań i nie opowiadali o elementach lekcji niepoddawanych obserwacji.

**Etap III. Rozmowy po spacerze. Spotkanie całego zespołu nauczycielskiego**

Liderzy na podstawie wypełnionych arkuszy obserwacji i zgłoszonych uwag obserwatorów przygotowują raport.

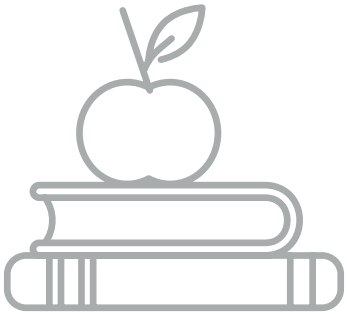
Poza statystycznym odniesieniem się do zidentyfikowanych wzorców uczenia się, ważnym elementem raportu jest prezentacja zaobserwowanych dobrych praktyk. Pomimo, że nie padają nazwiska osób, które pokazały je na swoich lekcjach, to i tak autorki lub autorzy praktyk czują się docenieni, że ich praca została zauważona. Dla pozostałych nauczycielek i nauczycieli jest to sposób na poznanie nowej metody.

Spacer edukacyjny przeprowadzony według wymienionych kroków służy doskonaleniu warsztatu pracy nauczycieli i uruchamia wymianę doświadczeń. Wprowadza w szkole wspólny język do rozmowy o nauczaniu i uczeniu się.

# 4. NAUCZYCIELSKIE SPOŁECZNOŚCI EDUKACYJNE JAKO FORMA DOSKONALENIA SIĘ NAUCZYCIELI[29]

Do zestawu procedur kluczowych umożliwiających wprowadzenie trwałej zmiany w obszarze nauczania i uczenia się swoją cegiełkę dokłada również Dylan Wiliam, badacz i wieki orędownik oceniania kształtującego. „Wiemy już, co działa skutecznie w nauczaniu i mamy na to mocne dowody. (…) Zdarza się też często, że nauczyciele po zapoznaniu się z nową wiedzą chętnie zgadzają się na wypróbowanie nowych metod, jednak bardzo szybko po zakończeniu programu czy wizyty eksperta rezygnują i wracają do starej praktyki.

Aby zmiany w praktyce były trwałe, muszą zostać zintegrowane z istniejącymi już przyzwyczajeniami nauczycieli, a to zajmuje trochę czasu. Jeśli chcemy zmieniać nawyki nauczycieli, powinniśmy przyjrzeć się takim organizacjom jak Strażnicy Wagi. Każdy, kto chce stracić na wadze wie, że musi robić dwie rzeczy: jeść mniej i ćwiczyć więcej. Podstawy wiedzy dla odchudzających się są tak naprawdę bardzo proste. To, co jest trudne, to zmiana przyzwyczajeń. (…) Podobnie – jeśli chcemy zmienić praktykę nauczycieli, powinniśmy wesprzeć ich w walce ze złymi nawykami i jest to równie ważne jak przekazywanie im wiedzy. Jednym z konkretnych i sprawdzonych mechanizmów wsparcia są nauczycielskie społeczności edukacyjne”[30].



[29] Fundacja CEO wprowadziła na NSE własną nazwę: Grupa Pomocnych Przyjaciół.

[30] Materiał pomocniczy do wykładu prof. Dylana Wiliama wygłoszonego w dniu 29 stycznia 2010 w Bibliotece Narodowej w Warszawie. Wizyta prof. Dylana Wilima w Polsce odbyła się pod patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej i została organizowana w ramach programu Szkoła ucząca się prowadzonego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności.

## O CZYM KONIECZNIE POWINNIŚMY PAMIĘTAĆ, ORGANIZUJĄC NSE?[31]

- Szkolny projekt wprowadzający Nauczycielskie Społeczności Edukacyjne (Fundacja CEO wprowadziła własną nazwę na nauczycielskie społeczności edukacyjne – Grupy Pomocnych Przyjaciół) wspierające się w rozwoju powinien od razu zakładać dwuletni okres ich trwania. W przypadku krótszego okresu NSE będą postrzegane jako inicjatywa tegoroczna, w następnym roku zastąpiona czymś innym.

