

MARIOLA JAWORSKA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska

<https://orcid.org/0000-0002-7581-4194>

Copyright and License: Copyright by Instytut Języka Polskiego PAN, Kraków 2020. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivatives 4.0 International (CC BY-ND 4.0) License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode.pl>).

UMIEJĘTNOŚĆ UCZENIA SIĘ JAKO JEDNA Z KOMPETENCJI KLUCZOWYCH – PERSPEKTYWA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

Słowa kluczowe: umiejętność uczenia się, kompetencja kluczowa, polityka europejska, nauczyciele języków obcych, badanie sondażowe.

STRESZCZENIE

Tematem artykułu jest umiejętność uczenia się ujęta jako kompetencja kluczowa, analizowana w kontekście realizacji przez nauczycieli języków obcych założeń polityki europejskiej i uregulowań polskich w tym zakresie. Opracowanie zawiera wyniki badania sondażowego, którego celem było poznanie opinii i postaw respondentów w zakresie kształtowania kompetencji uczenia się języków ich uczniów. Wyniki pokazują, że choć zdecydowana większość nauczycieli uznaje ten aspekt za ważny i deklaruje jego uwzględnianie w planowaniu i organizowaniu zajęć, ich wiedza na ten temat jest bardzo nieuporządkowana i fragmentaryczna. Niewiele wypowiedzi ankietowanych wskazuje na całościowe postrzeganie problemu i świadomą organizację procesu uczenia się i nauczania w tym obszarze.

WPROWADZENIE

Jedną z najważniejszych cech środowiska funkcjonowania człowieka we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie staje się nieprzewidywalność. Na znaczeniu zyskują zatem atrybuty, które są podstawą podążania za przemianami i radzenia sobie z ciągłym napływem informacji: otwartość na zmianę, gotowość do podejmowania wyzwań, a także umiejętność skutecznego uczenia się. To powoduje coraz większą koncentrację kształcenia formalnego na rozwijaniu kompetencji uczenia się, postrzeganej jako kluczowa dla integracji społecznej i efektywnego życia zawodowego. W wielu krajach, także w Polsce, opracowywane są różnego rodzaju raporty zawierające wskazówki, czego uczyć i w jaki sposób, by efektywnie przygotowywać do wymagań rynku i zmiennej przyszłości (Komisja Europejska 1997; Delors 1998; Boni 2009; Szafranec 2011). Powstają zestawy umiejętności czy też kompetencji, które mają umożliwić elastyczne i kreatywne stosowanie wiedzy i umiejętności w różnych sytuacjach, np. Europejskie Ramy Kwalifikacji (Dz. Urz. UE C 189 z 15.06.2017 r.). Jednym z najważniejszych

zadań edukacji staje się wykształcenie ludzi o szerokich horyzontach, wielojęzycznych, zdolnych do uczenia się – nie tylko w szkole, lecz także przez całe życie.

Podejmowanie działań stymulujących rozwijanie umiejętności i kształtowanie nawyków związanych z uczeniem się stanowi ważne zadanie także dla osób związanych z edukacją językową, w tym nauczycieli języków obcych. Rozwijanie kompetencji uczenia się, stwarzanie okazji do poznawania i doskonalenia technik uczenia się, pobudzanie do autorefleksji w tym zakresie, warunkują postęp w rozwijaniu wielojęzyczności uczniów i umożliwiają ich ustawiczne (także samodzielne) doskonalenie. Nie bez znaczenia są w tym kontekście zmiany, jakie zaszły w ostatnich latach w sposobie ujmowania języka i jego funkcjonowania, wynikające przede wszystkim z rozwoju kognitywnej i konstruktywistycznej koncepcji uczenia się. Skoro uczenie się polega głównie na konstruowaniu i przetwarzaniu informacji, a nie tylko ich magazynowaniu, zadaniem nauczyciela staje się przede wszystkim stworzenie przyjaznego i bogatego środowiska uczenia się języka obcego oraz organizowanie tego procesu z uwzględnieniem różnic indywidualnych, a więc predyspozycji, potrzeb i zainteresowań uczących się.

Istotnym warunkiem skutecznego rozwijania umiejętności uczenia się uczniów jest postawa nauczającego. Nauczyciel, dla którego przejmowanie przez uczących się odpowiedzialności za własne uczenie się jest ważnym celem procesu dydaktyczno-wychowawczego, będzie się starał na każdej lekcji i w trakcie realizacji różnych zadań uczyć uczniów, jak rozwiązywać problemy, jak współpracować z innymi, jak wykorzystywać wiedzę z różnych źródeł, także tych pozaformalnych, jak tworzyć połączenia między tym, co nowe, a tym, co już się wie, jak oceniać poziom własnej wiedzy i niewiedzy. Dlatego potrzebne jest zbadanie, jak założenia o konieczności rozwijania kompetencji uczenia się – tak często wyrażane w ostatnich latach w zaleceniach europejskich i polskich – są realizowane w praktyce przez nauczycieli języków obcych. Interesujące jest, jaką rolę nauczyciele przypisują temu zagadnieniu wśród wielu różnych zadań, które muszą realizować, w jaki sposób uwzględniają je w planowaniu i organizacji swojej pracy, na jakie ograniczenia i trudności w tym zakresie natrafiają. W prezentowanym opracowaniu przedstawione zostaną wyniki badania sondażowego zrealizowanego wśród nauczycieli języków obcych szkół ogólnodostępnych różnych typów, w którym podjęta została próba odpowiedzi na zasygnalizowane pytania.

