



Kompetencje kluczowe

Kompetencje Kluczowe





Kompetencje kluczowe

Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego

Eurydice
Sieć informacji o edukacji w Europie

Publikacja tłumaczona z języka angielskiego.

Tytuł oryginału: **Key Competencies. A developing concept in general compulsory education**

Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice, 2002

ISBN 2-87116-346-4

Opracowanie redakcyjne wersji polskiej

Anna Smoczyńska

Wersja polska sfinansowana ze środków Komisji Europejskiej w ramach programu SOCRATES

@ Copyright for the Polish edition



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

00-551 Warszawa
ul. Mokotowska 43

Warszawa 2005

ISBN 83-87716-48-0

Z wyjątkiem celów komercyjnych, reprodukcja dozwolona pod warunkiem podania źródła.

PRZEDMOWA

Przygotowanie młodzieży do radzenia sobie z wyzwaniami społeczeństwa informacyjnego oraz czerpania maksymalnych korzyści z możliwości, jakie to społeczeństwo stwarza, zostało zapisane wśród najważniejszych celów w poszczególnych systemach edukacji w Europie. Sprawilo to, że politycy zajmujący się oświatą dokonali przeglądu treści programowych i metod nauczania, co z kolei zwiększyło poziom zainteresowania kompetencjami kluczowymi jako tymi elementami, które decydują o sukcesie późniejszego uczestnictwa jednostki w społeczeństwie.

Wiele inicjatyw europejskich zdaje się potwierdzać to zwiększone zainteresowanie. Najważniejsza z nich dotyczy szczegółowego, przewidzianego do roku 2010, programu prac nad przyszłymi celami systemów edukacji. W tym kontekście okazało się konieczne opracowanie definicji wspólnej, zgodnej z odczuciami Europejczyków oraz dobór tych kompetencji, które każdy obywatel Europy winien posiadać. Latem 2001 roku Komisja Europejska powierzyła grupie roboczej złożonej z narodowych ekspertów zadanie zdefiniowania pojęcia „kompetencji kluczowych” oraz zidentyfikowania tych kompetencji, które są uznawane we wszystkich państwach członkowskich UE.

Sieć Eurydice postanowiła włączyć się w tę debatę i uzupełnić ją opracowaniem nowego przeglądu, poświęconego tematowi kompetencji kluczowych. Zakres badań ograniczono do poziomu szkolnictwa obowiązkowego. Badania miały na celu ustalenie, czy w każdym kraju pojęcie kluczowych kompetencji zostało zdefiniowane, a jeśli tak, to w jaki sposób, jak programy nauczania ujmują wymagany rozwój kompetencji oraz w jaki sposób kompetencje te podlegają ocenie. W Europejskim Biurze Eurydice opracowano kwestionariusz, który w marcu 2002 roku został rozesłany do wszystkich krajowych biur Sieci w państwach członkowskich UE. W każdym kraju materiał informacyjny opracowywano we współpracy z ekspertami z ministerstw edukacji lub z ekspertami zewnętrznymi. Następnie przekazano go do Europejskiego Biura, gdzie został przeanalizowany, dając w ten sposób podstawę do sformułowania wstępnych wniosków. Dlatego też niniejszy przegląd, przygotowany w oparciu o aktualne informacje zaczerpnięte z poszczególnych państw członkowskich UE, ma szansę stać się pożytecznym źródłem informacji dla wszystkich zainteresowanych problematyką kompetencji kluczowych.

Patricia Wastiau-Schlüter,
Dyrektor Europejskiego
Biura Eurydice
Październik 2002

SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA	3
SPIS TREŚCI	5
GLOSARIUSZ	7
WSTĘP	11
Rysunek 1: Czas trwania obowiązkowej nauki w Europie, 2001/2002	19
Rysunek 2: Uczestnictwo państw członkowskich UE w międzynarodowych badaniach osiągnięć szkolnych od roku 1960	26
ANEKS 1	28
WSTĘPNE WYNIKI RAPORTU	29
Rysunek 3: Sposób prezentowania kompetencji w programach szkół obowiązkowych w państwach członkowskich UE, 2002	30
Rysunek 4: Pojęcie kompetencji kluczowych w szkolnictwie obowiązkowym w UE, 2002	32
Rysunek 5: Identyfikacja kompetencji kluczowych na poziomie szkolnictwa obowiązkowego w UE, 2002	35
RAPORTY KRAJOWE	41
BELGIA (WSPÓLNOTA FRANCUSKA)	43
BELGIA (WSPÓLNOTA NIEMIECKOJĘZYCZNA)	49
BELGIA (WSPÓLNOTA FLAMANDZKA)	55
Rysunek 6: Kompetencje kluczowe w ujęciu projektu pilotażowego St.A.M.	60
DANIA	63
NIEMCY	69
GRECJA	79
HISZPANIA	85
Rysunek 7: Różnice w podstawach programowych dla średnich szkół obowiązkowych (ESO) pomiędzy rokiem 1991 a rokiem 2000	88
Rysunek 8: Przedmioty/bloki przedmiotowe w podstawie programowej dla szkoły podstawowej oraz umiejętności kształtowane w ramach tych przedmiotów/bloków przedmiotowych, 2001/02	89
Rysunek 9: Przedmioty/bloki przedmiotowe w podstawie programowej dla obowiązkowej szkoły średniej 1 stopnia (ESO) oraz umiejętności kształtowane w ramach tych przedmiotów/bloków przedmiotowych, 2001/02	90
FRANCJA	95
IRLANDIA	99
Rysunek 10: Rozwój umiejętności międzyprzedmiotowych w szkole podstawowej, 2002	99
WŁOCHY	105
LUKSEMBURG	111

Rysunek 11: Przedmioty obowiązkowe oraz kompetencje kształtowane w ramach tych przedmiotów, 2002.....	113
HOLANDIA.....	117
AUSTRIA.....	123
PORTUGALIA.....	129
FINLANDIA.....	135
SZWECJA.....	143
ZJEDNOCZONE KRÓLESTWO (ANGLIA/WALIA/IRLANDIA PÓŁNOCNA).....	151
Rysunek 12: Statutowe zapisy dotyczące oceny uczniów na etapach kształcenia 1 do 3, rok szkolny 2001/02. Anglia.....	157
ZJEDNOCZONE KRÓLESTWO (SZKOCJA).....	165
Rysunek 13: Umiejętności podstawowe i ich komponenty w szkockim systemie edukacji.....	165
BIBLIOGRAFIA.....	171
PODZIĘKOWANIA.....	177

GLOSARIUSZ

KODY KRAJÓW

EU	Unia Europejska
B	Belgia
B fr	Belgia – Wspólnota Francuska
B de	Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna
B nl	Belgia – Wspólnota Flamandzka
DK	Dania
D	Niemcy
EL	Grecja
E	Hiszpania
F	Francja
IRL	Irlandia
I	Włochy
L	Luksemburg
NL	Holandia
A	Austria
P	Portugalia
FIN	Finlandia
S	Szwecja
UK	Zjednoczone Królestwo
UK (E/W)	Anglia i Walia
UK (NI)	Irlandia Północna
UK (SC)	Szkocja

SKRÓTY NARODOWE W JĘZYKACH ORYGINALNYCH ORAZ INNE SKRÓTY

ACCAC	<i>Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales</i>	UK
ALL	Badanie Alfabetyzmu Funkcjonalnego Dorosłych	
ASDAN	<i>Award Scheme Development and Accreditation Network</i>	UK
BLK	<i>Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung</i>	D
CCEA	<i>Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment</i>	UK
CEB	<i>Certificat d'Études de Base</i>	B
CES2D	<i>Certificat d'Enseignement Secondaire deuxième Degré</i>	B
CESS	<i>Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur</i>	B
CFK	<i>Centrale Kundskabs og Fardighedsemrader</i>	DK
CIDE	<i>Centro de Investigación y Documentación Educativa</i>	E
CIVED	Badanie Umiejętności Obywatelskich	
COMPED	Komputery w procesie kształcenia	
CSPE	<i>Civic, Social and Political Education</i>	UK
DEB	<i>Departamento da Educação Básica</i>	P
DEPPS	<i>Diathematiko Eniaeo Plaesio Progammaton Spoudon</i>	EL
DeSeCo	Definicja i dobór kompetencji	
EAL	<i>English as an additional language</i>	UK
ESO	<i>Educación Secundaria Obligatoria</i>	E
FIMS	Pierwsze Międzynarodowe Badanie Umiejętności Myślenia Matematycznego	
FISS	Pierwsze Międzynarodowe Badanie Umiejętności Myślenia Naukowego	
GAVE	<i>Gabinete de Avaliação Educacional</i>	P
GCSE	<i>General Certificate of Secondary Education</i>	UK
HAVO	<i>Hoger algemeen voortgezet onderwijs</i>	NL
IAEP	Międzynarodowa Ocena Postępów w Nauce	
IALS	Międzynarodowe Badanie Alfabetyzmu Funkcjonalnego Dorosłych	
ICT	Technologie informacyjne i komunikacyjne	
IEA	Międzynarodowe Stowarzyszenie ds. Oceny Osiągnięć Szkolnych	
INCE	<i>Instituto Nacional de Calidad y Evaluación</i>	E
IOLP	<i>Improving Own Learning and Performance</i>	UK
IPN	<i>Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften</i>	D
IT	Technologie informacyjne	
KIMMOKE	<i>Kielenopetuksen monipuolistamis – ja kehittämishanke</i>	FIN
KMK	<i>Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland</i>	D
KOKU	<i>Koulu ja kulttuuri</i>	FIN
LATU	<i>Laatua opetukseen, tukea oppimiseen</i>	FIN
LEA	<i>Local Education Authority</i>	UK
LOGSE	<i>Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo</i>	E
LUMA	<i>Luonnontieteiden ja matematiikan opetuksen kehittämishanke</i>	FIN

MEC	<i>Ministerio de Educación y Ciencia</i>	E
MECD	<i>Ministerio de Educación, Cultura y Deporte</i>	E
NCCA	<i>National Council for Curriculum and Assessment</i>	IRL
NFER	<i>National Foundation for Educational Research</i>	UK
NLS	<i>National Literacy Strategy</i>	UK
NNS	<i>National Numeracy Strategy</i>	UK
OECD	Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju	
PIRLS	Międzynarodowe Badanie Postępów w Czytaniu ze Zrozumieniem	
PISA	Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Ucznia	
POF	<i>Piano dell'Offerta Formativa</i>	I
PS	<i>Programmata Spoudon</i>	EL
QCA	<i>Qualifications and Curriculum Authority</i>	UK
RDG	<i>Rat der Deutschsprachigen Gemeinschaft</i>	D
RLS	Badanie Umiejętności Czytania ze Zrozumieniem	
SCOTCAT	<i>Scottish Credit Accumulation Transfer</i>	UK
SCQF	<i>Scottish Credit and Qualifications Framework</i>	UK
SCRE	<i>Scottish Council for Research in Education</i>	UK
SEU	<i>Standars and Effectiveness Unit</i>	UK
SIMS	Drugie Międzynarodowe Badanie Umiejętności Myślenia Matematycznego	
SISS	Drugie Międzynarodowe Badanie Umiejętności Myślenia Naukowego	
SITES	Drugie Badanie Wykorzystania Technologii Informatycznych w Kształceniu	
SPHE	<i>Social, Personal and Health Education</i>	UK
SQA	<i>Scottish Qualifications Authority</i>	UK
SQC	<i>Scottish Qualifications Certificate</i>	UK
SQCF	<i>The Scottish Credit and Qualifications Framework</i>	UK
St.A.M.	<i>Studiegrou Authenticieke Middenschool</i>	B nl
TIMSS	Trzecie Międzynarodowe Badanie Umiejętności Myślenia Matematycznego i Naukowego	
TIMSS	Badanie Tendencji Zmian w Umiejętnościach Myślenia Matematycznego i Naukowego 2003	
TIMSS-R	Powtórzenie Trzeciego Międzynarodowego Badania Umiejętności Myślenia Matematycznego i Naukowego	
VMBO	<i>Vorbereidend middelbaar beroepsonderwijs</i>	NL
VVO	<i>Vorbereidend wetenschappelijk onderwijs</i>	NL
WWO	<i>Working With Others</i>	UK
ZEP	<i>Zones d'Éducation Prioritaire</i>	F

WSTĘP

Druga połowa XX wieku przyniosła Europie radykalne przemiany społeczne i gospodarcze. Za główną siłę sprawczą tych przemian uważa się globalizację i jej przejawy w życiu kulturalnym i politycznym, jak również w dziedzinie ekonomii i ekologii. Postęp naukowo-techniczny, szczególnie widoczny w obszarze komunikacji, wpłynął pozytywnie na rozwój współpracy i integracji międzynarodowej, a z drugiej strony nasilił zjawisko rywalizacji między poszczególnymi krajami. Państwa europejskie uznały wiedzę za najcenniejszy kapitał, który może przyczynić się do wzrostu gospodarczego, a tym samym pozwolić na szybkie sprostanie nowym wyzwaniom. Rozwój wiedzy we wszystkich jej formach, jej rozpowszechnianie i praktyczne wykorzystanie zdawały się odgrywać zasadniczą rolę w tworzeniu dobrobytu gospodarczego i rozwoju kultury. Zaczęto doceniać rolę wiedzy w rozwoju osobistym i zawodowym jednostki. Nabywając wiedzę i umiejętności, oraz przekształcając je w wartościowe kompetencje, nie tylko stymulujemy postęp gospodarczy i techniczny, ale także czerpiemy osobistą satysfakcję z rezultatów naszych poczynań.

Mówi się często o potrzebie doskonalenia kwalifikacji pracowniczych w kontekście rozwoju gospodarek opartych na wiedzy, w coraz większym stopniu uzależnionych od sektora usług. Doskonalenie to uważa się za proces ciągły, zapoczątkowany solidną edukacją szkolną i kontynuowany w ramach kształcenia ustawicznego. Wąsko pojmowana wiedza przedmiotowa szybko ulega dezaktualizacji za sprawą szybkiego tempa rozwoju techniki. Jednocześnie wiedzę czysto faktograficzną można łatwo pozyskać przy pomocy nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT). Trzeba również pamiętać o tym, że w sposób widoczny maleje prawdopodobieństwo, by jedna osoba przez cały okres swojej aktywności zawodowej pozostawała wierna temu samemu zawodowi czy sektorowi gospodarki.

W obliczu zjawisk takich, jak rozszerzanie się Unii Europejskiej, starzenie się populacji, nasilające się fale migracji, coraz bardziej skomplikowane ścieżki kariery zawodowej, stale utrzymujące się wysokie wskaźniki bezrobocia i związane z tym ryzyko społecznego wykluczenia, w poszczególnych państwach Europy zaczęto baczniej przyglądać się tym umiejętnościom i kompetencjom, których już wkrótce młody człowiek będzie najbardziej potrzebował w życiu dorosłym. W działaniach tych nie wolno ograniczać się tylko do definiowania i identyfikacji niezbędnych umiejętności. Przeciwnie, należy je rozszerzyć o opisanie tego, gdzie i w jaki sposób umiejętności tych należy nauczać oraz o zapewnienie wszystkim obywatelom dostępu do takiej nauki. W krajach europejskich w coraz większym stopniu obserwuje się dążenie do określenia tych wiadomości, umiejętności, kompetencji, zdolności i postaw, które pozwolą obywatelom na czynne uczestnictwo w tworzącym się właśnie społeczeństwie wiedzy. Próby ustalenia tych podstawowych atrybutów efektywnego funkcjonowania w życiu politycznym, gospodarczym, społecznym i kulturalnym podejmowane są zarówno na szczeblu narodowym, jak i międzynarodowym. W centrum zainteresowania osób podejmujących te próby znajduje się relacja zachodząca pomiędzy edukacją szkolną i gospodarką. Efektywność edukacji szkolnej w zakresie przygotowywania młodych ludzi do integracji ekonomicznej i społecznej jest bowiem coraz częściej i coraz powszechniej kwestionowana.

W kontekście głosów krytykujących ostatnie debaty, które miały jakoby wiązać kompetencje kluczowe jedynie z miejscem pracy, natomiast w sposób niewystarczający z życiem osobistym, warto przypomnieć, że państwa członkowskie Unii Europejskiej podjęły

wspólne porozumienie dotyczące nie tylko promocji wzrostu gospodarczego i stabilizacji oraz wysokich wskaźników zatrudnienia, ale również wzmocnienia więzi społecznych (tzw. spójności społecznej). W związku z tym pierwszym celem zainicjowano Europejską Strategię Zatrudnienia, która zakłada rozwój dobrze wykształconej, wykwalifikowanej kadry, która w wyniku mobilności zawodowej i geograficznej jest w stanie łatwo dostosowywać się do przemian gospodarczych. W takim środowisku najbardziej uciążliwym pracownicy z wykształceniem niższym niż średnie 2 stopnia. To właśnie w tej grupie obserwuje się najwyższy wskaźnik bezrobocia, przy jednocześnie najniższym wskaźniku uczestnictwa w kształceniu dorosłych. W roku 2000 wskaźnik bezrobocia wśród tej grupy osób wynosił 12,1%, przy ogólnym wskaźniku bezrobotnych równym 8,4%. Jednocześnie w tym samym roku tylko 6,1% osób z tej grupy uczęszczało na kursy dla dorosłych, przy ogólnym wskaźniku uczestnictwa w kształceniu dorosłych równym 8% (European Commission, 2002a).

Drugim ważnym celem, jaki został zawarty w porozumieniu państw członkowskich UE jest powiązanie kompetencji kluczowych ze zjawiskiem sprawiedliwości społecznej i ekonomicznej. Często uważa się, że różnice kompetencji prowadzą do podziałów społecznych, różnic w dochodach, a co za tym idzie, marginalizacji i wykluczenia społecznego. Jeśli kraje europejskie zmierzają do wykorzystania pełnego potencjału zasobów ludzkich, to nie mogą pozwolić sobie na podział społeczeństwa na „bogatyh w kompetencje” i „ubogich w kompetencje”. Fakt ten również wskazuje na potrzebę pogodzenia dwóch sprzecznych aspektów charakteryzujących społeczeństwa – aspektu rywalizacji, który wyraża się w dążeniu do osiągnięcia wysokiej jakości i efektywności, oraz aspektu kooperacji, który wyraża się w dążeniu do osiągnięcia sprawiedliwości społecznej, równości szans, solidarności i tolerancji. Te dwie sprzeczne tendencje znajdują swoje odzwierciedlenie w takich cechach czy właściwościach człowieka, które nazywamy kompetencjami kluczowymi, jak na przykład niezależność, przedsiębiorczość, umiejętność podejmowania ryzyka i nowych inicjatyw z jednej strony, oraz umiejętność pracy w zespole, rozważa, solidarność, umiejętność nawiązywania dialogu i aktywne obywatelstwo z drugiej.

Od wiedzy do kompetencji

Słownik języka angielskiego¹ definiuje wiedzę jako „fakt znajomości przedmiotu, stanu, etc. lub osoby”. *Know-how* (wiedzieć jak) określane jest jako „wiedza na temat tego, jak wykonać określoną rzecz”. W literaturze przedmiotu wyrażenie *know-what* (wiedzieć co) często odnosi się do wiedzy faktograficznej i informacji, natomiast wyrażenie *know-how* do wiedzy operacyjnej i umiejętności.

Lundvall i Johnson (1994) wyróżniają cztery typy wiedzy z punktu widzenia ich znaczenia dla gospodarki opartej na wiedzy: *know-what*, *know-why* (wiedzieć dlaczego), *know-how* oraz *know-who* (wiedzieć kto). *Know-what* odnosi się do wiedzy faktograficznej, skodyfikowanej, dającej się łatwo przekazywać. *Know-why* dotyczy rozumienia wpływu, jaki nauka wywiera na ludzkość. *Know-how* to umiejętność wykonywania określonych zadań. *Know-who* oznacza zdolność określania, które osoby posiadają niezbędne *know-what*, *know-why* i *know-how*. Podział wiedzy na skodyfikowaną (jawną) i ukrytą występuje często w literaturze dotyczącej społeczeństw opartych na wiedzy. Wiedza skodyfikowana wyraża się w języku naturalnym lub symbolach abstrakcyjnych, może więc w prosty

¹ The Shorter Oxford Dictionary on Historical Principles, 3 wyd. Oxford: Oxford University Press 1973.

sposób być przechowywana i/lub przekazywana dalej. Taką wiedzę łatwo oddzielić od jej posiadacza, przechować i przekazać innym jednostkom lub instytucjom. Określa się ją powszechnie mianem informacji. Szybki rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych doprowadził do zwiększonej dostępności i łatwiejszego transferu wiedzy skodyfikowanej. Wiedza ukryta natomiast (zwana często wiedzą utajoną) związana jest nierozdzielnie z jej posiadaczem i w związku z tym nie daje się łatwo przekazywać. Jest to rodzaj wiedzy „osobistej”, umożliwiającej jednostce odpowiedni dobór, interpretację i rozwój wiedzy skodyfikowanej, jak również celowe jej stosowanie. Wiedza ta staje się jawna tylko wtedy, kiedy jej posiadacz jest świadomy faktu jej posiadania oraz wyraża chęć dzielenia jej z innymi. W kontekście edukacji wiedza skodyfikowana, lub też wiedza jawna, występuje pod postacią wiedzy przedmiotowej, podczas gdy wiedza ukryta stanowi podstawę kompetencji osobistych i społecznych uczniów.

W świecie szybkiego powstawania wiedzy faktograficznej i szybkiej jej dystrybucji, oraz łatwego do niej dostępu, znacząco zmniejsza się potrzeba jej zapamiętywania. W zamian za to wzrasta zapotrzebowanie na odpowiednie narzędzia do jej selekcjonowania, przetwarzania i stosowania, tak aby łatwiej radzić sobie w życiu zawodowym, rodzinnym i w czasie odpoczynku. Dlatego w procesie kształcenia wzrasta znaczenie kształtowania kompetencji, przy zmniejszającej się roli przekazywania wiedzy encyklopedycznej.

Wielu specjalistów reprezentujących dziedziny takie, jak socjologia, pedagogika, filozofia, psychologia i ekonomia, podejmowało próby zdefiniowania pojęcia kompetencji. Ich wysiłki były uwarunkowane kontekstem edukacyjnym, kulturowym oraz językowym. M. Romainville (1996, s. 133-141) przypomina nam, że francuski termin *compétence* stosowano pierwotnie w kontekście kształcenia zawodowego, na określenie zdolności do wykonania danego zadania. Jednak w ciągu ostatnich dziesięcioleci termin ten zadomowił się w kształceniu ogólnym, gdzie najczęściej odnosi się do „możliwości” lub „potencjału” jednostki do efektywnego działania w określonej sytuacji. Liczy się nie tyle sama wiedza, co umiejętność jej zastosowania. Dla P. Perrenouda (1997) nauczanie kompetencji oznacza umożliwianie jednostce mobilizowania i stosowania już nabytej wiedzy w sytuacjach złożonych, zróżnicowanych i nieprzewidywalnych. Proponuje on następującą definicję kompetencji (s. 7): *une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas* (umiejętność efektywnego działania w wielu określonych sytuacjach, umiejętność oparta na wiedzy, lecz do niej nie ograniczona [tłum. z francuskiego dokonane przez Europejskie Biuro Eurydice]). Po przeanalizowaniu wielu definicji pojęcia kompetencji, F. E. Weinert (OECD, 2001 b, s. 45) konkluduje, że w wielu dyscyplinach „pojęcie kompetencji interpretuje się jako mniej lub bardziej wyspecjalizowany system zdolności, umiejętności lub sprawności niezbędnych lub wystarczających do osiągnięcia określonego celu”. W czasie sympozjum Rady Europy na temat kompetencji, J. Coolahan (Council of Europe, 1996, s. 26) zaproponował, aby termin „kompetencja” czy też „kompetencje” rozumieć jako „ogólne zdolności (możliwości) oparte na wiedzy, doświadczeniu, wartościach oraz skłonnościach nabytych w wyniku oddziaływań edukacyjnych”.

Pojęcie kompetencji kluczowych

Poszczególne definicje kompetencji kluczowych warunkowane są przez kontekst kulturowy i językowy, jak również przez reprezentowaną przez ich autorów dziedzinę wiedzy oraz pełnioną przez nich rolę społeczną. Za punkt wyjścia do ilustracji tej tezy może posłużyć Światowa Deklaracja „Education for All”: Realizacja podstawowych potrzeb edukacyjnych (World Conference on Education 1990). Nie odnosząc się

wprawdzie bezpośrednio do kompetencji kluczowych, Artykuł 1, paragraf 1, stwierdza co następuje: „Każdy człowiek – dziecko, młodzieniec i dorosły – powinien móc korzystać z kształcenia w zakresie podstawowych potrzeb edukacyjnych. Potrzeby te obejmują zarówno główne narzędzia do nauki (jak czytanie, ekspresja werbalna, liczenie czy rozwiązywanie problemów), jak też podstawowe treści kształcenia (jak wiedza, umiejętności, wartości czy postawy), które są niezbędne z punktu widzenia możliwości przetrwania, pełnego rozwoju uzdolnień, godnego życia, pełnego uczestnictwa w rozwoju postępu, podnoszenia jakości życia, podejmowania świadomych decyzji oraz kontynuowania nauki”.

Filozofowie M. Canto-Sperber i J-P. Dupuy (OECD, 2001b, s. 75) określają kompetencje kluczowe jako kompetencje niezbędne z punktu widzenia „godziwego życia”. Chociaż, zdaniem autorów, „godziwe życie” może przybierać różne formy, jego cechy podstawowe to udane, odpowiedzialne i produktywne działanie w domu, w świecie gospodarki i w świecie polityki. Ich zdaniem potrzebne do tego kompetencje wykraczają znacznie poza wiedzę merytoryczną i stanowią raczej formę *know-how* niż *know-what*. Antropolog J. Goody (OECD, 2001b, s. 182) pisze, że „podstawowe kompetencje powinny dotyczyć tego, jak najlepiej spędzić czas pracy i czas odpoczynku w ramach społeczności, w której dana jednostka żyje”. Europejski Okrągły Stół Przemysłowców (2001), którego celem było wzmocnienie konkurencyjności w Europie, charakteryzował „nowego Europejczyka” jako pracownika i obywatela obdarzonego nie tylko umiejętnościami technicznymi, ale również duchem przedsiębiorczości. Przedsiębiorczość jest w tym kontekście rozumiana jako kreatywność, innowacyjność, elastyczność, umiejętność pracy w zespole oraz niepokój intelektualny.

Na podstawie analizy wielu opracowań można sformułować wniosek, że nie istnieje jedna uniwersalna definicja pojęcia kompetencji kluczowych. Niezależnie od różnic w konceptualizacji i interpretacji tego terminu, większość ekspertów była zgodna co do tego, że aby termin „kompetencje” zasługiwał na epitet „kluczowe”, „główne”, czy też „podstawowe”, musi oznaczać coś ważnego i korzystnego dla jednostki i społeczeństwa – coś, co umożliwi jednostce pomyślnie integrować się z różnymi grupami społecznymi, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania zarówno w znanym jak i nieznanym otoczeniu. Skoro jednak otoczenie ulega zmianom, kompetencje kluczowe powinny także umożliwiać ustawiczną aktualizację wiedzy i umiejętności, aktualizację pozwalającą dotrzymać kroku szybkemu rozwojowi cywilizacji.

Identyfikacja kompetencji kluczowych

Następnym krokiem po stwierdzeniu, że kompetencje kluczowe są niezbędne w samodzielny, odpowiedzialny i pomyślny życiu, będzie wyodrębnienie kompetencji, które spełniają ten warunek. Pierwszym kryterium wyboru powinny być potencjalne korzyści dla całego społeczeństwa. Kompetencje kluczowe winny bowiem odpowiadać potrzebom całej społeczności, niezależnie od płci, pozycji społecznej, rasy, kultury, pochodzenia społecznego czy języka. Po drugie muszą one pozostawać w zgodzie z przyjętymi przez społeczeństwo wartościami i prawami etyki, gospodarki i kultury. Następnym czynnikiem decydującym o ich znaczeniu jest kontekst, w jakim będą stosowane. Nie chodzi tutaj o różne style życia, ale o najczęściej występujące i najbardziej prawdopodobne sytuacje, z jakimi przyjdzie się zetknąć na przestrzeni całego życia. Przeważająca większość osób dorosłych będzie w różnych momentach swego życia pełniła role pracowników, uczniów, rodziców, opiekunów oraz uczestników życia

politycznego, kulturalnego, a także organizatorów czasu wolnego. Celem jest zatem przygotowanie wszystkich obywateli do pełnienia tak zróżnicowanych ról.

Stosunkowo dawno osiągnięto w Europie consensus co do tego, że umiejętności czytania, pisania i rachunków są wprawdzie niezbędne, lecz daleko niewystarczające w dorosłym życiu. Chociaż stanowią podstawę całej dalszej nauki, są tylko częścią kompetencji określanych jako czytanie ze zrozumieniem czy myślenie matematyczne. W „Raportie dot. przyszłych celów systemów edukacji” (European Commission, 2001b) znajdujemy następujące stwierdzenie: „Zapewnienie wszystkim obywatelom zdobycia umiejętności czytania ze zrozumieniem oraz umiejętności myślenia matematycznego stanowi podstawowy warunek wysokiej jakości nauczania. Umiejętności te są bowiem kluczem do całej dalszej nauki i pracy zawodowej”.

Na potrzeby IALS (Międzynarodowe Badanie Alfabetyzmu Funkcjonalnego Dorosłych) ⁽²⁾ (OECD 2000 – Wstęp, s. X) **czytanie ze zrozumieniem** zdefiniowano jako „umiejętność zrozumienia pisemnej informacji i wykorzystania jej w codziennych czynnościach, w domu, w pracy, w społeczności lokalnej – po to, by osiągnąć założone cele, pogłębić wiedzę czy zrealizować własny potencjał”. Na potrzeby PISA 2000 ⁽³⁾ (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Ucznia) (OECD 2001c, s. 21) **czytanie ze zrozumieniem** zdefiniowano jako „umiejętność zrozumienia, wykorzystania i refleksyjnego przetworzenia tekstów pisanych, prowadzące do osiągnięcia własnych celów, rozwoju własnej wiedzy i potencjału oraz do udziału w życiu społeczeństwa”. Umiejętność czytania ze zrozumieniem uważana jest sama w sobie za jedną z kompetencji kluczowych, ale również za przepustkę do wielu innych kompetencji. Niedostateczny poziom tej umiejętności może stanowić poważną przeszkodę w uczestnictwie w życiu społecznym i gospodarczym. Na rynku pracy oznacza to niższe zarobki i zagrożenie bezrobociem. Raport IALS (OECD 2000) wskazuje na istnienie wyraźnego związku pomiędzy poziomem umiejętności czytania ze zrozumieniem w skali kraju a wskaźnikami gospodarczymi: im większy odsetek osób dorosłych z wysokim poziomem alfabetyzmu funkcjonalnego (umiejętność rozumienia i wykorzystywania informacji zawartych w tekście), tym większy produkt krajowy brutto. Dla potrzeb badania PISA 2000 (OECD 2001c, s. 22) umiejętność **myślenia matematycznego** zdefiniowano jako „indywidualną zdolność do rozpoznania i zrozumienia roli, jaką matematyka odgrywa we współczesnym świecie, do formowania sądów opartych na matematycznym rozumowaniu oraz do wykorzystywania umiejętności matematycznych tam, gdzie wymagają tego potrzeby codziennego życia”. Czytanie ze zrozumieniem i myślenie matematyczne (lub alfabetyzm w dziedzinie matematyki) są określane mianem kompetencji międzyprzedmiotowych. W ramach ALL (Badanie Alfabetyzmu Funkcjonalnego Dorosłych) ⁽⁴⁾ proponowana jest następująca definicja **alfabetyzmu w**

⁽²⁾ IALS przeprowadzono w 20 krajach w okresie od 1994 r. do 1998 r. na próbie reprezentatywnej w wieku od 16 do 65 roku życia.

⁽³⁾ Pierwszą edycję badań PISA przeprowadzono w 2000 r. na próbie 15-latków (tj. młodzieży kończącej obowiązek szkolny) w 32 krajach. Dokonano pomiaru umiejętności uczniów w zakresie czytania ze zrozumieniem, myślenia matematycznego i myślenia naukowego, ze szczególnym naciskiem na czytanie ze zrozumieniem. Badanie będzie powtarzane co trzy lata, z naciskiem zmieniającym się w obrębie tych trzech obszarów umiejętności.

⁽⁴⁾ Projekt ALL (realizowany przez Educational Testing Service) stawia sobie za cel opracowanie informacji o umiejętnościach i postawach osób dorosłych w wieku 16-65 lat w następujących czterech obszarach: rozumienie tekstów pisanych i dokumentów, myślenie matematyczne, myślenie analityczne/ rozwiązywanie problemów, praca zespołowa i znajomość technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

dziedzinie matematyki: “wiedza i umiejętności niezbędne do efektywnego rozwiązywania problemów matematycznych powstających w różnorodnych sytuacjach”.

W ostatnich latach najwięcej uwagi poświęcano grupie kompetencji zwanej **umiejętnościami ogólnymi** (ang. *generic skills*). Umiejętności te często określa się mianem kompetencji niezależnych od przedmiotu nauczania lub kompetencji interdyscyplinarnych, czy też przekrojowych (ang. *transversal competencies*). Nie są one związane z żadną konkretną dyscypliną i mają zastosowanie w różnych obszarach tematycznych. Dla B. Reya (1996, s. 53) termin “przekrojowe” nie odnosi się do elementów wspólnych określonych kompetencji przedmiotowych, tylko do treści dodatkowych, niezależnych od przedmiotu nauczania, dających się zastosować w różnych dziedzinach. Łatwość przenoszenia i elastyczność umiejętności ogólnych czyni je bezcennym narzędziem do radzenia sobie w sytuacjach nieprzewidywalnych, w których kompetencje przedmiotowe nie wystarczają. Do najważniejszych umiejętności ogólnych zaliczamy: umiejętność komunikacji, rozwiązywania problemów, logicznego myślenia, przywództwo, kreatywność, motywację, umiejętność pracy w zespole oraz umiejętność uczenia się. Ta ostatnia umiejętność wzbudza ostatnio wiele zainteresowania w kontekście kształcenia ustawicznego. W czasach głębokich przemian ekonomicznych, politycznych i społecznych, obywatele muszą aktualizować swoją wiedzę i kompetencje w odpowiedzi na nowe wymagania. Zakłada to, że sami będą umieli stwierdzić, kiedy ich wiedza się zdezaktualizowała oraz wykażą inicjatywę w kierunku zdobycia nowych umiejętności. W tym celu muszą poszukać odpowiedniej placówki kształcenia oraz posiadać motywację na tyle silną, żeby chcieć inwestować swój czas i wysiłek w kształcenie ustawiczne. A zatem kluczem do awansu osobistego i zawodowego jest intencjonalne uczenie się na wszystkich etapach życia – uczenie się zainicjowane i regulowane przez samą osobę zainteresowaną. W tym kontekście wiele uwagi poświęca się niezmiernie istotnej roli kompetencji metapoznawczych, umiejętności rozumienia i kontrolowania własnych procesów myślowych i samokształceniowych. Kompetencje te czynią ludzi świadomymi faktu, w jaki sposób i dlaczego zapamiętują fakty i zdobywają wiedzę. W ten sposób można dokonać świadomego wyboru odpowiednich metod i środowiska nauczającego, jednocześnie adaptując je do swoich potrzeb. Nauka staje się pożytecznym i przyjemnym doświadczeniem, pozbawionym ryzyka rozczarowania.

Obok umiejętności i wiedzy, postawy są trzecią cechą charakterystyczną kompetencji. W *Oxford English Dictionary*⁽⁵⁾ znajdujemy następującą definicję postaw: “ustalone zachowania lub sposoby działania, reprezentatywne dla uczuć lub poglądów”. W kontekście edukacji, postawy są najbardziej związane z **kompetencjami osobistymi** (ang. *personal competencies*), takimi jak ciekawość poznawcza, motywacja, kreatywność, sceptycyzm, uczciwość, entuzjazm, poczucie własnej wartości, wiarygodność, odpowiedzialność, umiejętność podejmowania inicjatyw, wytrwałość.

Kompetencje społeczne czy **interpersonalne** (ang. *social/interpersonal competencies*) oraz ich rola w procesie integracji ekonomicznej i społecznej były przedmiotem zainteresowania wielu pedagogów. Ich znaczenie dla uczestnictwa w społeczeństwie, szczególnie społeczeństwie wielokulturowym i wielojęzycznym, jakim jest Unia Europejska, jest niepodważalne. W dzisiejszych gospodarkach, opartych głównie na usługach, umiejętności takie są bardzo pomocne w znalezieniu zatrudnienia. Kompetencje te odnoszą się do nawiązywania i podtrzymywania relacji osobistych i zawodowych poprzez właściwą komunikację, pracę w zespole, umiejętności językowe oraz

⁽⁵⁾ The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles, wyd. 3. Oxford: Oxford University Press 1973.

poszanowanie innych kultur i tradycji. Wysoki poziom kompetencji społecznych wywołuje dodatkowy efekt w postaci eksponowania niektórych kompetencji osobistych, takich jak poczucie własnej wartości, motywacja, wytrwałość czy umiejętność podejmowania inicjatyw. Jedną z kompetencji społecznych, tj. postawa obywatelska, jest obecnie przedmiotem zainteresowania polityków na szczeblu krajowym i europejskim. Wiąże się ona ze świadomością i aktywnym uczestnictwem jednostki w społeczności, do której dana jednostka należy. Obywatele w Europie są członkami wielu społeczności – lokalnej, regionalnej, krajowej i międzynarodowej – a z każdą z nich związane są inne, choć wzajemnie się uzupełniające rodzaje tożsamości. Zaangażowanie obywatelskie opiera się na znajomości swoich praw i obowiązków jako członka danej społeczności, ale również na zaufaniu niezbędnym z punktu widzenia realizacji tych praw i obowiązków. Zaangażowanie takie wymaga poszanowania zasad i instytucji rządzących społeczeństwem pluralistycznym. Aktywna postawa obywatelska oznacza również zaangażowanie w trwałą rozwój, jako znak solidarności z przyszłymi pokoleniami.

Duże znaczenie przywiązuje się obecnie do technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz nauki języków obcych. W zależności od celu, jakiemu mają służyć, kompetencje w tych obszarach dzieli się na naukowe, techniczne, ogólne i społeczne. Nowoczesne technologie w dziedzinie telekomunikacji i przetwarzania danych wpłynęły na rozszerzenie, wzmocnienie i zmianę charakteru kontaktów międzyludzkich. **Technologie informacyjne i komunikacyjne (ICT)** zrewolucjonizowały świat biznesu, administrację publiczną, edukację oraz życie domowe. Ich znaczący wpływ na gospodarkę i życie społeczne spowodował, że zapewnienie powszechnego dostępu do komputerów i internetu stało się kwestią priorytetową. Ze względu na ilość informacji dostępnych w trybie *on-line*, za kompetencje kluczowe zaczęto uważać umiejętności wyszukiwania, selekcjonowania oraz wykorzystywania danych. Znajomość obsługi komputera (ang. *computer literacy*), w znaczeniu umiejętności konstruktywnego i krytycznego korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych, jest uważana za klucz do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. Biegłość w posługiwaniu się ICT stanowi katalizator takich kompetencji, jak czytanie ze zrozumieniem, myślenie matematyczne oraz wiele innych kompetencji przedmiotowych (tj. związanych z określonymi przedmiotami nauczania). Umiejętność odbierania i przesyłania wiadomości tekstowych, znajomość poczty elektronicznej oraz internetowych kanałów dyskusyjnych (ang. *chatrooms*) – to z kolei społeczne kompetencje niezbędne każdemu użytkownikowi cyberprzestrzeni. Braki w możliwościach dostępu *on-line*, czy też niedostateczne umiejętności w zakresie ICT, mogą mieć poważne reperkusje dla integracji społecznej, powodując podział społeczeństwa na tych, którzy są poinformowani oraz na tych, którzy są niedostatecznie poinformowani.

Kompetencje w zakresie języków obcych już dawno zostały uznane za niezbędny czynnik ekonomiczny i społeczny w kulturowo i językowo zróżnicowanej Europie, a także poza nią. Kompetencje w zakresie języków obcych nie ograniczają się do technicznej sprawności posługiwania się danym językiem, ale obejmują także otwarcie się na inne kultury oraz poszanowanie dla innych osób, ich kompetencji i osiągnięć. Opanowywanie innych języków promuje szersze poczucie tożsamości, pozwalając na identyfikowanie się z wieloma społecznościami kulturowo-językowymi. Zwiększa także szanse zatrudnienia, możliwości kształcenia oraz rodzaje wykorzystywania czasu wolnego, co z kolei może zaowocować nowymi kompetencjami osobistymi, społecznymi i zawodowymi. Rozszerzenie Unii Europejskiej może przyczynić się do dalszego rozpowszechniania nauki języków obcych.

Opanowanie podstawowych pojęć z dziedziny **nauk ścisłych i techniki** jest często uważane za jedną z kompetencji kluczowych. Dla potrzeb badania PISA 2000 (OECD 2001c, s. 23) umiejętność myślenia naukowego zdefiniowano jako “umiejętność wykorzystywania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody oraz zmian zachodzących w niej na skutek działań człowieka”. Brak tych umiejętności stanowi przeszkodę do dalszej nauki i pracy zawodowej w wielu dziedzinach. Umiejętność rozumienia i właściwego stosowania pojęć naukowych wpływa na rozwój takich kompetencji ogólnych, jak umiejętność rozwiązywania problemów, logicznego myślenia czy zdolność analizowania faktów. Wyjaśniając wpływ działalności człowieka na przyrodę, nauki ścisłe i przyrodnicze rozbudzają świadomość ekologiczną, niezbędną z punktu widzenia aktywnego obywatelstwa.

Kształtowanie kompetencji kluczowych na poziomie szkolnictwa obowiązkowego

Następnym krokiem po dokonaniu identyfikacji poszczególnych grup kompetencji kluczowych powinna być analiza tego, gdzie, kiedy i w jaki sposób należy owe kompetencje kształtować. Naturalną odpowiedzią jest, że poprzez naukę szkolną, w trakcie realizacji obowiązku szkolnego. I chociaż coraz częściej podkreśla się odpowiedzialność jednostki za uczenie się przez całe życie, to jednak społeczeństwo wciąż ponosi odpowiedzialność za wyposażenie młodszych generacji w niezbędne kompetencje i umiejętności. Niemniej same szkoły nie są w stanie wykształcić u młodych ludzi pełnego spektrum kompetencji kluczowych. Kontakty nieformalne z rodziną, przyjaciółmi, rówieśnikami, mediami, czy też młodzieżowymi organizacjami politycznymi i wyznaniowymi są równie ważne z punktu widzenia rozwoju kompetencji poznawczych, społecznych i osobistych. Wiedza i umiejętności zdobyte w procesie formalnej edukacji mogą przekształcić się w kompetencje tylko wtedy, kiedy zostaną przeniesione na grunt nieformalny. To samo wydaje się prawdziwe w odniesieniu do wiedzy i umiejętności nabytych poza szkołą, które – po wykorzystaniu w szkole – mogą przerodzić się w kompetencje. Współpraca szkoły i jej otoczenia wydaje się zatem warunkiem niezbędnym z punktu widzenia właściwego przygotowania młodych ludzi do życia dorosłego.

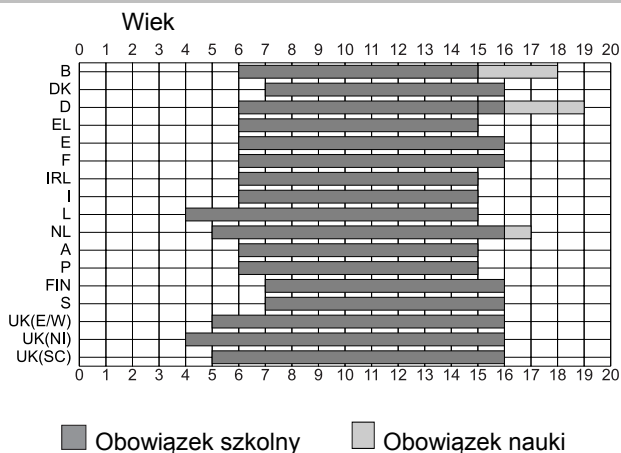
Kształcenie formalne

Obowiązkowa szkoła publiczna czyni wszystko, by wyposażyć młodych ludzi w określonej grupie wiekowej w ten sam zestaw kompetencji, w celu przygotowania ich do efektywnego funkcjonowania w środowisku pozaszkolnym. Zmienność wymagań w odniesieniu do kompetencji, jaką obserwujemy w społeczeństwie opartym na wiedzy, skłoniła poszczególne kraje Europy do bliższego przyjrzenia się kształceniu obowiązkowemu – zarówno pod kątem jego czasu trwania, jak też treści i metod nauczania. We wszystkich państwach członkowskich Unii Europejskiej zakończenie obowiązku szkolnego zależy od wieku ucznia, a nie od poziomu jego osiągnięć czy kompetencji.

Okres obowiązkowej nauki w Unii Europejskiej waha się od 9 do 13 lat. W niektórych krajach, po zakończeniu obowiązku szkolnego, młodzież kontynuuje naukę – niekoniecznie w formach szkolnych – w ramach tzw. obowiązku nauki. Nauka rozpoczyna się na ogół w wieku 6 (niekiedy 5) lat, z wyjątkiem Luksemburga i Irlandii Północnej, gdzie dzieci rozpoczynają kształcenie obowiązkowe w wieku 4 lat [w Luksemburgu pierwsze dwa lata realizowane są w przedszkolu – przyp. red.]. Można powiedzieć w pewnym uproszczeniu, że we wszystkich krajach UE dzieci realizują obowiązek szkolny pomiędzy 7 a 15 rokiem życia. Zależnie od kraju, pewna część tych dzieci uczęszcza przedtem do

przedszkoli. Po zakończeniu etapu szkoły podstawowej (ISCED1), tylko w Niemczech, Austrii i Luksemburgu młodzież ma wybór pomiędzy szkołą ogólnokształcącą a zawodową.

RYSUNEK 1: CZAS TRWANIA OBOWIĄZKOWEJ NAUKI W EUROPIE, 2001/2002



Źródło: Eurydice (w oparciu o informacje zawarte w *Key Data on Education in Europe 2002*).

W dokumentach określających cele kształcenia wymienia się zwykle wiedzę, umiejętności i kompetencje, jakie powinni posiadać młodzi ludzie osiągnący dany wiek lub poziom edukacji. Programy nauczania przekładają te cele na treści nauczania, prawie zawsze uszeregowane według przedmiotów czy dyscyplin. Perkins i Salomon (w publikacji *Transfer at Risk*) stwierdzają, że „edukacja cierpi z powodu posegmentowanych, wzajemnie niepowiązanych programów nauczania. Przedmiotów naucza się w oddzielnych szufladkach, przy czym wszystkie szufladki oddzielone są szczelnie od życia, jakie uczniowie prowadzą poza murami szkoły, nie mówiąc już o życiu, jakie będą wiedli w przyszłości. Częściowo jest to problem transferu wiedzy. Częściowo jednak posegmentowany program nauczania odzwierciedla tradycję zakorzenioną w praktyce edukacyjnej”. Zatem wyzwaniem staje się zorganizowanie programów nauczania w taki sposób, by odzwierciedlały wzajemne powiązania występujące pomiędzy treściami poszczególnych przedmiotów. Jednocześnie programy nauczania powinny ukazywać uczniom relacje występujące pomiędzy treściami nauczania a rzeczywistością, utwierdzając ich w przekonaniu, że nauka jest działaniem wartościowym i pożytecznym.

Nadrzędnym celem edukacji szkolnej jest przygotowanie uczniów do efektywnego funkcjonowania w rzeczywistości pozaszkolnej. Zakłada to przekazanie im takiej wiedzy, umiejętności i kompetencji, które można będzie zastosować w życiu codziennym. Jednak badania wykazują, że wiele osób nie potrafi zastosować nabytej w szkole wiedzy i umiejętności w nowych okolicznościach. Brak tej umiejętności nie pozwala nawet najlepszym uczniom stać się kompetentnymi osobami dorosłymi.

Pedagodzy starają się znaleźć odpowiedzi na szereg pytań: Ile uwagi należy poświęcić kształtowaniu kompetencji międzyprzedmiotowych, a ile wiedzy i kompetencji

przedmiotowych? Czy kompetencje można nauczyć, czy też sami uczący się nabywają je, łącząc właściwe postawy z wiedzą i umiejętnościami zdobytymi w szkole? Czy umiejętności międzyprzedmiotowych powinno się nauczać jako oddzielnych przedmiotów, czy też w ramach innych, już istniejących przedmiotów – a jeśli tak, to których? Czy wiedzy przedmiotowej należy uczyć dla niej samej, czy też uważać ją za środek kształtowania kompetencji ogólnych? Które metody nauczania ułatwiają uczniom przełożenie wiedzy na sytuacje życia codziennego?

W pierwszej połowie XX wieku dominującym podejściem do procesów nauczania/uczenia się był behawioryzm. Zgodnie z nim definiowano uczenie się jako zmianę zachowania wywołaną zewnętrznymi bodźcami. Proces nauczania polegał na transferze wiedzy i umiejętności od nauczyciela do ucznia. Wzmocnienie pozytywne wywoływało w uczniach pożądaną reakcję. W latach 60. model ten stopniowo zastąpił kognitywizm i konstruktywizm, teorie, które – poza kilkoma istotnymi różnicami – są zasadniczo do siebie podobne. Według kognitywizmu analizowano te procesy umysłowe, które prowadzą do przyswajania wiedzy. Umysł ludzki jest uważany za procesor informacji – pogląd umocniony przez rozpoczynający się w tym samym okresie rozwój komputeryzacji. Informacje są na wejściu przekładane na symbole, przetwarzane i przechowywane w pamięci. W procesie nauczania należy zatem stworzyć takie środowisko i zastosować takie strategie, które będą sprzyjać optymalnemu przetwarzaniu informacji. Według konstruktywistów uczniowie tworzą symboliczne reprezentacje wiedzy i pojęć. Uczenie się nie jest postrzegane jako proste dodawanie nowych reprezentacji do poprzedniej wiedzy i poglądów, lecz jako reorganizacja starej wiedzy w celu przyswojenia nowych elementów oraz, następnie, tworzenie nowych struktur poznawczych i przechowywanie ich w pamięci. Ludzkie doświadczenia różnią się, a więc sposoby włączania nowej wiedzy w struktury już istniejące także się różnią. W procesie nauczania uczniowie są zachęceni do aktywnego interpretowania otaczającego ich świata i konstruowania osobistej wiedzy i przekonań poprzez promocję umiejętności krytycznego myślenia i niezależności wnioskowania. Jedną ze szkół teorii konstruktywistycznej jest konstruktywizm społeczny, który kładzie nacisk na społeczny i kulturowy kontekst uczenia się. Uczniowie odkrywają i interpretują otaczający ich świat poprzez aktywne uczestnictwo i interakcję z nim. Nauczyciele już nie kontrolują procesów uczenia się, lecz jedynie je ułatwiają.

Nauczanie wymaga przejścia z podmiotowości nauczyciela do podmiotowości ucznia. Nauczyciele bowiem nie dostarczają uczniom wiedzy do zapamiętania, lecz pomagają im w procesie nabywania kompetencji. Bazując na posiadanej przez uczniów wiedzy i doświadczeniach, nauczyciele przekazują im wiedzę przedmiotową, starając się jednocześnie wyposażyć ich w umiejętności twórczego i krytycznego myślenia oraz umiejętności samodzielnego uczenia się poprzez angażowanie ich w zajęcia klasowe. Kształtowanie kompetencji wymaga zaangażowania ze strony uczących się. Rolą nauczyciela jest zatem ułatwianie uczniom stosowania nabytej wiedzy i umiejętności w sytuacjach nowych, nieformalnych.

Kształcenie nieformalne

Chociaż szkoły stanowią przede wszystkim środowisko formalne, w którym kształtuje się w uczniach kompetencje kluczowe, to jednak istnieje na ich terenie wiele możliwości kształcenia nieformalnego. Wiele kompetencji kluczowych, szczególnie społecznych i osobistych, można wykształcić i wzmocnić poza lekcjami. Zajęcia pozalekcyjne odgrywają w tym kontekście rolę zasadniczą. Prace domowe mają za zadanie nie tylko utrwalenie kompetencji przedmiotowych, ale również wykształcenie takich kompetencji osobistych, jak umiejętność rozwiązywania problemów, logicznego myślenia, analizowania oraz

motywację i wytrwałość. Życie rodzinne to jedna z głównych aren nabywania i utrwalania kompetencji kluczowych. Snow i Tabors (1996), w opracowaniu poświęconym przekazywaniu alfabetyzmu z pokolenia na pokolenie, konkludują, iż istnieje wieloraki wpływ rodziców na edukację dzieci i że wpływ ten zmienia się w zależności od fazy rozwojowej dziecka. Jako przykłady przywołują rolę rodziców w przekazywaniu dzieciom obycia z książką, w kształtowaniu umiejętności mówienia oraz motywacji do nauki.

Poza środowiskiem szkoły i domu istnieje wiele innych dróg nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji. Wielu młodych ludzi należy do klubów sportowych, do wyznaniowych, politycznych i innych organizacji młodzieżowych, zapisuje się do bibliotek. Coraz większa liczba kanałów telewizyjnych oraz połączeń internetowych dostarcza dodatkowych możliwości kształcenia. Szczególnie Internet przyczynia się znacznie do wyrabiania dodatkowych umiejętności. Kształtuje bowiem umiejętność krytycznego myślenia poprzez fakt, że wymaga od internautów dokonywania selekcji wśród ogromnej masy informacji. Zmusza też do nieustannego doskonalenia umiejętności uczenia się i w ten sposób wzmacnia kompetencje samokształcenia. Władze oświatowe powinny w szczególności przeanalizować poziomy interakcji i współpracy pomiędzy szkołą a wieloma miejscami oferującymi kształcenie nieformalne, a następnie opracować zasady oceniania i certyfikacji nabywanych poza szkołą kompetencji.

Kształcenie nieformalne zależy w dużej mierze od osobistej motywacji i umiejętności uczenia się. Uczący się sam poszukuje właściwego otoczenia do nauki. Dodatkowo ten rodzaj kształcenia z jednej strony wymaga, a z drugiej kształtuje kompetencje społeczne, ponieważ uczący się nawiązuje, a następnie podtrzymuje niezbędne relacje ze środowiskiem. Można zaryzykować stwierdzenie, że jeśli chodzi o rozwój kompetencji osobistych i społecznych, kształcenie nieformalne posiada większe możliwości niż edukacja formalna.

Ocenianie i certyfikacja kompetencji kluczowych

W następstwie II Wojny Światowej i rozkwitu gospodarczego lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, w krajach europejskich zaczęto uświadamiać sobie, że kapitał ludzki (połączenie wiedzy, umiejętności, postaw i kompetencji wszystkich obywateli) stanowi dominujący czynnik wzrostu gospodarczego i dobrobytu narodowego. Kryzys gospodarczy lat osiemdziesiątych i związane z nim ograniczenia finansów publicznych zmusiły te kraje do przykładania większej wagi do jakości i efektywności kształcenia. Osiągnięcia uczniów stały się wskaźnikiem i miernikiem tej efektywności. Ocena osiągnięć uczniów służy różnorodnym celom. Władze oświatowe używają jej do monitorowania jakości kształcenia, do uznawania i potwierdzania kwalifikacji oraz jako wyznacznika stopnia realizacji celów i standardów edukacyjnych. Pracodawcy polegają na świadectwach potwierdzających posiadanie kompetencji kluczowych w momencie zatrudniania kandydatów oraz w chwili podejmowania decyzji o kierowaniu ich na kursy doskonalące. Otrzymywane przez uczniów świadectwa i selekcja, której podlegają w oparciu o wyniki egzaminów, wywierają znaczący wpływ na ich szanse zawodowe oraz na możliwości dalszego kształcenia. Ocena osiągnięć uczniów stanowi rodzaj drogowskazu dla osób uczestniczących w procesie kształcenia, dla poszczególnych placówek szkolnych oraz dla całych systemów edukacji.