- Nauczyciele należący do NSE nie powinni uczyć tych samych przedmiotów (zespoły przedmiotowe) lub w tej samej klasie (zespoły klasowe). Warto taką społeczność tworzyć w oparciu o nauczycieli różnych przedmiotów i uczących na różnych poziomach.

- Najbardziej skuteczne społeczności powinny liczyć od 8 do 12 osób. Kiedy grupa składa się z mniejszej ilości członków, zdarza się, że z powodu choroby niektórych członków w grupie występuje niewystarczające zróżnicowanie. W przypadku gdy grupa liczy więcej niż 12 członków, ograniczenia czasowe nie pozwalają na wypowiedzenie się wszystkich obecnych osób.

- Jeśli spotkania odbywają się zbyt często, nauczyciele nie są w stanie wypróbować nowych praktyk w swoich klasach. Jeśli zbyt rzadko, spada tempo zmian i motywacja. Najlepsze rozwiązanie to jedno spotkanie w miesiącu.

- Aby spotkania odbywały się regularnie, potrzebna jest osoba prowadząca grupę. Osoba ta może się jednak zmieniać. Grupa sama decyduje, kto w jakiej kolejności poprowadzi kolejne spotkania.

[31] Tamże.

Osoba prowadząca nie musi być ekspertem w dziedzinie, najważniejszym dla niej zadaniem jest dopilnowanie, aby wszystkie potrzebne materiały były gotowe, atmosfera była produktywna i przyjazna i spotkanie odbywało się zgodnie z planem.

Najważniejsza rzeczą, o której należy pamiętać, powołując NSE, jest to, że spotkania nie są celem samym w sobie i nie mają na celu poszerzenia wiedzy nauczyciela, są środkiem do osiągnięcie celu, czyli do zmiany praktyki nauczycielskiej, a w konsekwencji do zwiększenie efektów nauczania.

Forma każdego spotkania powinna być taka sama i składać się z sześciu części. Każdy uczestnik przychodzi na spotkanie w własnym planem profesjonalnego rozwoju.

## SCENARIUSZ SPOTKANIA NSE[32]

**Przewodniczący spotkania.** Odpowiednio wcześniej przed spotkaniem (na przykład pod koniec spotkania poprzedniego) wybieramy osobę odpowiedzialną za jego zorganizowanie i pilnowanie przebiegu. Funkcję przewodniczącego sprawuje się tylko przez jedno spotkanie.

1. **Ćwiczenie wstępne (5 min).** Z użyciem stopera osoba prowadząca przydziela każdemu uczestnikowi czas na wyrzucenie z siebie skarg dotyczących wszystkiego, co przeszkadza jej w pracy. W niektórych szkołach, aby uniknąć rozpoczynania każdego spotkania od informacji negatywnych, zastępuje się minutę narzekania minutowym opowiadaniem o jednej pozytywnej rzeczy, która ostatnio przydarzyła się uczestnikom spotkania.

[32] Tamże.