KOMPETENCJA UCZENIA SIĘ

Zdefiniowanie pojęcia *kompetencja uczenia się* nie jest zadaniem łatwym, co wynika w pierwszej kolejności z trudności z uchwyceniem istoty i wyznaczników terminu *kompetencja*. Mimo tej niedookreśloności wynikającej także z tego, że kompetencja sama w sobie nie jest obserwowalna, pojęcie to stało się w ostatnim czasie bardzo popularne. Zasadniczo używane jest w kontekście ludzkiej zdolności do pokonywania wyzwań (Wollersheim 1993), zestawienia cech, dzięki którym jednostka potrafi w złożonych sytuacjach podjąć zadaniom (Franke 2005, 35). W odniesieniu do procesów uczenia się i nauczania oznacza sprawności kognitywne i umiejętności, jakimi dysponuje człowiek,

lub których jest się w stanie wyuczyć, niezbędne do rozwiązywania określonych problemów, jak również związane z nimi gotowości motywacyjne, wolicjonalne i społeczne, umożliwiające efektywne i odpowiedzialne wykorzystywanie rozwiązań problemów w zróżnicowanych sytuacjach (Weinert 2001, 27–28). Kompetentnie działa zatem ten, komu udaje się korzystać z nabytych umiejętności i stosować je w rozwiązywaniu problemów.

Uczenie się to z kolei pojęcie, którego pełne zdefiniowanie wymagałoby dużo obszerniejszego opracowania. Trzeba jednak podkreślić, że jest to proces aktywny i samosterowny, który polega na konstruowaniu wiedzy, to znaczy włączaniu nowych wiadomości w już istniejące struktury, przy udziale wcześniejszych doświadczeń i posiadanych zasobów informacji. Jednostka nie nabywa wiedzy z zewnątrz, ale sama konstruuje ją we własnym umyśle lub dokonuje reorganizacji już przechowywanej (Czerniawska 1999, 19). Konstruowanie wiedzy odbywa się jednakże tylko w określonych kontekstach, co sprawia, że uczenie się jest procesem sytuacyjnym. Równocześnie ważną rolę odgrywają w nim warunki społeczno-kulturowe i środowisko, chodzi więc także o proces społeczny (por. Mandl i Krause 2001, 4–5).

Pojęcie kompetencji uczenia się łączy dwa omówione powyżej elementy i oznacza „zdolność skutecznego działania w zakresie uczenia się” (Mandl i Krause 2001, 10). W kontekście uczenia się języków jego cechy konstytutywne stanowią: wrażliwość metajęzykowa i metapoznawcza (wiedza o języku i procesach determinujących jego przyswajanie i używanie, a także o sobie jako uczącym się), planowanie i monitorowanie uczenia się (określanie celów, dobór materiałów, organizacja pracy), podejmowanie działań interakcyjnych (współpraca z innymi, wykorzystywanie sytuacji komunikacyjnych) (Karpińska-Szaj 2013, 124). Jednym z najważniejszych zadań nauczyciela języka obcego staje się zatem takie projektowanie i przygotowywanie środowiska dydaktycznego, aby inicjowało proces uczenia się, działało motywująco, aby uczący się wzbogacał swoją wiedzę na temat procesu uczenia się, na temat siebie jako ucznia, nauczył się planować własne uczenie się, a wreszcie poznał odpowiednie i preferowane strategie oraz celowo ich używał (Dickinson 1987, 43).

KOMPETENCJA UCZENIA SIĘ W UREGULOWANIACH EUROPEJSKICH I POLSKICH

Kształtowanie kompetencji uczenia się stało się w ostatnich latach jednym z ważniejszych celów formułowanych w europejskich i polskich dokumentach regulujących rzeczywistość edukacyjną. Jej wartość podkreślono w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego*, w którym ujęta została jako zdolność „[...] wnikliwej obserwacji nowych zjawisk i uczestnictwa w nowych doświadczeniach, a także włączania nowej wiedzy do już posiadanej [...]” (ESOKJ 2003, 98–99). Składają się na nią: wrażliwość językowa i komunikacyjna (znajomość zasad organizacji i użycia języka), ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna, techniki uczenia się (skuteczne wykorzystanie możliwości uczenia) i umiejętności heurystyczne (radzenie sobie z nowymi doświadczeniami oraz w konkretnej sytuacji edukacyjnej).

W 2006 roku Parlament Europejski wydał Zalecenie [...] w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE L 394 z 30.12.2006 r.), w którym kompetencja uczenia się ujęta została jako jedna z kluczowych, czyli takich, których wszyscy potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. W definicji kompetencji uczenia się podkreślono, że jest to „[...] zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami [...]” (Dz. Urz. UE L 394 z 30.12.2006 r., 16). Zaakcentowano rolę świadomości własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, a także konieczność rozpoznawania dostępnych możliwości, korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – w domu, w pracy, w edukacji.

W maju 2018 roku ukazało się nowe zalecenie europejskie w sprawie kompetencji kluczowych (Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018 r.), w którym – uwzględniając zmiany, jakie zaszły w ostatnich latach w Europie – zmodyfikowano zakresy poszczególnych kompetencji i ich nazwy. Rekomendowano także, aby państwa członkowskie wspierały rozwijanie kompetencji kluczowych, zwracając szczególną uwagę na podnoszenie poziomu kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się, tak by usprawnić kierowanie życiem w sposób prozdrowotny i zorientowany na przyszłość. Kompetencje dotyczące uczenia się, ujęte w omawianym dokumencie w połączeniu z osobistymi i społecznymi, opisano jako:

zdolność do autorefleksji, skutecznego zarządzania czasem i informacjami, konstruktywnej pracy z innymi osobami, zachowania odporności oraz zarządzania własnym uczeniem się i karierą zawodową (Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018 r., 10).

W omawianych zaleceniach europejskich kompetencje kluczowe ujęte są jako połączenie trzech elementów konstytutywnych: wiedzy (na którą składają się fakty i liczby, pojęcia, idee i teorie, które pomagają zrozumieć określone zagadnienie), umiejętności (rozumiane jako zdolność i możliwość realizacji procesów i korzystania z istniejącej wiedzy do osiągnięcia wyników) oraz postaw (gotowości i skłonności do działania lub reagowania na idee, osoby lub sytuacje) (Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018 r., 7). Niezbędna wiedza powiązana z kompetencją uczenia się obejmuje przede wszystkim znajomość własnych preferowanych strategii uczenia się, potrzeb w zakresie rozwoju kompetencji oraz różnorodnych możliwości kształcenia. Umiejętności dotyczą określania swoich możliwości, organizowania nauki, jej oceny oraz radzenia sobie z niepewnością i stresem. Trzecim elementem jest pozytywna postawa, przede wszystkim wobec uczenia się przez całe życie.

