

Anna Szajerska • Jarosław Kordziński

Wspomaganie szkół w rozwoju
kompetencji porozumiewania się
w językach obcych



Tekst: **Jarosław Kordziński, Anna Szajerska**

Jarosław Kordziński – trener, coach, autor książek i artykułów z zakresu edukacji. Twórca, współtwórca i realizator wielu projektów rozwojowych skierowanych do nauczycieli, dyrektorów szkół oraz pracowników systemu wspomagania oświaty.

Anna Szajerska – nauczycielka języków obcych, trenerka, autorka programów szkoleń i materiałów szkoleniowych dla nauczycieli, realizatorka wielu projektów i przedsięwzięć edukacyjnych skierowanych do szkół.

Konsultacja merytoryczna:

Katarzyna Leśniewska, Waldemar Grzebień

Redakcja i korekta:

Anna Wawryszuk

Projekt okładki:

Barbara Jechalska

Redakcja techniczna i skład:

Anna Wawryszuk

Warszawa 2017

ISBN 978-83-65890-45-0

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji

Creative Commons – Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC-BY-NC)

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00

www.ore.edu.pl



Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Spis treści

Wstęp.....	6
Kompetencje kluczowe a procesowe wspomaganie szkół.....	6
Wskaźniki kompetencji porozumiewania się w językach obcych	11
Rozdział 1. Diagnoza.....	19
1.1. Czemu służy diagnoza w procesie wspomagania szkół i nauczycieli?	19
1.2. Miejsce dyrektora w procesie diagnozowania potrzeb szkoły	20
1.3. Miejsce i rola nauczycieli w procesie diagnozowania potrzeb szkoły	21
1.4. Miejsce nauczycieli w procesie diagnozowania potrzeb szkoły.....	22
1.5. Narzędzia do zespołowego diagnozowania potrzeb rozwojowych szkoły	23
Analiza dokumentów.....	23
Ankieta badania potrzeb w zakresie nastawienia uczniów do nauki języków obcych	25
Opracowanie wyników	31
Wywiad	31
1.6. Metody diagnozy zespołowej.....	33
Rybi szkielet	33
Analiza pola sił.....	36
Analiza SOFT	39
Kwestionariusz wywiadu grupowego.....	42
Arkusz samooceny dotyczący rozwijania u uczniów kompetencji porozumiewania się w językach obcych – dla nauczycieli młodzieży w wieku 13–16 lat	44
Arkusz obserwacji zgodności nauczania języka obcego z założeniami Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego	48
Arkusz samooceny gotowości nauczycieli do rozwijania u uczniów kompetencji porozumiewania się w językach obcych.....	49
Mapa źródeł.....	51
1.7. Narzędzia diagnozy do wykorzystania w pracy z dyrekcją szkoły	54
Kwestionariusz rozmowy z dyrektorem szkoły zbudowany na bazie modelu GROW	54
Arkusz analizy danych zastanych i danych ilościowych	56
Profil szkoły w obszarze kompetencji porozumiewania się w językach obcych	58
1.8. Scenariusz spotkania z radą pedagogiczną inicjującego procesowe wspomaganie szkoły w zakresie rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych	62
Rozdział II. Planowanie	65
2.1. Czemu służy planowanie w procesie wspomagania szkoły i nauczycieli w zakresie rozwoju wybranych kompetencji.....	65
Po co planować proces wspomagania szkół?	66
Organizacja spotkania z radą pedagogiczną.....	68

2.2. Formułowanie celów.....	73
2.3. Przykładowe narzędzia do planowania procesu wspomagania szkoły w obszarze rozwoju kompetencji porozumiewania się w językach obcych	76
Gwiazda pytań	76
Przykład zastosowania	77
Drzewko ambitnego celu.....	77
Lejek coachingowy	80
2.4. Scenariusz spotkania z grupą zadaniową w celu doprecyzowania planu wspomagania w zakresie rozwoju kompetencji porozumiewania się w językach obcych	82
Rozdział 3. Wdrażanie i monitorowanie działań	84
3.1. Znaczenie monitorowania w procesie wdrażania nowych rozwiązań w szkole	84
3.2. Rola i odpowiedzialność dyrekcji szkoły w organizacji i monitorowaniu działań służących rozwojowi wybranych kompetencji wśród nauczycieli	85
3.3. Zespołowe uczenie się	87
Podstawy organizacji spotkań rady pedagogicznej	87
Celowość spotkań.....	88
Zespołowe uczenie się w praktyce.....	88
3.4. Dyskusja aktywizująca pracę rady pedagogicznej	91
Podstawowe zasady dyskusji.....	92
Techniki oraz metody prowadzenia dyskusji	92
Techniki aktywizowania i pobudzania do kreatywnego myślenia.....	95
3.5. Metody pracy z grupą.....	97
<i>Action learning</i> – przykład sesji coachingowej.....	97
Zmiana perspektywy	99
Notatnik uczestnika rozwoju kompetencyjnego	104
3.6. Narzędzia wspierające monitorowanie procesu wspomagania	106
Formy i częstotliwość porozumiewania się w języku ojczystym i obcym podczas zajęć szkolnych. Ankieta dla ucznia i nauczyciela	106
Ankieta dla uczniów klas VII–VIII szkoły podstawowej: Nauczanie języka i interkulturowości z wykorzystaniem filmu	110
Koło kompetencji – narzędzie do autorefleksji nauczycieli w obszarze kompetencji porozumiewania się w językach obcych.....	113
Przykładowe dyspozycje do obserwacji lekcji pod kątem rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych.....	115
Przykładowy scenariusz konsultacji grupowych	119
Arkusz koleżeńskej obserwacji lekcji języka obcego w kontekście rozwoju kompetencji porozumiewania się w językach obcych	121
3.7. Scenariusz szkolenia rady pedagogicznej w zakresie metod kształtujących kompetencję porozumiewania się w językach obcych	124

Rozdział 4. Ewaluacja	126
4.1. Ewaluacja.....	126
Ewaluacja jako proces	129
4.2. Procedury i narzędzia prowadzenia ewaluacji	132
Ankieta podsumowująca pracę grupy uczestniczącej we wspomaganiu	132
Plan dalszych czynności uczestników procesu	134
4.3. Zasady opracowania i prezentacji raportu	136
4.4. Scenariusz spotkania podsumowującego procesowe wspomaganie szkoły w zakresie rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych	138
Bibliografia	140

Wstęp

Kompetencje kluczowe a procesowe wspomaganie szkół

Procesowe wspomaganie szkół jest jednym z głównych zadań, jakie w ostatnich latach przypisano placówkom doskonalenia nauczycieli, bibliotekom pedagogicznym oraz poradniom psychologiczno-pedagogicznym. Jego celem jest pomoc w podnoszeniu jakości pracy szkół, do korzystania z której zobowiązano dyrektorów szkół i przedszkoli. Zobowiązania powyższe wpisane zostały do aktów wykonawczych definiujących cele i zadania placówek wspomagania¹, a także w rozporządzenie określające wymagania państwa wobec szkół i placówek².

Natomiast podstawowym wyzwaniem określającym cele pracy szkół, wyznaczonym zarówno przez przepisy polskiego prawa oświatowego³, jak i zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady⁴, jest rozwijanie kompetencji kluczowych.

Zgodnie z wymaganiami sformułowanymi w podstawie programowej rozwijanie kompetencji porozumiewania się w językach obcych zakłada stwarzanie możliwości podejmowania przez uczniów aktywnych działań językowych i komunikacyjnych – samodzielnie i we współpracy. Powinny one odpowiadać zainteresowaniom i potrzebom dzieci i młodzieży. Ważne jest również tworzenie przestrzeni do refleksji i auto-refleksji, rozwijanie świadomości językowej oraz zaspokajanie potrzeby autonomii. Podstawy programowe przewidują kształtowanie kompetencji wpływających na wszechstronny rozwój ucznia. Obok kompetencji językowych w podstawach progra-

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 29 września 2016 w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (DZ.U. z 2016 r. poz. 1591); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 199); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 369).

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (DZ.U. z 2015 r. poz. 1214).

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DZ.U. z 2012 r. poz. 977 z późn.zm.) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 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).

⁴ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dn. 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006) [online, dostęp dn. 26.05.2017].

owych zakłada się kształtowanie wielu umiejętności i postaw, które warunkują efektywne porozumiewanie się w języku obcym, np. korzystanie ze źródeł informacji w języku obcym, dokonywanie samooceny, współpraca w grupie, stosowanie strategii komunikacyjnych, postawa otwartości i tolerancji oraz świadomość językowa.

Zgodnie z zaleceniami podstaw programowych oraz Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)⁵ rozwijanie kompetencji uczniów powinno odbywać się przez:

- stosowanie interaktywnych form i aktywizujących metod pracy;
- oddziaływanie polisensoryczne;
- integrowanie sprawności językowych pod kątem realizacji celów komunikacyjnych;
- nauczanie gotowych zwrotów w połączeniu z rozwijaniem kompetencji społecznych;
- dostosowanie nauczanych treści do zainteresowań i potrzeb uczniów;
- budowanie pozytywnego nastawienia do nauki języka obcego;
- tworzenie przestrzeni do współdecydowania o własnym procesie uczenia się oraz rozwijanie swobody myślenia, wnioskowania i podejmowania decyzji;
- kształtowanie wiedzy i postaw uczniów dotyczących przynależności do różnych wspólnot oraz modelowanie zachowań w stosunku do przedstawicieli innych narodowości i ich języków⁶.

⁵ Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ, ang. Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) to rozwiązanie przyjęte przez Radę Europy, wprowadzające sześć poziomów oznaczonych wielką literą i dodatkowo cyfrą: A1 – początkujący, A2 – niższy średnio zaawansowany, B1 – średnio zaawansowany, B2 – wyższy średnio zaawansowany, C1 – zaawansowany, C2 – profesjonalny. Poziom A1 odpowiada najmniejszej biegłości i mówi, że osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować podstawowe zwroty potoczne i wyrażenia dotyczące życia codziennego; umie przedstawiać siebie i innych oraz formułować pytania z zakresu życia prywatnego, np. o miejsce zamieszkania ludzi, których zna, i różne przedmioty; potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy. Poziom C2 to poziom najwyższy i oznacza, że osoba, która go osiągnęła, może z łatwością zrozumieć właściwie wszystko, co usłyszy lub przeczyta; potrafi streszczać informacje z innych źródeł, pisanych lub mówionych, w sposób spójny, odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia; potrafi wyrażać swoje myśli bardzo płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różnicując odcienie znaczeniowe nawet w najbardziej złożonych wypowiedziach (za: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003 [online, dostęp dn. 22.05.2017]).

⁶ M. Janicka, L. Bugiera, *Ramowy program szkolenia w zakresie wspomaganie szkół w rozwoju kompetencji uczniów – porozumiewanie się w językach obcych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017 [online, dostęp dnia 06.06.2017].

Jednym z wariantów podnoszenia jakości pracy szkół w intensywniejszym rozwoju porozumiewania się w językach obcych jest skorzystanie z programu wspomagania szkół. Jego zasady, zapisane w wymienionych wyżej aktach wykonawczych, zostały ujęte w stworzonym specjalnie dla szkół procesie obejmującym następujące etapy:

1. Diagnoza szkoły.
2. Planowanie działań.
3. Realizacja procesu wspomagania.
4. Ocena efektów.

Wspomaganie szkół i nauczycieli w obszarze kształtowania kompetencji kluczowych uczniów, w tym porozumiewania się w językach obcych, zakłada:

- rozpoznanie stanu oraz zakresu i poziomu rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych w kontekście wymagań opisanych w podstawach programowych oraz ESOKJ;
- opracowanie programu działań wspierającego rozwój nauczycieli w doskonaleniu umiejętności uczniów dotyczących porozumiewania się w językach obcych;
- wdrożenie działań umożliwiających poszerzenie bądź rozwój nowych umiejętności w zakresie rozwijania porozumiewania się w językach obcych;
- przygotowanie oceny efektów wprowadzonych rozwiązań przez opis rezultatów w zakresie postaw i kompetencji porozumiewania się w językach obcych reprezentowanych przez uczniów.

Informacje uzyskane podczas diagnozy pracy szkoły dają możliwość dostosowania wsparcia do potrzeb konkretnej szkoły, nauczycieli, uczniów i środowiska. To kluczowy etap warunkujący skuteczność podejmowania dalszych działań. Dyrektor, nauczyciele, a także rodzice i uczniowie zadają sobie pytania: *Jaki jest obraz naszej szkoły? Jak chcemy, żeby było? Co jest powodem tego, że nie jest tak, jak chcemy?* W trakcie diagnozy trzeba sięgnąć do różnych źródeł informacji. Szczególnie wartościowe są raporty z ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej przygotowane w ramach nadzoru pedagogicznego oraz wyniki egzaminów zewnętrznych⁷. Analiza wyników egzaminów zewnętrznych w zakresie języków obcych jest priorytetowym źródłem

⁷ Przykładowy raport z ewaluacji zewnętrznej [online, dostęp dn. 06.03.2017].

informacji na temat poziomu kompetencji porozumiewania się w językach obcych w danej placówce. Wyniki egzaminu maturalnego z języka obcego nowożytnego odzwierciedlają poziom opanowania języka w zakresie słuchania ze zrozumieniem, rozumienia tekstów pisanych, zastosowania struktur leksykalno-gramatycznych oraz umiejętności redagowania określonych form wypowiedzi pisemnej. Dodatkowo wyniki egzaminu ustnego odnoszą się do umiejętności mówienia w języku obcym. Analiza wyników pokazuje mocne i słabe strony w opisanym obszarze i zmusza do refleksji w dalszym postępowaniu.

Pogłębiając diagnozę szkoły dotyczącą porozumiewania się uczniów w językach obcych, należy zwrócić uwagę na:

- sposoby planowania pracy dydaktycznej przez nauczycieli;
- stosowane metody nauczania, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualizacji pracy z uczniem zdolnym i mającym trudności w nauce;
- pracę wychowawczą nauczycieli;
- współpracę zespołu nauczycieli odpowiedzialnych za rozwijanie kompetencji porozumiewania się w językach obcych (nauczyciele języka polskiego, języków obcych, historii, WOS-u);
- sposoby aktywizacji uczniów na lekcjach.

Źródłami wiedzy w tym zakresie będą niewątpliwie plany dydaktyczne nauczycieli, plany pracy zespołów przedmiotowych: zespołu nauczycieli języków obcych, zespołu nauczycieli przedmiotów humanistycznych, plany pracy wychowawców oraz plan pracy pedagoga szkolnego, a także sprawozdania z pracy zespołu nauczycieli przedmiotów humanistycznych, zespołu nauczycieli języków obcych, wychowawców klas oraz pedagoga szkolnego.

Analiza materiałów dotyczących pracy wychowawczej również może dostarczyć wielu informacji o kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Sprawozdania wychowawców klas z notatkami na temat realizacji planu wychowawczego, charakterystyki klas, sprawozdanie pedagoga szkolnego z realizacji programu wychowawczo-profilaktycznego – wszystkie te dokumenty mogą być przydatne w diagnozowaniu pracy szkoły w obszarze kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Przykładowo: jeśli uczniowie danej szkoły mają problemy z komunikowaniem się w języku obcym, to należy sprawdzić, czy ci sami uczniowie radzą sobie z komunikacją w ję-

zyku ojczystym, i to nie tylko w kontekście zajęć lekcyjnych, ale też funkcjonowania w społeczności szkolnej. Przegląd wcześniej wymienionych dokumentów może dostarczyć informacji w następujących segmentach kompetencji porozumiewania się w językach obcych:

- budowanie dobrych relacji między uczniami, rodzicami i nauczycielami;
- sposoby komunikacji na poziomie uczeń–uczeń, uczeń–nauczyciel, nauczyciel–rodzice;
- rozwijanie umiejętności rozstrzygania sporów;
- doskonalenie umiejętności mediacji, negocjacji i osiągania kompromisu;
- kształtowanie postaw otwartości i tolerancji z uwzględnieniem różnic kulturowych.

Powyższe umiejętności są elementami składowymi kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Można wysnuć przypuszczenie, że uczniowi, który ma problemy komunikacyjne z rówieśnikami i nauczycielami, do tego wykazuje brak zainteresowania innymi kulturami, nieefektywnie funkcjonuje w środowisku rówieśników, będzie trudniej odnosić sukcesy w porozumiewaniu się w językach obcych.

Diagnoza rozpoczyna proces rozwojowy szkoły, który może być wspierany przez zewnętrznych specjalistów. Planowanie umożliwia wybór niezbędnych czynności pozwalających na wprowadzenie założonej zmiany i opracowanie planu wspomagania. Ten ostatni obejmuje organizację szkoleń i warsztatów dla nauczycieli, a przede wszystkim działania zmierzające do wykorzystywania nowej wiedzy i umiejętności w pracy szkoły. Ważne jest, aby plan wspomagania uwzględniał warunki potrzebne do wzajemnego uczenia się nauczycieli, czyli bazował na konkretnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Głównym celem wspomagania jest wprowadzenie realnej zmiany w pracy szkoły – może ona dotyczyć organizacji pracy szkoły, sposobów pracy nauczycieli itp. Istotne, by w rezultacie przyniosła korzyści uczniom. Planując postępowanie dotyczące kształtowania kompetencji uczniów w zakresie porozumiewania się w językach obcych, należy zwrócić szczególną uwagę na pracę zespołową nauczycieli języków obcych i innych przedmiotów wokół wspólnego planowania działań dydaktycznych z uwzględnieniem wyników diagnozy, poszukiwania skutecznych rozwiązań metodycznych, monitorowania efektywności podejmowanych działań i w końcu ewaluacji.

Realizacja procesu wspomagania zakłada organizowanie różnych form doskonalenia rozwijających wiedzę i warsztat pracy nauczycieli, które w efekcie zaowocują wykorzystaniem zdobytej wiedzy i umiejętności w pracy z uczniami. Proces ten przewiduje pomoc w postaci konsultacji z ekspertami zewnętrznymi, a także możliwość bliskiej współpracy z innymi nauczycielami. W zależności od sformułowania stojącego przed szkołą wyzwania związanego z kształtowaniem porozumiewania się uczniów w językach obcych obszarem konsultacji może być np. motywowanie uczniów do nauki języków obcych, metody nauczania i oceniania mówienia w językach obcych, wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych na lekcjach języków obcych oraz sposoby nabywania umiejętności sprawnego identyfikowania sytuacji konfliktowych i rozwijania kompetencji interkulturowej. Ocena efektów przeprowadzonych konsultacji jest dokonywana przez dyrektora szkoły i nauczycieli. Osoba wspomagająca towarzyszy szkole w tym procesie, na ile jest to potrzebne, pomagając wytyczyć obszary ewaluacji, dobrać lub skonstruować narzędzia, zaplanować przebieg procesu, przeanalizować i zinterpretować wyniki. Na podstawie sformułowanych wniosków rada pedagogiczna decyduje o kierunkach działań w kolejnym roku szkolnym. Przy ewaluacji umiejętności uczniów w porozumiewaniu się w językach obcych warto zwrócić uwagę nie tylko na sprawność językową czy szeroko pojęte umiejętności komunikacyjne, np. podejmowanie i podtrzymywanie rozmowy, ale też otwartość na uczenie się i korzystanie z języków obcych w sytuacjach pozalekcyjnych (oglądanie filmów, słuchanie piosenek, czytanie tekstów itp.) oraz reprezentowanie postaw wskazujących na świadomość różnorodności kulturowej i zrozumienie podstaw komunikacji międzykulturowej.

Wskaźniki kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Punktem wyjścia do określenia wskaźników kompetencji porozumiewania się w językach obcych jest jej definicja przedstawiona w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady⁸. W dokumencie wskazuje się na ścisłe powiązanie tej kompetencji z porozumiewaniem się w języku ojczystym. Warto zatem na potrzeby organizacji procesu

⁸ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE, dz. cyt.

wspomagania szkół przytoczyć opis obu tych kompetencji, aby mieć szeroki pogląd na wiedzę, umiejętności i postawy z nimi powiązane.

Porozumiewanie się w języku ojczystym

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

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

- Kompetencja komunikacyjna jest wynikiem opanowania języka ojczystego, nieodłącznie związanego z rozwojem indywidualnych zdolności poznawczych umożliwiających interpretację świata i relacje z innymi ludźmi. Porozumiewanie się w języku ojczystym wymaga od osoby znajomości słownictwa, gramatyki funkcjonalnej i funkcji języka. Obejmuje ona świadomość głównych typów interakcji słownej, znajomość pewnego zakresu tekstów literackich i innych, głównych cech rozmaitych stylów i rejestrów języka oraz świadomość zmienności języka i sposobów porozumiewania się w różnych kontekstach.
- Osoby powinny posiadać umiejętność porozumiewania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, a także obserwowania swojego sposobu porozumiewania się i przystosowywania go do wymogów sytuacji. Kompetencja ta obejmuje również umiejętności rozróżniania i wykorzystywania różnych typów tekstów, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, wykorzystywania pomocy oraz formułowania i wyrażania własnych argumentów w mowie i w piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu.
- Pozytywna postawa w stosunku do porozumiewania się w ojczystym języku obejmuje skłonność do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne oraz chęć ich urzeczywistniania oraz zainteresowanie kontaktami z innymi ludźmi. Wiąże się to ze świadomością oddziaływania języka na innych ludzi oraz potrzebę rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie⁹.

⁹ Tamże.

Porozumiewanie się w językach obcych

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

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

- Kompetencja porozumiewania się w obcych językach wymaga znajomości słownictwa i gramatyki funkcjonalnej oraz świadomości głównych typów interakcji słownej i rejestrów języka. Istotna jest również znajomość konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i zmienności języków.
- Na niezbędne umiejętności w zakresie komunikacji w językach obcych składa się zdolność rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy oraz czytania, rozumienia i pisanie tekstów, odpowiednio do potrzeb danej osoby. Osoby powinny także być w stanie właściwie korzystać z pomocy oraz uczyć się języków również w nieformalny sposób w ramach uczenia się przez całe życie.
- Pozytywna postawa obejmuje świadomość różnorodności kulturowej, a także zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji międzykulturowej”¹⁰.

Przytoczone definicje kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym i językach obcych wskazują na wiele zbieżności między nimi. Podstawą porozumiewania się w języku ojczystym i w języku obcym jest znajomość słownictwa, struktur gramatycznych i funkcji językowych. Jednak nie wystarczają one do skutecznego komunikowania się w żadnym języku. Opanowanie kompetencji porozumiewania się wymaga do-

¹⁰ Tamże.

skonalenia umiejętności komunikacyjnych, budowania szerokiego kontekstu kulturowego, rozwijania kompetencji interkulturowych, a przy tej okazji także zdolności mediacji i dialogu kulturowego. Powiązanie obu kompetencji dotyczących porozumiewania się w języku ojczystym i obcych poszerza zakres prac specjalisty ds. wspomagania w kształtowaniu porozumiewania się w językach obcych, z naciskiem w pierwszym rzędzie na skuteczne porozumiewanie się.

Najważniejszym dokumentem określającym etapy rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych jest podstawa programowa. Została opracowana z myślą o poszczególnych etapach edukacyjnych: szkoła podstawowa (w tym poziom obejmujący dwa roczniki dzisiejszych gimnazjów) i szkoły ponadpodstawowe. Dokument nie określa wprost wskaźników kompetencji porozumiewania się na poszczególnych etapach edukacyjnych, ale wymagania podstawowe i szczegółowe dla tych etapów, które można przyporządkować elementom składowym kompetencji porozumiewania się w językach obcych, tj. wiedzy, umiejętnościom i postawom.

W celu powiązania wymogów państwa w zakresie kształcenia języków obcych z praktyką rozwijania tej kompetencji w innych krajach europejskich podjęto działania uwspólniające oczekiwania w tej dziedzinie na forum Europy. Powstał dokument pomocny w określeniu wskaźników kompetencji porozumiewania się w językach obcych, jakim jest **opis poziomów biegłości językowej według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)**¹¹. Obecnie jest to najczęściej stosowany system określania stopnia znajomości języka. Zaleca się jego stosowanie m.in. do określania swojego poziomu znajomości języka w dokumentach takich jak CV czy list motywacyjny. Skala Rady Europy (ang. *Common European Framework of Reference*) wyróżnia sześć poziomów biegłości językowej. Poziomy te można podzielić na trzy grupy – początkujący (A1, A2), średniozaawansowany (B1, B2) i zaawansowany (C1, C2)¹²:

„Europejski system dostarcza użytkownikom ogólnego opisu kompetencji (np. uczący się potrafi zapytać o drogę), który odnieść można do każdego z języków. Wskaźniki biegłości językowej nie zawierają wykazów słownictwa czy struktur (jak to jest

¹¹ Więcej informacji na temat stopni znajomości języka w oficjalnym dokumencie Rady Europy (język angielski).

¹² Poziomy zaawansowania. Stopnie znajomości języka w skali Rady Europy [online, dostęp dn. 06.03.2017].

w poziomach progowych), natomiast treści językowe umieszcza się w inwentarzach opracowanych dla każdego z sześciu poziomów ESOKJ i dla każdego z języków. W tym kontekście ESOKJ może być traktowany jako podstawa do opracowania inwentarzy, programów nauczania, podręczników, wymagań egzaminacyjnych etc. dla różnych języków europejskich”¹³.

Według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego o skuteczności porozumiewania się w języku obcym decydują kompetencje ogólne (wiedza deklaratywna, umiejętność uczenia się) oraz językowe kompetencje komunikacyjne: lingwistyczne, socjolingwistyczne, pragmatyczne – odnoszące się do funkcjonalnego użycia środków językowych.

Mówiąc o wskaźnikach kompetencji porozumiewania się w językach obcych, należy też przywołać **Europejskie Portfolio Językowe (EPJ)**¹⁴. Dokument ten składa się z trzech części: paszportu językowego, biografii językowej i dossier. Szczególnie istotne w rozwoju kompetencji porozumiewania się w językach obcych są paszport językowy i biografia językowa. Paszport językowy przedstawia umiejętności językowe właściciela, określone w danym momencie według tabeli poziomów biegłości językowej, oraz zawiera tabelę samooceny. Biografia językowa to listy z opisami, pogrupowane według umiejętności i poziomów językowych.

Efektem długoletnich prac Rady Europy było zdefiniowanie ośmiu poziomów biegłości językowej w zakresie słuchania, czytania, pisania, porozumiewania się i samodzielnego formułowania wypowiedzi. Wskaźniki do poszczególnych poziomów zostały zestawione w tabeli samooceny, co ułatwia uczniowi dość precyzyjne określenie swoich umiejętności językowych. Europejskie Portfolio Językowe może być przydatnym narzędziem w pracy specjalisty ds. wspomagania.

Podsumowując, porozumiewanie się w językach obcych doczekało się opracowania wskaźników w licznych publikacjach. Mogą one posłużyć jako materiał pomocniczy dla osób organizujących wspomaganie szkół w zakresie rozwijania tej kompetencji. Dla niniejszego opracowania istotne w określaniu wskaźników jest odwołanie do de-

¹³ I. Janowska, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2003, s. 96.

¹⁴ Więcej informacji na temat Europejskiego Portfolio Językowego i różnych sposobów jego zastosowania w praktyce na stronie [Ośrodka Rozwoju Edukacji](#) [online, dostęp d. 06.03.2017].

finicji kompetencji porozumiewania się w językach obcych sformułowanej w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

Tab. 1. Lista przykładowych wskaźników kompetencji porozumiewania się w językach obcych w odniesieniu do nauczyciela

Elementy definicji kompetencji porozumiewania się w językach obcych	Przykładowe wskaźniki kompetencji porozumiewania się w językach obcych dla nauczyciela, który:	Przykładowe źródła
Obserwacja swojego sposobu porozumiewania się i przystosowywania go do wymogów sytuacji	• wie i rozumie, na czym polega oraz w jakich działaniach i zachowaniach przejawia się kompetencja porozumiewanie się w językach obcych; • stosuje strategie i metody nauczania, które prowadzą do opanowania kompetencji przez uczniów; • ustanawia i stosuje jasne zasady zachowania, umożliwiające tworzenie atmosfery zaufania, otwartości i wzajemnego szacunku oraz sam konsekwentnie ich przestrzega; • współpracuje w zespole nauczycieli w realizacji wspólnych zadań i projektów, w tym projektów międzynarodowych, różnojęzycznych i międzykulturowych; • indywidualizuje proces dydaktyczny oraz wspiera rozwój postawy autonomicznej uczniów w procesie uczenia się języka obcego.	• arkusze obserwacji lekcji/plan pracy • sprawozdania z pracy zespołów nauczycielskich • sprawozdania z pracy nauczycieli języków obcych • karty obserwacji lekcji • uwagi po obserwacji • charakterystyki klas • karty dostosowań wymagań dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi • sprawozdania z prac przygotowujących uczniów do konkursów przedmiotowych • sprawozdania z realizacji projektów międzynarodowych
Budowanie kontekstu społecznego i kulturowego w procesie porozumiewania się	• zna i rozumie zasady pluralistycznych podejść do nauki języków i kultur (interkomprehensja oraz zintegrowane podejście dydaktyczne do uczenia się języków obcych); • rozumie potrzebę kształtowa-	• karty koleżeńskiej obserwacji lekcji • debaty • wideokonferencje • portfolio

	nia i wpływ kompetencji porozumiewanie się w językach obcych na przyszłe sukcesy życiowe i zawodowe uczniów.	
Zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie	- zna i stosuje metody i formy pracy służące rozwijaniu porozumiewania się w językach obcych zarówno podczas lekcji, jak i w innych sytuacjach edukacyjnych i wychowawczych; - własną postawą modeluje przestrzeganie zasad właściwej kultury komunikowania się w różnych kontekstach, partnerskiego dialogu i współdziałania z uczniami.	- arkusze obserwacji koleżeńskich - obserwacje lekcji - ankiety - wywiady
Umiejętność mediacji i rozumienia różnic kulturowych	- zna i stosuje metody i formy pracy służące rozwijaniu kompetencji zarówno podczas lekcji, jak i w innych sytuacjach edukacyjnych i wychowawczych; - podejmuje inicjatywy i działania służące otwieraniu się na inne kultury i języki.	arkusz obserwacji lekcji koleżeńskich

Źródło: Oprac. na podstawie: [Ramowy program szkolenia w zakresie wspomagania szkół w rozwoju kompetencji uczniów – porozumiewanie się w językach obcych](#)

Tab. 2. Lista przykładowych wskaźników kompetencji porozumiewania się w językach obcych w odniesieniu do uczniów

Elementy definicji kompetencji porozumiewania się w językach obcych	Przykładowe wskaźniki kompetencji porozumiewania się w językach obcych dla uczniów, którzy:	Przykładowe źródła
Uczniowie obserwują swój sposób porozumiewania się i przystosowują go do wymogów sytuacji	- biorą udział w debatach w języku ojczystym i w językach obcych; - przygotowują prezentacje multimedialne, w czasie których przedstawiają materiały z różnych obszarów i przedmiotów; - biorą udział w przedstawie-	- sprawozdania z debat - nagrania wideo/filmy z lekcji - notatki na stronach internetowych, - sprawozdania semestralne i roczne z działalności kół

	niach, inscenizacjach i spektaklach szkolnych; • redagują różne formy wypowiedzi i dostosowują rejestr językowy do odbiorcy.	zainteresowań • sprawozdania z pracy zespołów nauczycielskich • sprawozdania z pracy nauczycieli języków obcych • scenariusze apeli szkolnych, akademii, inscenizacji, spektakli • przykładowe prace pisemne uczniów
Budowanie kontekstu społecznego i kulturowego w procesie porozumiewania się	• rozwijają swoją wiedzę na temat kultury i historii narodów, których języków się uczą na różnych przedmiotach (geografia, historia, język polski, WOS, WOK, muzyka, plastyka); • mają kontakt z językiem w najbliższym otoczeniu i budują kontekst porozumiewania się, oglądając telewizję, filmy, wiadomości sportowe, słuchając muzyki lub radia.	• sprawozdania z konkursów wiedzy (np. o krajach anglojęzycznych lub frankofońskich) • sprawozdania z festiwalu piosenki zagranicznej • sprawozdania z udziału uczniów w olimpiadach i konkursach przedmiotowych
Zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie	• rozumieją umiarkowanie złożone wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne; • tworzą i przedstawiają niezbyt złożone wypowiedzi ustne i pisemne, różnicując ekspresję wypowiedzi odpowiednio do sytuacji; • wyszukują i przetwarzają niezbyt złożone informacje w umiarkowanie złożonych tekstach; • formułują własne argumenty w mowie i piśmie w przekonujący sposób.	• arkusze obserwacji lekcji • wideonagrania, filmy z debat, paneli fokusowych • scenariusze przedstawień przygotowywanych i odgrywanych przez uczniów
Umiejętność media-	• angażują się w realizację pro-	• raporty z realizacji

cji i rozumienia różnic kulturowych	projektów współpracy międzynarodowej (Erasmus +, eTwinning itp.); • uczestniczą w wyjazdach zagranicznych; • integrują się w klasie, w szkole, w lokalnym środowisku z uczniami innych kultur, ras, narodowości; • deklarują i wykazują pozytywne nastawienie do nauki języków obcych; • deklarują i wykazują pozytywne nastawienie do innych kultur i ludzi innych ras, przekonań i narodowości.	projektów współpracy międzynarodowej • wideokonferencje • sprawozdania z wycieczek zagranicznych • sprawozdania wychowawcy klas (dotyczące integracji uczniów z innymi krajami z zespołem klasowym) • notatki pedagoga szkolnego na temat dyskryminacji narodowościowej • ankiety • wywiady z uczniami
-------------------------------------	---	--

Źródło: Oprac. na podstawie: [Ramowy program szkolenia w zakresie wspomagania szkół w rozwoju kompetencji uczniów – porozumiewanie się w językach obcych](#)

Rozdział 1. Diagnoza

1.1. Czemu służy diagnoza w procesie wspomagania szkół i nauczycieli?

Proces wspomagania zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa¹⁵ zakłada przeprowadzenie czterech kroków. Pierwszy z nich to diagnoza pracy szkoły.