Wielu pedagogów zwraca uwagę na słabości tradycyjnych systemów egzaminacyjnych. Testy są postrzegane przede wszystkim jako forma sprawdzania wiadomości, wymagająca od uczniów sformułowania poprawnej odpowiedzi, nie wymagająca

natomiast przetwarzania wiedzy z zastosowaniem umiejętności krytycznego i twórczego myślenia. Nauczyciele i uczniowie potrafią przewidywać pytania egzaminacyjne, istnieje zatem niebezpieczeństwo, że realizacja programu nauczania jest podporządkowana egzaminom. Niekorzystnym zjawiskiem jest to, że uczniowie zapamiętują wiadomości i fakty tylko po to, by umieć je zaprezentować na egzaminie, a nie zastosować w dorosłym życiu. Tytuły kwalifikacyjne i dyplomy nadawane w oparciu o te egzaminy, nagradzając wykazanie się dobrą pamięcią w odpowiednim czasie, potwierdzają ukończenie określonego poziomu edukacji. Nasuwa się wniosek, że rodzaj stosowanej oceny wywiera znaczący wpływ na treści i metody stosowane w procesie nauczania / uczenia się.

W procesie oceny uczniowie powinni zademonstrować wiedzę, umiejętności i kompetencje w postaci konkretnego działania, a efekty tego działania muszą być mierzalne. Według M. Romainville (2000) ocena kompetencji opiera się przede wszystkim na wyciąganiu wniosków. Egzaminator wnioskuje na podstawie działania/zachowania ucznia o prawdopodobieństwie opanowania przez niego określonych kompetencji. M. Kalika (*Institut de la Méditerranée* 1998, s. 122) dokonuje rozróżnienia pomiędzy potencjalnymi kompetencjami (*compétences potentielles*) a kompetencjami rzeczywistymi/stwierdzonymi (*compétences constatées*). Tylko ten drugi rodzaj kompetencji może podlegać testowaniu i akredytacji, podczas gdy w przypadku pierwszej grupy kompetencji można jedynie stwierdzić, że dana osoba posiada potencjał do ich rozwinięcia. Wobec takich problemów, egzaminatorzy koncentrują się i ograniczają do sprawdzania wiedzy, jako znacznie łatwiejszego miernika osiągnięć uczniów.

W społeczeństwie wiedzy edukację uważa się za jeden z podstawowych czynników decydujących o rozwoju ekonomicznym i społecznym. W związku z tym podwyższanie standardów kształcenia – lub przynajmniej utrzymywanie ich na dotychczasowym poziomie – zalicza się do najważniejszych priorytetów polityki edukacyjnej. W celu zwiększania efektywności kształcenia przy zachowaniu tych samych nakładów zaczęto baczniej obserwować rozwiązania przyjęte w innych krajach, zarówno w Europie, jak i poza jej granicami. W coraz większym stopniu poczęto badać osiągnięcia uczniów w zakresie opanowania podstawowych przedmiotów nauczania i kluczowych kompetencji, w ramach współpracy międzynarodowej, pod auspicjami takich organizacji, jak Międzynarodowe Stowarzyszenie ds. Oceny Osiągnięć Szkolnych (IEA) czy Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD).

Wskaźniki i poziomy odniesienia

Wskaźniki w dziedzinie edukacji mają za zadanie uświadomić politykom oświatowym najważniejsze aspekty systemów kształcenia. Żeby wskaźniki dobrze pełniły swoją funkcję, m.in. w statystyce, muszą być porównywalne z jakimś punktem odniesienia (jak np. standard wykształcenia, poprzedni pomiar danego zjawiska lub też dokonania innej placówki kształcącej, bądź osiągnięcia innego systemu). Ostateczną miarą efektywności szkolnictwa obowiązkowego w zakresie kształtowania u uczniów kompetencji kluczowych jest możliwość przenoszenia tych kompetencji do środowiska pozaszkolnego. Szkoły są w stanie oceniać wiedzę i umiejętności uczniów, ale niekoniecznie ich kompetencje. Wyniki egzaminów nie mogą być zatem uważane za pomiar absolutny lecz raczej za wskaźnik sugerujący nabycie kompetencji kluczowych. Dopiero aktywność jednostki w miejscu pracy oraz w życiu prywatnym ostatecznie udowodni efektywność zarówno formalnych jak i nieformalnych sposobów kształcenia.

Ze względu na zwiększony nacisk na kwestie jakości i opłacalności kształcenia, wskaźniki odgrywają znaczącą rolę w procesach podejmowania decyzji o reformach w poszczególnych państwach członkowskich UE. Stanowią potężne narzędzie w rękach polityków zajmujących się edukacją. Należy jednak interpretować je z dużą ostrożnością, biorąc pod uwagę czynniki wstępne (np. przekrój społeczny uczniów) oraz zmienne występujące w procesie kształcenia (np. metody nauczania), ponieważ często decydują one o uzyskanych wynikach. Wskaźniki i poziomy odniesienia zwiększają stopień świadomości społeczeństwa oraz stymulują uczniów, nauczycieli, szkoły i systemy edukacyjne do lepszego działania.

Tworzenie poziomów odniesienia (ang. *benchmarking*) dopiero niedawno stało się narzędziem służącym doskonaleniu jakości kształcenia. Zjawisko to powstało w świecie biznesu, gdzie przedsiębiorstwa zaczęły badać metody pracy stosowane przez rywalizujące z nimi zakłady pracy w celu odkrycia powodów, dla których te zakłady odnoszą sukcesy. W *European Benchmarking Code of Conduct* znajdujemy następującą definicję tworzenia poziomów odniesienia: "proces identyfikacji przykładów dobrej praktyki w innych organizacjach oraz uczenia się na tych przykładach". W dziedzinie edukacji to na ogół odpowiedni organ władzy publicznej dokonuje – przy pomocy wskaźników – identyfikacji przykładów dobrej praktyki, zarówno w kraju, jak i za granicą. Następnym krokiem jest analiza sposobu osiągnięcia sukcesu przez badanego partnera oraz zbadanie, czy ten sam proces można zrealizować w rodzimych warunkach. Ostatnim etapem jest zapewnienie warunków niezbędnych do przeprowadzenia całej operacji. Zapewnienie luki, czy też jednorazowe wyrównanie poziomów nie powinno kończyć całego procesu *benchmarking*. Poszukiwanie przykładów dobrej praktyki powinno stać się procesem ciągłym.

Współpraca na szczeblu międzynarodowym

W odpowiedzi na ankietę Eurydice, w wielu krajach stwierdzono, iż stosowane tam podejście do programów nauczania i kompetencji kluczowych zostało wypracowane w ramach współpracy międzynarodowej. W marcu 2000 roku, na posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie, Unia Europejska postawiła sobie za cel uczynienie gospodarki europejskiej „najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką świata, gospodarką opartą na wiedzy, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną” (European Council 2000, paragraf 5). W lutym 2001 roku, zgodnie z tym mandatem, Rada Europejska przyjęła raport zat. „*The concrete future objectives of education and training systems*” (Przyszłe cele systemów edukacji) (European Commission 2001b), który zawierał 3 cele strategiczne i 13 celów szczegółowych, których realizacja miała mieć miejsce przez następnych 10 lat (więcej szczegółów w Aneksie 1). Szczegółowy plan pracy dot. realizacji powyższych celów został przyjęty w lutym 2002 roku (Council of the European Union 2002).

Na posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie wezwano państwa członkowskie, Radę oraz Komisję Europejską do stworzenia europejskiej struktury, której zadaniem byłoby zdefiniowanie "nowych umiejętności podstawowych zdobywanych w procesie edukacji ustawicznej: umiejętności w zakresie technologii informacji, znajomość języków obcych, kultura techniczna, przedsiębiorczość i zdolności społeczne" (European Council 2000, paragraf 26). W trakcie posiedzenia Rady Europejskiej w Sztokholmie w marcu 2001 roku potwierdzono wagę tej problematyki i określono rozwój umiejętności podstawowych, technologie informacyjne i komunikacyjne, oraz matematykę, nauki ścisłe i technikę jako obszary priorytetowe. Komisja Europejska powołała grupy robocze składające się z

ekspertów desygnowanych przez państwa członkowskie dla każdego z trzech wymienionych powyżej obszarów priorytetowych. W następstwie cyklu posiedzeń, które odbyły się jesienią 2001 roku oraz wiosną 2002 roku, grupa robocza ds. umiejętności podstawowych zaproponowała osiem podstawowych obszarów skupiających kompetencje kluczowe (European Commission 2002c):

- komunikacja w języku ojczystym
- komunikacja w językach obcych
- technologie informacyjne i komunikacyjne
- alfabetyzm matematyczny i kompetencje w zakresie matematyki, nauk ścisłych i techniki
- przedsiębiorczość
- kompetencje interpersonalne i obywatelskie
- umiejętność uczenia się
- kultura ogólna.

Podczas posiedzenia Rady Europejskiej w Barcelonie w marcu 2002 roku powtórzono wezwanie Unii Europejskiej do kontynuacji działań w dziedzinie umiejętności podstawowych. Wymieniano języki obce i alfabetyzm cyfrowy jako kompetencje kluczowe zasługujące na najwyższą uwagę. W sprawach bardziej szczegółowych Rada ogłosiła wsparcie dla nauczania języków obcych od najmłodszych lat oraz wprowadzenie specjalnych świadectw dla tych uczniów szkół średnich, którzy stale używają komputerów i Internetu. Ponadto Rada wezwała do promocji europejskiego wymiaru w edukacji i do włączenia tego zagadnienia do roku 2004 do prac nad umiejętnościami podstawowymi.

Jednocześnie wiele dokumentów, programów i akcji Unii Europejskiej zajmowało się problematyką identyfikacji i promocji kompetencji kluczowych. W wyniku bliskich relacji pomiędzy kształceniem, szkoleniami i zatrudnieniem, program poświęcony kompetencjom kluczowym stał się integralną częścią zarówno europejskiej współpracy w dziedzinie edukacji, jak i wspólnotowej polityki w dziedzinie zatrudnienia. Jednym z pierwszych dokumentów była Biała Księga o edukacji i szkoleniach (European Commission 1996). W jej części poświęconej ogólnym celom społeczeństwa uczącego się zaproponowano utworzenie europejskiego systemu porównywalności i promocji „umiejętności kluczowych”, jak również opracowanie metod ich kształtowania, oceniania i certyfikacji. Zakwestionowano powszechnie akceptowany system poświadczania kwalifikacji na zakończenie kształcenia ogólnego. Zasugerowano zastąpienie tego systemu certyfikacją poszczególnych umiejętności, lub nawet umiejętności cząstkowych. Memorandum w sprawie Kształcenia Ustawicznego (European Commission 2000b), w pierwszym przesłaniu, wzywa do stworzenia nowych umiejętności podstawowych dla wszystkich. Nowe umiejętności podstawowe zdefiniowano jako umiejętności podstawowe niezbędne z punktu widzenia aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie wiedzy i gospodarce opartej na wiedzy. Chociaż w Memorandum zwracano uwagę na nowe umiejętności podstawowe w takim ujęciu, jakie znajdujemy w konkluzjach z posiedzenia Rady Europejskiej w Lizbonie, to jednak podkreślano w nim również wagę tradycyjnych umiejętności czytania ze zrozumieniem i myślenia matematycznego. Zaprezentowano wysokiej jakości kształcenie podstawowe jako niezbędny fundament stałego uczestnictwa w społeczeństwie wiedzy, ze szczególnym podkreśleniem umiejętności uczenia się.

Umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych znajdują się u podstaw inicjatywy pod nazwą *eLearning*, inicjatywy realizowanej w dwóch edycjach. Podstawowym założeniem edycji *eEurope 2002* (Council of the European Union 2000)

było podłączenie wszystkich szkół do Internetu oraz poprawa dostępu do pomocy multimedialnych. Natomiast przyjęta ostatnio edycja pod nazwą *eEurope 2005* (European Commission 2002b) wykracza poza kwestie dostępu i stawia sobie za cel poprawę wskaźnika alfabetyzmu cyfrowego, w czym pomóc ma powszechność usług oferowanych w trybie *on-line*, w tym edukacji.

Podejmowane na szczeblu europejskim wysiłki mające na celu koordynację polityki zatrudnienia zaowocowały wypracowaniem Strategii Zatrudnienia, dokumentu opartego na wnioskach z posiedzeń w Luksemburgu, Cardiff i Kolonii. Strategia zakłada koordynację narodowych programów zatrudnienia w formie wydawanych każdego roku wytycznych. Wytyczne na rok 2001 (Council of the European Union 2001) zawierają następujące sformułowania w odniesieniu do kształtowania umiejętności dla nowego rynku pracy w kontekście kształcenia ustawicznego: "Wzywa się państwa członkowskie do podniesienia jakości edukacji i szkoleń, oraz doskonalenia programów nauczania, ..., w celu wyposażenia młodych ludzi w takie umiejętności, które są niezbędne na rynku pracy oraz potrzebne do uczestnictwa w kształceniu ustawicznym".

Plan Działań Komisji Europejskiej w zakresie Umiejętności i Mobilności (European Commission 2002a) zakłada, że systemy edukacji i szkoleń będą lepiej odpowiadać potrzebom rynków pracy. Dokument ten zaleca bezpłatny dostęp wszystkich obywateli do nauki w zakresie umiejętności podstawowych, do których zalicza się czytanie ze zrozumieniem, pisanie, umiejętność liczenia, jak również matematykę, nauki ścisłe i technikę, języki obce, zdolność uczenia się, wiedzę o kulturze, umiejętności społeczne/osobiste, przedsiębiorczość oraz kulturę techniczną (łącznie z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi).

W szerszym międzynarodowym kontekście znaczący wpływ na definicję i ocenę kompetencji kluczowych wywarły dwie organizacje: Międzynarodowe Stowarzyszenie ds. Oceny Osiągnięć Szkolnych (IEA) oraz Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). W społeczeństwie wiedzy edukację uważa się za jeden z głównych motorów postępu społeczno-gospodarczego. W związku z tym doskonalenie standardów nauczania, a przynajmniej utrzymywanie ich na dotychczasowym poziomie, stało się zdecydowanie politycznym priorytetem. Szukając odpowiedzi na pytanie, jak zwiększyć efektywność kształcenia przy jednoczesnym utrzymaniu kosztów w rozsądnych granicach, rozpoczęto w latach sześćdziesiątych poszukiwanie przykładów dobrych rozwiązań w innych krajach. Pod auspicjami IEA i OECD przeprowadzono szereg badań mających na celu międzynarodowe porównania osiągnięć uczniów w zakresie podstawowych przedmiotów nauczania i kluczowych kompetencji.

Rysunek 2 ilustruje wzrost liczby oraz zróżnicowanie badań międzynarodowych przeprowadzonych w tym zakresie w ciągu ostatnich dziesięcioleci. Opracowywane na szczeblu międzynarodowym testy powinny być kulturowo neutralne i zrozumiałe w każdym języku. Z tych powodów uznano, iż nauki ścisłe i język ojczysty nadają się bardziej do porównań międzynarodowych niż kompetencje społeczne, obywatelskie czy osobiste, które są w dużej mierze kształtowane pod wpływem otoczenia. Problem ten znalazł swoje odzwierciedlenie w doborze przedmiotów nauczania i kompetencji podlegających testowaniu, jak również w częstotliwości dokonywania takiej oceny. PISA 2000 było pierwszym międzynarodowym badaniem uwzględniającym takie kompetencje międzyprzedmiotowe, jak motywacja do nauki, znajomość obsługi komputera czy umiejętność samodzielnego uczenia się. Następne badania PISA będą kontynuowały ten kierunek, testując umiejętności rozwiązywania problemów oraz umiejętności w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych.

**RYСУNEK 2: UCZESTNICTWO PAŃSTW CZŁONKOWSKICH UE W MIĘDZYNARODOWYCH
BADANIACH OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH OD ROKU 1960**

Międzynarodowe badania osiągnięć szkolnych		Organizator badań	Rok przeprowadzenia badań	Badana wiedza, umiejętności i kompetencje	Wiek badanych	B	fr	B	de	B	nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK (E/W/N)	UK (SC)	
FIMS	Pierwsze Międzynarodowe Badanie Umiejętności Myślenia Matematycznego	IEA	1964	Matematyka	13, uczniowie szkół średnich	•		•		•			•			•				•			•	•	•	•	
FISS	Pierwsze Międzynarodowe Badanie Umiejętności Myślenia Naukowego	IEA	1970-71	Przedmioty ścisłe	10, 14, uczniowie ostatnich klas szkół średnich	•			•				•			•		•		•			•	•	•	•	
	Umiejętności Obywatelskie - Badanie	IEA	1971	Wychowanie obywatelskie	10, 14, uczniowie ostatnich klas szkół średnich								•				•	•		•			•	•			
SIMS	Drugie Międzynarodowe Badanie Umiejętności Myślenia Matematycznego	IEA	1980-82	Matematyka	10, 13, uczniowie ostatnich klas szkół średnich	•				•						•			•	•			•	•	•	•	
SISS	Drugie Międzynarodowe Badanie Umiejętności Myślenia Naukowego	IEA	1983-84	Przedmioty ścisłe	10, 14, uczniowie ostatnich klas szkół średnich													•		•			•	•	•		
IAEP-1	Międzynarodowa Ocena Postępów w Nauce	Educational Testing Service	1988	Matematyka, przedmioty ścisłe	13										•		•								•	•	
COMPED	Komputery w procesie kształcenia	IEA	1989 i 1992	Technologie informacyjne i komunikacyjne (ICT)	10, 13, uczniowie przedostatnich klas szkół średnich	•			•				•	•	•	•		•	•	•	•	•					
RLS	Badanie Umiejętności Czytania ze Zrozumieniem	IEA	1990-91	Umiejętność czytania ze zrozumieniem	9, 14	•				•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		
IAEP-2	Międzynarodowa Ocena Postępów w Nauce	Educational Testing Service	1991	Matematyka, przedmioty ścisłe	9, 13										•	•	•								•	•	
TIMSS	Trzecie Międzynarodowe Badanie Umiejętności Myślenia Matematycznego i Naukowego	IEA	1994-99	Matematyka i przedmioty ścisłe	9, 13,	•			•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	
IALS	Pierwsze Międzynarodowe Badanie Alfabetyzmu Funkcjonalnego Dorosłych	OECD, Statistics Canada	1994	Alfabetyzm funkcjonalny	Dorośli 16-65								•						•					•			
CIVED	Badanie Umiejętności Obywatelskich	IEA	1994-2002	Wychowanie obywatelskie	14, 16-18	•					•	•	•				•		•			•	•	•	•		

**RYSUNEK 2: UCZESTNICTWO PAŃSTW CZŁONKOWSKICH UE W MIĘDZYNARODOWYCH
BADANIACH OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH OD ROKU 1960**

Międzynarodowe badania osiągnięć szkolnych	Organizator badań	Rok przeprowadzenia badań	Badana wiedza, umiejętności i kompetencje	Wiek badanych	B	fr	de	nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK (EW/NL)	UK (SC)	
IALS	Międzynarodowe Badanie Alfabetyzmu Funkcjonalnego Dorosłych	OECD, Statistics Canada	1996-98	Alfabetyzm funkcjonalny	Dorośli 16-65				•	•	•			•	•		•				•		•	•
TIMSS-R	Powtórzenie Trzeciego Międzynarodowego Badania Umiejętności Myślenia Matematycznego i Naukowego	IEA	1997-2000	Matematyka i przedmioty ścisłe	9,13				•	•		•	•	•	•		•	•	•	•	•		•	
PIRLS	Międzynarodowe Badanie Postępów w Czytaniu ze Zrozumieniem 2001	IEA	1999-2003	Umiejętność czytania ze zrozumieniem	9,10						•	•		•			•					•	•	•
PISA	Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Ucznia	OECD	2000	Umiejętności czytania ze zrozumieniem, myślenia matematycznego oraz myślenia naukowego, kompetencje międzyprzedm.	15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
TIMSS	Badanie Tendencji Zmian w Umiejętnościach Myślenia Matemat. i Naukowego 2003	IEA	2000-04	Matematyka i przedmioty ścisłe	9,13				•	•		•			•		•					•	•	•
ALL	Badanie Alfabetyzmu Funkcjonalnego Dorosłych	OECD, Statistics Canada	2001-02	Umiejętności czytania, liczenia, myślenia analitycznego/rozwiązywania problemów, pracy w zespole, stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych	Dorośli 16-65				•						•		•	•						
PISA	Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Ucznia	OECD	2003	Umiejętności myślenia matematycznego, czytania ze zrozumieniem oraz myślenia naukowego, kompetencje międzyprzedm.	15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
PISA	Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Ucznia	OECD	2006	Umiejętności myślenia naukowego, matematycznego oraz czytania ze zrozumieniem, kompetencje międzyprzedm.	15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

Źródło: Eurydice.

Uwagi

- Mimo, że krajowe biura Eurydice starały się zweryfikować zawarte w tabeli informacje, to nie we wszystkich przypadkach udało się uzyskać ich oficjalne potwierdzenie, co oznacza, że nie można gwarantować ich prawdziwości.
- Wszystkie informacje dot. uczestnictwa w badaniach prowadzonych przez IEA przed rokiem 1990 pochodzą z publikacji Międzynarodowego Stowarzyszenia ds. Oceny Osiągnięć Szkolnych (1995).

Uwagi dodatkowe

Belgia: W czasie, kiedy przeprowadzono badanie FIMS, belgijski system edukacji nie był jeszcze zdecentralizowany.

Zjednoczone Królestwo (Anglia/Walia/Irlandia Płn.): Anglia uczestniczyła we wszystkich zaznaczonych badaniach. Walia brała udział w IALS (1997). Irlandia Płn. uczestniczyła w IALS (1997) oraz PISA (2000). Brak informacji nt. uczestnictwa Walii i Irlandii Płn. przed rokiem 1994.

Holandia Brała udział tylko w 1 fazie badań CIVED.

ANEKS 1

PRZYSZŁE CELE SYSTEMÓW EDUKACJI W UNII EUROPEJSKIEJ

Cele strategiczne	Cele szczegółowe
<p><u>Cel 1</u></p> <p>Poprawa jakości kształcenia i efektywności systemów edukacji w Unii Europejskiej</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podniesienie jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i osób prowadzących szkolenia 2. Rozwijanie umiejętności niezbędnych w społeczeństwie wiedzy <ul style="list-style-type: none"> Rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem i myślenia matematycznego Aktualizacja definicji pojęcia umiejętności podstawowych z punktu widzenia społeczeństwa wiedzy Utrwalanie zdolności uczenia się 3. Zapewnienie powszechnego dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych <ul style="list-style-type: none"> Wyposażenie szkół i placówek kształcenia Zaangażowanie nauczycieli i osób prowadzących szkolenia Wykorzystywanie sieci informatycznych i ośrodków multimedialnych 4. Zwiększenie rekrutacji w dziedzinach nauk ścisłych i technicznych 5. Optymalne wykorzystywanie zasobów <ul style="list-style-type: none"> Poprawa systemu zapewniania jakości Zapewnienie efektywnego wykorzystywania zasobów
<p><u>Cel 2</u></p> <p>Ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tworzenie otwartego środowiska edukacyjnego 2. Uatrakcyjnianie procesu kształcenia 3. Wspieranie aktywności obywatelskiej, zapewnienie równości szans i spójności społecznej
<p><u>Cel 3</u></p> <p>Otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wzmocnienie powiązań ze światem pracy, działalnością badawczą i społeczeństwem 2. Rozwijanie przedsiębiorczości 3. Poprawa sytuacji w zakresie nauki języków obcych 4. Rozwijanie mobilności i wymiany 5. Wzmocnienie współpracy europejskiej

WSTĘPNE WYNIKI RAPORTU

Niniejszy raport ma na celu poinformowanie osób odpowiedzialnych za edukację, zarówno na szczeblu krajowym jak i europejskim, o aktualnym stanie zaawansowania prac nad definiowaniem oraz identyfikacją kompetencji kluczowych w poszczególnych państwach członkowskich UE. W ankiecie rozesyłanej do krajowych biur Eurydice celowo nie umieszczono jednoznacznej definicji kompetencji kluczowych; chcieliśmy bowiem dowiedzieć się, jak termin ten jest rozumiany w poszczególnych krajach oraz jakie inne terminy stosuje się na określenie tego samego pojęcia. Jediną wskazówką była sugestia, aby interpretować to pojęcie jako zbiór wiadomości, umiejętności i postaw niezbędnych z punktu widzenia celowego i aktywnego uczestnictwa jednostki w społeczeństwie.

Innym podejściem, możliwym w tym przypadku do zastosowania, byłoby przesłanie krajowym biurom Eurydice pełnej, uzgodnionej na szczeblu UE listy kluczowych kompetencji, z prośbą o informację, czy kompetencje te są realizowane w programach szkolnych. Nie było to jednak możliwe z prostego powodu, że lista taka jeszcze nie istnieje. Obserwując wszakże zwiększone zainteresowanie kompetencjami kluczowymi, oraz biorąc pod uwagę zaawansowanie prac powołanej przez Komisję Europejską grupy roboczej, można mieć nadzieję, że taka lista wkrótce powstanie. Wtedy można będzie rozważyć celowość powtórzenia badań w oparciu o tę listę i opracowania kolejnego raportu.

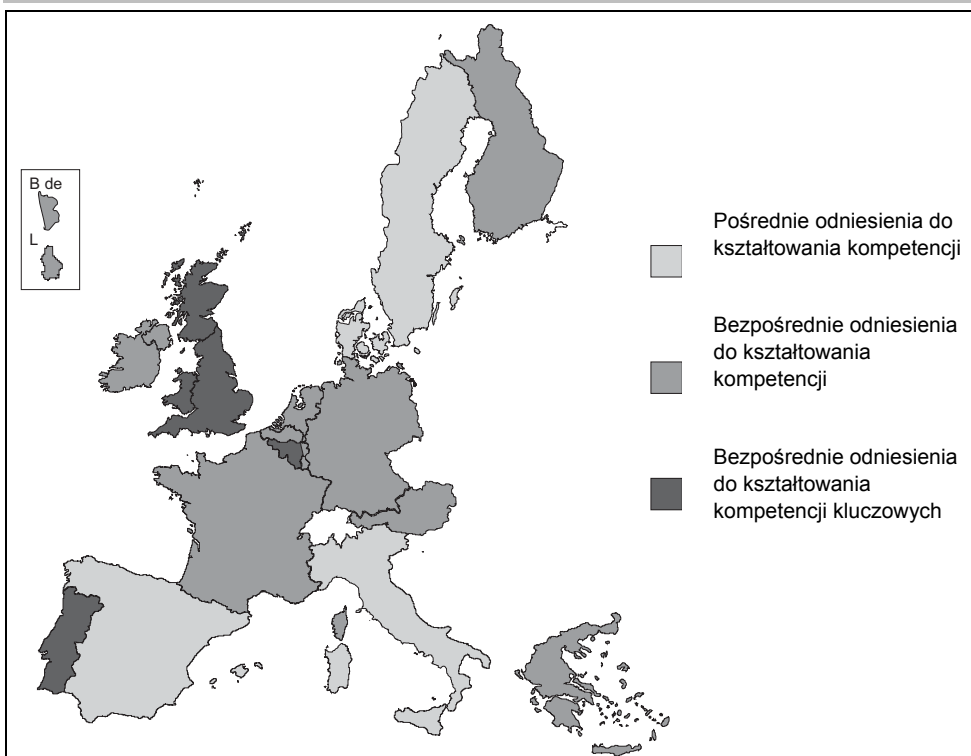
Przeprowadzone badania wykazały, że problemy z identyfikacją kompetencji kluczowych wynikały w tym samym stopniu z kwestii czysto terminologicznych, co pojęciowych. Analiza celów kształcenia wyrażonych w programach szkolnych pokazała, że wszystkie cele zawierały jawne lub ukryte odniesienia do kompetencji kluczowych. Odniesienia ukryte występują wtedy, kiedy program nauczania wymienia te wiadomości, umiejętności i postawy, które należy kształtować w procesie kształcenia, jednak bez nazywania ich „kompetencjami”. I odwrotnie, programy nauczania zawierają jawne odniesienia wtedy, kiedy występuje w nich termin „kompetencje”. Liczba kompetencji różni się znacznie w poszczególnych krajach, występując często w postaci liczb dwucyfrowych. W kilku zaledwie krajach formułuje się znacznie bardziej ograniczoną liczbę kompetencji. Kompetencje te uważa się za niezwykle istotne z punktu widzenia właściwego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. Na ogół określa się je terminem „kompetencji kluczowych”, choć stosowanych jest wiele innych jeszcze terminów. Sam fakt nieużywania tego terminu – lub terminów zbliżonych – nie oznacza jeszcze, że określony system edukacji nie uwzględnia tego zagadnienia. W terminologii pedagogicznej kilku krajów nie figuruje termin „kompetencje kluczowe”, choć w krajach tych zdefiniowano szereg umiejętności, które uważa się za niezwykle istotne. Niemniej niniejszy raport koncentruje się na tych kompetencjach, które uważa się za „kompetencje kluczowe”.

Centralnie opracowane programy nauczania we wszystkich krajach objętych raportem wyraźnie rozróżniają pomiędzy ogólnymi, ponadprzedmiotowymi celami edukacji, a celami związanymi z poszczególnymi przedmiotami nauczania. Ogólne cele edukacji odnoszą się zwykle do intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego rozwoju ucznia, i w sposób dominujący wpływają na treści programowe oraz praktykę nauczania. Niektóre kraje formułują swoje cele w ten sposób, że mówią, co systemy edukacji – reprezentowane przez placówki szkolne – powinny uczynić w celu wsparcia tego rozwoju. W innych krajach cele te są formułowane z punktu widzenia uczniów, a więc zawierają wykaz tych wiadomości, umiejętności i kompetencji, które powinien posiadać uczeń opuszczający

szkołę. Chociaż cele edukacji są często wyrażane w sposób bardzo ogólnikowy, możliwe jest wyróżnienie trzech odrębnych podejść, w których miejsce centralne zajmują następujące aspekty:

- Nabywanie wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie uzdolnień. Brak jawnego odniesienia do kompetencji, chociaż ich kształtowanie jest wyrażone w sposób pośredni.
- Kształtowanie kompetencji, tj. zdolności wykorzystywania w sytuacjach życiowych wiedzy i umiejętności nabytych w szkole.
- Kształtowanie kompetencji kluczowych, tj. takich, które są niezbędne z punktu widzenia efektywnego uczestnictwa w społeczeństwie.

RYSUNEK 3: SPOSÓB PREZENTOWANIA KOMPETENCJI W PROGRAMACH SZKÓŁ OBOWIĄZKOWYCH W PAŃSTWACH CZŁONKOWSKICH UE, 2002



Źródło: Eurydice.

Miejsce centralne kompetencji kluczowych w programach nauczania

Raport wykazał, że główną motywacją do umieszczania kompetencji kluczowych w centrum programów nauczania stanowiła troska o jakość kształcenia – zarówno w sensie procesu nauczania jak i jego efektów. Troska ta wynikała ze zróżnicowania osiągnięć uczniów w poszczególnych szkołach. Cele kształcenia wyrażane są na ogół w kategoriach na tyle ogólnych, żeby objąć możliwie najwięcej aspektów rozwoju intelektualnego i emocjonalnego uczniów. Ich interpretacja i realizacja tradycyjnie należą do nauczycieli,

którzy są również odpowiedzialni za dobór metod nauczania i metod oceniania uczniów. W ostatnich kilkudziesięciu latach zróżnicowanie osiągnięć szkolnych uczniów stanowiło również przedmiot troski przedstawicieli pracodawców i przedstawicieli kształcenia ustawicznego.

Innymi czynnikami motywującymi do koncentrowania uwagi na kompetencjach kluczowych były: zacieśniająca się współpraca międzynarodowa, szybki postęp naukowo-techniczny, szczególnie w obszarze technologii informacyjnych i komunikacyjnych, oraz coraz bardziej skomplikowane ścieżki kariery zawodowej absolwentów. W poszczególnych krajach istnieje zgodność co do tego, że aby stawić czoła powyższym wyzwaniom i oddalić niebezpieczeństwo wykluczenia społecznego, jednostki muszą być należycie przygotowane do kształcenia ustawicznego i uczenia się przez całe życie, we wszystkich obszarach życia (ang. *lifelong* oraz *life-wide learning*). Zatem stosowane w szkołach programy nauczania zaczęły kłaść większy nacisk na odpowiednie praktyczne wykorzystywanie wiadomości i umiejętności, niż tylko na ich teoretyczny przekaz. W rezultacie większość władz oświatowych dokonała redefinicji celów, wyrażając je w kategoriach kompetencji. Rozwój umiejętności praktycznego stosowania wiedzy zwiększa zarazem możliwości jej transferu. W konsekwencji proces uczenia się staje się bardziej atrakcyjny i pożyteczny zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa. Mając to na uwadze, niektóre systemy edukacji skupiły się głównie na takich kompetencjach, które w łatwy sposób dają się przenosić na inne sytuacje i osoby. Stosowane w nieograniczonej liczbie rzeczywistych sytuacji „życiowych”, stają się potencjalnie korzystne dla każdego.

Pojęcie kompetencji kluczowych w kształceniu ogólnym (na poziomie obowiązku szkolnego)

Raport potwierdził, że kształtowanie kompetencji kluczowych było tradycyjnie domeną kształcenia zawodowego. Jednak udowodnił również, że w ciągu ostatniej dekady niemal połowa państw członkowskich UE uznała to za priorytet w odniesieniu do wszystkich uczniów, niezależnie od typu kształcenia. W konsekwencji pojęcie kompetencji kluczowych rozszerzyło się na kształcenie ogólne. Niektóre kraje wolą używać terminu „podstawowe” lub „kluczowe kompetencje” w kontekście kształcenia ogólnego, zachowując termin „umiejętności” (ang. *skills*) dla kształcenia zawodowego.

Jak do tej pory w czterech systemach edukacji włączono kształtowanie kompetencji kluczowych do programów obowiązkowych szkół ogólnokształcących. W kolejnych sześciu umieszczono pojęcie kompetencji kluczowych w oficjalnych dokumentach oraz rozważano możliwość przypisania im większej roli w praktyce szkolnej. W pozostałych krajach nie przewiduje się zmian programowych, a obowiązujące programy nauczania odnoszą się – w sposób pośredni lub bezpośredni – do kompetencji raczej niż kompetencji kluczowych.

RYSUNEK 4: POJĘCIE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH W SZKOLNICTWIE OBOWIĄZKOWYM W UE, 2002

KRAJ/SYSTEM EDUKACJI	STOSOWANE TERMINY	DEFINICJA
SYSTEMY EDUKACJI, KTÓRE WŁĄCZYŁY KOMPETENCJE KLUCZOWE DO PROGRAMÓW NAUCZANIA		
B fr (1997)	<i>Socles de compétences</i> (progi kompetencyjne) <i>Compétences terminales et savoirs requis</i> (kompetencje docelowe oraz wymagana wiedza i umiejętności)	<u>Ponadprzedmiotowe oraz przedmiotowe kompetencje</u> niezbędne z punktu widzenia integracji społecznej oraz dalszego kształcenia.
P (2001)	<i>Competências essenciais</i> (kompetencje podstawowe)	Zasób <u>wiedzy i umiejętności</u> , zarówno <u>ogólnych jak i przedmiotowych</u> , uznanych za niezbędne do życia we współczesnym społeczeństwie.
UK (E/W) (2000)	<i>Key skills</i> (umiejętności kluczowe)	<u>Umiejętności ogólne</u> potrzebne jednostkom do efektywnego uczestnictwa w elastycznym, zmiennym i konkurencyjnym środowisku pracy, oraz w kształceniu ustawicznym.
UK (SC) (2000)	<i>Core Skills</i> (umiejętności podstawowe)	<u>Szerokie umiejętności</u> potrzebne ludziom do pełnego, aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w społeczeństwie.
SYSTEMY EDUKACJI, KTÓRE POD DEBATĘ PUBLICZNĄ PODDAŁY KWESTIĘ TEGO, CZY KOMPETENCJE KLUCZOWE POWINNY BYĆ WŁĄCZONE DO PROGRAMÓW NAUCZANIA		
B de	<i>Schlüsselkompetenzen</i> (kompetencje kluczowe)	<u>Kompetencje przedmiotowe</u> do opanowania przez każdego ucznia.
B ni	<i>Sleutelcompetenties</i> (kompetencje kluczowe)	<u>Kompetencje, które są uniwersalne</u> (dające się zastosować w wielu sytuacjach i kontekstach) oraz <u>wielofunkcyjne</u> (pozwalają osiągnąć różne cele, rozwiązać różne problemy i wykonać różnorakie zadania).
D	<i>Schlüsselkompetenzen</i> (kompetencje kluczowe); <i>Basiskompetenzen</i> (kompetencje podstawowe); <i>Schlüsselqualifikationen</i> (kwalifikacje kluczowe)	<u>Kompetencje międzyprzedmiotowe oraz kompetencje przedmiotowe</u> , tj. logicznie spójny zestaw postaw, wartości, wiadomości i umiejętności niezbędnych z punktu widzenia życia osobistego i zawodowego.
L	<i>Compétences de base</i> (kompetencje podstawowe)	<u>Wiadomości i umiejętności</u> umożliwiające dzieciom podejmowanie dalszej nauki.
A	<i>Grundkompetenzen</i> (kompetencje podstawowe)	Termin jeszcze niezdefiniowany.
UK (NI)	<i>Key transferable skills</i> (uniwersalne umiejętności kluczowe)	<u>Umiejętności ogólne</u> potrzebne jednostkom do efektywnego uczestnictwa w elastycznym, zmiennym i konkurencyjnym środowisku pracy, oraz w kształceniu ustawicznym.

Źródło: Eurydice.

Uwaga: W powyższej tabeli znalazły się tylko te kraje, w których termin kompetencje kluczowe lub termin synonimiczny został włączony do terminologii stosowanej w odniesieniu do szkolnictwa obowiązkowego.

Kształtowanie kompetencji kluczowych celem kształcenia ogólnego (na poziomie obowiązku szkolnego)

Dopiero od niedawna zaczęto w sposób bezpośredni mówić o zjawisku kształtowania kompetencji kluczowych poprzez programy nauczania dla obowiązkowych szkół ogólnokształcących. Jak dotychczas przykłady można znaleźć w czterech systemach edukacji. W 1997 roku kompetencje kluczowe stały się priorytetem programowym we Francuskiej Wspólnocie Belgii. W tym właśnie roku wprowadzono dekret „*Missions*”, który wymieniał uniwersalne, ponadprzedmiotowe, jak również przedmiotowe kompetencje, które wszyscy uczniowie powinni nabyć w trakcie kształcenia obowiązkowego. W Anglii i Walii, w trakcie reformy Narodowego Programu Nauczania z 1995 roku, znacznej redukcji uległy obowiązkowe treści programowe. Jednym z celów przyświecających tej zmianie było umożliwienie szkołom poświęcenia większej ilości czasu na kształtowanie umiejętności kluczowych (ang. *key skills*), takich jak komunikacja, posługiwanie się liczbami, technologia informacyjna. Jednak dopiero reforma z 2000 roku tak naprawdę stworzyła możliwości rozwijania tych umiejętności, rozszerzając jednocześnie ich zakres o umiejętność współpracy z innymi uczniami, umiejętność doskonalenia metod własnej nauki i aktywności oraz umiejętność rozwiązywania problemów. W szkodkim systemie edukacji, w późnych latach siedemdziesiątych, zaistniało pojęcie umiejętności podstawowych (ang. *core skills*), chociaż wyraźnie wyartykułowane zostało dopiero w roku 1994. Początkowo zarezerwowane dla szkół średnich 2 stopnia, w 2000 roku zostało rozszerzone na inne poziomy kształcenia. I wreszcie Portugalia, po szerokiej debacie publicznej, zreformowała w roku 2001 swój narodowy program nauczania, opierając go na kompetencjach kluczowych, w skład których wchodziły kompetencje ogólne, szeroki wachlarz kompetencji przedmiotowych oraz doświadczenia praktyczne, które muszą zdobyć wszyscy uczniowie.

Oficjalnie sformułowane cele poszczególnych systemów edukacji w większości państw wchodzących w skład Unii Europejskiej odnoszą się bezpośrednio do kompetencji raczej niż do kompetencji kluczowych. Jednak w wielu tych państwach poczęto rozważać zalety oraz możliwości wyłonienia niewielkiej podstawowej grupy kompetencji kluczowych. W Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii poczyniono w tym zakresie największe postępy. Latem 2002 roku przedstawiono parlamentowi wykaz tych kompetencji kluczowych, które będą stanowić podstawę następnej generacji programów nauczania. Flamandzka Wspólnota Belgii podjęła podobne działania, chociaż tutaj jeszcze nie odbyła się debata publiczna nad ostateczną listą tych kompetencji. Obecne tendencje w niemieckiej polityce oświatowej odzwierciedlają wyraźne zainteresowanie dalszym rozwojem koncepcji kompetencji kluczowych. Projekty pilotażowe realizowane we wszystkich krajach związkowych mają na celu testowanie strategii łączących rozwój kompetencji kluczowych – zarówno międzyprzedmiotowych, jak i tych związanych z określonymi przedmiotami nauczania. Przedstawiciele rządu federalnego oraz krajów związkowych pracują nad określeniem tych kompetencji, które są niezbędne z punktu widzenia kształcenia ustawicznego oraz efektywnej pracy zawodowej. Austria to jeszcze jeden kraj, w którym podejmuje się próby reformy programów nauczania (w tej chwili są one wyrażone dość ogólnikowo) pod kątem nadania kompetencjom kluczowym charakteru absolutnie priorytetowego. Poszczególne typy szkół średnich realizują w zasadzie te same programy nauczania, ale przyjmują różne standardy. W rezultacie poziom kompetencji absolwentów różni się zasadniczo. Ustanowiono właśnie komitet odpowiedzialny za określenie wiedzy przedmiotowej oraz kompetencji przedmiotowych, które mogłyby służyć jako poziomy odniesienia lub minimalne standardy wymagań w zakresie tych przedmiotów. W Irlandii

Północnej proponuje się reformę programu nauczania dla 4 etapu kształcenia (*key stage* 4, tj. uczniowie w wieku 14-16 lat), tak aby włączyć do niego 6 uniwersalnych umiejętności kluczowych. Luksemburg z kolei zadeklarował, że wszelkie zmiany dotyczące celów edukacyjnych będą z pewnością dotyczyły kompetencji podstawowych, czyli takich, które powinni posiadać wszyscy uczniowie.

Programy nauczania w Grecji, Francji, Irlandii, Holandii oraz Finlandii uwzględniają wprawdzie rozwój kompetencji, jednak bez wydzielenia tych, które można by nazwać kompetencjami kluczowymi. Najbardziej znamieną jest sytuacja w Holandii. Po trwających przez dłuższy czas dyskusjach zdecydowano się nie włączać pojęcia "kompetencji kluczowych" do celów edukacyjnych zakładanych na rok 2004 i lata następne. Wykluczenie tego terminu było spowodowane obawą, że zbyt wąskie i szczegółowe określenie celów związanych z osiągnięciami uczniów może podważyć autonomię szkół. Na decyzję tę jednak można spojrzeć inaczej. Otóż sześć grup docelowych osiągnięć uczniów zapisanych w programach nauczania wyraźnie przypomina to, co wielu pedagogów nazwałoby kompetencjami kluczowymi. Ustawodawstwo w Grecji podkreśla wagę zrównoważonego rozwoju indywidualnego i zwraca szczególną uwagę na kompetencje ogólne. We Francji nie funkcjonuje pojęcie kompetencji kluczowych w odniesieniu do kształcenia obowiązkowego. Podkreśla się jednak priorytetowe znaczenie jednej szczególnej kompetencji, a mianowicie sprawności językowej i biegłości w posługiwaniu się językiem francuskim. Żadne inne kompetencje nie są tak podkreślane jak „umiejętności językowe”, które należy rozumieć szeroko jako umiejętności ekspresji oraz komunikowania się na wiele różnych sposobów. W obecnej praktyce szkolnej w Irlandii łatwo zaobserwować równowagę pomiędzy przekazywaniem wiedzy i umiejętności, a kształtowaniem kompetencji. Wyraźnie jednak rysuje się tendencja do podkreślania znaczenia takich kompetencji, jak myślenie abstrakcyjne czy umiejętność rozwiązywania problemów, bez określania ich mianem kompetencji. W Finlandii cele kształcenia związane z kompetencjami, wyrażone w legislacji czy narodowych podstawach programowych, znajdują uszczegółowienie dopiero w programach nauczania opracowywanych na szczeblu lokalnym.

W pozostałych czterech krajach znajdujemy w programach nauczania odniesienia wyłącznie pośrednie do kompetencji uczniów. W Hiszpanii termin "kompetencje" występuje w kontekście przygotowania do rynku pracy, podczas gdy w kształceniu ogólnym, na określenie wyników procesów dydaktycznych, używa się terminu „umiejętności”. Jedynie w Autonomicznej Wspólnocie Katalonii próbowano sporządzić dla kształcenia obowiązkowego wykaz podstawowych kompetencji. W niedawno opublikowanej pracy badawczej dokonano próby przypisania występujących w programach nauczania umiejętności do tzw. obszarów kluczowych. W Szwecji podjęto decyzję, że wszystkie cele kształcenia należy uważać za jednakowo ważne, a w związku z tym nie planuje się żadnych zmian w polityce edukacyjnej w tym zakresie. Pośród ściśle sformułowanych celów kształcenia wymienia się nabywanie wiedzy oraz kształtowanie postaw demokratycznych, społecznych i obywatelskich, nie ma jednak wzmianki o kształtowaniu kompetencji. Mówi się natomiast o wpajaniu podstawowych pojęć z zakresu języka ojczystego i matematyki. W tej grupie krajów tylko Włochy i Dania rozważają możliwość wprowadzenia zmian w tym zakresie. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych we Włoszech miała miejsce ożywiona dyskusja dotycząca celów kształcenia, w trakcie której rozważano możliwość wprowadzenia zapisu o konieczności kształtowania u uczniów określonych kompetencji. Co więcej, w projekcie ustawy o normach i standardach kształcenia istnieje zapis o stopniowym nabywaniu kompetencji. W Danii trwają obecnie badania nad posiadanymi przez społeczeństwo tego kraju kompetencjami. Sporządzono

już tzw. Narodowy Wykaz Kompetencji, a cały projekt, który obejmie jeszcze rok 2003, dostarczy podstaw do stwierdzenia, które kompetencje można uważać za podstawowe i niezbędne z punktu widzenia wszystkich obywateli.

Identyfikacja i dobór kompetencji kluczowych na poziomie szkolnictwa obowiązkowego

Z powyższej analizy wynika, że kształtowanie kompetencji kluczowych zostało wpisane do programów kształcenia ogólnego w czterech europejskich systemach edukacji. W sześciu następnych rozważa się dopiero taką możliwość. Identyfikacja tych kompetencji wiąże się z kwestią priorytetów w edukacji, jak również z kwestią stosowanej terminologii. Najbardziej widoczna różnica pomiędzy badanymi krajami dotyczy rodzaju kompetencji uważanych za kluczowe – mogą to być kompetencje ogólne⁽⁶⁾, przedmiotowe lub ogólne i przedmiotowe. Wszystkie rodzaje charakteryzują się tym, że można je przenosić i stosować w innych kontekstach niż ten, w którym zostały ukształtowane. Kompetencje ogólne powstają w oparciu o wiele przedmiotów nauczania, podczas gdy kompetencje przedmiotowe – jak sugeruje sama nazwa – w oparciu o jeden określony przedmiot.

RYSUNEK 5: IDENTYFIKACJA KOMPETENCJI KLUCZOWYCH NA POZIOMIE SZKOLNICTWA OBOWIĄZKOWEGO W UE, 2002

	TYLKO KOMPETENCJE OGÓLNE	TYLKO KOMPETENCJE PRZEDMIOTOWE	KOMPETENCJE OGÓLNE I PRZEDMIOTOWE
SYSTEMY EDUKACJI, W KTÓRYCH KOMPETENCJE KLUCZOWE ZOSTAŁY WPISANE DO PROGRAMÓW NAUCZANIA	UK (E/W,SC)		P, B fr
KRAJE ROZWAŻAJĄCE MOŻLIWOŚĆ WPROWADZENIA KOMPETENCJI KLUCZOWYCH DO PROGRAMÓW NAUCZANIA	B ni, UK (NI)	B de	D, A, L

Źródło: Eurydice.

W Wielkiej Brytanii pewną liczbę umiejętności uznaje się za kompetencje kluczowe (sześć umiejętności kluczowych w Anglii i Walii oraz pięć umiejętności podstawowych w Szkocji) w związku z faktem, iż pomagają one odnieść sukces w dziedzinie edukacji, pracy zawodowej oraz w życiu prywatnym. Kompetencje te uzupełniają szeroki zakres umiejętności ogólnych i przedmiotowych, które uczniowie mają nabyć w trakcie nauki szkolnej. W obydwu systemach kompetencje kluczowe uważa się za kompetencje ogólne raczej niż przedmiotowe. We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii również planuje się uznanie za kompetencje kluczowe wyłącznie kompetencji ogólnych.

⁽⁶⁾ Terminy „ogólne”, „międzyprzedmiotowe”, „uniwersalne”, „ponadprzedmiotowe” oraz „niezależne od przedmiotu nauczania” są na potrzeby tego tekstu używane synonimicznie.

Z całkowicie innym podejściem spotykamy się w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii. W najnowszych dokumentach za kluczowe uważa się kompetencje ściśle związane z określonymi przedmiotami nauczania, wyłączając z tej grupy kompetencje ogólne. Ponadto obowiązująca definicja kompetencji kluczowych zakłada, że muszą je posiadać wszyscy uczniowie. Jednak dowody na ich posiadanie są możliwe tylko wtedy, gdy kompetencje te dadzą się zmierzyć. Z tego właśnie powodu wyłączono kompetencje ogólne z grupy kompetencji kluczowych. Niemniej znacząca część proponowanego programu nauczania obejmuje następujące kompetencje ponadprzedmiotowe: zdolności metapoznawcze, zdolności emocjonalne i społeczne, postawę obywatelską, prozdrowotną, kompetencje w zakresie ekologii oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych, przedsiębiorczość. Z podanych wyżej powodów kompetencje te nie zostały jednak uznane za kluczowe.

We Francuskiej Wspólnocie Belgii oraz w Portugalii kompetencje ogólne i przedmiotowe liczą się na równi, chociaż różny jest sposób ich prezentacji. W programach nauczania w Portugalii mamy najpierw omówione dziesięć ogólnych kompetencji kluczowych, które mają charakter uniwersalny, a następnie przedstawiony wykaz obowiązkowych przedmiotów nauczania i związanych z nimi szczegółowych kompetencji kluczowych. Inaczej jest we Francuskiej Wspólnocie Belgii, gdzie zarówno kompetencje ogólne (zwane uniwersalnymi) jak i kompetencje przedmiotowe są ściśle powiązane z przedmiotami nauczania. Chociaż nie znajduje to jeszcze ostatecznego potwierdzenia w oficjalnych dokumentach, wydaje się, że w Niemczech, Austrii i Luksemburgu kompetencje kluczowe obejmują zarówno kompetencje ogólne jak i przedmiotowe.

We wszystkich systemach edukacji, w których do programów nauczania wprowadzono kompetencje kluczowe, wymienia się mniejszą lub większą liczbę kompetencji ogólnych. Kompetencje przedmiotowe figurują tylko w dwóch przypadkach. Tak więc wspólny mianownik stanowią kompetencje ogólne, z których zaledwie trzy – komunikacja, praca w zespole, rozwiązywanie problemów – występują we wszystkich czterech omawianych systemach. **Komunikacja** odnosi się do umiejętności posługiwania się językiem (zarówno ojczystym jak i językami obcymi) w mowie i piśmie, jak również do umiejętności wyrażania własnych myśli oraz rozumienia innych. **Praca w zespole** dotyczy nie tylko umiejętności współpracy z innymi ludźmi, ale także umiejętności organizowania własnych działań w taki sposób, który umożliwi kontakty interpersonalne. **Rozwiązywanie problemów** odnosi się do zdolności analizowania problemów, umiejętności planowania działań, podejmowania decyzji i oceny rezultatów.

Umiejętność matematycznego myślenia jest uważana za umiejętność kluczową o charakterze ogólnym (uniwersalnym) wyłącznie w Wielkiej Brytanii (Anglii, Walii i Szkocji). Kompetencje matematyczne należą do kompetencji przedmiotowych we Francuskiej Wspólnocie Belgii oraz w Portugalii, chociaż ich uniwersalny charakter znajduje swój wyraz w ich zastosowaniu do rozwiązywania problemów, logicznego myślenia i komunikacji. W Wielkiej Brytanii (Anglii, Walii i Szkocji) **umiejętność stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT)** uznawana jest za umiejętność kluczową. Natomiast w Portugalii nie uważa się jej za kompetencję kluczową samą w sobie, a jedynie za uniwersalne narzędzie pomocne w rozwijaniu kompetencji ogólnych i przedmiotowych, związanych głównie z przetwarzaniem informacji (wyszukiwanie, selekcja i porządkowanie danych w celu przetworzenia ich w wiedzę, którą można wykorzystać w praktyce). Umiejętności posługiwania się ICT nie uważa się również za kompetencję kluczową we Francuskiej Wspólnocie Belgii, gdzie jednak uznaje się ją za narzędzie wspomagające rozwój samodzielności i niezależności. **Umiejętność uczenia**

się (*Learning to learn*) jest uważana za odrębną kompetencję kluczową wyłącznie w Anglii i Walii ("*Improving Own Learning and Performance – IOLP*") oraz w Portugalii („przyjęcie spersonalizowanych metod pracy i nauki, nastawionych na osiągnięcie założonych celów”). W Szkocji nie uważa się jej za umiejętność podstawową, chociaż w sposób pośredni traktuje się ją właśnie w ten sposób, przy okazji omawiania umiejętności rozwiązywania problemów. We Francuskiej Wspólnocie Belgii umiejętność tę reprezentuje kilka kompetencji, z których każda związana jest z innym przedmiotem. **Umiejętność dbania o zdrowie fizyczne** jest traktowana jako ogólna kompetencja kluczowa wyłącznie w Portugalii i Francuskiej Wspólnocie Belgii. We Francuskiej Wspólnocie Belgii uważa się, że można ją kształtować wyłącznie na zajęciach wychowania fizycznego, podczas gdy w Portugalii stosuje się nieco szerszą definicję, dodając do niej odniesienia do działań prozdrowotnych i jakości życia.

Wszystkie wymienione wyżej zdolności, umiejętności i kompetencje wymienia się również w sposób pośredni lub bezpośredni w programach nauczania pozostałych państw członkowskich UE. Ogólnie rzecz biorąc, spośród wszystkich umiejętności najczęściej wymienia się doskonalenie znajomości języka ojczystego oraz umiejętności komunikacji. Odnosi się to szczególnie do Francji, gdzie umiejętności językowe i komunikacyjne uznaje się za niezmiernie istotne z punktu widzenia właściwego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. Potrzeba opanowania podstawowych pojęć matematycznych jest kolejnym zagadnieniem występującym często w programach nauczania. W programach nauczania wymieniane są również bardzo często kompetencje społeczne i osobiste oraz umiejętność uczenia się. Krajem najbardziej zaawansowanym w badaniach nad umiejętnością uczenia się jest Finlandia, gdzie większość pedagogów uważa tę umiejętność za jedną z podstawowych kompetencji kluczowych, jeśli nie za najważniejszą z nich. Fińscy badacze wykonali pionierską pracę definiując samo pojęcie umiejętności uczenia się oraz wypracowując narzędzia do jej mierzenia.