Zgodnie z europejskimi zaleceniami potrzeba rozwijania kompetencji uczenia się jest akcentowana także w polskich regulacjach oświatowych. W jednym z podstawowych dokumentów regulujących kształcenie w polskim systemie oświaty, czyli *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* [...] (MEN 2017a), w zaleceniach do pracy na poszczególnych etapach edukacyjnych podkreśla się wagę wprowadzania takich działań jak:

- zachęcanie uczniów do samooceny własnej pracy,
- stosowanie różnych technik służących uczeniu się (także mnemotechnik),
- zachęcanie uczniów do pracy własnej z wykorzystaniem filmów, zasobów internetu, książek, komunikatorów i mediów społecznościowych,
- udział w programach europejskich typu eTwinning, umożliwiających uczniom kontakt z rodzimymi użytkownikami języka oraz innymi użytkownikami języka docelowego.

Uszczegółowienia tych zapisów odnajdziemy w regulacjach dotyczących poszczególnych typów szkół. I tak np. w załączniku do rozporządzenia odnoszącym się do II etapu edukacyjnego wśród zalecanych warunków i sposobów realizacji zajęć z języka obcego nowożytnego znalazły się zapisy dotyczące przeprowadzania ciągłej nieformalnej i formalnej diagnozy, systematycznego przekazywania uczniowi i jego rodzicom informacji zwrotnej na temat poziomu osiągnięć i postępów ucznia w zakresie poszczególnych umiejętności językowych, a także zachęcanie uczniów do samooceny własnej pracy i stosowania różnych technik służących uczeniu się.

Trzeba też zauważyć, że rozwijanie umiejętności uczenia się jest elementem jednego z zadań, do którego realizacji szkoły są zobowiązane na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (MEN 2017b). Charakterystyka wymagania „Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się” zawiera bowiem wskaźnik „Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się”. O traktowaniu tego zagadnienia jako kluczowego dla polskiego systemu oświaty świadczy także wprowadzenie w regulacjach prawnych zajęć rozwijających umiejętności uczenia się jako formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej (MEN 2017c).

Podsumowując dotychczasowe rozważania dotyczące rozumienia, istoty i wskaźników kompetencji uczenia się, można stwierdzić, że w zależności od kontekstu edukacyjnego (wieku uczniów, poziomu znajomości języka) na kompetencję uczenia się języków składają się:

1) wiedza

- o języku i procesach jego przyswajania i używania, w tym różnorodnych narzędziach myślowych i technikach uczenia się,
- o sobie jako uczącym się, własnych preferencjach, mocnych i słabych stronach, poziomie zdolności akademickich, motywacji do uczenia się, postrzeganiu środowiska jako okazji do uczenia się;

2) umiejętności

- planowania i monitorowania własnego uczenia się, obejmujące samoocenę, określanie celów, dobór materiałów, organizację pracy, autorefleksję nad skutecznością stosowanych sposobów uczenia się,
- poszukiwania sposobów rozwiązywania problemów oraz skutecznego wykorzystania możliwości uczenia się w różnych sytuacjach edukacyjnych (np. skupianie uwagi na prezentowanych informacjach, rozumienie celów zadania, częste i aktywne używanie języka, wykorzystywanie różnych źródeł pozyskiwania informacji, także tych pozaformalnych),

- praktycznego wykorzystywania różnorodnych narzędzi myślowych i technik uczenia się pozwalających na osiągnięcie celów zgodnie z własnymi predyspozycjami i możliwościami;
- 3) postawy
 - gotowości do refleksji nad własnym uczeniem się (głębia tej refleksji),
 - gotowości do wyznaczania celów i motywowania się (wiara w możliwość osiągnięcia sukcesu),
 - gotowości do uczenia się przez całe życie.

ROZWIJANIE KOMPETENCJI UCZENIA SIĘ Z PERSPEKTYWY NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH – WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

W tej części artykułu przedstawione zostaną wyniki badania sondażowego przeprowadzonego wśród polskich nauczycieli języków obcych pracujących w szkołach ogólnodostępnych. Jego głównym celem było zbadanie opinii i postaw odnośnie do rozwijania kompetencji uczenia się uczniów w celu postawienia diagnozy przydatnej do organizacji procesu nauczania i uczenia się języków obcych.

Punkt odniesienia dla zaplanowanych badań stanowiły następujące szczegółowe pytania badawcze:

- 1) Jak nauczyciele oceniają postulowaną konieczność rozwijania kompetencji uczenia się?
- 2) W jakim zakresie uwzględniają ją, planując swoją pracę z uczniami?
- 3) W jakim zakresie uwzględniają rozwijanie kompetencji uczenia się podczas lekcji?
- 4) Co utrudnia im/na jakie ograniczenia natrafiają w procesie kształtowania kompetencji uczenia się podczas zajęć? Jakie mają potrzeby w tym zakresie?
- 5) Jaka jest wiedza nauczycieli na temat kompetencji uczenia się i możliwości jej rozwijania?
- 6) Jak nauczyciele oceniają swój poziom kompetencji uczenia się, a jak poziom kompetencji swoich uczniów?

Organizacja i przebieg badań

Badanie sondażowe przedstawione w tej pracy zostało przeprowadzone wśród nauczycieli języków obcych różnych typów szkół w województwie warmińsko-mazurskim w okresie od lutego do maja 2019 roku. Zastosowano w nim kwestionariusz ankiety opracowany przez autorkę, który składał się z 16 pytań (2 otwarte, 3 półotwarte i 11 zamkniętych). Pytania otwarte umożliwiły całkowitą swobodę wypowiedzi, półotwarte zawierały odpowiedzi do wielokrotnego wyboru uzupełnione opcją „inne”, natomiast wśród pytań zamkniętych zastosowano 6 z jednoznaczną odpowiedzią (tak lub nie), 2 z zestawem różnych możliwości do wyboru oraz 3 ze skalą. Kwestionariusz rozpoczęto od pytań zamkniętych i półotwartych, na które łatwiej jest odpowiedzieć, pozostawiając pytania otwarte na koniec.