W sytuacji opisywanej w niniejszym opracowaniu chodzi o diagnozę w obszarze rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Oznacza to, że interesować nas będą z jednej strony wiedza i umiejętności określające poziom osiągnięć uczniów w tej dziedzinie (zgodnie z przyjętym zestawem wskaźników), z drugiej zaś narzędzia umożliwiające poszukiwanie i weryfikację mocnych i słabych stron szkoły w analizowanym obszarze. W efekcie przedmiotem diagnozy będzie efektywność

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 29 września 2016 w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2016 r. poz. 1591); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 199); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 369).

pracy nauczycieli zarówno na zajęciach lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych. Przedmiotem badań może być zaangażowanie uczniów w projekty międzynarodowe, ale też działania promujące porozumiewanie się podejmowane na terenie szkoły. W sposób szczególny analizowane będą umiejętności językowe i komunikacyjne oraz postawy reprezentowane przez uczniów w porozumiewaniu się w językach obcych rozumiane jako otwartość na dialog, świadomość różnic kulturowych i tolerancję wobec przekonań bądź zachowań innych. Istotna będzie również opinia i przykłady zaangażowania w kształtowanie tej kompetencji na lekcjach języków obcych i innych przedmiotach. Osobnym aspektem diagnozy będzie ogląd rodziców opisujących umiejętności dotyczące sposobu porozumiewania się i przystosowywania go do wymogów sytuacji, budowanie kontekstu społecznego i kulturowego w procesie porozumiewania się, zdolności wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie oraz mediacji i rozumienia różnic kulturowych.

1.2. Miejsce dyrektora w procesie diagnozowania potrzeb szkoły

Dyrektor w procesie diagnozowania potrzeb szkoły zajmuje jedno z kluczowych miejsc. Przede wszystkim widzi szkołę w szerszym ujęciu niż poszczególni nauczyciele. Poza tym patrzy na nią nie tylko w kontekście poszczególnych przedmiotów, ale wielofunkcyjnej organizacji, która łączy w sobie zarówno aspekty dydaktyczne i wychowawcze, jak i organizacyjne, marketingowe oraz finansowe. Oznacza to, że na etapie diagnozy można pozyskać od dyrekcji szkoły niezbędne informacje co do:

- formalnych warunków i rezultatów pracy szkoły i nauczycieli w zakresie rozwijania umiejętności kształcenia w językach obcych oraz współpracy nauczycieli języków obcych w realizacji projektów międzynarodowych;
- refleksji przedstawicieli rady pedagogicznej i jej zgodności z obserwacjami dyrektora dotyczących np. działań wzmacniających porozumiewanie się w językach obcych w ramach prowadzonych lekcji oraz działań pozalekcyjnych (projekty, współpraca międzynarodowa, działania na rzecz osób dotkniętych emigracją itp.);
- analizy efektów pracy szkoły i nauczycieli potwierdzonych przez osiągnięcia uczniów w zakresie porozumiewania się w językach obcych.

Diagnozę powyższą można przeprowadzić z wykorzystaniem:

- specjalnie przygotowanego kwestionariusza rozmowy;
- arkusza analizy danych;
- arkusza diagnostycznego dostarczonego dyrekcji przez osobę wspomagającą do samodzielnego wypełnienia.

1.3. Miejsce i rola nauczycieli w procesie diagnozowania potrzeb szkoły

Rada pedagogiczna zgodnie z przepisami prawa oświatowego¹⁶ jest ważnym organem decyzyjnym w szkole. Jednocześnie ze względu na swój skład stanowi istotne źródło informacji na temat procesu kształcenia, osiągnięć oraz potrzeb występujących w szkole w odniesieniu do konkretnych obszarów jej działania.

Informacje, jakich członkowie rady pedagogicznej mogą udzielić w tym zakresie, pozyskuje się:

- na poziomie wyników analizy pracy poszczególnych nauczycieli – to rola dyrekcji, która podczas obserwacji może się skupiać na sposobach oraz skuteczności pracy nauczycieli w rozwijaniu umiejętności tworzenia i przetwarzania prostych wypowiedzi ustnych, komunikowania się w języku obcym, różnicowania ekspresji wypowiedzi w zależności od sytuacji;
- korzystając z rozmów z nauczycielami prowadzonych na podstawie przygotowanych kwestionariuszy, obejmujących pytania na temat sposobu komunikowania się, formułowania argumentów bądź pozyskiwania innych do współpracy, a także ich zaangażowania w realizację projektów współpracy międzynarodowej czy rozwijania swojej wiedzy na temat kultury i historii narodów, których języków uczniowie się uczą;
- analizując potwierdzenia uczestnictwa nauczycieli w pracach zespołowych obejmujących projekty szkolne, lokalne i międzynarodowe.

Ważnym elementem udziału rady pedagogicznej w procesie diagnozowania potrzeb szkoły w kontekście rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych

¹⁶ Art. 40–43 Ustawy z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DZ.U. z 2016 r. poz. 1943, 1954, 1985 i 2169 oraz z 2017 r. poz. 60).

jest również ocena propozycji wypracowanych na potrzeby wspomagania i rozwoju szkoły w tym zakresie.

Sposoby angażowania członków rady pedagogicznej to m.in.

- praca w grupach z wykorzystaniem zespołowych narzędzi do diagnozy ogólnej (metaplan, analiza pola sił, rybi szkielet) obejmująca przykładowo techniki samodzielnej pracy nad językiem, korzystania z różnych źródeł informacji lub stosowanie strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych;
- wypełnianie arkuszy diagnostycznych potwierdzających kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne odnoszące się do funkcjonalnego użycia środków językowych;
- praca w zespołach zadaniowych umożliwiającą opracowanie definicji oraz opisu odpowiedzialności związanej z kształceniem porozumiewania się uczniów w szkole;
- praca w grupach diagnostycznych pozwalającą zweryfikować różnice oglądu rezultatów rozwijania u uczniów wybranych umiejętności w zakresie porozumiewania się, redagowania wypowiedzi ustnych i pisemnych, poszerzania wiedzy na temat kultury i historii narodów uzyskiwanej na różnych przedmiotach, integrowania się w klasie, szkole i środowisku lokalnym z przedstawicielami innych kultur, ras bądź narodowości.

1.4. Miejsce nauczycieli w procesie diagnozowania potrzeb szkoły

Nauczyciele są podstawowym źródłem informacji na temat poziomu oraz jakości i efektów kształtowania u uczniów kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Punktem wyjścia do badania roli nauczycieli w tym obszarze jest rozpoznanie następujących kwestii:

- wiedzy i zrozumienia, na czym polega oraz w jakich działaniach i zachowaniach przejawia się kompetencja porozumiewanie się w językach obcych, znajomości i stosowania metod oraz form pracy służących rozwijaniu tej kompetencji zarówno podczas lekcji, jak i w innych sytuacjach edukacyjnych i wychowawczych;

- stosowania strategii i metod nauczania, które prowadzą do opanowania porozumiewania się w językach obcych przez uczniów z uwzględnieniem indywidualizacji procesu dydaktycznego oraz wspierania rozwoju postawy autonomicznej uczniów w procesie uczenia się języka obcego;
- zachęcania uczniów do stosowania pluralistycznych podejść do nauki języków i kultur, takich jak interkomprehensja oraz zintegrowane podejście dydaktyczne do uczenia się języków obcych;
- postawy otwartej na nowe koncepcje w nauczaniu i gotowość do zmiany stosowanych metod pracy w wyniku zdiagnozowanych problemów oraz współpracy w zespole nauczycieli w realizacji wspólnych zadań i projektów, w tym projektów międzynarodowych, różnojęzycznych i międzykulturowych¹⁷.

Zbiór danych do diagnozy opracowanych wspólnie z nauczycielami powinien obejmować:

- dane przygotowane przez nauczycieli z wykorzystaniem arkusza samooceny;
- wyniki rozmów przeprowadzonych na podstawie specjalnie stworzonego kwestionariusza;
- rezultaty obserwacji zajęć zapisane w specjalnie przygotowanym arkuszu obserwacji.

1.5. Narzędzia do zespołowego diagnozowania potrzeb rozwojowych szkoły

Analiza dokumentów

Analiza dokumentów to dobry punkt wyjścia do zbierania danych lub uzupełniania informacji uzyskanych z innych źródeł. Warto przejrzeć najpierw dokumenty najbardziej dostępne – statut szkoły, regulaminy, procedury, ale także wyniki wewnętrznej i zewnętrznej ewaluacji. Pozwala to określić specyfikę szkoły oraz ustalić szerszy kontekst mający wpływ na kształt relacji i zasad współpracy między poszczególnymi podmiotami.

¹⁷ M. Janicka, L. Bugiera, [Ramowy program szkolenia w zakresie wspomaganie szkół w rozwoju kompetencji uczniów – porozumiewanie się w językach obcych](#), s. 11-13 [online, dostęp dn. 06.03.2017].

Kwestionariusz analizy dokumentów powinien zawierać:

- cel badania;
- poszukiwane dane i informacje (pytania);
- rodzaj i liczbę dokumentów poddanych analizie;
- uzyskane dane;
- wnioski.

Źródła informacji:

- dokumenty prawa wewnątrzszkolnego (statut, regulaminy);
- sprawozdania i protokoły z zebrań nauczycieli (podstawowym źródłem w tym wypadku są protokoły zebrań rady pedagogicznej);
- szkolne i domowe prace pisemne uczniów;
- artykuły prasowe o szkole – archiwalia;
- centralne opracowania zawarte w oficjalnych wydawnictwach statystycznych;
- statystyki dotyczące oświaty sporządzane na potrzeby władz samorządowych i różnych instytucji;
- dane statystyczne, zestawienia, którymi dysponuje szkoła – wyniki klasyfikacji, egzaminów zewnętrznych, frekwencji uczniów;
- orzeczenia i opinie uczniów oraz inne informacje o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczniów zbierane przez specjalistów pracujących w szkole.

W wymienionych dokumentach warto szukać z jednej strony danych formalnych typu frekwencja uczniów podczas zajęć ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji porozumiewania się w językach obcych (szczególnie aktywność pozalekcyjna: debaty, przedstawienia teatralne, projekty) oraz dowodów potwierdzających rozwój kompetencji językowych (pozyskiwanie certyfikatów, prowadzenie mediacji rówieśniczych). Z drugiej strony ważne są dane jakościowe (opisy zaangażowania uczniów w działania na rzecz innych lub realizacje projektów wymagających negocjacji).

Tab. 3. Kwestionariusz analizy dokumentów

Cel badania	Rodzaj dokumentu	Potrzebne dane oraz informacje	Uzyskane dane oraz informacje
Wnioski i rekomendacje			

Źródło: Opracowanie własne

Ankieta badania potrzeb w zakresie nastawienia uczniów do nauki języków obcych

W diagnozowaniu potrzeb szkoły w zakresie rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych można wykorzystać jedno z najbardziej popularnych narzędzi – ankietę. Może być ona skierowana do wielu podmiotów, np. uczniów, nauczycieli, rodziców, pracowników szkoły, przedstawicieli środowiska lokalnego.

Podstawą badania ankietowego jest zbudowanie kwestionariusza. Należy zadbać o odpowiedni dobór pytań/zagadnień. Dobrze jest wyjść od sformułowań ogólnych typu: „Które z wybranych określeń najlepiej charakteryzuje naszą szkołę...”. Warto ograniczyć liczbę poleceń – całość powinna się zmieścić na stronie formatu A4. Polecenia nie powinny być zbyt skomplikowane. Ankieta jest badaniem zamkniętym, nie daje możliwości pogłębienia, dopytania na bieżąco. Ponadto ankiety z reguły nie stymulują do dyskusji i nie skłaniają do refleksji. By zadbać o poprawność formułowanych pytań, warto:

- układać pytania krótkie;
- formułować je jasno i precyzyjnie;
- zadawać pytania związane z tematem;
- używać kompletnej listy odpowiedzi.

W ankietach mamy do czynienia z pytaniami:

1. zamkniętymi, które pozwalają udzielić odpowiedzi w ramach możliwości określonych przez badacza w formie skali bądź listy możliwych odpowiedzi;
2. o rozstrzygnięcie, np.

Czy chciałbyś uczyć się języka obcego zagranicą?

- a) tak;
- b) nie;
- c) trudno powiedzieć;

3. pojedynczego wyboru¹⁸, np.

Ile lat uczysz się języka angielskiego?

- a) 2;
- b) 3;
- c) 4;
- d) więcej;

4. wielokrotnego wyboru, np.

Co pomaga ci uczyć się języków skuteczniej?

- a) aktywny udział w lekcji;
- b) udział w zajęciach pozalekcyjnych;
- c) kontakty z cudzoziemcami;

5. z uszeregowaniem odpowiedzi na podstawie przyjętej skali (np. Likerta: bardzo źle, źle, może być, dobrze, bardzo dobrze);
6. otwartymi, które dają pełną swobodę przy udzielaniu odpowiedzi (trudne do przeanalizowania i sformułowania konkretnych wniosków) np.

Jak oceniasz lekcje z rodzimymi użytkownikami języka?

¹⁸ Mysurveylab.com, *Logika pytań – pojedynczego wyboru* [online, dostęp dn. 06.03.2017].

Co możesz powiedzieć o korzyściach pracy z nimi w stosunku do lekcji z polskim lektorem? Uzasadnij swoją odpowiedź;

7. półotwartymi, które zawierają listę odpowiedzi i jednocześnie dają możliwość udzielenia odpowiedzi innej, dowolnej, np.

W jaki sposób najłatwiej przyswajasz nowe słownictwo?

- a) rozwiązując krzyżówki;
- b) ucząc się na pamięć listy słówek;
- c) budując zdania z nowymi słówkami;
- d) inne:

Warto pamiętać o dobrze sformułowanej we wstępie instrukcji dla respondenta. Ponadto wstęp powinien zawierać tytuł badania, jego cel, zapewnienie o poufności, oszacowany czas, jaki zajmie wypełnienie ankiety, i podziękowanie za wzięcie udziału w badaniu.

Opracowując ankietę, należy wziąć pod uwagę, że cel badania może kierować uwagę respondentów na różne kwestie, np. badanie skierowane do nauczycieli języków obcych może mieć na celu zbadanie efektywności ich pracy zespołowej bądź efektywności metod nauczania stosowanych na lekcjach języków obcych, bądź zastosowania oceniania kształtującego na lekcjach języków obcych. Ankieta skierowana do rodziców może służyć zebraniu informacji w sprawie ich satysfakcji z oferty językowej dostępnej w szkole. Uczniowie mogą wypełniać ankietę, której celem jest zbadanie ich stosunku do innych kultur, ich zadowolenia ze sposobów nauczania języków w szkole oraz sprawdzenia ich samooceny w zakresie umiejętności uczenia się języków obcych.

Ankietę warto zastosować, gdy:

- zależy nam na zdobyciu informacji od dużej grupy osób;
- chcemy poznać opinie tych osób na jakiś temat;
- temat badania jest drażliwy i możemy liczyć na szczere odpowiedzi tylko w wypadku ankiety anonimowej.

Przygotowując ankietę, sprawdźmy, czy nie zdarzył się nam któryś z typowych błędów, np.:

- sformułowaliśmy pytania niejasne lub nieprecyzyjne, które wywołują w procesie myślowym respondenta kolejne pytanie: „O co chodzi?”;
- posłużyliśmy się językiem zbyt fachowym: „W jakim zakresie na brak skuteczności uczniów ma wpływ prokrastynacja?”;
- pytania są dwuczłonowe, np. „Na ile to jest ważne i jak często występuje?”;
- użyliśmy listy odpowiedzi niedostosowanej do respondentów lub sytuacji, np. a) beznadziejnie, b) może być, c) dobrze, d) perfekcyjnie;
- zadaliśmy pytania sugerujących odpowiedź, np. „Jak często nie radzisz sobie z agresją rówieśniczą uczniów w twojej szkole?”.

Przykład zastosowania

Poniżej przykład ankiety skierowanej do uczniów szkół ponadpodstawowych w celu uzyskania informacji na temat ich podejścia do nauki języków obcych. Została ona opracowana do wykorzystania we wspomaganiu szkoły ponadpodstawowej w obszarze kompetencji porozumiewania się w językach obcych (po modyfikacji może być wykorzystana również na innych poziomach edukacyjnych).

Jeśli osoba wspomagająca uzyskuje informację od dyrektora szkoły, że instytucja wymaga pomocy w tym obszarze, jednym z kroków w diagnozowaniu może być właśnie badanie stosunku uczniów do nauki języków obcych: jakie jest ich podejście do uczenia się języków obcych, co wzmacnia ich pozytywne nastawienie, a co je osłabia.

Ankieta: Nastawienie uczniów do nauki języków obcych w szkole

Droga Uczennico! Drogi Uczniu!

Proszę o wypełnienie poniższej ankiety, która pomoże nam określić stosunek uczniów w naszej szkole do nauki języków obcych, a następnie podjąć adekwatne działania poprawiające istniejący stan. Odpowiedzi na pytania zajmą około 5 minut. Ankieta ma charakter anonimowy. Dziękuję.

1. Jakich języków uczyłeś się dotychczas?

a) język 1

b) język 2

c) język 3

2. Jak oceniasz znajomość języków, których się dotychczas uczyłeś, w skali od 1 do 6? (1 oznacza całkowity brak umiejętności porozumiewania się w danym języku, a 6 swobodną rozmowę, czytanie oraz pisanie w tym języku).

a) język 1: 1__2__3__4__5__6

b) język 2: 1__2__3__4__5__6

c) język 3: 1__2__3__4__5__6

3. Którego języka uczysz się najchętniej? Uporządkuj od ulubionego do najmniej lubianego.

a) język 1

b) język 2

c) język 3

Dlaczego najbardziej lubisz język?

Uzasadnij swoją odpowiedź.

.....

4. Kto zdecydował o wyborze języków, których się uczysz?

a) szkoła

b) ty sam

c) rodzice

d) inni (wskaż kto?)

5. Ile godzin tygodniowo uczysz się języka obcego w szkole?

a) język 1

b) język 2

c) język 3

6. Jeśli uczysz się innych języków obcych poza szkołą, uzupełnij kolejne punkty:

a) język; liczba godzin

b) język; liczba godzin

7. Ile godzin tygodniowo chciałbyś się uczyć, aby odczuwać satysfakcję z postępów?
- a) język 1
 - b) język 2
 - c) język 3
8. Dlaczego uczysz się języków obcych? Wybierz z podanych niżej uzasadnień nie więcej niż trzy.
- a) Ponieważ chcę wyjechać zagranicę.
 - b) Ponieważ chcę w przyszłości znaleźć dobrą pracę.
 - c) Ponieważ nauka języka obcego sprawia mi dużą przyjemność.
 - d) Ponieważ każą mi rodzice.
 - e) Ponieważ ciekawią mnie osoby, które nie są Polakami.
 - f) Ponieważ lubię oglądać filmy albo słuchać piosenek w języku, którego chcę się uczyć.
 - g) Ponieważ mam krewnych, kolegów posługujących się tylko językiem, którego chcę się uczyć.
9. Co najbardziej decyduje o atrakcyjności języka w twoim odczuciu? Wybierz jedną z podanych niżej odpowiedzi.
- a) osobowość nauczyciela
 - b) język, jego melodia, słownictwo itp.
 - c) kultura społeczeństw posługujących się danym językiem
 - d) ciekawe lekcje
 - e) możliwości wykorzystania języka w środowisku pozaszkolnym (podróże, wycieczki, wymiany międzynarodowe)
10. Do czego twoim zdaniem może się przydać umiejętność porozumiewania się w językach obcych w tej szkole?
-
-
-
11. Jak myślisz, co pomogłoby ci uczyć się języków obcych w twojej szkole?
-

.....

.....

Opracowanie wyników

Wyniki tej ankiety pokażą, jaki jest stosunek uczniów do nauki języków obcych, źródła ich motywacji oraz oczekiwania, jakie mają wobec szkoły. Jeśli zestawimy je z innymi badaniami przeprowadzonymi wśród innych podmiotów, np. rodziców, może to być istotny element w diagnozie potrzeb w analizowanym obszarze. Dzięki temu dowiemy się, m.in. na ile oferta szkoły w zakresie nauczania języków obcych odbiega od potrzeb jej głównych podmiotów – uczniów i rodziców, co motywuje uczniów do nauki języków obcych, jakie czynniki decydują o atrakcyjności języka dla uczniów i rodziców.

Zebrane wyniki pomogą znaleźć mocne i słabe strony w pracy szkoły w dziedzinie porozumiewania się w językach obcych. Przykładowo, lekcje językowe są prowadzone tylko z wykorzystaniem podręczników, nauczyciele nie stosują technologii informacyjno-komunikacyjnych, lekcję języków są zawsze na siódmej i ósmej godzinie lekcyjnej – to słabe strony wymagające wspomagania. Trzeba przyrzeć się sprawie, która w najbardziej znaczący sposób przeszkadza uczniom w drodze do osiągnięcia sukcesu w badanym obszarze, i zaplanować działania niwelujące przeszkody.

Wywiad

Metoda wywiadu służy do gromadzenia informacji przeważnie o charakterze jakościowym, dotyczących: faktów, sposobów postrzegania wydarzeń, sądów, opinii, postaw, wyobrażeń, uczuć, deklarowanych zachowań, wiedzy o rzeczywistości. Najprościej rzecz ujmując, to rozmowa badającego z respondentem według opracowanych wcześniej założeń lub na podstawie przygotowanego do tego celu kwestionariusza.

Wywiad możemy prowadzić z jedną osobą (indywidualny) lub z większą liczbą osób (zbiorowy). Często stosowaną formą zbiorowego wywiadu jest zogniskowany wywiad grupowy. To sytuacja, w której moderator prowadzi wywiad równocześnie z kilkoma osobami skupionymi na określonym temacie. Przebieg zogniskowanych wywiadów grupowych opiera się na wzajemnej stymulacji jego uczestników. Rola moderatora polega na takim pokierowaniu dyskusją, by była zgodna z koncepcją badania. Wy-

wiad jest zaproszeniem respondentów do omówienia i analizy problemu przy założeniu ważności wypowiedzi zaproszonych osób. Z tej racji wywiady są również narzędziem budującym zaangażowanie potencjalnych uczestników pracy wychowawczej szkoły.

Wywiad w procesie diagnozy umożliwia osiągnięcie dwóch poziomów rezultatów. Po pierwsze gwarantuje uzyskanie informacji bezpośrednio u źródeł. Informacji, która może być pogłębiona przez zadawanie dodatkowych pytań. Po drugie wywiad to również forma budowania zaangażowania u respondenta. Ankiety mają charakter anonimowy, tak też bywają traktowane przez respondentów. Wywiad to forma rozmowy. Pytania dodatkowe potwierdzają zainteresowanie osoby przeprowadzającej wywiad odpowiedziami udzielanymi przez rozmówcę. Jest to narzędzie bardzo przydatne zwłaszcza w pracy z rodzicami.

Poniżej przedstawiamy przykładowy scenariusz wywiadu badającego rodzaj wsparcia dawanego uczniom przez rodziców oraz współpracę rodziców ze szkołą w zakresie rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

Wywiad: Kształtowanie u uczniów kompetencji porozumiewania się w językach obcych – wsparcie rodziców i ich współpraca ze szkołą

1. Czy zna Pani/Pan jakieś języki obce? Jeśli tak, to jakie?
2. Czy uważa Pani/Pan, że nauka języków obcych jest ważnym/nieważnym elementem edukacji dzieci? Dlaczego?
3. Jakich języków obcych uczy się Pani/Pana dziecko?
4. Jakie korzyści dostrzega Pani/Pan w uczeniu się języków obcych przez Pani/Pana dziecko?
5. W jaki sposób pomaga Pani/Pan swojemu dziecku uczyć się języka obcego?
6. Jak często pomaga Pani/Pan swojemu dziecku w odrabianiu prac domowych z języków obcych?
7. W jakich sytuacjach pozaszkolnych Pani/Pana dziecko ma możliwość uczenia się języków obcych (wyjazdy zagraniczne, szkoła językowa itp.)?
8. W jaki sposób współpracuje Pani/Pan z nauczycielami, aby wspierać swoje dziecko w uczeniu się w języków obcych?

9. Jaki jest Pani/Pana stosunek do innych kultur?
10. Czy uczy Pani/Pan swoje dziecko tolerancji i otwartości na inne kultury? Jeśli tak, to w jaki sposób?
11. Na jakie problemy związane z komunikacją z innymi napotyka Pani/Pana dziecko w szkole?
12. W jaki sposób wdraża Pani/Pan swoje dziecko do rozwiązywania problemów w porozumiewaniu się z innymi?

Rodzice mają duży wpływ na nastawienie swoich dzieci do nauki w szkole i ich sukces w przyszłości. Kiedy angażują się w naukę swoich dzieci – od klasy zerowej do szkoły ponadpodstawowej – zapewniają im istotną pomoc w edukacji.

Wchodząc do szkoły, w której kształtowanie porozumiewanie się w językach obcych wymaga wspomagania, warto na etapie diagnozy sprawdzić zaangażowanie rodziców na rzecz rozwoju tej kompetencji u ich dzieci. Może okazać się, że plan działań szkoły w tym obszarze powinien objąć też rodziców. Wywiady pozwalają uzyskać podstawowe dane potrzebne do sformułowania problemów badawczych, ewentualnie poznać oczekiwania respondentów. Informacje pozyskane z wywiadów służą również do budowy innych narzędzi badania problemu – określają ich charakter, sposób przeprowadzenia itp. Zogniskowane wywiady grupowe stosowane są również po zakończeniu badań ilościowych po to, by pogłębić interpretację wyników.

1.6. Metody diagnozy zespołowej

Rybi szkielet

Metoda planowania, organizowania i oceniania planowanych działań. Służy poszukiwaniu przyczyn powstania danego problemu, rozwija umiejętności zbierania i selekcjonowania informacji oraz planowania działań, które mają dać określone wyniki.

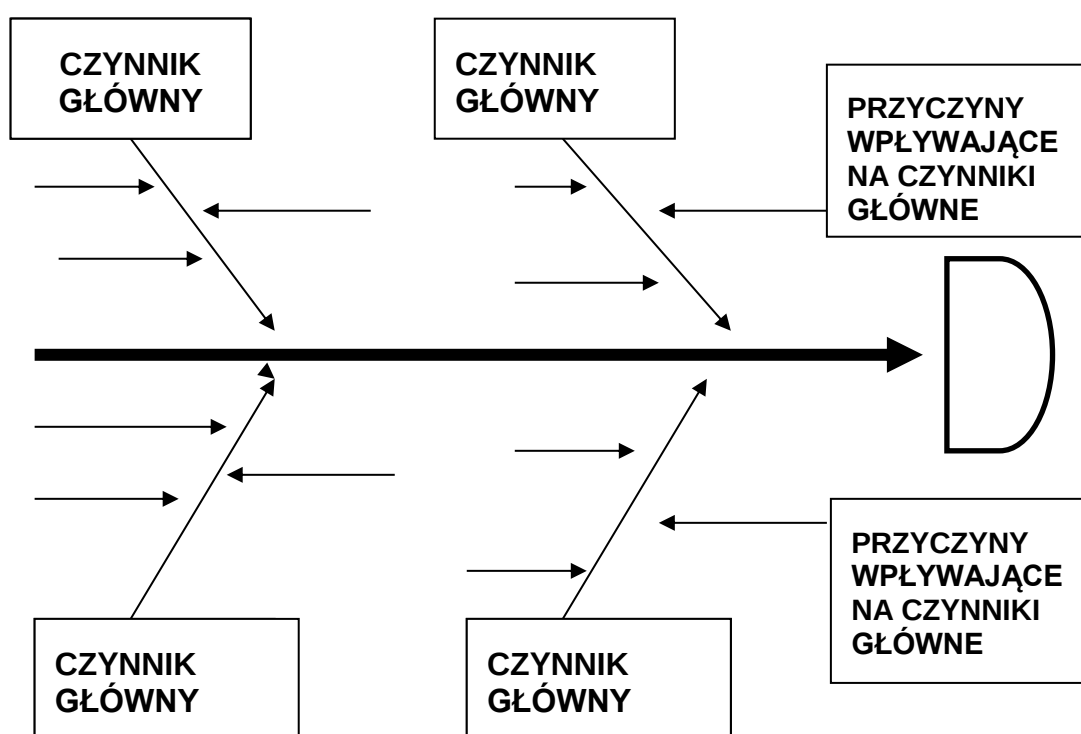
Opis metody

Na planszy przedstawiającej szkielet ryby wpisujemy w głowę główny problem. Wspólnie z uczestnikami szkolenia ustalamy główne czynniki odpowiedzialne za jego występowanie. Spośród podanych czynników wybieramy od czterech do sześciu i wpisujemy je na duże ości schematu. Są to czynniki główne. Następnie poszukuje-

my przyczyn, które mają wpływ na poszczególne czynniki. Przyczyny te uczestnicy zapisują na paskach papieru, które symbolizują małe ości. Umieszczają je na dużym schemacie. Spośród wszystkich przedstawionych przyczyn głównego problemu uczestnicy wybierają najistotniejsze. Na koniec opracowywane są pomysły, które mogłyby stanowić kanwę do przygotowania planu działań zmierzających do rozwiązania problemu.

Potrzebne materiały

Duża plansza przedstawiająca szkielet ryby, paski papieru (małe ości), mazaki.



Rys. 1. Rybi szkielet – schemat

Źródło: E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2000, s. 214

Przykład zastosowania metody rybi szkielet w odniesieniu do kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Temat: Rybi szkielet w diagnozie kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

Problem: Nauczyciele języków obcych nie współpracują z innymi nauczycielami w celu rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

Czynniki 1: Organizacja pracy

Przyczyny:

- niemożność ustalenia terminu spotkania z nauczycielami z innych zespołów przedmiotowych;
- każdy nauczyciel boryka się z brakiem czasu na realizację treści z własnego przedmiotu;
- nauczyciele języków obcych nie widzą potrzeby szukania korelacji z innymi przedmiotami;
- nauczyciele innych przedmiotów nie widzą swojej roli w rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych (uznają, że to sprawa filologów);
- nadmiar różnych obowiązków: zajęcia dla uczniów zdolnych, ze specjalnymi potrzebami, zebrania z rodzicami;
- brak zespołów specjalizujących się w rozwijaniu poszczególnych kompetencji.

Czynnik 2: Kompetencje nauczycieli

Przyczyny:

- nauczyciele nie znają składowych kompetencji porozumiewania się w językach obcych;
- nauczyciele nie dostrzegają korzyści wynikającej ze wspólnej pracy nad rozwojem tej kompetencji;
- nauczyciele języków obcych są przeświadczeni, że odpowiedzialność za rozwijanie porozumiewania się w językach obcych spoczywa tylko na nich.

Czynnik 3: Nadzór

Przyczyny:

- dyrekcja nie kontroluje pracy zespołów pod kątem rozwoju kompetencji porozumiewania się w językach obcych na lekcjach;
- arkusze obserwacji lekcji nie uwzględniają aspektów związanych z rozwojem kompetencji porozumiewania się w językach obcych;
- brak planowania pracy zespołów pod względem merytorycznym i organizacyjnym.

Czynnik 4: Osobowościowy/charakterologiczny

Przyczyny:

- niechęć nauczycieli do zmian;
- duża grupa indywidualistów niechętnych do pracy zespołowej;
- introwertycy.

Podsumowanie

Mając tak opracowany szkielet przyczyn głównego problemu, uczestnicy wybierają najistotniejszy i zbierają pomysły, które pozwoliłyby rozwiązać problem.

Oczywiście należy pamiętać, że przedstawiona powyżej analiza jest przykładem. Uczestnicy spotkania mogą w inny sposób zidentyfikować czynniki i przyczyny. Rolą osoby wspomagającej jest dopilnowanie, by sformułowania były precyzyjne, a nie sterowanie rozmową w stronę wyżej opisanego wzoru.