Wsparcie dla rozwijania kompetencji kluczowych na poziomie szkolnictwa obowiązkowego

Raporty krajowe dostarczyły informacji na temat tego, jak państwa członkowskie wspierają proces kształtowania kompetencji kluczowych w trakcie nauki szkolnej. We Francuskiej Wspólnocie Belgii, w Portugalii oraz Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Szkocja) kształtowanie tych kompetencji realizuje się przez cały okres szkolnictwa obowiązkowego. Umiejętności kluczowe kształtuje się na ogół w ramach określonych przedmiotów nauczania lub bloków przedmiotowych, a centralne (narodowe) programy nauczania (w Szkocji „*national guidelines*”) wyjaśniają umiejscowienie kompetencji kluczowych w tych przedmiotach. We wszystkich czterech omawianych systemach edukacji podkreśla się również rolę zajęć pozalekcyjnych w kształtowaniu kompetencji kluczowych oraz wymienia te przedmioty obowiązkowe, które mają największy udział w tym procesie. Okazuje się, że zestaw tych przedmiotów jest w zasadzie taki sam we wszystkich czterech krajach. To samo odnosi się do pozostałych krajów, w których programy nauczania zawierają odniesienia (pośrednie lub bezpośrednie) do kompetencji raczej niż kompetencji kluczowych. One również podają niemal identyczny zestaw obowiązkowych przedmiotów nauczania. We wszystkich badanych państwach członkowskich UE (z wyjątkiem Szkocji) obowiązkowe kształcenie ogólne obejmuje następujące przedmioty nauczania: język ojczysty, matematykę, języki obce, wychowanie fizyczne, wychowanie plastyczne, przedmioty humanistyczne oraz przedmioty przyrodnicze. W Szkocji jedynym przedmiotem obowiązkowym z mocy prawa jest religia, chociaż narodowy program nauczania (*national guidelines*) zaleca realizację wszystkich przedmiotów zawartych w

powyższym wykazie. Religia lub etyka obowiązuje we wszystkich badanych krajach z wyjątkiem Hiszpanii ⁽⁷⁾ i Francji. I wreszcie nauczanie zagadnień związanych z informatyką (ICT) obowiązuje we wszystkich krajach, chociaż w połowie z nich umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami uważa się za kompetencję uniwersalną, ponadprzedmiotową, którą przekazuje się w trakcie nauczania innych przedmiotów. Zaangażowanie Anglii w kwestię kształtowania kompetencji kluczowych dobrze ilustruje fakt wprowadzenia w późnych latach dziewięćdziesiątych do szkół podstawowych, w specjalnie wydzielonym czasie, zajęć dydaktycznych poświęconych umiejętności czytania ze zrozumieniem oraz umiejętności myślenia matematycznego.

We wszystkich krajach obserwuje się znaczne zaufanie władz do nauczycieli, jeśli chodzi o realizację celów kształcenia. Władze oświatowe wydają oficjalne dokumenty dotyczące treści nauczania, natomiast ograniczają się wyłącznie do porad w odniesieniu do metod nauczania. Programy nauczania wymagają przekazywania uczniom solidnych podstaw wiedzy oraz – w sposób pośredni lub bezpośredni – umiejętności praktycznego jej zastosowania. We wszystkich analizowanych systemach edukacji preferowane są metody nauczania, które wywołują w uczniach aktywne i twórcze postawy, rozwijają umiejętność krytycznego myślenia, zachęcają do uczenia się przez działanie i promują współpracę nauczycieli z uczniami.

Pomiar i ocena kompetencji kluczowych

Jak już wcześniej podkreślano, troska o jakość kształcenia stanowiła główny czynnik motywujący do umieszczania kompetencji kluczowych w programach nauczania. Osiągnięcia uczniów w postaci wiedzy, umiejętności i kompetencji (kompetencji kluczowych) stanowią wymierny rezultat świadczący o jakości kształcenia. Z reguły ocena efektów kształcenia dokonywana na koniec obowiązkowego szkolnego dotyczy wyłącznie zakresu treści nauczanych w szkole. System oceny kwalifikacji uczniów w Wielkiej Brytanii ma szerszy zakres. Na przykład wydawanie świadectw GCSE, czy też innych świadectw potwierdzających kwalifikacje na poziomie obowiązkowej szkoły średniej, nie ogranicza się do jednej określonej grupy wiekowej. W każdym wieku możliwa jest ocena i certyfikacja wiedzy i umiejętności w zakresie poszczególnych przedmiotów, jak również w zakresie kompetencji kluczowych. W Szkocji przeanalizowano każdą standardową ocenę i każdy etap nauki pod kątem umiejętności podstawowych (*Core Skills*). Tak więc zależnie od ambicji i możliwości, każdy młody człowiek buduje swój własny profil umiejętności. W Anglii, Walii i Irlandii Północnej absolwenci, którzy nie osiągnęli minimum kwalifikacji (satisfakcjonujące GCSE) w zakresie języka angielskiego, matematyki czy technologii informacyjno-komunikacyjnych są wspierani w próbach zdobywania umiejętności kluczowych (w zakresie komunikacji, posługiwania się liczbami oraz/lub technologii informacyjnych) w terminie późniejszym, w drodze dalszej nauki lub pracy zawodowej. W Danii podchodzenie do egzaminów kończących szkołę obowiązkową nie jest wymagane, jakkolwiek robi to około 90% uczniów.

Wszystkie kraje biorące udział w niniejszym badaniu podkreślają znaczenie oceny wyników nauczania jako narzędzia służącego monitorowaniu indywidualnych postępów ucznia oraz kierowaniu jego dalszym rozwojem. Tak więc położenie nacisku na metody oceny formatywnej pozostaje w zgodzie z ogólną tendencją do odchodzenia od pomiaru wiedzy na korzyść oceniania zdolności, umiejętności i kompetencji. W większości krajów

⁽⁷⁾ Szkoły muszą organizować lekcje religii, natomiast uczniowie uczestniczą w nich na zasadzie dobrowolności.

testy pomiaru dydaktycznego osiągnięć ucznia są opracowywane, a następnie sprawdzane przez samych nauczycieli, co może sugerować zaufanie, jakim władze edukacyjne darzą nauczycieli. W nielicznych krajach organizowane są centralne testy pomiaru osiągnięć szkolnych pod kątem promowania uczniów do następnej klasy lub nadawania im określonych świadectw. Do tej grupy państw należą: Dania, Francja, Irlandia oraz Zjednoczone Królestwo. Spośród nich tylko ostatnie (z wyjątkiem Irlandii Północnej) wprowadziło kompetencje kluczowe do programów nauczania. Obecnie Włochy są jedynym krajem, w którym rozważa się możliwość wprowadzenia standaryzowanych testów na zakończenie klasy 5 i 8. Bada się również możliwość ograniczenia odpowiedzialności nauczycieli za kwestię oceny uczniów poprzez zaangażowanie Krajowego Instytutu ds. Oceny Szkolnej.

Krajowe testy pomiaru osiągnięć szkolnych uczniów pełnią w niektórych krajach funkcję dodatkową, polegającą na monitorowaniu efektywności systemu edukacji. We Francuskiej Wspólnocie Belgii zewnętrzne ocenianie uczniów funkcjonuje od roku 1994. Ocenie podlegają kompetencje – zwykle w zakresie języka francuskiego i matematyki – posiadane przez uczniów na początku określonego etapu kształcenia, co pozwala nauczycielom określić zakres pracy, jaką muszą wykonać w celu osiągnięcia takiego poziomu kompetencji uczniów, jaki jest zalecany na koniec tego etapu kształcenia. We Francji ogólnokrajowe ocenianie wszystkich uczniów w zakresie matematyki w wieku 8 lat (trzecia klasa szkoły podstawowej) oraz 11 lat (pierwsza klasa szkoły średniej) zostało zapoczątkowane w 1989 roku. Ponadto w tym kraju regularnie przeprowadza się badania na próbie reprezentatywnej w zakresie wiedzy obywatelskiej uczniów. W Hiszpanii i Włoszech również prowadzi się regularną ocenę uczniów pod kątem ich wiedzy i umiejętności w zakresie określonych przedmiotów. W Irlandii prawie wszystkie szkoły podstawowe stosują przynajmniej raz w roku standaryzowane testy sprawdzające umiejętności czytania ze zrozumieniem i myślenia matematycznego. Portugalia wprowadza stopniowo ogólnokrajowe testy pomiaru osiągnięć w zakresie języka ojczystego i matematyki na zakończenie każdego z trzech etapów edukacyjnych wyróżnianych w przedłużonej szkole podstawowej (*ensino basico*). Ogólnokrajowa zewnętrzna ocena uczniów w Finlandii ma na celu określenie stopnia, w jakim rzeczywiste osiągnięcia uczniów spełniają wymagania programowe. Ocena ta dotyczy przedmiotów podstawowych oraz zagadnień międzyprzedmiotowych, jak również kompetencji, takich jak umiejętności uczenia się, motywacja do nauki i zdolność komunikowania się. Ocenę prowadzi się na próbie badawczej uczniów, a jej wyniki podaje się do wiadomości publicznej. W Szwecji przeprowadza się ogólnokrajowe testy z języka szwedzkiego, angielskiego i matematyki. Ich zadaniem jest umożliwienie pomiaru osiągnięć uczniów pod koniec piątej i dziewiątej klasy przedłużonej szkoły podstawowej (*grundskola*). O ile testy obowiązują w klasie dziewiątej, to w klasie piątej szkoły same decydują o ich przeprowadzeniu. Testy te stanowią istotne narzędzie monitorowania systemu edukacji.

Opracowywane na szczeblu centralnym, ogólnokrajowe standardy wymagań nie są zjawiskiem zbyt rozpowszechnionym w krajach Unii Europejskiej. Zwolennicy jednolitych standardów argumentują, że obligując wszystkich uczniów do osiągnięcia tego samego poziomu wiedzy i umiejętności, standardy te przyczyniają się do podniesienia ogólnego poziomu jakości edukacji. Ponadto jednolite standardy umożliwiają lepsze porównania i właściwsze interpretacje wyników oceny uczniów, czyniąc je zarazem bardziej wiarygodnym i istotnym wskaźnikiem jakości kształcenia. Z kolei przeciwnicy standardów wymagań podnoszą argument mówiący o tym, że zdolności i dojrzałość poszczególnych uczniów są bardzo zróżnicowane. Po to, aby standardy te mógł osiągnąć każdy uczeń, należałoby je ustawić na dość niskim poziomie. Ponadto jednolite, narzucone odgórnie

standardy nie pozwalają szkołom na swobodne dostosowywanie wymagań do określonej grupy uczniów.

Spośród krajów, które wprowadziły do swoich systemów edukacji pojęcie kompetencji kluczowych, wszystkie oprócz Portugalii opracowały ogólnokrajowe standardy wymagań. We Francuskiej Wspólnocie Belgii ustanowiono dwa poziomy wymagań w odniesieniu do opanowania przez uczniów kompetencji kluczowych, a mianowicie progi kompetencyjne na zakończenie drugiej klasy szkoły średniej oraz standardy kompetencji na zakończenie obowiązkowej szkoły średniej. W Anglii i Walii opracowano ośmiostopniową skalę do pomiaru postępów uczniów w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania uwzględnionych w narodowym programie nauczania (*National Curriculum*) i zaczęto ją stosować od początku wprowadzenia w życie tego programu, tj. od 1989 roku. Od uczniów oczekuje się, że będą stopniowo doskonalić swoje umiejętności, aż w wieku 14 lat osiągną przynajmniej poziom piąty lub szósty. Oprócz tego, zarówno w Anglii jak i Walii, opracowano narodowe cele kształcenia dla wszystkich uczniów osiągających zadowalający poziom wiedzy i umiejętności w zakresie języka angielskiego (w Walii walijskiego) oraz matematyki w wieku 11 oraz 14 lat. W Szkocji pierwsza ocena umiejętności podstawowych (*Core Skills*) ma miejsce na zakończenie obowiązku szkolnego, i dotyczy uczniów w wieku 16 lat. Wyniki tej oceny przedstawia się na pięciostopniowej skali i odnotowuje w tzw. profilu umiejętności podstawowych (*Core Skills profile*), który uczniowie mogą następnie doskonalić i rozwijać w drodze kształcenia ustawicznego.

W żadnym innym kraju jak dotąd nie opracowano standardów kompetencji kluczowych. Wszystkie kraje związkowe w Niemczech zobowiązały się do roku 2004 wprowadzić jednolite standardy wymagań dla podstawowych przedmiotów nauczania. Jednocześnie programy nauczania w poszczególnych *Länder* coraz bardziej podkreślają znaczenie kompetencji kluczowych, które pierwotnie zdefiniowano jako kompetencje międzyprzedmiotowe. Zgodnie z nową definicją kompetencji kluczowych, polityka edukacyjna coraz bardziej koncentruje się na promowaniu zarówno kompetencji międzyprzedmiotowych (ponadprzedmiotowych), jak i kompetencji związanych z określonymi przedmiotami nauczania. W Austrii dokonuje się obecnie przeglądu programów szkolnych pod kątem wyodrębnienia kompetencji kluczowych i związanych z nimi minimalnych standardów wymagań na poziomie szkoły średniej pierwszego stopnia. Jak dotąd propozycje standardów wymagań dotyczą czterech kompetencji kluczowych, tj. czytania, znajomości podstawowych pojęć matematycznych, elementarnej znajomości nauk przyrodniczych oraz języków obcych. Nie zostało jeszcze rozstrzygnięte, czy kompetencje te będą uważane za kompetencje ogólne czy przedmiotowe. Narodowy program nauczania w Portugalii określa wyraźnie, że kompetencje podstawowe nie reprezentują minimalnego poziomu osiągnięć uczniów. Podobny punkt widzenia przyjęto w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Hiszpanii oraz Holandii. We wszystkich tych krajach uważa się dążenie do optymalnej realizacji celów kształcenia za obowiązkowe, bez formułowania wymagań minimalnych, a od szkół wymaga się tworzenia takich warunków, które sprzyjałyby uczniom w osiągnięciu możliwie najlepszych wyników.

RAPORTY KRAJOWE

BELGIA (WSPÓLNOTA FRANCUSKA)

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

Na poziomie szkolnictwa obowiązkowego we Francuskiej Wspólnocie Belgii stosuje się kilka terminów na określenie pojęcia kompetencji kluczowych: **socles de compétences (progi kompetencyjne)**, oraz **compétences terminales et savoirs requis (kompetencje docelowe oraz wymagana wiedza i umiejętności)**. Terminy te po raz pierwszy wystąpiły w dekreście „*Missions*”⁽⁸⁾ w 1997 roku. Wspomniany dekret definiuje termin „kompetencje” jako zdolność posługiwania się zorganizowanym zbiorem wiadomości, umiejętności i postaw w celu wykonania określonych zadań. **Socles de compétences** oznaczają system odniesień, który w sposób ustrukturyzowany przedstawia te kompetencje kluczowe, które uczniowie powinni nabyć po pierwszych ośmiu latach kształcenia obowiązkowego (na zakończenie drugiej klasy szkoły średniej), oraz te, które powinni nabyć po każdym etapie wchodzącym w skład tego kształcenia. Opanowanie tych kompetencji uważa się za niezbędne z punktu widzenia integracji społecznej i możliwości kontynuowania nauki. Termin **compétences terminales** oznacza system odniesień, który w sposób ustrukturyzowany przedstawia te kompetencje kluczowe, których oczekuje się od absolwentów szkół średnich.

Organy prowadzące szkoły⁽⁹⁾ opracowują własne programy nauczania, uwzględniając systemy odniesień wchodzące w skład **socles de compétences** oraz **compétences terminales** i **savoirs requis**. Chociaż każdy organ prowadzący posiada swobodę w doborze metod nauczania, to jednak musi dbać o realizację zatwierdzonego minimum programowego i przestrzegać ustalonych planów nauczania. Kompetencje kluczowe dzielą się na dwie kategorie: **compétences disciplinaires** (kompetencje przedmiotowe) oraz **compétences transversales** (kompetencje międzyprzedmiotowe). Dekret „*Missions*” charakteryzuje **compétences disciplinaires** jako umiejętności kształtowane w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania, natomiast **compétences transversales** jako postawy, procesy myślowe i procedury metodologiczne wspólne dla wszystkich przedmiotów, które trzeba umieć zastosować w procesie uczenia się poszczególnych przedmiotów. Posiadanie tych kompetencji stwarza uczącemu się warunki większej swobody i autonomii.

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

W ciągu całego okresu kształcenia obowiązkowego należy równocześnie realizować cztery zasadnicze cele:

- promować wiarę w siebie i rozwijać osobowość każdego ucznia;
- przekazywać wiedzę i kształtować kompetencje, które pozwolą uczniom na kontynuowanie nauki przez całe życie oraz na aktywne uczestniczenie w życiu gospodarczym, społecznym i kulturalnym;

⁽⁸⁾ *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997.*

⁽⁹⁾ Organ prowadzący szkołę (*pouvoir organisateur*) to instytucja odpowiedzialna za jej funkcjonowanie; może to być osoba fizyczna lub prawna, instytucja prywatna lub publiczna.

- przygotować wszystkich uczniów do roli odpowiedzialnych obywateli, działających na rzecz rozwoju społeczeństwa demokratycznego, opiekuńczego, pluralistycznego i otwartego na inne kultury;
- zapewnić każdemu uczniowi szanse na korzystanie z równych praw społecznych.

Obowiązujące obecnie *socles de compétences* (progi kompetencyjne) zostały zatwierdzone przez parlament Wspólnoty Francuskiej w 1999 roku. Dotyczą następujących ośmiu przedmiotów/obszarów przedmiotowych:

- język francuski,
- matematyka,
- wprowadzenie do nauk ścisłych i przyrodniczych,
- nowożytny języki obce,
- wychowanie fizyczne,
- nauka z wykorzystaniem nowoczesnych technologii,
- edukacja artystyczna,
- wprowadzenie do historii i geografii (łącznie z przygotowaniem do życia społecznego i gospodarczego).

W następnej kolejności parlament Wspólnoty Francuskiej zatwierdził *compétences terminales* (kompetencje docelowe) oraz *savoirs requis* (wymagania dot. wiedzy i umiejętności) dla następujących dziedzin:

- język francuski,
- matematyka,
- łacina i greka,
- historia,
- geografia,
- nowożytny języki obce,
- nauki ścisłe i przyrodnicze,
- nauki społeczne i ekonomiczne,
- wychowanie fizyczne.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

Wprowadzenie *socles de compétences* (progów kompetencyjnych) oraz *compétences terminales* (kompetencje docelowych) w sposób oczywisty wymusiło rewizję programów nauczania. Programy nauczania przestały koncentrować się na treściach nauczania, a zaczęły oscylować wokół poziomów kompetencji, jakie uczeń powinien osiągnąć w określonych momentach kariery szkolnej. To nowe podejście zostało w sposób wyrazisty scharakteryzowane w Artykule 8 Dekretu „*Missions*”. Artykuł ten mówi, że aby osiągnąć założone cele kształcenia, wiedzę i umiejętności należy postrzegać w kategoriach

kompetencji, niezależnie od tego, czy zostały zdobyte w wyniku samodzielnej pracy uczniów, czy też zostały im przekazane przez nauczycieli. Kompetencje można nabywać podczas zajęć lekcyjnych, jak również w czasie zajęć pozalekcyjnych i w trakcie codziennego pobytu w szkole. Mając to na uwadze, Wspólnota Francuska Belgii oraz organy prowadzące szkoły muszą spowodować, że szkoły:

- będą stwarzać sytuacje wymagające od uczniów jednoczesnego posługiwania się kompetencjami międzyprzedmiotowymi i przedmiotowymi (włącznie z wiedzą i umiejętnościami);
- będą preferować zajęcia wymagające od uczniów postawy badawczej i postawy twórczej;
- będą tworzyć związki pomiędzy teorią i praktyką, tak aby zdobywanie wiedzy mogło odbywać się w oparciu o doświadczenie praktyczne;
- będą starać się osiągnąć równowagę pomiędzy pracą indywidualną i pracą zespołową oraz rozwijać u uczniów zdolność angażowania się w realizację określonych celów;
- będą wymagać od uczniów przestrzegania zasady, że należy uczestniczyć we wszystkich zajęciach wykazywanych na świadectwach oraz wykonywać wszystkie wymagane przez szkołę zadania;
- uczynią orientację szkolną i zawodową integralną częścią procesu kształcenia, uświadamiając uczniom istnienie różnych zawodów oraz informując ich o możliwościach dalszego kształcenia;
- będą stosować nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne w celu zwiększenia autonomii uczniów w procesie kształcenia i lepszego dostosowania metod nauczania do indywidualnych potrzeb;
- będą kształtować potrzebę uczestnictwa w kulturze oraz kreatywność i – we współpracy z odpowiednimi instytucjami – promować udział w zajęciach kulturalnych i sportowych;
- będą uczyć szacunku dla odmiennych przekonań oraz wpajać obowiązek przeciwstawiania się fizycznej i psychicznej przemocy; będą rozwijać procedury demokratyczne jako wyraz obywatelskich i odpowiedzialnych zachowań na terenie szkoły;
- będą aktywnie i konstruktywnie uczestniczyć w życiu społeczności lokalnej i debacie publicznej.

Jeśli chodzi o metody nauczania, to legislacja z 1959 roku (*Pacte scolaire*) przyznaje organom prowadzącym szkoły swobodę ich wyboru. Dlatego też instrukcje dotyczące tych metod nie są wydawane na szczeblu centralnym, lecz opracowywane przez organy prowadzące, zgodnie z wyżej wspomnianym Dekretem „*Missions*”.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

Przyjęcie przez parlament Francuskiej Wspólnoty Belgii progów kompetencyjnych (*socles de competences*), kompetencji docelowych (*compétences terminales*) oraz wymagań dot. wiedzy i umiejętności (*savoirs requis*) spowodowało głębokie reformy programowe. Nowy program nauczania dla szkolnictwa obowiązkowego, który wszedł w życie we wrześniu 2002 roku, obejmuje osiem obszarów przedmiotowych. Wśród nich nauczanie

następujących przedmiotów stało się obowiązujące, przynajmniej przez część okresu objętego obowiązkiem szkolnym:

- matematyka,
- język francuski,
- przedmioty ścisłe i przyrodnicze (zajęcia wprowadzające w szkole podstawowej; biologia, chemia i fizyka w szkole średniej),
- geografia,
- historia,
- wychowanie fizyczne,
- nowożytny języki obce.

Nauczanie nowożytnych języków obcych jest obowiązkowe począwszy od trzeciego etapu szkoły podstawowej [tj. w wieku 10 lat – przyp.red.]. Dla wszystkich wymienionych przedmiotów nauczania władze oświatowe opracowały wykazy progów kompetencyjnych (*socles de compétences*). Wykazy te są z reguły podzielone na część dotyczącą kompetencji przedmiotowych oraz na część dotyczącą kompetencji międzyprzedmiotowych. Jednak dla najwcześniejszego etapu kształcenia w zakresie przedmiotów ścisłych i przyrodniczych oraz geografii i historii, progi kompetencyjne występują pod nagłówkami „wiadomości” i „umiejętności”.

Następujące przedmioty nauczania, oprócz tego że rozwijają kompetencje przedmiotowe, pomagają kształtować kompetencje ogólne. Zajęcia z historii kształtują poczucie odpowiedzialności, postawę obywatelską i demokratyczną; nauczanie języka francuskiego rozwija krytyczne myślenie, umiejętność komunikacji oraz postawy demokratyczne; wychowanie fizyczne sprzyja rozwojowi osobowości i promuje współpracę; nauczanie języków obcych kształtuje zainteresowanie innymi kulturami i otwarcie na świat.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

Reformie programów nauczania, polegającej na przesunięciu punktu ciężkości z treści nauczania na kompetencje uczniów, towarzyszyła zmiana podejścia do kwestii oceny uczniów. Przyjęto podejście, w którym najwyżej ceni się umiejętność praktycznego wykorzystywania wiedzy.

Istotne stało się rozróżnienie pomiędzy zewnętrznym i wewnętrznym ocenianiem osiągnięć szkolnych uczniów. Ocenianie zewnętrzne jest organizowane przez ministerstwo edukacji Francuskiej Wspólnoty Belgii i posiada charakter czysto informacyjny, diagnostyczny i formatywny. Nie ma wpływu na promocję uczniów. Począwszy od roku 1994 systematycznie przeprowadza się testy zewnętrzne z jednego lub kilku przedmiotów nauczania. Celem tych testów jest dokonanie oceny kompetencji uczniów na początku poszczególnych etapów kształcenia. Na podstawie tych testów nauczyciele mogą ocenić zakres pracy, jaką będą musieli wykonać, żeby na koniec danego etapu kształcenia uczniowie osiągnęli pożądane progi kompetencyjne oraz/lub kompetencje docelowe, jak również zdobyli wymaganą wiedzę i umiejętności.

Za ocenę osiągnięć poszczególnych uczniów odpowiada szkoła. Dekret z 24 lipca 1997 roku (tzw. Dekret „*Missions*”) wprowadził mechanizmy pozwalające na organizację testów kompetencji. Testy te są opracowywane przez komisje do spraw narzędzi ewaluacyjnych i uwzględniają zarówno progi kompetencyjne, jak i kompetencje docelowe wymagane na

zakończenie szkoły średniej ogólnokształcącej, technicznej i artystycznej. Opracowane przez powyższe komisje testy są następnie przekazywane szkołom i nauczycielom – jednak raczej w celach informacyjnych, tak aby zainspirować nauczycieli opracowaniem własnych autorskich testów.

Pod koniec klasy szóstej szkoły podstawowej uczniowie zdają egzamin prowadzący do uzyskania świadectwa ukończenia szkoły podstawowej (*certificat d'études de base* – CEB). Wymagany poziom osiągnięć jest zdefiniowany za pomocą *socles de compétences* (progów kompetencyjnych). Otrzymanie świadectwa CEB nie jest jednak warunkiem niezbędnym do przyjęcia do szkoły średniej. Uczniowie, którym się to nie udało, mogą ponownie zdawać egzamin i zdobyć świadectwo CEB w trakcie pierwszego etapu szkoły średniej. Po czterech latach nauki w szkole średniej uczniowie mogą otrzymać świadectwo ukończenia czwartej klasy szkoły średniej (*certificat d'enseignement secondaire du deuxième degré* - CES2D). Natomiast pomyślne ukończenie pełnej szkoły średniej [tj. sześciu klas – przyp.red.], a jednocześnie zakończenie okresu obowiązkowej nauki, jest poświadczane świadectwem ukończenia szkoły średniej drugiego stopnia (*certificat d'enseignement secondaire supérieur* – CESS). Osiągnięcia uczniów na tym etapie ocenia się porównując je do wymaganych kompetencji docelowych (*compétences terminales*) i wymagań dot. wiedzy i umiejętności (*savoirs requis*).

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

Jak już wcześniej wspomniano, progi kompetencyjne (*socles de compétences*) zostały opracowane dla ośmiu przedmiotów/obszarów przedmiotowych. Progi te są tak skonstruowane, że zapewniają stały postęp w opanowywaniu tych przedmiotów/obszarów przedmiotowych w czasie pierwszych ośmiu lat szkolnictwa obowiązkowego. Szczególną wagę przywiązuje się do trzech punktów w karierze szkolnej ucznia: zakończenia klasy drugiej i szóstej szkoły podstawowej, oraz zakończenia klasy drugiej szkoły średniej. Zatem progi kompetencyjne definiują poziom osiągnięć wymaganych od uczniów pod koniec tych trzech etapów kształcenia, w ramach ośmiu przedmiotów/obszarów przedmiotowych. Dekret „*Missions*” wyróżnia trzy poziomy osiągnięć: świadome posługiwanie się kompetencjami, zgodność z poziomem wymaganym do otrzymania świadectwa, proste posługiwanie się kompetencjami. Poziomy kompetencji wymagane na koniec obowiązkowego szkolnego określone są jako kompetencje docelowe (*compétences terminales*) oraz wymagana wiedza i umiejętności (*savoirs requis*).

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

Francuska Wspólnota Belgii brała udział w wielu badaniach międzynarodowych: Pilotażowy przegląd (kompetencji) w dwunastu krajach (1959), FIMS (1965), Badanie angielskiego jako języka obcego (1971), Badanie rozumienia tekstu (1971), Badanie nauki literatury (1971), Badanie umiejętności pisania wypracowań (1971), FISS (1971), SIMS (1981), Badanie edukacji przedszkolnej (1987-91), RLS (1991), TIMSS (1995), CIVED (1999), COMPED (1989), SITES (1998) oraz PISA.

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Kształcenie specjalne jest organizowane dla uczniów z upośledzeniem w stopniu głębokim i trwałym kalectwem. W takich przypadkach progi kompetencyjne oraz zajęcia edukacyjne są dostosowywane do indywidualnych potrzeb uczniów. Na mocy dekretu z 1998 roku stosuje się tzw. „całkowite zanurzenie” w język migowy po to, by pomóc uczniom niesłyszącym osiągnąć założone progi kompetencyjne (progi te dotyczą głównie rozumienia tekstów pisanych oraz umiejętności pisania).

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

Do najnowszych osiągnięć można zaliczyć powołanie komisji nadzorującej w edukacji, do której zadań należy opracowanie spójnego systemu wskaźników jakości oraz zapewnienie zgodności programów nauczania z *socles de compétences* (programami kompetencyjnymi) i *compétences terminales* (kompetencjami docelowymi), jak również określenie priorytetów w zakresie wsparcia dla nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

Bureau international de l'Éducation, *Le développement de l'éducation – Rapport de la Communauté française*, Ministère de la Communauté française, Secrétariat général, Direction des relations internationales, Bruxelles, 2001

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997

EURYBASE 2001, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

Socles de compétences, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Bruxelles, 2001; site: <http://www.agers.cfwb.be/pedag/textes/socles/Soclesnew.htm>

Pour plus d'informations sur les compétences terminales et savoirs requis: <http://www.agers.cfwb.be/pedag/textes/compterm/compterm.htm>

le site Internet de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique: <http://www.agers.cfwb.be>

BELGIA (WSPÓLNOTA NIEMIECKOJĘZyczna)

W wyniku reformy konstytucyjnej z 1989 roku, która przekształciła Belgię z państwa unitarnego w federalne, pełną odpowiedzialność za systemy edukacyjne przejęły trzy wspólnoty. W przeciwieństwie do Wspólnoty Francuskiej i Flamandzkiej, Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii stanęła w obliczu konieczności stworzenia od podstaw struktury legislacyjnej i administracyjnej w dziedzinie edukacji. W konsekwencji dopiero w roku 1996/97 Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii mogła zająć się problematyką treści nauczania. Ze względu na szeroki zakres zadania oraz ograniczoną dostępność zasobów ludzkich, Wspólnota podjęła decyzję o wprowadzaniu reform etapami. Pierwszy dekret, tzw. *Grundlagendekret* ⁽¹⁰⁾, ukazał się w 1998 roku i zawierał ogólne zapisy dotyczące szkolnictwa obowiązkowego. Następnie, w 1999 roku, ukazał się *Grundschuldekret* ⁽¹¹⁾, który regulował kwestie edukacji przedszkolnej i podstawowej. Kolejne dekrety, dotyczące szkolnictwa średniego i wyższego, oraz szkół specjalnych, znajdują się wciąż w stadium planowania. [Wersja oryginalna niniejszej publikacji powstała w roku 2002. Przep. red.]

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

Ze względu na położenie geograficzne i niezbyt liczną populację, polityka edukacyjna w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii kształtuje się w dużej mierze pod wpływem państw i regionów sąsiednich. W czasie kiedy przygotowywano *Grundlagendekret* w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych, w wielu krajach europejskich trwała debata nad zmieniającą się rolą edukacji. Najważniejszym elementem tej debaty był pogląd, że wysokiej jakości kształcenia nie da się zagwarantować przez formułowanie zbyt ogólnych celów, ani też celów mówiących tylko o przekazywaniu wiedzy. Zdanie to podzieliła Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii i uczyniła rozwój i kształtowanie kompetencji kanwą dla nowej legislacji (*Grundlagendekret*). Artykuł 12 tego dekretu stwierdza, że „rozwój kompetencji jest celem kształcenia na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego. Społeczeństwo oczekuje, że szkoły zapewnią wszystkim uczniom możliwość zdobycia maksimum kompetencji, jak również pokierują nimi w kierunku nabywania kompetencji kluczowych”. Tylko w odniesieniu do poziomu edukacji przedszkolnej uznano za bardziej właściwe stosowanie terminu **Entwicklungsziele (cele rozwojowe)**. Natomiast w odniesieniu do kształcenia na poziomie szkoły podstawowej i średniej przyjęto termin **Kompetenzen (kompetencje)**, który zdefiniowano jako przedmiotowe i ponadprzedmiotowe zdolności nabywania wiedzy, umiejętności praktycznych i postaw. Co więcej, podjęto decyzję o nadaniu szczególnej rangi niektórym kompetencjom – tak zwanym **Schlüsselkompetenzen (kompetencjom kluczowym)**, których posiadanie jest warunkiem niezbędnym do otrzymania świadectwa szkolnego. W konsekwencji kompetencje kluczowe zdefiniowano dość wąsko, jako te kompetencje przedmiotowe, które musi posiadać każdy uczeń. W rezultacie kompetencje międzyprzedmiotowe nie zostały jeszcze zdefiniowane, a przynajmniej nie nazwane mianem „kompetencji kluczowych”.

⁽¹⁰⁾ Dekret vom 31. August 1998 über den Auftrag an die Schulträger und das Schulpersonal sowie über die allgemeinen pädagogischen und organisatorischen Bestimmungen für die Regelschulen.

⁽¹¹⁾ Dekret vom 26. April 1999 über das Regelgrundschulwesen.

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

Decyzja o tym, żeby kompetencje uczynić punktem centralnym reform oświatowych na poziomie szkoły podstawowej i średniej pociągnęła za sobą działania mające na celu identyfikację odpowiednich kompetencji kluczowych. Jeszcze przed ukazaniem się *Grundlagendekret*, w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii rozpoczęto analizę wszelkich dokumentów i materiałów związanych z tym tematem, dostępnych w kraju i za granicą. Sporządzono dość szybko wykaz kompetencji, który następnie przekazano nauczycielom do testowania w ciągu trwającej jeden rok fazy próbnej.

W październiku 2001 roku rząd miał przygotowany projekt dekretu ⁽¹²⁾ o celach rozwojowych przedszkola oraz kompetencjach kluczowych w szkole podstawowej i na pierwszym etapie szkoły średniej. Projekt ten jest obecnie przedmiotem dyskusji wewnątrz właściwej komisji Rady Niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii, RDG ⁽¹³⁾. W następstwie zatwierdzenia proponowanych kompetencji kluczowych, konieczne będą działania mające na celu włączenie ich do programów nauczania poszczególnych przedmiotów. Tymczasem trwają prace nad organizacją szkoleń dla nauczycieli, szkoleń mających na celu przygotowanie ich do realizacji nowych zadań.

Kompetencje międzyprzedmiotowe, chociaż na razie nieokreślone mianem kompetencji kluczowych, odgrywają istotną rolę w kształceniu obowiązkowym. Przyswojenie sobie właściwych metod nauki i pracy, umiejętność uczenia się oraz chęć działania – są to przykłady kompetencji międzyprzedmiotowych. Należy do nich również umiejętność efektywnego korzystania z technologii informacyjno – komunikacyjnych (ICT). Jednak ocena stopnia zaawansowania tych kompetencji do celów certyfikacji jest zdecydowanie trudniejsza niż ocena kompetencji przedmiotowych. Z tego też względu podjęto decyzję o wyłączeniu kompetencji międzyprzedmiotowych z grupy kompetencji kluczowych.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

Nadrzędnym celem kształcenia w szkole podstawowej i średniej jest kształtowanie kompetencji. Zadaniem szkoły jest zapewnienie wszystkim uczniom warunków sprzyjających osiągnięciu maksymalnego poziomu kompetencji, w tym kompetencji kluczowych. Nauczanie powinno być zorganizowane w taki sposób, żeby uczniowie mogli aktywnie uczestniczyć w procesie opanowywania wiedzy i kompetencji. Aby lepiej przybliżyć im cel nauki, sposób nauczania i jego treści należy dostosować do doświadczeń życiowych uczniów. Nauczanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych musi być dostosowane do wieku uczniów.

Większość obecnie obowiązujących programów nauczania datuje się sprzed 1989 roku, kiedy to Ministerstwo Edukacji opracowywało i publikowało je centralnie. Kładzie się w nich nacisk na przekazywanie wiedzy i umiejętności. Kiedy Francuska Wspólnota Belgii zreformowała swoje programy dla szkół średnich, niektóre z nich zostały przejęte przez Niemieckojęzyczną Wspólnotę Belgii i dostosowane do własnych potrzeb. Programy te nie

⁽¹²⁾ *Dekretentwurf über die Festlegung der Entwicklungsziele für den Kindergarten und der Schlüsselkompetenzen für den Primarschulbereich und für die erste Stufe des Sekundarunterrichts mit Ausnahme des berufsbildenden Unterrichts und zur Abänderung des Dekretes vom 31. August 1998 über den Auftrag an die Schulträger und das Schulpersonal sowie über die allgemeinen pädagogischen und organisatorischen Bestimmungen für die Regelschulen und des Dekretes vom 26. April 1999 über das Regelgrundschulwesen.*

⁽¹³⁾ *Rat der Deutschsprachigen Gemeinschaft - RDG: Zgromadzenie wybieralne, którego członkowie posiadają uprawnienia ustawodawcze na szczeblu Wspólnoty.*

uwzględniają wyłącznie wiedzy i umiejętności, ale przywiązują szczególną wagę do kompetencji (przedmiotowych oraz międzyprzedmiotowych). Ich wartość będzie przedmiotem szczegółowej analizy, kiedy ukaże się nowy dekret o kompetencjach kluczowych i celach rozwojowych.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

Nauczanie następujących przedmiotów lub obszarów przedmiotowych obowiązuje w sześcioklasowej szkole podstawowej: język ojczysty, ćwiczenia psychomotoryczne i wychowanie fizyczne, wychowanie plastyczne i prace ręczne, matematyka, wiedza o środowisku, pierwszy język obcy, religia lub etyka. Dodatkowo, w trakcie wszystkich zajęć, należy wpajać umiejętność uczenia się oraz postawy społeczne.

Wspólna podstawa programowa dla pierwszych dwóch klas szkoły średniej obejmuje następujące obowiązkowe przedmioty nauczania: język ojczysty, pierwszy język obcy, matematykę, historię, geografię, przedmioty przyrodnicze i technikę, religię i etykę, wychowanie fizyczne i sport. Liczne zespoły złożone z nauczycieli opracowały zestawy kompetencji kluczowych dla wszystkich tych przedmiotów i obszarów przedmiotowych. Określiły również te momenty w karierze szkolnej ucznia, w których kompetencje te powinny być już opanowane: na zakończenie *Grundschule* (szkoła podstawowa) oraz na zakończenie pierwszego etapu szkoły średniej (lub w momencie późniejszym). Opanowanie przez uczniów wszystkich określonych dla danego etapu kompetencji kluczowych jest wymagane do otrzymania przez nich świadectwa ukończenia szkoły na tym etapie.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

Ocena formatywna ma na celu monitorowanie postępu uczniów w zakresie nabywania kompetencji. Stosowana regularnie, stwarza uczniom możliwość doskonalenia strategii uczenia się, a nauczycielom szansę na sprawdzenie efektywności metod nauczania i ewentualną ich korektę. Ocena ta pomaga wyłonić tych uczniów, którzy wymagają dodatkowej pomocy w celu pełnego zrealizowania swoich potencjalnych możliwości. Rodzicom i uczniom zwykle komunikuje się wyniki oceny ukierunkowanej na normę, czyli takiej, która pozwala porównać osiągnięte przez ucznia wyniki z normą właściwą dla jego grupy.

We wszystkich placówkach na świadectwie ukończenia szkoły podstawowej wykazuje się wszystkie przedmioty obowiązkowe, ze szczególnym uwzględnieniem trzech z nich: języka ojczystego, pierwszego języka obcego oraz matematyki⁽¹⁴⁾. Decyzja o wydaniu świadectwa ukończenia szkoły średniej (*Abschlusszeugnis der Oberstufe des Sekundarunterrichts*) w dalszym ciągu zależy od postępów ucznia w ciągu dwóch ostatnich lat nauki szkolnej oraz od wyników egzaminów ze wszystkich wymaganych przedmiotów nauczania. Kiedy zostaną opracowane kompetencje kluczowe dla ostatniego etapu szkoły średniej, świadectwo będzie zależało w większym stopniu od opanowania kompetencji w zakresie języka ojczystego, pierwszego i drugiego języka obcego, matematyki, historii, geografii, przedmiotów przyrodniczych, wychowania fizycznego oraz innych przedmiotów. Te ostatnie zależą od kierunku wybranego przez każdego ucznia. Niezależnie od tego, organ prowadzący lub dyrektor szkoły, na prośbę rady

⁽¹⁴⁾ Jest to propozycja nowelizacji *Grundlagendekret*, powstała w wyniku debaty przeprowadzonej w czerwcu 2002 roku. Propozycja ta musi zostać zatwierdzona przez parlament.

pedagogicznej, mogą podjąć decyzję o włączeniu do tej grupy innych jeszcze przedmiotów.

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

Według powyższej definicji kompetencje kluczowe to takie kompetencje przedmiotowe, których posiadanie jest niezbędne z punktu widzenia otrzymania świadectwa kończącego dany etap edukacji. Świadectwo ukończenia danego etapu edukacji lub danej placówki szkolnej stanowi oficjalne potwierdzenie opanowania przez uczniów zalecanych dla danego poziomu kompetencji kluczowych. Na poziomie szkoły podstawowej ocenie podlegają następujące przedmioty nauczania: język ojczysty, pierwszy język obcy, matematyka, wychowanie fizyczne i zdolności psychomotoryczne, plastyka i prace ręczne, wiedza o środowisku. Na poziomie dwóch pierwszych klas szkoły średniej ocenie będą podlegały umiejętności kluczowe w zakresie następujących przedmiotów nauczania, wchodzących w skład podstawy programowej: język ojczysty, pierwszy język obcy, matematyka, historia, geografia, przedmioty przyrodnicze i technika, wychowanie fizyczne i sport. Na poziomie dwóch następnych etapów, każdy w dwuletnim cyklu kształcenia, podlegające ocenie obowiązkowe przedmioty nauczania zostaną uzupełnione o przedmioty fakultatywne. Organ prowadzący lub dyrektor szkoły mogą decydować o dalszym rozszerzeniu wykazu tych przedmiotów.

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Dla uczniów napotyających trudności w opanowaniu kompetencji kluczowych mogą być organizowane zajęcia wyrównawcze. Wielu uczniów korzysta z tej możliwości w ramach obowiązkowego szkolnictwa. Zajęcia wyrównawcze organizuje się zwykle w miejsce przedmiotów fakultatywnych, tak aby uczniowie nie tracili lekcji z przedmiotów obowiązkowych. Około 2,6% uczniów cierpi na upośledzenia w stopniu głębokim, co kwalifikuje ich do uczęszczania do szkół specjalnych (*Sonderschulen*), w których otrzymują stosowne wsparcie.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii jak dotychczas uczestniczyła wyłącznie w Programie Międzynarodowej Oceny Umiejętności Ucznia (PISA).

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

Projekt dekretu w sprawie celów edukacji przedszkolnej oraz kompetencji kluczowych na poziomie szkoły podstawowej i pierwszego etapu szkoły średniej (*Dekretentwurf über die Festlegung der Entwicklungsziele für den Kindergarten und der Schlüsselkompetenzen für den Primarschulbereich und für die erste Stufe des Sekundarunterrichts*) jest w tej chwili (latem 2002) rozpatrywany przez właściwą komisję Rady Niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii. Jeśli zostanie przyjęty, będzie sankcjonował wykaz niezbędnych do opanowania przez uczniów kompetencji kluczowych oraz minimalne standardy wymagań w zakresie każdej z nich.

Rada zajmuje się obecnie (wrzesień 2002) problemem wynikającym z tego, że nie wszystkie szkoły biorą pod uwagę te same przedmioty, a co za tym idzie, te same kompetencje kluczowe przy wystawianiu ocen na świadectwach ukończenia szkoły podstawowej, co jest jednak zgodne z *Grundlagendekret*. Obydwa akty prawne, tj.

Grundlagendekret oraz *Grundschuldekret*, stwierdzają, że opanowanie kompetencji kluczowych w zakresie języka ojczystego, pierwszego języka obcego oraz matematyki jest warunkiem niezbędnym do otrzymania świadectwa ukończenia szkoły podstawowej. Jednocześnie jednak szkoły mają prawo decydowania o włączeniu dodatkowych przedmiotów, w zakresie których uczeń musi opanować kompetencje kluczowe. Prowadzi to do niekorzystnego zjawiska, że zakres kompetencji kluczowych ocenianych na zakończenie edukacji w szkole podstawowej może być różny w różnych placówkach. Proponowane rozstrzygnięcie tego problemu zostało przedstawione w podrozdziale „Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych”.

BELGIA (WSPÓLNOTA FLAMANDZKA)

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

Debata na temat kompetencji szkolnych rozpoczęła się po utworzeniu państwa federalnego, kiedy to Wspólnota Flamandzka Belgii wprowadziła nowy system zapewniania jakości w kształceniu. Jednym z zasadniczych punktów tego systemu była definicja społecznej roli edukacji. Istniała zgodność co do tego, że w celu zagwarantowania wysokiej jakości kształcenia należy dla każdej grupy społecznej określić cele edukacyjne. Kiedy w 1998 roku Flamandzka Wspólnota Belgii uczestniczyła w programie OECD pod nazwą DeSeCo⁽¹⁵⁾, kompetencje kluczowe znalazły się znowu w centrum zainteresowania. Program DeSeCo stworzył dla Wspólnoty Flamandzkiej idealną szansę na ponowne podjęcie debaty publicznej oraz badań naukowych na ten temat. Stworzono grupę roboczą, której zadaniem było wybranie i zdefiniowanie kompetencji kluczowych dla Wspólnoty Flamandzkiej. W czerwcu 2001 roku grupa robocza przedstawiła projekt raportu zawierający definicje terminów "kompetencje" i "kompetencje kluczowe".

Kompetencja (*competentie*)

- posiada wielowymiarowy charakter, ponieważ stanowi kombinację wiedzy, umiejętności i postaw;
- powstaje w różnych sytuacjach i kontekstach, zarówno formalnych jak i nieformalnych, w sposób świadomy i podświadomy;
- musi odpowiadać wymaganiom określonej sytuacji lub zadania;
- stanowi warunek konieczny, choć niewystarczający, do każdego działania, podejmowanego w każdym czasie.

Kompetencja kluczowa (*sleutelcompetentie*) spełnia dodatkowo następujące warunki:

- daje się przenosić na wiele innych sytuacji i kontekstów;
- posiada charakter wielofunkcyjny, ponieważ pomaga osiągać różne cele, rozwiązywać różne problemy i wykonywać zróżnicowane zadania.

Powyższe definicje zostaną wkrótce zbadane i udoskonalone we współpracy z właściwymi ekspertami. Będzie się to odbywać w ramach Programu Działań na rzecz Kształcenia Ustawicznego (*Action Plan for Lifelong Learning*), który przewiduje kontynuację prac nad kompetencjami kluczowymi.

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

W wersji roboczej raportu DeSeCo dla Wspólnoty Flamandzkiej zamieszczono pewną liczbę kompetencji kluczowych, wybranych z wykazów dostarczonych przez 16 podmiotów reprezentujących różne sektory publiczne, takie jak edukacja, rynek pracy, kultura, sprawy socjalne itp. Łączenie tych kompetencji w grupy było procesem wieloetapowym. Najpierw połączono wykazy otrzymane od wspomnianych wyżej 16 podmiotów, tworząc wyczerpującą listę złożoną z około 90 kompetencji. Następnie połączono podobne lub blisko związane ze sobą kompetencje pod jednym hasłem. Skrócony w ten sposób wykaz kompetencji poddano następnie badaniu na częstotliwość występowania, wskazując jak często dana kompetencja była przedmiotem wyboru. Wszystkie kompetencje, które wybrało mniej niż 25% uczestniczących w badaniu podmiotów, zostały usunięte z wykazu.

⁽¹⁵⁾ *Definition and Selection of Competencies.* (Definiowanie i dobór kompetencji)

W wyniku tego zabiegu udało się poklasyfikować pozostałe kompetencje kluczowe w 6 wymienionych poniżej kategorii i podkategorii.

Kategoria: Kompetencje społeczne

Podkategoria 1: Aktywne uczestnictwo w społeczeństwie, z poszanowaniem jego wymiaru wielokulturowego i przestrzeganiem zasady równości szans

Podkategoria 2: Kompetencje komunikacyjne (łącznie z asertywnością, umiejętnością bronięcia swoich racji i dojrzałością)

Podkategoria 3: Umiejętność współpracy

Kategoria: Pozytywny obraz własnej osoby

Podkategoria 4: Pozytywny obraz własnej osoby, niezbędny z punktu widzenia samorozwoju (łącznie z wiarą we własne możliwości)

Kategoria: Umiejętność niezależnego działania i myślenia

Podkategoria 5: Kompetencje w zakresie pozyskiwania i przetwarzania danych (łącznie ze znajomością technologii informacyjno-komunikacyjnych)

Podkategoria 6: Umiejętność rozwiązywania problemów

Podkategoria 7: Samosterowanie i samoregulacja (łącznie z poczuciem odpowiedzialności)

Podkategoria 8: Umiejętność krytycznego myślenia oraz działania, zdolność do refleksji

Kategoria: Kompetencje motywacyjne

Podkategoria 9: Odwaga poszukiwań i chęć do nauki

Podkategoria 10: Umiejętność podejmowania inicjatyw

Kategoria: Sprawność intelektualna

Podkategoria 11: Kreatywność i pomysłowość

Podkategoria 12: Elastyczność i zdolność adaptacji

Kategoria: Kompetencje funkcjonalne

Podkategoria 13: Kompetencje językowe

Podkategoria 14: Kompetencje techniczne

Celem sporządzenia powyższego wykazu było ożywienie debaty na temat kompetencji kluczowych. Innymi słowy, wykaz ten stanowi punkt wyjścia do dyskusji i w żadnym wypadku nie może być traktowany jako ostateczny zestaw kompetencji kluczowych dla Wspólnoty Flamandzkiej Belgii. Jak wyżej wspomniano, publiczna debata na ten temat jeszcze się nie odbyła.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

Program nauczania definiuje cele kształcenia, które można podzielić na dwie kategorie: cele nastawione na wymierne osiągnięcia uczniów, inaczej standardy wymagań (szkoła podstawowa i średnia ogólnokształcąca) oraz cele rozwojowe, nastawione na rozwój uczniów (przedszkole i szkoła zawodowa). Stanowią one minimum, jakie zdaniem rządu powinni zdobyć uczniowie w okresie obowiązkowego szkolnego w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Parlament Wspólnoty Flamandzkiej zobowiązał szkoły do

przekazania wszystkim uczniom owego minimum. Chociaż niewymieniane otwarcie, kompetencje kluczowe i metody ich kształtowania wchodzą w skład celów kształcenia i w ten sposób stają się pośrednio częścią programów nauczania.

Większość standardów wymagań oraz celów rozwojowych wiąże się ściśle z określonym obszarem przedmiotowym (szkoła podstawowa) bądź określonym przedmiotem nauczania (szkoła średnia). W przeciwieństwie do celów przedmiotowych, cele międzyprzedmiotowe/ponadprzedmiotowe, zarówno rozwojowe jak i standardy wymagań, odnoszą się do kilku przedmiotów nauczania. Cele międzyprzedmiotowe/ponadprzedmiotowe są zorganizowane według społecznych priorytetów i obejmują umiejętność samodzielnego uczenia się, zdolności społeczne, postawy obywatelskie, postawy prozdrowotne, ekologię, umiejętność ekspresji/kreatywność.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

Cele kształcenia (zarówno standardy wymagań, jak i cele rozwojowe) zostały sformułowane dla kształcenia elementarnego⁽¹⁶⁾. Kształcenie elementarne definiuje się jako „spójny system wiedzy, umiejętności i postaw, stanowiący warunek wstępny twórczego i nacechowanego krytycyzmem działania w społeczeństwie, jak również rozwoju osobistego jednostki”. Definicja ta zawiera w sobie pojęcie kompetencji kluczowych.

Na poziomie edukacji przedszkolnej cele kształcenia zostały sformułowane dla pięciu obszarów: wychowanie fizyczne, sztuka, języki, środowisko (nauka o przyrodzie, człowieku, społeczeństwie, technice, czasie i przestrzeni) oraz matematyka. W szkole podstawowej dochodzi do tego język francuski jako obszar dodatkowy. Ponadto sformułowano cele międzyprzedmiotowe dla obszaru kształtowania umiejętności uczenia się oraz kształtowania postaw społecznych.

Jeśli chodzi o szkolnictwo średnie, dla klas pierwszych i drugich pierwszego etapu (klasy A i B)⁽¹⁷⁾, opracowano cele kształcenia dla wszystkich przedmiotów nauczania uwzględnionych w podstawie programowej. Parlament Wspólnoty Flamandzkiej przyjął je odpowiednim dekretem. Podstawa programowa obejmuje następujące przedmioty obowiązkowe: religię lub etykę, język niemiecki, język francuski, matematykę, historię, geografę, przedmioty przyrodnicze, plastykę i muzykę, wychowanie techniczne, wychowanie fizyczne oraz język obcy.

Ponadto cele kształcenia opracowano w odniesieniu do pięciu zagadnień międzyprzedmiotowych: kształtowanie umiejętności uczenia się, kształtowanie zdolności społecznych, wychowanie obywatelskie, wychowanie prozdrowotne, wychowanie ekologiczne. Następnym etapem prac będzie opracowanie podobnych celów dla drugiego i trzeciego etapu szkolnictwa średniego. Począwszy od roku 2002/03 cele te prawdopodobnie będą usankcjonowane odpowiednim aktem prawnym.

⁽¹⁶⁾ *Basisonderwijs* (kształcenie elementarne) odnosi się do kształcenia na poziomie przedszkola i szkoły podstawowej.

⁽¹⁷⁾ Na ogół uczniowie rozpoczynający naukę w szkole średniej mają ukończone 12 lat. Warunkiem wstępu do klasy pierwszej typu A jest posiadanie świadectwa ukończenia szkoły podstawowej (kształcenia elementarnego). Bez tego świadectwa uczniowie są przyjmowani do klasy pierwszej typu B.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii nie stosuje się centralnie opracowanych testów do oceny osiągnięć uczniów. Oceny takiej dokonuje sama szkoła, która dotychczas ograniczała tę ocenę do poziomu nabytych przez uczniów wiadomości, ponieważ ocena umiejętności i postaw wydawała się zbyt trudna. Zagadnienie oceny jest w istocie częścią debaty o kompetencjach kluczowych. Podstawowym zadaniem szkół i nauczycieli jest powiązanie kompetencji kluczowych z odpowiednimi umiejętnościami (lub ich częściami składowymi), dającymi się łatwo zaobserwować i ocenić. Dodatkowy problem stanowią znaczne różnice pomiędzy uczniami. Na przykład poziom umiejętności komunikowania się jest niezwykle zróżnicowany w grupie uczniów 12-letnich. Dlatego poszukuje się alternatywnych sposobów (technik) oceny uczniów, które pozwoliłyby na mierzenie kompetencji kluczowych. Punktem wyjścia nie jest opracowanie z góry założonych oczekiwań wobec uczniów, lecz obserwacja i opis rzeczywistego rozwoju ucznia i czynionych przez niego postępów. Stosowanie takiej metody wymaga od nauczycieli nowego podejścia i nowych umiejętności. Celem przeprowadzanej oceny jest ustalenie, czy dany uczeń jest wystarczająco kompetentny, by dokonywać wyboru dalszej ścieżki nauki, czy też musi w tym celu odbyć dodatkowe kształcenie.

Rząd Flamandzkiej Wspólnoty Belgii ma do dyspozycji kilka narzędzi służących realizacji polityki zapewniania jakości w edukacji, w tym wskaźniki (wskaźniki umiejętności posiadanych na wejściu, wskaźniki dotyczące procesu dydaktycznego, wskaźniki umiejętności posiadanych na wyjściu). W chwili obecnej Flamandzka Wspólnota Belgii nie dysponuje takimi danymi wyjściowymi, które pozwoliłyby oszacować stopień, w jakim społeczeństwo opanowało kompetencje kluczowe. Jednak wiele na to wskazuje, że władze edukacyjne tego kraju przywiązują dużą wagę do danych wyjściowych, tj. takich umiejętności podstawowych i kompetencji kluczowych, które uzyskuje się na koniec nauki szkolnej.

Publikacja zatytułowana "*Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief – editie 2000*" (Flamandzkie wskaźniki edukacyjne w perspektywie międzynarodowej – wyd. 2000), mimo iż nie zawiera wskaźników dot. kompetencji kluczowych, prezentuje wskaźnik oceny oczekiwań społecznych związanych z nabywaniem przez uczniów szerokopojętych umiejętności społecznych. Wskaźnik ten pokazuje, że społeczeństwo uznaje kształtowanie umiejętności współpracy, kształtowanie poczucia odpowiedzialności oraz kształtowanie umiejętności komunikacji za niezwykle istotne elementy treści kształcenia. Jeśli porównamy te oczekiwania z opracowanymi dla pierwszego etapu szkoły średniej celami dotyczącymi kształtowania zdolności społecznych, to stwierdzimy, że szkoły powinny w większym stopniu koncentrować się na realizacji tych celów, chociaż i tak w znacznej mierze zaspokajają społeczne oczekiwania w tym względzie.