Zastosowanie kwestionariusza ankiety w celu zebrania opinii nauczycieli na temat rozwijania kompetencji uczenia się wydawało się uzasadnione, ponieważ są to osoby, co do których można przypuszczać, że wiedzą dużo na temat własnego zachowania oraz potrafią dokonać autorefleksji w tym zakresie. Aby zmniejszyć niebezpieczeństwo uzyskania zafałszowanego obrazu, pytania zamknięte zostały uzupełnione otwartymi i półotwartymi, a analiza ilościowa jakościową. Poza tym, mimo wielu ograniczeń związanych z ankietowaniem, technika ta pozwala jednak na szybkie zebranie dużej ilości danych.

Ankietowanie przeprowadzono w formie elektronicznej. Prośbę o wypełnienie kwestionariusza (przygotowanego w oparciu o formularz Google) przez nauczycieli języków obcych skierowano do dyrektorów 100 ogólnodostępnych szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych/ponadpodstawowych województwa warmińsko-mazurskiego, korzystając z danych umieszczonych w Systemie Informacji Oświatowej (SIO 2017). Wypełnione kwestionariusze zwróciło 83 nauczycieli języków obcych, w tym 34 osoby reprezentowały szkoły podstawowe (4 osoby: klasy I–III, 30 osób: klasy IV–VIII), 14 gimnazja, 35 szkoły ponadgimnazjalne/ponadpodstawowe. Najwięcej z nich, 51, to nauczyciele języka angielskiego, 20 – języka niemieckiego, 2 osoby reprezentowały język rosyjski, 2 język francuski, 6 osób uczy zarówno niemieckiego, jak i angielskiego, 2 osoby angielskiego i hiszpańskiego. Uczestników badania charakteryzuje zróżnicowany staż pracy, od 2 do 20 lat, przy czym największą grupę osób (56) stanowili respondenci z dość dużym, ponad dziesięcioletnim doświadczeniem w pracy pedagogicznej.

Prezentacja wyników

Zdecydowana większość respondentów uważa, że kształtowanie kompetencji uczenia się uczniów odgrywa znaczną rolę wśród różnych zadań, jakie realizują. Może to oznaczać, że nauczyciele mają świadomość założeń i celów wyrażonych w dokumentach programowych. Zapisy dotyczące konieczności rozwijania kompetencji uczenia się obowiązują wszystkich nauczających na każdym etapie edukacyjnym, są więc zadaniem każdego nauczyciela, także języka obcego.

Tabela 1

Rola kształtowania kompetencji uczenia się wśród różnych zadań nauczycieli

Jaką rolę odgrywa Pana/Pani zdaniem kształtowanie kompetencji uczenia się uczniów wśród różnych zadań, które musi realizować nauczyciel?	N	%
bardzo dużą	39	47,0%
dużą	36	43,4%
niedużą	6	7,2%
małą	1	1,2%
bardzo małą	1	1,2%

Źródło: oprac. aut.

Planując swoją pracę z uczniami, nauczyciele uwzględniają kształtowanie kompetencji uczenia się przede wszystkim na płaszczyźnie lekcji (85,5%). Ponad połowa z nich deklaruje wprowadzanie treści, metod i form z tego zakresu do rocznego planu pracy dydaktycznej. Prawie połowa ankietowanych zwraca uwagę na tę kwestię przy wyborze podręcznika, ponad jedna trzecia, wybierając program nauczania. Można zatem wyciągnąć wniosek, że nauczyciele starają się raczej wkomponowywać działania związane z rozwijaniem kompetencji uczenia się w poszczególne zajęcia, nie skupiając się jednak za bardzo na tym aspekcie przy planowaniu całości kursu.

Tabela 2

Uwzględnianie kompetencji uczenia się w planowaniu pracy z uczniami

W jaki sposób uwzględnia Pani/Pan kształtowanie kompetencji uczenia się, planując swoją pracę z uczniami?	<i>N</i>	<i>%</i>
wybieram program nauczania, który zawiera metody pracy sprzyjające kształtowaniu kompetencji uczenia się	32	38,6%
wybieram podręcznik, w którym kładzie się nacisk na kształtowanie kompetencji uczenia się	41	49,4%
do planu pracy dydaktycznej w danym roku szkolnym wprowadzam treści, metody, formy umożliwiające kształtowanie kompetencji uczenia się	46	55,4%
planując lekcje, świadomie wprowadzam działania sprzyjające kształtowaniu kompetencji uczenia się	71	85,5%
nie uwzględniam	2	2,4%
inne, jakie?	0	0%

Źródło: oprac. aut.

Odpowiedzi na kolejne pytanie z kwestionariusza (*Jak często wprowadza Pani/Pan działania rozwijające kształtowanie kompetencji uczenia się uczniów podczas lekcji?*) wskazują na to, że ponad połowa ankietowanych nauczycieli (51,1%) rozwija analizowaną kompetencję na każdym zajęciach, ponad jedna trzecia (35,6%) na około połowie zajęć w semestrze, 11,1% na jednej czwartej. 2% pracuje w ten sposób sporadycznie.

Wyrażając swoją opinię na temat problemów, na jakie natrafiają w procesie kształtowania kompetencji uczenia się podczas zajęć, nauczyciele wskazują przede wszystkim na brak motywacji uczniów oraz zbyt dużą liczebność grup. Jedna trzecia z nich zwraca też uwagę na brak właściwych pomocy dydaktycznych, w tym multimedialnych. Ponad 10% ankietowanych widzi utrudnienia z powodu braku stałego dostępu do internetu.

Tabela 3

Trudności w procesie kształtowania kompetencji uczenia się podczas zajęć

Na jakie problemy natrafia Pani/Pan w procesie kształtowania kompetencji uczenia się podczas zajęć?	N	%
brak właściwych pomocy dydaktycznych, w tym multimedialnych	26	31,3%
brak stałego dostępu do internetu	10	12,0%
niedostateczna wiedza w tym zakresie	5	6,0%
zbyt duża liczebność grupy	56	67,5%
brak motywacji uczniów	63	75,9%
nie mam problemów	5	6,0%
inne, jakie?	0	0%

Źródło: oprac. aut.