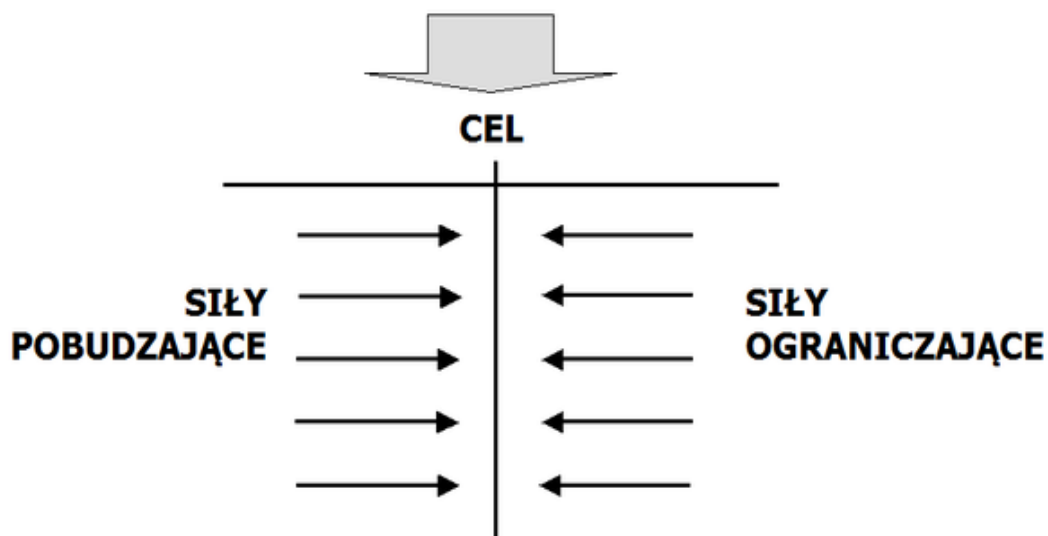
Analiza pola sił

Analiza pola sił (ang. *force field analysis*) to metoda ułatwiająca ocenę zaistniałego problemu. Pomaga rozważyć źródła analizowanego stanu rzeczy oraz pozwala na wykreowanie wielu alternatywnych rozwiązań w sposób przemyślany i systematyczny. W analizie pola sił konfrontuje się przeciwstawne siły: sprzyjające i ograniczające osiągnięcie zamierzonego celu.

Korzystając z analizy pola sił, należy spojrzeć na dany problem jak na układ dwóch grup sił. Jeśli dążymy do zmiany obecnego stanu rzeczy, musimy naruszyć istniejącą równowagę. Najpierw trzeba jednak określić siły pobudzające i hamujące, a następnie zdecydować, które należy zmienić. Załóżmy, że zastanawiamy się nad ograniczonym stosowaniem nowych technologii w kształtowaniu porozumiewania się w językach obcych.

Etapy pracy w analizie pola sił

1. Przygotowanie diagramu pola sił.



Rys. 2. Diagram pola sił

Źródło: [Encyklopedia Zarządzania](#)

2. Wpisanie aktualnej sytuacji pośrodku diagramu.
3. Wpisanie sytuacji docelowej poniżej.
4. Określenie sił pobudzających, wzmacniających, umożliwiających osiągnięcie celu i umieszczenie ich na diagramie.
5. Określenie sił ograniczających osiągnięcie celu i umieszczenie ich na diagramie.
6. Przeanalizowanie diagramu pod kątem możliwości zmian określonych czynników dla osiągnięcia zamierzonego celu zgodnie z zasadą wzmacniania sił pobudzających oraz minimalizowania sił ograniczających.
7. Określenie, czy wybrane rozwiązanie jest możliwe do wykonania.

Przykład zastosowania diagramu pola sił w odniesieniu do kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Aktualna sytuacja: Nauczyciele nie stosują technologii informacyjno-komunikacyjnych na lekcjach.

Sytuacja docelowa: Nauczyciele wykorzystują TIK w celu rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

Siły ograniczające:

- brak odpowiedniego sprzętu w pracowni;
- nauczyciele uważają, że korzystanie z TIK to tylko zabawa, co w gruncie rzeczy oznacza stratę czasu;
- nauczyciele przypuszczają, że uczniowie są bardziej sprawni w posługiwaniu się nowymi technologiami niż oni, co może zaważyć na ich autorytecie;
- nauczyciele nie są przeszkoleni w używaniu tablic interaktywnych;
- brak innych umiejętności komputerowych.

Siły pobudzające:

- w szkole jest sprzęt, który trzeba tylko naprawić;
- odnalezienie w internecie darmowych aplikacji pozwalających urozmaicić zajęcia z wykorzystaniem telefonów;
- niektórzy nauczyciele mają duże umiejętności w stosowaniu TIK;
- nauczyciele w zespołach dzielą się wiedzą na temat wykorzystywania TIK.

Uczestnicy analizują diagram pod kątem możliwości zmian określonych czynników dla osiągnięcia zamierzonego celu zgodnie z zasadą wzmacniania sił pobudzających oraz minimalizowania sił ograniczających. Odpowiadają na pytanie: „Jakie działania mogą wzmocnić siły pobudzające, a jakie osłabić siły ograniczające?”.

Aby wzmocnić siły pobudzające można poprosić bardziej doświadczonych nauczycieli o przeprowadzenie szkoleń dla całej rady pedagogicznej albo w zespołach nauczycieli języków obcych i w zespole przedmiotów humanistycznych. Poza tym, wykorzystując własne zasoby, można naprawić zepsuty sprzęt.

Aby zmniejszyć siły ograniczające, należałoby skierować przynajmniej jednego nauczyciela na szkolenie dotyczące obsługi i wykorzystania tablic interaktywnych oraz jednego na szkolenie z zastosowania TIK na lekcjach języków obcych i innych przedmiotów humanistycznych. Następnie poprosić tych nauczycieli o przeprowadzenie szkoleń w zespołach. Dodatkowo można zachęcić nauczycieli, by zaproponowali wybranym uczniom poprowadzenie fragmentów lekcji z wykorzystaniem TIK.

Podsumowanie

Czy cel jest możliwy do osiągnięcia? Jeśli tak – planujemy działania, jeśli nie – szukamy innego rozwiązania.

W tej sytuacji wydaje się, że cel jest jak najbardziej osiągalny. Należy tylko zaplanować działania: szkolenia zewnętrzne i wewnętrzne, sposoby wdrażania i monitorowania oraz ewaluację działań.

Analiza SOFT¹⁹

Metoda polegająca na rozpoznaniu czterech aspektów funkcjonowania szkoły, posługując się grupami pytań pozwalających dokonać analizy stanu. Badanie może przebiegać na dwóch lub jednym poziomie. Poziom pierwszy obejmuje pytania o aspekty rzeczowy i osobisty. Poziom drugi obejmuje pytania dotyczące aspektu rzeczowego. Poniżej zaprezentowane są pytania, z których można skorzystać, prowadząc diagnozę z zastosowaniem SOFT w obszarze kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

Satysfakcje (S)

- aspekt rzeczowy:
 1. Co przebiega w sposób zadowalający w rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych?
 2. Jakie działania przynoszą zadowalające rezultaty?
 3. Dlaczego to jest zadowalające? (kryteria, powody)
- aspekt osobisty:
 1. Co mnie zadowala?
 2. Dlaczego mnie to zadowala? (motywacje, cele)

Szanse (O)

- aspekt rzeczowy:
 1. Jakie są szanse i możliwości powodzenia i w jakich obszarach?
 2. Jakie są znane, a niewykorzystane szanse?
 3. Gdzie należy poszukiwać szans i możliwości?

¹⁹ E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2000, s. 16.

- aspekt osobisty:
 1. Jakie szanse i możliwości widzę dla siebie?
 2. Co mógłbym zrobić, aby mieć większe szanse i możliwości?

Błędy (F)

- aspekt rzeczowy:
 1. Gdzie występują błędy, niedociągnięcia, trudności, słabe punkty?
 2. Co jest przyczyną częstych napięć, zawodów, konfliktów?
- aspekt osobisty:
 1. Jakie są moje słabości, niedociągnięcia, trudności, luki, granice możliwości?
 2. W jakich sytuacjach dochodzi często do napięć, rozczarowań, utraty motywacji?
 3. Co mi przeszkadza w panowaniu nad sytuacją? (przyczyny, ukryte powody)

Zagrożenia (T)

- aspekt rzeczowy:
 1. Jakie niekorzystne zmiany zachodzą, dlaczego tak się dzieje?
 2. Co się stanie, jeśli nic się nie wydarzy?
 3. Skąd wiadomo, że to, co na razie nie stanowi problemu, może stać się jego źródłem?
- aspekt osobisty:
 1. Jakie zagrożenia lub trudności widzę u siebie?
 2. Co się stanie ze mną, jeśli nic się nie wydarzy?
 3. Jakie znaczenie mają dla mnie pojawiające się trudności?
 4. Jakie konsekwencje wynikają dla mojego życia osobistego i zawodowego?

Przykład zastosowania analizy SOFT

Praca polega na wypełnieniu w grupach poniższej tabeli.

Tab. 4. Analiza SOFT

	ASPEKTY POZYTYWNE	ASPEKTY NEGATYWNE
STAN – jak jest tu i teraz	1. Powody do zadowolenia Nauczyciele języków obcych współpracują w zespole: • wspólnie analizują wyniki egzaminów zewnętrznych; • modyfikują plany pracy dydaktycznej stosownie do wniosków z analizy egzaminów zewnętrznych; • organizują wspólnie uroczystości szkolne (Europejski Dzień Języków, targi edukacyjne itp.); • 100% uczniów otrzymuje pozytywne ocen roczne i śródroczne z języków obcych; • uczniowie angażują się w zadania dodatkowe na terenie szkoły.	3. Usterki, błędy • W organizacji procesu dydaktycznego nauczyciele zbyt mało uwagi poświęcają indywidualizacji pracy z uczniem, zarówno tym zdolnym, jaki i mającym trudności w nauce. • Nauczyciele języków obcych nie podejmują współpracy z innymi nauczycielami (języka polskiego, historii, WOS-u, geografii, pedagogiem szkolnym, wychowawcami klas), którzy przyczyniają się do rozwoju porozumiewania się w językach obcych. • Nauczyciele języków obcych nie dostrzegają u części uczniów szans podniesienia kompetencji porozumiewania się w językach obcych. • Dotychczas nikt z nauczycieli nie podjął próby nawiązania współpracy ze szkołami z innych krajów.
POTENCJAŁ – jak ma być	2. Szanse • Uczniowie biorą udział w programach międzynarodowych, np. Erasmus +. • Uczniowie uzdolnieni biorą udział w konkursach i olimpiadach językowych. • Wyniki z egzaminów zewnętrznych przesuwają się z niskich do średnich. • Uczniowie wykorzystują języki obce w porozumiewaniu się z cudzoziemcami w środowisku pozaszkolnym.	4. Zagrożenia • Uczniowie tracą motywację do uczenia się. • W rankingu szkół w mieście staniemy się najmniej atrakcyjną placówką.

Źródło: Opracowanie własne

W wypadku realizacji wersji dwupoziomowej zaczynamy od zaproponowania uczestnikom, by najpierw wypełnili powyższą tabelę indywidualnie, a potem wspólnie z grupą.

Kolejność odpowiedzi na pytania wyznaczona jest cyframi wpisanymi w schemat. Uczestnicy zastanawiają się nad aspektami pozytywnymi z perspektywy stanu obecnego i możliwości rozwojowych. Następnie analizują aspekty negatywne – najpierw w kontekście dostrzeganych błędów i uchybień, a potem potencjalnych zagrożeń wpisanych w konsekwencje planowanej zmiany.

Po wykonaniu zadania grupy prezentują efekty swojej pracy na forum i wspólnie zastanawiają się nad zgromadzonymi w ten sposób informacjami oraz tym, w jaki sposób można je wykorzystać do optymalnego zaprojektowania pozytywnej zmiany.

W sytuacji opisanej w tabeli niewątpliwie należałoby rozważyć: poszerzenie zespołu ds. kompetencji porozumiewania się w językach obcych o nauczycieli, którzy na swoich przedmiotach rozwijają tę kompetencję, oraz w ramach tego szerszego zespołu zaplanować działania poprawiające sposoby indywidualizowania pracy z uczniami zdolnymi i mającymi trudności w nauce.

Kwestionariusz wywiadu grupowego

Kwestionariusz wywiadu grupowego został przygotowany dla nauczycieli w celu uzyskania informacji na temat mocnych i słabych stron w ich pracy nad rozwijaniem u uczniów kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

W kwestionariuszu jest zestaw pytań odnoszących się do kompetencji interkulturowych, umiejętności mediacji i rozumienia różnic kulturowych oraz z zakresu zastosowania technologii informacyjno- komunikacyjnych. Kilka pytań dotyczy też sposobu organizacji zajęć z języków obcych.

Kwestionariusz: Mocne i słabe strony w rozwijaniu u uczniów kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Szanowni Państwo,

proszę o wypełnienie kwestionariusza w celu usprawnienia pracy nad organizacją procesowego wspomagania szkoły w zakresie rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Proszę o zaznaczenie właściwej odpowiedzi TAK lub NIE. Dziękuję.

Lp.	Pytanie	TAK	NIE
1.	Czy znasz definicję kompetencji porozumiewania się w językach obcych zawartą w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 18 grudnia 2006 r.?		
2.	Czy korzystasz z dodatkowych materiałów dydaktycznych w czasie zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych?		
3.	Czy stosujesz TIK na lekcjach?		
4.	Czy korzystasz z pracowni językowej?		
5.	Czy twoja klasopracownia wyposażona jest w elementarny sprzęt audio-wizualny (przynajmniej jedno z urządzeń: telewizor, odtwarzacz CD, projektor)?		
6.	Czy twoja pracownia wyposażona jest w dodatkowe sprzęty technologiczne?		
7.	Czy twoja pracownia wyposażona jest w pomoce dydaktyczne przydatne w rozwijaniu porozumiewania się w językach obcych (przynajmniej dwa spośród wymienionych: słowniki, filmy DVD, płyty CD, programy komputerowe)?		
8.	Czy masz dostęp do internetu w szkole/klasopracowni?		
9.	Czy potrafisz efektywnie wykorzystywać TIK na swoich lekcjach?		
10.	Czy twoi uczniowie uczestniczą w jakimś programie międzynarodowym?		
11.	Czy twoi uczniowie korespondują w języku obcym z rówieśnikami z zagranicy?		
12.	Czy byłeś współorganizatorem/organizatorem wizyty z udziałem przedstawicieli szkół z zagranicy?		
13.	Czy twoi uczniowie odbyli jakieś wyjazdy zagraniczne (w ramach programów lub wycieczek)?		
14.	Czy uczysz w klasach z podziałem na grupy językowe?		
15.	Czy grupy językowe liczą nie więcej niż 12 osób?		
16.	Czy twoi uczniowie mają możliwość kontynuowania nauki języka obcego, którą rozpoczęli na wcześniejszym etapie edukacyjnym?		
17.	Czy twoi uczniowie mają możliwość nauki jeszcze innego języka obcego w ramach zajęć pozalekcyjnych?		
18.	Czy prowadzisz zajęcia w klasach dwujęzycznych?		

Źródło: Opracowanie własne

Arkusz samooceny dotyczący rozwijania u uczniów kompetencji porozumiewania się w językach obcych – dla nauczycieli młodzieży w wieku 13–16 lat

Jednym z elementów diagnozy potrzeb rozwojowych nauczycieli w wybranym obszarze może być arkusz samooceny. Pozwoli on uczącym poddać refleksji efekty własnej pracy.

Zaproponowany poniżej dokument pyta o skalę skuteczności metod nauczania stosowanych przez nauczyciela w odniesieniu do wielu umiejętności, którymi powinien dysponować uczeń wdrażany do porozumiewania się w języku obcym. Respondent w trzech seriach wskazań zaznacza subiektywną ocenę poziomu osiągnięć uczniów w rozwijaniu tej kompetencji w odniesieniu do reprezentowanej przez uczniów wiedzy, umiejętności i postaw. Podsumowaniem jest wskazanie wyników, z których jest najbardziej dumny, oraz tych, które jego zdaniem wymagają dodatkowej pracy, czyli wspomagania.

Średnie wyniki tych badań warto zestawzić z danymi bardziej zobiektywizowanymi potwierdzającymi poziom osiągnięć uczniów (wyniki egzaminów zewnętrznych, skala uczestnictwa uczniów w działaniach wymagających porozumiewania się w języku obcym itp.).

Arkusz samooceny: Rozwój u uczniów w wieku 13–16 lat kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Szanowni Państwo,

zależy nam na zgromadzeniu informacji na temat rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Uzyskane wyniki pozwolą Państwu dokonać wyboru własnych ścieżek rozwoju w omawianym obszarze, nam z kolei umożliwią zaprojektowanie zajęć najlepiej odpowiadających Państwa potrzebom i oczekiwaniom.

Zaznaczając odpowiedzi, prosimy odnosić się do ucznia, który w sposób najbardziej reprezentatywny charakteryzowałby wiedzę, umiejętności i postawy ogółu młodzieży. Prosimy odnieść się do poszczególnych pytań, korzystając z wartości przypisanej szkolnej skali ocen, w której 1 oznacza brak badanych rezultatów, a 6 – dysponowanie nimi na poziomie celującym.

1. Jak Pani/Pan ocenia w skali od 1 do 6 skuteczność kształtowania u uczniów następujących elementów ich wiedzy, zakładając, że:

1. Jak Pani/Pan ocenia w skali od 1 do 6 skuteczność kształtowania u uczniów następujących elementów ich wiedzy, zakładając, że:

- Uczeń ma i wykorzystuje odpowiedni zasób środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych, fonetycznych) umożliwiający realizację zadań w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych podstawy programowej. 1__2__3__4__5__6
- Co potwierdza wysoki poziom dysponowania właściwymi środkami językowymi przez Pani/Pana uczniów?
.....
.....
- Uczeń zna i rozumie struktury niezbyt złożonych wypowiedzi i zasady ich tworzenia oraz stosuje je w mowie i piśmie (gramatyka, słownictwo, typy interakcji, konteksty stosowania języka). 1__2__3__4__5__6
- W jakich sytuacjach uczniowie najlepiej potwierdzają praktykę stosowania kształconych struktur językowych?
.....
.....
- Uczeń ma podstawową wiedzę o krajach obszaru poznawanego języka, ich kulturze. 1__2__3__4__5__6
- Czy Pani/Pan podejmuje działania promujące wiedzę na temat krajów i narodów posługujących się nauczonym językiem obcym? Jakże?
.....
.....
- Uczeń zna i stosuje szeroki repertuar strategii uczenia się (interakcyjnych, kompensacyjnych, metajęzykowych). 1__2__3__4__5__6
- Uczniowie najczęściej stosują następujące strategie uczenia się:
.....

2. Jak Pani/Pan ocenia w skali od 1 do 6 postawy uczniów następujących obszarach zakładając, że:

- Uczeń jest otwarty i ciekawy kontaktów z rówieśnikami z innych krajów, nie boi się podejmować ryzyka i przełamywać barier językowych. 1__2__3__4__5__6

- Proszę podać przykład zaangażowania Pani/Pana uczniów w budowanie relacji z rówieśnikami z innych krajów.

.....

- Uczeń ma naturalną ciekawość innych krajów i kultur oraz świadomość podobieństw i różnic między językami. 1__2__3__4__5__6

- Proszę opisać sytuację zaangażowania uczniów w pozyskiwanie wiedzy na temat innych krajów bądź kultur.

.....

- Uczeń w trakcie prowadzenia dialogu wykazuje pozytywną i otwartą postawę oraz używa języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny. 1__2__3__4__5__6

- Jak Pani/Pan rozumie pozytywny i odpowiedzialny sposób porozumiewania się przez Pani/Pana uczniów?

.....

- Uczeń rozwiązuje niezbyt złożone problemy we współdziałaniu w ramach grupy oraz angażuje się w sprawy publiczne w stopniu odpowiednim do pełnionych ról społecznych. 1__2__3__4__5__6

- Co potwierdza oczekiwane postawy uczniów angażujących się w pełnione przez nich role?

.....

3. Proszę opisać swój warsztat pracy.

- Jakie działania podejmowane przez Panią/Pana wpływają najsilniej na rozwijanie

umiejętności formułowania prostych wypowiedzi pisemnych i ustnych w nauczonym języku?

.....

.....

- Jakie proponowane przez Panią/Pana działania pozalekcyjne wspierają rozwój umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji w języku obcym?

.....

.....

- Co Pani/Pana zdaniem sprzyja wykorzystywaniu przez uczniów różnych strategii pracy (interakcyjnej, kompensacyjnej, metajęzykowej) pozwalających rozwijać umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym?

.....

.....

4. Jakie Pani/Pana zdaniem rezultaty pracy potwierdzają jej wysoką skuteczność, a które wymagają modyfikacji lub poszerzenia zaangażowania możliwych do uzyskania na drodze szkoleń bądź wsparcia metodycznego? Proszę wymienić po trzy przykłady.

.....

.....

.....

.....

.....

Proponowany arkusz samooceny stanowi pretekst do przyjrzenia się przez nauczycieli efektom swojej pracy w kontekście osiągnięć, jakie powinni reprezentować ich uczniowie. Arkusz skierowany jest przede wszystkim do nauczycieli języków obcych i umożliwia rozpoznanie przez nich najbardziej typowych oraz uzyskiwanych na najwyższym poziomie osiągnięć uczniów, a z drugiej strony tych obszarów wiedzy, umiejętności czy postaw, które uczniowie reprezentują w zdecydowanie mniejszym zakresie. Wiedza ta sprzyja uświadomieniu sobie potrzeby rozwoju w tak zdiagnozowanych obszarach, a osobie badającej ogół wyników ułatwia właściwy dobór celów i metod pracy wpisanych we wspomaganie.

Arkusz obserwacji zgodności nauczania języka obcego z założeniami Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego

Arkusz obserwacji pozwala diagnozować warsztat pracy nauczycieli języków obcych w odniesieniu do przyjętych kryteriów oczekiwań. Może być uzupełnieniem arkusza samooceny, a uzyskane wyniki powinny stanowić podstawę do doprecyzowania celów wspomaganie w ramach doskonalenia warsztatu pracy nauczycieli w kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

Lp.	Zakres działań podejmowanych przez szkołę i nauczycieli	TAK	NIE
1.	Stosowanie interaktywnych metod i form pracy w nauczaniu języków obcych na danym etapie edukacyjnym.		
2.	Wykorzystywanie grupowych form pracy (m.in. praca metodą projektu, stacje zadaniowe, gry i zabawy językowe, praca w parach i w grupach).		
3.	Wykorzystywanie języka obcego jako narzędzia komunikacji na lekcji.		
4.	Oddziaływanie polisensoryczne, czyli umożliwienie nauki poprzez wszystkie zmysły.		
5.	Integrowanie sprawności językowych pod kątem realizacji celów komunikacyjnych.		
6.	Nauczanie gotowych zwrotów oraz regularne wdrażanie i powtarzanie funkcji językowych w połączeniu z rozwijaniem kompetencji społecznych.		
7.	Dostosowanie treści nauczania do zainteresowań i potrzeb uczniów.		
8.	Wykorzystywanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych.		
9.	Budowanie pozytywnego nastawienia do nauki języka obcego i motywacji do uczenia się na kolejnym etapie edukacyjnym oraz w perspektywie przyszłego rozwoju zawodowego.		
10.	Tworzenie przestrzeni do współdecydowania o własnym procesie uczenia się i podejmowania za niego odpowiedzialności.		
11.	Rozwijanie swobody myślenia, wnioskowania i podejmowania decyzji.		
12.	Kształtowanie wiedzy i postaw ucznia dotyczących przynależności do różnych wspólnot.		

13.	Modelowanie zachowań w stosunku do przedstawicieli innych narodowości i ich języków.		
14.	Współpraca z rodzicami/opiekunami uczniów i pokazywanie im specyfiki rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych na danym etapie edukacyjnym.		

Arkusz samooceny gotowości nauczycieli do rozwijania u uczniów kompetencji porozumiewania się w językach obcych

To kolejne narzędzie do autodiagnozy i autorefleksji na temat efektów osiąganych przez nauczycieli języków obcych w zakresie kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych. W zależności od zasugerowanych oczekiwań zgłoszonych przez dyrekcję lub nauczycieli w procesie diagnozy pracy szkoły należy wybrać jedno z nich.

Arkusz samooceny: Gotowości nauczycieli do rozwijania u uczniów kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Szanowni Państwo,

zależy nam na zgromadzeniu informacji na temat rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Uzyskane wyniki pozwolą Państwu dokonać wyboru własnych ścieżek rozwoju w omawianym obszarze, nam z kolei umożliwią poprawienie organizacji zajęć w sposób najbardziej odpowiadający Państwa potrzebom i oczekiwaniom.

Zaznaczając odpowiedzi, prosimy odnosić się do ucznia, który w sposób najbardziej reprezentatywny charakteryzowałby wiedzę, umiejętności i postawy ogółu uczniów. Prosimy odnieść się do poszczególnych pytań, korzystając z wartości przypisanej szkolnej skali ocen, w której 1 oznacza brak badanych rezultatów, a 6 – dysponowanie nimi na poziomie celującym.

1. Jak Pani/Pan ocenia swoją skuteczność w rozwijaniu u uczniów wybranych aspektów kompetencji porozumiewania się w językach obcych?

- Znam i rozumiem definicję kompetencji porozumiewanie się w językach obcych. 1__2__3__4__5__6
- Znam metody i formy pracy służące rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych zarówno podczas lek- 1__2__3__4__5__6

cji, jak i w innych sytuacjach edukacyjnych i wychowawczych.

- Znam i rozumiem zasady pluralistycznych podejść do nauki języków i kultur (interkomprehensja, zintegrowane podejście dydaktyczne do uczenia się języków obcych). 1__2__3__4__5__6

2. Jak Pani/Pan ocenia swoje umiejętności w zakresie:

- uświadamiania uczniom potrzeby rozwijania i wpływ kompetencji porozumiewania się w językach obcych na przyszłe sukcesy życiowe i zawodowe uczniów; 1__2__3__4__5__6
- stosowania strategii i metod nauczania, które prowadzą do opanowania przez uczniów porozumiewania się w językach obcych; 1__2__3__4__5__6
- ustanawiania i stosowania jasnych zasad zachowania umożliwiających tworzenie atmosfery zaufania, otwartości i wzajemnego szacunku oraz osobistego konsekwentnego ich przestrzegania; 1__2__3__4__5__6
- indywidualizacji procesu dydaktycznego oraz wspierania rozwoju postawy autonomicznej uczniów w procesie uczenia się języka obcego; 1__2__3__4__5__6
- dbałości o rozwój indywidualnych strategii uczenia się języków obcych, poddawania refleksji efektywności stosowanych strategii uczenia się i nauczania; 1__2__3__4__5__6
- wspierania uczniów w uczeniu się, pokazywania, w jakim kierunku zmierzają, i odwoływania się do już nabytej przez nich wiedzy, umiejętności i postaw potrzebnych do dalszej pracy nad kompetencją porozumiewania się w językach obcych; 1__2__3__4__5__6
- pokazywania uczniom atrakcyjności posiadania kształtowanej kompetencji i jej znaczącej wartości w różnych aspektach życia i pracy; 1__2__3__4__5__6
- stwarzania uczniom okazji do włączania się w sprawy publiczne adekwatnie do możliwości związanych z wiekiem; 1__2__3__4__5__6
- organizowania pracy w sposób umożliwiający samodzielną naukę uczniów według określonego planu; 1__2__3__4__5__6

- | | |
|--|------------------|
| • zachęcania uczniów do stosowania pluralistycznych podejść do nauki języków i kultur (interkomprehensja, zintegrowane podejście dydaktyczne do uczenia się języków obcych). | 1__2__3__4__5__6 |
|--|------------------|

3. Jak Pani/Pan ocenia swoją postawę w zakresie:

- | | |
|---|------------------|
| • bycia otwartym na nowe koncepcje w nauczaniu i gotowym do zmiany stosowanych metod pracy w wyniku zdiagnozowanych problemów; | 1__2__3__4__5__6 |
| • ustawicznego doskonalenia swojego warsztatu pracy oraz własnych umiejętności posługiwania się nauczaniem językiem; | 1__2__3__4__5__6 |
| • współpracy w zespole nauczycieli w realizacji wspólnych zadań i projektów, w tym projektów międzynarodowych, różnojęzycznych i międzykulturowych; | 1__2__3__4__5__6 |
| • podejmowania inicjatyw i działań służących otwieraniu się na inne kultury i języki; | 1__2__3__4__5__6 |
| • modelowania własną postawą przestrzegania zasad właściwej kultury komunikowania się w różnych kontekstach, partnerskiego dialogu i współdziałania z uczniami. | 1__2__3__4__5__6 |

4. Jakiego Pani/Pana zdaniem formy rozwoju w zakresie kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych warto zaproponować nauczycielom?

.....

.....

.....

.....

Mapa źródeł

Wiedzę o tym, w jakim stopniu w szkole rozwijana jest kompetencja porozumiewania się w językach obcych można czerpać z różnych źródeł. Niektóre z nich dają nam bezpośrednią odpowiedź na pytania z tym związane, a inne wymagają głębszej analizy.

Źródła można podzielić na:

- **źródła zewnętrzne** – pozaszkolne źródła informacji;
- **źródła wewnętrzne** – źródła informacji pochodzące ze szkoły;

- **źródła twarde** – zasoby informacyjne już istniejące, choć niekoniecznie uświadomione i wykorzystywane, mają zdecydowanie charakter ilościowy, dostarczają danych zobiektywizowanych;
- **źródła miękkie** – mają charakter raczej jakościowy, choć nie tylko, dostarczają danych subiektywnych, np. opinie ekspertów z danej dziedziny; także takie, które są dopiero możliwe do stworzenia/wywołania²⁰.

Tab. 5. Przykłady źródeł służących zdiagnozowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych w szkole

Źródła zewnętrzne twarde	Źródła wewnętrzne twarde
• raport z ewaluacji zewnętrznej dotyczący postaw uczniów, współpracy nauczycieli i pracy zgodnej z podstawami programowymi; • wyniki egzaminów zewnętrznych, w szczególności z językach obcych; • sprawozdania z konkursów oraz olimpiad języków obcych i innych przedmiotów rozwijających kompetencję porozumiewania się w językach obcych; • wyniki kontroli organu nadzorującego w obszarach wyposażenia pracowni językowych, realizacji zajęć pozalekcyjnych powiązanych z rozwijaniem kompetencji porozumiewania się w językach obcych, zatrudnienia i kwalifikacji nauczycieli; • wyniki konkursów przedmiotowych.	• raport z ewaluacji wewnętrznej; • wewnątrzszkolne analizy wyników oceniania zewnętrznego; • protokoły zebrań zespołów przedmiotowych; • protokoły zebrań rady pedagogicznej; • dokumentacja pedagoga/psychologa szkoły; • sprawdziany, testy, wyniki egzaminów próbnych; • frekwencja na lekcjach językowych i dodatkowych zajęciach językowych. • dokumentacja nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrekcję szkoły (obserwacje pracy nauczycieli języków obcych oraz nauczycieli innych przedmiotów w obszarach powiązanych z rozwijaniem kompetencji porozumiewania się w językach obcych).
Źródła zewnętrzne miękkie	Źródła wewnętrzne miękkie
• opinie doradców metodycznych, informacje dostarczane przez organizacje społeczne; • relacje z wizyt studyjnych.	• strona internetowa szkoły; • fora dyskusyjne, szkolna prasa młodzieżowa, opinie środowiskowe, blogi, gazetki szkolne; • docierające do szkoły informacje zwrotne od rodziców i uczniów.

Źródło: Oprac. na podstawie: Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania, z. 2, Diagnoza pracy szkoły*, Warszawa 2015

²⁰ Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania, z. 2, Diagnoza pracy szkoły*, Warszawa 2015, s. 12.

Przykład zastosowania mapy źródeł

Oto przykład zadania do wykorzystania w pracy z osobami przygotowującymi się do pełnienia roli osoby wspomagającej szkołę w rozwoju kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Zadanie dla uczestników szkolenia zostało opracowane na bazie metody stacji²¹.

Prowadzący przygotowuje kilka stanowisk zwanych stacjami. Na każdej stacji zamieszcza inne źródło informacji na temat kompetencji porozumiewanie się w językach obcych w szkole. Do każdego źródła może dodatkowo przygotować zadania bądź pytania związane z danym źródłem informacji. Poza tym uczestnicy muszą wypełnić kartę pracy, w której opiszą swoją pracę z materiałami i refleksję na temat sposobu ich wykorzystania.

Numer stacji	Nazwa źródła	Typ źródła zewnętrzne /wewnętrzne	Jakich informacji dostarcza?	Jakie narzędzie badawcze można do niego opracować?	W jakim kontekście można je wykorzystać?
1.					
...					
5.					

²¹ M. Dryjska, *Jak uczyć metodą stacji dydaktycznych? Charakterystyka metody i przykłady*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2015 [online, dostęp dn. 06.03.2017].

1.7. Narzędzia diagnozy do wykorzystania w pracy z dyrektcją szkoły

Kwestionariusz rozmowy z dyrektorem szkoły zbudowany na bazie modelu GROW

Model GROW to proste i kompleksowe narzędzie do wyznaczania celu i drogi do jego osiągnięcia. Nazwa GROW jest akronimem, który można przetłumaczyć jako „rośnij”. Model ten składa się z czterech kroków, według których rozpatrujemy problem. Są to:

1. **goal** – **cel** – określa się go np. za pomocą pytań otwartych;
2. **reality** – **rzeczywistość** – to etap diagnozy, badania aktualnej sytuacji, które może nasunąć rozwiązanie;
3. **options** – **opcje** – wskazanie sposobów osiągnięcia celu, przedstawienie możliwości i strategii;
4. **will** – **wola** – ustalenie planu działania i podjęcie decyzji.