Wśród opracowanych przez Flamandzką Wspólnotę Belgii wskaźników umiejętności, jakie uczniowie powinni posiadać na wyjściu, jeden dotyczy poczucia satysfakcji. Pokazuje on między innymi wpływ doświadczeń szkolnych na rozwój emocjonalny i społeczny uczniów.

Rząd Flamandzkiej Wspólnoty Belgii planuje realizację zakrojonych na szeroką skalę badań dotyczących stopnia osiągnięcia założonych celów kształcenia. Opracowano już niezbędne narzędzia do badania umiejętności czytania ze zrozumieniem (język holenderski) oraz umiejętności matematycznych, obydwie dla poziomu szkoły podstawowej. Jeśli chodzi o poziom szkoły średniej (pierwszy etap), to opracowywane są

obecnie narzędzia do badania umiejętności wyszukiwania i przetwarzania informacji. Oczekuje się, że wyniki badań zoptymalizują proces kształcenia.

I wreszcie ostatnie dokonania: inspektorat oświaty przeprowadza w szkołach kontrole, w trakcie których – stosując metodę obserwacji i wywiadu – bada zakres realizacji celów kształcenia, a pośrednio również stopień kształtowania kompetencji kluczowych.

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

Cele kształcenia (tj. standardy wymagań i cele rozwojowe) określają minimalny poziom osiągnięć uczniów na zakończenie obowiązku szkolnego. Szkoły są zobowiązane dekretem do przekazywania uczniom odpowiednich treści w taki sposób, który umożliwi wszystkim uczniom osiągnięcie założonych celów. (Więcej szczegółów w podrozdziale „*Kształtowanie kompetencji kluczowych*”).

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Ustawa z dnia 6 lipca 1970 roku stanowi, że kształceniem specjalnym objęte są dzieci i młodzież w wieku od 6 do 21 lat, posiadające zdolności uczenia się, ale niezdolne do uczęszczania do szkół ogólnodostępnych. Na ogół kształcenie specjalne organizuje się w szkołach oddzielonych od szkół ogólnodostępnych, jednak często połączonych (na przykład w wyniku bliskiej lokalizacji) z innymi instytucjami dla osób niepełnosprawnych, o charakterze socjalnym lub szkoleniowym.

Dekret VIII o Edukacji z 15 lipca 1997 roku wprowadza kształcenie integracyjne na poziomie edukacji elementarnej i szkolnictwa średniego. Dzieci z niepełnosprawnościami oraz/lub trudnościami w nauce mogą uczestniczyć w zajęciach prowadzonych w szkołach ogólnodostępnych na stałych zasadach lub nieregularnie, w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin.

Zajęcia wyrównawcze organizowane są dla uczniów posiadających przejściowe trudności w nauce. Zajęcia te nie są jednak rozpowszechnione na poziomie szkoły średniej. W walce z niepowodzeniami szkolnymi szczególną wagę przywiązuje się do urozmaiconych metod nauczania.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

W okresie od 1994 do 1997 roku Flamandzka Wspólnota Belgii uczestniczyła w Międzynarodowym Badaniu Alfabetyzmu Funkcjonalnego Dorosłych (IALS). Badano, jak umiejętności czytania, pisania i liczenia rozkładają się w populacji dorosłych oraz jaki mają wpływ na zmienne społeczno-demograficzne i zatrudnienie.

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii przygotowywana jest obecnie szerokokrojona dyskusja na temat kształtowania kompetencji kluczowych w ramach szkolnictwa obowiązkowego. Opracowano już wstępny wykaz tych kompetencji, ale ostateczny dobór jeszcze się nie dokonał.

Studiegroep Authentieke Middenschool – St.A.M. jest projektem pilotażowym mającym na celu wyłonienie tych kompetencji kluczowych, które są niezbędne z punktu widzenia krytycznego i twórczego uczestnictwa jednostki w społeczeństwie. Prace wykonane w ramach tego pilotażu w znacznym stopniu wpłynęły na wkład Flamandzkiej Wspólnoty Belgii w realizację programu DeSeCo. Zespół badawczy realizujący projekt pilotażowy

przyjął założenie, że każdy wybór kompetencji kluczowych jest uwarunkowany osobistym poglądem badacza na temat jednostki i społeczeństwa. Zespół St.A.M. określił jednostki jako sieci relacji, które mogą funkcjonować niezależnie lub też łączyć się z innymi sieciami, formując w ten sposób społeczeństwo. Wychodząc z tego założenia, zespół wyróżnił trzy obszary kompetencji kluczowych: wiedzę, umiejętności i postawy. Wiedza pozwala jednostkom na zrozumienie relacji wyznaczających ich tożsamość. Umiejętności umożliwiają tworzenie i budowę sieci relacji. I wreszcie postawy pozwalają na sterowanie sieciami relacji i sprawowanie nad nimi kontroli.

RYSUNEK 6: KOMPETENCJE KLUCZOWE W UJĘCIU PROJEKTU PILOTAŻOWEGO ST.A.M.

Dziedzina	Kompetencje kluczowe	Umiejętności szczegółowe
Wiedza	Wykorzystywanie zdolności intelektualnych w procesie interpretowania doświadczeń	Pozyskiwanie i przetwarzanie informacji (znajomość technologii informacyjno-komunikacyjnych)
		Krytyczne myślenie i działanie
		Zdolność do refleksji nad własnym doświadczeniem
		Wyrażanie własnej opinii
		Akceptacja cudzych doświadczeń
		Aktywne uczestnictwo w społeczeństwie, z poszanowaniem jego wymiaru wielokulturowego i przestrzeganiem zasady równości szans
Umiejętności	Kompetencje komunikacyjne	Umiejętność poprawnego reagowania i interakcji w kontaktach ze współmówcą
		Zdolność ekspresji werbalnej i pozawerbalnej
		Znajomość kodów i symboli niezbędnych w procesie komunikacji oraz świadomość ich znaczeń
		Zdolność wyobraźni pozwalająca na tworzenie nowych symboli
		Umiejętności językowe
	Kreatywność	Umiejętność pracy w zespole
		Umiejętność rozwiązywania problemów
		Umiejętność podejmowania inicjatyw
		Generowanie pomysłów w sytuacji problemów, do których ma zastosowanie więcej niż jedno rozwiązanie
		Elastyczność i zdolność adaptacji
Postawy	Postawa badawcza	Odwaga poszukiwań i chęć do nauki
		Otwarcie na rzeczywistość
		Podejmowanie takich działań, jak obserwacja, doświadczenie, szczegółowa analiza, stawianie pytań
	Samosterowanie	Umiejętność tworzenia dystansu wobec poznawanej rzeczywistości
		Umiejętność kontrolowania samego siebie i swojego otoczenia w taki sposób, by uzyskać maksimum satysfakcji
		Pozytywny obraz własnej osoby oraz dążenie do samorozwoju (wiara w siebie)
		Posiadanie silnej woli
		Umiejętność dokonywania wyborów i ich uzasadniania
		Umiejętność opracowywania planów i ich realizowania

Źródło: Departement van Onderwijs.

Z najnowszych osiągnięć: trwają prace nad określeniem standardów wymagań dla drugiego i trzeciego etapu szkoły średniej. Standardy te powinny wejść do praktyki szkolnej począwszy od roku 2002/03.

Jesli chodzi o uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to na rok szkolny 2002/03 planuje się realizację nowej polityki integracyjnej, zakładającej równość szans edukacyjnych dla wszystkich dzieci. Polityka ta scali wszystkie istniejące rozwiązania, łącząc je w spójne ramy.

BIBLIOGRAFIA:

Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo), Country report for the Flemish Community of Belgium, OECD 2001

DANIA

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

Na mocy Ustawy o *Folkeskole* ⁽¹⁸⁾, jednym z celów kształcenia jest współpraca z rodzicami, zakładająca “doskonalenie procesu kształtowania u uczniów wiedzy, umiejętności, metod pracy i form ekspresji, wspomagając tym samym ich wszechstronny rozwój”. Ustawa zakłada, że minister edukacji wyda stosowne rozporządzenie w sprawie celów nauczania poszczególnych przedmiotów, wskazując najistotniejsze obszary wiedzy i umiejętności, jakie uczniowie powinni posiadać. (Rozporządzenie w sprawie celów nauczania przedmiotów obowiązkowych w *Folkeskole*, z uwzględnieniem centralnych obszarów wiedzy i umiejętności).

Ministerstwo Edukacji określa cele nauczania poszczególnych przedmiotów oraz opracowuje dla nich programy nauczania. Programy te często odwołują się do obszarów kompetencji właściwych tym przedmiotom, tzw. **centrale kundskabs og fardighedsomrader – CFK (centralne obszary wiedzy i umiejętności)**. Obszary te odnoszą się do wiedzy przedmiotowej oraz umiejętności przedmiotowych. Centralne obszary wiedzy i umiejętności stanowią podstawę planowania, realizacji oraz ewaluacji nauczania poszczególnych przedmiotów.

Termin **nøglekompetence (kompetencja kluczowa)** odnosi się do umiejętności stosowania posiadanej wiedzy w różnych sytuacjach. Niemniej nie ogranicza się on do terminologii *stricte* edukacyjnej. We wstępie do *Nationalt Kompetenceregnskab* (Narodowego Wykazu Kompetencji), kompetencje kluczowe zostały zdefiniowane jako “kompetencje centralne, stymulujące kompetencje zawodowe i stanowiące warunek niezbędny do ich wykształcenia; dlatego też potrzebne wszystkim podmiotom na rynku pracy, chociaż w różnym stopniu. Kompetencje kluczowe powstają w szkole, w miejscu pracy i w grupie społecznej.”

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

Decydując się podjąć wysiłek określenia profilu kompetencji dla społeczeństwa wiedzy, w którym kompetencje zawodowe, osobiste i społeczne występują równocześnie i doskonałą się nieustannie, Dania rozpoczęła proces tworzenia Narodowego Wykazu Kompetencji. Jest to projekt międzysektorowy, w który zaangażowane są następujące ministerstwa: Ministerstwo Edukacji, Ministerstwo Pracy, Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji, Ministerstwo Gospodarki i Biznesu. Projekt ten będzie realizowany do roku 2003, a jego wyniki prawdopodobnie przyczynią się do wzmocnienia debaty publicznej nad kompetencjami, poszerzając jednocześnie wiedzę polityków o tym zagadnieniu. Projekt ten umożliwi również porównanie Danii z innymi krajami w zakresie omawianej problematyki. Narodowym Wykazem Kompetencji objęto jak dotychczas kompetencje zawodowe oraz kompetencje związane z rozwojem osobistym (kompetencje dot. środowiska, w tym środowiska naturalnego, kompetencje związane z rozwojem fizycznym, kompetencje społeczne oraz kompetencje dot. uczenia się), jak również kompetencje wspomagające obydwie te grupy (kompetencje organizacyjne i społeczne). W oparciu o współpracę z OECD w ramach Raportu DeSeCo, wyróżniono dziesięć następujących kompetencji:

⁽¹⁸⁾ *Folkeskole* jest publiczną szkołą powszechną o dziewięcioletnim cyklu kształcenia na poziomie szkoły podstawowej i średniej 1 stopnia. Oferuje ponadto nieobowiązkowy rok edukacji przedszkolnej oraz naukę w ponadobowiązkowej dodatkowej klasie dziesiątej.

- kompetencje społeczne,
- kompetencje w zakresie alfabetyzmu,
- kompetencje uczenia się,
- kompetencje komunikacyjne,
- kompetencje samodzielnego podejmowania decyzji,
- kompetencje demokratyczne,
- kompetencje ekologiczne,
- kompetencje kulturalne,
- kompetencje zdrowotne, związane ze sportem i rozwojem fizycznym,
- kompetencje kreatywności i innowacyjności.

Planowane jest również wyrażenie wszystkich powyższych kompetencji za pomocą wskaźników. Wskaźniki te będą miały na celu nie tylko określenie zakresu, w jakim społeczeństwo opanowało określone kompetencje, ale również wskazanie czynników sprzyjających bądź też utrudniających ich opanowanie.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

Nauczanie na poziomie *folkeskole* jest zorganizowane w ten sposób, że odpowiedzialność za nie spoczywa głównie na lokalnych organach władzy oświatowej, które muszą respektować opracowane przez ministerstwo podstawy programowe regulujące czas nauczania poszczególnych przedmiotów. Muszą też zadbać o to, by organizacja nauczania każdego przedmiotu, w tym dobór treści, metod i pomocy dydaktycznych pozostawały w zgodzie z założonymi celami. Nauczanie powinno być zindywidualizowane, tak aby odpowiadało potrzebom każdego ucznia. Rada szkoły odpowiada za dobór materiałów dydaktycznych oraz podręczników. Nauczyciele posiadają swobodę wyboru metod nauczania.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

Przedmiotami obowiązkowymi w ciągu całego trwającego 9 lat okresu nauki w *folkeskole* są: język duński, matematyka, religia, wychowanie fizyczne i sport. Dodatkowo, przez okres jednego roku lub kilku lat, obowiązują: język angielski, historia, muzyka, przedmioty ścisłe, sztuka, przedmioty społeczne, geografia, biologia, fizyka, chemia, prace ręczne, obróbka drewna/metalu oraz zajęcia z gospodarstwa domowego. Ponadto nauka w *folkeskole* obejmuje następujące obowiązkowe zagadnienia: bezpieczeństwo drogowe, edukację zdrowotną, wychowanie seksualne, wychowanie w rodzinie, jak również zajęcia z poradnictwa szkolnego i zawodowego oraz możliwości rynku pracy.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

Zasady oceniania w *folkeskole* odzwierciedlają liberalną filozofię edukacji duńskiej. Prawo edukacyjne w Danii stanowi, że uczniowie i nauczyciele wspólnie oceniają korzyści wynikające z nauczania/uczenia się oraz wspólnie opracowują zadania, które uczniowie mają wykonywać. Oceny ucznia dokonuje się w oparciu o centralnie lub lokalnie opracowane testy, które można przeprowadzać regularnie bądź nieregularnie, na całej lub

też ograniczonej populacji uczniów. Moment, w jakim dokonuje się oceny, zależy od kilku czynników.

Promocja z klasy do klasy następuje automatycznie. Egzamin przeprowadza się na zakończenie nauki w szkole: po klasie dziewiątej lub na zakończenie nieobowiązkowej klasy dziesiątej. Przystępowanie do egzaminu kończącego szkołę nie jest obowiązkowe. Egzamin ten obejmuje przedmioty wybrane spośród następujących (można wybrać wszystkie): język duński, matematyka, język angielski, język niemiecki lub francuski oraz fizyka i chemia. Na ogół są to egzaminy ustne, z wyjątkiem języka duńskiego i matematyki, z których przewidziana jest również część pisemna. W celu zapewnienia porównywalności wyników w skali kraju, opracowano centralnie standardy wymagań. Z tych samych powodów tematy egzaminów pisemnych opracowywane są centralnie oraz sprawdzanie prac pisemnych odbywa się poza szkołą.

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

Rząd duński zatwierdził sylabusy opracowane dla wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole obowiązkowej.

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W Ustawie o *Folkeskole* stwierdza się, że wszystkie dzieci mają prawo i obowiązek ukończenia *folkeskole* lub szkoły równorzędnej. Jeśli mimo istnienia mechanizmów wsparcia, nauka dziecka nie jest możliwa w klasie ogólnodostępnej, dziecko takie jest kierowane do klasy specjalnej. Największe problemy w nauce odnotowuje się w zakresie języka duńskiego oraz arytmetyki i języka angielskiego. W ciągu ostatnich lat liczba uczniów posiadających problemy z nauką znacznie wzrosła i odnosi się głównie do dzieci mających problemy z czytaniem. Dzieci te uczęszczają do klasy ogólnodostępnej, ale oprócz tego przez kilka godzin tygodniowo korzystają z dodatkowych zajęć w grupach wyrównawczych lub w specjalnych ośrodkach nauki czytania.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

Dania brała udział w wielu międzynarodowych badaniach, między innymi SIMS (1980-82), RLS (1991), TIMSS (1993-95), CIVED (1997-98), IALS (1997), TIMSS-R (1997-2000), SITES (1999-2000), PISA (2000-2003). Planuje również udział w trzeciej edycji badań PISA (2006).

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

W 2001 roku ministerstwo edukacji ogłosiło strategię Danii w sprawie edukacji, kształcenia i nowoczesnych technologii informacyjnych. Jest to kontynuacja programu z roku 1998, który miał na celu zwiększenie wyposażenia szkół w sprzęt komputerowy i dostęp do Internetu. Nowy program w mniejszym stopniu koncentruje się na nauce informatyki, a w większym na zastosowaniu komputerów w dydaktyce. Tradycyjnie w procesie zdobywania wiedzy uczniowie polegali na swoich nauczycielach, ich przygotowaniu merytorycznym oraz wybranych przez nich pomocach dydaktycznych. Stosowane obecnie kształcenie drogą elektroniczną pozwala uczniom na samodzielny dobór tych strategii uczenia się, które najlepiej odpowiadają ich potrzebom i zainteresowaniom. Wspomagając kształtowanie umiejętności uczenia się, nowoczesne technologie informacyjne wnoszą nieoceniony wkład w podnoszenie wiedzy i kompetencji społeczeństwa.

Największe znaczenie z punktu widzenia omawianej problematyki miała inicjatywa polegająca na utworzeniu Narodowego Wykazu Kompetencji (patrz również “Dobór kompetencji kluczowych”). Inicjatywa ta miała na celu identyfikację kompetencji niezbędnych w społeczeństwie wiedzy oraz zaproponowanie niezbędnych zmian legislacyjnych w dziedzinie gospodarki, edukacji, badań i rynku pracy. Wszelkie zmiany muszą pozostawać w zgodzie z dwoma następującymi obszarami, priorytetowymi z punktu widzenia rozwoju duńskiego społeczeństwa:

- stały rozwój kompetencji wszystkich obywateli – zarówno tych z niskim, jak i wysokim poziomem wykształcenia formalnego – ma znaczenie zasadnicze;
- procesy marginalizacji na rynku pracy stanowią zagrożenie dla zrównoważonego rozwoju społeczeństwa oraz dla rozwoju kompetencji niezbędnych w tym społeczeństwie.

Projekt rządowy zatytułowany *Better Education* (Lepsza edukacja) wytycza cel, jakim jest utworzenie w Danii najlepszego systemu edukacji na świecie. Uwagę polityków skupia poziom szkolnictwa średniego 2 stopnia, szkolnictwo wyższe, oświata dorosłych i kształcenie ustawiczne. Inicjatywy dotyczące tych zagadnień powinny być rozpatrywane w ścisłym związku z polityką rządu wobec *folkeskole* (poziom szkoły podstawowej i średniej 1 stopnia). Warunkiem niezbędnym do stworzenia najlepszego systemu edukacji na świecie jest wzmożenie działań w pięciu podstawowych obszarach: kwalifikacji i kompetencji, elastyczności, innowacyjności, wolnego wyboru i zarządzania kwalifikacjami.

Z kolei celem programu zatytułowanego *Kompetenceudvikling og Matematiklæring* (Rozwój kompetencji a nauczanie matematyki) jest osiągnięcie jednolitego rozumienia kompetencji uzyskiwanych w trakcie uczenia się matematyki na wszystkich poziomach szkolnictwa. Program zakłada promocję innowacyjnych metod nauczania matematyki oraz stymulowanie podobnych osiągnięć w zakresie innych przedmiotów nauczania. Autorzy programu proponują wyodrębnienie w nauczaniu matematyki następujących 8 kompetencji:

- Umiejętności związane z posługiwaniem się językiem i narzędziami matematycznymi
 - Kompetencje prezentowania relacji matematycznych
 - Umiejętność zróżnicowanego prezentowania relacji matematycznych
 - Kompetencja posługiwania się symbolami i wzorami
 - Umiejętność stosowania symboli i wzorów matematycznych
 - Kompetencja komunikacji
 - Umiejętność komunikowania się za pomocą matematyki, na temat matematyki oraz w obrębie matematyki
 - Kompetencja posługiwania się źródłami
 - Znajomość źródeł i umiejętność posługiwania się nimi w matematyce
- Umiejętności związane z wykorzystaniem wiedzy matematycznej
 - Kompetencja myślenia matematycznego
 - Umiejętność wykorzystywania kompetencji myślenia matematycznego

Kompetencja rozwiązywania problemów

Umiejętność identyfikowania i rozwiązywania problemów matematycznych

Kompetencja modelowania

Umiejętność analizowania i konstruowania modeli matematycznych w odniesieniu do innych dziedzin

Kompetencja logicznego myślenia

Umiejętność wykorzystywania kompetencji logicznego myślenia

BIBLIOGRAFIA

Ministry of Education website <http://www.uvm.dk>

EURYBASE 2001, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

Nationalt Kompetenceregnskab; <http://www.nkr.dk>

NIEMCY

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

Termin **Schlüsselqualifikationen (kwalifikacje kluczowe)** został po raz pierwszy użyty przez pedagogów w trakcie dyskusji nad wprowadzeniem reformy kształcenia zawodowego na początku lat siedemdziesiątych. Według Mertensa (1974, 1992), pojęcie to obejmuje kilka elementów: dynamiczny rozwój, racjonalność, humanizm, kreatywność i elastyczność. W trakcie zorganizowanego w 1998 roku w Monachium kongresu na temat *Wissen und Werte für die Welt von morgen* (Wiedza i wartości dla świata jutra) rozważano kwestię kwalifikacji kluczowych w aspekcie zatrudnienia i kształcenia ustawicznego. Kwalifikacje kluczowe powinny pomagać w dostępie do wiedzy i informacji, w ich przetwarzaniu, tak aby ułatwić proces uczenia się przez całe życie. Mają zatem charakter wielofunkcyjny i interdyscyplinarny.

Dokumentem, który wywarł największy wpływ na międzyprzedmiotowe kompetencje kluczowe, był raport krajowy z 2001 roku, opracowany przez Niemcy w ramach projektu OECD pod nazwą *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. W raporcie tym pojawia się termin **Schlüsselkompetenzen (kompetencje kluczowe)**, który oznacza kompetencje niezwiązane z przedmiotem nauczania, które stanowią logicznie spójny zestaw wartości, postaw, wiedzy i umiejętności. Znajdują się wśród nich takie umiejętności, jak umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych (umiejętność rozwiązywania problemów) oraz kompetencje społeczne (umiejętność komunikacji i pracy w zespole). Jednak kształtowanie kompetencji następuje w trakcie przekazywania wiedzy przedmiotowej, której kompetencje nie mogą zastąpić.

Chociaż panuje powszechna zgoda co do tego, że kompetencje ogólne (międzyprzedmiotowe) pełnią ważną rolę w kształceniu i pracy zawodowej, to brakuje konsekwencji w ich nazywaniu. Na określenie tych kompetencji stosuje się bowiem cały szereg określeń: **kompetencje, kompetencje podstawowe, kompetencje kluczowe, metakompetencje, kompetencje metapoznawcze**. Terminy te są czasem traktowane synonimicznie, czasem jednak zyskują odrębne znaczenie.

Podsumowując, międzyprzedmiotowe kompetencje kluczowe w Niemczech to takie kompetencje ogólne, niezależne od przedmiotów nauczania, które są niezbędne z punktu widzenia efektywnego funkcjonowania jednostki w życiu prywatnym i zawodowym. Kompetencje te:

- są niezbędne do nauki poszczególnych przedmiotów, a zarazem kształtowane w trakcie tej nauki,
- są pomocne w rozwiązywaniu kompleksowych zadań życia codziennego,
- dają się łatwo przenosić na sytuacje pozaszkolne,
- mają charakter umiejętności ogólnych.

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

Zdaniem Weinerta (2001), w niemieckich publikacjach wymienia się ponad 650 kwalifikacji/kompetencji kluczowych. Wpływ na tę sytuację ma wyraźne dążenie do tego, żeby w trakcie nauki szkolnej kształtować takie cechy i umiejętności, które dadzą się wykorzystać w wielu różnych miejscach, do wykonania wielu różnych zadań, w stale zmieniających się okolicznościach.

W 2001 roku odbyło się w Niemczech *Forum Bildung* (Forum Edukacyjne), w ramach którego zasiadali przedstawiciele rządu federalnego i krajów związkowych, akademicy, reprezentanci partnerów społecznych, kościołów, studenci i uczniowie. Jednym z powodów organizacji tego forum było przeświadczenie, że wszyscy obywatele kraju powinni posiadać kompetencje umożliwiające efektywne funkcjonowanie w społeczeństwie pluralistycznym i w społeczeństwie przemian. Kompetencje te obejmują:

- umiejętność uczenia się,
- umiejętność wiązania wiedzy merytorycznej z jej praktycznym zastosowaniem,
- wiedza operacyjna, szczególnie w dziedzinie języka, mediów i nauk przyrodniczych,
- kompetencje społeczne,
- system wartości.

Programy nauczania dla szkół podstawowych w Bawarii z września 2000 roku zawierają zapis mówiący o tym, że uczniowie powinni opanować następujące kompetencje, jeśli ich dalsza edukacja ma przynosić pożądane efekty:

- umiejętność uczenia się (obejmująca edukację medialną)
- umiejętność krytycznego myślenia
- empatia
- kompetencje społeczne
- świadomość obywatelska i polityczna
- umiejętność wychodzenia naprzeciw potrzebom przyszłości.

Innowacyjność tych programów polega na tym, że umiejętność uczenia się jest w nich traktowana jako kompetencja odrębna i niezależna. Składają się na nią: umiejętność organizacji pracy, selekcji, zapamiętywania i przetwarzania informacji, zdolność koncentracji i relaksacji, motywacja i samokontrola. Zbliżone kompetencje wymieniano w dyskusjach nad reformą programów dla szkół podstawowych w Północnej Nadrenii i Westfalii. Szczególną uwagę poświęcano umiejętności uczenia się.

Według raportu Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury Krajów Związkowych (KMK - *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder*) z 1997 roku, jednym z podstawowych celów kształcenia ogólnego na poziomie szkoły średniej 1 stopnia jest przygotowanie uczniów do podjęcia kształcenia zawodowego lub kontynuacji kształcenia ogólnego pod kątem studiów wyższych. Wstępna lista związanych z tym kompetencji, opracowana dla *Hauptschule* ⁽¹⁹⁾, zawiera umiejętności współpracy i pracy zespołowej, samodzielnej organizacji pracy, umiejętność rozwiązywania problemów, gospodarowania pieniędzmi, znajomość praw ekonomii, umiejętność składania sprawozdań z własnej działalności oraz podstawową wiedzę i umiejętności techniczne.

⁽¹⁹⁾ Obowiązkowa ogólnokształcąca szkoła średnia 1 stopnia (klasy 5–9). Stanowi jedną z opcji wśród szkół obowiązkowych.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

Przytoczona powyżej definicja kompetencji międzyprzedmiotowych wyklucza nauczanie ich w postaci odrębnego przedmiotu. W polityce oświatowej dotyczącej programów nauczania w Niemczech widać wyraźną tendencję do zwiększania nacisku na następujące problemy:

- zagadnienia międzyprzedmiotowe;
- metody nauczania/uczenia się, które rozwijają samodzielność oraz trwałą i konstruktywną wiedzę;
- minima programowe, zawierające podstawową wiedzę i umiejętności;
- wiedzę operacyjną i umiejętność myślenia.

Kwestie doboru kompetencji oraz sposobu ich kształtowania różnią się pomiędzy poszczególnymi krajami związkowymi. Jednak sam fakt konieczności ich przekazywania nie jest nigdzie kwestionowany. Przekazywanie kompetencji odbywa się w trakcie nauczania poszczególnych przedmiotów oraz w trakcie realizacji zagadnień międzyprzedmiotowych. We wszystkich podejściach wspólne jest widzenie roli nauczyciela. Nie ma wątpliwości co do tego, że rola ta zmienia się – nauczyciel przestaje przekazywać wiedzę, a zaczyna doradzać uczniom i kierować nimi w procesie samodzielnego zdobywania wiedzy. Ta nowa rola nabiera szczególnego znaczenia w edukacji informatycznej i kształtowaniu kompetencji medialnych. Edukacja informatyczna nie ogranicza się do nauczania informatyki, lecz jest integralną częścią nauczania różnych przedmiotów. Poza aspektami technicznymi, edukacja ta obejmuje socjologiczną analizę konsekwencji stosowania technologii informatycznych.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

Kształtowanie kompetencji kluczowych jest w zasadzie podstawowym celem nauczania wszystkich przedmiotów. Porozumienie KMK z 1993 roku (znowelizowane w 1996 roku) dotyczące typów szkół i profili na poziomie szkoły średniej 1 stopnia, ustanawia ramowy plan nauczania dla klas 5-10, według którego pewne przedmioty muszą obowiązywać w szkole każdego typu i profilu. Te przedmioty to: język niemiecki, matematyka, jeden język obcy, przedmioty przyrodnicze oraz przedmioty humanistyczne. Ponadto muzyka, plastyka i sport powinny znajdować się pomiędzy pozostałymi przedmiotami obowiązkowymi, lub też stanowić przedmioty fakultatywne. Drugi język obcy jest obowiązkowy w *Gymnasium* ⁽²⁰⁾ począwszy od 12 roku życia oraz fakultatywny w *Realschule* ⁽²¹⁾. Na tym poziomie obowiązuje “wprowadzenie do życia zawodowego”, stanowiąc albo odrębny przedmiot nauczania jak *Arbeitslehre* (wychowanie przedzawodowe), lub też będąc częścią składową innych przedmiotów. Nauczanie religii jest regulowane ustawodawstwem krajów związkowych – prawie wszędzie występuje jako odrębny przedmiot nauczania.

Kwestie rozwijania kompetencji kluczowych w szkolnictwie obowiązkowym są z jednej strony regulowane przez decyzje Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury Krajów

⁽²⁰⁾ Szkoła średnia ogólnokształcąca 1 i 2 stopnia (klasy 5-13), przygotowująca do studiów wyższych o charakterze akademickim.

⁽²¹⁾ Szkoła średnia 1 stopnia (klasy 5-10). Nauka ma charakter ogólnokształcący. Przygotowuje do podjęcia kształcenia zawodowego lub kontynuacji kształcenia ogólnego pod kątem studiów wyższych.

Związkowych (KMK), pełniące rolę zaleceń dla wszystkich landów, a z drugiej przez ustawodawstwo poszczególnych krajów związkowych (ustawy, programy i plany nauczania).

Przeprowadzane w ostatnich latach reformy programów nauczania koncentrowały się nie tylko na kompetencjach przedmiotowych (*Sachkompetenz*), ale również na kompetencjach (czy kwalifikacjach) kluczowych. W tym kontekście, za szczególnie sprzyjające rozwijaniu kompetencji kluczowych uznaje się niektóre formy kształcenia (uczenie się przez odkrywanie, uczenie się przez działanie, nauczanie otwarte, praca samodzielna etc.) Ten typ kształcenia, kładąc mniejszy nacisk na sam proces nauczania i przekazywania wiedzy, stwarza uczniom szansę samodzielnego uczenia się i odkrywania własnych możliwości. Uczniowie sami osiągają założone cele, przechodząc od fazy teorii do fazy praktycznej realizacji. Popelniane błędy nie są karane złymi ocenami, lecz służą jako wyznaczniki w procesie uczenia się (Thoma 2001), natomiast nauczyciele pełnią rolę doradców i mentorów w tym procesie.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

Wśród niemieckich pedagogów panuje zgodna opinia, że kompetencji kluczowych nie można oceniać w ten sam sposób, co tradycyjnych postępów w nauce. W badaniu PISA 2000 poddano jednak badaniu testowemu takie kompetencje międzyprzedmiotowe, jak rozwiązywanie problemów czy umiejętności społeczne. Umiejętności komunikowania się i współpracy były oceniane przy zastosowaniu dwóch odrębnych podejść – badaniu opinii uczniów (ich własnej oceny) z jednej strony, i badaniu zewnętrznej oceny dokonywanej przez nauczycieli i kolegów z drugiej. Oprócz mierzenia efektów kształcenia, nowa generacja testów powinna również oceniać strategie zastosowane przez uczniów w procesie uczenia się. Testy powinny sprawdzać jakość interakcji z nieustannie zmieniającym się środowiskiem. Ocena kompetencji międzyprzedmiotowych jest utrudniona ze względu na fakt, iż często ciężko jest odróżnić je od kompetencji przedmiotowych. Czynniki te w ostatnich latach wpłynęły na intensyfikację badań nad metodami i narzędziami oceny indywidualnych osiągnięć uczniów w zakresie kompetencji ogólnych. Opracowano bardziej złożone zadania egzaminacyjne, wymagające od uczniów nie tylko wykazania się wiedzą, ale również wyjaśnienia, w jaki sposób doszli do sformułowanych przez siebie odpowiedzi. Osiągnięcia uczniów są odnotowywane w połowie i na koniec roku szkolnego.

W klasach 1 i 2 szkoły podstawowej, osiągnięcia uczniów są wyrażane słownie, w postaci pisemnych raportów. W raportach tych odnotowuje się stosunek ucznia do nauki, umiejętność koncentracji, zainteresowania i motywację, zachowania społeczne, pilność, zdolność rozumienia innych i umiejętność autoekspresji. Tak więc ocena niektórych kompetencji kluczowych jest przewidziana właśnie na dwa pierwsze lata nauki szkolnej. Począwszy od klasy 3 wystawiane są oceny, w skali od 1 do 6 (ocena 6 oznacza niewystarczający poziom osiągnięć). W większości krajów związkowych, niezależnie od wiedzy i umiejętności przedmiotowych, ocenie podlegają także postawy wobec pracy i nauki oraz zachowania społeczne. Ocena tych kompetencji stanowi część oficjalnego raportu szkoły, lub też jest odnotowywana w dołączonym do niego aneksie.

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

Standardy wymagań, wchodzące w skład programów nauczania, zostały opracowane w odniesieniu do wiedzy i umiejętności w zakresie poszczególnych przedmiotów, ale nie w odniesieniu do kompetencji ogólnych. Na zakończenie szkoły średniej 1 stopnia (klasa 9/10), osiągnięcia uczniów podlegają ocenie w ramach egzaminu kończącego szkołę. Świadectwa potwierdzające zdanie tego egzaminu są wzajemnie uznawane we wszystkich landach, na podstawie porozumień zawartych przez KMK, takich jak na przykład *Standards für den Mittleren Schulabschluss* ⁽²²⁾ *in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache, 1995* (Standardy wymagań egzaminacyjnych na świadectwo ukończenia szkoły ogólnokształcącej w zakresie języka niemieckiego, matematyki i pierwszego języka obcego, 1995).

Mając na celu podniesienie jakości kształcenia w Niemczech, w maju 2002 roku KMK przyjął rezolucję dotyczącą wprowadzenia narodowych standardów edukacyjnych. Standardy te odnoszą się do podstawowego zestawu przedmiotów, obejmującego język niemiecki, matematykę i pierwszy język obcy, i mają zostać wprowadzone w ciągu dwóch lat, tak aby obowiązywały we wszystkich landach począwszy od roku 2004. Opracowano dwa rodzaje standardów: pierwszy, obejmujący jednolite wymagania testowe pod kątem świadectwa ukończenia szkoły oraz drugi, obejmujący wymagania, które należy spełnić na koniec niektórych klas. Wspomniane wyżej standardy na *Mittlerer Schulabschluss* mają zostać zrewidowane do roku 2003, natomiast do roku 2004 planuje się wprowadzić dodatkowe standardy dla *Hauptschule*. Realizacja tych standardów będzie kontrolowana przy pomocy jednolitych testów zewnętrznych, pomagających zarazem stwierdzić, czy uczniowie otrzymują należyte wsparcie w procesie nauki szkolnej.

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Na mocy podpisanego w 1971 roku w Hamburgu porozumienia pomiędzy krajami związkowymi, dotyczącego harmonizacji systemu szkolnictwa, dokonano wyraźnego rozróżnienia pomiędzy szkołami ogólnodostępnymi a szkołami specjalnymi. Od początku lat osiemdziesiątych uczniowie niepełnosprawni w coraz większym stopniu korzystali z kształcenia integracyjnego. Kształcenie to początkowo odbywało się w ramach projektów pilotażowych, a następnie, począwszy od roku 1990, przekształciło się w standardową formę edukacji. Nowe podejście do niepełnosprawności i specjalnych potrzeb edukacyjnych, jak również ulepszone metody diagnozowania oraz systemy wczesnego wykrywania i zapobiegania przeniosły punkt ciężkości zainteresowania pedagogów z kształcenia w szkołach specjalnych na kształcenie integracyjne w szkołach ogólnodostępnych.

W podpisanym w 1994 roku w ramach KMK porozumieniu pod nazwą *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland* (Rekomendacje dotyczące wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach Republiki Federalnej Niemiec) stwierdza się, że szkoły mają obowiązek zapewniania indywidualnego wsparcia oraz pomocy terapeutycznej, społecznej i psychologicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami. W wyniku tego porozumienia powstały różne formy instytucjonalnej współpracy pomiędzy szkołami ogólnodostępnymi i szkołami specjalnymi. Niektóre z nich wchodzą w skład programów pilotażowych

⁽²²⁾ Świadectwo ukończenia szkoły ogólnokształcącej, otrzymywane po ukończeniu klasy 10 *Realschule* lub w innych typach szkół średnich 1 stopnia. Świadectwo to można również zdobyć na późniejszym etapie, na poziomie zawodowej szkoły średniej 2 stopnia.

realizowanych na poziomie krajów związkowych. Często są to łączone zajęcia pozalekcyjne lub połączone lekcje. Celem tej współpracy jest integracja niepełnosprawnych oraz zapewnienie wszystkim uczniom, niezależnie od ich możliwości fizycznych i intelektualnych, możliwości nawiązywania bliskich kontaktów oraz wzajemnych relacji. W ten sposób rozwijanie kompetencji kluczowych stało się integralną częścią edukacji uczniów niepełnosprawnych.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

Kraje związkowe uczestniczą w międzynarodowych badaniach porównawczych, takich jak Trzecie Międzynarodowe Badanie Umiejętności Myślenia Matematycznego i Naukowego (TIMSS) oraz Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Ucznia (PISA, OECD). Celem projektu OECD jest przedstawienie państwom członkowskim OECD wskaźników prezentujących wiedzę i umiejętności uczniów 15-letnich w zakresie czytania ze zrozumieniem, myślenia matematycznego i naukowego. Ponadto zaprezentowane są kompetencje międzyprzedmiotowe, niezbędne z punktu widzenia planowanego procesu uczenia się, procesu zakładającego współpracę z rówieśnikami. Wyniki są następnie analizowane z uwzględnieniem czynników społecznych i demograficznych, jak również zapewnianych przez szkołę warunków kształcenia. Badanie składa się z trzech częściowo pokrywających się edycji. Stała Konferencja Ministrów Edukacji i Kultury Krajów Związkowych zleciła konsorcjum prowadzonemu przez Instytut Maxa Plancka w Berlinie realizację projektu do pierwszej edycji badań PISA, edycji nastawionej głównie na badanie umiejętności czytania ze zrozumieniem. Po opublikowaniu wyników badań w grudniu 2001 roku, Stała Konferencja określiła siedem obszarów współpracy z krajami związkowymi. Wśród tych obszarów znalazły się: poprawa jakości kształcenia na poziomie podstawowym oraz doskonalenie nauczycieli.

Po zakończeniu badań TIMSS, kraje związkowe wprowadziły szereg zmian. Dalsze działania planuje się na rok 2002. Badania międzynarodowe będą wspierane przez tzw. Opcje krajowe, czyli badania stanowiące ich uzupełnienie czy też rozszerzenie na szczeblu krajowym. Ta część krajowa będzie obejmować dodatkowe tematy i problemy badawcze oraz znacznie rozszerzoną próbę badawczą. To jakościowe i ilościowe rozszerzenie oznacza, że badania te będą stanowiły dobrą podstawę do porównań pomiędzy krajami związkowymi. Stała Konferencja Ministrów Edukacji i Kultury Krajów Związkowych zleciła konsorcjum kierowanemu przez IPN (*Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften*) w Kolonii realizację projektu w ramach drugiej edycji badań, nastawionej głównie na badanie umiejętności myślenia matematycznego.

Niezależnie od udziału w wyżej wymienionych badaniach, odnoszących się do poziomu szkolnictwa średniego, Niemcy uczestniczą również w Międzynarodowym Badaniu Postępów w Czytaniu ze Zrozumieniem PIRLS, badaniu przeprowadzanym na uczniach klas czwartych szkoły podstawowej. Badania prowadzono latem 2001 roku.

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

Komitet złożony z przedstawicieli rządu federalnego i krajów związkowych (*Bund-Länder-Kommission* - BLK) zainicjował kilka projektów pilotażowych, z których najważniejsze to:

Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen – QuiSS (Poprawa jakości pracy szkół i systemów szkolnych);

Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, SINUS (Poprawa efektywności kształcenia w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych);

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung '21 (Edukacja dla zrównoważonego rozwoju' 21);

Demokratie lernen und leben (Uczenie się i uczestnictwo w demokracji).

W ramach projektu QuiSS, w Badenii i Wirtembergii opracowano projekt wewnętrznej i zewnętrznej oceny kwalifikacji kluczowych, ESQ (*Interne und externe Evaluation von Schlüsselqualifikationen*). Projekt realizowano w ciągu dwóch lat (2000/01 i 2001/02) w 14 szkołach średnich, w celu określenia metod oceny kompetencji międzyprzedmiotowych uczniów. Każda z ośmiu kompetencji ogólnych jest oceniana za pomocą dwóch wskaźników. W odróżnieniu od oceny kwalifikacji kluczowych dla potrzeb rynku pracy, ocena ta nie ma charakteru selekcyjnego. Jej celem jest identyfikacja zapotrzebowania uczniów na szczególną pomoc i wsparcie.

Ponadto wszystkie kraje związkowe wyraziły zgodę na wprowadzenie do roku 2004 jednolitych standardów kształcenia. (Szczegółowe informacje na ten temat zostały zamieszczone w rozdziale o standardach wymagań).

BIBLIOGRAFIA

Anderson, L.W. u. Krathwohl, D.R. 2001. A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. New York. cit. Witt u. Lehmann 2001

Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.). 2002. Empfehlungen. Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn (=Ergebnisse des Forum Bildung, Bd. II)

Audigier, F. 2000. Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship. Europarat, DG IV/EDU/CIT(2000)23

Barthel, Martina / Schwier Susanne 2001. Grundsätze für die Weiterentwicklung der Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen, H. 6, 179-180

Baumert, J. et al. (Hgg.). 2001. PISA 2000. Opladen

Bildungskommission NRW. 1995. Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied

Duisman, G.H. 2002. Arbeitsrelevante Basiskompetenzen. Unterricht – Arbeit und Technik, 4, H.14, 54-57

Gangnus, W. 1980. Sozialisationsfaktoren und Persönlichkeitsmerkmale von berufsschulpflichtigen Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag. Frankfurt. cit. Seyfried 1995

Heymann, W. 2001. Basiskompetenzen – gibt es die? Pädagogik, 53, H.4, 6-9

Klein, G. 2001. ESQ – interne und externe Evaluation von Schlüsselqualifikationen. Schulverwaltung Baden-Württemberg, H.7, 169-172

Klieme, E., Stanat, P. und Artelt, C. 2001. Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: Weinert, F.E. (Hg.). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim. 203-218

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). 1994. Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss vom 2.7.1970 in der Fassung vom 6.5.1994

KMK 1994. Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 6.5.1994

KMK 1995. Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache. Beschluss vom 12.5.1995

KMK 1996. Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Beschluss vom 3.12.1993 in der Fassung vom 27.9.1996

KMK 1997. Stärkung der Ausbildungsfähigkeit als Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungssituation. Bericht, Bonn 13.06.1997

KMK 2001. Bildungsinhalte und Lernstrategien für das Zusammenleben im 21. Jahrhundert: Probleme und Lösungen. Bonn (= Bericht zur 46. Internationalen Bildungskonferenz, Genf, Sept. 2001)

KMK 2002. PISA 2000. Laufende und geplante Maßnahmen der Länder in den zentralen Handlungsfeldern. Pressemitteilung zur 298.KMK, 23./24.5.02

KMK 2002 Nationale Bildungsstandards: Kultusminister einig über Zeitplan. Pressemitteilung der KMK, 27.6.2002

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.). 1999 a. Rahmenrichtlinien Gymnasien/Fachgymnasien – Deutsch. Halle/Saale

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.). 1999 b. Rahmenrichtlinien Sekundarschule – Schuljahrgänge 7-10 – Englisch. Halle/Saale

Lehrplan für die Grundschulen in Bayern. 2000. Amtsblatt des Kultusministeriums, Sondernummer 1/2000

Lehrplan für die Hauptschule in Bayern. 1997. Amtsblatt des Kultusministeriums, Sondernummer 1/1997

Lehrplan für die bayerische Realschule. 1993. Amtsblatt des Kultusministeriums, Sondernummer 1/1993

Lehmann, R.H., Gänsfuss, R. u. Peek, R. 1999. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg

Mertens, D. 1974. Schlüsselqualifikationen. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- u. Berufsforschung, 7, H.1, 36-43

Mertens, D. 1992. Schlüsselqualifikationen. In: Keim, H. u. Wollenweber, H. (Hgg.). Realschule und moderne Arbeitswelt. Köln. 303-324. cit. Susteck 1998

Schelten, A. 1998. Schlüsselqualifikationen / Vorbereitung auf die Arbeitswelt / Lebenslanges Lernen (Bericht über Forum 9). In: Bayerisches Staatsministerium f. Unterricht, Kultus, Wissenschaft u. Kunst (Hg.). Wissen und Werte für die Welt von morgen. München

Schiele, W. u. Tröster, C. 1997. Moderner Ansatz: 'Wie gelernt – so geprüft'. Schlüsselqualifikationen werden in der Hauptschulabschlussprüfung bewertet. Schulverwaltung BW, H.10, 217-218

- Schiersmann, Ch., Busse, J. und Krause, D. 2002. Medienkompetenz – Kompetenz für Neue Medien. Bonn (= Studie und Workshop im Auftrag des Forum Bildung)
- Schmidt, J.U.1995. Psychologische Messverfahren für soziale Kompetenzen. In: Seyfried, B. 117-135
- Schnaitmann, G.W. 1997. Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmethoden und der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Lehren und Lernen, H.4, 3-19
- Seyfried, B. (Hg.) 'Stolperstein' Sozialkompetenz: was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Bielefeld 1995
- Stanat, P. u. Kunter, M. 2001. Kooperation und Kommunikation. In: Baumert et al. 299-372
- Striegel, L. 1999. Welche Schlüsselqualifikationen kann die Schule vermitteln, wie kann sie sie vermitteln, kann die Schule sie beurteilen und testieren? In: Landesvereinigung der Arbeitgeberverbände NRW (Hg.). Tagungsdokumentation 'Dialog zwischen Schule und Wirtschaft über personale und soziale Kompetenzen'. Düsseldorf
- Susteck, H. 1998. Leistet die Schule eine effektive Berufsvorbereitung? Realschule in Deutschland, H.3, 10-15
- Thoma, G. 2001. Die Kluft zwischen Schule und Arbeitswelt und Ansätze zu ihrer Überwindung. Wirtschaft und Berufserziehung, H.6, 22-27
- Weinert, F. E. 2001. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S. u. Salganik, L.H. (Hgg.). Defining and Selecting Key Competencies. Seattle. 45-65
- Weinert, F. E. (Hg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001
- Thies, E. 2001. Was heißt Ausbildungsfähigkeit? Wirtschaft und Berufserziehung, H.6, 11-13
- Witt, R. u. Lehmann, R. 2001. Country Contribution Process (CCP) of the OECD-Project DeSeCo – Definition and Selection of Competencies – Theoretical and Conceptual Foundations. (Unveröffentl. Arbeitsdokument)

GRECJA

Według greckiej Konstytucji (Artykuł 16 §2) „Edukacja stanowi podstawowe zadanie Państwa, którego cele dotyczą moralnego, intelektualnego, zawodowego i fizycznego rozwoju Greków, kształtowania ich świadomości narodowej i religijnej oraz wychowania ich na wolnych i odpowiedzialnych obywateli”.

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

Termin „kompetencje” nie występuje w aktach prawnych ani innych oficjalnych dokumentach. Najbliższy temu pojęciu termin grecki to ***dynatotites*** (**zdolności intelektualne i fizyczne**). Ustawa 1566/85 zawiera zapis mówiący o tym, że głównym celem kształcenia na poziomie podstawowym i średnim jest „przyczynianie się do pełnego, harmonijnego i zrównoważonego rozwoju uzdolnień intelektualnych i fizycznych uczniów, w celu umożliwienia wszechstronnego rozwoju ich osobowości, co pozwoli im na twórcze uczestnictwo w życiu dorosłym”. Ustawa podkreśla znaczenie zrównoważonego rozwoju uczniów, nie przyznając uprzywilejowanej pozycji jednemu rodzajowi uzdolnień (np. intelektualnych).

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

Oprócz ogólnie sformułowanych celów kształcenia, Ustawa 1566/85 zawiera cele bardziej szczegółowe. Są to między innymi: rozwój osobowości oraz szacunku i miłości do drugiego człowieka, promocja życia zgodnego z naturą, promocja kreatywności i krytycznego myślenia, zrozumienie sztuki i techniki, rozwój ducha przyjaźni i współpracy z innymi narodami, etc. W programach nauczania cele te ulegają dalszemu rozbięciu na cele przedmiotowe.

Ogólne cele kształcenia mają zastosowanie do wszystkich poziomów edukacji i dają się podzielić na trzy podstawowe kategorie:

Wiedza i umiejętności operacyjne

Kategoria ta dotyczy wiedzy, intelektu i umiejętności operacyjnych, które uczeń zdobywa w procesie uczenia się poszczególnych przedmiotów i które musi posiadać na zakończenie każdego poziomu edukacji.

Współpraca i komunikacja

Kategoria ta obejmuje umiejętności społeczne, które uczniowie zdobywają w trakcie realizacji wspólnych projektów, oraz kompetencje i umiejętności komunikacji, które są niezbędne z punktu widzenia przekazywania myśli, poglądów, informacji, etc.

Korelacja nauki z życiem codziennym

Kategoria ta dotyczy rozwijania umiejętności dostrzegania oraz interpretowania zarówno pozytywnych jak i negatywnych skutków zastosowań nauki w różnych obszarach działalności człowieka.

Niektóre umiejętności (*dexiotites*) są ściśle związane z jakimś przedmiotem nauczania, czy też grupą przedmiotów pokrewnych (umiejętności przedmiotowe), natomiast inne dotyczą wszystkich przedmiotów, przez co wspomagają cały proces nauki na wszystkich poziomach (umiejętności międzyprzedmiotowe). Umiejętności przedmiotowe zostały wymienione w Ramowych Programach Nauczania (PS), natomiast umiejętności międzyprzedmiotowe w Ramowym Programie Nauczania Treści Międzyprzedmiotowych (DEPSS). Ten drugi dokument jest uważany za nadrzędny wobec programów nauczania

poszczególnych przedmiotów (programy te muszą pozostawać z nim w zgodzie). Obydwa dokumenty znajdują się w końcowej fazie opracowywania i będą stanowiły podstawę do przygotowania nowej generacji podręczników szkolnych.

Rzeczony następujących umiejętności międzyprzedmiotowych jest przewidziany w programach nauczania wszystkich przedmiotów (*Official Journal* 1366/2000):

- umiejętności związane z komunikowaniem się (mówienie, rozumienie, czytanie, pisanie, logiczna argumentacja, umiejętność konwersacji) oraz umiejętności posługiwania się liczbami i pojęciami matematycznymi w życiu codziennym;
- umiejętności związane z wykorzystywaniem różnych źródeł informacji oraz narzędzi do identyfikacji, analizy, oceny i prezentacji danych, jak również umiejętność radzenia sobie z szumem informacyjnym;
- umiejętności niezbędne w pracy zespołowej (szanowanie i uznawanie odmiennych racji, optymalizacja interakcji społecznych oraz nabywanie umiejętności społecznych);
- umiejętności niezbędne z punktu widzenia poprawy indywidualnych wyników w nauce (myślenie analityczne oraz rozwiązywanie problemów). Proces tej poprawy opiera się na krytycznej ocenie pracy uczniów z zastosowaniem kryteriów wewnętrznych i zewnętrznych, kontroli i działaniach korekcyjnych, jak również na kształtowaniu niezbędnych umiejętności oraz planowaniu odpowiednich strategii;
- umiejętność podejmowania decyzji (na poziomie jednostki i grupy społecznej), w obszarach takich, jak ochrona środowiska;
- umiejętności związane z zarządzaniem zasobami naturalnymi, finansowymi oraz społecznymi;
- zdolność wykorzystywania posiadanej wiedzy i umiejętności do ochrony zdrowia na poziomie jednostki i społeczeństwa;
- postawa kreatywna oraz uwrażliwienie na sztukę, jak również umiejętność pozytywnego odbioru i tworzenia dzieł sztuki;
- wykorzystanie posiadanej wiedzy i hierarchii wartości do wyrabiania własnych sądów niezbędnych z punktu widzenia podejmowania decyzji;
- umiejętność krytycznej oceny informacji, wartości i przekonań.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

W greckiej edukacji przywiązuje się szczególną wagę do kształtowania kompetencji międzyprzedmiotowych. Podejście holistyczne gwarantuje, że uczniowie nabywają kompetencje niezbędne z punktu widzenia prawidłowej analizy i rozwiązywania problemów występujących w życiu codziennym.

Programy nauczania zawierają nie tylko wykaz kompetencji, ale również zalecenia dotyczące metod nauczania i pomocy dydaktycznych. Proces nauczania powinien być zorganizowany w taki sposób, aby wspierał realizację celów związanych z kształtowaniem kompetencji przedmiotowych i międzyprzedmiotowych. Proces nauczania to proces ciągły, jednolity i twórczy, wspomagający uczniów w samodzielnym zdobywaniu wiedzy,

zachęcający ich do podejmowania inicjatyw oraz samodzielnych poszukiwań. Zalecane są następujące strategie nauczania:

- uczenie się przez odkrywanie (postawa aktywna),
- kontakty ze środowiskiem (społecznym i przyrodniczym),
- dialog pomiędzy nauczycielami i uczniami (komunikacja interaktywna),
- narracja.

Zgodnie z zasadami DEPPS, musi istnieć zgodność pomiędzy programami, metodami nauczania i pomocami dydaktycznymi. W procesie nauczania treści nie mogą pozostawać w separacji od metod i środków. Dopiero ich połączenie może przekształcić nauczane treści w pożądaną wiedzę i umiejętności.

Rzeczą istotniejszą niż samo uczenie się jest zdobywanie umiejętności uczenia się, a szczególnie ważne jest uczenie się przez działanie, przez doświadczenie i uczestnictwo. Uczniowie mówiąc uczą się mówić, pisząc uczą się pisać, analizując projekt jakiegoś urządzenia i pomagając je obsługiwać uczą się zasad jego obsługi. Teoria i praktyka są ściśle ze sobą związane.

Ponadprzedmiotowe holistyczne podejście do problemu zdobywania wiedzy jest istotne z punktu widzenia kształtowania u uczniów takich kompetencji, które pozwolą im w przyszłości rozwiązywać problemy występujące w życiu codziennym. Zatem poświęcanie więcej czasu na zagadnienia międzyprzedmiotowe niż wiedzę ściśle związaną z określonymi przedmiotami nauczania jest strategią słuszną i pożyteczną zarazem.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

Na poziomie szkolnictwa obowiązkowego nauczane są obligatoryjnie następujące przedmioty: język grecki, matematyka, fizyka, religia, historia, wychowanie fizyczne, przyroda oraz sztuka. Cele dla poszczególnych przedmiotów nauczania są opracowywane zgodnie z wyżej wymienionymi trzema podstawowymi kategoriami celów w edukacji.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

Grecki system edukacji przyjmuje następującą definicję oceniania: "[jest to] systematyczny proces sprawdzania zakresu, w jakim zostały osiągnięte cele i zadania systemu" (Dekret Prezydencki 8/95-OG 3 A'21 oraz Dekret Prezydencki 409/OG 226/22-12-1994). Wyniki uzyskane w ramach tego procesu służą usprawnianiu i doskonaleniu procesu nauczania/uczenia się. Ocenianie nie dotyczy wyłącznie indywidualnych osiągnięć uczniów w zakresie poszczególnych przedmiotów. Uwzględnia ono również inne aspekty, takie jak włożony wysiłek, stopień zainteresowania, inicjatywę, kreatywność, umiejętność współpracy oraz zgodność postępowania z kodeksem szkoły.