Trzeba zauważyć, że brak motywacji uczących się, na jaki wskazują nauczyciele, nie musi wcale odzwierciedlać negatywnych postaw uczniów, gdyż może wynikać ze stosowania mało atrakcyjnych form i metod pracy lub być wynikiem negatywnych postaw nauczyciela. Motywowanie uczniów jest jedną z tych umiejętności, które w pracy nauczyciela zdają się niezbędne, dlatego ważne jest uświadomienie sobie własnych, czasem nieskutecznych, a nawet demotywujących ucznia zachowań.

Celem kolejnej części badania było uzyskanie informacji na temat działań podejmowanych w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli, odnoszących się do kształtowania kompetencji uczenia się. Wyniki w tym zakresie przedstawione są w tabeli 4.

Tabela 4

Doskonalenie zawodowe w zakresie kształtowania kompetencji uczenia się

Czy w ciągu ostatniego roku:	Odp.	N	%
przeczytał/a Pani/Pan artykuł/książkę na temat rozwijania umiejętności uczenia się uczniów?	Tak	52	62,7%
	Nie	31	37,3%
brał/a Pani/Pan udział w szkoleniu zewnętrznym poświęconym kształtowaniu kompetencji uczenia się uczniów?	Tak	32	38,5%
	Nie	34	41%
brał/a Pani/Pan udział w konferencji, podczas której jednym z tematów było kształtowanie kompetencji uczenia się uczniów?	Tak	41	49,4%
	Nie	42	50,6%
brał/a Pani/Pan udział w szkoleniu w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli poświęconym kształtowaniu kompetencji uczenia się uczniów?	Tak	57	68,7%
	Nie	26	31,3%
brał/a Pani/Pan udział w innych formach doskonalenia poświęconym kształtowaniu kompetencji uczenia się uczniów?	Tak	13	15,7%
	Nie	70	84,3%

Źródło: oprac. aut.

Okazuje się, że najwięcej osób brało udział w formach realizowanych w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (68,7%) oraz samodoskonalenia (62,7%). Może to wynikać z faktu, że szkolenia organizowane są w szkołach w ramach wspomagania będącego obowiązkową formą nadzoru pedagogicznego realizowanego przez dyrektorów szkół (MEN 2017d). Jednym z priorytetów nadzoru w ostatnich latach było rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów, stąd zapewne większa popularność tej tematyki podczas doskonalenia. Powstało także dużo materiałów szkoleniowych popularyzujących to zagadnienie wśród nauczycieli. Respondenci, którzy zadeklarowali ukończenie innych form doskonalenia niż wymienione (15,7%), jako przykłady podali szkolenia online organizowane przez konkretne wydawnictwa (4) i webinaria (3). Jedna osoba napisała „*W przeciagu ostatnich lat brałam udział w wielu szkoleniach, warsztatach, konferencjach dotyczących kształtowania kompetencji uczenia się*”¹.

W kolejnym pytaniu ankietowani zostali poproszeni o wskazanie rodzajów wsparcia, jakiego potrzebują w kształtowaniu kompetencji uczenia się u swoich uczniów.

Tabela 5

Wsparcie potrzebne nauczycielom w zakresie kształtowania kompetencji uczenia się

Jakiego wsparcia potrzebował/a/by Pani/Pan w procesie kształtowania kompetencji uczenia się uczniów?	N	%
zakup odpowiedniej literatury do biblioteki szkolnej	27	26,4%
zakup wyposażenia	42	50,6%
możliwość udziału w szkoleniu zewnętrznym poświęconym kształtowaniu kompetencji uczenia się uczniów	41	47,7%
możliwość udziału w szkoleniu wewnętrznym poświęconym kształtowaniu kompetencji uczenia się uczniów	20	24,1%
inne, jakie? <i>„motywowanie uczniów do nauki również przez rodziców”</i>	1	1,2%

Źródło: oprac. aut.

Największa grupa respondentów (50,6%) podkreśliła konieczność zakupu odpowiedniego wyposażenia. Jak można więc przypuszczać, baza dydaktyczna szkół jest jeszcze ciągle niewystarczająca. Z pewnością utrudnia to pracę nauczycielom – zastosowanie odpowiednich pomocy dydaktycznych, narzędzi technologicznych ma wszak bardzo duży wpływ na efektywność uczenia się i pełni funkcję motywacyjną. Szczególną rolę w rozwijaniu kompetencji uczenia się języków może odgrywać pokazywanie uczniom możliwości związanych z zastosowaniem nowych technologii, m.in. aplikacji językowych, platform edukacyjnych, gier komputerowych. Poza tym wykorzystanie komputera, korzystanie z interaktywnych zasobów internetu, ma duży potencjał dydaktyczny oraz

¹ Wszystkie cytaty z ankiet są podane w oryginalnej formie.

umożliwia samokształcenie. Poza potrzebami związanymi z zakupem wyposażenia respondenci wskazali także na chęć udziału w szkoleniu zewnętrznym (dużo mniejsza grupa zaznaczyła szkolenia wewnętrzne). Może to oznaczać, że potrzebna jest większa indywidualizacja wsparcia. Nauczyciele starają się inwestować swój czas i środki w doskonalenie o wysokiej jakości, realizowane przez ekspertów w danej dziedzinie, które mogą sami wybrać i które będzie zgodne z ich osobistymi potrzebami. Poza tym szkolenia wewnątrzszkolne skierowane są zazwyczaj do wszystkich członków rady pedagogicznej, nie uwzględniają zatem specyfiki uczenia się w zakresie poszczególnych edukacji przedmiotowych, np. uczenia się języków obcych.

Odpowiedzi na kolejne pytanie kwestionariusza (*Czy Pani/Pana przygotowanie pedagogiczne podczas studiów kierunkowych obejmowało treści związane z rozwijaniem kompetencji uczenia się?*) pokazują, że tylko jedna czwarta ankietowanych (25,9%) realizowała treści związane z kształtowaniem kompetencji uczenia się języków podczas studiów kierunkowych. 38,6% ankietowanych wyraziło opinię, że ich przygotowanie pedagogiczne nie obejmowało takich treści, 35,5% stwierdziło, że nie pamięta, by były wprowadzane. Dane te obrazują ogólną tendencję zauważalną w kształceniu nauczycieli w Polsce (por. MNiSW 2019) rozwijania głównie technicznych sprawności prowadzenia zajęć, z pominięciem aspektów związanych z całościowym wspomaganiem rozwoju osobistego ucznia.