Kwestionariusz rozmowy oparty na modelu GROW zbudowany jest z pytań dotyczących każdego etapu. Należy przy tym pamiętać, że powinniśmy je na bieżąco dostosowywać do języka rozmówcy i sytuacji.

Zanim przystąpimy do rozmowy z dyrektorem szkoły, należy odpowiedzieć sobie na pytania:

- Co chcę osiągnąć podczas spotkania z dyrektorem?
- Co mogę wnieść do tego spotkania?
- Co może mi przeszkodzić w osiągnięciu zamierzonych celów?

Kwestionariusz rozmowy z dyrektorem szkoły dotyczącej kompetencji porozumiewania się w językach obcych zbudowany na bazie modelu GROW

Cel

- Jaka jest Pani/Pana ocena rozwijania umiejętności porozumiewania się w szkole nauczycieli i uczniów? Co stanowi powód do dumy, a co wymaga modyfikacji lub zmiany?

- Co Pani/Pan chce osiągnąć w obszarze rozwijania w szkole kompetencji porozumiewania się w językach obcych? W jakim zakresie Pani/Pana zdaniem porozumiewanie się przedstawicieli społeczności szkolnej ma związek z porozumiewaniem się w języku obcym?
- Po czym pozna Pani/Pan, że osiągnęła/osiągnął cel?
- Po co chce Pani/Pan osiągnąć ten cel?
- Jakie korzyści przyniesie Pani/Panu osiągnięcie celu?
- Kiedy chce Pani/Pan osiągnąć cel?

Rzeczywistość

- Jakie działania dotychczas Pani/Pan podjęła/podjął, żeby osiągnąć zamierzony cel rozwijania umiejętności porozumiewania się członków społeczności szkolnej?
- Co na obecnym poziomie kompetencji porozumiewania się osób tworzących społeczność szkolną sprzyja jej rozwojowi, a co stanowi potencjalne ograniczenia lub bariery?
- Co stanowi największe ograniczenie w osiągnięciu tego celu?
- Które z podejmowanych działań w zakresie rozwijania kompetencji porozumiewania się są skuteczne?
- Które nie przynoszą oczekiwanych rezultatów?
- Jakie działania podejmowano w szkole, żeby uzyskać oczekiwane rezultaty i ograniczyć bariery w rozwijaniu kompetencji kluczowych dotyczących porozumiewania się w językach obcych?
- Kto, jacy nauczyciele, jaka pomoc z zewnątrz są najbardziej przydatni w kontekście rozwijania porozumiewania się w językach obcych?

Opcje

- Co jeszcze może Pani/Pan zrobić, by poprawić umiejętności porozumiewania się nauczycieli i uczniów?
- Kto mógłby Pani/Panu pomóc w osiągnięciu zamierzonego celu?
- Jakie dostrzega Pani/Pan wady poszczególnych możliwości?
- Jakie dostrzega Pani/Pan zalety poszczególnych możliwości?
- Które rozwiązanie najbardziej by Pani/Panu odpowiadało?

Wola

- Co w pierwszej kolejności należy zrobić w kontekście rozwijania umiejętności porozumiewania się nauczycieli i uczniów w szkole?
- Co skłania Panią/Pana do takiego wyboru?
- Co w związku z tym zrobi Pani/Pan najpierw?
- Komu Pani/Pan o tym powie?
- Co może Pani/Pan zrobić już dziś?

Arkusz analizy danych zastanych i danych ilościowych

Arkusz analizy danych jest jednym z dokumentów wyjściowych ułatwiających diagnozę potrzeb szkoły dotyczących warunków jej funkcjonowania. Pokazuje zobiektywizowane dane nakreślające realia oraz efekty pracy szkoły. Umożliwia zbilansowanie stanu posiadania, ale też dookreślenie elementów brakujących, których pojawienie się w szkole mogłoby pomóc w bardziej efektywnej pracy nauczycieli. To również dobre narzędzie do interpretowania wyników badań bazujących na indywidualnych, niekiedy subiektywnych wypowiedziach nauczycieli.

Lp.	Przedmiot badania Analiza sytuacji szkoły w obszarze przygotowania uczniów do porozumiewania się w językach obcych
1.	Dokumenty potwierdzające rozwijanie kompetencji kluczowych w zakresie porozumiewania się w językach obcych: Wnioski:
2.	Analiza szkoły w obszarze dotyczącym oczekiwanych kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie przygotowania uczniów do porozumiewania się w językach obcych.: Wnioski:

					
3.	Wyniki egzaminów zewnętrznych				
	Rok szkolny	Rodzaj	Średnia	Chłopcy	Dziewczęta
	2016/17				
	2015/16				
	2014/15				
4.	Liczba i rodzaje dysfunkcji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (w tym zdolnych)				
	Grupa (charakterystyka rodzaju trudności)				Liczba
5.	Wypożyczenie w pomoce dydaktyczne sprzyjające rozwijaniu umiejętności z zakresu porozumiewania się w językach obcych (narzędzia, infrastruktura pracowni, pomoce dydaktyczne, podręczniki, oprogramowanie...)				
6.	Zajęcia dodatkowe organizowane dla uczniów, wspierające rozwijanie kompetencji porozumiewania się w językach obcych:				

	
7.	Projekty, działania zespołowe podejmowane przez nauczycieli wspierające rozwijanie kompetencji porozumiewania się w językach obcych (projekty szkolne, lokalne, krajowe, międzynarodowe):
8.	Najpilniejsze oczekiwania dotyczące wspomagania:

Rys. 3. Przykładowy arkusz analizy danych

Źródło: Opracowanie własne

Profil szkoły w obszarze kompetencji porozumiewania się w językach obcych²²

Profil szkoły to metoda diagnozowania, która pomaga przeanalizować wybrane aspekty pracy szkoły z kilku różnych punktów widzenia, z uwzględnieniem doświadczeń i sposobu oceny funkcjonowania placówki oraz zatrudnionych w niej nauczycieli. To metoda bardzo demokratyczna, umożliwiająca bezpośredni kontakt zakładający starcie różnych poglądów, ale też zapewniająca podstawę do wypracowania wspólnych rozwiązań przez przedstawicieli różnych środowisk budujących społeczność szkolną.

Puntem wyjścia jest opracowanie zagadnień do profilu – uzgodnienie elementów, które dla wszystkich zaangażowanych grup będą podstawą oceny jakości pracy szkoły i nauczycieli, a także zaangażowania uczniów i ich rodziców w wybranych obszarach. Pozwoli to spojrzeć np. na kwestie porozumiewania się w językach obcych z perspektywy nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Praca nad wymienionymi zagadnieniami umożliwi w następnych etapach tworzenia profilu doprecyzowanie różnic w poglądach i wyznaczy oczekiwane cele zmiany. Uzyskanie informacji na temat

²² Oprac. na podstawie: Centrum Edukacji Obywatelskiej, *Jak zorganizować badanie jakości pracy szkoły, czyli ustalanie profilu szkoły* [online, dostęp dn. 06.03.2017].

różnic w ocenie tych samych działań oraz ich efektów pozwala zobiektywizować własny ogląd ocenianego fragmentu rzeczywistości oraz doprecyzować miejsca wymagające największego wsparcia.

Cel: Zdiagnozowanie potrzeb szkoły w zakresie rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

Pytanie kluczowe: W jaki sposób szkoła i zatrudnieni w niej nauczyciele kształtują u uczniów porozumiewanie się w językach obcych?

Harmonogram przebiegu profilu:

Działanie	Osoby odpowiedzialne	Termin	Uwagi
Opracowanie zagadnień do profilu			
Spotkanie z uczniami			
Spotkanie z nauczycielami			
Spotkanie z rodzicami			
Spotkanie panelowe.			
Opracowanie raportu			
Prezentowanie raportu na zebraniu rady pedagogicznej			
Prezentowanie raportu rodzicom.			
Prezentowanie wniosków uczniom			

Rys. 4. Przykładowy harmonogram przygotowania profilu szkoły

Źródło: Opracowanie własne

Zagadnienia do profilu: Szkoła rozwija kompetencje porozumiewania się w językach obcych

Zagadnienie 1: Lekcje języków obcych skoncentrowane są na rozwijaniu środków językowych i struktur gramatycznych.

Pytania pomocnicze:

1. W jaki sposób nauczyciele wprowadzają na lekcjach słownictwo i struktury gramatyczne?
2. Na jakie trudności napotykają uczniowie przy wprowadzaniu nowych jednostek leksykalnych i struktur gramatycznych?
3. W jaki sposób nauczyciel angażuje uczniów w lekcje poświęcone wprowadzaniu słownictwa i struktur gramatycznych?

Zagadnienie 2: Rozwijanie kompetencji porozumiewania się w językach obcych przez doskonalenie czterech podstawowych sprawności językowych: czytania, słuchania, pisanie i mówienia.

Pytania pomocnicze:

1. W jaki sposób nauczyciel organizuje rozwijanie poszczególnych sprawności językowych na lekcjach?
2. W jakiego typu zadaniach i sytuacjach uczniowie mogą wykazać się opanowaniem poszczególnych sprawności?
3. Rozwój której/których sprawności stanowi największą trudność?
4. Jaki jest poziom zaangażowania uczniów w wykonywanie ćwiczeń rozwijających poszczególne sprawności?

Zagadnienie 3: Kształtowanie mediacji i rozumienie różnic kulturowych jako elementów składowych kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

Pytania pomocnicze

1. W jaki sposób uczniowie budują kompetencję interkulturową?
2. Jakie materiały dydaktyczne wykorzystywane są w edukacji interkulturowej na lekcjach?
3. W jakich formach współpracy międzynarodowej uczestniczą uczniowie?

Zagadnienie 4: Nauczyciele wspierają uczniów w procesie uczenia się

Pytania pomocnicze:

1. W jaki sposób nauczyciel indywidualizuje pracę z uczniem zdolnym?

2. W jaki sposób nauczyciel indywidualizuje pracę z uczniem mającym trudności w nauce?
3. W jaki sposób nauczyciel wdraża uczniów do samokształcenia?
4. W jaki sposób uczniowie poznają różne strategie uczenia się?
5. Na jakiej podstawie uczniowie oceniają swoje mocne i słabe strony w procesie uczenia się?

Analiza wyników egzaminu maturalnego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe					
ZAGADNIENIE	OCENA				ARGUMENTY
	++	+	-	--	
1.					
2.					
3.					
4.					

Mocne strony:

1.
2.
3.

Problemy:

1.
2.
3.

LISTA OSÓB UCZESTNICZĄCYCH W DYSKUSJI		
Lp.	Imię i nazwisko	Podpis
1.		
2.		

...		
10.		
Osoba prowadząca dyskusję:		

Instrukcja dla prowadzących dyskusję:

1. Przedstawić dyskutantom cel spotkania.
2. Przedstawić dyskutantom założenia wykorzystywanej metody pracy: ustalenie profilu szkoły.
3. Przedstawić zasady oceniania:
 - + + 100–90% satysfakcji z podejmowanych działań (zgodnie z pytaniami pomocniczymi);
 - + 89–75% satysfakcji z podejmowanych działań (zgodnie z pytaniami pomocniczymi);
 - 74–50% satysfakcji z podejmowanych działań (zgodnie z pytaniami pomocniczymi);
 - – 49% i mniej satysfakcji z podejmowanych działań (zgodnie z pytaniami pomocniczymi).
4. Przeprowadzić dyskusję i wypełnić profil: jedna osoba pełni funkcję protokolanta, spisuje wszystkie argumenty; uzupełniając profil; należy uwzględnić ocenę i tendencję.
5. Dyskusja powinna trwać 60 minut.
6. Wybrać po dwie mocne strony i dwa problemy; zapisać je.
7. Wypełnić listę obecności.
8. Mieć dobry humor.

1.8. Scenariusz spotkania z radą pedagogiczną inicjującego procesowe wspomaganie szkoły w zakresie rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Temat: Na czym polega procesowe wspomaganie szkół w zakresie kompetencji porozumiewania się w językach obcych?

Cel ogólny

Zapoznanie uczestników spotkania z istotą procesowego wspomagania szkół w kontekście rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Cele szczegółowe

Uczestnik spotkania:

- zna założenia procesowego wspomagania szkół i etapy jego przebiegu;
- zna elementy definicji porozumiewania się w językach obcych sformułowanej w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 18 grudnia 2006 r.;
- wskazuje zależności między kompetencją porozumiewania się w językach obcych a celami i umiejętnościami z podstawy programowej.

Przebieg spotkania

Część I (opcjonalnie dla szkół, które rozpoczynają procesowe wspomaganie)

1. Proces wspomagania – metoda/opis/materiały

Wykład interaktywny obejmujący zagadnienia:

- a) Cele procesowego wspomagania.
- b) Etapy procesu.
- c) Korzyści z udziału w kompleksowym wspomaganiu (również dla uczniów).
- d) Rola i odpowiedzialność osoby wspomagającej.
- e) Role i zadania (odpowiedzialność) nauczycieli.
- f) Czas trwania procesu.
- g) Formy współpracy.
- h) Ewaluacja.

2. Pytania uczestników.

Część II

1. Asocjogram słoneczko. Za pomocą tej metody uczestnicy definiują pojęcie kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Na podłodze prowadzący umieszcza planszę. Siedząc w kręgu, każdy uczestnik otrzymuje trzy kartki i wpisuje na nich po jednej cesze charakteryzującej omawianą kompetencję. Następnie uczestnicy układają ze swoich karteczek promyki – podobne cechy

tworzą jeden promyk. O podobieństwie cech decydują uczestnicy. Po ułożeniu karteczek uczestnicy sprawdzają, które cechy okazały się istotne (najdłuższe promyki).

2. Kolejny krok to dyskusja na forum na temat wyników pracy. Uczestnicy przyporządkowują poszczególne promyki kategoriom: wiedza, umiejętności i postawy.
3. Praca z tekstem źródłowym. Uczestnicy analizują definicję kompetencji porozumiewania się w językach obcych zapisaną w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 18 grudnia 2016 r. Wyodrębniają elementy składowe tej definicji dające się zidentyfikować na lekcjach oraz w sytuacjach pozalekcyjnych i prezentują je na forum.
4. Praca w grupach. Uczestnicy pracują w grupach składających się z nauczycieli różnych przedmiotów odpowiedzialnych za rozwijanie kompetencji porozumiewania się w językach obcych (nauczyciele języka polskiego, historii, geografii, muzyki, plastyki, wychowawcy klas, pedagodzy). Ich zadaniem jest wskazanie przykładów z podstawy programowej powiązanych z danym elementem definicji kompetencji porozumiewania się w językach obcych.
5. Prezentacja wyników pracy grupowej na forum.
6. Wnioski z prezentacji: rozwijanie kompetencji porozumiewania się w językach obcych to zadanie, które powinni realizować nie tylko nauczyciele języków obcych, ale również nauczyciele innych przedmiotów.
7. Praca w grupach (jw.). Uczestnicy w ramach pracy koncepcyjnej przygotowują trzy pomysły na to, jak w okresie między spotkaniami będą wspierać rozwijanie kompetencji porozumiewania się w językach obcych na swoich zajęciach, oraz kryteria osiągnięcia założonych efektów. Opracowują też sposoby monitorowania procesu osiągania tych rezultatów.
8. Prezentacja prac grup na forum.
9. Podsumowanie.

Zasoby edukacyjne

- Program „Młodzież w działaniu”. Kompetencje kluczowe [online, dostęp dn. 26.05.2017].
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dn. 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006) [online, dostęp dn. 26.05.2017].

Rozdział II. Planowanie

2.1. Czemu służy planowanie w procesie wspomagania szkoły i nauczycieli w zakresie rozwoju wybranych kompetencji

Proces wspomagania warsztatu oraz umiejętności nauczycieli w zakresie rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych wymaga precyzyjnego zaplanowania działań pozwalających zaspokoić potrzeby zdefiniowane w diagnozie. Planowanie realizuje się w następujących krokach:

- określenie możliwie precyzyjnego celu/rezultatu planowanych działań, np. uczniowie biorą udział w debatach zarówno w języku ojczystym, jak i obcym, uczniowie uczestniczą w planowaniu, organizacji i realizacji wymiany z zagranicą, uczniowie rozumieją i potwierdzają swoją postawą pozytywne nastawienie do innych kultur, ras i narodowości;
- uwzględnienie w procesie dochodzenia do zaplanowanego celu posiadanych zasobów oraz możliwych ograniczeń, np. wykorzystywanie posiadanych zasobów TIK do rozwijania umiejętności budowania przekazu, promocji swojego środowiska lub porozumiewania się na odległość;
- doprecyzowanie celów pośrednich warunkujących osiągnięcie zaplanowanych rezultatów, czyli zaprojektowanie procesu rozwoju od identyfikacji zasobów związanych z rozwijaniem kompetencji porozumiewania się (sprzęt, pomoce, oprogramowanie, ale też doświadczenia, np. organizacja debat albo współpraca międzynarodowa) po dookreślenie potrzeb i możliwości rozwojowych (sukcesy i potrzeby w zakresie rozwoju kompetencji porozumiewania się, kata-

log umiejętności i metod pracy nauczycieli, doświadczenia szkoły w budowie przestrzeni do porozumiewania się, np. stosowanie informacji zwrotnej w miejsce oceny, umożliwianie uczniom wystąpień publicznych w ramach spektakli, jak również struktur i procedur demokratycznych w szkole);

- określenie warunków osiągnięcia celów pośrednich oraz wskaźników potwierdzających ich uzyskanie (tworzenie własnych, ale też odwoływanie się do zewnętrznych zbiorów wskaźników potwierdzających jakość rozwoju kompetencji porozumiewania się w językach obcych);
- uporządkowanie celów i opisanie niezbędnych do ich realizacji działań w porządku chronologicznym;
- przyjęcie harmonogramu działań warunkujących wdrożenie nowych rozwiązań w szkole.

Planowanie to myślenie efektami oraz sposobami ich uzyskiwania. Stąd cel główny (jak również cele pośrednie) powinien opisywać jednoznacznie zdefiniowany i możliwy do zweryfikowania rezultat, a jednocześnie zawierać informacje o terminie, miejscu, sposobie i wykonawcy gwarantujących otrzymanie zapisanego w celu wyniku.

Świadomość wszystkich tych zmiennych pozwala uczestnikom procesu wspomagania odpowiednio sprecyzować swoje zaangażowanie, a w konsekwencji wzmacnia ich motywację oraz determinację w dochodzeniu do celu. Ułatwia także podział ról, zadań i odpowiedzialności za podejmowanie konkretnych działań oraz uzyskiwanie nie mniej jednoznacznych rezultatów.

Po co planować proces wspomagania szkół?

Planowanie polega na wytyczaniu celów i określaniu sposobów ich realizacji, a także na przewidywaniu warunków czasowych oraz wyznaczaniu zadań. Jest to projektowanie przyszłości. Punktem wyjścia planowania procesu wspomagania są informacje uzyskane podczas diagnozy pracy szkoły, a punktem docelowym – plany działania pozwalające skutecznie organizować ludzi i zasoby. Dobrze przygotowany plan jest ważnym elementem całego procesu wspomagania, umożliwia efektywne wprowadzanie zmian w określonych obszarach pracy szkoły.

Plan wspomagania rozwoju szkoły jest opracowany przez nauczycieli w porozumieniu z dyrektorem i we współpracy z zewnętrznym specjalistą. Do planowania procesu

rozwoju szkoły czasem należy także włączyć pracowników niepedagogicznych, uczniów, rodziców oraz środowisko lokalne – dzięki temu istnieje możliwość uwzględnienia różnych perspektyw, co zwiększa skuteczność prowadzonych działań.

Z punktu widzenia odbiorców tego poradnika ważne jest zastanowienie się, w jaki sposób plan wspomagania szkoły może wpłynąć na kształtowanie kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Z jednej strony odnosi się on do oczywistych sprawności komunikowania się w językach obcych w mowie i piśmie. Z drugiej – sprzyja wykorzystaniu umiejętności porozumiewania się w językach obcych w poszerzaniu wiedzy o świecie, konsekwencjach wynikających z różnic kulturowych reprezentowanych przez mieszkańców różnych krajów. Kolejny aspekt to kształtowanie tolerancji, doskonalenie zdolności mediacyjnych i przygotowywanie wspólnych projektów przez osoby pochodzące z różnych środowisk. Warto również zastanowić się nad tym, jak umiejętność porozumiewania się buduje społeczność, sprzyja pracy zespołowej, pozwala radzić sobie z konfliktami, ułatwia wspólne planowanie i skuteczne osiągnięcie uzgodnionych rezultatów.

W wypadku małej rady pedagogicznej w planowanie mogą być zaangażowani wszyscy nauczyciele. Często jednak z powodów organizacyjnych trzeba współpracować tylko z częścią grona. Zespół ds. planowania to grupa osób odpowiedzialnych za właściwe zaplanowanie procesu wspomagania – reprezentanci rady pedagogicznej (np. dyrektor szkoły, liderzy zespołów przedmiotowych) oraz zewnętrzny specjalista ds. wspomagania.

Plan wspomagania pracy szkoły powinien uwzględniać warunki niezbędne do wzajemnego uczenia się nauczycieli, czyli bazować na konkretnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Przygotowując plan wspomagania szkoły w obszarze kompetencji porozumiewania się w językach obcych, trzeba wziąć pod uwagę, jak liczna grupa będzie odbiorcą planowanych działań. Jeśli zdiagnozowany obszar jest dość szeroki i dotyczy komunikacji w ogóle, w planie można uwzględnić całą radę pedagogiczną. Jeśli jednak problem dotyczy przede wszystkim nauczycieli języków obcych, bo np. uczniowie słabo wypadają na egzaminach ustnych i mają duże problemy z komunikacją w języku obcym w klasach dwujęzycznych lub w programach międzynarodowych, wtedy koncentrujemy się tylko na zespole nauczycieli języków obcych. Tutaj tworzymy przestrzeń wzajemnego uczenia się: organizujemy szkolenia meto-

dyczne, doskonalenie się nauczycieli w ramach zespołu, wdrażamy i monitorujemy podejmowane działania, prowadzimy obserwacje lekcji języków obcych, dokonujemy przeglądu planów dydaktycznych, programów kół zainteresowań z języków obcych, wspólnej analizy wyników egzaminów zewnętrznych i egzaminów próbnych z języków obcych itp.

Głównym celem działań jest wprowadzenie realnej zmiany w pracy szkoły. Może być ona definiowana z poziomu organizacji pracy szkoły, sposobów pracy nauczycieli, a w efekcie powinna doprowadzić do zmiany dostrzegalnej z perspektywy ucznia. Dlatego też o skuteczności działań decyduje bezpośrednio ich powiązanie z praktyką pracy nauczycieli. Plan musi zatem uwzględniać wdrażanie wiedzy, umiejętności i nowych rozwiązań do praktyki szkolnej. W procesie planowania nie można pominąć monitorowania działań i ewaluacji procesu wspomagania. Jeśli obszar wspomagania jest tożsamy z przedmiotem ewaluacji wewnętrznej, monitorowanie działań i ewaluacja procesu wspomagania muszą być spójne z zadaniami nadzoru pedagogicznego realizowanego przez dyrektora szkoły, przy wsparciu rady pedagogicznej. W ten sposób osoby zaangażowane w realizację działań mają szansę na otrzymanie informacji zwrotnej na temat ich przebiegu. Dobry plan powinien być elastyczny i dawać możliwość modyfikacji działań w wypadku wystąpienia nowych okoliczności lub zagrożeń.

Organizacja spotkania z radą pedagogiczną

Efektywna praca z radą pedagogiczną powinna polegać na wspólnym przygotowaniu optymalnych dla szkoły rozwiązań. W tym celu niezbędne jest umiejętne inicjowanie, prowadzenie i zamykanie dyskusji. By okazała się ona owocna, musi mieć jakiś nadrzędny cel oraz być prowadzona przez osobę, która potrafi skutecznie do tego celu poprowadzić uczestników, czyli powinna być dobrze zorganizowana. Oczywiście w wypadku kompetencji porozumiewania się w językach obcych punktem odniesienia powinny być wszystkie zagadnienia związane z tą kompetencją zawarte w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady²³. Ponieważ komunikacja w językach obcych opiera się w znacznej mierze na tych samych umiejętnościach co porozumiewanie się w języku ojczystym: zdolności do rozumienia, wyrażania i interpretowania

²³ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE..., dz. cyt.

pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie z uwzględnieniem właściwych kontekstów społecznych i kulturalnych, warto postrzegać tę kompetencję jako zbiór wielowymiarowych umiejętności, które są ważne również na innych przedmiotach. To nie tylko kwestia umiejętności posługiwania się odpowiednim słownictwem czy formami gramatycznymi, ale też zdolności dostosowania wypowiedzi do określonego kontekstu kulturowego, analizowania różnych przypadków omawianych na poszczególnych lekcjach z uwzględnieniem dziedzictwa historycznego, testowanie różnych rozwiązań w obszarze porozumiewania się w językach obcych z naciskiem na aspekty typowe dla danych środowisk lub społeczeństw. Takie podejście pozwoli promować wartość kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Umożliwi też kształtowanie postawy otwartości i tolerancji oraz analizowanie w sposób bardziej dociekliwy procesów społecznych i kulturowych.

Przygotowując się do spotkania, powinniśmy się zastanowić, jakie aspekty wybranego tematu mogą być dyskutowane w czasie wyznaczonym na naradę. Każde z omawianych zagadnień musi mieć swoje ramy czasowe pozwalające na jego odpowiednie omówienie oraz zamknięcie. Skuteczność w tym wypadku zależy nie tylko od określenia ram czasowych dyskusji, ale również od jej odpowiedniego zaplanowania.

Efektem dobrego zaplanowania spotkania rady pedagogicznej jest **program dyskusji**, z którym powinniśmy zapoznać uczestników przed jej rozpoczęciem. Zawiera on następujące elementy:

1. Właściwie sformułowany temat dyskusji, najlepiej wywołujący zaangażowanie emocjonalne i umożliwiający ścieranie się przynajmniej dwóch racji, np. Co zrobić, aby języki obce przestały być obce w naszej szkole?
O skutecznej komunikacji w językach obcych w szkole.
2. Cel (analiza stanu bądź możliwości, wypracowanie zgody w jakiejś kwestii, zapoznanie się z różnymi opiniami i uzgodnienie wspólnego stanowiska), np. Znalezienie sposobów poprawy w naszej szkole efektywności kształcenia u uczniów umiejętności porozumiewania się w językach obcych.

3. Określenie niezbędnych parametrów dyskusji (jakie dziedziny powinny być włączone, a o których nie będzie się mówić):

- Wyjaśnienie, o czym powinniśmy mówić:
 - Czym jest komunikacja?
 - Jaka jest różnica między uczeniem mówienia a komunikacji?
 - Jakie umiejętności wchodzą w skład kompetencji porozumiewania się?
 - Które z tych umiejętności są mocną stroną naszych uczniów, a które wymagają wzmocnienia?
 - Metody nauczania komunikacji.
 - Podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych.
 - Co możemy robić lepiej i jak?
- O czym nie powinniśmy mówić:
 - Potencjał intelektualny naszych uczniów.
 - Wyposażenie sal.
 - Trudności kadrowe.
- Odniesienie tematyki dyskusji do ogólnego kontekstu (np. potrzeb lub szczególnie ważnych aspektów funkcjonowania szkoły), np. egzaminy zewnętrzne, projekty międzynarodowe, wprowadzenie zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego.

Warto również zadbać o odpowiednią atmosferę dyskusji. O rzeczach naprawdę ważnych trudno rozmawiać w grupie przekraczającej 40 lub 50 osób. Lepiej wtedy podzielić zabranych na mniejsze zespoły, a dyskusję plenarną poprowadzić na zasadzie dyskusji panelowej, podczas której efekty pracy poszczególnych zespołów będą prezentowali ich przedstawiciele. Trzeba również zadbać o zapewnienie równych praw wszystkim uczestnikom spotkania.

Odpowiednio przygotowana i dobrze przeprowadzona dyskusja w znaczący sposób przyczyni się do wzmocnienia postawy szacunku wobec jej uczestników, a tym samym do kształtowania postawy szacunku, zrozumienia i empatii wobec drugiego człowieka.

Dyskusja jako forma zespołowego komunikowania się powinna prowadzić do wypracowywania wspólnych pomysłów, stanowisk i rozwiązań. Jedną z metod dyskusji zespołowej jest **technika grupy nominalnej (TGN)**²⁴. To bardzo konkretny sposób grupowego podejmowania decyzji, angażujący wszystkich i sprzyjający dynamicznemu, a zarazem efektywnemu dochodzeniu do wspólnych ustaleń. Wspólna praca rozpoczyna się od prezentacji zagadnienia, którym będzie się zajmowała dana grupa. Mogą to być podstawy współpracy nauczycieli z wykorzystaniem wybranych elementów kompetencji porozumiewania się w językach obcych, np. umiejętności mediacji lub uczestnictwa w debacie. Ważne, by kwestia inicjująca proces nie była ani zbyt szczegółowa, ani zbyt ogólna. Uczestnicy muszą się do niej odnieść w sposób indywidualny, ale jednocześnie oderwany od stereotypowych poglądów na dany temat.

Każdy uczestnik otrzymuje co najmniej trzy kartki wielkości połowy standardowej pocztówki i na każdej z nich ma zaproponować jedną odpowiedź (jedno rozwiązanie) dotyczącą sprawy przedstawionej przez prowadzącego. Zapisy muszą być wyraźne, tak aby można je było później odczytywać z pewnej odległości.

Kolejnym krokiem jest prezentacja przygotowanych odpowiedzi. Prowadzący prosi kolejnych uczestników o odczytanie swoich kartek, każdej przypisuje kolejny numer i przyczepia je na tablicy lub układa na stole. Jeśli uczestnik uzna, że jego wypowiedź jest tożsama z tą, która już została przeczytana, może zrezygnować z prezentowania swojej myśli. Jest to zawsze decyzja konkretnej osoby. Prowadzący nie może podejmować takiej decyzji za innych. Nie powinien nawet sugerować możliwości takiego rozwiązania.

Następnie dokonywana jest zespołowa analiza danych zgromadzonych na kartkach. Uczestnicy czytają raz jeszcze wszystkie zapisy, zadają pytania autorom poszczególnych wypowiedzi, proponują rezygnację z zapisów, które powtarzają te same treści. Jeżeli autor danego zapisu uzna jego ograniczoną przydatność dla dalszego procesu, prowadzący zdejmuje wskazaną kartkę i odkłada na bok.

Kolejny etap to indywidualne wybory uczestników. Każdy z całego zestawu prezentowanych wypowiedzi wybiera pięć, które są dla niego w tym momencie najważniejsze, i zapisuje sobie (lub zapamiętuje) ich numery. Każdej z wybranych odpowiedzi

²⁴ E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2000, s. 242.

przypisuje pewną liczbę punktów: od najmniej ważnej – 1, do najważniejszej – 5. Następnie uczestnicy nanoszą swoją punktację na plakat przygotowany według następującego wzoru:

Numery kartek	Uczestnicy					Suma
	A.B.	C.D.	E.F.	G.H.	I.J.	
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
...						

Efektem pracy będzie wyodrębnienie rozwiązań najbardziej znaczących dla całej grupy. Kolejnym krokiem jest wspólne zastanowienie się nad tym, co one znaczą dla całego zespołu, jak można sobie poradzić z wybraną formą ich wdrożenia itp. Warto też chwilę poświęcić na rozważenie propozycji, które nie otrzymały punktów bądź otrzymały ich mało. Zgłoszono je, ale nie zostały zaakceptowane – to też coś znaczy.

Technika grupy nominalnej pozwala wyeliminować naturalną niechęć do udziału w pracy zespołowej. Zainicjowanie działań związanych z realizacją tej metody najpierw na poziomie indywidualnych rozwiązań, następnie upublicznienia ich i znowu powrotu do indywidualnych decyzji, a następnie podsumowania przez prezentację zespołowych wyników pozwalają w różny sposób stymulować nawet najbardziej opornych uczestników zebrania. Wielką zaletą tej metody jest indywidualna mobilizacja wszystkich już na wstępie, kiedy ogół uczestników musi zastanowić się nad omawianym wyzwaniem. Interesująca jest również dyskusja podsumowująca, która dzięki zastosowanej metodzie dotyczy nie autorów poszczególnych pomysłów, ale konkretnych zapisów.

2.2. Formułowanie celów

Najbardziej popularnym sposobem formułowania celów jest model SMART²⁵. Jest to struktura oparta na pięciu wskaźnikach określających optymalny cel. Tworzą one akronim będący nazwą metody:

SPECIFIC	SKONKRETYZOWANY
MEASURABLE	MIERZALNY
AGREED UPON	UZGODNIONY
RECOURCES FOUNDED	OPARTY NA ZASOBACH
TIME LIMITED	OKREŚLONY CZASOWO

Podane wyżej tłumaczenie omawianego akronimu jest jednym z wielu. Istnieje zarówno wiele tłumaczeń, jak i wiele rozwinięć sformułowania SMART. Inny sposób odczytania poszczególnych elementów metody to:

Sekwencyjny – cel podzielony na kolejne, prowadzące do jego osiągnięcia kroki. Im bardziej szczegółowo opisane zostaną poszczególne kroki, tym łatwiej będzie je wprowadzić w życie.