Zatem ocena szkolna nie odzwierciedla wyłącznie wiedzy ucznia. Uwzględnia bowiem umiejętność współżycia społecznego, kompetencję komunikacji oraz umiejętność dostrzegania pozytywnych i negatywnych wpływów nauki i sztuki na życie człowieka. Ocena zdolności poznawczych ucznia jest obowiązkowa i przeprowadzana zgodnie z formalnymi procedurami. Ocena umiejętności komunikacji jest sformalizowana i obowiązkowa tylko w zakresie nauczania języków, chociaż może również wchodzić w zakres oceny innych przedmiotów. Ocena pozostałych umiejętności, takich jak umiejętności społeczne czy zdolność krytycznej analizy wpływu nauki i sztuki na ludzkie

życie nie jest wymagana formalnie, chociaż brana pod uwagę w czasie oceny ciągłej ucznia.

Ocenę szkolną można rozpatrywać w odniesieniu do trzech różnych grup umiejętności ucznia: umiejętności poznawczych, umiejętności operacyjnych i umiejętności metodologicznych. Ocena umiejętności poznawczych obowiązuje w odniesieniu do wszystkich przedmiotów nauczania w ramach szkolnictwa obowiązkowego. Dotyczy umiejętności językowych w zakresie języka ojczystego i języków obcych, umiejętności matematycznych, ścisłych i historycznych. Ocena umiejętności operacyjnych na poziomie szkoły podstawowej sprowadza się do oceny umiejętności posługiwania się prostymi materiałami i narzędziami w celu artystycznej autoekspresji. Na poziomie szkoły średniej dotyczy umiejętności posługiwania się sprzętem komputerowym. Natomiast ocena umiejętności metodologicznych ma na celu stwierdzenie, czy uczniowie są w stanie zastosować różne podejścia (metody) do rozwiązywania problemów. Jej celem jest również sprawdzenie stopnia opanowania przez uczniów umiejętności analizy i syntezy zjawisk, umiejętności przeprowadzania testów laboratoryjnych i doświadczeń naukowych, a następnie wyciągania z nich wniosków, jak również umiejętności krytycznej analizy źródeł informacji.

Zgodnie z zapisami Dekretu Prezydenckiego 8/95, uczniowie w szkołach obowiązkowych są indywidualnie oceniani przez swoich nauczycieli. Ponadto Instytut Pedagogiczny oraz inne instytucje zaplecza naukowego Ministerstwa Edukacji Narodowej i Wyznań przeprowadzają okresowe badania umiejętności uczniów, które mają na celu ewaluację efektywności kształcenia na szczeblu krajowym lub regionalnym, lub też realizację potrzeb naukowych.

Na poziomie szkoły podstawowej nie istnieje standaryzowana ocena poziomu umiejętności uczniów – uczniowie są oceniani w klasie przez swoich nauczycieli. Świadectwo otrzymywane na zakończenie szóstej klasy szkoły podstawowej nie posiada istotnego znaczenia poza tym, że jest wymagane do zarejestrowania ucznia w szkole średniej 1 stopnia, która stanowi kontynuację szkolnictwa obowiązkowego. Ocena w tej szkole jest również dokonywana przez nauczycieli. Pod koniec ostatniego roku nauki, uczniowie otrzymują świadectwo ukończenia gimnazjum (*apolytirion gymnasiou*). Uczniowie, którym nie udało się uzyskać pozytywnych ocen w czasie pierwszej sesji egzaminacyjnej, mogą powtarzać egzaminy wielokrotnie, aż do uzyskania wymaganych wyników.

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

W odniesieniu do szkolnictwa obowiązkowego nie istnieją centralnie opracowane standardy wymagań. Oceny postępów uczniów dokonują nauczyciele.

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W ramach działań mających na celu zapewnienie uczniom równych szans oraz w ramach przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, uczniowie mający trudności w nauce mogą w myśl Dekretu Prezydenckiego 429/91 korzystać z dodatkowych form pomocy. Dodatkowe zajęcia organizuje się na wniosek nauczyciela uczniów mających trudności w nauce i po zatwierdzeniu przez radę pedagogiczną. Specjalne zajęcia wyrównawcze są przewidziane z następujących przedmiotów: języka greckiego, matematyki, fizyki, chemii i języków obcych. Zajęcia takie rozpoczynają się od początku drugiego semestru. Specjalne formy

pomocy przewiduje się ponadto dla uczniów innej narodowości, dzieci Romów oraz dzieci rodziców powracających do Grecji z zagranicznych placówek.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

Grecja brała udział w licznych badaniach organizowanych przez IEA - Międzynarodowe Stowarzyszenie ds. Oceny Osiągnięć Szkolnych (CIVED, RLS, PIRLS, TIMSS, COMPED) oraz w międzynarodowych badaniach PISA, organizowanych pod auspicjami OECD.

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

W szkołach podstawowych zaczęto realizować projekt mający na celu wprowadzenie nowoczesnych technologii informatycznych ICT oraz doskonalenie umiejętności uczniów w zakresie posługiwania się tymi technologiami. W fazie wstępnej tego projektu szkoły zgłaszały zapotrzebowanie na określoną liczbę komputerów osobistych oraz na przeszkolenie nauczycieli. Obecnie trwają już kursy doskonalące nauczycieli, jak również prace nad komputerowymi programami edukacyjnymi w języku greckim.

Niedawno rozpoczęto także projekt pilotażowy, obejmujący określoną liczbę przedszkoli, szkół podstawowych i średnich 1 stopnia, który ma na celu zbadanie możliwości wprowadzenia do programów szkolnych tzw. „strefy elastycznej”. W ramach tego programu dwie do czterech godzin zajęć lekcyjnych tygodniowo przeznaczają się na kształcenie międzyprzedmiotowe. W szkole podstawowej „strefa elastyczna” ma za zadanie promować inicjatywę, współpracę, krytyczne myślenie, etc. W szkole średniej natomiast „strefa elastyczna” jest znana pod nazwą „działania innowacyjne” i ma na celu wspieranie procesu kształtowania kompetencji przedmiotowych. Wymienia się tutaj kompetencje komunikacji (mówienie, rozumienie, czytanie, pisanie, logiczną argumentację, komunikację interaktywną), umiejętność posługiwania się liczbami i pojęciami matematycznymi, odpowiedzialne stosowanie technologii informatycznych, współpracę, umiejętność poprawy wyników w nauce, rozwiązywanie problemów, racjonalne podejmowanie decyzji, zarządzanie zasobami, ochronę zdrowia, pomysłowość/wynalazczość, zdolność oceny wartości artystycznej dzieł sztuki, wyrażanie własnych opinii, zdolności społeczne i postawę krytyczną.

HISZPANIA

Systemem edukacji w Hiszpanii rządzą trzy fundamentalne zasady:

- wspieranie wszechstronnego rozwoju jednostki,
- wspieranie rozwoju osobowości,
- wspieranie rozwoju sprawiedliwego i opiekuńczego społeczeństwa.

Powyższe zasady przekładają się na cele ogólne kształcenia, a te z kolei na umiejętności uczniów (*capacidades*).

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

Terminu *competencia* (kompetencje) używa się w kontekście zatrudnienia, natomiast nie występuje on w terminologii związanej z kształceniem ogólnym. W tym drugim przypadku używa się terminu **umiejętność (*capacidad*)**, szczególnie w odniesieniu do wyników nauczania na koniec szkolnictwa obowiązkowego. Pomimo że nie istnieje formalna definicja terminu *capacidades*, można je interpretować jako potencjał możliwości istniejących w każdym człowieku i odnoszących się do zdobywania wiedzy i umiejętności. Celem kształcenia nie jest osiągnięcie z góry założonego poziomu umiejętności, lecz kierowanie uczniem w procesie uczenia się, procesie, który trwa przez całe życie. A zatem umiejętności kształtowane w trakcie edukacji obowiązkowej muszą być przydatne w późniejszym życiu, kiedy uczniowie wejdą na ścieżkę kształcenia ustawicznego.

Capacidades są rozumiane jako części składowe ludzkiej osobowości. Ich rozwój jest jednym z celów edukacji, jak zakłada LOGSE (Ustawa o strukturze i organizacji systemu edukacji z 1990 roku). Ta sama ustawa definiuje programy nauczania jako zestaw celów, treści i metod nauczania oraz kryteriów oceny uczniów. Ustawa przewiduje, że program nauczania będzie nie tylko zapewniał zdobywanie wiedzy, ale także wspierał takie formy kształcenia, które stymulują rozwój umiejętności. Treści nauczania powinny być tak dobierane, aby umożliwiły efektywny rozwój tych umiejętności. Na treści programowe składają się trzy elementy: wiadomości, procedury i postawy. Wiadomości to inaczej informacje, wiedza faktograficzna, procedury to wiedza operacyjna, *know-how*, a postawy to zespół zasad i wartości rządzących wiedzą i postępowaniem w społeczeństwie. Postawy stanowią moralny, etyczny wymiar edukacji.

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

W hiszpańskim systemie edukacji rozróżnia się pomiędzy umiejętnościami, które należy zdobyć do końca szkoły podstawowej i umiejętnościami, które należy zdobyć do końca szkoły średniej. Według LOGSE szkoła podstawowa powinna wykształcić w uczniach następujące umiejętności:

- poprawnego posługiwania się językiem hiszpańskim oraz urzędowym językiem danej Wspólnoty Autonomicznej;
- rozumienia i formułowania prostych przekazów w języku obcym;
- stosowania prostych działań arytmetycznych i podstaw logiki w sytuacjach życia codziennego;

- zdobywania umiejętności niezbędnych do samodzielnego funkcjonowania w środowisku domu i rodziny, oraz w grupie społecznej;
- dostrzegania podstawowych wartości rządzących życiem jednostki i współżyciem w grupie, oraz postępowania zgodnie z tymi wartościami;
- stosowania różnych form artystycznego wyrazu;
- rozpoznawania cech charakterystycznych dla środowiska materialnego, społecznego i kulturalnego oraz poszukiwania w nim miejsca dla własnej aktywności;
- dostrzegania wagi zagadnień związanych z własnym zdrowiem i higieną osobistą, ochroną przyrody i środowiska;
- korzystania z lekcji wychowania fizycznego i sportu dla własnego rozwoju.

Według LOGSE, w trakcie nauki w obowiązkowej szkole średniej 1 stopnia uczniowie powinni zdobyć 11 następujących umiejętności:

- rozumienia i poprawnego formułowania ustnych i pisemnych tekstów o znacznym stopniu trudności, w języku hiszpańskim i w języku urzędowym danej Wspólnoty Autonomicznej;
- rozumienia i wypowiedania się w języku obcym;
- posługiwania się różnorodnymi źródłami informacji, krytycznej ich oceny oraz samodzielnego poszukiwania wiedzy;
- postępowania zgodnego z zasadami współpracy, odpowiedzialności i etyki, solidarności i tolerancji oraz przestrzegania zasady niedyskryminowania;
- zapoznawania się ze sztuką i kulturą, szanowania i doceniania ich wartości;
- analizowania głównych czynników wywierających wpływ na społeczeństwo oraz zapoznawania się z podstawowymi prawami natury;
- rozumienia praktycznych zastosowań wiedzy i elementarnej znajomości techniki;
- zapoznawania się z przekonaniami, postawami i wartościami rodzimej tradycji i dziedzictwa kulturowego, krytycznej ich oceny i wyboru najbardziej odpowiedniej opcji;
- oceny zachowań mających wpływ na stan zdrowia, postawy konsumenckie i środowisko;
- poznawania środowiska społecznego, przyrodniczego i kulturalnego, oraz korzystania z niego dla własnego rozwoju;
- korzystania z lekcji wychowania fizycznego i sportu dla własnego rozwoju.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

Programy nauczania zawierają nie tylko cele i treści kształcenia, ale również podejścia dydaktyczne sprzyjające kształtowaniu umiejętności. Według LOGSE, metody nauczania stosowane w szkole podstawowej i średniej powinny sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi ucznia, powinny również być dostosowane do jego indywidualnego tempa rozwoju. Dostosowane do potrzeb każdego ucznia, powinny rozwijać umiejętności samodzielnego uczenia się oraz umiejętności pracy w zespole. Zasady nauczania,

opracowane przez Ministerstwo Edukacji i Nauki (MEC, 1989b), są oparte na podejściu konstruktywistycznym, gdzie punkt wyjścia stanowi aktualny poziom rozwoju ucznia, a istotnymi wyznacznikami są umiejętności poznawcze uczniów oraz poziom posiadanej wiedzy. Uczenie się jest integralną częścią świadomości poznawczej, powinno opierać się nie tylko na zapamiętywaniu, a umiejętność uczenia się jest jedną z najważniejszych umiejętności, jakie powinni zdobyć uczniowie. Wytyczne ministerstwa podkreślają, że treści nauczania powinny nawiązywać do sytuacji życia codziennego. W procesie nauczania należy wyzalać aktywność uczniów, polegającą na tworzeniu relacji pomiędzy wiedzą nabytą wcześniej a wiedzą nową. W tym kontekście rola nauczyciela to rola mentora, który ułatwia proces przyswajania wiedzy.

Dokumenty urzędowe (programy nauczania, wytyczne, etc.) zawierają wskazówki, w jaki sposób należy kształtować umiejętności rozwiązywania problemów, krytycznego i twórczego myślenia, samodzielnego uczenia się. Stosując się do powyższych zasad, placówki szkolne same decydują o doborze metod nauczania. Dobór ten jest często determinowany charakterystyką danej klasy.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

Zgodnie z ustawą LOGSE, w kształceniu podstawowym wyróżnia się następujące przedmioty/bloki przedmiotowe: wiedza o środowisku naturalnym, społecznym i kulturalnym, wychowanie plastyczne, wychowanie fizyczne, język hiszpański i literatura, język urzędowy i literatura Wspólnoty Autonomicznej, języki obce, matematyka i religia⁽²³⁾. W podstawie programowej język obcy jest obowiązkowy począwszy od drugiego etapu szkoły podstawowej, chociaż w większości Wspólnot Autonomicznych obowiązek nauczania języka obcego dotyczy już etapu pierwszego.

W podstawie programowej dla średnich szkół obowiązkowych (*ESO – Education secundaria obligatoria*) wymienia się następujące obowiązkowe przedmioty nauczania: przedmioty przyrodnicze, wychowanie fizyczne, wychowanie plastyczne, przedmioty humanistyczne z geografią i historią (łącznie z etyką), języki obce, język i literaturę hiszpańską, język i literaturę Wspólnoty Autonomicznej, matematykę, technikę, muzykę, religię, oraz zagadnienia międzyprzedmiotowe. W ostatniej klasie etyka jest wydzielona z bloku przedmiotów humanistycznych i stanowi odrębny przedmiot. Na tym poziomie kształcenia programy nauczania obejmują również podstawy kształcenia zawodowego, które dodają nauczaniu wymiaru praktycznego i przygotowują uczniów do życia zawodowego. Wśród umiejętności zawodowych kształtowanych na tym poziomie kluczową rolę odgrywa przedsiębiorczość. W ostatniej klasie ESO wprowadza się element wyboru – uczniowie muszą wybrać dwie spośród czterech następujących grup przedmiotów: przedmioty przyrodnicze, wychowanie plastyczne, muzyka i technika.

Podstawy programowe⁽²⁴⁾ dla średnich szkół obowiązkowych (wprowadzone Dekretem Królewskim 1007/1991 z 14 czerwca 1991 roku, BOE 26-6-1991) zostały ostatnio zmienione Dekretem Królewskim 3473/2000 z 29 grudnia 2000 roku (BOE 16-1-2001). Nowe regulacje prawne będą wprowadzane w życie w latach 2002/03 i 2003/04. Spośród wielu proponowanych zmian jedna dotyczy technologii informatycznych, które będą stanowić odrębny komponent w ramach przedmiotu technika, jak również będą wykorzystywane jako narzędzie do nauczania języka i literatury oraz muzyki.

⁽²³⁾ Szkoły muszą organizować lekcje religii, chociaż dla uczniów jest to przedmiot fakultatywny.

⁽²⁴⁾ Zatwierdzone przez rząd podstawy programowe dla całego kraju obejmują 55% czasu nauczania w tych Wspólnotach Autonomicznych, w których obowiązuje język urzędowy inny niż język hiszpański, natomiast 65% czasu nauczania w pozostałych.

RYSUNEK 7: RÓŻNICE W PODSTAWACH PROGRAMOWYCH DLA ŚREDNICH SZKÓŁ OBOWIĄZKOWYCH (ESO) POMIĘDZY ROKIEM 1991 A ROKIEM 2000

Dekret Królewski 1007/1991	Dekret Królewski 3473/2000
Kryteria oceny opracowane dla całego poziomu kształcenia [4-letnia obowiązkowa szkoła średnia 1 stopnia – przyp.red.]	Kryteria oceny opracowane dla każdej klasy oddzielnie.
Liczba godzin przeznaczonych na naukę 2 podstawowych przedmiotów na pierwszym etapie tego poziomu kształcenia: Język hiszpański i literatura 210 Matematyka 140	Liczba godzin przeznaczonych na naukę 2 podstawowych przedmiotów na pierwszym etapie tego poziomu kształcenia: Język hiszpański i literatura 245 Matematyka 175
Kultura klasyczna jako przedmiot fakultatywny przynajmniej przez 1 rok nauki na drugim etapie.	Kultura klasyczna jako przedmiot fakultatywny przez 2 lata drugiego etapu [tj. przez cały okres drugiego etapu obowiązkowej szkoły średniej 1 stopnia – przyp.red.]
Nieuwzględnione treści nauczania przedmiotów fakultatywnych, drugiego języka obcego oraz kultury klasycznej.	Uwzględnione podstawowe treści nauczania przedmiotów fakultatywnych, drugiego języka obcego oraz kultury klasycznej.
Nieuwzględnione technologie informatyczne.	Wprowadzenie technologii informatycznych jako odrębnego komponentu (w ramach przedmiotu technika) oraz jako narzędzia do nauki innych przedmiotów.
Oddzielne ocenianie z biologii i geologii oraz fizyki i chemii dopiero w czwartej [ostatniej] klasie.	Oddzielne ocenianie z biologii i geologii oraz fizyki i chemii już w klasie trzeciej, kiedy blok przedmiotów przyrodniczych rozdziela się na 2 odrębne bloki.

Źródło: Centrum Badań i Dokumentacji Pedagogicznej (CIDE) oraz akty prawne.

W Ustawie o Jakości Kształcenia planuje się wprowadzić zapisy nawiązujące do priorytetów Unii Europejskiej. Zapisy te będą dotyczyły głównie obowiązkowych szkół średnich 1 stopnia. Ich celem będzie zwiększenie fakultatywnych opcji kształcenia oraz modyfikacja zasad oceny postępów uczniów.

Niezależnie od wymienionych powyżej przedmiotów/bloków przedmiotowych, wszystkie szkoły są obowiązane organizować lekcje religii. Do rodziców należy decyzja, czy posyłać dzieci na zajęcia z religii, czy też na alternatywne zajęcia dotyczące życia społecznego i kulturalnego.

Wszystkie wymienione wyżej przedmioty nauczania mają swój udział w kształtowaniu niektórych lub wszystkich *capacidades*. W obowiązkowych szkołach średnich jedną godzinę w tygodniu przeznaczają się na zajęcia z poradnictwa (*tutoría*). Zajęcia te mają na celu rozwój umiejętności personalnych i interpersonalnych uczniów, poprzez wpajanie zasad odpowiedzialności, pokojowego współżycia oraz powszechnie akceptowanych norm zachowań. Rysunki 8 i 9 ilustrują znaczenie tych umiejętności.

RYSUNEK 8: PRZEDMIOTY/BLOKI PRZEDMIOTOWE W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ DLA SZKOŁY PODSTAWOWEJ ORAZ UMIEJĘTNOŚCI KSZTAŁTOWANE W RAMACH TYCH PRZEDMIOTÓW/BLOKÓW PRZEDMIOTOWYCH, 2001/02

Umiejętności	Przedmioty/bloki przedmiotowe						
	Wiedza o środowisku	Wychowanie plastyczne	Wychowanie fizyczne	Język hiszpański, jęz. urzędowy Wspól. Auton., literatura	Języki obce	Matematyka	Religia
Poprawne posługiwanie się językiem hiszpańskim oraz urzędowym językiem danej Wspólnoty Autonomicznej.	●	●		●			
Rozumienie i formułowanie prostych przekazów w języku obcym.					●		
Stosowanie prostych działań arytmetycznych i podstaw logiki w sytuacjach życia codziennego.						●	
Umiejętności niezbędne do samodzielnego funkcjonowania w środowisku domu i rodziny, oraz w grupie społecznej.	●	●	●	●		●	
Dostrzeganie podstawowych wartości rządzących życiem jednostki i współżyciem w grupie, oraz postępowanie zgodnie z tymi wartościami.	●	●		●	●	●	●
Stosowanie różnych form artystycznego wyrazu.		●		●			
Rozpoznawanie cech charakterystycznych dla środowiska materialnego, społecznego i kulturalnego oraz poszukiwanie w nim miejsca dla własnej aktywności.	●	●	●	●		●	●
Dostrzeganie wagi zagadnień związanych z własnym zdrowiem i higieną osobistą, ochroną przyrody i środowiska.	●		●				
Korzystanie z lekcji wychowania fizycznego i sportu dla własnego rozwoju.			●				

Źródło: Centrum Badań i Dokumentacji Pedagogicznej (CIDE) oraz akty prawne.

RYSUNEK 9: PRZEDMIOTY/BLOKI PRZEDMIOTOWE W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ DLA OBYWĄZKOWEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ 1 STOPNIA (ESO) ORAZ UMIEJĘTNOŚCI KSZTAŁTOWANE W RAMACH TYCH PRZEDMIOTÓW/BLOKÓW PRZEDMIOTOWYCH, 2001/02

Umiejętności	Przedmioty/bloki przedmiotowe									
	Przedmioty przyrodnicze	Wychowanie fizyczne	Wychowanie plastyczne	Przedmioty humanist., geografia, historia	Języki obce	Jęz. hiszpański, jęz. urzędowy Wspól. Auton., literatura	Matematyka	Technika	Muzyka	Religia
Rozumienie i poprawne formułowanie ustnych i pisemnych wypowiedzi o znacznym stopniu trudności, w jęz. hiszpańskim i w jęz. urzędowym danej Wspólnoty Autonomicznej.	●	●	●		●					●
Rozumienie i wypowiedzanie się w języku obcym.			●			●				
Posługiwanie się różnorodnymi źródłami informacji, krytyczna ich ocena oraz samodzielne poszukiwanie informacji.	●	●	●		●	●	●	●	●	●
Postępowanie zgodne z zasadami współpracy, odpowiedzialności i etyki, solidarności i tolerancji, oraz przestrzeganie zasady niedyskryminowania.	●	●	●	●	●	●		●	●	●
Zapoznanie się ze sztuką i kulturą, szanowanie i docenianie ich wartości.		●	●		●	●		●		●
Analizowanie głównych czynników wywierających wpływ na społeczeństwo oraz zapoznanie się z podstawowymi prawami natury.	●	●							●	●
Rozumienie praktycznych zastosowań wiedzy i elementarna znajomość techniki.							●		●	
Zapoznanie się z przekonaniami, postawami i wartościami rodzimej tradycji i dziedzictwa kulturowego, krytyczna ich ocena i wybór najbardziej odpowiedniej opcji.		●	●		●			●		●
Ocena zachowań mających wpływ na stan zdrowia, postawy konsumenckie i środowisko.	●			●	●					
Poznawanie środowiska społecznego, przyrodniczego i kulturalnego, oraz korzystanie z niego dla własnego rozwoju.	●	●	●		●			●		●
Korzystanie z lekcji wychowania fizycznego i sportu dla własnego rozwoju.	●		●	●						

Źródło: Centrum Badań i Dokumentacji Pedagogicznej (CIDE) oraz akty prawne

W odpowiedzi na zapotrzebowanie społeczne, do podstaw programowych włączono wartości etyczne oraz inne zagadnienia o charakterze międzyprzedmiotowym. Przykłady takich zagadnień są następujące: wychowanie obywatelskie, nauka o środowisku, wychowanie seksualne, wychowanie konsumenckie, bezpieczeństwo na drogach, wychowanie dla pokoju i praw człowieka, wychowanie zdrowotne, edukacja o różnicach między mężczyznami i kobietami, etc. Każda szkoła – w zależności od potrzeb i doświadczeń – sama decyduje o tym, jak wiele czasu i uwagi poświęcić na poszczególne zagadnienia.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

W nawiązaniu do wspomnianego w ustawie LOGSE rozwoju umiejętności, Dekrety Królewskie ustanawiające minimum programowe wymieniają podstawowe cele kształcenia. W związku z trudnościami w ocenianiu samych umiejętności, dokonywana ocena skupia się na określaniu stopnia realizacji tych celów. Uzasadnienie jest następujące: im wyższy stopień realizacji celów kształcenia, tym wyższy jest poziom *capacidades*. Cele kształcenia oraz kryteria ich oceny są zawarte w podstawie programowej oraz programach opracowywanych na poziomie Wspólnot Autonomicznych. W procesie oceny bierze się ponadto pod uwagę warunki kształcenia, treści nauczania oraz charakterystykę poszczególnych uczniów. Szkołom wolno dostosowywać te cele i kryteria do warunków lokalnych.

Chociaż postrzegana jako proces ciągły, ocena osiągnięć uczniów musi być także dokonywana w określonych momentach kształcenia obowiązkowego. W szkole podstawowej nauczyciele stosują ocenę ciągłą w celu podjęcia decyzji o ewentualnej potrzebie objęcia dziecka specjalnym wsparciem lub o konieczności dostosowania programu nauczania do jego potrzeb. Ponadto ocena ucznia jest wymagana na zakończenie każdego etapu kształcenia [szkoła podstawowa dzieli się na 3 etapy, z których każdy trwa 2 lata – przyp. red.], ponieważ decyduje o promocji ucznia do następnego etapu, lub też o konieczności powtarzania ostatniej klasy poprzedniego etapu.

W obowiązkowej szkole średniej 1 stopnia promocja ucznia do drugiego etapu jest również uzależniona od wyników oceny. Decydującym kryterium jest ocena szans ucznia na pomyślną kontynuację nauki na etapie programowo wyższym, ze szczególnym uwzględnieniem posiadanych przez niego umiejętności. Jeśli zachodzi taka potrzeba, program nauczania może być dostosowany do indywidualnych potrzeb ucznia.

Oceny dokonuje zawsze zespół nauczycieli, których w szkole średniej wspiera sekcja ds. poradnictwa. Pod koniec nauki w obowiązkowej szkole średniej 1 stopnia uczniowie, którzy zrealizowali wszystkie założone cele, otrzymują świadectwo ukończenia szkoły średniej (*Graduado en Educación Secundaria*). Świadectwo to upoważnia do wstępu na poziom szkoły średniej 2 stopnia, tj. do *Bachillerato* [dwuletniej szkoły średniej o profilu akademickim – przyp. red.] lub do [dwuletnich] średnich szkół zawodowych. Wspomniany wyżej zespół nauczycieli, którego pracę koordynuje wychowawca danej klasy i który wspiera szkolna sekcja ds. poradnictwa, może zdecydować o przyznaniu świadectwa nawet tym uczniom, którzy nie otrzymali wymaganych ocen z poszczególnych przedmiotów, pod warunkiem, że uczniowie ci osiągnęli cele założone dla danego etapu kształcenia. Ponadto wszyscy uczniowie otrzymują pisemne potwierdzenie odbycia określonej liczby lat nauki i otrzymanych ocen z poszczególnych przedmiotów, jak również dyskretną poradę dotyczącą dalszej ścieżki kształcenia.

Na szczeblu krajowym za monitorowanie realizacji podstaw programowych oraz ocenę rozwoju umiejętności odpowiada Narodowy Instytut Jakości i Ewaluacji Kształcenia

(*Instituto Nacional de Calidad y Evaluación - INCE*). Na szczeblu regionalnym za ewaluację systemu kształcenia odpowiadają Wspólnoty Autonomiczne. Zarówno INCE jak i Wspólnoty działają w oparciu o system wskaźników umożliwiających ocenę umiejętności uczniów na różnych poziomach i etapach kształcenia, jak również ewaluację efektywności systemu kształcenia w regionach. Trwają obecnie prace nad stworzeniem takich wskaźników jakości, które mogłyby być stosowane w skali całego kraju.

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

Nie istnieją krajowe standardy wymagań w zakresie *capacidades*.

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Hiszpański system edukacji charakteryzuje się znaczną elastycznością, która pozwala wszystkim uczniom, niezależnie od pozycji społecznej i ekonomicznej oraz możliwości intelektualnych, rozwijać swoje zdolności. Ustawa LOGSE zakłada, że system ten powinien stwarzać wszystkim uczniom z przejściowymi lub trwałymi niepełnosprawnościami takie same możliwości rozwoju, jak ich zdrowym rówieśnikom, niezależnie od tego czy nauka będzie odbywać się w szkole ogólnodostępnej czy specjalnej. Środki mające na celu postępowanie z niejednorodnymi grupami uczniów w ramach kształcenia integracyjnego obejmują: możliwość opracowywania programów na różnych poziomach (poziom centralny, poziom Wspólnoty Autonomicznej, poziom szkoły i wreszcie poziom klasy); fakultatywny charakter niektórych przedmiotów; zajęcia wyrównawcze (z naciskiem na matematykę i język ojczysty). Środki mające na celu wyrównanie różnic indywidualnych pomiędzy uczniami: możliwość adaptacji programu nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia; zajęcia wyrównawcze prowadzone przez nauczycieli wspomagających; powtarzanie klasy; przeniesienie ucznia do klasy lub szkoły specjalnej.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

Hiszpania rozpoczęła uczestnictwo w międzynarodowych programach oceny uczniów w latach osiemdziesiątych. Współpracuje obecnie w ramach INES, brała udział w programie PISA 2000 oraz TIMSS.

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

Do podstawy programowej wprowadzono zmiany dotyczące nauczania poszczególnych przedmiotów, na mocy Dekretu Królewskiego 3473/2000 (Patrz: Rysunek 7). W 2000 roku w Autonomicznej Wspólnocie Katalonii opublikowano dokument zatytułowany *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori* (Identyfikacja kompetencji podstawowych dla poziomu szkolnictwa obowiązkowego), w którym przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych w Katalonii, na Balearach i Wyspach Kanaryjskich. Badanie dotyczyło podstawy programowej, grupując umiejętności w pięć obszarów kluczowych: obszar matematyczny, społeczny, lingwistyczny, techniczny i zawodowy. Każdemu obszarowi przypisano określone treści nauczania, wyrażając je w formie kompetencji. Badanie uzupełniały wyniki ankiety przeprowadzonej na próbie złożonej z przedstawicieli różnych grup społecznych, która miała za zadanie ustalić, jakie kompetencje kluczowe są uważane za niezbędne pod koniec nauki w średnich szkołach obowiązkowych. W ankiecie poproszono respondentów o dokonanie rankingu kompetencji kluczowych, w wyniku którego wyłoniono 245 kompetencji, z których cztery uzyskały status priorytetów.

Wszystkie cztery to podstawowe operacje matematyczne (dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie). W oparciu o wyniki tej ankiety próbowano określić, które kompetencje kluczowe rokuje przyszły życiowy sukces. Następnie, w roku 2001 i 2002, dokonano oceny osiągnięć uczniów w zakresie tych kompetencji. Uzyskane wyniki zdają się potwierdzać przypuszczenie, że społeczeństwo przywiązuje największą wagę do tych kompetencji, które odnoszą się do pracy zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

Antúnez, S y Otros (1993). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Graó

CIDE (2000). *El sistema educativo español 2000*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Departament d' Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2000). *Identificació de les competències bàsiques en l' ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya

EURYDICE (2002). *El sistema educativo español*. Informe Nacional 2001. En http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

MEC (1989a). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

MEC (1989b). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

MECD (2001). *El Desarrollo de la Educación. Informe nacional de España 2001*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Consejo Escolar del Estado (2001). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Curso 1999-2000. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Salinas García, F. A. y Puerta López, J. R. (2001). *La Educación Primaria en el marco de la LOGSE*. Madrid: Departamento Nacional de Formación de la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSI-CSIF) y Grupo Editorial Universitario

Consejo de Europa y MEC (1999). *¿Qué educación secundaria para una Europa en transformación? Tendencias, retos y perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Grupo Anaya

Gimeno, J. (1989). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata

FRANCJA

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

Programy nauczania dla szkół podstawowych i średnich 1 stopnia (*collège*⁽²⁵⁾) określają szczegółowo kompetencje, jakimi uczniowie powinni się wykazywać w zakresie poszczególnych przedmiotów na zakończenie każdego etapu kształcenia, a szczególnie na zakończenie szkoły podstawowej.

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

Programy nauczania poszczególnych przedmiotów na poziomie szkolnictwa obowiązkowego precyzują wiele kompetencji, poświęcając jednak szczególną uwagę trzem z nich, mianowicie **pisaniu, czytaniu oraz arytmetyce**. Niemniej **kompetencje w zakresie języków obcych oraz języka francuskiego** są traktowane priorytetowo podczas całego cyklu nauki w szkole podstawowej i średniej, ponieważ pozwalają na większą niezależność intelektualną uczniów, zarówno w szkole jak i poza nią. A zatem kompetencje językowe należy interpretować jako umiejętności ekspresji i komunikacji w zakresie wielu różnych dziedzin (np. języki obce, matematyka, technologie informacyjne i komunikacyjne). W klasach 6-3 widać wyraźnie, jak uczniowie przechodzą od tzw. „klasowego” stylu komunikowania się, przy znacznej pomocy ze strony nauczyciela, do stylu bardziej indywidualnego, pozwalającego na pracę samodzielną. Kompetencje te zatem podlegają nieustannemu rozwojowi i utrwalają się w końcowym etapie obowiązku szkolnego. Powinny podlegać ocenie i regularnemu monitorowaniu w obrębie wszystkich przedmiotów nauczania.

Programy nauczania opracowane przez Ministerstwo Edukacji precyzują kompetencje, które uczniowie powinni nabyć w okresie edukacji obowiązkowej. Kompetencje te dzielą się na dwie grupy: **kompetencje ogólne** i **kompetencje przedmiotowe**. Kompetencje te są definiowane w odniesieniu do kompetencji językowych, uważanych za nadrzędne i priorytetowe.

Kompetencje ogólne można podzielić na dwie podstawowe kategorie, tj. te, które odnoszą się do komunikacji za pomocą języka mówionego i te, które odnoszą się do komunikacji za pomocą języka pisanego.

- Umiejętność stosowania języka mówionego w klasie:

Publiczne zabieranie głosu jest zawsze trudne (z powodu obawy, jak zareagują inni, jaka będzie opinia dorosłych, z powodu zahamowań, tradycji społeczno-kulturowych, etc.) Postępowanie się językiem mówionym nie powinno pod żadnym pozorem ograniczać się do uczniów najlepszych. Dlatego ważne jest, żeby sytuacje stymulujące wypowiedzi jak największej liczby uczniów były stwarzane możliwie najczęściej, z dużą dozą cierpliwości i determinacji ze strony nauczyciela.

- Umiejętność posługiwania się językiem pisany w klasie:

Jest to kompetencja ogólna, na którą składają się: umiejętność czytania umożliwiająca dalsze uczenie się oraz umiejętność samodzielnego pisania.

⁽²⁵⁾ Państwowa lub prywatna szkoła średnia 1 stopnia na podbudowie szkoły podstawowej. Nauka trwa 4 lata i zaczyna się od klasy szóstej, a kończy na klasie trzeciej.

Specyfika francuskiego systemu edukacji polega na tym, że kształtowanie kompetencji przedmiotowych wiąże się ściśle z rozwojem kompetencji ogólnych, uważanych za nadrzędne, tj. kompetencji językowych. Oznacza to, że w ramach obowiązku szkolnego nauczaniu wszystkich przedmiotów towarzyszy jasno określony cel, jakim jest nauka mówienia, czytania i pisania. Kompetencje przedmiotowe zdefiniowano dotychczas dla dziesięciu obszarów przedmiotowych:

- wychowanie obywatelskie,
- literatura,
- poprawna znajomość języka francuskiego,
- język obcy (lub regionalny),
- historia,
- geografia,
- arytmetyka i matematyka,
- przedmioty przyrodnicze i technika,
- edukacja artystyczna,
- wychowanie fizyczne i sport.

Wśród kompetencji przedmiotowych na wyróżnienie zasługuje stosunkowo nowa umiejętność – umiejętność korzystania z komputerowych źródeł informacji.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

Celem procesu kształcenia jest przekazanie uczniom, w obrębie poszczególnych przedmiotów, określonych kompetencji szczegółowych. Uczniowie powinni je opanować do końca określonego etapu kształcenia. Kompetencje te zostały zawarte w opracowanych przez Ministerstwo Edukacji programach nauczania. Nauczyciele mają prawo wyboru metod nauczania i podręczników.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

Wszystkie przedmioty nauczania wnoszą swój wkład w proces kształtowania kompetencji kluczowych. I tak celem zajęć z języka francuskiego jest przekazanie uczniom umiejętności pisania i czytania ze zrozumieniem, rozbudzenie ich zainteresowania tekstami literackimi i dziełami literatury pięknej, pokazanie im, jak samodzielnie docierać do odpowiednich informacji i zdobywać potrzebną wiedzę oraz nauczenie ich różnych sposobów i środków argumentacji.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

Kompetencje uczniów podlegają ocenie nauczycieli pod koniec każdego roku szkolnego. Świadectwo ukończenia szkolnictwa obowiązkowego, do niedawna wydawane na zasadzie dobrowolności, stopniowo zyskuje status świadectwa państwowego, wydawanego obowiązkowo na zakończenie nauki w *collège*.

Ponadto każdego roku departament planowania Ministerstwa Edukacji organizuje ogólnokrajową, obowiązkową ocenę wszystkich uczniów. Ocena ta odbywa się w dwóch

momentach realizacji obowiązku szkolnego: w połowie szkoły podstawowej, kiedy uczniowie mają 8 lat oraz na początku *collège*, kiedy uczniowie mają 11 lat. Obydwa rodzaje oceny dotyczą postępów uczniów w zakresie dwóch przedmiotów – języka francuskiego i matematyki. Ocena dokonywana na początku pierwszego roku nauki w *collège* posiada wyłącznie wartość informacyjną, pomagając nauczycielom dostosować metody nauczania do poziomu uczniów.

Począwszy od 1994 roku Ministerstwo Edukacji organizuje regularne badania osiągnięć uczniów w zakresie wiedzy obywatelskiej. Badania przeprowadzane są przy pomocy ankiety, na próbie reprezentatywnej uczniów 11- letnich. Pytania sprawdzają wiedzę z zakresu ustroju politycznego i demokracji.

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

W chwili obecnej nie istnieją narodowe standardy wymagań w odniesieniu do osiągnięć uczniów, ani ogólnie regulacje dotyczące procedur oceniania. Nauczyciele samodzielnie ustalają standardy, a ocena odnosi się do ogólnych postępów w nauce.

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Indywidualna pomoc w nauce organizowana jest przez cały okres uczęszczania do *collège* (uczniowie w wieku 11 do 15 lat). Zorganizowane wsparcie występuje w szkołach znajdujących się na terenie tzw. *zones d'éducation prioritaire* – ZEP (priorytetowe strefy edukacji) ⁽²⁶⁾.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

Francja brała udział w wielu badaniach międzynarodowych, m. in. w FIMS (1964), SIMS (1980-82), RLS (1989-95), TIMSS (1993-95), PIRLS (1999-2003), PISA (2000, 2003, 2006).

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

W odniesieniu do dwóch pierwszych klas *collège* opracowano nowatorski projekt pod nazwą *itinéraires de découverte* (ścieżki odkrywania) i wprowadzono go w klasach pierwszych w roku 2001, a w klasach drugich w roku szkolnym 2002/03. Ten rodzaj nauczania (ścieżki międzyprzedmiotowe) ma na celu rozbudzanie zainteresowań uczniów i zachęcanie ich do samodzielnej pracy nad realizacją interdyscyplinarnych projektów. Charakterystyczne jest to, że nauczyciele pracują w zespołach. Projekty dotyczą czterech obszarów tematycznych: przyroda i człowiek, sztuka i humanistyka, języki i cywilizacja oraz twórczość i technika.

Realizacja ścieżek międzyprzedmiotowych jest obowiązkowa i obejmuje 10% programu nauczania. Uczniowie są obowiązani realizować cztery ścieżki wybrane spośród przynajmniej dwóch obszarów tematycznych, zgodnie z własnymi uzdolnieniami i preferencjami. Zadaniem ścieżek międzyprzedmiotowych jest wzbogacenie programów nauczania o nową wiedzę i umiejętności. W roku szkolnym 2003/04 ścieżki te będą realizowane także w trzecim roku nauki w *collège*, a końcoworoczna ocena będzie traktowana jako wstępny test przed wprowadzeniem nowego systemu oceniania, który ma

⁽²⁶⁾ Są to takie obszary, na których panują niekorzystne warunki społeczne, co stanowi zagrożenie dla dzieci i młodzieży w osiąganiu pomyślnych wyników w nauce oraz w prawidłowej integracji społecznej. Celem stworzenia stref priorytetowych w edukacji było poprawienie funkcjonowania szkół znajdujących się na tych terenach.

zastąpić system istniejący obecnie i zakończony państwowym świadectwem ukończenia *collège*.

Jeśli chodzi o szkolnictwo podstawowe, to w wyniku przyjętego w dniu 14 listopada 2000 r. narodowego planu rozwoju edukacji artystycznej i kulturalnej, rozszerzona została nauka przedmiotów artystycznych. Począwszy od roku szkolnego 2001/02 w szkołach podstawowych kilku rejonów wprowadzono zajęcia przeznaczone na realizację projektów artystyczno-kulturalnych, z udziałem artystów i przedstawicieli świata kultury. Programem tym zostaną wkrótce objęte pierwsze klasy w *collège*.

IRLANDIA

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

Na poziomie szkoły podstawowej coraz częściej używa się terminu *skill* (umiejętność) lub *key skill* (umiejętność kluczowa). Termin „kompetencja kluczowa” nie jest stosowany. **Umiejętności kluczowe** odnoszą się do takich umiejętności, strategii i postaw, które ułatwiają dziecku naukę i pomagają w uzyskiwaniu lepszych wyników.

Podobnie na poziomie ponadpodstawowym, w szkole średniej 1 stopnia, kompetencje kluczowe są na ogół określane terminem **umiejętności (skills)**. Umiejętności te są wykazywane w programach nauczania poszczególnych przedmiotów. Prowadzono wprawdzie dyskusje dotyczące zastosowania terminu “kompetencje” i terminu “umiejętności” na tym poziomie kształcenia, nie były to jednak dyskusje tak zaawansowane, jak w przypadku szkoły średniej 2 stopnia.

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

Rozwój umiejętności stanowi zasadniczą część programu nauczania dla szkoły podstawowej. Stwierdza się w nim co następuje:

Silny nacisk kładzie się na rozwój umiejętności zadawania pytań, analizowania, badania, krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów oraz interakcji w grupie.

Położenie nacisku na rozwój umiejętności wspomaga proces nauczania oraz zakłada zgodność pomiędzy opracowywanym a realizowanym programem nauczania. Wymienione w poniższej tabeli umiejętności stanowią integralną część programu nauczania dla szkoły podstawowej.

RYSUNEK 10: ROZWÓJ UMIEJĘTNOŚCI MIĘDZYPRZEDMIOTOWYCH W SZKOLE PODSTAWOWEJ, 2002

Umiejętności krytycznego myślenia	takie jak analiza, obserwacja, ocena, synteza i rozwiązywanie problemów.
Umiejętności uczenia się	takie jak poszukiwanie i analiza informacji, samoocena i formułowanie celów.
Umiejętności społeczne i cechy osobiste	takie jak samoświadomość, podejmowanie decyzji, dokonywanie wyborów i odpowiedzialność.
Umiejętności komunikacji	takie jak słuchanie, mówienie, akcentowanie faktów.
Technologie informacyjno-komunikacyjne	

Źródło: Eurydice, Krajowe Biuro w Irlandii.

Szczególną wagę przywiązuje się do umiejętności myślenia abstrakcyjnego i rozwiązywania problemów. Umiejętności te określone są we wstępie do programu nauczania dla szkoły podstawowej jako obserwacja, zestawianie i podsumowywanie faktów, analiza, interpretacja, ocena, wnioskowanie i dedukcja.

W odniesieniu do szkoły średniej 1 stopnia (Junior Cycle) kładzie się nacisk na takie umiejętności podstawowe, jak umiejętność czytania i pisania, rachunki i umiejętność komunikacji oraz na potrzebę udoskonalenia oceny ucznia w kontekście tych umiejętności. Podnosi się również kwestię roli, jaką pełnią umiejętności o charakterze bardziej uniwersalnym, takie jak umiejętność rozwiązywania problemów, podejmowania

decyzji czy krytycznego myślenia oraz miejsca, jakie umiejętności te powinny zajmować w programach nauczania. W związku ze zwiększającym się wykorzystywaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach, stwierdzono potrzebę określenia kompetencji uczniów w zakresie posługiwania się tymi technologiami. Jednak na przeszkodzie do zwiększenia formalnych wymagań w tym zakresie stoi obawa przed zbytnim "przeciążeniem" programów szkolnych.

Kształtowaniu umiejętności kluczowych poświęcone są takie dokumenty strategiczne, jak "Biała Księga o edukacji" (*White Paper on Education Charting Our Education Future*), z 1995 roku. Dokument ten wymienia takie podstawowe kompetencje, jak:

- umiejętność czytania i pisania, umiejętność myślenia matematycznego oraz umiejętność posługiwania się językiem mówionym, które ułatwią młodym ludziom funkcjonowanie w społeczeństwie;
- umiejętności praktyczne, jak znajomość technik komputerowych i technologii informacyjnych.

Z kolei raport opracowany przez NCCA (organ doradczy ds. programów nauczania i oceny uczniów przy Ministerstwie Edukacji i Nauki), zatytułowany *The Junior Cycle Review, Progress Report: Issues and Options for Development* z 1999 roku, uznaje wagę zachowania kontynuacji w kształtowaniu umiejętności kluczowych oraz stwierdza potrzebę położenia większego nacisku na te umiejętności w procesie oceny ucznia. Raport grupuje umiejętności kluczowe w osiem kategorii: umiejętności komunikacji, czytania i pisanie; umiejętności matematyczne; zdolności manualne; umiejętności posługiwania się technologiami informacyjnymi; umiejętności logicznego myślenia i uczenia się; umiejętności rozwiązywania problemów; zdolności osobiste i interpersonalne; umiejętności społeczne. Omawiany raport stanowi podstawę do proponowanej reformy programowej i reformy systemu oceniania uczniów na poziomie szkoły średniej 1 stopnia.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

W Irlandii zapewnia się uczniom nabywanie umiejętności w różnorodny sposób i na każdym poziomie kształcenia. Na poziomie szkoły podstawowej, podlegający Ministerstwu Edukacji i Nauki Inspektorat gwarantuje regularną ocenę jakości nauczania.

Jak wyżej wspomniano, program nauczania dla szkoły podstawowej wymienia umiejętności, jakie uczniowie powinni zdobyć w każdym obszarze przedmiotowym. Jednak niektóre przedmioty nauczania mają w tym zakresie szczególne znaczenie. Umiejętności czytania i pisanie oraz komunikacji werbalnej kształtują się przede wszystkim na lekcjach języków: angielskiego i gaelickiego. Umiejętności matematyczne, takie jak obliczenia szacunkowe, rozwiązywanie problemów, przetwarzanie danych, etc. kształtują się na lekcjach matematyki. Umiejętności społeczne i osobiste kształtowane są w ramach bloku „edukacja społeczna, osobista i zdrowotna”. Z kolei w ramach bloku „edukacja społeczna, przyrodnicza i naukowa” kształtowane są takie umiejętności, jak analizowanie, rejestrowanie i komunikacja, ewaluacja i umiejętności badawcze. Na poziomie szkoły średniej 1 stopnia umiejętności stanowią integralną część programu nauczania, a poszczególne umiejętności są wykazywane w programach nauczania każdego przedmiotu.

Ogólnie rzecz biorąc można powiedzieć, że ponieważ umiejętności, a nie kompetencje, zostały włączone do programów szkolnych, to w praktyce nauczania przekazywanie wiedzy i umiejętności dominuje nad kształtowaniem kompetencji, chociaż dzieląca je linia

jest delikatna i słabo dostrzegalna. Przysłuchując się debacie publicznej można jednak zaobserwować tendencję do podkreślania roli kompetencji, na przykład kompetencji związanych z rozwiązywaniem problemów i znajomością procesów naukowych.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

Na poziomie szkoły podstawowej umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności matematyczne kształtuje się w ramach bloku językowego i matematyki. W innych obszarach tematycznych nauczanie umiejętności odbywa się w blokach takich, jak. np. „edukacja społeczna, osobista i zdrowotna”. W odniesieniu do szkoły podstawowej zastanawiano się, w jaki sposób przekazywać uczniom umiejętności informatyczne i czy umiejętności te powinny znaleźć się w wytycznych dotyczących kwalifikacji nauczycieli.

Na poziomie szkoły średniej 1 stopnia w większości placówek obowiązują następujące przedmioty nauczania: język irlandzki, język angielski, historia i geografia, matematyka, przedmiot ścisły/przyrodniczy lub język obcy lub nauka biznesu, blok przedmiotowy pod nazwą „edukacja obywatelska, społeczna i polityczna” (CSPE). Większość uczniów wybiera przedmiot ścisły/przyrodniczy oraz nowożytny język obcy, np. francuski lub niemiecki, chociaż znaczna liczba uczniów decyduje się na naukę biznesu i przedmioty techniczne.

Wspomniany wyżej raport NCCA sugeruje, że programy dla szkół średnich 1 stopnia – w celu stworzenia większej przestrzeni umożliwiającej nabywanie i doskonalenie umiejętności kluczowych – powinny bardziej elastycznie traktować kwestię czasu nauczania oraz nad wąskie dyscypliny przedkładać tzw. „obszary doświadczeń” (ang. *areas of experience*). „Obszary doświadczeń” mogą obejmować tradycyjne przedmioty nauczania, a ich pełen wykaz przedstawia się następująco:

- języki i literatura,
- nauki matematyczne,
- nauki ścisłe, przyrodnicze i techniczne,
- edukacja społeczna, polityczna i środowiskowa,
- edukacja artystyczna,
- wychowanie fizyczne,
- wychowanie religijne i moralne/etyczne,
- orientacja, poradnictwo i sprawy bytowe.

Za przedmioty nauczania, które najczęściej przekazują umiejętności ogólne/universalne, społeczne i osobiste, uważa się zwykle język angielski, języki obce, historię, edukację obywatelską, społeczną i polityczną (CSPE), edukację społeczną, osobistą i zdrowotną (SPHE), naukę biznesu oraz wychowanie religijne, chociaż wszystkie nauczane przedmioty wydają się pełnić istotną rolę w tym kontekście.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

W Irlandii występuje kilka sposobów sprawdzania i potwierdzania nabytych umiejętności:

- umiejętności te figurują w ogólnokrajowych testach przeprowadzanych na zakończenie obowiązku szkolnego;
- umieszczenie tych umiejętności w dokumentach takich, jak sylabusy czy programy nauczania działa do pewnego stopnia jak czynnik determinujący ich opanowanie;
- szkoły podlegają inspekcji;
- coraz częstszym zjawiskiem jest opracowywanie planów rozwoju szkoły, w których umieszcza się ocenę realizacji programów nauczania, w tym ocenę jakości przekazywania umiejętności kluczowych.

W przeszłości ocenianie w szkole podstawowej miało charakter sumatywny, a jego celem był "pomiar wiedzy bardziej niż ocena kompetencji". Dopiero program nauczania dla szkoły podstawowej wprowadził ocenianie formatywne w odniesieniu do kompetencji kształtowanych w obrębie poszczególnych obszarów przedmiotowych. (Zobacz też: program pilotażowy dot. oceniania w rozdziale „Najnowsze osiągnięcia”). Na poziomie szkoły podstawowej nie występuje certyfikacja. Niemniej przynajmniej raz w roku we wszystkich prawie szkołach podstawowych przeprowadza się standaryzowane testy osiągnięć w zakresie czytania, pisania i umiejętności matematycznych. Ustawa o Edukacji z 1998 roku nakłada na szkoły obowiązek przeprowadzania okresowej oceny osiągnięć ucznia oraz obowiązek informowania rodziców o jej wynikach.

Regularnie przeprowadza się krajowe badania umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności matematycznych w szkołach podstawowych. Krajowe Badanie Umiejętności Czytania odbywa się co pięć lat, sprawdzając umiejętność czytania i pisania wśród uczniów klasy piątej szkoły podstawowej. Z kolei Krajowa Ocena Umiejętności Matematycznych odbyła się po raz ostatni w roku 1999, sprawdzając osiągnięcia matematyczne uczniów klasy czwartej.

Na poziomie szkoły średniej 1 stopnia mamy do czynienia zarówno z oceną formatywną (mającą na celu doskonalenie procesu uczenia się), jak i z oceną sumatywną (mającą na celu podsumowanie wyników dotychczasowego procesu uczenia się). Ten drugi rodzaj oceny tradycyjnie stosuje się do wiedzy raczej niż do kompetencji. Ponadto ze względu na fakt, że ocena sumatywna na tym poziomie kształcenia przybiera formę zewnętrznego ogólnokrajowego egzaminu i jest odnotowywana na świadectwie, z pewnością wpływa w sposób znaczący na praktykę nauczania. Nauczanie pod kątem tradycyjnego testu wpływa bowiem hamująco na kształtowanie umiejętności i kompetencji uczniów. W 1999 roku NCCA, wspomniany wyżej organ doradczy, opublikował raport zawierający propozycję zwiększenia udziału oceny dokonywanej przez nauczycieli danej szkoły w ogólnym wyniku z egzaminu kończącego szkołę średnią 1 stopnia (*Junior Certificate Examination*). W chwili obecnej trwają dyskusje nad tą propozycją.

Egzamin ten, mający zasięg ogólnokrajowy, ma na celu badanie następujących umiejętności:

- komunikacja pisemna oraz umiejętność czytania ze zrozumieniem,
- umiejętności matematyczne,

- zdolności manualne (głównie w przedmiotach technicznych),
- umiejętność logicznego myślenia,
- umiejętność rozwiązywania problemów.

Badane umiejętności wchodzą w zakres programu nauczania. Tak więc egzamin ogólnokrajowy, do którego podchodzą wszyscy uczniowie, ocenia – przynajmniej częściowo – opanowanie przez uczniów umiejętności wymaganych na zakończenie szkolnictwa obowiązkowego. Termin „częściowo” oznacza tutaj fakt, że większość przedmiotów ocenia się w oparciu o egzamin pisemny, w związku z czym zasięg badanych umiejętności jest ograniczony.

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

Na szczeblu krajowym określa się poziomy opanowania materiału, które są sformułowane inaczej niż wymagania przedstawione w formie celów w sylabusach i dokumentach programowych.

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Na poziomie szkoły podstawowej pomoc w nauce oraz nauczanie kompensacyjne są organizowane dla wszystkich dzieci posiadających specjalne potrzeby edukacyjne. Nauczyciel wspomagający prowadzi intensywne dodatkowe nauczanie w zakresie czytania i pisania oraz rachunków. Specjalnie zatrudniona kadra pomaga w nawiązywaniu więzi społecznych, ucząc na przykład umiejętności komunikowania się, odpowiedzialności, czy podejmowania decyzji. Dla dzieci pochodzących ze środowisk upośledzonych społecznie organizuje się różnorodne formy pomocy.