Następna część badania obejmowała trzy pytania, w których ankietowani zostali poproszeni o ocenienie przy pomocy skali następujących aspektów:

Tabela 6

Ocena wiedzy na temat rozwijania kompetencji uczenia się, poziomu własnej kompetencji uczenia się i kompetencji uczenia się uczniów

	M	Me	SD	Min.	Maks.
wiedza na temat rozwijania kompetencji uczenia się uczniów	4,30	4,00	0,76	1,00	6,00
poziom własnej kompetencji uczenia się języków	4,95	5,00	0,61	1,00	6,00
poziom kompetencji uczenia się języków uczniów	3,34	3,00	0,80	1,00	6,00

Źródło: oprac. aut.

Zgromadzone dane pokazują, że nauczyciele dość wysoko oceniają swoją wiedzę na temat kształtowania kompetencji uczenia się ($M = 4,30$), a także własną kompetencję uczenia się ($M = 4,95$). Dość nisko natomiast szacują poziom kompetencji uczenia się swoich uczniów ($M = 3,34$). Przyczyn upatrują być może w braku motywacji uczących się, który wskazali jako jedno z największych ograniczeń w rozwijaniu tej kompetencji.

Podsumowując dotychczasową analizę wyników ankietowania, można by stwierdzić, że dla większości ankietowanych nauczycieli rozwijanie kompetencji uczenia się jest ważnym elementem organizowanego przez nich procesu uczenia się i nauczania, uwzględniają ją w planowaniu kursu językowego i że prawie na każdej lekcji podejmują

działania w tym zakresie. Jednak już pobieżna analiza wypowiedzi ankietowanych zawartych w dwóch ostatnich (otwartych) pytaniach kwestionariusza daje inny obraz sytuacji (*Proszę podać przykłady działań podejmowanych przez Panią/Pana podczas lekcji, sprzyjających rozwijaniu umiejętności uczenia się oraz Proszę podać przykłady cech charakteryzujących ucznia z wysoką kompetencją uczenia się: a) w zakresie wiedzy, b) w zakresie umiejętności, c) w zakresie postaw*). Przede wszystkim zauważalne jest bardzo duże zróżnicowanie w zakresie rozumienia analizowanego zagadnienia.

Analiza wypowiedzi dotyczących konkretnych działań podejmowanych przez nauczycieli na lekcji, choć pokazuje przede wszystkim ogromną niejednorodność, pozwala jednak wyłonić pewne kategorie w tym obszarze. Są to:

- diagnoza i uwzględnianie indywidualnych stylów uczenia się (11 osób): „*test na początku zajęć – style uczenia się*”, „*ankieta modalności uczniów*”, „*test na półkulowość ucznia – co ma wskazać na odpowiednie dla ucznia metody pracy*”;
- pokazywanie strategii uczenia się (25 osób): „*pokazuję techniki uczenia się*”, „*daję wskazówki, jak coś zapamiętać*”, „*stosujemy fiszki*”, „*podaję sposoby lepszego zapamiętania słówek*”, „*mnemotechniki*”, „*rymowanki*”, „*robimy mapy myśli*”;
- zachęcanie do planowania i monitorowania własnego uczenia się (9 osób): „*zachęcam do refleksji nad własnym uczeniem się*”, „*zachęcam do monitorowania własnych postępów*”, „*pokazywanie celów uczenia się*”, „*wskazywanie mocnych i słabych stron ucznia*”, „*wyjaśnianie uczniom kryteriów sukcesu*”;
- działania związane z wykorzystywaniem różnych źródeł pozyskiwania informacji (12 osób): „*korzystanie ze słownika*”, „*wyszukiwanie potrzebnych informacji w Internecie*”, „*korzystanie z podręcznika*”, „*analizowanie notatek gramatycznych*”.

Wśród wypowiedzi nauczycieli pojawia się wiele stwierdzeń, często bardzo ogólnikowych, które trudno jest skategoryzować. Są to nierzadko pojedyncze słowa, krótkie frazy, dotyczące bardzo różnych elementów procesu uczenia się i nauczania języków, np. „*gry i zabawy dydaktyczne*”, „*ocenianie kształtujące*”, „*stosowanie oceny koleżeńskiej*”, „*przygotowanie odpowiednich ćwiczeń*”, „*przygotowywanie referatów*”, „*organizuję konkursy*”. Ta różnorodność pokazuje, jak mało spójna i uporządkowana jest wiedza wielu pedagogów w tym zakresie.

Wypowiedzi respondentów w ostatnim pytaniu ankiety miały pokazać ich obraz ucznia z wysoką kompetencją w uczeniu się. Odpowiedzi należało udzielić, odnosząc się do poszczególnych obszarów kompetencji, czyli: wiedzy, umiejętności i postaw. Analiza tej części ankiety, którą wypełniła niespełna jedna trzecia ankietowanych (28 osób), okazała się niezwykle trudna – swoboda budowania wypowiedzi, ich indywidualny charakter, często ogólnikowość, bardzo komplikowały kategoryzację. Zgromadzone dane pozwoliły jednak na zauważenie pewnych prawidłowości. Przede wszystkim trzeba stwierdzić, że opinie nauczycieli na ten temat są bardzo zróżnicowane, a wielu osobom trudność sprawiło już samo przyporządkowanie podawanych atrybutów poszczególnym zakresom. I tak np. w obszarze wiedzy pojawiały się stwierdzenia „*ciekawy wiedzy, chce poznawać nowe rzeczy*”, w części dotyczącej umiejętności „*zdolny*”, „*systematyczny*”, w zakresie postaw zaś „*potrafi zachować się adekwatnie do sytuacji językowej*”.

Dlatego dalsza analiza została przeprowadzona z pominięciem przyporządkowania podawanej cechy do zakresu.