Mierzony regularnie – oznacza to nie tylko opisanie poszczególnych rezultatów konkretnymi wskaźnikami, które pozwalają na dokonanie weryfikacji stopnia osiągnięcia zamierzonych efektów pośrednich, ale również ułatwia ich regularne badanie, co umożliwia bieżącą weryfikację skuteczności podejmowanych działań.

Adekwatny do potrzeb i możliwości – oznacza uwzględnienie w planowanych rezultatach poziomu naszej potencjalnej skuteczności, a jednocześnie zakresu naszych rzeczywistych oczekiwań.

Realistyczny i relewantny – pozwalający określać cel jako rezultat, który jest wystarczająco realistyczny, a jednocześnie wystarczająco wymagający i ambitny.

Terminowy – definiujący każdorazowo ostateczny termin realizacji.

²⁵ J. Gorzędowski, *Jak skutecznie wyznaczać cele i tworzyć plany, czyli narzędzie SMART*, Portal o coachingu [online, dostęp dn. 06.03.2017]

Kontynuując propozycję z poprzedniego rozdziału, czyli rozwijanie współpracy nauczycieli z wykorzystaniem wybranych elementów kompetencji porozumiewania się w językach obcych, np. umiejętności mediacji lub uczestnictwa w debacie, moglibyśmy założyć, że poszczególne składowe planowanego celu to:

S – uczniowie potrafią praktycznie stosować zasady debaty w różnych sytuacjach (zarówno konfliktu, jak i dyskusji);

M – podczas zajęć na różnych przedmiotach uczniowie pracują metodą debaty, dochodząc do wielu rozwiązań związanych z nauczaniem przedmiotem;

A – uczniowie podczas lekcji oraz w sytuacjach krytycznych (konfliktu) wypracowują rozwiązania z wykorzystaniem umiejętności negocjowania lub mediacji;

R – uczniowie doceniają wartość uzyskiwania rozwiązań z wykorzystaniem debaty lub mediacji;

T – założone cele zostaną osiągnięte do końca roku szkolnego.

Nawiązując natomiast do przedstawionej sytuacji dyskusji na temat: Znalezienie sposobów poprawy w naszej szkole efektywności kształcenia u uczniów umiejętności porozumiewania się w językach obcych, można sprecyzować następujące cele szczegółowe na podstawie modelu SMART:

1. (Min. 80%) nauczycieli wymienia/nazywa cechy skutecznego porozumiewania się w językach obcych po pierwszym spotkaniu;
2. (Min. 80%) nauczycieli zna i umie zastosować metody sprzyjające rozwojowi porozumiewania się w językach obcych po drugim spotkaniu;
3. (Min. 80%) nauczycieli planuje i przeprowadza lekcje z wykorzystaniem metod sprzyjających rozwojowi porozumiewania się w językach obcych w ciągu trzech miesięcy.

Określenie celu jest dobrym początkiem do zaprojektowania ścieżki umożliwiającej jego osiągnięcie. By tego dokonać w sposób efektywny, warto przypatrzyć się warunkom sprzyjającym zaprogramowaniu procedury oczekiwanej zmiany. Strukturą umożliwiającą przeprowadzenie tego typu refleksji może być model GROW.

Aby sprawdzić poprawność zapisu celu, należy skorzystać z podanej niżej tabeli weryfikacji jego poprawności:

CEL:

Wszyscy nauczyciele języków obcych prowadzą co najmniej raz w tygodniu lekcję z wykorzystaniem metod sprzyjających rozwojowi porozumiewania się w językach obcych, aby poprawić wyniki egzaminów zewnętrznych z języków obcych o 20%.

Cecha celu	Pytania	Opis
SEKWENCYJNY	Co chcesz osiągnąć? Jaki to ma przynieść efekt?	nauczyciele języków obcych prowadzą lekcje z wykorzystaniem metod służących rozwojowi komunikacji
MIERZONY REGULARNIE	Skąd będziesz wiedzieć, kiedy osiągniesz ten cel?	- wszyscy - co najmniej raz w tygodniu
ADEKWATNY DO POTRZEB I MOŻLIWOŚCI	Dlaczego jest to ważne? Co możesz tym zmienić? Jak możesz się rozwinąć dzięki temu? Czym będzie się to różnić od tego, co już masz?	aby podnieść wyniki egzaminów zewnętrznych z języków obcych o 20%
REALISTYCZNY I RELEVANTNY	Jakich potrzebujesz do tego zasobów? Kto może ci pomóc?	- wszyscy nauczyciele - metody służące rozwojowi komunikacji
TERMINOWY	Kiedy chcesz zakończyć działania? Kiedy mają być widoczne efekty? Jak możesz to rozplanować w czasie?	egzaminy zewnętrzne

2.3. Przykładowe narzędzia do planowania procesu wspomagania szkoły w obszarze rozwoju kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Gwiazda pytań

Istnieje wiele narzędzi do planowania procesu wspomagania szkoły w ramach rozwoju wybranych kompetencji. Najprostsze z nich opiera się na zasadzie gwiazdy pytań. Zakłada ona uporządkowanie ciągu odpowiedzi związanych z opracowywaną zmianą pozwalających z jednej strony zoperacjonalizować cele, z drugiej zaś uporządkować je hierarchicznie jako planowane działania, sposoby ich przeprowadzenia i weryfikację uzyskanych rezultatów.

Punktem wyjścia jest odpowiedź na pytanie: „PO CO?”. Jeśli efekt opiszemy zdaniem: „Uczniowie podczas debaty analizują na bieżąco swój sposób porozumiewania się w języku ojczystym i obcym oraz przystosowują go do wymogów sytuacji”, to kolejnym krokiem jest ustalenie, jakie elementy należy uzyskać, by osiągnąć tak sformułowany rezultat. Mogłyby to być osiągnięcia typu:

- uczniowie zabierają głos w dyskusjach, wyrażają własną opinię i uzasadniają ją w języku ojczystym i obcym;
- uczniowie prezentują na forum klasy zagadnienia z różnych obszarów i przedmiotów na podstawie przygotowanych prezentacji multimedialnych;
- uczniowie opracowują scenariusze przedstawień i szkolnych spektakli, odgrywają przypisane im role;
- uczniowie redagują różne formy wypowiedzi i dostosowują rejestr językowy do odbiorcy;

Kolejne kroki to odpowiedzi na pytania: „KTO, KIEDY, GDZIE i W JAKI SPOSÓB miałyby te umiejętności wykształcić?”. Kiedy zapiszemy powyższe wartości, pamiętając jednocześnie o założonych celach pośrednich odpowiadających na pytanie „CO?” – łatwo będzie nam dookreślić sposoby sprawdzenia rezultatów („JAK TO SPRAWDZIMY?”). Całość możemy wpisać do tabeli:

Tab. 6. Gwiazda pytań

PO CO?					
CO?	W JAKI SPOSÓB?	KIEDY?	GDZIE?	KTO?	JAK TO SPRAWDZIMY?

Przykład zastosowania

PO CO?					
Uczniowie podczas debaty analizują na bieżąco swój sposób porozumiewania się w języku ojczystym i obcym oraz przystosowują go do wymogów sytuacji					
CO?	W JAKI SPOSÓB?	KIEDY?	GDZIE?	KTO?	JAK TO SPRAWDZIMY?
uczniowie słuchają strony przeciwnej	nie przerywają, obserwują, milczą				obserwacja zachowania uczniów
uczniowie dostosowują argumenty do celu wypowiedzi	używają adekwatnych pojęć, zwrotów i treści				wysłuchanie wypowiedzi uczniów – analiza trafności
uczniowie modyfikują wypowiedzi w wyniku akceptowanej sugestii strony przeciwnej	zmieniają argumenty, korzystają z wypowiedzi rozmówców				wysłuchanie wypowiedzi uczniów – analiza elastyczności

Drzewko ambitnego celu²⁶

Inne narzędzie to drzewko ambitnego celu. Metoda polega na stworzeniu planu strategicznego obejmującego etapy działania, przeszkody i sposoby ich pokonania.

Krok. 1. Definiujemy cel główny

Polega to na określeniu celu – czegoś, co uczestnicy chcą osiągnąć, do czego dążą, jaką mają potrzebę. Istotne jest, aby cel był jasno nazwany, sprecyzowany, np. „Uczniowie wyrażają i interpretują w mowie i piśmie wybrane pojęcia, myśli, uczucia, fakty i opinie”.

²⁶ Oprac. na podstawie: TOC dla Edukacji Polska, *Narzędzia TOC* [online, dostęp dn. 28.05.2017].

Musi on zostać zapisany i umieszczony w widocznym miejscu na szczycie drzewka.

Krok 2. Określamy przeszkody utrudniające lub uniemożliwiające osiągnięcie celu

Wyznaczamy wszystkie możliwe trudności, które napotkamy w realizacji założonego celu, np.

- uczniowie nie rozumieją umiarkowanie złożonych i wyraźnie artykułowanych wypowiedzi ustnych, wyrażanych w standardowej odmianie języka;
- uczniowie nie rozumieją umiarkowanie złożonych prostych wypowiedzi pisemnych, wyrażanych w standardowej odmianie języka;
- uczniowie nie potrafią stworzyć i przedstawić niezbyt złożonych wypowiedzi ustnych i pisemnych;
- uczniowie nie różnicują ekspresji wypowiedzi odpowiednio do sytuacji;
- uczniowie nie potrafią wyszukać niezbyt złożonych informacji w umiarkowanie złożonych tekstach;
- uczniowie nie przetwarzają uzyskanych informacji;
- uczniowie nie są zdolni w przekonujący sposób formułować własnych argumentów ani w mowie, ani w piśmie.

Analiza hipotetycznych przeszkód pozwoli skupić uwagę na elementach potrzebnych do osiągnięcia sukcesu.

Krok 3. Ustalamy cele pośrednie

Przekształcamy przeszkody w cele pośrednie, które osiągniemy na drodze realizacji ambitnego celu, np.

- uczniowie rozumieją umiarkowanie złożone wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne;
- uczniowie tworzą i przedstawiają niezbyt złożone wypowiedzi ustne i pisemne, różnicując ekspresję wypowiedzi odpowiednio do sytuacji;
- uczniowie wyszukują i przetwarzają niezbyt złożone informacje w umiarkowanie złożonych tekstach;
- uczniowie formułują w przekonujący sposób własne argumenty w mowie i piśmie.

Krok 4. Precyzujemy działania, które pomogą osiągnąć cele pośrednie

Określamy działanie pozwalające osiągnąć cel pośredni i przezwyciężyć daną przeszkodę. Dzięki tym małym kroczkom zbliżamy się do osiągnięcia ambitnego celu.

Cel			
Lp.	Przeszkody	Cele pośrednie	Działania
1.			
2.			
3.			
4.			
...			

Przykładową przeszkodą może być rozumienie pojęcia „tolerancja”. Celami pośrednimi, jakimi posłużymy się w takim wypadku, mogą być „znajomość przejawów tolerancji w domu rodzinnym”, „znajomość przejawów tolerancji w środowisku szkolnym” oraz „znajomość przejawów tolerancji w relacjach między kulturami”. Działania, które warto w tym zakresie podjąć, to:

- identyfikacja braku tolerancji w różnych sytuacjach przy wykorzystaniu tekstów oraz przykładów zaproponowanych przez uczniów;
- omówienie konsekwencji braku tolerancji w przedstawionych przypadkach;
- zaproponowanie stosownych rozwiązań do każdego przypadku.

Krok 5. Hierarchizacja celów pośrednich

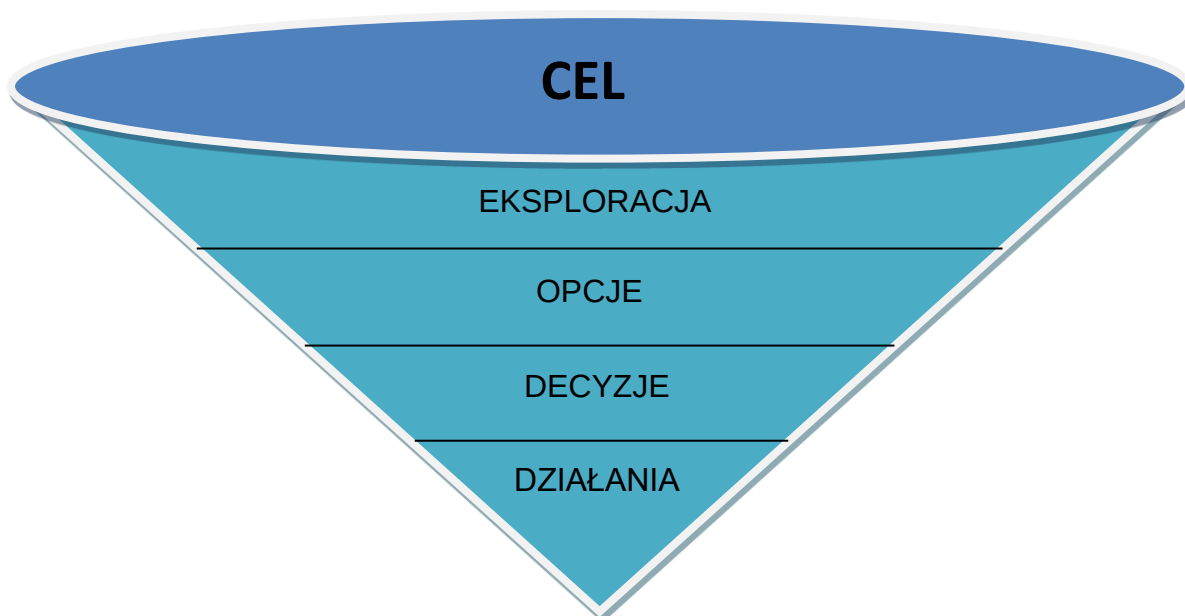
Kolejnym krokiem jest zorganizowanie celów pośrednich przy uwzględnieniu ich pilności i znaczenia. Ustalamy, który cel pośredni powinien być realizowany jako pierwszy, żeby przyniósł jak najwięcej korzyści. Następnie ustalamy kolejność pozostałych celów pośrednich – mogą one być realizowane jeden po drugim bądź równolegle.

Lejek coachingowy

Innym narzędziem do planowania procesu rozwoju nauczyciela jest tzw. lejek coachingowy²⁷. Polega on na przejściu przez określoną strukturę pytań i zagadnień:

- sprecyzowanie celu jako ostatecznego i możliwego do osiągnięcia rezultatu;
- zgłębienie wiedzy na temat źródeł decyzji o wyznaczeniu dla siebie wskazanego celu;
- przejrzanie różnych możliwości zaspokojenia tak zdefiniowanej potrzeby;
- dokonanie wyboru i podjęcie decyzji w odniesieniu do konkretnych działań, które pozwolą osiągnąć zaplanowany cel.

Strukturę tego narzędzia przedstawia poniższy rysunek.



Rys. 5. Lejek coachingowy

Źródło: Oprac. na podstawie: T. Stoltzfus, *Sztuka zadawania pytań w coachingu...*

W celu ułatwienia procesu wypracowania konkretnej decyzji rozwojowej warto skorzystać z przyporządkowanych do poszczególnych etapów pytań.

²⁷ T. Stoltzfus, *Sztuka zadawania pytań w coachingu. Jak opanować najważniejszą umiejętność coacha?*, Aetos Media, Wrocław 2012, s. 31.

Tab. 7. Lejek coachingowy – zestawy pytań

Cel	• Na czym ci zależy? • Co chcesz osiągnąć? • Co się zmieni, kiedy uzyskasz zaplanowany rezultat? • Co konkretnie potwierdzi, że zaplanowane rezultaty zostały osiągnięte? Jak to będzie można zmierzyć? • Sformułuj jeszcze raz swój cel, ale w taki sposób, żeby jego realizacja zależała wyłącznie od ciebie. • Zapisz go w jednym krótkim zdaniu, zaczynając od zaimka „ja”.
Eksploracja	• Co ważnego zdecydowało o wyborze tego celu? • Jakie doświadczenia i sytuacje z twojego życia miały wpływ na wybór tego celu? • Jakie są najistotniejsze czynniki lub najważniejsze osoby związane z podjętą decyzją? • Co dodatkowo może towarzyszyć temu wyborowi? • Co wydaje się w związku z tym najważniejsze? • Jakie uczucia, emocje, oczekiwania są z tym związane?
Opcje	• Co możesz w związku z tym zrobić? • Jakie różne drogi mogą doprowadzić do oczekiwanego rezultatu? • Co robiłeś w takich sytuacjach w przeszłości? • Czego nie robiłeś i po czasie stwierdziłeś, że może warto było spróbować? • Jakie jeszcze, nawet mniej oczywiste opcje wchodzi w grę? • Które z mniej oczywistych rozwiązań i w jaki sposób otwiera niebanalne, ale atrakcyjne sposoby osiągnięcia założonego celu?
Decyzje	• Która z wymienionych opcji wydaje się najbardziej atrakcyjna? • Na ile wydaje się skuteczna w porównaniu z innymi rozwiązaniami? • Co przemawia za jej zastosowaniem? • W jaki sposób możesz ją zastosować?
Działanie	• Co konkretnie zrobisz? • Kiedy? • Co ci w tym pomoże? • Komu powiesz o swoich zamiarach? • Z kim podzielisz się informacją o uzyskanych rezultatach? • Jaki będzie twój pierwszy krok?

Źródło: Opracowanie własne

2.4. Scenariusz spotkania z grupą zadaniową w celu doprecyzowania planu wspomagania w zakresie rozwoju kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Temat: Plan wspomagania w zakresie kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Cel ogólny

Przeanalizowanie zakresu i możliwości osiągnięcia celów przyjętych przez radę pedagogiczną w ramach procesowego wspomagania szkoły w zakresie rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych – wypracowania oczekiwanych i uzgodnionych rezultatów

Cele szczegółowe

Uczestnik spotkania:

- dokonuje operacjonalizacji celów ogólnych przyjętych przez radę pedagogiczną w kontekście rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych;
- przeprowadza analizę zasobów i możliwości działania z wykorzystaniem gwiazdy pytań w odniesieniu do zaplanowanych rezultatów;
- przygotowuje podstawowe dane do opracowania harmonogramu z wykorzystaniem metody planowania z przyszłości.

Przebieg spotkania

1. Uczestnicy tworzą mapę skojarzeń związaną z celem rozwojowym przygotowanym w ramach spotkania z radą pedagogiczną, np. „Wykorzystanie umiejętności porozumiewania się w językach obcych do opracowania modelu promocji szkoły”. Uzgadniają listę niezbędnych celów pośrednich warunkujących osiągnięcie celu głównego wypracowanego przez radę pedagogiczną. Wyznaczanie celów na etapie planowania procesu wspomagania rozwoju szkoły wymaga dogłębnego przemyślenia tego, co i jak chce się osiągnąć. Dzięki temu efekty powinny być zgodne z oczekiwaniami, a ich jakość potwierdzeniem sukcesu. Jedną z koncepcji formułowania celów są odpowiedzi na pytania:

- Czym jest szkoła dziś? Czym jest dzisiaj kompetencja porozumiewania się w językach obcych w szkole?
 - Jakie walory i jakie ograniczenia towarzyszą funkcjonowaniu naszej szkoły tu i teraz? Jakie walory i jakie ograniczenia towarzyszą rozwojowi kompetencji porozumiewania się w językach obcych?
 - Jaka powinna być nasza szkoła w przyszłości, jaką mamy wizję jej funkcjonowania?
 - Jaką mamy wizję kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych w naszej szkole w przyszłości?
 - Jakie cechy, rozwiązania, wartości będzie promować nasza szkoła w wyniku podjętych działań na rzecz rozwoju kompetencji porozumiewania się w językach obcych?
 - Jaka powinna być droga (drogi) dojścia do pożądanego przyszłego stanu, jakie rozwiązania musimy wybrać?
 - Jakimi argumentami można się posłużyć w debacie o szczególnej wartości kompetencji porozumiewania się w językach obcych?
2. Uczestnicy, posługując się gwiazdą pytań, dopracowują rozwiązania dla każdego z celów pośrednich umożliwiających osiągnięcie celu głównego wypracowanego przez radę pedagogiczną. Gwiazda pytań w sposób graficzny pozwala przedstawić harmonogram działań z określeniem zadania, jego celów i terminów realizacji, z podziałem na role oraz wyznaczeniem osób odpowiedzialnych za realizację zadań. A oto pytania:
- CO? – Co będziemy robić i w jakim zakresie?
 - PO CO? – Jakie są cele naszych działań?
 - KTO? – Kto będzie realizował te działania, jaki będzie przydział czynności?
 - GDZIE? – Gdzie, w jakich warunkach to będzie się odbywać?
 - KIEDY? – W jakim terminie i kolejności będziemy działać?
 - JAK? – W jaki sposób będziemy to realizować, jakie metody i formy pracy zastosujemy?
3. Praca z wykorzystaniem metody planowania z przyszłości. Metoda obejmuje następujące etapy:

- Etap 1. Przeniesienie się wyobraźnią w przyszłość i stworzenie wizji tego, co chcemy osiągnąć, tak jakby to już stało się naszym udziałem.
- Etap 2. Spojrzenie w przyszłość (nasza wizja) – sformułowanie etapowych celów, które trzeba zrealizować, aby tę wizję urzeczywistnić, oraz terminów, w których mają być osiągnięte. Do celów etapowych należy stworzyć plany zadań koniecznych do ich zrealizowania.
- Etap 3. Określenie do każdego z planów zasobów (ludzie, rzeczy, czas, informacje itp.) oraz warunków potrzebnych do realizacji planów²⁸.

Uporządkowanie celów i terminów ich osiągnięcia pozwala na przedstawienie tych założeń dyrekcji i radzie pedagogicznej, a po ich zatwierdzeniu przygotowania harmonogramu pracy w ramach procesowego wspomagania szkoły w zakresie rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

Rozdział 3. Wdrażanie i monitorowanie działań

3.1. Znaczenie monitorowania w procesie wdrażania nowych rozwiązań w szkole

Monitorowanie wdrażanych zmian jest jednym z kluczowych elementów skutecznego wspomagania rozwoju szkół i nauczycieli w wybranych aspektach ich funkcjonowania. Planowany proces rozwoju zakłada najpierw rozpoznanie potrzeb, później określenie niezbędnych rezultatów pozwalających zaspokoić te potrzeby i wreszcie podjęcie działań, które umożliwią skuteczne osiągnięcie założonych efektów. Monitorowanie daje możliwość sprawdzenia, czy i w jakim stopniu wdrażany proces sprzyja realizacji zaplanowanych działań i osiągnięciu przyjętych celów.

Proces monitorowania obejmuje dwa zagadnienia:

- weryfikację realizacji przyjętego harmonogramu;
- bieżącą analizę postępów zmiany.

Pierwsze zagadnienie wymaga sporządzenia stosownej listy sprawdzającej, za pomocą której będzie można odnotowywać w kolejnych terminach realizację zaplano-

²⁸ Oprac. na podstawie: Nowa Era, *Metody, techniki, ćwiczenia wspomagające realizację projektu*, [online, dostęp dn. 29.05.2017].

wanych działań. Lista tego typu może być powtórzeniem zapisów przyjętego kalendarza działań uwzględniającego termin i formę aktywności, a także osobę odpowiedzialną, jeśli zależy nam na odnotowywaniu zaangażowania konkretnych osób, by potwierdzić ich pracę bądź interweniować w wypadku jej zaniechania.

Drugie zagadnienie jest zdecydowanie bardziej wartościowe i ma charakter ewidentnie jakościowy. Odnosi się nie do tego, co należy zrobić, ale jakie skutki te działania mają przynieść. Stąd ważne jest sformułowanie listy rezultatów, poczynając od zapisu celów finalnych i kończąc na uporządkowanym chronologicznie zestawie celów pośrednich, warunkujących osiągnięcie ostatecznego celu.

Aby efektywnie monitorować opisane działania i uzyskane w ich wyniku rezultaty, warto nie tylko przypisać im oczekiwane terminy realizacji, ale też określić, w jaki sposób można będzie je zweryfikować. Oznacza to, że dla ich sprawdzenia z jednej strony definiujemy wykonawcę oraz miejsce i czas podejmowanych przez niego działań, tak żebyśmy mogli w razie potrzeby zobaczyć, jak pracuje i jakie jego praca przynosi rezultaty. Z drugiej strony należy tam, gdzie to możliwe, określić grupę odbiorców ostatecznych, a następnie zapytać ich bądź obserwując ich pracę lub zachowania, samemu stwierdzić, czy przypisane im kompetencje zostały przez nich osiągnięte.

Świadomość celów oraz procesu ich osiągania pozwoli osobie wspomagającej na przygotowanie i udzielenie niezbędnej informacji zwrotnej bądź organizację sesji samodoskonalenia i autorefleksji dla osób uczestniczących w zmianie z wykorzystaniem takich metod jak *action learning*²⁹.

3.2. Rola i odpowiedzialność dyrekcji szkoły w organizacji i monitorowaniu działań służących rozwojowi wybranych kompetencji wśród nauczycieli

Dyrektor szkoły jest prawnie³⁰ zobowiązany w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego do planowania, organizacji oraz monitorowania efektów rozwoju wy-

²⁹ Więcej na temat tej metody w podrozdziale 3.5. *Metody pracy z grupą* oraz: I. Kazimierska, I. Lachowicz, L. Piotrowska, [Metoda action learning](#), Ośrodek Rozwoju Edukacji [online, dostęp 06.03.2017].

³⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (DZ.U. z 2015 r. poz. 1270).

branych kompetencji wśród nauczycieli. Oznacza to, że powinien uczestniczyć, a przynajmniej organizować i korzystać z rezultatów diagnozy potrzeb rozwojowych nauczycieli zatrudnionych w kierowanej przez siebie szkole. Szczegóły, na które powinien zwracać uwagę, obserwując pracę nauczycieli w odniesieniu do kształcenia kompetencji porozumiewania się w językach obcych, to przede wszystkim:

- budowanie sytuacji umożliwiających uczniom wykazanie się zdolnościami rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy oraz czytania, rozumienia i pisanie tekstów, odpowiednio do potrzeb danej osoby;
- stwarzanie uczniom możliwości rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie z uwzględnieniem właściwych kontekstów społecznych i kulturowych;
- organizowanie zajęć, w czasie których uczniowie wykorzystują mediacje i wykazują się rozumieniem różnic kulturowych;
- wprowadzanie ćwiczeń umożliwiających zastosowanie różnych konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i zmienności języków;
- badanie umiejętności uczniów w zakresie posługiwania się językami obcymi w sposób zależny od społecznego i kulturowego kontekstu osobistego, otoczenia oraz potrzeb lub zainteresowań, odgrywanych ról lub konkretnych osób;
- badanie osiągnięć uczniów w zakresie znajomości słownictwa i gramatyki funkcjonalnej oraz świadomości głównych typów interakcji słownej i rejestrów języka;
- budowanie świadomości różnorodności kulturowej oraz rozwijanie zainteresowania i ciekawości uczniów w kontekście uczenia się języków i doskonalenia komunikacji międzykulturowej;
- zachęcanie oraz inspirowanie uczniów do korzystania z pomocy oraz uczenia się języków również w sposób nieformalny w ramach uczenia się przez całe życie.

Punkty odniesienia, jakie dyrektor powinien brać pod uwagę, to:

- efekty sprawowanego przez siebie nadzoru pedagogicznego;
- wyniki egzaminów zewnętrznych;

- rezultaty i rekomendacje wynikające z ewaluacji wewnętrznej;
- ewentualne wyniki ewaluacji zewnętrznej.

Każdy z wymienionych obszarów powinien składać się na rezultat sporządzanego rokrocznie przez dyrekcję szkoły planu wspomagania zawodowego nauczycieli. Dobrze, kiedy z jednej strony plany te odpowiadają результатам diagnozy, z drugiej zaś zaprojektowane wyniki przypisane są do osób, które najbardziej potrzebują rozwoju określonych kompetencji.

Kolejny krok to opracowanie działań, które umożliwią nauczycielom uzyskanie bądź rozwój zapisanych w planie umiejętności i zagwarantują ich wdrożenie w ramach codziennego warsztatu pracy. Dyrektor powinien też ustalić sposób monitorowania poziomu oraz efektywności zastosowania wybranych metod bezpośrednio w pracy z uczniami.

Rola i odpowiedzialność dyrekcji szkoły w zakresie organizacji i monitorowania działań służących rozwojowi wybranych kompetencji wśród nauczycieli to nie tyle przygotowanie planu postępowania, ile zagwarantowanie i sprawdzenie skali oraz zgodności osiągniętych przez nauczycieli rezultatów z zaplanowanymi na podstawie diagnozy potrzebami celami.

3.3. Zespołowe uczenie się

Kwestia pracy zespołowej dotyczy przede wszystkim nauczycieli. Oczywiście warto na tych samych zasadach budować współpracę z rodzicami, a już na pewno należy rozwijać związane z nią umiejętności uczniów. Aby przybliżyć to, jak można tworzyć przestrzeń do współpracy, proponujemy poniżej dwa przykłady działań, które wciąż jeszcze zdominowane są przez dyrektorów szkół, a powinny w coraz szerszym wymiarze stawać się domeną ogółu pracowników szkoły, a przede wszystkim nauczycieli. Chodzi o organizację narad oraz wykorzystanie w pracy zespołowej dyskusji.

Podstawy organizacji spotkań rady pedagogicznej

Większość z nas pamięta przynajmniej jedno spotkanie rady pedagogicznej, podczas którego gołym okiem było widać, że jedyną osobą zainteresowaną tematem jest aktualnie referujący. Pozostali z przyzwyczajenia, lenistwa lub przez zwykłą uprzejmość nie reagowali na to, co się dzieje na sali, i czekali jedynie na koniec narady.

Sytuacja taka nie jest wcale zjawiskiem odosobnionym, choć przyznać trzeba, że zdarza się coraz rzadziej. Przyczyną tej korzystnej zmiany jest lepsza organizacja narad przez dyrektorów placówek oświatowych, a przede wszystkim stosowanie przez nich aktywizujących metod pracy z radą pedagogiczną.

Celowość spotkań

Istnieje wiele sposobów, które ułatwiają prowadzenie zebrań, a przy okazji czynią je bardziej efektywnymi i skutecznymi. Podstawowa zasada mówi o tym, że musimy wiedzieć, po co urządzamy daną radę. Jeżeli jej celem jest jedynie rutynowe spotkanie wynikające z kalendarza pracy rady pedagogicznej, to nie oczekujemy, że osiągniemy wtedy rewolucyjne zmiany. Nastawmy się raczej na bierne uczestnictwo zebranych osób. Jedyną radą, jakiej można w tym wypadku udzielić, jest skrócenie czasu spotkania do niezbędnego minimum. Najlepiej, żeby uczestnicy przygotowali swoje sprawozdania na piśmie, tak by protokolant mógł z nich skorzystać. Podstawą poszczególnych wystąpień powinny być główne tezy, a nie tasiemcowe zestawienia danych. W wypadku pojawienia się jakichś kontrowersji warto zastanowić się nad ich wagą. Jeśli nie muszą być rozstrzygnięte natychmiast, najlepiej przełożyć je na następne spotkanie.

Poza określeniem, po co organizujemy dane spotkanie, bardzo ważne jest dokładne zaplanowanie narady. Uda się nam to, jeżeli naprawdę będziemy wiedzieli, co w ramach danego zebrania zamierzamy osiągnąć. Warto pamiętać również o tym, że jedyne żelazne prawo, jakiego powinien się trzymać przewodniczący, to prawo udzielania i odbierania głosu. Przewodniczenia spotkaniu nie można kojarzyć z prawem do nieograniczonego czasu wypowiedzi. Przewodniczący musi wypowiadać się jak najkrócej, a dodatkowo stosować rozmaite formy wizualizacji swoich wystąpień.

Zespołowe uczenie się w praktyce

Wspólna praca nad kształtowaniem kompetencji porozumiewania się w językach obcych to wiele okazji dla nauczycieli do wzajemnego uczenia się. Wymienić tu należy chociażby rozmaite projekty edukacyjne realizowane w ramach programu Erasmus+.

Jak piszą sami organizatorzy przedsięwzięcia: „Projekty realizowane w ramach akcji 2 – Partnerstwa strategiczne polegają na międzynarodowej współpracy placówek

edukacyjnych, lokalnych lub regionalnych władz odpowiedzialnych za oświatę i innych organizacji działających na rzecz edukacji szkolnej. Celem działań powinno być wprowadzenie długofalowych zmian, innowacji i dobrych praktyk wszędzie tam, gdzie jest to niezbędne do zapewnienia wysokiej jakości kształcenia. W szczególności chodzi o zwiększanie osiągnięć młodych ludzi z niskim poziomem umiejętności podstawowych, rozwijanie kompetencji kluczowych i przekrojowych, podnoszenie jakości wczesnej edukacji i opieki oraz wzmacnianie kompetencji zawodowych nauczycieli³¹.