Na poziomie szkoły średniej również organizuje się pomoc dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym także dla dzieci z rodzin upośledzonych społecznie. Nacisk na tym poziomie kształcenia kładzie się przede wszystkim na opanowanie przez uczniów umiejętności czytania, pisania, matematycznego myślenia i komunikacji.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

Na szczeblu międzynarodowym Irlandia uczestniczyła w Programie Międzynarodowej Oceny Umiejętności Ucznia PISA 2000 (OECD) i będzie uczestniczyć w kolejnych edycjach tego programu. Wcześniej Irlandia brała udział w Trzecim Międzynarodowym Badaniu Umiejętności Myślenia Matematycznego i Naukowego (TIMSS, 1994-1999) oraz w Międzynarodowym Badaniu Alfabetyzmu Funkcjonalnego Dorosłych (IALS 1997).

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

Na poziomie szkoły podstawowej rozpoczęto program pilotażowy dotyczący oceny postępów ucznia. Obecnie trwają prace nad stworzeniem wykazu pożądaných wyników, w oparciu o cele sformułowane w programie nauczania dla szkoły podstawowej. Wyniki te będą wyrażone za pomocą dość szerokich określeń, tzn. szerszych niż cele zawarte w programach nauczania poszczególnych przedmiotów. Postępy uczniów będą mierzone w skali czterech poziomów, tj. „ograniczone”, „podstawowe” (są to określenia robocze) itd. Wyniki nauczania będą odzwierciedlać występujące w programie nauczania relacje pomiędzy wiedzą, umiejętnościami i postawami.

W odniesieniu do szkoły średniej 1 stopnia priorytetem państwa jest ewaluacja i reforma programów nauczania. W tym celu NCCA (organ doradczy ministerstwa) zaproponował poświęcenie szczególnej uwagi następującym zagadnieniom:

- kwestiom przeładowania programów i powtarzania się pewnych treści,
- kwestiom planowania programów nauczania,
- formatywnej, kształtującej ocenie postępów w nauce.

Przewiduje się, że realizacja powyższych zamierzeń przyczyni się do promocji umiejętności i kompetencji kluczowych. Zmniejszenie przeładowania programów oraz eliminacja powtarzających się treści stworzy więcej miejsca i czasu na kształtowanie umiejętności. Udoskonalenie procesu tworzenia programów zagwarantuje, że umiejętności włączone do programów będą traktowane z należytą uwagą. I wreszcie położenie większego nacisku na ocenę formatywną zapewni lepsze warunki do oceniania wszystkich zalecanych programem nauczania umiejętności i kompetencji.

WŁOCHY

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

Programy nauczania dla szkolnictwa obowiązkowego [obowiązkiem szkolnym objęte są dzieci w wieku 6-15 lat] zostały opracowane kilkanaście lat temu (w 1979 roku dla szkoły średniej 1 stopnia, w 1985 roku dla szkoły podstawowej oraz w 1991 roku – na zasadach eksperymentu – dla pierwszych dwóch klas szkoły średniej 2 stopnia). Zawierają cele i treści nauczania oraz wymieniają **umiejętności podstawowe (*abilità fondamentali*)**, które uczniowie powinni opanować w trakcie nauki szkolnej. Nie odnoszą się jednak w sposób otwarty do pojęcia kompetencji (*competenza*) lub kompetencji kluczowych (*competenza chiave*).

Termin „kompetencje” wszedł do terminologii edukacyjnej nie w drodze reformy programów nauczania, lecz poprzez wprowadzenie nowych procedur oceniania uczniów na zakończenie obowiązku szkolnego (Ustawa nr 9/99). Ustawa ta, jak również regulacje prawne wprowadzające w życie zapisy tej Ustawy, przedłużyły obowiązek szkolny z 8 do 10 lat⁽²⁷⁾ oraz stworzyły wymóg oceniania wiedzy, umiejętności i **kompetencji** tych dzieci, które zwolnione są z obowiązku uczęszczania do szkoły (*prosciolti dall'obbligo*). W Ustawie o reorganizacji etapów edukacyjnych (Ustawa nr 30 z 10 lutego 2000 roku), obecnie zawieszanej, stwierdza się, że do obowiązków systemu edukacji należy umożliwienie wszystkim obywatelom opanowania **wiedzy, umiejętności i kompetencji – ogólnych i przedmiotowych/dziedzinowych (*conoscenze, capacità e competenze generali e di settore*)**, niezbędnych z punktu widzenia integracji społecznej i zawodowej. W artykule 2, rozdziale f Projektu Ustawy⁽²⁸⁾ znajdującego się obecnie w parlamencie mamy do czynienia z powtórным odniesieniem do kompetencji (zakłada się stopniowy rozwój „kompetencji i umiejętności uczniów, pozwalających na dokonanie wyboru pomiędzy kształceniem ogólnym i zawodowym”). W wielu innych miejscach w tekście tej Ustawy występują jednak terminy „wiedza” i „umiejętności”. Raport, który otworzył debatę na temat kompetencji, został napisany w roku 1997 przez komitet akademików powołany przez rząd do „określenia podstawowej wiedzy, jaką będą musieli opanować młodzi ludzie w najbliższych dziesięcioleciach”. W dokumencie tym znajdujemy odniesienia do podstawowej wiedzy, kompetencji i postaw (***conoscenze, competenze e sensibilità di base***), tj. elementów, których przekazywanie w procesie kształcenia będzie niezbędne ze względu na „głębokie przemiany, jakie dokonują się w społeczeństwie”.

Definicja terminu „kompetencje” nie występuje w legislacji, lecz w innych dokumentach związanych z publiczną debatą, jaka rozpoczęła się we Włoszech w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych. Wśród tych dokumentów należy wymienić następujące:

- Dokument opracowany w roku 2000/01 przez komitet złożony z 300 ekspertów, powołany przez rząd do opracowania reorganizacji głównych etapów edukacyjnych i reformy programowej. W dokumencie tym termin „kompetencja” jest definiowany jako „biegłość w posługiwaniu się wiedzą i umiejętnościami w określonym kontekście” (*Annali della Pubblica Istruzione*, nr 3-4/2000, s. 225). „Kompetencją nazywamy umiejętność postępowania w określonych warunkach,

⁽²⁷⁾ Ustawa 9/99 zawiera jednak zapis mówiący, że obowiązek szkolny powinien trwać dziewięć lat do czasu wprowadzenia w życie Ustawy 30/2000 o reorganizacji głównych etapów edukacyjnych.

⁽²⁸⁾ *Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* (Projekt Ustawy o standardach kształcenia ogólnego i zawodowego).

z wykorzystaniem posiadanej wiedzy, w celu osiągnięcia założonego celu i wytworzenia nowej wiedzy.” (*Annali*, s. 156).

- Program implementacji Ustawy 30/2000, przedstawiony przez rząd na posiedzeniu dwóch izb Parlamentu w dniu 16 listopada 2000 i zatwierdzony w grudniu 2000. W dokumencie tym termin „kompetencja” został zdefiniowany jako „umiejętność biegłego posługiwania się wiedzą w określonym kontekście”. (*Annali*, 3-4/2000, s. 22).

Na podstawie *Stati Generali dell'Istruzione* (forum edukacyjne zwołane przez ministra edukacji w grudniu 2001 roku) można wywnioskować, że **zgodnie z ogólnym przekonaniem, na szczeblu krajowym lepiej jest mówić o szczegółowych celach nauczania niż o kompetencjach** (*Annali*, specjalne wydanie poświęcone *Stati Generali*, grudzień 2001, s. 246).

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

Pamiętając o tym, że termin *competenze chiave* (kompetencje kluczowe) nie występuje w programach nauczania dla szkół obowiązkowych (tj. dla szkoły podstawowej, szkoły średniej 1 stopnia oraz pierwszej klasy szkoły średniej 2 stopnia), należy przedstawić siedem obszarów przedmiotowych objętych tymi programami:

- edukacja językowa (w tym język ojczysty),
- edukacja w zakresie historii, wiedzy obywatelskiej i geografii,
- edukacja w zakresie matematyki, nauk ścisłych i przyrodniczych (w tym edukacja zdrowotna i ekologiczna),
- edukacja techniczna,
- edukacja artystyczna,
- edukacja muzyczna,
- wychowanie fizyczne.

Ustawa 30/2000 wymienia znajomość języków (język ojczysty i języki obce), wiedzę matematyczną oraz znajomość technologii informacyjnych jako “kompetencje niezbędne z punktu widzenia odpowiedzialnego obywatelstwa”.

Wymieniony wyżej Projekt Ustawy o standardach kształcenia nie odnosi się wprost do kompetencji kluczowych. Mówiąc o wiedzy i umiejętnościach, podkreśla znaczenie umiejętności wypowiedzania się w mowie i piśmie (w tym przynajmniej w jednym języku oficjalnym UE) oraz znajomość komputerów.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

Obowiązujące we Włoszech programy szkolne zostały opracowane na szczeblu centralnym. Jednak zgodnie z zasadą autonomii placówek edukacyjnych w dziedzinie nauczania, administracji i badań (Ustawa 59/57 i Dekret Prezydencki 275/99), szkoły

mogą, przy okazji opracowywania planu pracy szkoły⁽²⁹⁾, dostosować obowiązujące treści nauczania do swoich lokalnych potrzeb oraz do poziomu kompetencji swoich uczniów. Obowiązujące obecnie programy nauczania wyznaczają zarówno cele przedmiotowe jak i cele ogólne, ponadprzedmiotowe (na przykład edukacja dla społeczeństwa demokratycznego), które można osiągnąć poprzez nauczanie kilku przedmiotów.

Programy nauczania koncentrują się na wiedzy i umiejętnościach ("programy oparte na wiedzy"), co jest zgodne w zasadzie z założeniami rozpatrywanej obecnie przez parlament reformy. Jednak Projekt Ustawy, dokument wprowadzający tę reformę, mówi jednocześnie o stopniowym kształtowaniu kompetencji. Dlatego też przyszłe ustawodawstwo będzie musiało uwzględniać zarówno rozwój wiedzy, jak i kompetencji. Dlatego również debata nad „programami opartymi na umiejętnościach” (koncepcją opracowaną w roku 2000/01 przez wspomniany wyżej komitet ekspertów) nie jest jeszcze zakończona.

Zasada podmiotowości w nauczaniu jest we Włoszech uznawana już od wielu lat. Jest również potwierdzona w legislacji dotyczącej programów nauczania oraz statusu uczniów (DPR nr 249/98). Podejście to zostało wzmocnione w Projekcie Ustawy o standardach kształcenia, który postuluje indywidualny tok nauki.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

W trakcie realizacji obowiązku szkolnego uczniowie uczą się następujących przedmiotów: języka włoskiego i co najmniej jednego języka obcego, historii, geografii, wychowania obywatelskiego, matematyki, fizyki i nauk przyrodniczych, muzyki i wychowania fizycznego. Ponadto w pierwszej klasie szkoły średniej 2 stopnia wprowadzono na zasadzie eksperymentu prawo i ekonomię.

Na lekcjach poszczególnych przedmiotów uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności. Jednak nauczyciele mają za zadanie zachęcać do interdyscyplinarnych form pracy, tam gdzie to możliwe. Przedmioty, które pomagają kształtować umiejętności ogólne, społeczne i osobiste uczniów, to język włoski, języki obce, historia, geografia, wychowanie obywatelskie, muzyka oraz sztuka.

Wprawdzie dokumenty oficjalne nie wymieniają otwarcie umiejętności/kompetencji rozwiązywania problemów czy umiejętności uczenia się, to jednak programy nauczania kładą nacisk na umiejętność krytycznego myślenia oraz kreatywność uczniów. W ciągu ostatnich dziesięciu lat wiele uwagi poświęca się nauczaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT), począwszy od szkoły podstawowej, a tendencję tę jeszcze bardziej wzmocnił wspomniany wyżej Projekt Ustawy. Tak zwane "nowe kompetencje kluczowe" (rozwiązywanie problemów, umiejętność uczenia się oraz przedsiębiorczość) zdominowały ostatnią debatę publiczną o edukacji we Włoszech.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

Uczniowie są oceniani przez swoich nauczycieli w trakcie i na zakończenie każdego roku szkolnego. Ocena przeprowadzana na zakończenie szkoły podstawowej oraz szkoły średniej 1 stopnia ma na celu sprawdzenie stopnia opanowania przez uczniów wiedzy i umiejętności, nie zaś kompetencji. Mimo iż obowiązek szkolny przedłużono w roku 1999

⁽²⁹⁾ *Piano dell'Offerta Formativa*, (POF): podstawowy dokument dotyczący kulturalnej i edukacyjnej tożsamości szkoły. Dokument ten, zgodnie z autonomią szkół, zawiera program dydaktycznej i organizacyjnej działalności szkoły, pracy dydaktycznej w zakresie programów nauczania oraz zajęć pozaprogramowych.

do dziewięciu lat, egzamin kończący szkołę średnią 1 stopnia (*esame di licenza media*) nadal organizowany jest po ośmiu latach nauki. Na egzamin ten składają się trzy pisemne testy z języka włoskiego, matematyki i języka obcego, oraz rozmowa o charakterze interdyscyplinarnym, dotycząca wszystkich nauczanych przedmiotów. Za ocenę uczniów w trakcie państwowych egzaminów przeprowadzanych na zakończenie piątej i ósmej klasy szkół obowiązkowych odpowiedzialni są nauczyciele uczący w danej klasie. Pod koniec klasy 5 pomagają im w tym dwaj nauczyciele z innej klasy, natomiast pod koniec klasy 8 przewodniczącym komisji egzaminacyjnej jest osoba spoza szkoły.

Po zdaniu egzaminu kończącego szkołę średnią 1 stopnia, uczniowie są obowiązani przez jeden rok uczęszczać do szkoły średniej 2 stopnia. Na zakończenie tego roku nauki, po ocenie przeprowadzonej przez nauczycieli, uczniowie albo otrzymują promocję do klasy drugiej (*promossi alla seconda classe*) albo zostają zwolnieni z obowiązku uczęszczania do szkoły (*prosciolti dall'obbligo*). W odniesieniu do uczniów, którzy zostali zwolnieni z obowiązku dalszego uczęszczania do szkoły, wymagane jest przeprowadzenie oceny kompetencji. Uczniowie ci otrzymują świadectwo potwierdzające opanowanie określonych kompetencji w czasie pobytu w szkole.

Projekt Ustawy zakłada, że na zakończenie obowiązku szkolnego będą badane i poświadczane "wiadomości, umiejętności i kompetencje" uczniów. Planuje się również zmiany w odniesieniu do procedur oceniania uczniów. Ocenę tę w przyszłości będą przeprowadzać nie tylko nauczyciele, lecz również Narodowy Instytut ds. Ewaluacji Systemu Edukacji (*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Scolastico*).

Do monitorowania kompetencji nie stosuje się wskaźników ani benchmarków (poziomów odniesienia). Kwestia ta jest obecnie przedmiotem dyskusji.

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

Obecnie nie istnieją krajowe standardy wymagań. Jednak Projekt Ustawy przywiązuje znaczną wagę do definicji standardów wymagań w odniesieniu do wiedzy i umiejętności (*livelli essenziali delle prestazioni*). Otwartą pozostaje kwestia, czy standardy zostaną opracowane w odniesieniu do placówek szkolnych (standardy wejściowe), czy też w odniesieniu do uczniów (standardy wyjściowe). Artykuł 3 postuluje ewaluację systemu edukacji oraz ocenę osiągnięć uczniów (tj. ich wiedzy i umiejętności). Proponowany nowy system ewaluacji znajduje się obecnie w fazie testowania w ramach projektu pilotażowego realizowanego przez wspomniany wyżej Narodowy Instytut ds. Ewaluacji Systemu Edukacji.

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Od wielu lat uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszczą do klas ogólnodostępnych, w których zatrudniani są dodatkowo nauczyciele wspomagający. Nie istnieją odrębne szkoły specjalne. W południowej części Włoch uczniowie ci otrzymują dodatkowe wsparcie finansowe z Europejskiego Funduszu Społecznego.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

Włochy brały udział w następujących badaniach międzynarodowych, organizowanych przez:

IEA: FISS (1970-71), SISS (1983-84), RLS (1991), TIMSS (1994-99), CIVED (1995-97, 1999), SITES (1999-2000), PIRLS (1999-2003), TIMSS (2000/04), COMPED.

OECD: PISA (2000), PISA (2003), PISA (2006).

OECD & Statistics Canada: IALS (1997), ALL (2001-04).

W przyszłości również planuje się uczestnictwo w podobnych badaniach.

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

W końcu lat dziewięćdziesiątych odbyła się ożywiona dyskusja na temat kompetencji, z udziałem ośrodków uniwersyteckich, ekspertów i stowarzyszeń reprezentujących różne działy gospodarki, oraz nauczycieli (dyskusję relacjonowano na łamach *Annali della Pubblica Istruzione*, Dossier nr 1 i 2/2000).

Analizowany w parlamencie Projekt Ustawy zakłada przeprowadzenie szeregu zmian. Chociaż wiedza i umiejętności pozostają nadal w ścisłym związku z edukacją, to występują już także wzmianki o kompetencjach, jakkolwiek nie są to jeszcze wzmianki o kompetencjach kluczowych. Sytuacja ta doprowadzi w przyszłości do analizy i reformy programów nauczania, które na razie wciąż jeszcze opierają się na wiedzy. Jeśli chodzi o ocenę uczniów, to Projekt Ustawy zakłada wprowadzenie centralnie opracowanych standardów wymagań, co będzie miało również wpływ na częstotliwość i procedury tej oceny.

LUKSEMBURG

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

Termin „kompetencje” był do niedawna używany w ograniczonym zakresie. Ustawa z 10 sierpnia 1912 roku o szkolnictwie podstawowym definiuje **competences de base (kompetencje podstawowe)** w aspekcie celu, jaki mają spełniać: „kształcenie podstawowe ma na celu przekazanie dzieciom wiedzy i podstawowych umiejętności, umożliwiających kontynuację nauki oraz rozwijanie uzdolnień i cech takich, jak umiłowanie pokoju, honor, tolerancja, umiłowanie wolności i równości, oraz poczucie odpowiedzialności społecznej, czyli cech, które mają zasadnicze znaczenie dla społeczeństwa demokratycznego”.

Na uwagę zasługuje fakt, że cele kształcenia podstawowego wyrażane są z punktu widzenia szkoły („szkoła powinna...”). Nowe propozycje celów nauczania będą odnosić się do kompetencji uczniów. W związku z tym ostatni okólnik, który ukazał się wiosną 2002 roku, zapowiada gruntowną rewizję programów szkolnych, „(...) która pod żadnym pozorem nie powinna polegać na dodawaniu nowych przedmiotów czy obszarów wiedzy; przeciwnie, powinna koncentrować się na tematach najbardziej istotnych i prowadzić do ich pogłębienia (...)”.

Obecnie w Luksemburgu cele kształcenia w **szkołach publicznych koncentrują się na dziedzinach wiedzy** (w aktach prawnych, programach i planach nauczania, sprawozdaniach szkół oraz w kształceniu nauczycieli), z wyjątkiem dyrektyw dotyczących kształcenia przedszkolnego (które jest w Luksemburgu obowiązkowe). Niemniej jednak wspomniany wyżej okólnik (edycja z wiosny 2000), zawierający dyrektywy Ministerstwa Edukacji, Kształcenia Zawodowego i Sportu dla nauczycieli i władz lokalnych, wprowadził do szkół pojęcia kompetencji i umiejętności podstawowych. Wydaje się, że wprowadzenie tych pojęć miało zasadniczy wpływ na:

- reformę ustawy o edukacji,
- reformę programów i planów nauczania,
- system oceny i monitoringu oraz treści sprawozdań szkolnych,
- praktykę nauczania,
- kształcenie dzieci z trudnościami w nauce,
- wprowadzenie systemu egzaminów ogólnokrajowych.

Prace we wszystkich tych obszarach rozpoczęły się w roku 1999, a ich zakończenie przewidywane jest na rok 2002/03.

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

Edycja okólnika z wiosny 2002 roku zawiera w ustępie zatytułowanym „Aspekty kluczowe: czego należy uczyć?” następujące sformułowanie: „edukacja przedszkolna i podstawowa powinny opierać się na 4 podstawowych obszarach:

Obszar podstawowych umiejętności i technik: kształcenie przedszkolne rozwija w dzieciach umiejętność autoekspresji, umiejętność posługiwania się językiem mówionym oraz koordynację psychoruchową. W szkole podstawowej dzieci uczą się głównie czytać, pisać i rachować.

Obszar wiedzy: szkoły powinny zapewnić dzieciom możliwość zdobycia szerokiej wiedzy ogólnej.

Obszar zaawansowanych zdolności poznawczych: zdolności te mają charakter międzyprzedmiotowy i sprowadzają się do umiejętności wykorzystywania wiedzy i kompetencji. W ramach wszystkich przedmiotów dzieci uczą się analizować, wyciągać wnioski, porównywać, tworzyć skojarzenia.

Obszar wartości, zachowań społecznych i postaw wobec pracy: Nie jest zadaniem szkoły zastępować edukację w rodzinie. Niemniej szkoła uzupełnia i umacnia za pomocą dostępnych środków dążenie do dokładności, okazywania szacunku i tolerancji. Szkoła również kształtuje zamiłowanie do nauki oraz rozbudza zainteresowania intelektualne.”

W dokumencie zatytułowanym „Program edukacji przedszkolnej w Wielkim Księstwie Luksemburga” z roku 1997 znajdujemy stwierdzenie, że „kompetencji (a w pewnym zakresie również wiedzy) nie uczy się, lecz stopniowo je utrwała”. Kompetencje i wiedza kształtują się zatem wspólnie, w kontekstach tworzonych przez sześć następujących dziedzin: aktywność fizyczną, zajęcia muzyczne, działalność artystyczną, zajęcia z logiki i matematyki, zajęcia językowe oraz wprowadzenie do przyrody.

Zgodnie z „Programem nauczania dla szkół podstawowych w Wielkim Księstwie Luksemburga” (Dekret Ministerstwa z 1 września 1989 roku), „celem nauczania w powszechnych szkołach podstawowych jest kształtowanie umiejętności, postaw oraz właściwych zachowań, zapewnienie warunków do nabywania kompetencji, oraz przekazywanie wiedzy”. A zatem szkoły odpowiadają za nauczanie, wychowywanie i uspołecznianie dzieci. Zadania te często się zazębiają i wzajemnie uzupełniają. Odpowiedzialność za nauczanie dotyczy głównie sfery poznawczej, estetycznej i praktycznej; odpowiedzialność za wychowywanie i uspołecznianie dzieci powinna prowadzić do ich zrównoważonego rozwoju, rozumianego w kategoriach poznawczych, emocjonalnych, fizycznych i społecznych.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

Programy, metody i cele kształcenia powinny opierać się na czterech obszarach wymienionych w okólniku wydanym wiosną 2002 roku.

Edukacja przedszkolna w Luksemburgu opiera się całkowicie na zasadzie podmiotowości dziecka. W nauczaniu, dynamicznym i dotyczącym szerokiego spektrum zagadnień, na pierwszy plan wysuwa się zabawa. Nauczanie to jest dostosowane do indywidualnych różnic pomiędzy dziećmi. Inspiracją jest wszechstronne podejście nagradzające aktywność i doświadczenie, oraz zabawa.

Program nauczania dla szkół podstawowych z 1989 roku zawiera następujące stwierdzenie: „środowisko szkoły powinno być radosne i przyjazne, tak aby jego ciepło zachęcało do nauki, pracy i zabawy i aby dzieci znajdowały w nim przestrzeń, czas, wsparcie i cierpliwość, niezbędne z punktu widzenia nauki i realizacji własnego potencjału. Szkoła podstawowa powinna nieść pomoc każdemu dziecku, stymulować mniej zdolnych oraz chronić i wspierać najsłabszych. Powinna doprowadzić do tego, że każde dziecko rozwija się pomyślnie, na swój własny sposób, poprzez nauczanie dostosowane do indywidualnych potrzeb (w rozumieniu treści i metod), poprzez poziom stawianych zadań, poprzez uwzględnianie tempa, w jakim uczeń wzrasta i dojrzewa, jego możliwości adaptacyjnych i zdolności koncentracji, jak również poprzez dostosowanie się do indywidualnych różnic dotyczących tempa przyswajania wiedzy(...)”.

Zalecenia dydaktyczne różnią się nieznacznie w zależności od nauczanego przedmiotu. Kiedy po raz pierwszy wprowadza się nowy przedmiot, więcej uwagi poświęca się zajęciom praktycznym i zajęciom zespołowym. Należy zwrócić uwagę na fakt, że w Luksemburgu nauczanie odzwierciedla zmiany modelu, jakie nastąpiły w ciągu ostatnich lat. Wiele klas funkcjonuje zgodnie z zasadą „szkoły otwartej”, zasadą sprzyjającą partnerstwu, gdzie każde dziecko realizuje indywidualny tygodniowy tok nauki.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

Program nauczania dla szkoły podstawowej jest podzielony na przedmioty. Cele, treści i umiejętności uczniów są szczegółowo określone dla każdego przedmiotu. Wszystkie przedmioty mają swój wkład w kształtowanie kompetencji ogólnych. Czytanie, na przykład, jest kompetencją ogólną, ponadprzedmiotową, jeśli nie ogranicza się do lekcji języka, lecz występuje w ramach przedmiotów takich, jak geografia czy historia (podstawy czytania dokumentów źródłowych).

RYSUNEK 11: PRZEDMIOTY OBOWIĄZKOWE ORAZ KOMPETENCJE
KSZTAŁTOWANE W RAMACH TYCH PRZEDMIOTÓW, 2002

Edukacja obowiązkowa Wiek i poziomy nauczania	PRZEDMIOTY OBOWIĄZKOWE	WYMAGANE KOMPETENCJE
4-6 lat: Edukacja przedszkolna	Zajęcia W-F, muzyka, zajęcia artystyczne, logika i matematyka, wstęp do przyrody	Określone w programie edukacji przedszkolnej
6-12 lat: Szkoła podstawowa	Język niemiecki, francuski, luksemburski, matematyka, wstęp do przyrody, przedmioty ścisłe i przyrodnicze, geografia, historia, muzyka, kształcenie plastyczne i roboty ręczne, wychowanie fizyczne i sport, religia i etyka, wychowanie do życia w społeczeństwie	Określone w programach nauczania
12-15 lat: Szkoła średnia	Wykaz przedmiotów zależy od profilu szkoły średniej (ogólnokształcąca lub techniczna szkoła średnia) oraz od wieku uczniów (klasa 7, 8 lub 9)	Określone w programach nauczania.

Źródło: Eurydice, Krajowe Biuro w Luksemburgu.

Jeśli chodzi o umiejętność korzystania z nowoczesnych technologii informatycznych (ICT), to uczniowie nabywają ją w ramach wszystkich przedmiotów objętych programem nauczania – informatyka nie stanowi odrębnego przedmiotu. W szkole średniej, w ramach nauki języków, uczniowie mogą zdawać *PC-Führerschain* (test na „komputerowe prawo jazdy”).

Na poziomie edukacji przedszkolnej i podstawowej władze lokalne podjęły inicjatywę komputeryzacji wszystkich placówek. Na poziomie szkoły średniej z kolei, ambitne zadanie władz lokalnych polegało na wyposażeniu każdego ucznia w *cartable électronique* (zestaw elektroniczny z przenośnym komputerem).

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

Programy nauczania wyróżniają trzy rodzaje oceny, różniące się formą i celem:

- ocenę formatywną (kształtującą), sprawdzającą w procesie nauczania małe porcje wiedzy i umiejętności; ocena ta jest stosowana bardzo regularnie;
- ocenę sumatywną, stosowaną w okresowo przeprowadzanych testach i egzaminach, sprawdzającą większe moduły lub obszary wiedzy;
- ocenę polegającą na przewidywaniu prawdopodobnych postępów ucznia.

Ocenę uczniów na ogół przeprowadza nauczyciel lub zespół nauczycieli. Obowiązkowe egzaminy krajowe organizowane są w szóstym roku nauki. Egzaminy nieobowiązkowe planuje się w klasie drugiej, czwartej i dziewiątej.

Obowiązkowe standaryzowane egzaminy w klasie szóstej obejmują matematykę, umiejętność czytania, rozumienia ze słuchu, gramatykę, słownictwo oraz umiejętność swobodnego pisania w zakresie języka francuskiego i niemieckiego.

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

Nie opracowano narodowych standardów w tym zakresie, natomiast planuje się krajowy program badawczy, dotyczący wskaźników jakościowych.

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Na mocy ustawy z 28 czerwca 1994 roku o kształceniu integracyjnym, uczniowie niepełnosprawni mogą realizować obowiązek nauki w następujących formach kształcenia:

- w wyspecjalizowanych ośrodkach lub szkołach specjalnych,
- w klasach integracyjnych w szkołach ogólnodostępnych,
- w niepełnym wymiarze w klasach ogólnych lub zawodowych w szkołach średnich,
- w wyspecjalizowanej placówce za granicą.

Kształcenie integracyjne zakłada pomoc uczniom w klasie, pozaszkolne formy pomocy, nauczanie zespołowe lub też uczęszczanie dziecka niepełnosprawnego w niepełnym wymiarze godzin. Nauczanie w klasach integracyjnych obejmuje wszystkie przedmioty obowiązujące w klasie ogólnodostępnej; kierowani są do nich uczniowie mający trudności w opanowaniu jednego lub więcej przedmiotów.

W szkołach specjalnych dziećmi niepełnosprawnymi zajmują się wielodyscyplinarne zespoły. Poza szkołami specjalnymi funkcjonują wyspecjalizowane ośrodki regionalne, *Institut pour infirmes moteurs cérébraux* (dla dzieci z porażeniem mózgowym), *Institut pour enfants autistiques et psychotiques* (dla dzieci autystycznych i chorych psychicznie), *Centre de logopédie* (ośrodek logopedii) oraz dwa ośrodki integracyjne. Program nauczania dla szkolnictwa specjalnego obejmuje dziesięć obszarów przedmiotowych, odpowiadających w przybliżeniu „umiejętnościom życiowym”, natomiast konwencjonalne nauczanie czytania i pisania oraz innych umiejętności stanowi odrębny zestaw kompetencji. W oparciu o program nauczania, nauczyciele szkoły specjalnej opracowują indywidualny program nauki dla każdego dziecka.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

Luksemburg brał udział w badaniach PISA 2000 i planuje uczestnictwo w kolejnych edycjach.

HOLANDIA

Przedstawione poniżej informacje dotyczą wyłącznie **basisvorming** (poziom gimnazjum). Kształcenie na tym poziomie stanowi podbudowę wszystkich typów szkół średnich ⁽³⁰⁾ i obejmuje pierwsze dwa lub trzy lata szkoły średniej. Ma charakter ogólnokształcący i jest przeznaczone dla uczniów w wieku 12 do 15 lat.

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

Kompetencje kluczowe w Holandii występują pod nazwą **kerncompetenties**. Termin ten jednak nie występuje w narodowym programie nauczania, w którym zdefiniowane są tylko cele kształcenia. Cele kształcenia dzielą się na dwie kategorie: cele ogólne, ponadprzedmiotowe oraz cele przedmiotowe. **Algemene onderwijsdoelen** (ogólne cele kształcenia) są formułowane przez Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki, które co pięć lat dokonuje ich weryfikacji, uwzględniając zmieniające się potrzeby społeczne. Na lata 1998-2003 ministerstwo wyznaczyło sześć ogólnych celów kształcenia, które w hierarchii ważności znajdują się ponad celami przedmiotowymi. Chociaż ogólne cele kształcenia odpowiadają w zasadzie przyjętej na potrzeby niniejszego opracowania definicji kompetencji kluczowych, to jednak sam termin nie pojawia się w holenderskich programach nauczania. Propozycja Holenderskiej Rady Edukacji dotycząca określenia – począwszy od roku 2004 – ogólnych celów kształcenia w oparciu o kompetencje kluczowe, została odrzucona przez szkoły. Reakcja ta była spowodowana powszechnym odczuciem, że zbyt duży nacisk na kompetencje znacznie zawęzi zakres standardów wymagań, co z kolei mogłoby ograniczyć autonomię szkół.

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

W okresie 1998-2003 obowiązywało sześć następujących ogólnych celów kształcenia ⁽³¹⁾:

1. Cele interdyscyplinarne (międzyprzedmiotowe)

W kontekście szerokich rozważań dotyczących relacji jednostki i społeczeństwa, uczniowie powinni poznać swoje bezpośrednie otoczenie oraz szersze środowisko społeczne. Szczególną uwagę należy zwrócić na:

- kształtowanie świadomości własnego systemu norm i wartości w porównaniu z systemami innych ludzi, oraz umiejętności porozumiewania się w sytuacji różnic;
- kształtowanie świadomości podobieństw i różnic pomiędzy mężczyzną i kobietą, oraz umiejętności porozumiewania się;
- uczenie postrzegania relacji pomiędzy człowiekiem a przyrodą w kontekście koncepcji trwałego rozwoju;
- kształtowanie aktywnej postawy obywatelskiej dla społeczeństwa demokratycznego i wielokulturowego, oraz dla społeczności międzynarodowej;
- kształtowanie dbałości o bezpieczeństwo własne i otoczenia, w tym bezpieczeństwo na drogach;

⁽³⁰⁾ Ogólnokształcące szkoły średnie 2 stopnia, HAVO; kształcenie akademickie, przygotowujące do studiów, VWO; oraz szkoły średnie przygotowujące do zawodu, VMBO.

⁽³¹⁾ *Cele kształcenia 1998-2003, Szkolnictwo średnie 1 stopnia w Holandii*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998.

- kształtowanie świadomości znaczenia rozwoju technologii, w tym nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT);
- kształtowanie świadomości społecznego znaczenia pracy odpłatnej i wolontariatu;
- kształtowanie świadomości osiągnięć w zakresie sztuki i kultury, oraz możliwości przez nie stwarzanych, w tym możliwości mediów.

2. Umiejętności związane z działaniem

W sytuacjach zbliżonych do życia codziennego, uczniowie powinni uczyć się, jak rozwijać pewne umiejętności nabyte w szkole, starając się korzystać z nowoczesnych technologii. Umiejętności te przedstawiają się następująco:

- umiejętność porozumiewania się w języku holenderskim i angielskim, w mowie i piśmie;
- umiejętność poprawnego mówienia i pisanie w języku holenderskim;
- umiejętność wyszukiwania, gromadzenia i porządkowania informacji pochodzących z różnych źródeł;
- umiejętność wykorzystywania znajomości arytmetyki (wykonywanie obliczeń w pamięci, stosowanie w praktyce zasad arytmetyki, umiejętność dokonywania pomiarów i przybliżeń);
- umiejętność dostosowywania się do norm higieny, zdrowia i ergonomii;
- umiejętność bezpiecznego i efektywnego stosowania materiałów i urządzeń;
- umiejętność posługiwania się komputerem.

3. Umiejętności związane z uczeniem się

Uczniowie powinni uczyć się, jak zdobywać wiedzę i umiejętności, z wykorzystaniem nowoczesnych technologii tam, gdzie to możliwe. W tym celu powinni poznawać, między innymi, pewne strategie doskonalenia procesu uczenia się. Strategie te przedstawiają się następująco:

- ocena informacji w kategoriach wiarygodności, reprezentatywności i użyteczności, jak również przetwarzanie i zastosowanie informacji;
- zdolność zdobywania dodatkowej wiedzy i umiejętności, w tym zdolność zapamiętywania, sporządzania notatek, uogólniania oraz dostrzegania związków z wiedzą już posiadaną;
- rozumienie informacji pisanej i ustnej;
- dokonywanie wyborów poprzedzone analizą sytuacji;
- systematyczna analiza prostych zagadnień technicznych, naukowych lub społecznych;
- wyrażanie osobistych doświadczeń oraz postępowanie według instrukcji, z zastosowaniem słów, dźwięków, obrazów i ruchu;
- wyrażanie sądów przy użyciu przemyślanych argumentów.

4. Umiejętności związane z komunikowaniem się

Uczniowie powinni uczyć się, jak rozwijać pewne umiejętności społeczne i umiejętność komunikacji, na zasadzie interaktywnej tam, gdzie to możliwe. Umiejętności te przedstawiają się następująco:

- respektowanie podstawowych umów społecznych;
- konwersacja i praca w zespole;
- stosowanie odpowiednich technik dyskusowania;
- postrzeganie i rozumienie odmiennych sądów i opinii;
- rozpoznawanie podobieństw i różnic kulturowych, oraz różnic związanych z odmiennością płci;
- radzenie sobie w sytuacjach formalnych i nieformalnych, oraz postępowanie zgodnie z regułami i procedurami o charakterze formalnym i nieformalnym;
- umiejętność autoprezentacji oraz umiejętność prezentowania własnej pracy.

5. Umiejętności związane z analizą procesu uczenia się

Uczniowie powinni uczyć się, jak kontrolować proces uczenia się poprzez analizę własnych działań. Zagadnienia, jakie należy brać pod uwagę, przedstawiają się następująco:

- planowanie pracy;
- monitorowanie procesu uczenia się;
- dokonywanie oceny własnych produktów oraz wyciąganie wniosków dotyczących ich przyszłych zastosowań.

6. Umiejętności związane z prognozowaniem przyszłości

Uczniowie powinni uczyć się analizowania różnych opcji dotyczących własnej przyszłości, poprzez ocenę dotychczasowych działań. Szczególną uwagę należy zwrócić na:

- dokonanie wykazu własnych możliwości i zainteresowań;
- analizę różnych opcji dalszej nauki;
- ocenę roli i znaczenia wiedzy i umiejętności nabytych w szkole pod kątem ich przydatności w znalezieniu zatrudnienia i wykonywaniu zawodu;
- analizę sposobów spędzania czasu wolnego.

Niezależnie od ogólnych celów kształcenia, programy nauczania zawierają **cele szczegółowe dla 15 obowiązkowych przedmiotów nauczania**. Dokument zatytułowany „Cele kształcenia 1998-2003, Szkolnictwo średnie 1 stopnia” zawiera szczegółowe instrukcje, jak w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania realizować ogólne cele kształcenia. We wstępie do każdego przedmiotu zawarte są te elementy ogólnych celów kształcenia, które muszą być zrealizowane, oraz te, które mogą być zrealizowane.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

Po wprowadzeniu w 1993 roku szkoły średniej 1 stopnia w jej obecnym kształcie, programy nauczania uległy znacznym zmianom. Główny nacisk położono na kształtowanie umiejętności, a nie na przekazywanie wiedzy. Ta zmiana w podejściu znajduje odzwierciedlenie w sformułowaniu ogólnych celów kształcenia. W następnych latach z kolei pojawiały się głosy krytyczne, mówiące o tym, że nadmierne uwypuklenie umiejętności odbywa się ze szkodą dla wiedzy. W rezultacie zapoczątkowany uprzednio proces odchodzenia od programów opartych na wiedzy na rzecz programów opartych na umiejętnościach został zahamowany i obecnie szuka się kompromisu pomiędzy tymi dwoma skrajnymi podejściami.

Ministerstwo przyznaje⁽³²⁾, że realizacja ogólnych celów kształcenia wymaga w praktyce szkolnej stopniowego przechodzenia w kierunku:

- kształcenia opartego na umiejętnościach, jednak dążącego do zrównoważonego rozwoju wiedzy, intelektu i umiejętności uczniów;
- nauczania opartego na aktywności uczniów, tj. odejścia od podmiotowości nauczyciela na rzecz podmiotowości ucznia;
- zróżnicowanej oferty edukacyjnej, uwzględniającej różnice pomiędzy uczniami;
- konsekwentnego podejścia nauczycieli, którzy – indywidualnie i zespołowo – powinni poszukiwać w ramach swoich przedmiotów najlepszych dróg oddziaływania na uczniów.

Na poziomie szkoły średniej 1 stopnia nie istnieją zalecenia dotyczące metod nauczania. Nauczycielom pozostawia się autonomię w tym zakresie.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

W szkole średniej 1 stopnia obowiązują następujące przedmioty: język holenderski, język angielski, drugi nowożytny język obcy (francuski lub niemiecki), historia i wiedza o polityce, geografia, ekonomia, matematyka, fizyka i chemia, biologia, nauka umiejętności potrzebnych w życiu codziennym, nowoczesne technologie informatyczne, technika, wychowanie fizyczne oraz dwa przedmioty wybrane spośród plastyki, muzyki, dramatu i tańca.

Dokument zatytułowany „Cele kształcenia 1998-2003, Szkolnictwo średnie 1 stopnia”, opublikowany przez Ministerstwo, zawiera wytyczne dotyczące realizacji celów ogólnych oraz celów przedmiotowych. Wymienia, oddzielnie dla każdego przedmiotu, te cele ogólne, które należy realizować w ramach danego przedmiotu. Szkoły mogą same decydować o tym, które jeszcze cele ogólne można realizować w ramach poszczególnych przedmiotów. Ponadto dokument ten zawiera wykaz celów przedmiotowych. Niekiedy występuje wzmianka o tym, że pewne cele wiążą się ściśle z celami innych dyscyplin.

Każdy ogólny cel kształcenia jest przypisany jednemu lub kilku przedmiotom nauczania. Wyjątek stanowią technologie informacyjne i komunikacyjne (ICT), które same w sobie stanowią nie tylko cel ogólny, ale również odrębny przedmiot. Kompetencje kluczowe

⁽³²⁾ *Cele kształcenia 1998-2003, Szkolnictwo średnie 1 stopnia w Holandii*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998

odnoszące się do bezpieczeństwa i zdrowia zawierają się w przedmiocie „ochrona zdrowia”.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

Sprawdzanie osiągnięć uczniów za pomocą testów jest obowiązkowe. Jednak na poziomie szkoły średniej 1 stopnia nie funkcjonują ogólnokrajowe testy standaryzowane. Osiągnięcia uczniów są oceniane przy pomocy testów opracowywanych wewnętrznie w każdej szkole, testów sprawdzających zarówno wiedzę jak i kompetencje. Testy te nie prowadzą do świadectw, chociaż decydują o promocji do następnej klasy. Inspektorat szkolny monitoruje stosowaną w szkołach politykę testowania.

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

Narodowe programy nauczania, jak już wyżej wspomniano, określają sześć ogólnych oraz 15 przedmiotowych celów kształcenia. Cele te przedstawiają minimalny poziom osiągnięć wymagany od uczniów na zakończenie szkoły średniej 1 stopnia. Szkoły same decydują o tym, na ile ten poziom podwyższyć w odniesieniu do swoich uczniów. Zakłada się, że każdy nauczyciel „postawi poprzeczkę tak wysoko, jak tylko to jest możliwe”, uwzględniając możliwości i zainteresowania swoich uczniów.

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych (poniżej 5% całej populacji uczniów) uczą się według tych samych programów nauczania, ale w innym tempie. Mogą albo korzystać z wydłużonego czasu, jaki się dla nich przewiduje na osiągnięcie wyznaczonych celów, albo też uczyć się według specjalnie ‘okrojonych’ programów, które zwalniają ich z obowiązku osiągnięcia niektórych celów. Przewiduje się także dodatkowe wsparcie umożliwiające zdobywanie kwalifikacji zawodowych.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

Holandia uczestniczyła do tej pory w badaniach PISA, jak również nawiązała współpracę z OECD i IEA dotyczącą realizacji innych projektów.

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

Przewidywana na rok 2004 reforma programów dla szkół średnich 1 stopnia zakłada podzielenie programów na dwie części: obowiązkowe minimum dla wszystkich uczniów oraz tzw. część elastyczną, przewidującą zróżnicowanie oferty i dostosowanie jej do różnych możliwości uczniów. Obowiązkowe minimum obejmuje wiedzę, umiejętności i postawy niezbędne z punktu widzenia aktywnego uczestnictwa jednostki w życiu społeczeństwa, lub – jak formułują to oficjalne dokumenty – „szerokie podstawy umożliwiające wszystkim uczniom funkcjonowanie w życiu osobistym, społecznym i zawodowym”. Opis ten wyraźnie nawiązuje do definicji kompetencji kluczowych. Minimum programowe będzie obejmować mniej obowiązkowych przedmiotów nauczania niż ma to miejsce dzisiaj (15), a niektóre z nich będzie można łączyć w tzw. obszary przedmiotowe. Dokonany zostanie przegląd wszystkich celów programowych, tak aby okres ich realizacji nie przekraczał dwóch trzecich obecnie obowiązujących dwóch lub trzech lat nauki. Pierwszy obszar przedmiotowy, który ma zostać utworzony, będzie nosił nazwę „przyroda” i obejmował umiejętności z zakresu fizyki, chemii, biologii, techniki i opieki zdrowotnej. Jest rzeczą bardzo prawdopodobną, że w obrębie tego obszaru zostaną utworzone

przynajmniej dwa profile kształcenia, jeden „techniczny”, a drugi „medyczny”. Pierwszy profil będzie obejmował umiejętności z zakresu fizyki, chemii i techniki, natomiast drugi z zakresu biologii i opieki zdrowotnej. Na późniejszym etapie zostanie podjęta decyzja dotycząca utworzenia następujących obszarów przedmiotowych: „człowiek i społeczeństwo” oraz „sztuka”. Specjalnie powołany zespół do spraw reformy szkolnictwa średniego 1 stopnia (*Renewal Basic Secondary Education Taskforce*) jest odpowiedzialny za opracowanie nowych podstaw programowych oraz za łączenie pewnych celów kształcenia w obszary problemowe (przynajmniej w zakresie obszaru przedmiotowego pod nazwą „przyroda”). Zespół ten będzie opierał swoje prace na doświadczeniach najbardziej aktywnych nauczycieli i szkół. Będzie również uwzględniał opinie wyrażane przez grupę doradcą złożoną z przedstawicieli różnych środowisk społecznych i zawodowych.

Powstało również kilka projektów dotyczących lepszego łączenia elementów teorii i praktyki w ramach programów szkolnych, projektów mających na celu osiągnięcie bardziej praktycznego i bezpośredniego wymiaru nauczania.

BIBLIOGRAFIA

Attainment Targets 1998-2003, Basic secondary education in the Netherlands, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, The Hague, 1998

EURYBASE 2001, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

AUSTRIA

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

Na określenie kompetencji kluczowych w Austrii używa się wielu terminów. **Grundfertigkeiten (umiejętności podstawowe)** oraz **Grundkompetenzen (kompetencje podstawowe)** to terminy stosowane na określenie tego pojęcia w jego najszerszym rozumieniu. Natomiast umiejętności takie, jak czytanie, pisanie, liczenie i wiedza ogólna często określa się terminem **Kulturtechniken**. W odniesieniu do kompetencji ogólnych, ponadprzedmiotowych używane są zamiennie następujące terminy: **Schlüsselqualifikationen (kwalifikacje kluczowe)**, **Schlüsselkompetenzen (kompetencje kluczowe)** oraz **dynamische Fertigkeiten (umiejętności „dynamiczne”)**.

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

Programy nauczania dla *Hauptschule* (szkoły średniej o profilu ogólnym) oraz dla *allgemeinbildende höhere Schule* (szkoły średniej o profilu akademickim) są z reguły takie same. Przekazywanie wiedzy w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania, a więc kształtowanie **Sachkompetenz (kompetencji przedmiotowych)** uznaje się w nich za główne zadanie szkoły. Natomiast w kontekście założeń kształcenia ustawicznego okazuje się, że efektywny przekaz wiedzy jest możliwy tylko wtedy, gdy uczniowie wykazują aktywność i niezależność w zdobywaniu wiedzy oraz krytycznie podchodzą do pozyskiwanych informacji. W związku z tym kompetencje przedmiotowe muszą być wspierane i uzupełniane przez **Sozialkompetenz (kompetencje społeczne)** oraz **Selbstkompetenz (kompetencje osobiste)**. Wykształcenie tych dwóch rodzajów kompetencji (zwanymi kompetencjami dynamicznymi) ma na celu przygotowanie ucznia do radzenia sobie w sytuacjach, które wymagają czegoś więcej, niż tylko przywołania określonej partii wiedzy. Wymagają bowiem często inicjatywy, odpowiedzialności oraz umiejętności współpracy. Programy nauczania dla *Polytechnische Schule* (politechnicznej szkoły średniej) zakładają również zdobywanie kompetencji kluczowych (kwalifikacji kluczowych) w ramach niektórych przedmiotów zawodowych.

Poza kompetencjami przedmiotowymi, społecznymi oraz osobistymi, programy nauczania nie zawierają odniesień do innych kompetencji kluczowych. Bliższa analiza tych programów – oraz innych dokumentów oświatowych – pokazuje jednak możliwość wydzielenia pewnych grup kompetencji:

- czytanie, pisanie, liczenie (*Kulturtechniken*);
- języki obce;
- znajomość podstawowych pojęć matematycznych;
- technologie informatyczne;
- kompetencje przedmiotowe (wiedza ogólna z zakresu nauk humanistycznych, ścisłych i przyrodniczych oraz społecznych, zdobywana w sposób samodzielny i aktywny, połączona z umiejętnością krytycznej analizy);
- umiejętności „dynamiczne”;
- kompetencje osobiste (rozwój własnych uzdolnień i możliwości; znajomość własnych zalet i wad; autorefleksja);

- kompetencje społeczne (umiejętność przyjmowania na siebie odpowiedzialności, umiejętność współpracy; postawa twórcza oraz umiejętność podejmowania inicjatyw).

Programy nauczania dla *Hauptschule* oraz *allgemeinbildende höhere Schule* (szkoły średnie o profilu ogólnym oraz szkoły średnie o profilu akademickim) dzielą kompetencje przedmiotowe (*Sachkompetenz*) na pięć grup: język i komunikacja, jednostka i społeczeństwo, przyroda i technika, kreatywność i projektowanie, zdrowie i kultura fizyczna. W wyniku określenia na szczeblu Unii Europejskiej pożądanych celów kształcenia, prowadzone ostatnio w Austrii dyskusje dotyczą głównie tzw. „nowych kompetencji podstawowych”. Kompetencje te obejmują znajomość technologii informatycznych (ICT), języki obce, przedsiębiorczość, kompetencje społeczne oraz kulturę techniczną.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

Ogólne cele kształcenia zostały wprowadzone do legislacji, a zatem odzwierciedlają consensus społeczny i polityczny w tym zakresie. Cele te odwołują się często do wymienionych powyżej umiejętności podstawowych i stanowią punkt odniesienia w aktualnie toczącej się debacie publicznej nad zmieniającą się rolą edukacji. Jednocześnie nasila się zainteresowanie problemami towarzyszącymi ich realizacji. Ich raczej mgliste sformułowanie stanowi wyraźny kontrast w stosunku do szczegółowo zaprezentowanych treści nauczania poszczególnych przedmiotów. Wszystkie środki dydaktyczne, a szczególnie podręczniki, odpowiadają dokładnie programom nauczania poszczególnych przedmiotów. A zatem wpływ programów nauczania na praktykę edukacyjną wydaje się większy niż wpływ ogólnych celów kształcenia.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

Szkoły posiadają znaczną autonomię w zakresie określania czasu nauczania poszczególnych przedmiotów obowiązkowych. Odnosi się to szczególnie do szkół średnich. W ramach szkolnictwa obowiązkowego występują następujące przedmioty nauczania: religia, język niemiecki, matematyka, muzyka, wychowanie plastyczne oraz wychowanie fizyczne. W szkole podstawowej geografia, historia i biologia są traktowane łącznie jako jeden obszar przedmiotowy, a dopiero w szkole średniej występują jako odrębne przedmioty. Fizykę i chemię wprowadza się jako przedmioty obowiązkowe na początku szkoły średniej 1 stopnia. Obowiązkowe nauczanie języków obcych rozpoczyna się po drugiej klasie szkoły podstawowej, chociaż wkrótce zostanie wprowadzone od klasy pierwszej.

Programy nauczania są podzielone na dwie części. Część ogólna zawiera cele kształcenia z wyszczególnionymi umiejętnościami i kompetencjami, oraz wskazówki dla nauczycieli. Część szczegółowa obejmuje treści nauczania poszczególnych przedmiotów, w podziale na lata szkolne. W ramach wyżej wymienionych obowiązkowych przedmiotów nauczania uczniowie powinni rozwijać w sobie następujące umiejętności i kompetencje:

Język niemiecki: posługiwanie się językiem jako środkiem służącym do wymiany doświadczeń i poglądów, nawiązywania kontaktów, ochrony interesów, pozyskiwania, przetwarzania i przekazywania informacji, wypowiedzania się na określone tematy, rozumienia form przekazu stosowanych w książkach i w mediach, jak również sposobu osiągania przez nie pożądanych efektów, oraz umiejętność twórczego posługiwania się językiem.

Matematyka: stosowanie pojęć i działań matematycznych w różnych sytuacjach; stosowanie wiedzy i umiejętności matematycznych w życiu codziennym, połączone z ich dalszym rozwojem; konstruowanie modeli matematycznych oraz ocenianie zakresu ich zastosowań; odpowiedzialne wykorzystywanie wyników działań matematycznych; analiza relacji i pojęć z wykorzystaniem wiedzy matematycznej; zadania pamięciowe, logiczne i poprawne myślenie, myślenie krytyczne, prezentowanie i interpretowanie relacji matematycznych; zdolność samodzielnego projektowania procesu nauki; planowanie i testowanie możliwych rozwiązań z zastosowaniem odpowiednich technik, strategii uczenia się i metod heurystycznych; wykorzystywanie różnych urządzeń i narzędzi (np. komputerów).

Muzyka: percepcja piękna; wyobraźnia, ekspresja i fantazja; umiejętność koncentracji; gotowość do nauki, samodyscyplina, umiejętność pracy w zespole, komunikacja i tolerancja; doświadczenie i wiedza w zakresie psychologicznych, fizycznych, społecznych i terapeutycznych oddziaływań muzyki oraz umiejętność ich wykorzystywania; zdolność krytycznej oceny artystycznych osiągnięć.

Wychowanie plastyczne: podstawowa wiedza z zakresu komunikacji za pomocą obrazu oraz projektowania; wprowadzenie do historii sztuki, mediów wizualnych, projektowania środowiska i estetyki; umiejętność percepcji i komunikacji; wyobraźnia, fantazja, ekspresja; podstawowe zdolności techniczne, otwartość, chęć eksperymentowania; elastyczność i wytrwałość; percepcja wzrokowa; twórcze i odpowiedzialne korzystanie z nowych środków przekazu; kreatywność i gotowość do działania; satysfakcja z wykonywanych zadań; świadomość kulturowa i tolerancja.

Wychowanie fizyczne (ruch i sport): umiejętność rozwijania sprawności fizycznej i koordynacji ruchowej; umiejętność wykonywania podstawowych i zróżnicowanych ćwiczeń fizycznych; poznawanie własnych preferencji w zakresie form uprawiania sportu i włączanie tych form do osobistego stylu życia; wykonywanie ćwiczeń ruchowych w różnych sytuacjach i miejscach; umiejętność współpracy, rywalizacji i rozwiązywania konfliktów; krytyczne i konstruktywne podejście do pewnych form i tendencji w sporcie, oraz do norm i wartości kojarzonych ze sportem.

Oprócz powyższych celów, w programach nauczania znajdujemy zalecenia dotyczące stosowania pewnych metod i zasad kształcenia. Są to między innymi: zajęcia indywidualne i grupowe, praca w parach, kształcenie otwarte; samodzielna praca ucznia mająca na celu kształtowanie postawy odpowiedzialności; korelowanie nauki z sytuacjami życia codziennego (np. organizowanie spotkań z ekspertami, imprez okolicznościowych, prowadzenie lekcji w środowisku pozaszkolnym); kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów; wprowadzanie strategii uczenia się promujących ideę uczenia się przez całe życie, samodzielne uczenie się, postawę krytyczną i kreatywność.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

Austriacki system edukacji nie stawia sobie za cel obiektywnego pomiaru osiągnięć uczniów. Charakteryzuje się pewną rezerwą wobec testów, natomiast znacznym zaufaniem wobec nauczycieli. Podejście do oceny jest zorientowane na proces (liczne dokumenty regulujące cele i treści nauczania), natomiast mniejszą wagę przywiązuje się do standardów wymagań i oceny osiągnięć. W procesie oceniania uczniów w zakresie pewnych przedmiotów nauczyciele biorą pod uwagę umiejętność stosowania właściwych metod uczenia się (*Methodenkompetenz*) oraz umiejętność pracy w grupie (*Teamkompetenz*).

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

Zgodnie z podejściem zorientowanym na proces, nie opracowano standardów wymagań na koniec szkolnictwa obowiązkowego. Przy braku określonego minimum osiągnięć uczniów, nauczyciele starają się doprowadzić wiedzę i umiejętności uczniów do poziomu odpowiadającego ich możliwościom i uzdolnieniom.