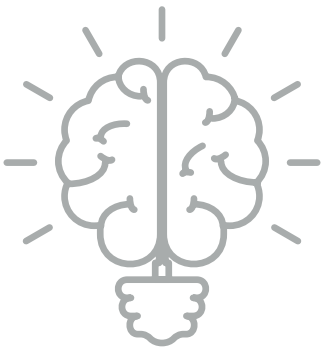
2. **Dzielenie się doświadczeniem (25 min).** Każdy nauczyciel przedstawia krótkie sprawozdanie z tego, czego spróbował w praktyce i jak mu poszło. Nauczyciele odpowiadają na post-itach na dwa pytania: „Co sprzyjało realizacji tego zadania? Co utrudniało realizację tego zadania?". Odpowiedzi umieszczamy zgodnie z zasadą: jeden czynnik – jeden post-it. Karteczki naklejamy na flipcharcie przedzielonym pionową linią, po jednej stronie to, co sprzyja, po drugiej to, co utrudnia; na skraju arkusza uczestnik umieszcza czynniki, które najsilniej oddziałują, im bliżej centrum umieszczona karteczka, tym oddziaływanie słabsze. Opisana metoda jest znana jako pole siłowe lub identyfikacja przeszkód. Po zebraniu odpowiedzi omawiamy je na forum, zadając pytania: „Co zrobić, żeby to, co sprzyja naszym działaniom, pojawiało się bardziej regularnie? Jak sobie radzić z najpoważniejszymi przeszkodami?".

3. **Nowe pomysły (20 min).** W ramach wprowadzania nowych koncepcji na każdym spotkaniu prezentowane są pomysły na ćwiczenia, wyświetlane filmy przedstawiające wybraną metodę, prowadzone dyskusje na temat fragmentu zadanej publikacji. Jeżeli zamierzamy wykorzystać mikronauczanie, to odpowiednio wcześniej prosimy dwie, zawsze inne, osoby o przygotowanie dziesięcio- lub dwunastominutowego fragmentu lekcji z użyciem omawianej metody.

4. **Planowanie działań (15 min).** Każdy uczestnik planuje, co chciałby osiągnąć przed następnym spotkaniem. Może to dotyczyć wypróbowania nowych pomysłów albo utrwalenia w szkolnej praktyce wypróbowanych już technik. W tym momencie planuję się też wzajemne wizyty na lekcji, jeśli nauczyciele odczuwają taką potrzebę. Jednak jeżeli w tym czasie nie zaplanuje się wzajemnych obserwacji, szanse na to, że te wizyty się odbędą znacznie maleją

5. **Podsumowanie (5 min).**

6. **Refleksja o osiągniętych celach (5 min).** Ostanie pięć minut to krótka dyskusja nad tym, czy grupa (bądź poszczególni nauczyciele i nauczycielki) osiągnęli cele. Jeśli nie, to co z tym dalej należy zrobić.



„EFEKTYWNY PROGRAM ROZWOJU ZAWODOWEGO DLA NAUCZYCIELI MUSI ODNOSIĆ SIĘ ZARÓWNO DO PRAKTYKI NAUCZYCIELI, JAK I TEGO, JAK MOGĄ SIĘ ONI ZMIENIĆ.”

DYLAN WILIAM
WARSZAWA 2010

# BIBLIOGRAFIA


Chrzanowska M., *Spacer edukacyjny wprowadzenie*, http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/spacer-edukacyjny-wprowadzenie [dostęp: 10.06.2016].

Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2004.

Dumont H., Istance D., Benavides F., *The Nature of Learning. Using research to inspire Practice*, Center for Educational Research and Innovations, OECD 2012, https://www.oecd.org/edu/ceri/50300814.pdf[dostęp: 10.04.2016].

Dz.U.: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2017 r. poz. 1611).

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

Dz.U.: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r. poz. 467).

Fisher D., Frey N., *Using Teacher Learning Walks to Improve Instruction* [w:] Principal Leadership, January 2014, s. 58–61, http://www.scsk12.org/uf/memo/files/files/learning%20walk2.pdf [dostęp: 10.04.2016].

Hammerschmidt U., *Dlaczego szkoły zmieniają się wolniej niż kościoły? Rozwój i zarządzanie szkołą na tle teorii sytemu*, [w:] Mazurkiewicz G., Przywództwo i zmiana w edukacji. Ewaluacja jako mechanizm doskonalenia, Kraków 2013.