Działania związane z uczeniem się, nauczaniem i szkoleniami prowadzone są metodą projektu. Można powiedzieć, że projekty Erasmusa mają budowę szkatułkową – w ramach dużego międzynarodowego projektu realizowanych jest kilka lub kilkanaście mniejszych programów, które przybliżają do osiągnięcia celów projektu. Projekty związane z akcją 2 tworzą dużą przestrzeń do zespołowego uczenia się zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Jako przykład takich działań zespołowych można przedstawić prace nad realizacją projektu *All Together Learning at School* – Wszyscy uczymy się w szkole.

Idea projektu narodziła się z dyskusji internetowych grupy nauczycieli z różnych krajów europejskich na temat trudności, z jakimi borykają się ich uczniowie na drodze do osiągnięcia sukcesów edukacyjnych. Aby zmierzyć się z problemami i móc oglądać je w szerokiej perspektywie, do współpracy zostały zaproszone szkoły z różnych poziomów edukacyjnych i różnych krajów Europy. Każda szkoła partnerska powołała zespoły uczniów i nauczycieli zaangażowanych w prace nad projektem i jego późniejszą realizację.

Główne cele projektu

- Rozwijać kompetencje kluczowe u uczniów tak, aby ułatwić im samorealizację w życiu dorosłym i wyrównać ich szanse na rynku pracy (a w szczególności kompetencję porozumiewania się w językach obcych).
- Pokonywać trudności w uczeniu się – szczególnie o podłożu ekonomicznym, społecznym, psychologicznym, kulturowym.
- Implementować innowacyjne rozwiązania w nauczaniu.

³¹ Erasmus+, *Akcja 2. Partnerstwa strategiczne* [online, dostęp dn. 06.03.2017].

Działania projektowe są tak skonstruowane, aby każdorazowo tworzyć przestrzeń do uczenia się dla uczniów i nauczycieli. Projekt zakłada organizację przestrzeni do uczenia się w czasie sześciu spotkań (każde w innym kraju), ale także podczas licznych działań lokalnych w każdej szkole partnerskiej. Każdy kraj ponosi odpowiedzialność za inny blok tematyczny:

- problemy społeczne / kryzys rodziny;
- alternatywne metody pracy z uczniami z dysfunkcjami;
- problemy z dyscypliną / kryzys wartości i zasad;
- brak motywacji;
- problemy ekonomiczne;
- wielokulturowość.

W organizację pierwszego spotkania zaangażowało się 17 nauczycieli i 25 uczniów szkoły partnerskiej z Polski. Przyjechało 12 nauczycieli i 20 uczniów z krajów partnerskich. Na czas spotkania szkoła goszcząca stała się dużą międzynarodową wspólnotą uczącą się.

Zespół nauczycieli z polskiej szkoły zaangażowany w projekt składał się ze specjalistów różnych dziedzin („pizza man”): nauczycieli przedmiotów ekonomicznych, nauczycieli informatyki, filologów i kadry zarządzającej, którzy wzajemnie czerpali ze swoich doświadczeń.

W czasie spotkania w Polsce zostały zorganizowane warsztaty dla nauczycieli z zakresu zastosowania metody *action learning*. Usprawnia ona pracę zespołów, pozwala rozwijać cechy przywódcze itp. *Action learning* wykorzystywano do rozwiązywania problemów w ramach projektu (np. Jak motywować do pracy uczniów, którzy nie zostaną objęci wyjazdem zagranicznym).

Dla uczniów natomiast zostały przygotowane warsztaty pt. *Założ własny biznes*. Uczestnicy pracowali metodą projektu pod okiem ekonomistów, a ich zadaniem było przygotowanie biznesplanu działalności gospodarczej w różnych regionach Europy uwzględniającego zasoby danego regionu. Natomiast w czasie sesji *World Café* uczniowie dyskutowali o problemie przezwyciężania trudności w nauce o podłożu ekonomicznym.

Praktyka Erasmusa i upowszechniana przez działania w tym programie praca zespołowa może posłużyć jako model dla zespołów nauczycielskich w szkole.

3.4. Dyskusja aktywizująca pracę rady pedagogicznej

Efektywna praca z radą pedagogiczną nie polega na przekazywaniu informacji, ale na wspólnym tworzeniu optymalnych dla szkoły rozwiązań. W tym celu niezbędne jest umiejętne inicjowanie, prowadzenie i zamykanie dyskusji.

Standardowe zebranie rady pedagogicznej ogranicza się na ogół albo do następujących po sobie monologów, albo – często może nazbyt żywiołowej – dyskusji. Monolog ma sens, jeśli nie trwa dłużej niż percepcyjna wytrzymałość odbiorców. Czy zastanawialiście się nad tym, jaka jest jednostka wytrzymałości w wypadku nauczycieli uczestniczących w spotkaniu rady pedagogicznej organizowanym najczęściej po kilku godzinach przeprowadzonych przez nich lekcji? Warto przypomnieć sobie własne zaangażowanie w takich wypadkach i skupić się na wymiarze czasu, jaki upływa od chwili rozpoczęcia wypowiedzi prelegenta do momentu, kiedy zaczynamy coś kreślić na kartce, a potem do chwili, gdy całkowicie pochłania nas myślenie o tym, co zrobić na obiad albo jak sobie poradzić z klasą, która ostatnio sprawia szczególnie dużo trudności. Zwykle trwa to kilka, kilkanaście minut. By ograniczyć ten ubytek uwagi uczestników, warto stosować różne metody prowadzenia dyskusji.

Należy zdawać sobie sprawę z tego, że kiedy poruszamy kwestie związane z kompetencjami porozumiewania się w językach obcych, niektórzy nauczyciele mogą stwierdzić, że ten obszar ich nie dotyczy, i przyjmować bierną postawę. Najczęściej za rozwój kompetencji porozumiewania się w językach obcych odpowiedzialność przejmują nauczyciele języków obcych. Trudno przekonać wychowawców, pedagoga szkolnego, psychologa, że oni także przyczyniają się do kształtowania tej kompetencji przez rozwijanie tolerancji, umiejętności mediacji i kompromisowego rozwiązywania konfliktów oraz budowanie postaw otwartości. Warto też przypomnieć, że umiejętności i nawyki wyćwiczone w porozumiewaniu się w języku ojczystym są automatycznie przenoszone na porozumiewanie się w języku obcym.

Podstawowe zasady dyskusji

Dyskusja to przede wszystkim swobodna słowna wymiana informacji, pomysłów oraz komentarzy i opinii między wszystkimi uczestnikami spotkania. Jej skuteczność zależy od nadrzędnego celu, jaki jej przyświeca, oraz od osoby, która potrafi sprawnie poprowadzić uczestników do tego celu. Dyskusja jako jedna z metod prowadzenia narad powinna w każdym momencie jej trwania być ograniczona tylko do jednego tematu, a nawet jego wybranego aspektu. Kolejność omawianych zagadnień musi wynikać z przyjętego planu (programu spotkania znanego i zaakceptowanego przez uczestników) oraz być moderowana przez jedną osobę (przewodniczącego zebrania bądź kogoś, kto prowadzi dyskusję w jego imieniu).

Niezwykle istotne jest zadbanie o swobodę wypowiedzi oraz zachęcanie wszystkich uczestników do czynnego udziału, by dyskusja nie została zdominowana przez kilku rutynowych dyskutantów. Oni bowiem zawsze zabierają głos niekoniecznie dlatego, że mają coś do powiedzenia w danej sprawie, ale po prostu tacy są i lubią się wypowiadać na każdy, nawet zupełnie sobie obcy temat. Z tego powodu osoba prowadząca dyskusję musi dopilnować, by w jej trakcie każdy nie tylko mógł i chciał wypowiedzieć swoją opinię, ale również by był skłonny wysłuchać z odpowiednią uwagą wystąpień innych uczestników spotkania.

Techniki oraz metody prowadzenia dyskusji

Burza mózgów

Znawcy tematu wyróżniają wiele technik oraz metod prowadzenia dyskusji. Do najpopularniejszych należy burza mózgów³². Istotą tej metody jest pozyskanie jak największej liczby pomysłów mających na celu wypracowanie nowych rozwiązań i określenie obszaru możliwego porozumienia. Do pracy klasyczną metodą burzy mózgów niezbędna jest tablica, a najlepiej flipchart umożliwiający pracę na kolejnych arkuszach i szybki powrót do zapisów, które poczyniliśmy wcześniej. Burzę mózgów można wykorzystać na początku spotkania i potraktować ją jako urozmaicenie, a zarazem element zaangażowania i zaciekawienia tematem, np.

³² E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2000, s. 27–30.

- Co to jest kompetencja porozumiewania się w językach obcych?
- Jak uczyć komunikacji na lekcjach języków obcych?
- Jak rozumiesz interkulturowość?

Podstawą wspomnianej metody jest w pierwszej fazie mechaniczny zapis wszystkich podawanych propozycji, a następnie refleksyjne i prowadzone wspólnie z wszystkimi uczestnikami spotkania porządkowanie ich i zastanawianie się nad ich przydatnością.

Bardzo duży wpływ na jakość spotkania prowadzonego metodą burzy mózgów ma osoba prowadzącego. Warto pamiętać, że ocenianie pomysłów w trakcie ich powstawania hamuje spontaniczność wypowiedzi uczestników. Bywa, że prowadzący ma skrajnie różny pogląd na daną sprawę albo dostrzega bezsensowność którejś z wypowiedzi. Nie może się jednak z tym zdradzić, ponieważ najważniejsze w tym wypadku jest zaangażowanie uczestników, a także ich kreatywność. Czasami w wyniku przeprowadzonej burzy mózgów pojawiają się proste rozwiązania, na które do tej pory nikt nie wpadł, co blokowało niekiedy prace przez długi czas. Osoba odpowiedzialna za przeprowadzenie burzy mózgów, kierując pracą grupy, udziela głosu poszczególnym uczestnikom i zachęca ich do rozwijania przedstawionych już pomysłów. Dobrze, kiedy do spisywania pomysłów angażuje się ktoś inny, żeby prowadzący mógł się skupić jedynie na grupie, zarówno w celu właściwego odczytania, a niekiedy również uściślenia prezentowanych stanowisk, jak również, by unikać niepotrzebnych przerw lub ciszy, które mogą destabilizować proces dochodzenia do wspólnych rozwiązań. Tą metodą można pracować z nauczycielami np. nad analizą wpływu różnic kulturowych rozmówców na możliwości czy wręcz skuteczność ich porozumiewania się.

Metoda okrągłego stołu

Metoda ta polega na swobodnej wymianie poglądów między uczestnikami spotkania a osobami przedstawiającymi wybrane problemy lub zagadnienia stanowiące temat dyskusji, a także między samymi uczestnikami. Charakterystyczną cechą dyskusji okrągłego stołu jest jej nieformalność i swoboda wypowiedzi wszystkich dyskutantów. Uczestnicy, wymieniając własne poglądy, uwagi i doświadczenia, wzajemnie udzielają sobie wyjaśnień, których uważnie słucha, a następnie koryguje i uzupełnia prowadzący spotkanie.

Żeby nadać takiej dyskusji głębszy wymiar, warto zastanowić się nad stopniem zaangażowania oraz przygotowania uczestników do wzięcia w niej udziału. Temat musi być na tyle zajmujący, a jednocześnie powiązany z praktyką codziennych doświadczeń uczestników, by umożliwić im spojrzenie na omawiane zjawisko z perspektywy innych osób oraz poprzez ich doświadczenia i refleksje. Metoda powyższa może stanowić pretekst do rozpatrywanych problemów, które na co dzień towarzyszą pracy nauczycieli i mimo ich powtarzalności są trudne do rozwiązania. Przykłady tematów do dyskusji w grupie nauczycieli języków obcych to:

- Jak motywować uczniów do nauki języków obcych?
- Co to jest podejście komunikacyjne i jak je wdrażać w nauczaniu języków?
- Jak rozwijać kompetencję interkulturową?
- Jak mądrze i skutecznie wykorzystywać multimedia na lekcjach języków obcych?

Dyskusja konferencyjna

Innym rodzajem dyskursu jest dyskusja konferencyjna (zwana inaczej dyskusją w formie sympozjum). Można ją stosować podczas rad pedagogicznych poświęconych określonym problemom, kiedy zachodzi konieczność przeanalizowania jakiejś istotnej kwestii. Problematykę ogólną dzieli się na zagadnienia bardziej szczegółowe, które z kolei są rozpracowywane w poszczególnych zespołach problemowych (w kilkuosobowych grupach dyskusyjnych). Zagadnienia muszą być bardzo precyzyjnie zdefiniowane, a przewodniczący zespołów powinni znać strukturę całości prac, tak żeby działalność kierowanych przez nich grup nie pokrywała się z aktywnością innych zespołów.

Warto również zadbać o dobry dostęp uczestników pracujących w małych zespołach do niezbędnych informacji. W grę wchodzi odpowiednie publikacje, ale również (a może przede wszystkim) internet oraz możliwość kontaktu z właściwymi ekspertami (pracownikami naukowymi, merytorycznymi pracownikami placówek doskonalenia nauczycieli, osobami zatrudnionymi w takich jednostkach jak kuratoria lub komisje egzaminacyjne). Efekty pracy małych zespołów powinny mieć charakter referatów oraz wystąpień, które opisują najważniejsze analizowane przez grupę sprawy i być

prezentowane w sposób możliwie jak najbardziej atrakcyjny, zajmujący i wiarygodny, a zarazem przekonujący dla ogółu uczestników konferencji.

W drugiej fazie pracy nad danym problemem przewodniczący zespołów problemowych przedstawiają rozwiązania szczegółowych zagadnień w określonym porządku, tworząc w ten sposób strukturę rozwiązania problemu ogólnego. Ta odmiana dyskusji jest szczególnie użyteczna, gdy cel spotkania zakłada zaprezentowanie nowych zagadnień, podzielenie się doświadczeniami lub przedstawienie wyników pracy.

Przykładem wykorzystania omawianej metody jest dyskusja nauczycieli nad możliwościami promocji szkoły jako placówki, która przez rozwijanie kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym i językach obcych kształci uczniów jako osoby:

- gotowe w świadomy sposób pozyskiwać i komunikować się z koleżankami i kolegami w Polsce i na świecie w celu realizacji wspólnych projektów;
- potrafiące promować wartości i szczególnie atrakcyjne przykłady dziedzictwa kulturowego Polski i innych krajów;
- umiejące argumentować i uczestniczyć w dialogu na temat ważnych kwestii społecznych;
- skutecznie przekonujące innych do proponowanych przez siebie celów i rozwiązań;
- praktykujące na co dzień techniki mediacyjne pozwalające skutecznie ograniczać konflikty i agresję w swoim środowisku.

Techniki aktywizowania i pobudzania do kreatywnego myślenia

Siła zespołu w kontekście motywowania pracowników do lepszego działania ujawnia się przede wszystkim w sytuacji umożliwiającej poszczególnym osobom udział w procesie podejmowania decyzji istotnych dla funkcjonowania danej organizacji, a w szczególności dla nich samych. Decyzję można określić jako celowy, nielosowy wybór jednego z co najmniej dwóch rozwiązań. Jak wiadomo, tam, gdzie mamy dwa rozwiązania, bardzo szybko pojawiają się co najmniej trzy propozycje ich interpretacji. Jeśli dołożymy do tego możliwość wypowiedzenia się czterech lub pięciu osób, czyli składu optymalnej grupy do rozwiązywania konkretnych zadań, wówczas liczba interpretacji wzrasta. Aby ułatwić proces podejmowania decyzji w zespole, konieczne jest przede wszystkim ustalenie, jaki ma być cel tego typu pracy zbiorowej. W proce-

się dochodzenia do wspólnego stanowiska możliwe jest prezentowanie różnych propozycji, wspólne odrzucenie tych, które zespół uzna za mało wartościowe, i dokonanie wyboru rozwiązania optymalnego z punktu widzenia zarówno organizacji, jak i poszczególnych członków zespołu.

Dobrym sposobem na przełamanie oporu w stosunku do swobodnych skojarzeń i wspólnego myślenia jest metoda „podaj dalej”. Polega ona na tym, że po ogłoszeniu tematu dyskusji, jedna osoba zapisuje swoje przemyślenia na górze kartki, a następnie podaje ją drugiej, która dopisuje następne zdanie. Czynność tę powtarzamy, dopóki na kartce nie pojawią się propozycje wszystkich uczestników spotkania. W zależności od kreatywności zebranych osób kartka może kilkakrotnie obchodzić stół, aż wyczerpią się pomysły. Dzięki tej metodzie powstaje pewna ciągłość myślowa, a każde poprzednie zdanie sugeruje coś nowego. Uczestnicy odkrywają nowe aspekty problemu, dodając do poprzednich swoje konstatacje.

W uszczegółowieniu ostatecznych rozwiązań pomocne jest szukanie odpowiedzi na ujęte schematycznie, na ogół powtarzające się pytania:

1. Dlaczego to coś powinno nas obchodzić?
2. Jak można to coś podzielić na etapy?
3. Do czego nas doprowadzi dany wybór?
4. Kto byłby tym czymś zainteresowany?
5. Jeśli to coś nie zaistnieje, to co może się zmienić?
6. Jaką cechę tego czegoś lubię najbardziej, a jaką najmniej?
7. Jakie działanie, dziedzina lub sytuacja dostarczą podstawy do tego czegoś?
8. Jakie są podstawowe korzyści z tego czegoś?
9. Jeśli to coś się nie uda, to jakie mogłyby być przeszkody?
10. Jak można wytłumaczyć to coś dziesięcioletniemu dziecku?

Może się okazać, że niektóre z tych pytań bardziej pasują do naszego tematu, a inne mniej. Jeśli tak jest, warto odrzucić te nieprzydatne.

3.5. Metody pracy z grupą

Action learning – przykład sesji coachingowej

*Action learning*³³ – proces edukacyjny, podczas którego uczestnik analizuje własne zachowania i doświadczenia w celu ich poprawy. Przeprowadza się go w niewielkich grupach zwanych zespołami *action learning* (ang. *action learning sets*). Metoda jest szczególnie polecana dorosłym, ponieważ umożliwia refleksję i powtórny analizę własnych dokonań. Pozwala to lepiej zaplanować przyszłe działania i je poprawić.

Action learning wyraźnie różni się od tradycyjnych metod nauczania koncentrujących się na prezentacji wiedzy i umiejętności. W przeciwieństwie do nich skupia się na analizie dokonanych działań, z której wyłania się wiedza prowadząca w konsekwencji do poprawy umiejętności i jakości przyszłych zachowań. *Action learning* jest metodą pracy zespołowej, która służy rozwiązywaniu problemów, rozwijaniu kompetencji oraz wprowadzaniu innowacji.

Przykład zastosowania

Wprowadzenie³⁴

Zespół powinien liczyć 6–8 osób. Każda z nich przychodzi na spotkanie z przemyślanym przykładem, który chciałaby omówić.

Przydział ról

Prezenter problemu – osoba, która przedstawia swój problem.

Członkowie zespołu – uważnie słuchają prezentacji, a następnie zadają pytania, by uzyskać jak najwięcej informacji na temat danego problemu.

Coach – osoba, która obserwuje i szuka przestrzeni do uczenia się uczestników; np. prosi ich o zapisanie na plakacie różnych umiejętności, które chcieliby ćwiczyć w czasie sesji, a następnie wybranie sobie po jednej umiejętności do rozwijania.

³³ I. Kazimierska, I. Lachowicz, L. Piotrowska, *Metoda action learning*, Ośrodek Rozwoju Edukacji [online, dostęp 06.03.2017].

³⁴ Przykładowa sesja została opracowana na podstawie materiałów szkoleniowych *WIAL Polska*; [online, dostęp dn. 30.05.2017].

Przebieg sesji

Sesję rozpoczyna coach, który jeszcze raz określa jej cele: opracowanie rozwiązania problemu i rozwinięcie wybranej umiejętności. Coach przypomina o obowiązujących zasadach, m.in. o tym, że wypowiedzi mogą być formułowane tylko w odpowiedzi na pytania, a coach nie jest zaangażowany w rozwiązanie problemu – to odpowiedzialność zespołu.

Coach interweniuje, kiedy dostrzega przestrzeń do uczenia się, pilnuje także czasu i usprawnia prace zespołu, aby zadanie zostało ukończone o określonej porze.

Prezentacja problemu

Jestem nauczycielką języka francuskiego. Pracuję w szkole od 25 lat. Pamiętam czasy, kiedy francuski był bardzo popularny wśród młodzieży – jego znajomość oznaczała dobre wykształcenie. Dziś coraz mniej uczniów uczy się francuskiego, a na maturze tylko mała grupa wybiera ten język, i to zazwyczaj na poziomie podstawowym. Czuję się znużona i zawiedziona, również dlatego, że w tym roku, ze względu na małe zainteresowanie moim przedmiotem, mam niepełny etat: 15/18. Uczniowie nie chcą uczyć się języka francuskiego i na egzaminie maturalnym nie osiągają satysfakcjonujących wyników – tegoroczny średni wynik matury z francuskiego w naszej szkole (tylko poziom podstawowy, 7 uczniów) to 47,5%.

Język francuski, jak wiecie, jest w szkole drugim językiem obcym, a może nawet trzecim, bo większość uczniów jako drugi wybiera niemiecki. Uczniowie nie mają takiej motywacji, jak do nauki języka angielskiego, z którego będą zdawać egzamin maturalny. Pomimo moich starań uczniowie i tak wybierają język angielski, gdyż twierdzą, że jest uniwersalny i bardziej się im przyda. Od siedmiu lat nie miałam ucznia, który chciałby wziąć udział w olimpiadzie języka francuskiego.

Praca nad problemem

Coach zachęca uczestników sesji do zadawania pytań, a prezwenter problemu na nie odpowiada.

Przykładowe pytania:

- Jakie działania podejmujesz w celu rozpropagowania w szkole języka francuskiego?

- Które z tych działań jest najbardziej efektywne?
- Jaką pomoc uzyskujesz od dyrektora szkoły w celu promocji nauczanego języka?
- W jaki sposób dokonujesz ewaluacji swoich zajęć pod względem atrakcyjności dla uczniów?
- Jakie są wyniki oceny twoich zajęć przez uczniów?
- Jak wygląda twoja współpraca z innymi nauczycielami na rzecz promowania wielojęzyczności?
- W jaki sposób angażujesz rodziców w promocję języka francuskiego?

Interwencja coacha: Członkowie zespołu mogą zadawać pytania zarówno prezentorowi problemu, jak i sobie nawzajem. Jedyną formą wypowiedzi jest udzielanie odpowiedzi na zadane pytania. W czasie rozwiązywania problemu członkowie zespołu koncentrują się także na rozwijaniu wybranych przez siebie umiejętności. Coach w połowie sesji może przerwać działania, aby sprawdzić, czy grupa jest zadowolona ze swojej pracy i ewentualnie stymulować ją do precyzyjniejszych działań.

Przykładowe pytania:

- Co jeszcze możesz zrobić, aby zachęcić swoich uczniów do nauki języka francuskiego?
- Co mogłabyś zmienić w sobie, aby uatrakcyjnić prowadzony proces dydaktyczny?

Zakończenie

Coach przerywa sesję w uzgodnionym czasie. Pyta prezentera problemu, w jaki sposób przeprowadzona sesja pomogła mu w rozwiązaniu jego problemu. Następnie pyta pozostałych uczestników, czego nauczyli się w czasie sesji i w jaki sposób udało im się rozwinąć wybraną umiejętność. Osoby biorące udział w sesji dzielą się także swoimi obserwacjami, komu z nich udało się rozwinąć wybraną umiejętność.

Zmiana perspektywy

Technika zmiany perspektywy to narzędzie opisywane m.in. w programowaniu neurolingwistycznym (NLP) i psychologii poznawczej.

Głównym założeniem tej techniki jest uświadomienie uczestnikowi sesji, że jego pogląd na daną sprawę jest dość fragmentarycznym punktem widzenia niestanowiącym pełnego opisu sytuacji³⁵. Dopiero postawienie się w roli innych osób stwarza możliwość uzyskania szerszego oglądu sytuacji bądź dostrzeżenia faktów, które wcześniej były niewidoczne. Najczęściej spotykanymi perspektywami są:

- pozycja pierwsza: perspektywa własna (JA);
- pozycja druga: perspektywa innej osoby w tej samej sytuacji (TY);
- pozycja trzecia: perspektywa niezależnego obserwatora, metapozycja (ONA/ON);
- pozycja czwarta: perspektywa systemu (INSTYTUCJA/SYSTEM).

Wyobraźmy sobie, że pracujemy z nauczycielami uczącymi w tej samej klasie nad wzmocnieniem motywacji uczniów do rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

Pozycja pierwsza

Z reguły najłatwiejszą pozycją dla uczestnika sesji jest spojrzenie z własnej perspektywy, czyli sposób, w jaki najczęściej odbiera się świat. Może to być pozycja nauczyciela języka obcego. Z jednej strony określa ona jego odpowiedzialność za nauczanie języka, z drugiej pewną bezsilność w sytuacji, gdy uczniowie nie tylko nie chcą się uczyć tego przedmiotu, ale też otrzymują z różnych stron komunikaty potwierdzające rzeczywisty brak celowości zaangażowania w tym obszarze.

Pozycja druga

Polega na spojrzeniu na świat lub sytuację oczami innej osoby zmagającej się z tym samym problemem co uczestnik sesji. To może być pozycja ucznia, okazja do prze-myślenia jego argumentów potwierdzających brak zasadności uczenia się języka obcego. Zamienienie się miejscami pozwala uczestnikowi sesji uświadomić sobie, czego rozmówca oczekuje, jakie wyznaje wartości, co go cieszy, irytuje i złości.

³⁵ M. Wilczyńska, M. Nowak, J. Kućka, J. Sawicka, K. Sztajerwald, *Moc coachingu. Poznaj narzędzia rozwijające umiejętności i kompetencje osobiste*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013, s. 54–61.

Pozycja trzecia

Spojrzenie z punktu widzenia obserwatora jest niezależną oceną sytuacji lub osoby. To może być pozycja nauczyciela innego przedmiotu, punkt widzenia osoby, która nie zajmuje się nauczaniem języka obcego. Jednocześnie jest to okazja do przemyślenia wartości pracy zespołowej i możliwości wspólnego działania na rzecz osiągnięcia założonego celu.

W pozycji trzeciej uczestnik sesji przygląda się sytuacji/problemowi z dalszej perspektywy kogoś, kto z dystansem opisuje, jak dana sytuacja lub osoba wygląda. Polega to na przeniesieniu punktu widzenia poza siebie i drugą osobę – z boku, z tyłu, z przodu, ponad głowami, z bliska, z daleka... Obserwator nie interpretuje zdarzeń, przygląda się z boku i stara się zrozumieć, o co chodzi w zaistniałej sytuacji³⁶.

Pozycja czwarta

Spojrzenie z perspektywy systemu pozwala ujrzeć siebie, innych, dane sytuacje z lotu ptaka oraz zauważyć pozostałe elementy wybranego systemu i wzajemne zależności między nimi. To w istotnym stopniu odnosi się do zapisów podstawy programowej i wymagań państwa mówiących o obowiązku współpracy nauczycieli. To również okazja do zastanowienia się, jakimi wartościami kieruje się szkoła w kształceniu absolwentów gotowych do radzenia sobie we współczesnym świecie.

Technika zmiany perspektywy opiera się na używaniu następujących słów i wyrażen wprowadzających:

- A gdyby tak...
- Załóżmy, że...
- Tylko pomyśl...
- Przypuśćmy, że...
- Gdybyś miała/miał zrobić...
- Załóżmy, że jesteś/jestem...

³⁶ Tamże.

Ćwiczenie

Poniżej prezentujemy technikę zmiany perspektywy w wariacie skróconym – z trzema pozycjami³⁷.

Na początku poproś uczestnika sesji, by pokrótce opisał kontekst.

1. Przygotuj trzy kartki: JA, TY, ONA/ON, i ułóż je na podłodze w taki sposób, aby każda leżała na wierzchołku trójkąta równobocznego.
2. Zaproś uczestnika sesji na kartkę JA i zapytaj, jak sytuacja wygląda z jego perspektywy. Pozwól mu dokończyć wypowiedź.
3. Ustaw uczestnika sesji z boku i zadaj pytanie, dzięki któremu przełączy swoją uwagę na zupełnie inny obszar.
4. Powtórz kroki 2 i 3 również w odniesieniu do pozostałych dwóch ról – najpierw TY, a następnie ONA/ON (obserwator).
5. Powtarzaj całą pętlę (przejdź przez wszystkie trzy pozycje), tak aby uczestnik sesji przeszedł ją cztery razy (opcja).
6. Kiedy uczestnik wróci do pozycji neutralnej, przypomnij mu, co było jego celem, i zapytaj, jak teraz widzi tę kwestię.

Ważne, żeby po zakończeniu ćwiczenia – niezależnie, czy będzie ono zawierało jedną pętlę, czy cztery – uczestnik sesji stanął z boku i podsumował, jak po wysłuchaniu wszystkich głosów widzi sytuację, której dotyczyło ćwiczenie³⁸.

Przykład zastosowania

Perspektywa JA

Wyobraź sobie, że jesteś osobą wspomagającą liceum ogólnokształcące, w którym dyrektor zdecydował się na wprowadzenie nauczania dwujęzycznego. Odbędzie się na ten temat krótkie szkolenie, ale w praktyce nic z niego nie wynikło. Raport z ewaluacji wewnętrznej oraz opinie uczniów i rodziców pokazują, że jest duże zapotrzebowanie na takie nauczanie. Poza tym są możliwości kadrowe, aby utworzyć klasę dwujęzyczną, a ewentualne braki można uzupełnić nowymi etatami lub zachęcić nauczycieli do podniesienia kwalifikacji.

³⁷ B. Piwowarczyk, *Narzędzia w pracy coacha. Zmiana perspektywy* [online, dostęp dn. 06.03.2017].

³⁸ M. Wilczyńska, M. Nowak, J. Kućka, J. Sawicka, K. Sztajerwald, dz. cyt., s. 54–61.

- Jakiej reakcji nauczycieli na zaproponowane rozwiązania się spodziewasz?
- Co sprawia, że spodziewasz się takiej reakcji?
- Co pomogłoby ci przeprowadzić z nauczycielami rozmowę na ten temat?
- Co jeszcze?
- Co w tej sytuacji zależy od ciebie – co mógłbyś zmienić, patrząc realistycznie?

Perspektywa TY

Założmy, że jesteś nauczycielem biologii z 15-letnim stażem. Masz kwalifikacje do nauczania języka angielskiego (zaraz po studiach zdałeś egzamin państwowy ze znajomości języka na poziomie zaawansowanym). Będziesz uczył biologii po angielsku. Wiesz, że rodzice cię szanują i doceniają twoją pracę. Przygotowujesz uczniów do matury na poziomie rozszerzonym, a niektórzy z nich zajmują wysokie lokaty w konkursach przedmiotowych.

- Jak opisana sytuacja wygląda z twojej perspektywy?
- Co jeszcze przychodzi ci na myśl, kiedy zastanawiasz się nad opisywaną sytuacją?
- Gdybyś miał mnie przekonać, że nie powinniśmy tego robić, co byś powiedział?
- Jak to, co robisz, zaspokaja potrzeby twoich uczniów i ich rodziców?
- Co mógłbyś w tej sprawie zrobić?
- Co cię najbardziej zniechęca?
- A co by było, gdyby usunąć tą przeszkodę? Co byś wtedy zrobił?

Perspektywa ON/ONA

Wyobraź sobie, że właśnie przyszedłeś do szkoły na rozmowę z wychowawcą w sprawie swojego nastoletniego syna. Na korytarzu spotykasz specjalistę ds. wspomaganie i nauczyciela biologii. Przez przypadek słyszysz, o czym rozmawiają: jeden jest zdecydowanym zwolennikiem wprowadzenia oddziałów dwujęzycznych w szkole, drugi ma wiele wątpliwości. Nie oceniaj, przedstaw to, co widzisz, neutralnie.

- Jak ta sytuacja wygląda z twojej perspektywy?
- Kogo widziałeś?
- Co się dzieje między nimi?

- Jakież sprawiają wrażenie?

Perspektywa INSTYTUCJA/SYSTEM

Spójrz na cały system – na szkołę. Co istotnego/innego zauważasz z tej perspektywy? Wyobraź sobie, że jesteś całą szkołą, systemem powiązanych ze sobą i współzależnych elementów. Spójrz na system oświaty, w szczególności na sprawy związane z obszarem wspomagania, który łączy w sobie wiele rozmaitych elementów.

- Jak jest twoje miejsce w tym systemie?
- Kto i w jaki sposób korzysta z tego, że pełnisz funkcję specjalisty ds. wspomagania?
- Gdyby wyobrazić sobie ten system jako organizm człowieka, to jaką jego częścią jesteś jako specjalista ds. wspomagania?
- Komu i w jaki sposób pomagasz?

Notatnik uczestnika rozwoju kompetencyjnego

Proces monitorowania warto wspierać autorefleksją, która będzie domeną uczestników podejmowanych działań. Jednym z narzędzi, którego można użyć w tym celu, jest notatnik uczestnika. Wręczamy uczestnikom po małym zeszytce z prośbą, by każdy wpisał w nim, co było podczas działań podejmowanych w ramach realizacji procesu wspomagania dla niego ważne, zastanawiające, co i w jaki sposób wykorzystał, co i w jaki sposób zamierza wykorzystać w przyszłości itp.