Stosunkowo niskie wymagania stawiane przez placówki przygotowujące do zawodu (zwykle przyjmujące absolwentów szkół średnich o profilu ogólnym) nie stwarzały zachęty do podnoszenia poziomu osiągnięć uczniów w zakresie kompetencji kluczowych. Z kolei szkoły średnie o profilu akademickim są postrzegane jako przygotowujące do studiów wyższych. Tak więc debata na temat kompetencji kluczowych i związanych z nimi standardów wymagań jest zdominowana przez rozbieżne interesy szkół średnich o profilu ogólnym z jednej strony, a szkół średnich o profilu akademickim z drugiej. Ostatnio powołano do życia komitet, który ma za zadanie opracowanie minimalnych standardów wymagań w odniesieniu do niektórych kompetencji. Standardy te będą stosowane przez wszystkie szkoły średnie 1 stopnia. (Patrz również podrozdział „Najnowsze osiągnięcia“.)

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Istnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych stwierdza się wtedy, kiedy uczeń – w wyniku upośledzenia fizycznego lub umysłowego – nie jest w stanie uczestniczyć w zajęciach szkolnych bez specjalnego wsparcia. Trzeba pamiętać, że od decyzji rodziców zależy, czy dziecko będzie uczęszczało do szkoły ogólnodostępnej czy też specjalnej (*Förderschule*).

Zależnie od rodzaju upośledzenia, dziecko uczy się przedmiotów dodatkowych oraz uczestniczy w zajęciach terapeutycznych. Dla różnych typów szkół specjalnych – np. szkół dla niewidomych lub niesłyszących – zostały opracowane odrębne programy nauczania. Jednak programy te zawierają zapis mówiący o tym, że w indywidualnych przypadkach można realizować program szkoły ogólnodostępnej, w zakresie tych przedmiotów, w których dziecko radzi sobie dobrze i bez zbędnego obciążenia będzie w stanie czynić postępy odpowiadające tym, jakie czynią jego „zdrowi” koledzy. Dzieci, których językiem ojczystym nie jest język niemiecki, mogą korzystać z dodatkowej nauki tego języka, jak również doskonalić swój język ojczysty.

Świadectwa szkół specjalnych na poziomie edukacji obowiązkowej odpowiadają w zasadzie świadectwom wydawanym w szkołach ogólnodostępnych. Zawierają jedynie dodatkową informację o tym, że dziecko realizowało program szkoły specjalnej lub uczęszczało do klasy programowo niższej.

Prowadzona obecnie debata na temat kompetencji kluczowych i związanych z nimi standardów wymagań rozciąga się również na dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

Udział Austrii w międzynarodowych badaniach był dotychczas ograniczony (TIMSS, PISA).

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

Ostatni program rządowy uzależnia kwestię podnoszenia jakości kształcenia od opracowania standardów wymagań. Jesienią 2000 roku rząd powołał do życia komitet złożony z przedstawicieli administracji oświatowej w krajach związkowych, Centralnego Ośrodka Rozwoju Szkół, społeczności akademickiej i przedstawicieli ministerstwa. Komitet ma za zadanie opracować narodowe standardy wymagań oraz procedury implementacji. Mimo że standardy wymagań są ściśle powiązane z treściami nauczania, nie określają wyraźnie, co ma być przedmiotem oceny na egzaminach, precyzują natomiast kompetencje, którymi uczniowie muszą się umieć wykazać w określonym momencie kariery szkolnej. Takie sformułowanie standardów daje nauczycielom pewną niezależność i swobodę w ich interpretacji i implementacji. W karierze szkolnej uczniów wyróżnia się dwa szczególne momenty, tj. zakończenie edukacji podstawowej i średniej 1 stopnia (poziom gimnazjum). Dla tych właśnie dwóch momentów mają być opracowane standardy wymagań, standardy odnoszące się do czterech kompetencji kluczowych:

- umiejętności czytania, a w szczególności rozumienia tekstów pisanych;
- umiejętności myślenia matematycznego;
- umiejętności myślenia naukowego w zakresie nauk ścisłych i przyrodniczych (pod koniec szkoły średniej);
- kompetencji językowych w zakresie języków obcych.

Stworzenie narodowych standardów wymagań ma na celu wprowadzenie pewnego uporządkowania i ujednoczenia w kwestii oceny jakości kształcenia. Ma także sprzyjać obiektywizmowi, porównywalności wyników, a co za tym idzie, ułatwiać mobilność uczniów.

BIBLIOGRAFIA

Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo), Country report for Austria, OECD 2001

Lehrplan der Hauptschule

Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule

EURYBASE 2001, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

PORTUGALIA

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

Termin **competência (kompetencja)** oznacza umiejętność stosowania wiedzy. Występuje w kontekście rozwoju wiedzy, umiejętności i postaw na wszystkich etapach szkolnictwa obowiązkowego ⁽³³⁾. Kształtowanie kompetencji nie oznacza uzupełniania wiedzy określonymi umiejętnościami czy postawami. Oznacza natomiast zintegrowany rozwój takich umiejętności i postaw, które umożliwiają wykorzystywanie wiedzy w różnych sytuacjach, znanych już uczniowi lub dla niego nowych.

Competências essenciais (kompetencje podstawowe) obejmują taką wiedzę ogólną i przedmiotową, która uważana jest za niezbędną z punktu widzenia wszystkich obywateli i ich funkcjonowania we współczesnym świecie. W szczególności chodzi tu o taką wiedzę, która umożliwia uczniom poznanie zjawisk i procesów, jak również wyrobienie pozytywnego stosunku do wysiłku intelektualnego i działań praktycznych, jakich to poznanie od nich wymaga.

Rozróżnia się pomiędzy **competências essenciais gerais (ogólnymi kompetencjami podstawowymi)**, które powinien posiadać każdy uczeń kończący szkołę obowiązkową, a **competências essenciais específicas (przedmiotowymi kompetencjami podstawowymi)**, które odnoszą się do konkretnego przedmiotu nauczania lub obszaru przedmiotowego.

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

Kompetencje podstawowe dla *ensino básico* zostały wyłonione w wyniku debaty publicznej, jaka miała miejsce w latach 1996-2001. W procesie ich definiowania brały udział szkoły, instytucje szkolnictwa wyższego, eksperci i badacze, stowarzyszenia oświatowe oraz obywatele. Zrealizowano również projekt pod nazwą *Projecto de Gestão Flexível do Currículo* (elastyczne podejście do realizacji programów nauczania), w którym w okresie od 1997 do 2002 roku wzięło udział wiele szkół. W oparciu o doświadczenia tych szkół dokonano oceny i weryfikacji kompetencji ogólnych i kompetencji przedmiotowych. Następnie rozpoczęto reformowanie programów nauczania na poziomie *ensino básico*. Reforma odbywa się na mocy dekretu 6/2001 i ma zasięg ogólnokrajowy. W pierwszej fazie reformy nowe programy nauczania zostały wprowadzone na dwóch pierwszych etapach *ensino básico* (w roku 2001/02). Począwszy od roku 2002/03 reformę wprowadza się stopniowo – jedna klasa w jednym roku szkolnym – również na trzecim etapie kształcenia w *ensino básico*. Planuje się, że w roku szkolnym 2004/05 w całym szkolnictwie obowiązkowym będą realizowane programy nauczania oparte na kompetencjach.

Oczekuje się, że pod koniec nauki w szkole obowiązkowej uczniowie będą posiadać następujące kompetencje kluczowe:

- umiejętność wykorzystywania wiedzy humanistycznej, przyrodniczej i technicznej do interpretowania zjawisk otaczającej rzeczywistości i rozwiązywania problemów życia codziennego;

⁽³³⁾ Szkoła obowiązkowa (*ensino básico*) obejmuje dziewięć lat nauki i dzieli się na trzy etapy, które trwają kolejno cztery, dwa i trzy lata.

- umiejętność posługiwania się terminologią z różnych dziedzin wiedzy humanistycznej, przyrodniczej i technicznej;
- umiejętność posługiwania się językiem portugalskim w stopniu umożliwiającym biegłość w komunikowaniu się i wyrażaniu własnych myśli;
- znajomość języków obcych w stopniu umożliwiającym sprawną komunikację w sytuacjach codziennych oraz rozumienie informacji;
- umiejętność stosowania indywidualnych metod pracy i nauki, metod nastawionych na osiągnięcie założonych celów;
- umiejętność wyszukiwania i porządkowania informacji, umożliwiająca wzbogacanie wiedzy;
- umiejętność stosowania odpowiednich metod rozwiązywania problemów oraz właściwych strategii podejmowania decyzji;
- umiejętność samodzielnego, odpowiedzialnego i twórczego działania;
- umiejętność współpracy w zakresie realizacji zadań i projektów;
- umiejętność stosowania aktywnych metod rozwoju fizycznego, dbałość o zdrowie i kondycję psychofizyczną.

Rozwój powyższych kompetencji ogólnych wymaga współpracy nauczycieli różnych przedmiotów. Autorzy programów szkolnych oraz sami zainteresowani nauczyciele muszą sprecyzować sposób i zakres kształtowania kompetencji ogólnych w ramach poszczególnych przedmiotów. Dla każdej kompetencji trzeba opracować procedury wdrażania oraz określić stosowne dla niej miejsca w programach nauczania.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

Zgodnie z tym, o czym wyżej wspomniano, kompetencje kluczowe dzielą się na dwie kategorie: kompetencje ogólne i kompetencje przedmiotowe. Narodowy Program Nauczania określa w odniesieniu do każdej kompetencji ogólnej sposób jej wdrażania w trybie międzyprzedmiotowym oraz w trybie przedmiotowym (tj. w trakcie nauczania poszczególnych przedmiotów).

Narodowy Program Nauczania jest zorientowany na rozwój kompetencji. Oznacza to kształtowanie wiedzy, umiejętności i postaw pod kątem ich wykorzystania. Obserwujemy odejście od programów nauczania opartych na wiedzy na rzecz programów nauczania opartych na kompetencjach. Kształtowanie kompetencji ogólnych i kompetencji przedmiotowych jest obowiązkowe, chociaż szkoły posiadają pewną autonomię w zakresie realizacji programów, co oznacza, że mogą ustalać własne priorytety i strategie, zgodnie z potrzebami uczniów.

Narodowy Program Nauczania zachęca uczniów do samodzielnego i twórczego korzystania z nowoczesnych technologii informatycznych (ICT). Kompetencje te mają charakter międzyprzedmiotowy, co oznacza, że są kształtowane w ramach wszystkich przedmiotów nauczania. Włączenie ICT do programów szkół obowiązkowych zakłada dostępność określonych treści nauczania na wszystkich etapach tego szkolnictwa. Ministerstwo Edukacji opublikowało niedawno studium opracowane w ramach Programu *Nónio-Século XXI (Estratégias para a acção – As TIC na educação – Strategie działań – ICT w edukacji)*, które zawiera szereg wytycznych dla szkół i nauczycieli.

Programy nauczania zakładają stosowanie takich metod nauczania, które zachęcają do aktywności (uczenie się przez działanie, uczenie się przez doświadczenie), chociaż w obrębie tej zasady można stosować różne podejścia. Program nauczania zaleca kształtowanie kompetencji w trakcie całego obowiązkowego szkolnego.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

W ramach szkoły obowiązkowej występują następujące przedmioty nauczania:

Pierwszy etap – język portugalski, matematyka, przedmioty społeczne i środowisko, ekspresja (artystyczna, fizyczna/psychoruchowa), praca projektowa, praca samodzielna (kierowana) i wychowanie obywatelskie.

Drugi etap – język portugalski, język obcy, historia i geografia Portugalii, matematyka, przedmioty przyrodnicze, wychowanie plastyczne i techniczne, wychowanie muzyczne, wychowanie fizyczne, praca projektowa, praca samodzielna (kierowana) i wychowanie obywatelskie.

Trzeci etap – język portugalski, dwa języki obce, historia, geografia, matematyka, przedmioty przyrodnicze, fizyka/chemia, wychowanie plastyczne oraz fakultatywnie muzyczne, taniec, warsztaty teatralne lub inny fakultet (zorganizowany przez szkołę i zatwierdzony przez *Departamento da Educação Básica* – DEB), wychowanie techniczne, wychowanie fizyczne, praca projektowa, kierowana praca badawcza i wychowanie obywatelskie.

Kompetencje przedmiotowe są rozwijane w ramach poszczególnych dyscyplin. Kompetencje ogólne, które mają charakter międzyprzedmiotowy, są kształtowane w ramach wszystkich przedmiotów oraz w ramach zajęć dodatkowych, realizowanych w szkole lub poza szkołą, lecz przez szkołę organizowanych. Obserwowana obecnie wyraźna tendencja w kierunku programów nauczania opartych na kompetencjach na pewno zaowocuje w przyszłości zmianą wykazu obowiązkowych przedmiotów nauczania.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

Formalnie celem oceniania uczniów jest promocja rozwoju kompetencji. Niemniej wciąż trudno odejść od logiki oceniania wiedzy. Ocena formatywna (kształtująca) ma charakter ciągły i uwzględnia (powinna uwzględniać) indywidualne tempo pracy każdego ucznia. Ocena sumatywna natomiast jest przeprowadzana na zakończenie semestru/etapu kształcenia i wyrażana w stopniach od jeden do pięć. Na koniec każdego etapu kształcenia wydawane są uczniom świadectwa. Pod koniec obowiązkowego szkolnego (klasa dziewiąta) organizowane są testy. Testy te, opracowywane przez szkoły w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania, są brane pod uwagę przy wystawianiu końcowej oceny, która uwzględnia również pracę ucznia w ciągu roku. Uczniowie, którzy zdali testy, otrzymują świadectwo ukończenia szkoły obowiązkowej (*diploma do ensino básico*), na którym odnotowuje się przedmioty oraz oceny końcowe.

Za ocenę uczniów na pierwszym etapie kształcenia odpowiada nauczyciel i rada szkoły, natomiast na drugim i trzecim etapie – rada klasy. Pod koniec klasy szóstej (kończącej drugi etap kształcenia) oraz klasy dziewiątej (kończącej cały okres kształcenia obowiązkowego) organizowane są centralne egzaminy dla tych uczniów, którzy uczęszczali do szkół nieposiadających uprawnień do wydawania świadectw lub realizowali program nauki w domu. Uczniowie wnioskuje o wzięcie udziału w tych egzaminach na zasadach indywidualnych. Egzaminy obejmują wszystkie przedmioty nauczania i są

organizowane przez *Gabinete de Avaliação Educacional* (GAVE), biuro Ministerstwa Edukacji ds. oceny uczniów.

W roku 2000 wprowadzono w całym kraju standaryzowane testy z języka portugalskiego i matematyki. Testy te zostały opracowane na koniec każdego etapu kształcenia. W roku 2000 przeprowadzono je pod koniec pierwszego etapu (klasa czwarta), w roku 2001 pod koniec pierwszego i drugiego etapu (klasa czwarta i szósta), natomiast w roku 2002 pod koniec drugiego i trzeciego etapu (klasa szósta i dziewiąta). Ponadto na wybranej próbie placówek szkolnych przeprowadzono je pod koniec pierwszego etapu (klasa czwarta). Testy standaryzowane nie decydują o promocji uczniów, lecz służą ocenie jakości systemu edukacji w zakresie dwóch przedmiotów nauczania. A zatem podstawowym ich celem jest informowanie środowiska, głównie szkół i nauczycieli, o postępach uczniów, przy założeniu poprawy tych postępów w najbliższej przyszłości.

Powyższe testy stanowią podstawę gromadzenia danych o osiągnięciach uczniów na szczeblu narodowym i regionalnym, a następnie analizowania tendencji występujących na przestrzeni kilku lat. Ułatwiają ponadto interpretację wyników uzyskanych w testach międzynarodowych. Za ich opracowanie odpowiada GAVE, natomiast za obliczenia statystyczne i klasyfikację danych DEB.

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

Zreformowany Narodowy Program Nauczania wyraźnie podkreśla, że kompetencje podstawowych nie należy utożsamiać z minimum wymagań na zakończenie edukacji obowiązkowej. Dla każdego bowiem etapu kształcenia definiowane są poziomy wymagań w zakresie przedmiotowych kompetencji podstawowych. Natomiast kompetencje ogólne podlegają stałemu rozwojowi w czasie całego okresu edukacji obowiązkowej.

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Dekret z 1990 roku, ustanawiający bezpłatne szkolnictwo obowiązkowe, zawiera zapis mówiący o tym, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi muszą realizować obowiązek szkolny, bez możliwości zwolnienia, w szkołach ogólnodostępnych lub specjalnych. Uczeń trafia do szkoły specjalnej wtedy, kiedy wymaga tego rodzaj i poziom upośledzenia. Zasada integracji dzieci niepełnosprawnych oznacza, że odesłanie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkoły specjalnej jest możliwe tylko wtedy, kiedy nie ma możliwości przyjęcia go do szkoły ogólnodostępnej. Uczniowie szkół specjalnych uczą się według *currículo alternativo* (alternatywnego programu nauczania), dostosowanego do ich potrzeb i możliwości. Na zakończenie szkoły obowiązkowej otrzymują świadectwo potwierdzające nabytą wiedzę, umiejętności i kompetencje.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

Portugalia bierze udział w badaniach TIMSS i PISA

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

Zreformowany Narodowy Program Nauczania, wprowadzony do szkół we wrześniu 2001 roku, koncentruje się na kompetencjach podstawowych. To nowatorskie podejście zostało poddane testowaniu (okres testowania wynosi trzy lata), a DEB (Departament Edukacji Obowiązkowej w ministerstwie) zachęca środowiska szkolne do zgłaszania uwag krytycznych i propozycji zmian. Uwagi te i propozycje zostaną uwzględnione w planowanej na rok 2003/04 kolejnej reformie Narodowego Programu Nauczania.

BIBLIOGRAFIA

Currícula Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais,
http://www.deb.min-edu.pt/rcurricular/nota_apresentacaoCE.htm

FINLANDIA

Prawo do edukacji uznaje się za jedno z fundamentalnych praw obywateli w Finlandii. Legislacja dotycząca kształcenia podstawowego i średniego po raz ostatni uległa zmianie w 1999 roku. Znowelizowana ustawa definiuje cele, treści i poziomy kształcenia, jak również prawa i obowiązki uczniów.

Obowiązujące jeszcze programy nauczania dla dziewięcioklasowej obowiązkowej szkoły podstawowej (z 1994 roku) są już w tej chwili reformowane. Reforma ta będzie wdrażana stopniowo, zgodnie z następującym harmonogramem: klasy 1 i 2 w roku szkolnym 2002/03, natomiast klasy 3 do 9 w latach 2004–2006.

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

W dokumentach prawnych oraz szeroko pojętym piśmiennictwie dotyczącym edukacji spotykamy się z określeniem **umiejętności** w złożeniach takich, jak **umiejętności podstawowe**, **umiejętności główne** oraz **umiejętności kluczowe**. W *ramowym programie nauczania dla szkół obowiązkowych* (OPS 94) znajdujemy wykaz celów nauczania. W tekście tego dokumentu parokrotnie występuje termin 'umiejętności podstawowe' (szczególnie w odniesieniu do życia zawodowego), pozbawiony jednak definicji czy opisu, jakie są to umiejętności. Cechą charakterystyczną tego programu było wprowadzenie celów kształcenia opartych na kompetencjach (tzn. umiejętności stosowania wiedzy) i odejście od celów opartych na wiedzy przedmiotowej.

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

W programach nauczania z 1994 roku stwierdza się, że kształcenie ogólne powinno rozwijać chęć do nauki, moralną i estetyczną wrażliwość, wrażliwość emocjonalną, zdolność obserwacji i komunikacji, podstawowe umiejętności niezbędne w życiu zawodowym oraz umiejętności niezbędne z punktu widzenia konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Kształcenie oznacza pozyskiwanie informacji i wiedzy z różnych źródeł, a następnie dokonywanie ich krytycznej oceny. Ważny jest rozwój zdolności intelektualnych, społecznych, umiejętności komunikacji oraz autoekspresji. Osoba wykształcona powinna posiadać umiejętność konstruktywnej współpracy oraz przewidywania konsekwencji swoich działań i przyjmowania za nie odpowiedzialności. Powinna być uprzejma dla innych, dobrze ułożona, dbająca o siebie i swoje otoczenie. W programach nauczania czytamy dalej, że każdy obywatel powinien znać i rozumieć nowoczesne technologie, oraz umieć się nimi posługiwać. Znajdujemy też wzmiankę o gotowości ucznia do nauki, co oznacza gotowość do przyjmowania odpowiedzialności za uzyskiwane wyniki oraz dążenie do kontynuowania nauki poza okresem obowiązku szkolnego. Uzyskiwanie dobrych wyników wymaga umiejętności twórczego myślenia, rozwiązywania problemów, pracy zespołowej i jasnego formułowania własnych sądów. Wszystkie te umiejętności powinny być kształtowane równocześnie. W tych samych programach nauczania znajdujemy rozdział zatytułowany 'Wykaz zagadnień, na które szkoła powinna zwracać szczególną uwagę'. Spośród nich przynajmniej cztery powinny znaleźć się w programach opracowywanych przez samą szkołę. Zagadnienia te przedstawiają się następująco: promocja trwałego rozwoju; tożsamość kulturowa, wielokulturowość i internacjonalizacja; promocja zdrowia fizycznego i psychicznego oraz więzi społecznych; przygotowanie młodych ludzi do roli obywateli i uczestnictwa w życiu społeczeństwa.

Według nowych programów dla klas 1 i 2 obowiązkowej szkoły podstawowej z 2002 roku, gotowość do nauki obejmuje następujące umiejętności: umiejętność czytania, liczenia, uczenia się oraz umiejętności społeczne. Umiejętności te, podobnie jak w poprzednich programach nauczania, nie są określane mianem kompetencji podstawowych czy też kompetencji kluczowych.

Sytuacja przedstawia się podobnie w innych oficjalnych dokumentach. W opracowaniu zatytułowanym 'Plan rozwoju edukacji i badań naukowych na lata 1999-2004' stwierdza się, że wszechstronne kształcenie wiąże się z umiejętnościami w sferze intelektu, etyki i wrażliwości estetycznej, z rozbudowanym życiem emocjonalnym, umiejętnością obserwacji i komunikacji, z podstawowymi umiejętnościami niezbędnymi w pracy zawodowej i życiu społecznym. W dokumencie zatytułowanym 'Radość uczenia się: narodowa strategia kształcenia ustawicznego' z 1997 roku podkreśla się wagę umiejętności uczenia się jako umiejętności podstawowej dla dalszego rozwoju osobistego i zawodowego. Z kolei dokument zatytułowany 'Edukacja, szkolenia i badania naukowe w społeczeństwie informacyjnym. Narodowa strategia na lata 2000-2004' koncentruje się na umiejętnościach niezbędnych z punktu widzenia społeczeństwa informacyjnego: 'Pod koniec okresu objętego niniejszą strategią alfabetyzm w zakresie mediów stanie się nieodłączną częścią wykształcenia ogólnego. Będzie to oznaczać umiejętności wszechstronnego korzystania z mediów tradycyjnych i nowoczesnych technologii informatycznych (ICT) w sytuacjach życia codziennego, w zdobywaniu i formułowaniu informacji, w procesie komunikacji i autoekspresji. Alfabetyzm medialny oraz umiejętność posługiwania się technologiami informacyjnymi są niezbędne z punktu widzenia pracy zawodowej oraz pełnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa demokratycznego'.

Dekret 1435/2001 określa w sposób następujący cele szkolnictwa obowiązkowego, ustanawiając ich wejście w życie z dniem 1 sierpnia 2002 roku:

1. Wszechstronny rozwój jednostki, obejmujący przygotowanie do życia w społeczeństwie, na który składają się:

- zrównoważona osobowość i właściwa samoocena;
- poszanowanie życia ludzkiego, przyrody i praw człowieka;
- szacunek dla wiedzy, własnej pracy i pracy innych;
- zdrowie fizyczne, psychiczne i dobre samopoczucie w grupie społecznej;
- dobre maniere;
- odpowiedzialność i umiejętność współpracy;
- tolerancja i zaufanie do ludzi, kultur i grup społecznych;
- aktywne uczestnictwo w życiu społecznym;
- umiejętność działania w społeczeństwie demokratycznym;
- działanie na rzecz trwałego i zrównoważonego rozwoju.

2. Niezbędna wiedza i umiejętności, które obejmują:

- wrażliwość na ludzkie uczucia i potrzeby, świadomość istnienia różnic religijnych i światopoglądowych, znajomość historii, kultury i literatury, wiedza o przyrodzie i zdrowiu, znajomość ekonomii i techniki;
- umiejętności praktyczne i kreatywność;

- umiejętności komunikacyjne (język ojczysty, drugi język urzędowy, języki obce);
- myślenie matematyczne i umiejętność jego wykorzystania;
- biegłość posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi;
- ucząc się w języku innym niż język ojczysty, opanowanie wiedzy i umiejętności związanych z tym językiem i kulturą.

3. Promowanie równości szans edukacyjnych i kształcenia ustawicznego:

- dorastanie i uczenie się młodego człowieka jako jednostki i jako członka grupy społecznej;
- samodzielne i krytyczne poszukiwanie wiedzy oraz umiejętności współpracy;
- gotowość i dążność do dalszej nauki i kształcenia ustawicznego;
- pozytywny obraz samego siebie;
- umiejętność analizowania i wykorzystywania wiedzy i umiejętności.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

Zgodnie z nowym programem nauczania dla szkół obowiązkowych z 1994 roku, zadaniem szkoły jest wszechstronne rozwijanie osobowości uczniów, wspieranie ich w procesie zdobywania umiejętności niezbędnych z punktu widzenia dalszej nauki i pracy zawodowej, stworzenie podstaw do społecznienia i rozwoju umiejętności współpracy, z uwzględnieniem indywidualnych różnic. Program nauczania przestał koncentrować się na wiedzy, a zaczął podkreślać wagę umiejętności jej stosowania w sytuacjach życia codziennego. Oznaczało to przejście od programów opartych na wiedzy do programów opartych na kompetencjach. Nauczycielom pozwolono samodzielnie dobrać takie metody nauczania, które uważają za najodpowiedniejsze do realizacji wyznaczonych przez program nauczania celów. Duży stopień autonomii i elastyczności systemu edukacji powinien wzmacniać w uczniach wiarę w siebie oraz pomagać we właściwej percepcji własnych możliwości i stawianych sobie celów.

Współczesne teorie dydaktyczne podkreślają aktywną rolę uczniów w procesie kształcenia, przyznając im prawo do samodzielnego nabywania wiedzy. Według nowych programów nauczania rola nauczyciela jako źródła wiedzy i informacji ulegnie znacznemu ograniczeniu, wzrośnie natomiast jego funkcja doradcza i wspierająca. Efektywne nauczanie nie polega już tylko na przekazie wiedzy, lecz wymaga od nauczyciela umiejętnego sterowania uczniem w jego poszukiwaniach oraz właściwego zaplanowania środowiska, w którym odbywa się proces kształcenia. W związku z tym, że proces uczenia się zakłada interakcję ucznia ze środowiskiem, więcej uwagi należy poświęcać relacjom z obiektem nauki.

Nowy program nauczania dla klasy 1 i 2 szkół obowiązkowych (z 2002 roku) uwzględni współczesne teorie dydaktyczne i określa wymagania, jakim musi sprostać środowisko, w którym odbywa się proces kształcenia. Uczniowie muszą mieć możliwość stosowania zróżnicowanych umiejętności oraz różnych metod nauki i pracy. Nauczyciel powinien proponować im różne strategie uczenia się, dostosowane do specyfiki przedmiotu nauczania i wieku uczniów. Indywidualne różnice w tempie i stylu pracy uczniów wymagają od nauczyciela stosowania zróżnicowanych metod nauczania. Ponadto

obowiązująca legislacja zakłada współpracę szkół z rodzicami i środowiskiem domowym ucznia.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

Ramowy program nauczania dla szkół obowiązkowych (OPS 94) wymienia przedmioty obowiązkowe i kompetencje, jakie w ramach tych przedmiotów należy kształtować:

- Język ojczysty (wiara w siebie, umiejętność komunikacji, umiejętność przetwarzania informacji, wiedza o kulturze)
- Języki obce i drugi język urzędowy (umiejętności językowe, umiejętność komunikacji, wiedza o kulturze i pozytywny stosunek wobec innych kultur, umiejętność uczenia się, umiejętność samooceny)
- Matematyka (umiejętność logicznego i poprawnego myślenia, umiejętność rozwiązywania problemów)
- Biologia, geografia, fizyka, chemia (wiedza o przyrodzie, środowisku i innych kulturach, trwałość i zrównoważony rozwój, przygotowanie do aktywnego obywatelstwa)
- Religia/etyka (samoświadomość, tolerancja i uznawanie równości szans w społeczeństwie wielokulturowym, odpowiedzialność)
- Historia i nauki społeczne (wiara w siebie, wiedza o kulturze, aktywne obywatelstwo)
- Muzyka i sztuki plastyczne (rozwój emocjonalny i etyczny, umiejętności społeczne, wiedza o kulturze)
- Ekonomika i prace ręczne (odpowiedzialność za zdrowie i finanse, wrażliwość na najbliższe otoczenie, kreatywność, umiejętność rozwiązywania problemów)
- Wychowanie fizyczne (samoświadomość, wiara w siebie, wrażliwość na kwestie zdrowotne, umiejętności społeczne)
- Poradnictwo/doradztwo (umiejętności uczenia się, umiejętności obywatelskie, wiara w siebie).

Jednym z celów nauczania języka ojczystego jest wyrobienie umiejętności uczenia się. Dobre opanowanie języka ojczystego pozwala uczniom na dobór i czytanie interesujących ich tekstów, następnie na interpretację i ocenę tych tekstów, w tym tekstów publikowanych w mediach. Język fiński lub szwedzki może być nauczany jako drugi język (zależnie od tego, który z tych dwóch języków urzędowych jest językiem ojczystym, a który nie). Celem tego nauczania jest doprowadzenie do społeczeństwa dwujęzycznego. Według programów nauczania matematyka powinna być narzędziem kształtowania umiejętności rozwiązywania problemów. Oprócz umiejętności przedmiotowych, program nauczania obejmuje tzw. zagadnienia międzyprzedmiotowe, nauczane w ramach różnych przedmiotów. Przykłady tych zagadnień to edukacja międzynarodowa, edukacja konsumpcyjna, edukacja o ruchu drogowym⁽³⁴⁾, edukacja do życia w rodzinie, edukacja zdrowotna, edukacja medialna, edukacja środowiskowa i wychowanie do przedsiębiorczości. Technologie informatyczne (ICT) również figurują w tym zestawie. Nie

⁽³⁴⁾ Edukacja o ruchu drogowym obejmuje naukę o zasadach bezpieczeństwa na drogach oraz naukę o wpływie ruchu i transportu drogowego na przyrodę, gospodarkę i zatrudnienie.

tylko wchodzi w skład treści nauczania różnych przedmiotów, ale są uznawane jako metoda nauczania. Program nauczania uwzględnia informatykę jako odrębny przedmiot fakultatywny. Nowy program nauczania dla klas 1 i 2 szkół obowiązkowych (z roku 2002) zakłada także wyposażenie szkoły w sprzęt komputerowy, który umożliwi uczniom dobre przygotowanie się do roli członków społeczeństwa informacyjnego. Tam, gdzie to możliwe, uczniowie powinni mieć możliwość korzystania z komputerów, sieci informatycznych i innych technik medialnych.

Wychowanie dla przedsiębiorczości to kolejny obszar edukacji międzyprzedmiotowej, do którego przywiązuje się znaczną wagę. Będąc częścią programów nauczania, stawia sobie za cel ukształtowanie postaw nacechowanych elastycznością, inicjatywą, kreatywnością, umiejętnością podejmowania ryzyka i znajomością praw biznesu.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

W myśl Ustawy o Szkolnictwie Obowiązkowym, ocena uczniów ma na celu kierowanie i zachęcanie uczniów do nauki, wyrobienie w nich umiejętności samooceny oraz rozwijanie wiary w siebie. Ocenianie uczniów ma charakter ciągły, jest obowiązkowe i dokonywane przez nauczycieli. Uczniowie są oceniani w ramach każdego przedmiotu, a na zakończenie szkoły obowiązkowej otrzymują świadectwo ukończenia tej szkoły.

Oprócz oceny wewnątrzszkolnej przeprowadzana jest ogólnokrajowa ocena, na którą składają się trzy elementy: ocena wyników nauczania, ocena tematyczna oraz ocena polityki edukacyjnej (ewaluacja programów). *National Board of Education* odpowiada za realizację tej oceny oraz za publikację jej wyników. Na poziomie szkoły obowiązkowej celem ogólnokrajowej oceny jest zbadanie osiągnięć uczniów w zakresie umiejętności i wiedzy, oraz porównanie ich do celów zawartych w ramowych programach nauczania. W dokumencie zatytułowanym *'Framework for Evaluating Educational Outcomes in Finland'* czytamy, że ocena skupia się głównie na 'podstawowych treściach poszczególnych przedmiotów oraz na zasadniczych celach kształcenia, tj. na umiejętności uczenia się, motywacji do nauki oraz kompetencji komunikacji'. W wyższych klasach szkoły obowiązkowej nacisk kładzie się przede wszystkim na cele związane z poszczególnymi przedmiotami nauczania oraz na zagadnienia międzyprzedmiotowe. W ostatnim roku szkoły obowiązkowej regularnej ocenie podlega znajomość języka ojczystego i matematyki, pod kątem realizacji celów zawartych w ramowym programie nauczania. Ogólnokrajową ocenę przeprowadza się na próbie badawczej i po jej zakończeniu nie wydaje się żadnych świadectw.

Finlandia posiada znaczne osiągnięcia w zakresie wskaźników oceny umiejętności uczenia się, która to umiejętność jest definiowana jako umiejętność i gotowość dostosowywania się do nowych zadań. Naukowcy fińscy, w ścisłej współpracy z *National Board of Education* ⁽³⁵⁾, opracowali definicję pojęcia umiejętności uczenia się i zestaw narzędzi do jej oceny. Narzędzia te zostały skonstruowane w ten sposób, że pozwalają oceniać nie tylko kompetencje poznawcze uczniów, ale również ich przekonania (za pomocą ankiet). Zgromadzone w ten sposób dane są następnie analizowane w kontekście informacji dotyczącej statusu społeczno-ekonomicznego, języka ojczystego, zamieszkiwanego regionu i płci. Uzyskane wyniki pomagają zrozumieć czynniki wpływające na powodzenia i niepowodzenia szkolne, na zróżnicowanie osiągnięć uczniów, ukazując zarazem względną rolę niektórych czynników. Tak opracowane wskaźniki wypróbowano w wielu badaniach, w tym badaniach na próbach

⁽³⁵⁾ Zobacz publikacja *'Assessing learning to-learn- a framework'*.

reprezentatywnych uczniów w roku 1996, 1997 i 2000. Wskaźniki te pozwalają również na ocenę motywacji uczniów do kontynuacji kształcenia.

Finlandia posiada niewiele przykładów systematycznych działań na rzecz tworzenia pożądaných poziomów odniesienia (*benchmarking*) w dziedzinie umiejętności podstawowych. Można jednak mówić o bogatych tradycjach wymiany doświadczeń i współpracy w tym zakresie pomiędzy władzami samorządowymi, nauczycielami, dyrektorami szkół i samymi szkołami.

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

W fińskim systemie edukacji nie funkcjonują centralne standardy wymagań, jedynie opracowane i zalecane do użytku szkolnego przez *National Board of Education* kryteria oceny na stopień 8 (przy skali ocen od 4 do 10) dla wszystkich obowiązkowych przedmiotów nauczania.

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W myśl obowiązującej legislacji każdy uczeń ma prawo do nauki, poradnictwa i wsparcia, zgodnie ze swymi możliwościami i potrzebami. Jednym z celów realizowanej obecnie reformy programowej jest zwiększenie wsparcia dla uczniów mających trudności w nauce. Wsparcie obejmuje metody wczesnego diagnozowania, dobór właściwych metod nauczania oraz przygotowanie odpowiedniego środowiska do nauki. Dzieci z trudnościami w nauce są otaczane szczególną opieką już w przedszkolu. Oznacza to, że już na tym etapie stosowane są metody wczesnego diagnozowania, prewencji oraz rehabilitacji. Dzieci posiadające nieznaczne problemy z nauką lub problemy adaptacyjne są kierowane do szkół integracyjnych, w których funkcjonują zespoły złożone z uczniów, rodziców, nauczycieli i ekspertów. Do zadań tych zespołów należy opracowanie programów indywidualnej nauki dla uczniów z problemami. Ponadto uczniowie, którzy są opóźnieni w nauce z powodu choroby, absencji spowodowanej innymi czynnikami lub posiadają przejściowe trudności w nauce, mają statutowe prawo do uczestniczenia w zajęciach korekcyjnych. Zajęcia korekcyjne mogą być również organizowane w celu zapobiegania problemom w nauce.

Jeśli z powodu rodzaju i stopnia zaawansowania upośledzenia, przewlekłej choroby, opóźnienia w rozwoju, zaburzeń emocjonalnych lub z innych powodów uczeń nie może być objęty kształceniem integracyjnym, jest wówczas kierowany do szkoły specjalnej. Zadaniem szkół specjalnych jest zapewnienie każdemu uczniowi, w sposób uwzględniający jego możliwości, realizację obowiązku szkolnego i przygotowanie go do dalszej nauki. Proces nauczania oraz tam, gdzie to możliwe, program nauczania powinny być dostosowane do możliwości uczniów. Dla każdego ucznia szkoły specjalnej powinien być opracowany indywidualny tok nauki. Elementem niezwykle istotnym jest tutaj współpraca z rodzicami.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

Jak dotąd Finlandia uczestniczyła – lub planuje uczestniczyć – w następujących międzynarodowych badaniach: FIMS, FISS, SIMS, SISS, TIMSS, RLS, CIVED, IALS, PISA (2000, 2003, 2006).

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

Zreformowany program nauczania dla szkół obowiązkowych obejmuje dodatkowo jeden obowiązkowy przedmiot nauczania – edukację zdrowotną. Wprowadzenie tego przedmiotu, jak również obligatoryjne zwiększenie czasu nauczania języka ojczystego, matematyki, historii i nauki o społeczeństwie, będzie wymagało zredukowania liczby godzin przeznaczonych na przedmioty fakultatywne. Ponadto, jak już wyżej wspomniano, program nauczania będzie w większym stopniu uwzględniał formy pomocy dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Przykłady narodowych programów rozwoju uwzględniających kompetencje kluczowe:

KIMMOKE – Diversification of Language Teaching Programme in Finland 1996-2000. A five-year national project. (Zróżnicowany program nauki języków obcych w Finlandii, 1996-2000). Pięcioletni program narodowy mający na celu zróżnicowanie programów nauczania nowożytnych języków obcych oraz opracowanie metod nauczania i oceniania uczniów w oparciu o założenia kształcenia ustawicznego. Więcej informacji: <http://www.edu.fi/projektit/kimmoke/english/index.html>

LUMA – Program rozwoju edukacji matematycznej i przedmiotów ścisłych na lata 1996-2002. Projekt jest częścią narodowej akcji podjętej przez ministerstwo edukacji na rzecz podniesienia poziomu wiedzy matematycznej i ścisłej w Finlandii do poziomu międzynarodowego. W Finlandii przedmioty ścisłe obejmują: fizykę, chemię, biologię i geografę fizyczną.

Więcej informacji: <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1;443;3218;6717;7806>

Właściwa samoocena – projekt na lata 1998-2001. Projekt mający na celu wzmocnienie samooceny uczniów oraz poprawę samopoczucia w środowisku szkolnym. Więcej informacji: <http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447;490;6422>

KOKU – Narodowy program rozwoju współpracy w dziedzinie edukacji i kultury 1988-2001. Ministerstwo edukacji i National Board of Education opracowały podstawy dla kształcenia artystycznego, edukacji kulturalnej, działalności kulturalnej i prac programowych w zakresie przedmiotów artystycznych, we współpracy z partnerami z samorządów regionalnych, ze Stowarzyszeniem Fińskich Władz Lokalnych i Regionalnych oraz z *National Board of Antiquities*.

The Finnish Oak – Program rozwoju nauczania dziedzictwa kulturowego 1998-2004. Wspólny program National Board of Antiquities, National Board of Education oraz ministerstwa środowiska, mający na celu podniesienie świadomości dziedzictwa kulturowego.

Program społeczeństwa informacyjnego 2000-2004. Więcej informacji o narodowej strategii społeczeństwa informacyjnego oraz programach wdrożeniowych w dziedzinie edukacji, szkoleń i badań naukowych:

<http://www.minedu.fi/julkaisut/information/englishU/welcome.html>;

<http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/tietostrategia/toimeenpanosuunnitelmaENG.pdf>

Czytam i piszę 2001-2004 [Luku-Suomi]. Celem programu jest rozwój umiejętności czytania i pisanie oraz znajomości literatury wśród uczniów.

Program rozwoju nauczania języków obcych 2002-2004.

Edukacja na rzecz twórczości i kultury – Narodowy program na lata 2003-2006. Program ma na celu rozwój edukacji dla twórczości i kultury w różnych dziedzinach kształcenia oraz promocję współpracy i badań naukowych w tym zakresie.

LATU – program rozwoju edukacji osób ze specjalnymi potrzebami na lata 2002-2004.

BIBLIOGRAFIA

A Framework for Evaluating Outcomes in Finland, National Board of Education, Helsinki 1999

Assessing Learning-to-Learn. A Framework, Centre for Educational Assessment Helsinki University, in collaboration with the National Board of Education in Finland, Helsinki, Finland 2002

Basic Education Act (628/1998)

The Decree of the National Objectives for Teaching and Time Allocation in Basic Education (1435/2001)

Education and Research 1999-2004, Development Plan, Ministry of Education, Helsinki 2000

Education, training and Research in the Information Society. A National Strategy for 2000-2004, Ministry of Education, Helsinki 1999

Framework Curriculum for the Comprehensive School, National Board of Education, Helsinki 1994

Joy of Learning. National Lifelong Learning Strategy 1997, Ministry of Education, Helsinki 1997

National Core Curriculum for Years 1 and 2 of Basic Education, National Board of Education, Helsinki 2002

SZWECJA

Ustawa o edukacji (1985:1100) przewiduje, że cała działalność szkoły ma pozostawać w zgodzie z fundamentalnymi zasadami demokracji i szacunku wobec ludzi i środowiska (Rozdział 1, § 2).

Programy dla szkół obowiązkowych, oddziałów przedszkolnych oraz ośrodków spędzania czasu wolnego (zwane dalej programem nauczania (Lpo 94)) zobowiązują placówki szkolne do przestrzegania tych fundamentalnych zasad oraz wpajania ich uczniom. Szkoły powinny zachęcać uczniów do odkrywania swojej indywidualności, do aktywnego uczestniczenia w życiu społeczeństwa z wykorzystaniem swoich najlepszych umiejętności oraz do odpowiedzialnego korzystania z wolności.

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

Termin 'kompetencje kluczowe' nie występuje w dokumentach prawnych regulujących funkcjonowanie szwedzkiego systemu edukacji. Nie występuje także w programach ani planach nauczania. Zadaniem systemu edukacji jest zapewnienie wszystkim uczniom szkół obowiązkowych osiągnięcia wszystkich celów kształcenia wpisanych w programy nauczania. Cele kształcenia są dwojakiego rodzaju:

- cele, do których należy dążyć – określające główną orientację działalności szkoły i rozwój jakościowy;
- cele, które należy osiągnąć – określające minimalny poziom wiedzy, jaki uczniowie muszą wynieść ze szkoły w ramach poszczególnych przedmiotów.

Wśród tych celów występują takie kompetencje, jak czytanie ze zrozumieniem, liczenie, wartości demokratyczne, umiejętność uczenia się.

Doświadczenie pokazuje, jak ciężko młodym ludziom z wykształceniem na poziomie szkoły obowiązkowej znaleźć zatrudnienie. A zatem rozwój kompetencji kluczowych powinien być w tym samym stopniu celem szkół obowiązkowych (*grundskola*) co celem szkół średnich. Zadaniem szkoły obowiązkowej powinno być ponadto wykształcenie nawyku ustawicznego pogłębiania kompetencji w trakcie kolejnych etapów kształcenia.

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

W szwedzkim systemie edukacji nie tworzy się rankingu celów – wszystkie cele kształcenia uznaje się za jednakowo ważne. Program nauczania (Lpo 94) zawiera ogólne stwierdzenie, że szkoły powinny przekazywać i utrzymywać takie formy wiedzy, które dla wszystkich będą stanowić wspólne ramy odniesienia. W dwóch rozdziałach, jednym poświęconym *normom i wartościom* oraz drugim poświęconym *wiedzy*, program nauczania wylicza ogólne cele kształcenia, które na potrzeby niniejszego raportu będą traktowane tak, jak kompetencje kluczowe.

W rozdziale dotyczącym *norm i wartości* czytamy, że szkoły powinny w sposób aktywny i świadomy przekazywać uczniom uznawane w społeczeństwie wartości i zachęcać uczniów do ich wyrażania w sytuacjach życia codziennego. Rozdział ten zawiera wyłącznie cele zaliczane do pierwszej grupy, tj. takie, do których należy dążyć. Szkoły powinny dołożyć wszelkich starań do tego, by uczniowie:

- świadomie formułowali i wyrażali poglądy oparte na wiedzy i własnym doświadczeniu;

- szanowali poglądy innych osób;
- odrzucali objawy agresji i przemocy;
- potrafili przejawiać empatię i zrozumienie dla innych osób oraz występowali w obronie ich interesów;
- przejawiali dbałość o bliższe i dalsze otoczenie.

W rozdziale dotyczącym *wiedzy*, w programach nauczania (Lpo 94) czytamy, że szkoły powinny zapewnić uczniom wiedzę niezbędną do dalszej edukacji oraz wspierać ich wszechstronny i harmonijny rozwój. W procesie kształcenia należy stosować metodę uczenia się przez odkrywanie, rozwijać ciekawość i pragnienie wiedzy. Nauczyciele powinni przekazywać wiedzę w różnych formach. Rozdział ten obejmuje obydwie kategorie celów, tj. cele, do których należy dążyć oraz cele, które należy osiągnąć.

Szkoły powinny dążyć do tego, by uczniowie:

- rozwijali ciekawość i pragnienie wiedzy;
- wypracowali swój własny, indywidualny sposób uczenia się;
- zdobyli wiarę we własne możliwości;
- mieli poczucie bezpieczeństwa oraz okazywali szacunek w kontaktach z innymi osobami;
- rozwijali w sobie postawę badawczą, umiejętności pracy indywidualnej i zespołowej;
- zdobywali wiedzę w ramach przedmiotów nauczania i obszarów przedmiotowych, w celu własnego dalszego rozwoju;
- rozwijali w sobie nawyk formułowania samodzielnych opinii nie tylko w oparciu o posiadaną wiedzę, ale także racjonalne przemyślenia i etyczne postawy;
- poznawali bogactwo języka i rozumieli wagę jego doskonalenia;
- umieli komunikować się za pomocą języków obcych;
- nauczyli się słuchać, dyskutować, argumentować i posługiwać się do tego wiedzą jako narzędziem;
- formułowali i weryfikowali hipotezy oraz umieli rozwiązywać problemy;
- umieli wyciągać wnioski z doświadczeń;
- krytycznie oceniali twierdzenia i relacje;
- posiadali wystarczającą wiedzę i doświadczenie, żeby móc podejmować decyzje dotyczące dalszej nauki czy kariery zawodowej.

W odniesieniu do celów, jakie należy zrealizować, w tym samym rozdziale czytamy, że szkoły powinny doprowadzić do sytuacji, w której **wszyscy** uczniowie:

- posiadają dobrą znajomość języka szwedzkiego i potrafią aktywnie słuchać i czytać, oraz wyrażać myśli i opinie w mowie i piśmie;
- posiadają dobrą znajomość reguł matematycznych i potrafią je stosować w sytuacjach życia codziennego;

- znają podstawowe pojęcia z zakresu nauk przyrodniczych, technicznych, społecznych i humanistycznych;
- posiadają umiejętności twórczej autoekspresji i przejawiają zainteresowanie uczestnictwem w wydarzeniach kulturalnych;
- znają dziedzictwo kulturowe Szwecji, Skandynawii i Europy Zachodniej;
- posiadają wiedzę o kulturze, językach, religii i historii szwedzkich mniejszości narodowych;
- potrafią wykorzystywać posiadaną wiedzę i doświadczenie w posługiwaniu się różnymi formami ekspresji, tj. w języku, malarstwie, muzyce, dramacie i tańcu;
- posiadają wiedzę na temat innych kultur;
- potrafią komunikować się za pomocą języka angielskiego, w mowie i piśmie;
- znają podstawowe zasady i normy społeczne, jak również swoje własne prawa i obowiązki, w szkole i społeczeństwie;
- rozumieją wzajemne zależności pomiędzy różnymi krajami i częściami świata;
- znają zasady ochrony środowiska i podstawy ekologii;
- posiadają wiedzę na temat czynników warunkujących zdrowie, w tym czynników związanych ze stylem życia i czynników środowiskowych;
- posiadają wiedzę na temat mediów – ich właściwości oraz celów, którym mają służyć;
- potrafią wykorzystywać nowoczesne technologie informatyczne w celu wyszukiwania informacji i wspierania procesu uczenia się;
- posiadają pogłębioną wiedzę w zakresie kilku wybranych obszarów przedmiotowych.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

Podstawową odpowiedzialność za wychowanie i rozwój dziecka ponoszą rodzice. To dom rodzinny kształtuje poczucie bezpieczeństwa i wiarę w siebie. Odpowiedzialność za rozwój dziecka w wieku szkolnym rozkłada się natomiast pomiędzy rodziców lub opiekunów i szkołę. Z tego faktu wynika konieczność ścisłej współpracy pomiędzy domem i szkołą.

Programy nauczania (Lpo 94) wskazują wyraźnie, że szkoły powinny nie tylko przekazywać wiedzę na temat podstawowych wartości demokratycznych, ale również same stosować demokratyczne metody pracy. Istotnym elementem tego procesu jest zaangażowanie uczniów w realizację programów nauczania. Dobór metod nauczania oraz pomocy dydaktycznych powinien w tym samym stopniu należeć do nauczycieli jak i do uczniów. Ponadto uczniowie powinni mieć możliwość samodzielnego testowania różnych form wyrażania swojej wiedzy i swoich emocji.

W programach nauczania (Lpo 94) zawarte są wytyczne dla nauczycieli dotyczące realizacji powyższych celów. Wpajanie uczniom określonych norm i wartości wymaga od nauczycieli:

- podejmowania z uczniami dyskusji na temat podstawowych wartości uznawanych w szwedzkim społeczeństwie oraz na temat konsekwencji ludzkich poczynań w kontekście tych wartości;
- otwartego prezentowania różnych wartości, poglądów i problemów;
- obserwowania zachowań uczniów i podejmowania – razem z innymi nauczycielami – niezbędnych działań zapobiegających przemocy;
- opracowywania – razem z uczniami – zasad współpracy i uczestnictwa w grupie;
- współpracy z domem rodzinnym.

Wpajanie uczniom wiedzy wymaga od nauczycieli:

- zapoznania się z indywidualnymi potrzebami uczniów, z ich doświadczeniami i poglądami;
- podejmowania wysiłków na rzecz rozbudzania w uczniach żądzy wiedzy i wiary we własne możliwości;
- podejmowania wysiłków na rzecz rozbudzania w uczniach kreatywności i uczenia ich różnych środków ekspresji;
- stymulowania, sterowania i wspierania uczniów mających trudności w nauce;
- współpracy z innymi nauczycielami w zakresie realizacji wyznaczonych celów kształcenia;
- organizacji procesu kształcenia w taki sposób, żeby uczniowie byli w stanie:
 - wykorzystywać i rozwijać własne zdolności oraz zdobywać wiedzę na miarę własnych możliwości;
 - nabierać przekonania, że wiedza stanowi istotną wartość, a nauka przynosi wymierne efekty;
 - czynić postępy w zakresie umiejętności językowych i komunikacyjnych, przy wsparciu ze strony nauczycieli;
 - wykonywać zadania w sposób coraz bardziej samodzielny i odpowiedzialny;
 - korzystając z możliwości stworzonych przez szkołę, uczyć się w sposób coraz bardziej pogłębiony;
 - korzystając z możliwości stworzonych przez szkołę, zdobywać wiedzę na zasadach interdyscyplinarnych.

Dyrektor szkoły pełni rolę głównego pedagoga placówki, jak również kierownika kadry dydaktycznej i personelu administracyjnego. Ponosi zatem pełną odpowiedzialność za realizację celów kształcenia zawartych w narodowych programach nauczania. Odpowiada za całokształt wyników pracy szkoły, ale również za ściśle określone obszary zadań, które w programach nauczania są opisane następująco:

- skoordynowane nauczanie poszczególnych przedmiotów, pozwalające uczniom na ogarnięcie szerszych obszarów wiedzy;
- włączenie zagadnień interdyscyplinarnych do nauczania poszczególnych przedmiotów. Zagadnienia te dotyczą na przykład ochrony środowiska, ruchu drogowego, spraw konsumenckich, relacji międzyludzkich,

wychowania seksualnego, zagrożeń związanych z paleniem tytoniu, alkoholem, narkotykami;

- włączenie szkoły do współpracy międzynarodowej.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

Na etapie edukacji obowiązkowej obligatoryjnie nauczane są następujące przedmioty (w kolejności alfabetycznej): język angielski, język szwedzki, matematyka, nowożytny języki obce (poza angielskim), plastyka, przedmioty przyrodnicze (biologia, fizyka, chemia), przedmioty społeczne (historia, geografia, religia, wychowanie obywatelskie) oraz wychowanie fizyczne i zdrowotne. Programy nauczania (Lpo 94) podają wyłącznie ogólną liczbę godzin lekcyjnych (6 665) przewidzianych na naukę w dziewięcioklasowej szkole obowiązkowej. Szkoły same decydują, ile czasu przeznaczyć na nauczanie poszczególnych przedmiotów.

We wstępie do programów nauczania poszczególnych przedmiotów zapisane są szczegółowe cele oraz rola, jaką dany przedmiot odgrywa w procesie kształcenia. Wyjaśniony jest również sposób, w jaki dany przedmiot realizuje potrzeby indywidualne i społeczne. Cele wspólne dla wszystkich przedmiotów to kształtowanie prospołecznego, twórczego, a zarazem krytycznego myślenia, jak również rozwój umiejętności komunikacji i umiejętności samodzielnego uczenia się. Wszystkie programy podkreślają znaczenie umiejętności dostrzegania i wykorzystywania związków istniejących pomiędzy poszczególnymi przedmiotami.

Program nauczania **języka angielskiego** podkreśla dominującą rolę tego języka w świecie. Znajomość tego języka umożliwia nawiązywanie społecznych i zawodowych kontaktów na poziomie międzynarodowym, orientację w najnowszych osiągnięciach naukowych na świecie oraz kontynuację nauki w innych krajach. Ponadto znajomość angielskiego pomaga rozwijać świadomość wielokulturowości świata. Programy nauczania **innych nowożytnych języków obcych** podkreślają te same cele (tj. umiejętność komunikacji, świadomość wielokulturowości, umiejętność samodzielnego uczenia się).

Nauka **języka szwedzkiego** stanowi podstawę rozwoju kompetencji językowych, niezbędnych z punktu widzenia funkcjonowania uczniów w szkole i poza szkołą. Uczniowie zdobywają umiejętności mówienia, rozumienia ze słuchu, czytania i pisaną, oraz uczą się na przykładach i wzorach z literatury, filmu i teatru. Język i kultura są nierozłączne, a dobra znajomość języka wspiera rozwój tożsamości kulturowej. Język i literatura stanowią trzon tego przedmiotu, ponieważ ułatwiają uczniom komunikację ze społeczeństwem.

Uczniowie, dla których język szwedzki nie jest językiem ojczystym, mogą uczyć się **szwedzkiego jako drugiego języka**. Celem tego przedmiotu jest wyrobienie u uczniów takiej płynności w posługiwaniu się tym językiem, która pozwoli na uczenie się wszystkich innych przedmiotów oraz aktywne uczestnictwo w życiu społeczeństwa. Nauczanie tego przedmiotu wymaga znacznej elastyczności, ponieważ między uczniami mogą występować duże różnice w poziomie znajomości języka oraz znaczne zróżnicowanie kulturowe.