Hattie J., *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.

http://www.interklasa.pl/portal/index/strony?mainSP=subjectpages&mainSRV=nauczyciel&methid=5445482&page=subpage&article_id=320026&page_id=17530) [online, dostęp dn. 28.11.2019].

https://dobryslownik.pl/slowo/kluczowy/21280/ [online, dostęp: dn. 28.11.2019].

https://sus.ceo.org.pl/laboratoria-i-klub-sus/praktyki-pracy-nauczycieli-lsus/informacja/ok-obserwacja [online dostęp: dn. 28.11.2019].

https://sus.ceo.org.pl/laboratoria-i-klub-sus/praktyki-wspolpracy-nauczycieli [online, dostęp dn. 28.11.2019].

https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20192020 [online, dostęp dn. 28.11.2019].

https://www.synonimy.pl/synonim/kluczowy/ [online, dostęp: dn. 28.11.2019].

Kuchmacz K., U.Opłocka, K. Oleś, *Spacer Edukacyjny w Szkole Podstawowej nr 61 im. J. Korczaka we Wrocławiu* http://www.ptde.org/pluginfile.php/1378/mod_page/content/13/PTDE_2018_313.pdf [online, dostęp dn. 28.11.2019].

Marzano R. J., *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Warszawa 2012.

Moss C.M., Brookhart S.M., Formative Classroom Walkthroughts. *How Principals and Teachers Colloborate to Raise Student Achievment*, ASCD.

Chrzanowska M., http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/spacer-edukacyjny-wprowadzenie Ogólne informacje na ten temat opracowała na podstawie anglojęzycznej literatury M. Chrzanowska i zamieściła 6 kwietnia 2012 r. na stronie [online, dostęp dn. 28.11.2019].

Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot 2010.

Protheroe N., *Using Classroom Walkthroughs to Improve Instruction* [w:] Principal, March/April 2009.

Ramowy program szkolenia, http://www.frr.org.pl/wp-content/uploads/2018/03/zal. nr_16_5_ramowy_program_szkolen_mat-przyr_etap_i.pdf [dostęp: 5.06.2018].

Resnick L.B., Spillane J.P, Goldman P., Rangel E.S. *Wdrażanie innowacji. Od wizjonerskich modeli do codziennej praktyki*, [w:] Dumont H., Istance D., Benavides F., Istota uczenia się. Wykorzystanie badań w praktyce, Warszawa 2013.

Resnick L.B., Spillane J.P., Goldman P., Rangel E.S., *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD 2012.

Slavin R.E., *Uczenie się oparte na współpracy: Dlaczego praca w grupach jest skuteczna?* [w:] Redakcja H. Dummont, D. Istance, F Benavides, Istota Uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce, Warszawa 2013.

Spacer edukacyjny jako metoda rozwoju zawodowego nauczycieli, www.youtube.com [dostęp: 20.05.2018].

Wiliam D., Materiał pomocniczy do wykładu prof. Dylana Wiliama wygłoszonego w dniu 29 stycznia 2010 w Bibliotece Narodowej w Warszawie. Wizyta prof. Dylana Wilima w Polsce odbyła się pod patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej i została organizowana w ramach programu Szkoła ucząca się prowadzonego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności.

ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) – Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 30.12.2006 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN [online dostęp: dn. 28.11.2019].

ZALECENIE RADY z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie – Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 189/2 4.06.2018 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN [online dostęp: dn. 28.11.2019].

CEO to niezależna instytucja edukacyjna, działająca od 1994 roku. Upowszechniamy wiedzę, umiejętności i postawy kluczowe dla społeczeństwa obywatelskiego. Wprowadzamy do szkół programy, które nauczycielkom i nauczycielom pozwalają lepiej i skuteczniej uczyć, a młodym ludziom pomagają zrozumieć świat, rozwijają krytyczne myślenie, wiarę we własne możliwości, zachęcają do angażowania się w życie publiczne i działania na rzecz innych. Obecnie realizujemy blisko 30 programów adresowanych do szkół, kadry pedagogicznej oraz uczniów i uczennic.

www.ceo.org.pl

ISBN 978-83-66150-51-5