W celu ukierunkowania pracy warto do każdego notatnika dołączyć następującą instrukcję:

Uczestniczko, Uczestniku naszej grupy,

celem podejmowanych przez nas działań jest nauczenie się czegoś, co następnie wykorzystasz w swojej codziennej pracy z uczniami, co będzie pomocne przy rozwiązywaniu problemów. Wierzimy, że współdziałanie w ramach wspomagania i wymiana doświadczeń są istotną inspiracją również do poszukiwań nowych własnych rozwiązań. Podczas spotkań pojawi się wiele różnorodnych ćwiczeń, pomysłów itp., które można wykorzystać w swojej pracy. Zapamiętanie ich wszystkich może być trudne, dlatego proponujemy ci prowadzenie notatnika rozwojowego.

Notatnik rozwojowy:

- jest miejscem, w którym zapisujesz wszystkie pojawiające się pomysły;
- ułatwia przypomnienie sobie, czego się uczyłeś/uczyłaś;
- pomaga zastanowić się w wolnym czasie, które z pomysłów chcesz wcielić w życie i w jaki sposób chcesz to zrobić;
- przypomina o twoich planach po powrocie do domu;
- jest zapisem twoich postępów, rozwoju i tego, czego się nauczyłeś.

W notatniku rozwojowym umieszczaj też inne notatki ze spotkań lub pracy z uczniami, a także materiały, które otrzymałeś/otrzymałaś. Jest to zapis twojego udziału w naszej wspólnej pracy i zawsze możesz do niego wrócić. Ze swoich zapisów wybierz pomysły, techniki, propozycje ćwiczeń, koncepcje lekcji, pomysły na rozwiązanie problemów, które twoim zdaniem są ważne i chcesz je zastosować.

W drugiej części notatnika opisz, co i jak wykorzystasz, podając szczegółowo:

- CO zamierzasz zrobić?
- JAK zamierzasz wcielić to w życie?
- KIEDY – DO KIEDY zamierzasz to zastosować w praktyce?
- JAKIE środki będą potrzebne?
- KTO powinien być w to zaangażowany?
- JAKI będzie to miało wpływ na innych?

Uczymy się cały czas, w każdej sytuacji, a notatnik pozwoli na wykorzystanie tego. Jeśli czytasz książkę i znajdujesz w niej pomysły, które wydają ci się interesujące, warte zapamiętania i zastosowania w praktyce, wpisz je do notatnika. Możesz się nimi podzielić z innymi. Twoje zapiski sprawią, że stale będziesz mogła/mógł wracać do tego, co uznasz za inspirujące i co wprowadzisz do swojej pracy nauczycielskiej.

3.6. Narzędzia wspierające monitorowanie procesu wspomagania

Formy i częstotliwość porozumiewania się w języku ojczystym i obcym podczas zajęć szkolnych. Ankieta dla ucznia i nauczyciela

Definicja kompetencji porozumiewania się w językach obcych zawarta w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 18 grudnia 2006 r. wskazuje na ścisły związek tej kompetencji z kompetencją porozumiewania się w języku ojczystym. Część umiejętności i postaw wchodzących w skład omawianej kompetencji jest rozwijana w ramach porozumiewania się w języku ojczystym. Jeśli zatem badamy skuteczność porozumiewania się uczniów, ich otwartość na wyrażanie własnych opinii, argumentowanie i dążenie do kompromisu, to są to umiejętności i postawy kształtowane na wielu przedmiotach. Propozycja ankiety dla ucznia i nauczyciela uwzględnia język obcy i trzy inne formy zajęć szkolnych (lekcje przedmiotowe, godziny wychowawcze). Ta sama ankieta może zostać wykorzystana na początku wspomagania i później w trakcie działań, aby zobaczyć, jak pod ich wpływem zmienia się intensywność i formy komunikacji/porozumiewania się na lekcjach.

Formy i częstotliwość porozumiewania się na lekcjach

Ankieta dla ucznia

Droga Uczennico! Drogi Uczniu!

Proszę o wypełnienie ankiety na temat czasu i form porozumiewania się na różnych przedmiotach i zajęciach w szkole. Twój udział w badaniu pomoże nam w dalszych pracach nad podnoszeniem jakości kształcenia w zakresie rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Odpowiedzi na pytania zajmą około 5 minut. Ankieta ma charakter anonimowy. Dziękuję.

Stopień nasilenia zjawiska, o którym mowa w pytaniach, zaznacz za każdym razem w skali od 1 do 6 (1 oznacza całkowity brak aktywności, a 6 – przewodzenie w opisywanym działaniu).

1. Jak często zabierasz głos na lekcji?

Język polski	1__2__3__4__5__6
Język angielski	1__2__3__4__5__6
Historia	1__2__3__4__5__6
Zajęcia z wychowawcą klasy	1__2__3__4__5__6

2. Jak często pytasz nauczyciela o zagadnienia, których nie zrozumiałeś?

Język polski	1__2__3__4__5__6
Język angielski	1__2__3__4__5__6
Historia	1__2__3__4__5__6
Zajęcia z wychowawcą klasy	1__2__3__4__5__6

3. Jak często rozmawiasz z kolegą z ławki na temat wspólnego rozwiązania problemu związanego z tematem lekcji?

Język polski	1__2__3__4__5__6
Język angielski	1__2__3__4__5__6
Historia	1__2__3__4__5__6
Zajęcia z wychowawcą klasy	1__2__3__4__5__6

4. Jak często wyrażasz swoją opinię na temat problemu prezentowanego w czasie zajęć?

Język polski	1__2__3__4__5__6
Język angielski	1__2__3__4__5__6
Historia	1__2__3__4__5__6
Zajęcia z wychowawcą klasy	1__2__3__4__5__6

5. Jak często uzasadniasz swoją opinię na temat problemu prezentowanego w czasie zajęć?

Język polski	1__2__3__4__5__6
Język angielski	1__2__3__4__5__6
Historia	1__2__3__4__5__6
Zajęcia z wychowawcą klasy	1__2__3__4__5__6

6. Jak często pracujesz aktywnie w grupie? Aktywnie oznacza, że np. prezentujesz swoje pomysły, przekonujesz do nich innych, mówisz, co ci się podoba, a co należałoby zmienić, słuchasz innych.

Język polski	1__2__3__4__5__6
Język angielski	1__2__3__4__5__6
Historia	1__2__3__4__5__6
Zajęcia z wychowawcą klasy	1__2__3__4__5__6

7. Jak często przedstawiasz argumenty, aby obronić swój punkt widzenia?

Język polski	1__2__3__4__5__6
Język angielski	1__2__3__4__5__6
Historia	1__2__3__4__5__6
Zajęcia z wychowawcą klasy	1__2__3__4__5__6

8. Jak często osiągasz kompromis w dyskusjach klasowych?

Język polski	1__2__3__4__5__6
Język angielski	1__2__3__4__5__6
Historia	1__2__3__4__5__6
Zajęcia z wychowawcą klasy	1__2__3__4__5__6

9. Jak często angażujesz się w dyskusje związane z tematem lekcji?

Język polski	1__2__3__4__5__6
Język angielski	1__2__3__4__5__6
Historia	1__2__3__4__5__6
Zajęcia z wychowawcą klasy	1__2__3__4__5__6

10. Jak często bierzesz udział w debatach klasowych?

Język polski	1__2__3__4__5__6
Język angielski	1__2__3__4__5__6
Historia	1__2__3__4__5__6
Zajęcia z wychowawcą klasy	1__2__3__4__5__6

Formy i częstotliwość porozumiewanie się na lekcjach

Ankieta dla nauczycieli

Droga Nauczycielko! Drogi Nauczycielu!

Proszę o uzupełnienie ankiety na temat czasu i form porozumiewania się uczniów na różnych przedmiotach w szkole. Twój udział w badaniu będzie pomocny w organizowaniu dalszych prac związanych z podnoszeniem jakości kształcenia w zakresie rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Odpowiedzi na pytania zajmą około 5 minut. Ankieta ma charakter anonimowy. Dziękuję.

Stopień nasilenia zjawiska, o którym mowa w pytaniach, zaznacz za każdym razem w skali od 1 do 6 (1 oznacza całkowity brak aktywności, a 6 – przewodzenie w opisywanym działaniu).

1. Jak często twoi uczniowie zabierają głos na lekcji?	1__2__3__4__5__6
2. Jak często twoi uczniowie pytają o zagadnienia, których nie zrozumieli w czasie zajęć?	1__2__3__4__5__6
3. Jak często stwarzasz sytuacje, by uczniowie mogli porozmawiać z kolegą z ławki na temat wspólnego rozwiązania problemu związanego z tematem lekcji?	1__2__3__4__5__6
4. Jak często twoi uczniowie wyrażają swoje opinie na temat problemu prezentowanego w czasie zajęć?	1__2__3__4__5__6
5. Jak często twoi uczniowie uzasadniają swoje opinie na temat problemu prezentowanego w czasie zajęć?	1__2__3__4__5__6
6. Jak często twoi uczniowie angażują się w dyskusje związane z tematem lekcji?	1__2__3__4__5__6
7. Jak często twoi uczniowie osiągają kompromis w dyskusjach klasowych?	1__2__3__4__5__6
8. Jak często twoi uczniowie biorą udział w debatach klasowych?	1__2__3__4__5__6

Nauczany przedmiot:
Staż pracy:
Liczba nauczanych klas:

Ankieta dla uczniów klas VII–VIII szkoły podstawowej: Nauczanie języka i interkulturowości z wykorzystaniem filmu

Droga Uczennico! Drogi Uczniu!

Proszę o wypełnienie poniższej ankiety. Wyniki zostaną wykorzystane w badaniu dotyczącym nauczania interkulturowości na lekcjach języka angielskiego. Odpowiedzi na pytania zajmą około 5 minut. Ankieta ma charakter anonimowy. Dziękuję.

KULTURA

1. Która definicja kultury jest najbliższa twojemu rozumieniu? Kultura to...
 - a) narodowe dziedzictwo artystyczne: literatura, muzyka, sztuka.
 - b) sposób, w jaki ludzie żyją.
 - c) zintegrowane wzorce ludzkich zachowań, w tym zwyczaje, wartości, wierzenia, przekonania itp.
2. Język jest częścią kultury, a kultura odzwierciedla język. Czy to twierdzenie jest według ciebie prawdziwe?
 - a) tak
 - b) raczej tak
 - c) nie
 - d) raczej nie
3. Jakie aspekty kultury brytyjskiej cię interesują? Zaznacz najwyżej trzy.
 - a) książki, muzyka, sztuka
 - b) moda
 - c) styl życia
 - d) język
 - e) zachowanie w różnych sytuacjach
 - f) tradycje i święta

4. Skąd twoim zdaniem można czerpać wiedzę o kulturze brytyjskiej?
 - a) autentyczne czasopisma, gazety, inne teksty
 - b) lekcje języka angielskiego, wykłady nauczyciela
 - c) wiadomości telewizyjne
 - d) filmy
5. Co może być podstawą zainteresowania się kulturą brytyjską?
 - a) świat kultury, brytyjskich piosenkarzy, aktorów itp.
 - b) możliwość osiągnięcia lepszych wyników w nauce angielskiego, gdy się wie więcej o kulturze tego kraju
 - c) możliwość porównywania innej kultury z kulturą rodzimą
 - d) ochrona przed niestosownym zachowaniem w wypadku wyjazdu do Wielkiej Brytanii
6. Jakie są argumenty na brak zainteresowania kulturą Wielkiej Brytanii?
 - a) Wydaje się nieciekawa i dziwna.
 - b) Ważniejsza jest nauka języka, a nie kultura.
 - c) Wydaje się, że wystarczy, jeśli znamy kulturę rodzimą.
 - d) Nie potrzebuję wiedzy o Wielkiej Brytanii, nigdy tam nie pojedę.
7. Jak reagujesz, kiedy zetkniesz się z różnicą między kulturą polską i brytyjską?
 - a) Ignoruję ten fakt. W ogóle mnie to nie obchodzi.
 - b) Szokuje mnie to. Zwykle nie wiem, jak się zachować.
 - c) Zazwyczaj mnie to intryguje. Zaczynam analizować sytuację i porównuję ją z innymi krajami.
 - d) Nigdy mi się to nie przytrafiło.

FILMY

8. Czy często oglądasz filmy w języku angielskim?
 - a) tak
 - b) raczej tak
 - c) nie
 - d) raczej nie
9. Jaki sposób oglądania filmu zwykle wybierasz?

- a) tylko angielski dźwięk
- b) angielski dźwięk i angielskie napisy
- c) angielski dźwięki i polskie napisy
- d) tylko angielskie napisy

10. Czy filmy w angielskiej wersji językowej poprawiają twoje kompetencje językowe?

- a) tak
- b) raczej tak
- c) nie
- d) raczej nie

11. Czy filmy rozwijają twoją świadomość językową?

- a) tak
- b) raczej tak
- c) nie
- d) raczej nie

12. Na czym skupiasz największą uwagę; kiedy oglądasz film po angielsku? Zaznacz najwyżej trzy odpowiedzi.

- a) moda
- b) styl życia
- c) język
- d) zachowanie w różnych sytuacjach
- e) tradycje i święta
- f) fabuła i główni bohaterowie

13. Gdzie chciałabyś/chciałbyś spędzić święta Bożego Narodzenia?

- a) Tylko w Polsce, w moim rodzinnym domu.
- b) Chciałabym/chciałbym pojechać do innego kraju, żeby poznać ich tradycje.
- c) W Wielkiej Brytanii, ponieważ mają bogate tradycje.

14. Jaki jest twój stosunek do innych kultur?

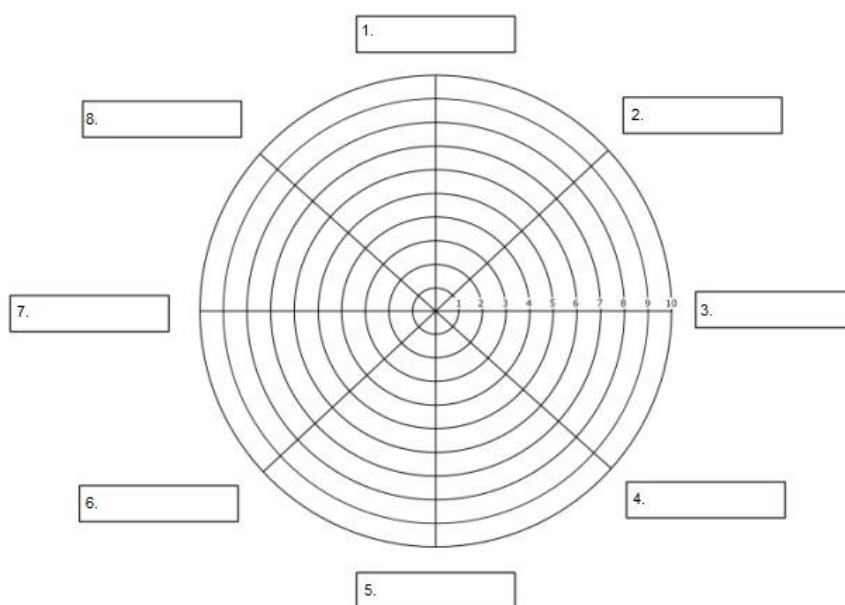
- a) Pozytywny, jestem bardzo zainteresowana/zainteresowany innymi kulturami.

b) Przeraża mnie, gdy zderzam się z inną kulturą.

c) W ogóle mnie to nie interesuje.

Koło kompetencji – narzędzie do autorefleksji nauczycieli w obszarze kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Bardzo przydatnym narzędziem, zwłaszcza w odniesieniu do budowania indywidualnych strategii rozwojowych, jest koło kompetencji. Pozwala ono nie tylko doprecyzować cele, ale też ustalić indywidualną hierarchię ważności i kolejność działań umożliwiających osiągnięcie niezbędnych kompetencji. Korzystanie z tego narzędzia ułatwi następujący rysunek:



Rys. 6. Koło kompetencji – schemat

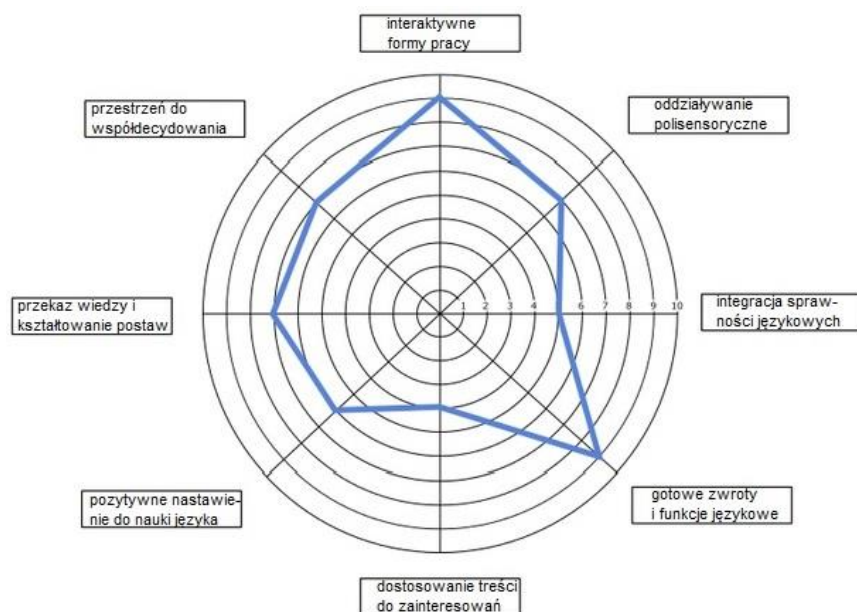
Źródło: Oprac. na podstawie: jaksierozwijac.wordpress.com, Koło kompetencji jako narzędzie do rozwoju kompetencji [online, dostęp dn. 30.05.2017]

Punktem wyjścia jest ustalenie podstawowych umiejętności lub postaw, które są potrzebne do pracy nad rozwijaniem u uczniów umiejętności porozumiewania się w językach obcych, np.

1. stosowanie interaktywnych form pracy w nauczaniu języków obcych;
2. oddziaływanie polisensoryczne, czyli umożliwienie nauki poprzez wszystkie zmysły;

3. integrowanie sprawności językowych pod kątem realizacji celów komunikacyjnych;
4. nauczanie gotowych zwrotów oraz regularne wdrażanie i powtarzanie funkcji językowych w połączeniu z rozwijaniem kompetencji społecznych;
5. dostosowanie treści do zainteresowań i potrzeb uczniów, m.in. z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych;
6. budowanie pozytywnego nastawienia do nauki języka obcego i motywacji do uczenia się na kolejnym etapie edukacji oraz w perspektywie przyszłego rozwoju zawodowego;
7. przekazywanie wiedzy i kształtowanie postaw ucznia dotyczących przynależności do różnych wspólnot oraz modelowanie jego zachowań w stosunku do przedstawicieli innych narodowości i ich języków;
8. tworzenie przestrzeni do współdecydowania o własnym procesie uczenia się i podejmowania za niego odpowiedzialności.

Następnie wpisujemy kolejne postawy i umiejętności do odpowiednich rubryk od 1 do 8, a potem zaznaczamy ich poziom w skali od 0 do 10, zakładając, że 0 oznacza brak danej umiejętności, 10 – całkowitą swobodę i skuteczność w posługiwaniu się nią. Po zaznaczeniu wspomnianych wartości łączymy je, jak na rysunku poniżej. Linie łączą zaznaczone punkty – uzyskujemy w ten sposób trójkąty, których wspólny wierzchołek to 0, a podstawę określać będzie wartość wskazanego poziomu wybranej postawy lub umiejętności. Połączenie kolejnych punktów utworzy krzywą wyznaczającą pole wybranych elementów naszych kompetencji w analizowanym obszarze.



Rys. 7. Koło kompetencji – przykład

Źródło: Oprac. na podstawie: jaksierozwiac.wordpress.com, dz. cyt. [online, dostęp dn. 30.05.2017]

Przykładowe dyspozycje do obserwacji lekcji pod kątem rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Przykład został opracowany w odniesieniu do komponentów definicji porozumiewania się w językach obcych zamieszczonej w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 18 grudnia 2006 r.

Zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie

1. Ilu uczniów wyraża swoje opinie, myśli, uczucia i fakty w mowie?
 - a) Jeden uczeń
 - b) Mała grupa uczniów (kilku uczniów)
 - c) Duża grupa uczniów (około połowy)
 - d) Większość uczniów
 - e) Cała klasa
2. Jaka część uczniów wyraża swoje opinie, myśli, uczucia i fakty w piśmie?
 - a) Jeden uczeń
 - b) Mała grupa uczniów (kilku uczniów)
 - c) Duża grupa uczniów (około połowy)

- d) Większość uczniów
 - e) Cała klasa
3. Uczniowie uzasadniają swoją opinię jednym zdaniem. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?
- a) Całkowicie się zgadzam.
 - b) Raczej się zgadzam.
 - c) Raczej się nie zgadzam.
 - d) Całkowicie się nie zgadzam.
 - e) Nie mam zdania.
4. Uczniowie uzasadniają swoją opinię, formułując wypowiedź kilkuzdaniową. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?
- a) Całkowicie się zgadzam.
 - b) Raczej się zgadzam.
 - c) Raczej się nie zgadzam.
 - d) Całkowicie się nie zgadzam.
 - e) Nie mam zdania.

Obserwowanie swojego sposobu porozumiewania się i przystosowywania go do wymogów sytuacji

5. Uczniowie dostosowują swój sposób porozumiewania się do możliwości rozmówcy, pracując z kolegą z ławki. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?
- a) Całkowicie się zgadzam.
 - b) Raczej się zgadzam.
 - c) Raczej się nie zgadzam.
 - d) Całkowicie się nie zgadzam.
 - e) Nie mam zdania.
6. Uczniowie dostosowują swój sposób porozumiewania się do możliwości innych, pracując z kolegami w grupie. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?
- a) Całkowicie się zgadzam.
 - b) Raczej się zgadzam.
 - c) Raczej się nie zgadzam.

- d) Całkowicie się nie zgadzam.
 - e) Nie mam zdania.
7. Wymieniając opinie/poglądy z nauczycielem, uczniowie dostosowują swój sposób porozumiewania się do języka wymaganego w komunikacji z dorosłymi. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?
- a) Całkowicie się zgadzam.
 - b) Raczej się zgadzam.
 - c) Raczej się nie zgadzam.
 - d) Całkowicie się nie zgadzam.
 - e) Nie mam zdania.
8. Uczniowie poznają różne rejestry komunikowania z wykorzystaniem języka w czasie zajęć. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?
- a) Całkowicie się zgadzam.
 - b) Raczej się zgadzam.
 - c) Raczej się nie zgadzam.
 - d) Całkowicie się nie zgadzam.
 - e) Nie mam zdania.
9. Ilu uczniów wciela się w role i dostosowuje swój sposób porozumiewania się do wymogów sytuacji?
- a) Jeden uczeń
 - b) Mała grupa uczniów (kilku uczniów)
 - c) Duża grupa uczniów (około połowy)
 - d) Większość uczniów
 - e) Cała klasa

Umiejętność mediacji i rozumienia różnic kulturowych

10. Uczniowie poznają elementy kultury swojego kraju. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?
- a) Całkowicie się zgadzam.
 - b) Raczej się zgadzam.
 - c) Raczej się nie zgadzam.

d) Całkowicie się nie zgadzam.

e) Nie mam zdania.

11. Uczniowie poznają elementy kultury innych krajów. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?

a) Całkowicie się zgadzam.

b) Raczej się zgadzam.

c) Raczej się nie zgadzam.

d) Całkowicie się nie zgadzam.

e) Nie mam zdania.

12. Uczniowie wskazują podobieństwa i różnice między ich kulturą a kulturami innych krajów. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?

a) Całkowicie się zgadzam.

b) Raczej się zgadzam.

c) Raczej się nie zgadzam.

d) Całkowicie się nie zgadzam.

e) Nie mam zdania.

13. Uczniowie deklarują pozytywne nastawienie do innych kultur. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?

a) Całkowicie się zgadzam.

b) Raczej się zgadzam.

c) Raczej się nie zgadzam.

d) Całkowicie się nie zgadzam.

e) Nie mam zdania.

14. Uczniowie uczą się rozwiązywania sytuacji wynikających z różnic kulturowych. Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?

a) Całkowicie się zgadzam.

b) Raczej się zgadzam.

c) Raczej się nie zgadzam.

d) Całkowicie się nie zgadzam.

e) Nie mam zdania .

Przykładowy scenariusz konsultacji grupowych

Temat: Neurodydaktyka w rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Cele

Uczestnik konsultacji:

- ma aktualną wiedzę na temat neurodydaktycznych uwarunkowań procesów uczenia się;
- zna zasady pracy metodą JIGSAW;
- potrafi zastosować wiedzę z zakresu neurodydaktyki w rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

Metody pracy: mapa myśli, forum dyskusyjne, wykład.

Przebieg konsultacji

1. Mapa myśli. Uczestnicy zostają podzieleni na grupy i otrzymują puzzle do ułożenia mapy myśli wokół hasła neurodydaktyka. Zespoły porządkują dotychczasową wiedzę na ten temat, a następnie prezentują rezultaty swojej pracy.
2. Wykład: Metoda JIGSAW – zasady zastosowania, zalety i wady.
3. Uczestnicy konsultacji pracują w grupach eksperckich. Każda z nich dostaje do przestudiowania inną część lub inny aspekt tematu. Grupy mają za zadanie przedyskutować otrzymany materiał, by każda osoba w zespole mogła go wytłumaczyć innej grupie uczestników.

Grupy otrzymują różne teksty na temat neurodydaktyki i jej wykorzystania w nauczaniu języków obcych:

- Grupa 1. María Teresa García Muruais *Neurodydaktyka w nauczaniu języka hiszpańskiego dzieci w wieku przedszkolnym – cud równowagi*³⁹.
- Grupa 2. Marek Kaczmarzyk *Neurodydaktyka – wybrane aspekty praktyczne*⁴⁰.
- Grupa 3. Manfred Spitzer *Jak uczy się mózg*⁴¹ (fragmenty).

³⁹ M.T. García Muruais, *Neurodydaktyka w nauczaniu języka hiszpańskiego dzieci w wieku przedszkolnym – cud równowagi* [online, dostęp dn. 06.03.2017].

⁴⁰ M. Kaczmarzyk, *Neurodydaktyka – wybrane aspekty praktyczne* [online, dostęp dn. 06.03.2017].

- Grupa 4. Marzena Żylińska *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*⁴² (fragmenty).
- 4. Zmiana podziału na grupy, która polega na tym, że w skład każdej nowej grupy wchodzi jeden z przedstawicieli każdej z poprzednich grup eksperckich. Przedstawiciele ci kolejno relacjonują, czego nauczyli się na poprzednim etapie. Następnie uczestnicy wracają do swoich map myśli i innym kolorem dopisują nowe treści, których się nauczyli.
- 5. Eksperci wracają do swoich grup i konfrontują zdobytą całościową wiedzę. Sprawdzają, czy wszyscy nauczyli się wszystkiego. System ten wymusza współpracę: aby uzyskać pozytywny rezultat, każdy uczestnik musi skorzystać z pomocy (wiedzy) innej osoby, każdy też musi pomóc wszystkim pozostałym.
- 6. Uczestnicy wspólnie tworzą prezentację zatytułowaną *Zasady nauczania w zgodzie z neurodydaktyką*. Mogą się w niej znaleźć np. takie propozycje:
 - Po pierwsze: zaciekać.
 - Po drugie: zarazić pasją.
 - Po trzecie: zaangażować emocje itp.
 - Po czwarte: zmuszać mózg do pracy.
 - Po piąte: tworzyć przyjazną atmosferę.
 - Po szóste: dzielić materiał na mniejsze części.
- 7. Kolejnym etapem konsultacji jest forum dyskusyjne, na którym poruszane są następujące tematy:
 - Przykłady zastosowań wiedzy z neurodydaktyki w rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych:
 - wykorzystanie dramy, metody projektu, webquestu;
 - muzyka jako element lekcji języków obcych;
 - zwrócenie uwagi na funkcjonalność nauczanych struktur gramatycznych.
 - Zalety metody JIGSAW.

⁴¹ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszaw 2017.

⁴² M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.

Dzięki tej metodzie uczniowie nabywają lub rozwijają wiele cennych umiejętności, np. czytanie ze zrozumieniem, selekcja informacji, układanie planu, aktywne słuchanie, wypowiadanie się na forum grupy, współdziałanie przy realizacji zadania, rozwiązywanie konfliktów w grupie, pełnienie różnych ról.

8. Jeśli czas pozwoli, można zaproponować uczestnikom projekcję filmu Nau-
czanie przyjazne mózgowi [online, dostęp dn. 30.05.2017].

Ewaluacja: Dowiedziałam/dowiedziałem się, że...

Arkusz koleżeńskej obserwacji lekcji języka obcego w kontekście rozwoju kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Arkusz koleżeńskej obserwacji lekcji języka obcego

Imię i nazwisko osoby prowadzącej zajęcia

Imię i nazwisko osoby obserwującej zajęcia

Data

Klasa

Temat:

Lp.	ELEMENT OBSERWOWANY	TAK	NIE	KOMENTARZ
ORGANIZACJA LEKCJI				
1.	Poprawna struktura lekcji: wstęp, rozwinięcie, zakończenie.			
2.	Poziom zajęć dostosowany do umiejętności uczniów.			
3.	Urozmaicone metody i techniki nauczania.			
4.	Zastosowanie TIK.			

5.	Rozwijane są sprawności językowe (pisanie, czytanie, słuchanie, mówienie)*. * zaznacz TAK, nawet jeśli rozwijana jest tylko jedna sprawność językowa			
6.	Nauczyciel używa języka obcego.			
7.	Stosowane są środki dydaktyczne (nagrania, pomoce wizualne itp.).			
8.	Nauczyciel odwołuje się do wiedzy uczniów.			
9.	Nowy materiał jest utrwalony i powtórzony.			
10.	Tempo lekcji jest odpowiednie.			
11.	Zindywidualizowana praca z uczniem mającym trudności w nauce.			
12.	Zindywidualizowana praca z uczniem zdolnym.			
13.	Rozwijana jest kompetencja interkulturowa.			
POSTAWA I AKTYWNOŚĆ UCZNIÓW				
14.	Uczniowie wykonują polecenia nauczyciela.			
15.	Uczniowie posługują się językiem obcym.			
16.	Uczniowie wykazują duże zaangażowanie w wykonanie ćwiczeń i zadań.			
17.	Uczniowie chętnie wymieniają swoje poglądy na forum.			
18.	Uczniowie uczą się od siebie nawzajem.			
19.	Uczniowie komunikują się między sobą w parach i w zespole.			
20.	Uczniowie wykazują pozytywne nastawienie do odmienności kulturowych.			

21.	Uczniowie dostrzegają różnice kulturowe między ich kulturą a kulturą nauczanego języka.			
22.	Uczniowie okazują szacunek sobie i nauczycielowi.			
POSTAWA I UMIEJĘTNOŚCI NAUCZYCIELA				
23.	Nauczyciel przedstawia nowy materiał w sposób zrozumiały dla uczniów.			
24.	Nauczyciel wyraża jasne, krótkie instrukcje związane z organizacją pracy na lekcji.			
25.	Nauczyciel angażuje uczniów w zajęcia.			
26.	Nauczyciel wspiera uczniów w wykonywaniu zadań.			
27.	Nauczyciel komunikuje cel aktywności, lekcji, zadania.			
28.	Nauczyciel urozmaica zajęcia, wykorzystując komentarze, żarty, dygresje niezwiązane z tematem zadania, ale nie pozwala na ich rozwinięcie.			
29.	Nauczyciel podsumowuje zadanie/lekcję.			
30.	Nauczyciel przekierowuje dygresje uczniów na temat lekcji.			
31.	Nauczyciel koryguje błędy ucznia w sposób przyjazny.			
32.	Nauczyciel udziela informacji zwrotnej uczniom na temat wykonanych przez nich działań.			
33.	Nauczyciel tworzy przyjazną atmosferę, daje uczniom poczucie bezpieczeństwa.			
34.	Nauczyciel sprawiedliwie ocenia swoich uczniów.			

3.7. Scenariusz szkolenia rady pedagogicznej w zakresie metod kształtujących kompetencję porozumiewania się w językach obcych

Temat: Metody nauczania pomocne w kształtowaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Cele

Uczestnik szkolenia:

- zna zasady organizacji pracy metodą stacji;
- zna metody nauczania rozwijające kompetencję porozumiewania się w językach obcych;
- potrafi zastosować przynajmniej jedną z metod, aby rozwijać kompetencję.

Przebieg szkolenia (wg cyklu Kolba)

I etap: **Teoria**. Prowadzący omawia metodę stacji; opisuje jej zastosowania i przebieg z wykorzystaniem prezentacji multimedialnej.

II etap: **Pragmatyzm**. Prowadzący określa, w jaki sposób metoda stacji będzie wykorzystana w trakcie szkolenia.

Dla celów ćwiczenia tworzymy osiem stacji. Każda poświęcona jest jednej z metod nauczania, którą można wykorzystać w rozwijaniu kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Stacje wymagają solidnego przygotowania: opis metody, pytania do dyskusji, zadanie do wykonania. Materiały dodatkowe i zadania na poszczególnych stacjach powinny być zróżnicowane, a do ich przygotowania można użyć wielu mediów: komputera, odtwarzacza CD, książki, czasopisma, albumu, leksykonu, kopii z ćwiczeniami do wykonania.