Zebrane dane pokazują, że najmniej ze wskazań respondentów odnosi się do wiedzy ucznia (3). Jedna wypowiedź dotyczy wiedzy o języku „*Ma bogaty zasób słownictwa, zna reguły gramatyczne*”, dwie zaś preferencji w zakresie uczenia się: „*znajomość własnych preferowanych strategii uczenia się*”. Najwięcej podawanych cech można przypisać umiejętnościom (14 osób). Pierwsza z kategorii wyłonionych w tym zakresie dotyczy stosowania technik uczenia się („*potrafi zastosować nowe słownictwo podczas ćwiczeń komunikacyjnych*”, „*tworzy mapy myśli*”, „*rozumie nowe słowa z kontekstu*”), druga obejmuje umiejętność wyszukiwania informacji z różnych źródeł („*umie dotrzeć do źródeł wiedzy*”, „*umie wyszukiwać, klasyfikować informacje*”), trzecia zaś umiejętność z zakresu planowania i monitorowania swojego uczenia się („*posiada umiejętność planowania uczenia się*”, „*wyznacza sobie cel*”). Postawom przyporządkować można takie wskaźniki jak: „*zainteresowany zdobywaniem wiedzy*”, „*wierzy we własne siły*”, „*chce poznawać nowe rzeczy*”. Wiele z wypowiedzi ankietowanych zawiera bardzo różnorodne cechy, np. „*pracowity*”, „*kreatywny*”, „*kulturalny*”, „*obowiązkowy*”, „*aktywny*”, „*systematyczny*”, „*zaangażowany*”, „*przygotowany*”, „*zdolny*”, które sprzyjają z pewnością osiąganiu sukcesu w uczeniu się języków i są pożądane przez nauczycieli, nie odnoszą się jednak wprost do kompetencji uczenia się. Dziwi także dość rzadkie pojawianie się atrybutów związanych z motywacją, która jest najwartościowszym zasobem dla uczenia się ustawicznego i ciągłego rozwoju.

DYSKUSJA WYNIKÓW

W ujęciu ESOKJ (2003) cele nauczania i uczenia się języka powinny być ukierunkowane na rozwijanie kompetencji uczących się, czyli uwzględniać rozwój językowej kompetencji komunikacyjnej – wszystkich trzech lub jednego z jej składników: lingwistycznego, pragmatycznego lub socjolingwistycznego, a także rozwój ogólnych (kluczowych) kompetencji obejmujących: wiedzę deklaratywną i proceduralną, uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętność uczenia się. Wagę ostatniego elementu – jako nieodłącznego elementu znajomości języka – podkreśla się w całym dokumencie. To właśnie w procesie nauczania języka obcego rozbudowywane mogą być funkcje meta (metajęzykowa, związana z funkcjonowaniem w danym języku, i metakognitywna, związana ze sposobami uczenia się). W tym kontekście szczególną rolę przypisać trzeba nauczycielom języków obcych.

Wyniki przeprowadzonych badań dają niewystarczające podstawy do wyciągania wniosków uogólniających, skłaniają jednak do następujących refleksji. Przede wszystkim trzeba zauważyć, że choć zdecydowana większość nauczycieli języków obcych stwierdza, że kształtowanie kompetencji uczenia się jest ważnym aspektem, który często uwzględniają w planowaniu i organizowaniu zajęć, ich wiedza na ten temat jest bardzo nieuporządkowana i raczej fragmentaryczna. Wypowiedzi niewielu z ankietowanych wskazują na całościowe postrzeganie problemu i świadomą organizację procesu uczenia

się i nauczania w tym obszarze. Świadczy o tym także fakt uwzględniania kształtowania kompetencji uczenia się przede wszystkim na płaszczyźnie lekcji (co jest oczywiście pozytywne), w dużo mniejszym stopniu zaś wówczas, gdy powstaje koncepcja kursu językowego, uwzględniająca określony kontekst edukacyjny, przede wszystkim zaś potrzeby uczniów w tym zakresie.

Za istotny należy uznać w tym kontekście postulat rozwijania kompetencji diagnostycznej nauczycieli języków obcych, nie tylko w odniesieniu do oceniania formalnego, klasyfikacyjnego, ale także w odniesieniu do obserwacji i celowego wsparcia procesów uczenia się uczniów (por. Schrader 1989; Mietzel 2001). Poznanie przez nauczyciela przekonań i motywacji uczniów związanych z procesem uczenia się jest podstawą budowania przez nich wiedzy o uczeniu się, co z kolei warunkuje proces refleksyjnego konstruowania wiedzy o własnym uczeniu się. Dopiero wtedy może nastąpić świadome planowanie i realizowanie uczenia się, a następnie analizowanie i ocena jego przebiegu (por. Uszyńska-Jarmoc 2015, 157). Wprawdzie kilka z wypowiedzi ankietowanych odnosiło się do diagnozy, ale tylko w kontekście badania indywidualnych stylów uczenia się, szczególnie zaś w zakresie preferencji sensorycznych. To zbyt mało, by zapewnić skuteczne rozpoznanie.

Niepokojące jest także, że pomimo wysokiej oceny swojej wiedzy na temat możliwości rozwijania kompetencji uczenia się uczniów (a także swojej własnej kompetencji uczenia się), połowa z ankietowanych nauczycieli nie potrafi (lub nie chce) podać przykładów takich działań. Z kolei wiele z wypowiedzi, jakie pojawiły się w tym zakresie, nie odnosi się do świadomego kształtowania kompetencji uczenia się, lecz dotyczy bardzo różnorodnych aspektów organizacji środowiska uczenia się. Może to oznaczać, że wiedza nauczycieli na ten temat jest zbyt mała.

Istotnym elementem rozwijania kompetencji uczenia się języków może stać się świadomie i celowo realizowany trening strategiczny. Tymczasem jakiegokolwiek działania w tym zakresie zostały zasygnalizowane przez mniej niż jedną trzecią badanych. Może to niepokoić, tym bardziej, że wyniki badań pokazują istotny wpływ świadomego stosowania strategii na podwyższenie osiągnięć w nauce, szczególnie w obszarach, w których występowały problemy (Gage i Berliner 1996, 322; Drożdżal-Szelest 2004, 36–37). Tymczasem za główne ograniczenie w pracy nad kształtowaniem kompetencji uczenia się języków nauczyciele uznają brak motywacji uczniów, co obrazuje tendencję ujmowania niskiej motywacji jako przyczyny, a nie skutku źle prowadzonych działań dydaktycznych.