Zadaniem uczestników jest przejść przez minimum sześć stacji i wykonać przypisane im zadania. Dowodem przejścia przez obowiązkowe stacje edukacyjne jest wypełnienie karty obiegowej. Uczestnicy będą pracować w grupach trzyosobowych, tak aby wspólnie zapoznać się z materiałem poglądowym na poszczególnych stacjach, a następnie wykonać zadania lub przedyskutować przedstawione problemy.

Uczestnicy zapisują na kartkach wnioski z dyskusji, umieszczają je na ścianie i próbują połączyć kartki w kategorie. Powinno powstać około czterech kategorii – każda odnosząca się do innego problemu związanego z metodami nauczania wspierającymi rozwój kompetencji porozumiewania się w językach obcych.

III etap: **Doświadczenie**. Uczestnicy szkolenia realizują zadanie zgodnie z wytycznymi. Przechodzą przez minimum sześć z ośmiu stacji edukacyjnych.

Przykładowe metody rozwijające kompetencję porozumiewania się w językach obcych:

- Stacja 1 – webquest;
- Stacja 2 – projekt;
- Stacja 3 – portfolio językowe;
- Stacja 4 – LdL;
- Stacja 5 – drzewo decyzyjne;
- Stacja 6 – kapelusze de Bono;
- Stacja 7 – JIGSAW, inaczej puzzle albo układanka;
- Stacja 8 – *flippedclassroom*, inaczej odwrócona klasa.

IV etap: **Refleksja**. Uczestnicy dzielą się refleksjami na temat wykonanych zadań. Podchodzą do tablicy refleksji i próbują połączyć kartki z zapisanymi wnioskami do dyskusji w bardziej uogólnione kategorie. Następuje dyskusja wokół wyłonionych problemów.

Podsumowanie: Uczestnicy przygotowują scenariusz lekcji rozwijającej kompetencję porozumiewania się w językach obcych z zastosowaniem jednej z metod.

Ewaluacja: Metoda *Chcę coś powiedzieć*. Uczestnicy siadają w kręgu. W różnych częściach sali zostają umieszczone cztery kartki z napisami: TAK, NIE, NIE WIEM, CHCĘ COŚ POWIEDZIEĆ. Prowadzący przygotowuje kilka pytań odnoszących się do sesji, np.

- Czy nauczyliście się czegoś nowego?
- Czy metody stacji, które były przedmiotem dyskusji, zostały właściwie dobrane i zrozumiale przedstawione?
- Czy zamierzacie zrobić coś w sprawie, o której dyskutowaliście?

Prowadzący zadaje pierwsze pytanie i prosi uczestników, żeby stanęli przy kartce reprezentującej ich odpowiedź. Ci, którzy wybrali kartkę z napisem: *Chcę coś powiedzieć*, mają możliwość wypowiedzenia się. Potem głos zabierają stojącym przy innych kartkach, aby wyjaśnić, dlaczego dokonali takiego wyboru.

Rozdział 4. Ewaluacja

4.1. Ewaluacja

Ewaluacja w procesie wspomagania jest elementem tak samo ważnym jak diagnoza potrzeb oraz planowanie i wdrażanie zaprojektowanych rozwiązań.

Ideę ewaluacji w procesie wspomagania doskonale ujęły Agata Arkabus i Anna Płusa, autorki jednego z opracowań Ośrodka Rozwoju Edukacji, pisząc: „Rozwój szkoły nie jest możliwy bez refleksji nauczycieli nad codzienną pracą. Wprowadzanym zmianom powinno towarzyszyć rozpoznawanie wartości działań rozwojowych. Dzięki temu możliwe jest ustalenie, w jakim stopniu osiągnięte zostały cele i rezultaty, jaka jest ich trwałość w rzeczywistości szkolnej. Ewaluacja pozwala, w uporządkowany sposób, analizować przebieg procesu wspomagania oraz jego efekty. Ewaluacja, postrzegana jako sposób poszukiwania dróg osiągnięcia autonomii, rozwoju i zapewnienia jakości, dostarcza informacje umożliwiające nauczycielom i dyrektorowi podjęcie dialogu oraz przyjęcie postaw sprzyjających kreowaniu zmian. Prawidłowo przygotowana i poprowadzona ewaluacja służyć będzie podejmowaniu trafnych decyzji wpływających na podnoszenie jakości pracy szkoły”⁴³.

Istotą ewaluacji jest wnioskowanie o wartości podejmowanego i zrealizowanego przedsięwzięcia na podstawie informacji uzyskanych od osób bezpośrednio zaangażowanych w jego realizację. Z kolei zdaniem Beaty Ciężkiej, specjalistki zajmującej się ewaluacją wewnętrzną w placówkach oświatowych: „Ewaluacja wewnętrzna w szkole (placówce) powinna być elementem codziennej praktyki szkolnej i dostarczać informacji, które pomogą dyrektorowi i nauczycielom podejmować słuszne i uzasadnione decyzje odnośnie swojej pracy oraz działalności całej placówki”⁴⁴.

⁴³ A. Arkabus, A. Płusa, *Ewaluacja procesu wspomagania – IV etap*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 2 [online, dostęp dn. 05.03.2017].

⁴⁴ B. Ciężka, *Planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole (placówce) wraz z przykładami projektów ewaluacji* [online, dostęp: 05.03.2017].

To bardzo ważne aspekty łączące celowość prowadzenia ewaluacji z planowaniem, wdrażaniem i realizacją wspomagania w szkole. Zakładają one bowiem, że sformułowane na podstawie diagnozy potrzeb cele zmiany pracy szkoły i nauczycieli powinny w efekcie uzyskać potwierdzenie w procesie przeprowadzonych badań ewaluacyjnych. Ponadto, na co również wskazały cytowane wyżej A. Arkabus i A. Płusa: „Ewaluacja może w znaczący sposób inicjować zmiany jakościowe w kulturze organizacyjnej pracy szkoły. Dzięki uzyskanym informacjom szkoła ma szanse zmieniać się i rozwijać swoje formy pracy. Z drugiej strony ewaluacja, poprzez uspołecznienie procesu badania, wpływa na usprawnienie komunikacji i współpracy między uczniami, rodzicami, nauczycielami i dyrektorem szkoły. Kreuje także przestrzeń do wymiany doświadczeń i wzajemnego wspierania się, przez co wpływa na świadomość uczestników tego procesu”⁴⁵.

Warto pamiętać, że ewaluacja bada stopień wdrożenia rozwiązań, które postawiliśmy sobie jako cel, zbiór rezultatów planowanych działań. Z perspektywy wspierania kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych jest to przede wszystkim taka organizacja pracy szkoły, która:

- traktuje umiejętność porozumiewania się w językach obcych w znacznej mierze na równi z umiejętnością porozumiewania się w języku ojczystym;
- rozwija zdolność rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy oraz czytania, rozumienia i pisanie tekstów odpowiednio do potrzeb danej osoby;
- poszerza znajomość słownictwa i gramatyki funkcjonalnej oraz świadomości głównych typów interakcji słownej i rejestrów języka;
- sprzyja poznawaniu różnych konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i zmienności języków;
- stwarza uczniom możliwość rozwijania zdolności rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie z uwzględnieniem właściwych kontekstów społecznych i kulturowych;
- ćwiczy zarówno umiejętności porozumiewania się w językach obcych, jak i mediacji i rozumienia różnic kulturowych towarzyszących kontaktom z osobami pochodzącymi z różnych krajów;

⁴⁵ A. Arkabus, A. Płusa, dz. cyt.

- zachęca do korzystania z pomocy oraz uczenia się języków również w nieformalny sposób w ramach uczenia się przez całe życie;
- buduje pozytywne postawy wobec innych, m.in. przez rozwój świadomości różnorodności kulturowej, a także wzbudzanie zainteresowania i ciekawości języków i komunikacji międzykulturowej.

Dobrze zaplanowany proces ewaluacji powinien uwzględniać:

- gromadzenie danych;
- analizę zebranych danych;
- formułowanie wniosków;
- opracowywanie rekomendacji;
- udostępnianie wyników.

Ważne, by informacje były zbierane z różnych źródeł, zarówno od osób wdrażających określone działania, jak i od tych, które są ich bezpośrednimi odbiorcami – w wypadku szkół to z jednej strony nauczyciele rozwijający swój warsztat, a z drugiej – uczniowie, którzy z tych nowych rozwiązań korzystają. Ponadto informacje zbierane są różnymi metodami: jakościowymi, np. wywiad, oraz ilościowymi, np. dane statystyczne.

Przedstawione definicje wskazują na istotę badań prowadzonych w ramach ewaluacji. Ich głównym celem nie jest ocena, ale wypracowanie informacji na temat zakresu wdrożenia oraz rzeczywistej przydatności celów założonych w ramach podjętych działań oraz zgodności osiągniętych wyników w porównaniu z założonymi rezultatami. Stąd dla poprawności działań ewaluacyjnych niezbędne jest prawidłowe zastosowanie pojęć:

- przedmiot badania;
- pytania kluczowe;
- kryteria sukcesu;
- mocne i słabe strony.

W naszym przypadku przedmiotem badania są wszystkie działania podejmowane w szkole w związku z rozwojem kompetencji porozumiewania się w językach obcych. Celem badania będzie określenie, które działania podejmowane w tym obszarze

i w jakiej mierze pomagają osiągnąć zamierzone rezultaty, a które warto zmodyfikować.

Istotny jest zatem dobór pytań, na które będziemy szukali odpowiedzi podczas realizowanych badań. Warto je formułować w kontekście wartości oraz rezultatów wpisanych w prowadzone działania, jak i w odniesieniu do wymienionych we wstępie źródeł, gdzie można znaleźć najpełniejsze odpowiedzi.

Dla wypracowania oczekiwanych przez nas rezultatów ważne są oczywiście założone kryteria sukcesu, które w sposób jednoznaczny określają przewidywane przez nas wyniki. Analiza procesu i porównanie założeń z uzyskanymi rezultatami pozwalają na opisanie mocnych i słabych stron zarówno organizacji, jak i podejmowanych w jej ramach działań, a co za tym idzie, umożliwiają opracowanie wniosków oraz rekomendacji dotyczących celów oraz działań, jakie warto podjąć w przyszłości.

Założenia powyższe oznaczają, że w trakcie planowania i realizacji procesu wspomagania należy z jednej strony zwrócić uwagę na to, by formułować cele planowanej zmiany jako konkretne rezultaty opisane wynikami, które można nie tylko uzyskać, ale też potwierdzić za pomocą konkretnych działań badawczych. Z drugiej strony warto pamiętać, że wdrażanie zmiany jest procesem, a więc istotne jest, by określić nie tylko efekty finalne zmiany, lecz także rezultaty pośrednie, wyniki, które krok po kroku pozwalają uzyskać zaplanowany efekt końcowy.

Ewaluacja jako proces

Proces ewaluacji zakłada następujące etapy działania:

- planowanie;
- realizacja badania;
- zestawienie i analiza danych;
- raportowanie.

Planowanie to nic innego jak opracowanie koncepcji badań, zastanowienie się nad celami oraz właściwym sposobem ich przeprowadzenia. Pytania, na które warto przy tym odpowiedzieć, to:

- CO ma być przedmiotem badań. Co trzeba przeanalizować, aby otrzymać niezbędne informacje? Jeśli założymy, że kompetencja porozumiewania się w ję-

zykach obcych ucznia kończącego szkołę podstawową obejmuje niezbędne umiejętności w zakresie komunikacji w językach obcych, w tym zdolność rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy oraz czytania, rozumienia i pisanie tekstów odpowiednio do potrzeb danej osoby, to oznacza, że przedmiotem badań będą przede wszystkim wymienione wyżej umiejętności prezentowane przez uczniów w codziennym (choćby nawet szkolnym) działaniu. W efekcie podstawą do analizy będzie obserwacja uczniów w procesie komunikowania się w językach obcych.

- JAK przeprowadzimy ewaluację, jaką metodą badawczą wybierzemy jako narzędzie i jakie przyjmujemy kryteria oceny. Warto pamiętać, że podstawowe kryteria oceny to:
 - trafność – dopasowanie treści, metodologii, formy projektu do oczekiwań i możliwości edukacyjnych uczestników; oznacza to, że opracowując stosowne narzędzie (np. arkusz obserwacji lekcji), potrzebna będzie znajomość podstawy programowej oraz programu nauczania i celów, jakie w wyniku jego realizacji założył nauczyciel;
 - efektywność – badanie stopnia użytych zasobów w stosunku do osiągniętych celów; oznacza to odniesienie się do kryteriów oceny, sposobu ich sformułowania, ale też praktyki badania i oceniania osiągnięć szkolnych uczniów przez nauczycieli;
 - skuteczność – badanie stopnia realizacji założonych celów programowych; wymaga rozmowy z nauczycielem oraz wspólnego uzgodnienia, w jakim zakresie praca z uczniami sprzyja osiągnięciu przez nich optymalnego poziomu wiedzy i umiejętności dotyczących porozumiewania się w języku obcym;
 - użyteczność – możliwości zastosowania nabytej wiedzy i umiejętności w praktyce; zakłada pytanie nauczyciela o powtarzalność, przydatność i praktykę stosowania wybranych metod pracy;
 - trwałość – określenie, czy wprowadzone zmiany będą trwałe; oznacza to potrzebę powtórzenia badań i potwierdzenia uzyskanych wyników po jakimś czasie.

- KTO będzie wykonawcą, a kto adresatem badań; dla kogo ewaluacja będzie przeprowadzana i kto zostanie objęty badaniem (wszyscy uczestnicy czy wybrane osoby). W procesie wspomagania ważne jest, by pracować z osobami gwarantującymi największy efekt udzielonego wsparcia, a więc tymi, które reprezentują szczególne potrzeby w realizowanym obszarze, a jednocześnie mają największe przełożenie na ostatecznego beneficjenta zmiany, którym zawsze powinni być uczniowie.
- ILE to będzie kosztowało (nie tyle pieniędzy, ile czasu i rozwiązań organizacyjnych), jakie zasoby należy wziąć pod uwagę.

Realizacja, czyli proces zbierania informacji, dotyczy głównie metod zbierania danych. Pierwszym źródłem jest analiza dokumentów (dane zastane). Kolejnym jest pozyskanie informacji od uczestników – najczęściej za pomocą ankiet zawierających łatwe do analizy, zamknięte, ustandaryzowane pytania. Kolejne rozwiązanie to obserwacja oraz wywiady indywidualne bądź zogniskowane wywiady grupowe służące gromadzeniu informacji jakościowych.

Analizy danych również można dokonywać na dwa sposoby: ilościowy albo jakościowy. Ilościowa analiza najczęściej przeprowadzana jest za pomocą analizy statystycznej. Opracowane wyniki ukazują prawidłowości i korelacje między danymi, co pozwala na wyciągnięcie wniosków. Umożliwia uzyskanie odpowiedzi na pytania: ile, jaki procent, jaka jest zależność.

Analiza jakościowa dotyczy opisu, poznania i zrozumienia badanych zjawisk. Wyodrębnia czynniki odpowiedzialne za dane zachowanie bądź rezultat. Jest konsekwencją myślenia przyczynowo-skutkowego. Daje odpowiedź na pytania: dlaczego tak się dzieje, na ile to, co zostało zbadane, jest trwałe, jak badane efekty oceniają respondenci.

Raportowanie odbywa się przez interpretację oraz syntezę zebranych informacji. Raport z reguły zawiera uogólnienie zebranych wniosków i rekomendacje lub ewentualne stworzenie modelu działań na przyszłość. Raport ewaluacji powinien zawierać wszystkie jej etapy. Począwszy od przedmiotu badań i kontekstu ewaluacji (co i jak badamy, w jakich okolicznościach), przez procedury badawcze (jak i jakimi metodami), wyniki badań (zebrane dane, interpretacje danych i wyników), po wnioski

z ewaluacji (ukazanie specyfiki obszaru badań – zalety i słabości) i rekomendacje (zalecenia i sugestie ułatwiające podejmowanie decyzji).

4.2. Procedury i narzędzia prowadzenia ewaluacji

Ankieta podsumowująca pracę grupy uczestniczącej we wspomaganiu

Ankieta podsumowująca pracę grupy

Uczestniczko, Uczestniku wspólnego procesu zmiany!

Zbliża się koniec naszych działań. Zastanówmy się razem nad pracą naszej grupy. W tym celu prosimy o wypełnienie poniższej ankiety. Liczymy na szczerą i wyczerpującą odpowiedź. To pozwoli nam w przyszłości lepiej zorganizować pracę podobnych zespołów. Ankieta jest anonimowa. Wypełnienie ankiety zajmie około 30 minut.

Dziękujemy.

Część pierwsza: wiedza		
Ile nauczyłaś/nauczyłeś się w czasie pracy grupy? Zakreśl cyfrę, która najlepiej odzwierciedla twoje opinie, zakładając, że 6 oznacza poziom bliski doskonałości, a 1 – kompletny brak efektów.		
Dużo się nauczyłam/nauczyłem	6 _ 5 _ 4 _ 3 _ 2 _ 1	Niczego się nie nauczyłam/nauczyłem
Jeśli wybrałaś/wybrałeś 6, 5 lub 4, opisz:		
a. Czego się nauczyłaś/nauczyłeś?		
.....		
.....		
b. Jak zamierzasz wykorzystać tę wiedzę w pracy z uczniami?		
.....		
.....		
Jeśli wybrałaś/wybrałeś 3, 2 lub 1, uzasadnij jak najdokładniej swój wybór:		
.....		

Część druga: rozwój		
Jak sądzisz, w jakim zakresie potwierdziłaś/potwierdziłeś zdobytą wcześniej, a być może zapomnianą wiedzę?		
Potwierdziłam/potwierdziłem dużą część wiedzy	6__5__4__3__2__1	Potwierdziłam/potwierdziłem niewielką część wiedzy
Jeśli wybrałaś/wybrałeś 6, 5 lub 4, opisz: a. Czego się nauczyłaś/nauczyłeś? b. Jak zamierzasz wykorzystać tę wiedzę w pracy z uczniami? 		
Jeśli wybrałaś/wybrałeś 3, 2 lub 1, uzasadnij jak najdokładniej swój wybór: 		
Część trzecia: dodatkowe informacje		
1. Które części wspólnej pracy były dla ciebie najbardziej przydatne? 		
2. Które części pracy grupy były dla ciebie najmniej przydatne? 		
3. Czy opuściłaś/opuściłeś jakieś części? Jeśli tak, to które i w jaki sposób zakłóciło to twoją pracę nad doskonaleniem zawodowym? 		

4. Co chciałabyś/chciałbyś uwzględnić w pracy podobnej grupy w przyszłości?
5. Z czego można zrezygnować?
6. Które z twoich indywidualnych celów osiągnęłaś/osiągnąłeś?
7. Których z twoich indywidualnych celów nie osiągnęłaś/osiągnąłeś?
8. Jakie masz jeszcze inne komentarze?

Na wypełnienie takiej ankiety uczestnicy powinni mieć wystarczająco dużo czasu, trzeba więc tak zaplanować spotkanie, aby przeznaczyć na to co najmniej 30 minut. Warto też wypełnianie ankiety poprzedzić wspólnym podsumowaniem – przypomnieniem, jak działała grupa, co się wydarzyło. Może mieć to formę prezentacji przygotowanej przez osobę wspomagającą albo np. pracy w małych grupach.

Plan dalszych czynności uczestników procesu

Domknięciem procesu ewaluacji powinno być nie tylko podsumowanie pracy uczestników procesu wspomagania rozwoju kompetencji porozumiewania się w język obcych, ale też ukierunkowanie ich na wdrażanie nabytych umiejętności/wiedzy do swojej praktyki nauczycielskiej. Podczas ostatniego spotkania wręczamy każdemu uczestnikowi następującą kartę pracy:

Uczestniczyłaś/uczestniczyłeś w działaniach zespołu pracującego nad rozwojem kompetencji porozumiewania się w języku obcym. Przemyśl i zapisz:

Jakie są twoje indywidualne cele dotyczące dalszych działań?

.....

.....

Jakie są twoje priorytety w obrębie tych działań?

.....

.....

Opracowując swój plan, weź pod uwagę:

- możliwości zastosowania go w praktyce;
- materiały lub inne środki, a także osoby, które mogą być ci pomocne w realizacji planu;
- ilość potrzebnego czasu;
- strategię i metodę zastosowania planu;
- wpływ twojego planu na inne osoby;
- przeszkody, jakie możesz napotkać w realizacji planu;
- źródła wsparcia w realizacji planu.

Kiedy ustalisz elementy planu, zastanów się nad kolejnością ich realizacji, aby zacząć od najważniejszych.

INDYWIDUALNY PLAN DALSZYCH CZYNNOŚCI		
Elementy planu dalszych czynności	W jaki sposób wcielisz je w życie	Od kiedy, do kiedy
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Trzeba zaplanować wystarczająco dużo czasu, aby każdy z uczestników miał możliwość najpierw indywidualnej refleksji i planowania, a następnie spokojnej wymiany podjętych zobowiązań. Warto też zastanowić się, jak uczestnicy mogliby poinformować innych, na ile indywidualne plany zostały przez nich zrealizowane. Można np. zaproponować spotkanie za cztery miesiące, podczas którego każdy przedstawi to, co zrealizował.

4.3. Zasady opracowania i prezentacji raportu

Raport z ewaluacji to z jednej strony swoisty przewodnik prezentujący obraz dokonanych działań, a z drugiej strony źródło informacji zawierające wnioski i propozycje działań na przyszłość. To bardzo ważny element wspomagania pracy szkoły. Jest naturalnym ukoronowaniem procesu zmiany: od zdiagnozowania potrzeb rozwojowych po przyjęcie i potwierdzenie zmiany. W istotnym stopniu tworzy jedną z podstaw poczucia sukcesu, a przynajmniej właściwie wykonanej pracy zarówno przez osoby uczestniczące w procesie, jak i tych, które tym procesem zarządzały. To również namacalny dowód wdrożonych rozwiązań i podstawa do korzystania z nich w kolejnych latach.

Raport powinien przede wszystkim dawać odpowiedź na pytania postawione podczas projektowania ewaluacji oraz zawierać rekomendacje optymalnych rozwiązań na przyszłość dotyczących usprawnień lub modyfikacji istniejącego, a wymagającego zmiany stanu rzeczy. Stąd część wstępna raportu powinna odwoływać się do przyjętych dla danego badania tez, standardów bądź pytań badawczych. Część zasadnicza musi zawierać informacje na temat wyników badania wybranych przedmiotów badawczych. W tej części trzeba również umieścić krótką prezentację metod, procedur i narzędzi użytych podczas prowadzonych badań. Zakończenie raportu, czyli podsumowanie, powinno zawierać rekomendacje.

Główne cele raportu należy ściśle powiązać z przyjętymi przed podjęciem procesu ewaluacji założeniami badawczymi. Ważne, aby odnieść się do założonych w planie ewaluacji celów dotyczących wspierania kształtowania kompetencji porozumiewania się w językach obcych, m.in. przez określenie stopnia rozwoju osiągnięć uczniów w tym zakresie.

O skuteczności raportu decyduje powiązanie celów przeprowadzonej ewaluacji z jakością rekomendowanych rozwiązań. Stąd raport nie ma informować o tym, jakie były wyniki badania, ale o tym, jakie cele warto sobie postawić w najbliższym czasie, by kolejne wyniki badań były lepsze. Oznacza to rekomendacje dotyczące wykorzystania stwierdzonych atutów szkoły, ale również działań mających na celu eliminowanie lub przynajmniej ograniczenie stwierdzonych mankamentów. Raport pod żadnym pozorem nie może dostarczać informacji o ludziach, którzy zawinili albo źle wykonują swoją pracę. Powinien natomiast proponować rozwiązania ograniczające brak lub niewłaściwą aktywność źle pracujących osób oraz tworzące podstawy efektywnego działania, zgodnego m.in. z treścią charakterystyk zapisanych w poszczególnych wymaganiach.

Podstawowa struktura raportu powinna zawierać trzy zasadnicze części: wstęp, rozwinięcie i zakończenie. Zawartość powyższych części prezentuje zamieszczona niżej tabela.

Tab. 8. Co powinien zawierać raport?

Część raportu	Zawartość	Pytania, na które raport daje odpowiedź
Wstęp	Prezentacja celu ewaluacji oraz zestawu analizowanych wskaźników (przedmiotów badawczych).	- Jaki był cel ewaluacji? - Co było przedmiotem badania?
Rozwinięcie	Prezentacja wyników ewaluacji w odniesieniu do założonego celu oraz przyjętych przedmiotów badawczych.	- Jakie są konkretne wyniki badania? - Co to oznacza dla szkoły?
Zakończenie	Rekomendacja konkretnych rozwiązań wynikających ze stwierdzonego stanu rzeczy oraz możliwości/konieczności wprowadzenia nowych rozwiązań.	- Jaka jest relacja między tym, co stwierdzono, a tym, co zaleca prawo oświatowe? - Co warto/trzeba zrobić dla szkoły?

4.4. Scenariusz spotkania podsumowującego procesowe wspomaganie szkoły w zakresie rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych

Temat: Co założyliśmy i co osiągnęliśmy w zakresie rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych?

Cel ogólny

Przypomnienie uczestnikom spotkania istoty procesowego wspomagania szkoły jako procesu rozwijania kompetencji porozumiewania się w językach obcych: od diagnozy obszarów niezbędnej zmiany, przez sformułowanie właściwych rezultatów – potrzebnych i możliwych do osiągnięcia w określonym czasie, po wprowadzenie nowego modelu pracy szkoły i nauczycieli potwierdzającego w praktyce osiągnięcie założonych celów.

Cele szczegółowe

Uczestnik spotkania:

- zna cele procesowego wspomagania szkół i etapy jego przebiegu oraz potrafi określić ich spójność z poziomem osiągniętych rezultatów;
- rozumie i potrafi przytoczyć i uzasadnić zakres nabytych przez siebie wiedzy i umiejętności sprzyjających rozwijaniu u uczniów kompetencji porozumiewania się w językach obcych oraz przykłady praktykowanych przez siebie nowych metod pracy z uczniami;
- potrafi wymienić rozwijane przez siebie aspekty uczniowskich kompetencji porozumiewania się w językach obcych, wskazując konkretne przykłady ze swojej praktyki nauczycielskiej;
- dokonuje indywidualnej oceny i przedstawia doświadczenia wyniesione z uczestnictwa w procesie wspomagania.

Przebieg spotkania

1. Wykład interaktywny. Prowadzący prezentuje elementy procesowego wspomagania:
 - a) założone cele (główny i pośrednie);

- b) korzyści nauczycieli i uczniów związane z udziałem w kompleksowym wspomaganie;
 - c) rola i odpowiedzialność osoby wspierającej;
 - d) role, zadania i odpowiedzialność nauczycieli.
2. Ćwiczenie podsumowujące. Uczestnicy otrzymują dwa zestawy kartek w różnych kolorach. Pierwszy to zestaw założonych celów, drugi – dowody potwierdzające ich osiągnięcie. Zadanie polega na zestawieniu celów z rezultatami.
3. Ewaluacja osiągnięć z wykorzystaniem metody grupy refleksyjnej⁴⁶. Uczestnicy spotkania mają za zadanie przedyskutować w małych grupach to, co z działań podjętych w trakcie wspomagania było dla nich szczególnie istotne. Dyskusja odbywa się w strukturze czterech pytań:
- Co z podejmowanych działań w ramach procesowego wspomagania było ważne?
 - Co było zaskoczeniem i wzbudziło szczególne zainteresowanie?
 - Co jest warte zapamiętania?
 - Jakie treści/działania należy poszerzyć?

Uczestnicy pracują w dobranych losowo 4- lub 5-osobowych grupach przez 20–30 minut. Wynikiem pracy powinien być plakat z czterema polami, w których zapisane są odpowiedzi na sformułowane wyżej pytania. Grupy dokonują prezentacji swoich prac. Ich efektem jest wskazanie najbardziej atrakcyjnych i przydatnych elementów wybranych przez uczestników spotkania. Poza tym prowadzący otrzymuje (może otrzymać) informację na temat kwestii nie do końca dopracowanych, niejasnych, mniej wartościowych. To również dobry moment na wspólne zastanowienie się, co można w danym obszarze jeszcze zrobić lub zrobić to inaczej.

W podsumowaniu prowadzący dokonuje krótkiego omówienia możliwości zastosowania tego narzędzia w ewaluacji pracy procesowej, także w celu motywowania uczestników (np. pokazując, ile nowych rzeczy poznali, przećwiczyli, przypomnieli sobie lub ile obszarów niewiedzy określili).

⁴⁶ Pozaformalna Akademia Jakości Projektu, *Ewaluacja w pracy metodą projektu*, Warszawa 2008 [online, dostęp dn. 04.03.2017].

4. Podsumowanie całości. Uczestnicy przygotowują i prezentują na forum konkretne przykłady zastosowania poznanych metod pracy z uczniami. Dzielą się swoimi doświadczeniami. Zastanawiają się wspólnie nad możliwościami ich modyfikacji i zastosowania w sytuacjach innych niż opisywane.

Bibliografia

Arkabus A., Płusa A., *Ewaluacja procesu wspomagania – IV etap*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, [online, dostęp dn. 05.03.2017].

Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2000.

Bugiera L., Janicka M., Pasikowska B., [Ramowy program szkolenia w zakresie wspomagania szkół w rozwoju kompetencji porozumiewania się w językach obcych](#), [online, dostęp dn 11.06.2017].

Centrum Edukacji Obywatelskiej, *Jak zorganizować badanie jakości pracy szkoły, czyli ustalanie profilu szkoły* [online, dostęp dn. 06.03.2017].

Cieżka B., *Planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole (placówce) wraz z przykładami projektów ewaluacji* [online, dostęp dn. 05.03.2017].

Dryjska M., *Jak uczyć metodą stacji dydaktycznych? Charakterystyka metody i przykłady*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2015 [online, dostęp dn. 06.03.2017].

Encyklopedia Zarządzania [online, dostęp dn. 30.05.2017].

Erasmus+, *Akcja 2. Partnerstwa strategiczne* [online, dostęp dn. 06.03.2017].

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003 [online, dostęp dn. 22.05.2017].

Głowacka B., *Czego Janek się nauczy... Przewodnik metodyczny dla nauczycieli do Europejskiego Portfolio Językowego dla uczniów do 10 do 15 lat*, CODN, Warszawa 2005.

Gorzędowski J., *Jak skutecznie wyznaczać cele i tworzyć plany, czyli narzędzie SMART*, Portal o coachingu [online, dostęp dn. 06.03.2017].

jaksierozwijac, Koło kompetencji jako narzędzie do rozwoju kompetencji [online, dostęp dn. 30.05.2017].

Janowska I., *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2003.

Kazimierska I., Lachowicz I., Piotrowska L., Metoda action learning, Ośrodek Rozwoju Edukacji [online, dostęp 06.03.2017].

Mysurveylab.com, Logika pytań – pojedynczego wyboru [online, dostęp dn. 06.03.2017].

Nowa Era, Metody, techniki, ćwiczenia wspomagające realizację projektu, [online, dostęp dn. 29.05.2017].

Ośrodek Rozwoju Edukacji, Europejskie Portfolio Językowe, [online, dostęp dn. 30.05.2017].

Ośrodek Rozwoju Edukacji, Jak wspierać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania, z. 2, Diagnoza pracy szkoły, Warszawa 2015 [online, dostęp dn. 30.05.2017].

Pamuła M., Bajorek A., Bartosz-Przybyło I., Sikora-Banasik D., Europek na zajęciach języków. Poradnik dla nauczycieli i rodziców, CODN, Warszawa 2006.

Pamuła M., Rzyńska J., Dobkowska M., Moje pierwsze europejskie portfolio językowe. Poradnik dla rodziców i nauczycieli, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014 [online, dostęp dn. 30.05.2017].

Pawlak M., Marciniak I., Lis Z., Bartczak E., Jak samodzielnie poznawać języki i kultury. Przewodnik metodyczny do Europejskiego Portfolio Językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów, CODN, Warszawa 2006 [online, dostęp dn. 30.05.2017].

Piwowarczyk B., Narzędzia pracy coacha. Zmiana perspektywy [online, dostęp dn. 06.03.2017].

Pozaformalna Akademia Jakości Projektu, Ewaluacja w pracy metodą projektu, Warszawa 2008 [online, dostęp dn. 04.03.2017].

Poziomy zaawansowania. Stopnie znajomości języka w skali Rady Europy [online, dostęp dn. 06.03.2017].

Stoltzfus T., *Sztuka zadawania pytań w coachingu. Jak opanować najważniejszą umiejętność coacha?*, Aetos Media, Wrocław 2012.

TOC dla Edukacji Polska, Narzędzia TOC [online, dostęp dn. 28.05.2017].

WIAL Polska; [online, dostęp dn. 30.05.2017].

Wilczyńska M., Nowak M., Kućka J., Sawicka J., Sztajerwald K., *Moc coachingu. Poznaj narzędzia rozwijające umiejętności i kompetencje osobiste*. Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.



Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00, fax 22 345 37 70
e-mail: sekretariat@ore.edu.pl

www.ore.edu.pl