Dwie trzecie respondentów podało, że nie realizowało, lub nie przypomina sobie, aby realizowało, treści z zakresu analizowanego zagadnienia podczas studiów kierunkowych. Może to wynikać z instrumentalnego modelu edukacji nauczycieli obejmującego głównie techniczne sprawności prowadzenia zajęć i ich dokumentowania. Proces edukacji przyszłych nauczycieli w większym stopniu musi zakładać kształcenie umiejętności konstruowania nowych kompetencji i wykorzystywania w tym celu odpowiednich zasobów, z uwzględnieniem potrzeb wynikających z kontekstu pracy. Istotne jest także rozwijanie refleksji pedagogicznej oraz kompetencji metakognitywnych nauczycieli,

szczególnie gdy uwzględni się specyfikę uczenia się języków obcych. Wiąże się to nierozzerwalnie z kształtowaniem postaw przyszłych nauczycieli w zakresie uczenia się, którzy działając na rzecz rozwijania własnych kompetencji uczenia się i siebie jako uczącego, będą w przyszłości działać na rzecz swoich uczniów (por. Jaworska 2009). Kompetencja uczenia się nieodłącznie związana jest z refleksją, dlatego dziwi brak celów związanych z rozwijaniem refleksyjności wśród aktualnych standardów kształcenia nauczycieli (por. MNiSW 2019).

We wszystkich polskich i europejskich regulacjach omówionych na wstępie przedłożonego opracowania wyraźnie wyrażona jest konieczność kształcenia kompetencji ponadprzedmiotowych, kluczowych dla samorozwoju. Realizacja takich założeń wymaga jednak bardziej holistycznego postrzegania procesu uczenia się i nauczania, korelacji międzyprzedmiotowej, pracy projektowej. Wszak istotą kompetencji kluczowych jest ponadprzedmiotowość, wzajemne przenikanie i równoważność. Ze względu na swój charakter kompetencje kluczowe, w tym związane z uczeniem się języków, często pozostają jednak nieuświadomione i umykają uwadze nauczycieli. Taki stan rzeczy mogłoby zmienić doskonalenie wewnątrzszkolne, ukierunkowane na współpracę małych zespołów nauczycieli, realizowane w nawiązaniu do codziennej pracy z uczniami, oparte na informacjach o uczeniu się uczniów i wynikach badań naukowych (por. NSDC 2001). Tylko wówczas możliwa będzie realizacja celu nadrzędnego, jakim jest kształcenie ludzi wielojęzycznych, przygotowanych do uczenia się przez całe życie.

BIBLIOGRAFIA

- Boni, M., red. 2009. *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Czerniawska, E. 1999. *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się z tekstów podręcznikowych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Delors, J. 1998. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO.
- Dickinson, L. 1987. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Droździał-Szelest, K. 2004. „Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna”. W *Autonomia w nauce języka obcego*, red. M. Pawlak. Poznań, Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, 31–43.
- ESOKJ – *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*. 2003. tłum. W. Martyniuk. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Franke, G. 2005. *Facetten der Kompetenzentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gage, N.L., i D.C. Berliner, red. 1996. *Pädagogische Psychologie*. wyd. 4. Weinheim: Beltz.
- Jaworska, M. 2009. *Autoewaluacja w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Karpińska-Szaj, K. 2013. *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Komisja Europejska. 1997. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*. tłum. K. Pachniak, i R. Piotrowski. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Mandl, H., i U.-M. Krause. 2001. *Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft*. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Mietzel, G. 2001. *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. wyd. 6. Göttingen: Hogrefe.
- NSDC – National Staff Development Council. 2001. *Standards for Staff Development*. Oxford: National Staff Development Council.
- Szafranec, K. 2011. *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Schrader, F.-W. 1989. *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts*. Frankfurt: Peter Lang.
- Uszyńska-Jarmoc, J. 2015. „Poziom samooceny kompetencji metauczenia się i jej wymiarów a osiągnięcia szkolne uczniów klas pierwszych liceum?”. W *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, i M. Bilewicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 141–161.
- Weinert, F.E. 2001. *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wollersheim, H.-W. 1993. *Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung*. Frankfurt: Peter Lang.

WYKAZ ŹRÓDEŁ

- MEN. 2017a. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz. U. z 2017 r., poz. 356.
- MEN. 2017b. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek. Dz. U. z 2019 r., poz. 1611.
- MEN. 2017c. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz. U. z 2017 r., poz. 1591.
- MEN. 2017d. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego. Dz. U. z 2017 r., poz. 1658.
- MNiSW. 2019. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz. U. z 2019 r., poz. 1450.
- SIO – System Informacji Oświatowej. Rejestr Szkół i Placówek Oświatowych. 2017. <https://www.ko.olsztyn.pl/category/system-informacji-oswiatowej-kuratorium/rejestr-szkol-i-placowek-oswiatowych/> (10 grudnia 2020).
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dz. Urz. UE L 394 z 30.12.2006 r.
- Zalecenie Rady nr 2017/C 189/03 z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia

2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Dz. Urz. UE C 189 z 15.06.2017 r.

Zalecenie Rady nr 2018/C 189/01 z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018 r.

The Ability to Learn as One of Key Competencies – from the Perspective of Foreign Language Teachers

Key words: ability to learn, key competence, European policy, foreign language teachers, poll research.

ABSTRACT

The article discusses the ability to learn as a key competence analysed in the context of the implementation of the assumption of the European policy and Polish regulations in this regard by foreign language teachers. The study contains results of poll research aimed at verifying the opinions and attitudes of respondents related to their influence on the language learning competencies of their students. Results show that although the definite majority of teachers find this aspect to be important and declare that they take it into account when planning and organising classes, their knowledge on the matter is not structured and rather fragmentary. Few responses of research subjects indicate a holistic perception of the matter and conscious organisation of the learning and teaching process in this regard.