Lekcje **matematyki** powinny rozbudzić w uczniach zainteresowanie tym przedmiotem oraz przekonać o jego dużym znaczeniu praktycznym, szczególnie w sytuacjach podejmowania świadomych decyzji i dokonywania świadomych wyborów. W praktyce uczniowie powinni nauczyć się posługiwać kalkulatorem i komputerem. Znajomość

podstawowych pojęć matematycznych, reguł i narzędzi powinna rozwinąć wyobraźnię przestrzenną oraz umiejętność komunikowania się za pomocą języka matematyki.

Nauczanie **plastyki** pomaga wykształcić umiejętność artystycznego wyrazu oraz pozyskać podstawową wiedzę z zakresu sztuki. Lekcje plastyki pozwalają uczniom cieszyć się swobodą artystycznego wyrazu oraz prawem do demonstrowania różnorodności kulturowej. Sztuki plastyczne stwarzają okazję do zapoznania się z różnymi sposobami myślenia, tworzenia i postrzegania świata w różnych momentach historii – w tym znaczeniu pełnią rolę cennego środka przekazu wiedzy historycznej.

Przedmioty przyrodnicze opisane są w programach nauczania biologii, fizyki i chemii. Uważane są za centralny punkt kultury i tradycji Zachodu, a ich nauka powinna zaowocować wiedzą o życiu w jego różnych formach oraz dążeniem do dalszych studiów i poszukiwań. Nauczanie tych przedmiotów powinno doprowadzić do wzrostu zainteresowania ochroną środowiska naturalnego i możliwościami zapewnienia zrównoważonego rozwoju przyrody.

Obszar tematyczny pod nazwą **przedmiotów społecznych** grupuje takie przedmioty nauczania, jak geografię, historię, religię i wychowanie obywatelskie. Podstawowym celem tej grupy przedmiotów jest uzmysłowienie uczniom metod, przy pomocy których jednostka kształtuje środowisko oraz sposobu, w jaki środowisko/społeczeństwo wpływa na jednostkę. W ramach tych przedmiotów należy przygotować uczniów do aktywnego uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie – na szczeblu lokalnym, regionalnym i międzynarodowym – oraz do pełnienia w przyszłości roli odpowiedzialnych obywateli. Szczególnie program wychowania obywatelskiego kładzie nacisk na umiejętności poszukiwania, analizowania i oceniania zjawisk i faktów. W procesie nauczania tych przedmiotów należy często i świadomie kłaść nacisk na równe prawa mężczyzn i kobiet.

Wychowanie fizyczne i zdrowotne ma na celu rozwój zdolności fizycznych, psychicznych i społecznych uczniów, jak również przekazanie im niezbędnej wiedzy na temat wpływu, jaki wywiera nasz styl życia na nasze zdrowie. Przedmiot ten pomaga rozwijać umiejętność współpracy oraz zdolność rozumienia i szanowania innych, w tym osób wywodzących się z innych kręgów kulturowych.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

Począwszy od 1995 roku osiągnięcia uczniów bada się przy pomocy ogólnokrajowych testów przeprowadzanych w klasie piątej i dziewiątej. Udział w testach z języka szwedzkiego, angielskiego i z matematyki w klasie piątej nie jest obowiązkowy – każda szkoła decyduje o tym, czy przystępuje do nich, czy też nie. Natomiast w klasie dziewiątej udział w ogólnokrajowych testach z tych samych przedmiotów jest absolutnie obowiązkowy. Wystawiane na podstawie testów oceny pokazują, w jakim stopniu uczniowie opanowali przewidziany w programach nauczania materiał. Uczniowie otrzymują oceny w ramach trzystopniowej skali: 'zaliczone' (G), 'zaliczone z wyróżnieniem' (VG) oraz 'zaliczone ze specjalnym wyróżnieniem' (MVG). Ocena G oznacza, że uczeń osiągnął cele wyznaczone w programie nauczania. Ocenianie odbywa się w oparciu o centralnie opracowane kryteria uwzględniające cele programowe. Świadectwo ukończenia szkoły obowiązkowej (*slutbetyg från grundskolan*) zawiera oceny z poszczególnych przedmiotów. Jest wydawane pod koniec klasy dziewiątej. Uczniowie, którzy nie zaliczyli jakiegoś przedmiotu, nie otrzymują z niego oceny na świadectwie. W zamian za to otrzymują ocenę pisemną, w której może być wzmianka o przydatności ucznia do dalszego kształcenia.

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

Rząd szwedzki zatwierdził dla każdego przedmiotu nauczania realizowanego w ramach obowiązku szkolnego odrębne sylabusy. Podobnie jak programy nauczania (Lpo 94), sylabusy te określają cele, do których należy dążyć oraz cele, które należy osiągnąć. Te drugie są dokładnie zdefiniowane dla uczniów klasy piątej i dziewiątej.

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Wszystkie szkoły obowiązkowe mają charakter powszechny i koedukacyjny. Nadrzędnym celem jest uzyskanie przez uczniów nie tyle tego samego wykształcenia, co raczej równoważnego wykształcenia. Uwzględniać bowiem należy zróżnicowane okoliczności i zróżnicowane potrzeby uczniów, jak również fakt, że te same cele można osiągnąć w różny sposób.

Programy nauczania (Lpo 94) wskazują na to, że proces kształcenia powinien być dostosowany do indywidualnych warunków i potrzeb dzieci. Szkoły ponoszą szczególną odpowiedzialność za te dzieci, które z różnych powodów wykazują trudności w nauce. W programach nauczania sformułowano odrębne cele dla szkół specjalnych kształcących dzieci niesłyszące i słabo słyszące. Kończąc szkołę, dzieci te powinny posługiwać się biegle językiem szwedzkim i językiem migowym oraz mieć opanowany język angielski w piśmie. Odrębne cele wyznaczono dla uczniów upośledzonych umysłowo i upośledzonych umysłowo w stopniu ciężkim.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

Szwecja brała udział w licznych badaniach organizowanych przez OECD i IEA: FIMS (1964), FISS (1970-71), SIMS (1980-82), SISS (1983-84), RLS (1989-95), TIMSS (1993-95), IALS (1994), CIVED (1995-97), PIRLS (1999-2003), PISA (2000, 2003, 2006).

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

W Szwecji nie planuje się reform programowych w zakresie kompetencji kluczowych.

BIBLIOGRAFIA

Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre (Lpo 94) <http://www.skolverket.se/pdf/lpoe.pdf>

Syllabuses 2000 for the compulsory school, *Skolverket*
<http://www.skolverket.se/pdf/english/compsyll.pdf>

ZJEDNOCZONE KRÓLESTWO (ANGLIA/WALIA/IRLANDIA PÓŁNOCNA)

Zamieszczone poniżej informacje odnoszą się głównie do Anglii. W poszczególnych rozdziałach wykazano jednak podobieństwa i różnice dla Walii i Irlandii Północnej.

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

W Anglii, Walii i Irlandii Północnej używa się terminu **umiejętności kluczowe** (*key skills*) na określenie tych "umiejętności ogólnych, które są niezbędne z punktu widzenia efektywnego funkcjonowania jednostki w elastycznym, zmiennym, a zarazem konkurencyjnym środowisku pracy, a także tych, które są niezbędne w procesie kształcenia ustawicznego".⁽³⁶⁾

Geneza pojęcia umiejętności kluczowych sięga lat osiemdziesiątych, kiedy to pracodawcy wyrażali niezadowolenie z faktu, iż młodzi pracownicy nie posiadają umiejętności niezbędnych z punktu widzenia efektywnego wykonywania zawodu. Chodziło głównie o szerokoprofilowe umiejętności oraz zdolności podejmowania decyzji o tym, w jakich sytuacjach należy wykorzystywać określone umiejętności. Reforma Narodowego Programu Nauczania z 1995 roku ograniczyła obowiązujące treści nauczania w celu zwiększenia ilości czasu przeznaczanego na kształtowanie trzech umiejętności kluczowych: umiejętności komunikacji, umiejętności posługiwania się liczbami i umiejętności stosowania technologii informatycznych (IT). Jednocześnie w tym samym roku (1995) rząd brytyjski zlecił zbadanie kwalifikacji posiadanych przez 16- i 19-latków w Anglii, Walii i Irlandii Północnej. Raport końcowy z tego badania (tzw. Dearing Report, 1996) zalecał włączenie umiejętności kluczowych do obydwu typów kształcenia, tj. kształcenia ogólnego i zawodowego. We wrześniu 2000 roku na szeroką skalę wprowadzono zasadę potwierdzania kwalifikacji w zakresie umiejętności kluczowych, tj. umiejętności komunikacji, umiejętności posługiwania się liczbami oraz umiejętności korzystania z technologii informatycznych (IT). Wprowadzenie nowych kwalifikacji miało zachęcić 16- i 19-latków do lepszego opanowania tych umiejętności. Jednak potwierdzanie umiejętności kluczowych nie ogranicza się do tych roczników i jest również możliwe w przypadku 14- i 16-latków w ramach obowiązku szkolnego. W Anglii i Walii umiejętności kluczowe są w tej chwili włączone do Narodowego Programu Nauczania (włączenia dokonano w 2000 roku), gdzie pokazany jest ich związek z określonymi przedmiotami nauczania. Natomiast Program Nauczania w Irlandii Północnej (zmieniony w 1996 roku, a obecnie poddawany badaniom) nie zawiera wyraźnych odniesień do umiejętności kluczowych. Badania pokazują jednak celowość zmiany programu dla czwartego etapu kształcenia (uczniowie w wieku 14-16 lat), tak aby program ten obejmował cztery komponenty: umiejętności kluczowe; wychowanie indywidualne, społeczne i zdrowotne; edukację obywatelską oraz przygotowanie do zatrudnienia.

Używany jest również termin **umiejętności podstawowe** (*basic skills*), szczególnie w kontekście programów alfabetyzacji dorosłych. Agencja ds. Umiejętności Podstawowych (*Basic Skills Agency*) definiuje umiejętności podstawowe w następujący sposób: "umiejętności czytania, pisania i mówienia w języku angielskim (lub walijskim) oraz

⁽³⁶⁾ Department for Education and Skills A to Z of School Leadership and Management website: <http://www.dfes.gov.uk/a-z/KEY%5FSKILLS.html>

posługiwania się matematyką na poziomie niezbędnym z punktu widzenia funkcjonowania jednostki w środowisku zawodowym i w społeczeństwie.”⁽³⁷⁾

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

Obowiązujący obecnie Narodowy Program Nauczania, wprowadzony do szkół we wrześniu 2000 roku, zawiera następujący zapis dotyczący rozwoju umiejętności:

Na wszystkich etapach systemu edukacji, w trakcie realizacji Narodowego Programu Nauczania, uczniowie poznają, ćwiczą, rozwijają i doskonalą szeroki zakres umiejętności. Sześć obszarów umiejętności zyskało status umiejętności kluczowych ze względu na fakt, że umiejętności te są pomocne w nauce, pracy zawodowej i w życiu prywatnym. W Narodowym Programie Nauczania występują pod następującymi nazwami:

- Komunikacja
- Posługiwanie się liczbami (AoN)
- Technologie informatyczne (IT)
- Praca w grupie (WWO)
- Poprawa wyników w nauce (IOLP)
- Rozwiązywanie problemów

Rząd opracował niedawno narodowe strategie mające na celu wsparcie rozwoju trzech pierwszych spośród sześciu umiejętności kluczowych, w ramach kształcenia obowiązkowego:

- Narodową strategię rozwoju umiejętności czytania i pisania (NLS – *National Literacy Strategy*), której zadaniem jest wspieranie rozwoju **umiejętności komunikacji** w szkołach podstawowych.
- Narodową strategię rozwoju umiejętności liczenia (NNS - *National Numeracy Strategy*), której zadaniem jest wspieranie rozwoju **umiejętności posługiwania się liczbami** w szkołach podstawowych.
- Narodową strategię trzeciego etapu kształcenia (*Key Stage 3 National Strategy*), którą obecnie wprowadza się do szkół średnich i której zadaniem jest udoskonalenie procesu realizacji całego programu nauczania. Strategia ta skupia się przede wszystkim na nauczaniu **języka angielskiego i matematyki**, oraz na **technologiach informacyjno-komunikacyjnych (ICT)**.

⁽³⁷⁾ Basic Skills Agency website: <http://www.basic-skills.co.uk/about/default.asp?site=1&lng=1&cat=0&age=0&rgn=0&med=0&guide=off&bsk=02902040598710111>

Basic Skills Agency jest krajową agencją ds. alfabetyzmu (umiejętność czytania, pisania, liczenia etc.) na terenie Anglii i Walii. Jej celem jest doskonalenie umiejętności podstawowych dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Jest organizacją niezależną, utrzymywaną przez rząd poprzez system grantów pochodzących z ministerstwa edukacji Anglii (Department for Education and Skills) i z Welsh Assembly Government.

Umiejętność czytania i pisania jest opisana w strategii NLS w sposób następujący:

„połączenie ważnych umiejętności czytania i pisania. Obejmuje również umiejętność mówienia i rozumienia ze słuchu, które nie są wyodrębnione, tylko stanowią ważną część umiejętności czytania i pisania. Dobre przygotowanie werbalne pomaga lepiej rozumieć język zarówno mówiony jak i pisany, a przez to doskonalić komunikację, jak również sprawniej czytać i komponować teksty pisane.”

Umiejętność liczenia jest opisana w strategii NNS w sposób następujący:

„umiejętność niezbędna w życiu, bez której uczniowie czyli by się upośledzeni przez całe życie”.

Umiejętność posługiwania się technologiami ICT jest opisana w strategii *Key Stage 3 National Strategy for ICT* w sposób następujący:

„umiejętność ta oznacza znacznie więcej niż tylko opanowanie podstawowych technik. Wymaga bowiem od uczniów wyobraźni i elastyczności. Zakłada posiadanie odpowiedniej wiedzy i umiejętności oraz zdolności właściwego ich wykorzystania.”

Niezależnie od wymienionych wyżej umiejętności kluczowych, Narodowy Program Nauczania zaleca rozwijanie **umiejętności myślenia** (umiejętności przetwarzania informacji, logicznego myślenia, twórczego myślenia, umiejętności badawczych i umiejętności oceny) oraz kształtowanie pewnych cech i postaw (zdolności **myślenia w kategoriach ekonomicznych, przedsiębiorczości, wycucia rynku pracy**, dążenia do **zrównoważonego rozwoju**).

Kształtowanie kompetencji kluczowych

Narodowy Program Nauczania jest podstawowym dokumentem dotyczącym kształtowania umiejętności kluczowych w **Anglii**. Zawiera przede wszystkim zalecenia dotyczące nauczania przedmiotów obowiązkowych oraz obowiązkowych zagadnień międzyprzedmiotowych (“Wykorzystywanie języka na lekcjach wszystkich przedmiotów” oraz „Wykorzystywanie ICT na lekcjach wszystkich przedmiotów”). Narodowy Program Nauczania zawiera również przykłady, jak w jeszcze inny sposób można kształtować umiejętności kluczowe. Inne wytyczne i porady dla nauczycieli, dotyczące rozwijania umiejętności kluczowych, zostały zawarte w dokumencie zatytułowanym „Umiejętności kluczowe dla zwiększenia szans zatrudnienia” (*Key Skills for Developing Employability*, 2001), wydanym przez Urząd ds. Kwalifikacji i Programów (*Qualifications and Curriculum Authority – QCA*).

W Anglii nie ma ogólnych zaleceń w kwestii metod nauczania. Jednak ostatnio wprowadzono, po raz pierwszy zresztą, szczegółowe zalecenia dotyczące metod nauczania umiejętności czytania, pisania i liczenia w szkołach podstawowych. Mimo iż zalecenia te nie są obowiązkowe, to przestrzega ich większość szkół podstawowych. Zalecenia, o których mowa, przenoszą punkt ciężkości z indywidualnej pracy ucznia na bezpośrednią pracę nauczyciela z całą klasą (nauczanie to ma charakter werbalny, interaktywny i żywiołowy). W myśl założeń zapoczątkowanej w 1998 roku **strategii NLS**, wszystkie szkoły podstawowe wprowadziły dodatkowo jedną godzinę dziennie zajęć kształcących w sposób specjalny umiejętność czytania (dzieci czytają na głos słowa, potem zdania, a następnie teksty). Z kolei zgodnie z założeniami wprowadzonej w życie w 1999 roku **strategii NNS**, szkoły wprowadziły dodatkowo jedną godzinę dziennie zajęć z matematyki, w trakcie której – w części początkowej – cała klasa ćwiczy na głos obliczenia dokonywane w pamięci. Szkoły otrzymują wsparcie na realizację tych strategii,

które polega na otrzymywaniu pomocy dydaktycznych, porad metodycznych oraz możliwości korzystania z kursów doskonalenia nauczycieli.

Począwszy od września 2001 roku wprowadzono do szkół średnich w Anglii narodową strategię **Key Stage 3 National Strategy**. Inicjatywa ta miała na celu podniesienie na wyższy poziom wśród uczniów w wieku 11 - 14 lat umiejętności czytania, pisania i liczenia, jak również zwiększenie motywacji i aspiracji tych uczniów. W pierwszym roku realizacji strategii wprowadzono ścieżkę języka angielskiego i ścieżkę matematyki, które stanowią kontynuację dodatkowej godziny lekcyjnej dziennie, w zakresie czytania, pisania i liczenia, ze szkoły podstawowej. Podstawowym celem tej strategii było stworzenie warunków do wczesnego wyrównania poziomu z języka angielskiego i matematyki dla tych uczniów, którzy na początku szkoły średniej nie dorównywali poziomem swoim rówieśnikom. W strategii zadbano jednak również o uczniów zdolnych oraz ogólnie podwyższono standardy wymagań w odniesieniu do wszystkich uczniów. Szkoły otrzymały wsparcie na realizację tej strategii, które polegało na przekazaniu pomocy dydaktycznych, jak również zorganizowaniu poradnictwa metodycznego oraz możliwości korzystania z kursów doskonalenia nauczycieli. W roku szkolnym 2002/2003 strategia ta rozszerzy się o przedmioty ścisłe i przyrodnicze, technologie informatyczne i inne przedmioty nauczania.

Opracowywaniem i realizacją tych inicjatyw kieruje Wydział Standardów i Efektywności Kształcenia (**SEU - Standards and Effectiveness Unit**) w Ministerstwie Edukacji i Umiejętności (**Department for Education and Skills**). Wydział ten został powołany do realizacji polityki rządu w zakresie podnoszenia standardów kształcenia w szkolnym systemie edukacji w Anglii.

Rząd brytyjski oferuje również wsparcie finansowe na zajęcia pozalekcyjne. W dokumencie zatytułowanym *Extending Opportunity: A National Framework for Study Support* (DfEE, 1998) zajęcia te zdefiniowane zostały jako:

„zajęcia odbywające się poza lekcjami, w których udział nie jest obowiązkowy. Jest to termin szeroki, obejmujący szereg różnych zajęć – o różnych profilach i zróżnicowanych nazwach. Mogą to być zajęcia pomagające rozwijać umiejętności kluczowe, a więc czytanie, pisanie, liczenie i technologie informatyczne. Ich celem jest podwyższenie motywacji uczniów do nauki, wzmocnienie ich wiary we własne możliwości, podniesienie efektywności uczenia się. Celem nadrzędnym jest podniesienie poziomu osiągnięć uczniów. Innym obszarem wspieranym przez rząd są projekty alfabetyzacji rodziców, które pośrednio mogą przyczynić się do podniesienia poziomu umiejętności dzieci.”

Agencja ds. Umiejętności Podstawowych (Basic Skills Agency) jest krajową instytucją do spraw alfabetyzmu (umiejętności czytania, pisania, liczenia, etc.) na terenie **Anglii i Walii**. Jest finansowana przez rząd, poprzez system grantów pochodzących z ministerstwa edukacji (DfES) oraz z *Welsh Assembly Government*. Celem Agencji jest nie tylko doskonalenie umiejętności osób dorosłych, ale także przygotowywanie i wspieranie programów alfabetyzacji rodziców.

Narodowy Program Nauczania w Walii formułuje wymagania pod adresem nauczycieli w związku z opanowywaniem przez uczniów umiejętności kluczowych. Zadaniem nauczycieli w tym kontekście jest organizowanie okoliczności sprzyjających temu procesowi. Walijski Urząd ds. Kwalifikacji, Programów i Oceny (ACCAC) opracował dokument zatytułowany *Skills Across the Curriculum: Key Stages 1-3* (2002), który ma na

celu pomaganie szkołom w organizowaniu sytuacji sprzyjających rozwojowi tych umiejętności.

Narodowa Strategia Walii dotycząca umiejętności podstawowych ⁽³⁸⁾ ma na celu rozwój umiejętności czytania, pisania i liczenia wśród dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Ponadto wszystkie lokalne władze edukacyjne opracowują własne strategie w tym zakresie.

W **Irlandii Północnej ministerstwo edukacji** (Department of Education) przygotowało również swoją strategię dotyczącą umiejętności podstawowych (*A Strategy for the Promotion of Literacy and Numeracy in Primary and Secondary Schools in Northern Ireland* - DENI, 1998).

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

Narodowy Program Nauczania, zarówno w **Anglii** jak i w **Walii**, rozróżnia pomiędzy przedmiotami podstawowymi (angielski, walijski w Walii, matematyka, przyroda) a innymi przedmiotami obowiązkowymi (rysunek i technika, informatyka, historia, geografia, nowożytne języki obce, plastyka, muzyka, wychowanie fizyczne). Ponadto od września 2002 roku wprowadzono do programów nauczania w Anglii edukację obywatelską jako dwunasty przedmiot obowiązkowy. Wszystkie te przedmioty, łącznie z religią, poradnictwem zawodowym i edukacją seksualną, obowiązują przynajmniej przez jakąś część szkolnictwa obowiązkowego. W Anglii przez cały okres obowiązków szkolnego obowiązują przedmioty z grupy przedmiotów podstawowych oraz rysunek i technika, informatyka oraz wychowanie fizyczne. Natomiast w Walii w tym samym okresie obowiązują tylko przedmioty podstawowe (z wyjątkiem angielskiego dla dzieci w wieku 5 – 7 lat w szkołach z wykładowym językiem walijskim) oraz wychowanie fizyczne.

W **Irlandii Północnej** tylko trzy przedmioty podstawowe (angielski, matematyka i przyroda) oraz wychowanie fizyczne obowiązują w okresie objętym obowiązkiem szkolnym. Program nauczania w tym kraju obejmuje ponadto następujące ścieżki międzyprzedmiotowe: edukację dla wzajemnego zrozumienia, dziedzictwo kulturowe, edukację zdrowotną (w tym edukację seksualną), edukację ekonomiczną (tylko w szkołach ponadpodstawowych), poradnictwo zawodowe (tylko w szkołach ponadpodstawowych) oraz edukację informatyczną.

Narodowy Program Nauczania w Anglii wymienia umiejętności kluczowe, objaśnia ich znaczenie i umocowanie w programach nauczania poszczególnych przedmiotów.

Komunikacja: Składają się na nią umiejętności mówienia, rozumienia ze słuchu, czytania i pisania. Umiejętności mówienia i rozumienia ze słuchu obejmują umiejętność efektywnej komunikacji ze zróżnicowanym odbiorcą; umiejętność słuchania, rozumienia i poprawnego odpowiadania na pytania innych osób oraz umiejętność efektywnego uczestnictwa w dyskusjach grupowych. Umiejętności czytania i pisania obejmują umiejętność płynnego czytania tekstów literackich i urzędowych oraz umiejętność krytycznej oceny czytanych tekstów; umiejętność poprawnego pisania tekstów o różnym przeznaczeniu i dla różnych czytelników, oraz umiejętność krytycznej analizy tekstów własnych i cudzych. Możliwości rozwoju tej umiejętności kluczowej stwarzają lekcje języka angielskiego oraz wszystkie inne przedmioty, w których ważne jest posługiwanie się językiem angielskim.

⁽³⁸⁾ National Strategy for Basic Skills in Wales website: <http://www.basic-skills-wales.org/index-eng.php>

Posługiwanie się liczbami: Składa się na nią umiejętność pamięciowego liczenia oraz zdolność jej stosowania w różnorodnych kontekstach. Umiejętności w tej grupie obejmują znajomość języka matematyki, zdolność posługiwania się tym językiem oraz umiejętność stosowania obliczeń do przetwarzania danych, rozwiązywania zadań i przedstawiania dowodów matematycznych. Uczniowie muszą umieć stosować obliczenia na lekcjach innych przedmiotów, jak również w sytuacjach życia codziennego. Możliwości rozwoju tej umiejętności kluczowej stwarzają przede wszystkim lekcje matematyki.

Technologie informatyczne: Należą tutaj umiejętności wykorzystywania różnych źródeł informacji oraz narzędzi informatycznych do celów wyszukiwania, analizowania, interpretowania, oceniania i prezentowania danych w różnych kontekstach. Zalicza się tutaj również umiejętność krytycznej analizy i oceny dotyczącej okoliczności i sposobów stosowania ICT, pod kątem maksymalnie efektywnego ich wykorzystania. Umiejętność korzystania z internetowych źródeł informacji wymaga również zdolności podejmowania decyzji, twórczego myślenia oraz umiejętności oceny i modyfikacji stosowanych metod pracy. Możliwości rozwoju tej umiejętności kluczowej stwarzają lekcje informatyki, jak również korzystanie z komputerów na lekcjach innych przedmiotów.

Praca w grupie: Należą tu umiejętności zabierania głosu w małej grupie i przed całą klasą, oraz umiejętność współpracy z kolegami. Współpraca z kolegami wymaga umiejętności społecznych i zrozumienia potrzeb innych osób. Wszystkie przedmioty nauczania stwarzają okazję do współpracy w sytuacjach formalnych i nieformalnych, do poznawania doświadczeń kolegów, do czerpania korzyści z tego, co inni myślą, mówią i robią.

Poprawa wyników w nauce: Należą tu umiejętności krytycznej oceny własnej pracy i własnych osiągnięć, oraz umiejętności poszukiwania sposobów ich doskonalenia. Konieczna jest tutaj świadomość celów nauki, umiejętność oceny własnych postępów, dostrzegania przeszkód i problemów oraz planowania poprawy. Wszystkie przedmioty nauczania stwarzają okazję do poprawy wyników w nauce.

Rozwiązywanie problemów: Należą tu umiejętności i strategie pomagające rozwiązywać problemy występujące w sytuacjach związanych z nauką i w życiu codziennym. Rozwiązywanie problemów wymaga umiejętności ich dostrzegania i rozumienia, planowania sposobów ich rozstrzygnięcia, monitorowania postępów w ich rozwiązywaniu i wreszcie oceny uzyskanych rozstrzygnięć. Wszystkie przedmioty nauczania stwarzają okazję do rozwoju umiejętności rozwiązywania problemów.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

Urząd ds. Kwalifikacji i Programów (QCA) jest organem doradczym ministra edukacji (*Secretary of State for Education and Skills*) we wszystkich sprawach związanych z oceną programów szkolnych oraz krajowym systemem kwalifikacji. QCA współpracuje blisko z walijskim Urzędem ds. Kwalifikacji, Programów i Oceny (ACCAC), który pełni porównywalne funkcje w Walii, jak również z Radą ds. Programów, Egzaminów i Oceny (CCEA), która wykonuje podobne zadania w Irlandii Północnej.

Narodowy Program Nauczania zawiera propozycje oceny osiągnięć uczniów w oparciu o standardy wymagań (ang. *attainment targets*). Standardy wymagań określają wiedzę i umiejętności, jakie powinni posiadać uczniowie o różnych uzdolnieniach i różnym stopniu dojrzałości na zakończenie każdego etapu kształcenia. Odzwierciedlają rosnący stopień

trudności i wyznaczają poziom osiągnięć uczniów odpowiadający każdemu etapowi kształcenia. Umiejętności czytania, pisania i liczenia są oceniane według zapisów Narodowego Programu Nauczania odnoszących się do języka angielskiego i matematyki pod koniec etapu kształcenia 1, 2 i 3 (uczniowie w wieku odpowiednio 7, 11 i 14 lat). Poniższa tabela prezentuje te zapisy.

RYSUNEK 12: STATUTOWE ZAPISY DOTYCZĄCE OCENY UCZNIÓW NA ETAPACH KSZTAŁCENIA 1 DO 3, ROK SZKOLNY 2001/02. ANGLIA

<p>Zakończenie pierwszego etapu kształcenia (Key stage 1), wiek 7 lat</p>	<p>Wymagana ocena uczniów w zakresie języka angielskiego, matematyki i przyrody obejmuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zewnętrznie opracowywane testy sprawdzające czytanie ze zrozumieniem (język angielski), ortografię (język angielski) i matematykę. Testy te są oceniane wewnętrznie według zewnętrznych kryteriów. • Zewnętrznie opracowywane zadania (wykonywane w klasie) w zakresie czytania (język angielski), pisania (język angielski) i matematyki. • Ocenę dokonywaną przez nauczycieli w oparciu o standardy wymagań z języka angielskiego, matematyki i przyrody.
<p>Zakończenie drugiego etapu kształcenia (Key stage 2), wiek 11 lat</p>	<p>Wymagana ocena uczniów w zakresie języka angielskiego, matematyki i przyrody obejmuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zewnętrznie opracowywane (i oceniane) pisemne testy z języka angielskiego (trzy testy – z czytania, pisania, ortografii i kaligrafii), matematyki (trzy testy – bez kalkulatora, z kalkulatorem i test z obliczeń pamięciowych) i przyrody (dwa testy). • Ocenę dokonywaną przez nauczycieli w oparciu o standardy wymagań dla drugiego etapu kształcenia z języka angielskiego, matematyki i przyrody.
<p>Zakończenie trzeciego etapu kształcenia (Key stage 3), wiek 14 lat</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dokonywana przez nauczyciela ocena postępów ucznia w oparciu o standardy wymagań z języka angielskiego, matematyki, przyrody, historii, geografii, rysunku i techniki, informatyki, nowożytnych języków obcych, plastyki, muzyki i wychowania fizycznego. Ocena nauczyciela opiera się na wypowiedziach ustnych, pracach pisemnych i ćwiczeniach praktycznych wykonywanych w klasie, na pracach domowych oraz szkolnych testach i egzaminach. • Zewnętrznie opracowywane i oceniane testy z języka angielskiego, matematyki (test z obliczeń pamięciowych, jeden test bez użycia kalkulatora, jeden test z użyciem kalkulatora) i przyrody.

Zapisy dotyczące oceny postępów uczniów w **Walii** są w zasadzie podobne, z tą różnicą, że zewnętrzne testy i zadania nie są obowiązkowe na zakończenie pierwszego etapu kształcenia (wiek 7 lat). Uczniowie szkół lub klas z językiem walijskim jako wykładowym zdają również testy z tego języka.

W **Irlandii Północnej** nie obowiązują żadne sformalizowane testy na zakończenie pierwszego i drugiego etapu kształcenia (wiek 7 i 11 lat) – CCEA opracowuje materiały do oceny uczniów oraz kryteria tej oceny. Na zakończenie pierwszego i drugiego etapu kształcenia nie przewiduje się oceny z przyrody. Zapisy dotyczące oceny przeprowadzanej na zakończenie trzeciego etapu kształcenia są natomiast zbliżone do zapisów obowiązujących w Anglii.

Na zakończenie czwartego etapu kształcenia (*Key stage 4*), wiek 16 lat, nie istnieją formalne wymagania dotyczące egzaminowania uczniów w zakresie określonych przedmiotów nauczania. Dotyczy to Anglii, Walii i Irlandii Północnej. Jednak oczekuje się, że szkoły skierują wszystkich uczniów na odpowiednie egzaminy zewnętrzne. Egzaminem najbardziej powszechnym w wieku 16 lat, podejmowanym na zakończenie czwartego etapu kształcenia, jest egzamin na świadectwo GCSE (*General Certificate of Secondary Education*). Na GCSE składa się szereg egzaminów z pojedynczych przedmiotów, między innymi z języka angielskiego, matematyki i informatyki. Egzaminy te są opracowywane zewnętrznie i oceniane przez niezależne, zewnętrzne komisje. Organizacja egzaminów na GCSE może zakładać również element wewnętrznej oceny pracy uczniów w klasie, zawsze jednak w połączeniu z systemem zewnętrznych kryteriów oraz zewnętrznie ocenianych egzaminów pisemnych.

Trzy umiejętności kluczowe, tj. umiejętność komunikacji, umiejętność posługiwania się liczbami i umiejętność stosowania technologii informatycznych (IT) zostały połączone i wprowadzone w życie od września 2000 roku na terenie Anglii, Walii i Irlandii Północnej pod wspólną nazwą „**kwalfikacji w zakresie umiejętności kluczowych**” (**key skills qualification**). Niezależnie od połączenia, te trzy umiejętności były traktowane jako odrębne kwalifikacje. W lipcu 2001 roku minister edukacji, przychyłając się do sugestii QCA, wycofał od września 2001 roku wspólne kwalifikacje w zakresie trzech umiejętności kluczowych, pozostawiając jednocześnie możliwość certyfikacji pojedynczych umiejętności kluczowych jako odrębnych kwalifikacji. Stworzenie systemu kwalifikacji miało głównie na celu zachęcenie 16- i 19-latków do rozwijania posiadanych umiejętności oraz stworzenie szansy dla tych absolwentów, którzy nie uzyskali wymaganych kwalifikacji na egzaminie GCSE w zakresie języka angielskiego, matematyki i informatyki, szansy polegającej na możliwości uzyskiwania kwalifikacji (w zakresie umiejętności komunikacji, posługiwania się liczbami oraz/lub technologii informatycznych) w systemie „kształcenia dalszego” (*further education*) lub na kursach doskonalących. System kwalifikacji nie jest jednak ograniczony do tej grupy wiekowej, jest bowiem dostępny także dla uczniów w wieku 14 – 16 lat, tj. w wieku obowiązku szkolnego. Ocena szerszego spektrum umiejętności kluczowych jest również możliwa (umiejętność pracy w zespole, rozwiązywania problemów, poprawy własnych wyników w nauce), a świadectwa potwierdzające posiadanie tych umiejętności są wydawane przez specjalnie do tego powołane organy. Jednak ze względu na fakt, że ocena tych umiejętności nie ma charakteru oceny zewnętrznej, nie istnieje podstawa do uznawania ich w ramach Narodowego Systemu Kwalifikacji (*National Qualifications Framework*).

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

Narodowe standardy wymagań dla wszystkich przedmiotów nauczania są częścią Narodowego Programu Nauczania. Standardy te, występujące pod nazwą *attainment targets*, obejmują wiedzę i umiejętności, jakie powinni posiadać uczniowie o różnych uzdolnieniach i różnym stopniu dojrzałości na zakończenie każdego etapu kształcenia. Z wyjątkiem edukacji obywatelskiej, standardy wymagań dla każdego przedmiotu nauczania dzielą się na osiem poziomów trudności, plus dodatkowy poziom (powyżej ósmego) dla wybitnych osiągnięć. Standardy opisują rodzaj i poziom postępów, jakie większość uczniów osiąga pod koniec każdego etapu kształcenia. Stanowią punkt odniesienia do oceny rzeczywistych postępów uczniów.

W wieku 7 lat (na zakończenie pierwszego etapu kształcenia) większość uczniów osiąga poziom 2 w skali ustanowionej przez Narodowy Program Nauczania. W wieku 11 lat (na zakończenie drugiego etapu kształcenia) uczniowie osiągają zwykle poziom 4, a w wieku 14 lat (na zakończenie trzeciego etapu kształcenia) – poziom 5 lub 6.

Ministerstwo edukacji w Anglii (DfES) określiło cele w zakresie osiągnięć szkolnych dla wieku 11, 14 i 16 lat. Docelowe osiągnięcia wyrażono w procentach uczniów, którzy powinni osiągnąć pewien poziom w testach i uznawanych na szczeblu krajowym kwalifikacjach, w ramach poszczególnych przedmiotów. I tak na przykład, do roku 2004, 75% czternastolatków powinno osiągnąć poziom 5 lub wyższy w zakresie języka angielskiego, matematyki i informatyki. Podobne cele określono dla Walii i Irlandii Północnej.

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W Narodowym Programie Nauczania dla Anglii znajdujemy zapis o integracji, definiowanej jako stworzenie możliwości efektywnej nauki dla wszystkich uczniów. W opracowanych przez rząd materiałach dydaktycznych znajdują się materiały wspomagające rozwój umiejętności kluczowych uczniów mających trudności w nauce.

Narodowa strategia rozwoju umiejętności czytania i pisania (NLS), Narodowa strategia rozwoju umiejętności liczenia (NNS) oraz Narodowa strategia trzeciego etapu kształcenia zawierają materiały o charakterze poradników dla nauczycieli zajmujących się uczniami wymagającymi specjalnej troski (uczniami słabymi, uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczniami zdolnymi oraz uczniami, dla których język angielski nie jest językiem ojczystym). Strategie te są wspomagane przez system grantów przydzielanych szkołom na organizowanie takich przedsięwzięć, jak kursy wakacyjne, czy zajęcia wyrównawcze dla uczniów, którzy nie osiągnęli spodziewanego poziomu w czytaniu, pisaniu czy liczeniu.

Funkcjonuje również system uznawanych na szczeblu krajowym kwalifikacji dla uczniów słabych, mających specjalne potrzeby edukacyjne. Kwalifikacje te potwierdzają specjalne świadectwa, dostępne w zakresie różnych przedmiotów nauczania.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

Anglia brała udział w następujących badaniach: FIMS (1964), FISS (1970-71), SIMS (1980/1982), SISS (1983-84), IEAP1 (1988), IEAP2 (1991), TIMSS (1995/1999), CIVED

(1994/2002)⁽³⁹⁾, IALS (1997), TIMSS-R (1997/2000), SITES (1999/2002), PIRLS (1999/2003), PISA (2000).

Walia uczestniczyła w IALS (1997). Irlandia Północna brała udział w IALS (1997) oraz PISA (2000). Brak danych o uczestnictwie Walii i Irlandii Północnej przed rokiem 1994.

Jeśli chodzi o udział w planowanych badaniach, to Anglia, Walia i Irlandia Północna będą uczestniczyć w PISA (2003) oraz TIMSS (2003). Brak decyzji w sprawie uczestnictwa w pozostałych badaniach: PISA (2006), COMPED oraz ALL.

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

Najnowsze inicjatywy to Narodowa strategia rozwoju umiejętności czytania i pisania (NLS), Narodowa strategia rozwoju umiejętności liczenia (NNS) oraz Narodowa strategia trzeciego etapu kształcenia. (Patrz rozdział "Kształtowanie kompetencji kluczowych".)

W maju 2002 roku ministerstwo edukacji (DfES) ogłosiło propozycje reformy programowej dla uczniów w wieku 14 do 19 lat. Zielona Księga zatytułowana "14-19: *Extending Opportunities, Raising Standards*" proponuje wprowadzić spójną fazę kształcenia uczniów w wieku 14 – 19 lat, która pozwoli na rozszerzanie umiejętności młodych ludzi, na poprawę możliwości zatrudnienia, na wypełnienie stwierdzonej przez pracodawców luki w umiejętnościach oraz na przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu. Propozycje dotyczą wprowadzenia większej elastyczności do programu nauczania dla czwartego etapu kształcenia (wiek 14 – 16 lat), oraz środków zapewniających lepsze opanowanie umiejętności czytania, pisania, liczenia i posługiwania się komputerem. Zielona Księga zawiera również zapisy mówiące o uczestnictwie uczniów w lekcjach edukacji obywatelskiej, kółkach zainteresowań i zajęciach poradnictwa zawodowego. Wszystkie te zajęcia mają sprzyjać indywidualnemu rozwojowi i opanowywaniu nowych umiejętności.

W Irlandii Północnej przygotowywana jest obecnie reforma programów nauczania, a Rada ds. Programów, Egzaminów i Oceny opracowuje projekty radykalnych zmian w programach dla uczniów w wieku 11 – 16 lat. Projekty dotyczą restrukturyzacji programów dla czwartego etapu kształcenia (wiek 14 – 16 lat), tak aby obejmowały one cztery elementy: umiejętności kluczowe (umiejętność komunikacji, umiejętność posługiwania się liczbami, umiejętność stosowania technologii informatycznych, umiejętność rozwiązywania problemów, umiejętność kierowania własną nauką, umiejętność pracy w grupie); wychowanie indywidualne, społeczne i zdrowotne; edukację obywatelską; przygotowanie do zatrudnienia.

BIBLIOGRAFIA

THE BASIC SKILLS AGENCY AND THE NATIONAL ASSEMBLY FOR WALES (NAFW), (2001). *The National Basic Skills Strategy for Wales* [online].

Adres: <http://www.wales.gov.uk/subieducationtraining/content/life/basicskills-e.pdf> [15 sierpnia 2002].

DEARING, R. (1996). *Review of Qualifications for 16 – 19 Year Olds: Summary Report*. London: School Curriculum and Assessment Authority (SCAA).

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1998). *The National Literacy Strategy – Framework for Teaching*. London: DfEE. Również dostępna na stronie

⁽³⁹⁾ CIVED występuje w Anglii pod nazwą IEA Citizenship Education Study.

DfES: http://www.standards.dfes.gov.uk/literacy/teaching_resources/?y=0&t=0&f=1&nls=fw [15 sierpnia 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1998). *Extending Opportunity: A National Framework for Study Support*. London: DfEE. Również dostępna na stronie DfES:

http://www.standards.dfes.gov.uk/studysupport/res/publications/extending_opportunity/ [15 sierpnia 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1999). *The National Numeracy Strategy: Framework for Teaching Mathematics from Reception to Year 6*. London: DfEE. Również dostępna na stronie DfES:

http://www.standards.dfes.gov.uk/literacy/about/?a=fwa&art_id=81#faq01 [15 sierpnia 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (2001). *Skills for Life: The National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills*. London: DfEE. Również dostępna na stronie DfES: <http://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/publications> [15 sierpnia 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2002). *Education and Skills: Investment for Reform*. London: DfES:

<http://www.dfes.gov.uk/2002spendingreview/> [15 August 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2002). *14-19: Extending Opportunities, Raising Standards: Consultation Document* (Cm 5342). London: DfES. Również dostępna na stronie DfES: <http://www.dfes.gov.uk/14-19greenpaper/>

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES), QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) and LEARNING AND SKILLS COUNCIL (LSC) (2002). *Key Skills: Joint DfES/QCA/LSC Question and Answer Briefing* [online]. Adres: http://www.qca.org.uk/pdf.asp?nq/ks/key_skills_q_and_a.pdf [215+kb] [9 May, 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) and QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (1999). *The National Curriculum: Handbook for Primary Teachers in England Key Stages 1 and 2*. London: DfEE).

Również dostępna na stronie National Curriculum: <http://www.nc.uk.net/home.html> [15 sierpnia 2002].

The section *Promoting Skills across the National Curriculum* Również dostępna na stronie National Curriculum: http://www.nc.uk.net/about/about_ks1_ks2.html [15 sierpnia 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT AND QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999). *The National Curriculum: Handbook for Secondary Teachers in England Key Stages 3 and 4*. London (DfEE, QCA).

Również dostępna na stronie National Curriculum: <http://www.nc.uk.net/home.html> [15 sierpnia 2002].

The section *Promoting Skills across the National Curriculum* również dostępna na stronie National Curriculum: http://www.nc.uk.net/about/about_ks3_ks4.html [15 sierpnia 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2001). *Key Skills: Position Paper* [online]. Adres: <http://www.dfes.gov.uk/key/news.shtml> [9 maja 2002].

DEPARTMENT OF EDUCATION NORTHERN IRELAND (DENI) (1998). *A Strategy for the Promotion of Literacy and Numeracy in Primary and Secondary Schools in Northern Ireland*. Bangor: DENI.

NATIONAL ASSEMBLY FOR WALES (NAfW) AND QUALIFICATIONS, CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (ACCAC) (2000). *Key Stages 1 and 2 of the National Curriculum in Wales*. Cardiff: NAfW. The revised National Curriculum Orders for Wales również dostępna na stronie ACCAC :

<http://www.accac.org.uk/publications/ncorders.html> [15 sierpnia 2002].

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (2001). *Key Skills for Developing Employability*. London: QCA. Również dostępna na stronie QCA: http://www.qca.org.uk/ca/14-19/ks_for_developing.pdf [15 sierpnia 2002].

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (2001). *Planning, Teaching and Assessing the Curriculum for Pupils with Learning Difficulties: Developing Skills*. London: QCA. Również dostępna na stronie National Curriculum: http://www.nc.uk.net/ld/DS_content.html [15 sierpnia 2002].

QUALIFICATIONS, CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (ACCAC) (2002). *Skills Across the Curriculum: Key Stages 1-3*. Cardiff: ACCAC. Również dostępna na stronie ACCAC: <http://www.accac.org.uk/english.html> [5 września 2002].

WELSH OFFICE and OFFICE OF HER MAJESTY'S CHIEF INSPECTOR OF SCHOOLS IN WALES (OHMCI) (1998). *Raising Standards of Literacy in Primary Schools: a Framework for Action in Wales*. Cardiff: Welsh Office.

WELSH OFFICE and OFFICE OF HER MAJESTY'S CHIEF INSPECTOR OF SCHOOLS IN WALES (OHMCI) (1999). *Raising Standards of Numeracy in Primary Schools: a Framework for Action in Wales*. Cardiff: Welsh Office.

STRONY INTERNETOWE

The National Curriculum website: <http://www.nc.uk.net/home.html> [15 sierpnia 2002].

The Department For Education And Skills key skills website: http://www.dfes.gov.uk/keyskills/content_8.shtml [20 maja 2002].

The Department for Education and Skills standards website: <http://www.standards.dfes.gov.uk> [15 August 2002]. The Key Stage 3 National Strategy pages are at: <http://www.standards.dfes.gov.uk/keystage3/> [15 sierpnia 2002].

The Qualifications and Curriculum Authority website: <http://www.qca.org.uk/> [15 sierpnia 2002].

The Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales (ACCAC) website: www.accac.org.uk [15 sierpnia 2002].

Informacje nt. standardów wymagań ujętych w Narodowym Programie Nauczania dostępne na stronie ACCAC:

http://www.accac.org.uk/schoolcurric/common_requirements.html [15 sierpnia 2002].

Basic Skills Agency website:

<http://www.basic-skills.co.uk/default.asp?site=1&lng=1&cat=0&age=0&rgn=0&med=0&guide=off&bsk=02902040657323121>

National Strategy for Basic Skills in Wales website: <http://www.basic-skills-wales.org/index-eng.php> [02 września 2002].

The Northern Ireland Council for Curriculum, Examinations and Assessment website: <http://www.ccea.org.uk/> [15 sierpnia 2002].

Informacje nt. rewizji programów szkolnych w Irlandii Północnej dostępne na stronie Northern Ireland Council for Curriculum, Examinations and Assessment: <http://www.ccea.org.uk/currreview.htm> [15 sierpnia 2002].

ZJEDNOCZONE KRÓLESTWO (SZKOCJA)

Terminy stosowane na określenie pojęcia kompetencji kluczowych

„W szkockim systemie edukacji używany jest termin **umiejętności podstawowe (Core Skills)**, który oznacza szerokie umiejętności niezbędne z punktu widzenia pełnego, aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w społeczeństwie.”⁽⁴¹⁾ Umiejętności podstawowe odgrywają zatem istotną rolę w życiu społecznym, zawodowym i w kształceniu ustawicznym. Ich opanowanie decyduje o rozwoju jednostki w szybko zmieniającym się społeczeństwie. Umiejętności te sprzyjają uczestnictwu w kształceniu ustawicznym, kształtują wiarę we własne siły i pozwalają wykorzystywać posiadaną wiedzę w różnych kontekstach. Te same umiejętności są niezbędne w szkole, w uczelni i w miejscu pracy.

Dobór kompetencji kluczowych dla poziomu kształcenia obowiązkowego

Dyskusja na temat umiejętności podstawowych została zapoczątkowana w późnych latach siedemdziesiątych. Dopiero w roku 1994, w publikacji zatytułowanej *“Higher Still, Opportunity for All”* jasno określono te umiejętności. W publikacji tej dokonano również oceny programów nauczania dla szkoły średniej 2 stopnia. W kwietniu 1995 roku opublikowano kolejny dokument zatytułowany *„Core Skills”*. Dobór umiejętności podstawowych dla początkowo dla poziomu szkoły średniej 2 stopnia, został następnie rozszerzony na cały system edukacji.

RYСУNEK 13: UMIEJĘTNOŚCI PODSTAWOWE I ICH KOMPONENTY W SZKOCKIM SYSTEMIE EDUKACJI

Umiejętności podstawowe	Komponenty	Dodatkowe informacje
Komunikacja	Komunikacja w mowie Komunikacja w piśmie	Dotyczy umiejętności sprawnego czytania, pisania i mówienia. (Obejmuje również język migowy dla niesłyszących.)
Umiejętność liczenia	Umiejętność posługiwania się informacją graficzną Umiejętność posługiwania się liczbami	Dotyczy umiejętności poprawnego liczenia i sprawnego posługiwania się tablicami, wykresami, diagramami i mapami.
Technologie informatyczne (IT)	Posługiwanie się technologiami informatycznymi	Dotyczy umiejętności obsługi systemów informatycznych i stosowania oprogramowania.
Rozwiązywanie problemów	Umiejętność krytycznego myślenia Umiejętność planowania i organizacji Umiejętność oceniania	Dotyczy umiejętności analizowania problemów, planowania rozwiązań oraz organizowania, przeprowadzania i oceny działań mających na celu rozwiązanie problemu.
Praca w grupie	Praca w grupie	Dotyczy stosowania umiejętności interpersonalnych i organizacyjnych w celu efektywnej współpracy z innymi.

Każda umiejętność podstawowa jest definiowana na pięciu poziomach (stopniach trudności)

Źródło: *Catalogue of Core Skills in National Qualification 2001/2002*, Scottish Qualifications Authority, sierpień 2001.

⁽⁴¹⁾ *Catalogue of Core Skills in National Qualification 2001/2002*, Scottish Qualifications Authority, sierpień 2001.

Ponadto, niezależnie od powyższej siatki umiejętności podstawowych, istnieje kilka dokumentów poświęconych umiejętnościom czytania, pisania i liczenia. Opracowane przez szkockie ministerstwo edukacji (*Scottish Executive Education Department*) Narodowe Priorytety Edukacji, zatwierdzone przez Parlament Szkocji w grudniu 2000 roku, prezentują narodową wizję edukacji, nad której urzeczywistnieniem pracują obecnie władze oświatowe i szkoły. W dokumencie tym określono pięć obszarów priorytetowych. Pierwszy z nich, Priorytet numer 1, jest sformułowany w sposób następujący: „podnieść na wyższy poziom standardy osiągnięć wszystkich uczniów w zakresie umiejętności podstawowych, szczególnie w zakresie umiejętności czytania, pisania i liczenia, oraz poprawić wyniki krajowych testów oceny osiągnięć uczniów, w tym wyniki egzaminów”. Z kolei ostatni z nich, Priorytet numer 5, brzmi następująco: „wyposażyć uczniów w umiejętności podstawowe, postawy i aspiracje niezbędne z punktu widzenia uczestnictwa w zmieniającym się społeczeństwie, jak również zachęcić ich do kreatywności i rozwinąć w nich ambicje”.

Również dokument zatytułowany “*National Statements on Literacy and Numeracy*”, opracowany przez szkockie ministerstwo edukacji, odwołuje się do umiejętności czytania, pisania i liczenia, klasyfikując je jako umiejętności podstawowe.

Kształtowanie kompetencji kluczowych

Umiejętności podstawowe zostały włączone do praktyki nauczania na wszystkich etapach szkolnictwa podstawowego i średniego. Szkoły otrzymują wsparcie w postaci centralnych wytycznych i instrukcji.⁽⁴²⁾ Wytyczne te nie są obowiązkowe. Jednak w praktyce wszystkie szkoły proponują możliwości rozwoju umiejętności podstawowych, ponieważ w ramach tzw. *Standard Grades* i *National Qualifications* dokonuje się oceny umiejętności podstawowych. *Standard Grades* to dwuletni cykl nauki, na zakończenie którego uczniowie w wieku 16 lat są oceniani na podstawie egzaminów zewnętrznych. Nowe *National Qualifications* zastąpiły *Scottish Higher* and *Certificate of Sixth Year Studies*, a w wielu szkołach także *Standard Grades*. Kwalifikacje te występują na siedmiu poziomach: podstawowym 1, 2 i 3, średnim 1 i 2, oraz wyższym i wyższym zaawansowanym. Nauka odbywa się w postaci bloków przedmiotowych zwanych *National Units*. Nauczanie na poziomie wyższym i wyższym zaawansowanym jest przeznaczone dla uczniów w wieku odpowiednio 17 i 18 lat.

Ponieważ umiejętności podstawowe są kształtowane w ramach poszczególnych przedmiotów, programy nauczania koncentrują się zarówno na przekazywaniu wiedzy i umiejętności, jak i na kształtowaniu kompetencji. Kompetencje zawsze figurowały w programach, chociaż bardziej pośrednio niż bezpośrednio. Po wprowadzeniu nowych *National Qualifications*, zaczęto formalnie uznawać umiejętności podstawowe, które są rozwijane i oceniane w ramach tradycyjnych przedmiotów. Niezależnie od tego, poza przedmiotami nauczania, umiejętności podstawowe kształtowane są w ramach odrębnych modułów (*Core Skill Units*). Instrukcje programowe nie zawierają żadnych zaleceń w odniesieniu do metod nauczania tych umiejętności.

W ostatnich latach nastąpiło w szkołach zwiększenie zainteresowania technologiami informatycznymi i przedsiębiorczością. I tak, na przykład, w dwóch ostatnich latach 6-klasowej szkoły średniej (klasa 5 i 6) wprowadzono program pod nazwą *Young Enterprise Scotland*, który ma na celu wyrobienie w uczniach cechy przedsiębiorczości. Program

⁽⁴²⁾ 5-14 *National Guidelines: The Structure and Balance of the Curriculum – Guide for Teachers and Managers*, Learning & Teaching Scotland 2000.

daje uczniom okazję do praktycznego zapoznania się ze światem biznesu. Zachęca ich do zakładania miniprzedsiębiorstw, przy wsparciu ochotników ze świata biznesu i edukacji. Program stwarza znakomitą okazję do rozwijania umiejętności pracy w grupie.

Przedmioty obowiązkowe i ich udział w kształtowaniu kompetencji kluczowych

Jedynym przedmiotem obowiązującym z mocy ustawy jest religia. Zwykle jednak szkoły stosują się do wytycznych programowych, w których zaleca się nauczanie szerokiego zakresu dyscyplin przedmiotowych. Dlatego też uczniowie mają okazję do opanowania wszystkich umiejętności podstawowych.

Pomiar, ocena i certyfikacja kompetencji kluczowych

Umiejętności podstawowe występują wyraźnie w nowych *National Qualifications* oraz w *Standard Grades*, a powstanie *National Qualifications* wpłynęło znacząco na podniesienie ich rangi.

W Szkocji funkcjonuje Narodowa Skala Umiejętności Podstawowych. W oparciu o tę skalę zbadano cykl nauki zwany *Standard Grade* pod kątem stwierdzenia, które umiejętności podstawowe podlegają automatycznej ocenie i na jakim poziomie. Ponadto analizie poddano każdy blok przedmiotowy i każdy cykl nauki ustanowiony przez Szkocki Urząd ds. Kwalifikacji (*Scottish Qualifications Authority - SQA*) pod kątem stwierdzenia, które umiejętności podstawowe są w nim zawarte i na jakim poziomie.

Wyniki tych przeglądów i analiz opublikowano w dokumencie opracowanym przez SQA i zatytułowanym „*Catalogue of Core Skills in National Qualifications 2001/2002 (BA0906, wrzesień 2001)*”. Dokument ten definiuje umiejętności podstawowe dla poziomów 2 do 6 w szkockiej skali punktów kredytowych i kwalifikacji (*Scottish Credit and Qualifications Framework – patrz poniżej*). Te poziomy to: podstawowy 2, podstawowy 3, średni 1, średni 2 i wyższy. Jeśli na przykład młody człowiek kończy kurs matematyki na poziomie *Higher* (wyższym), to wymaga się od niego umiejętności podstawowej w zakresie rozwiązywania problemów (myślenia krytycznego) oraz liczenia (posługiwania się liczbami i informacją graficzną) na poziomie wyższym.

Powyzsza informacja zostanie umieszczona w tzw. profilu umiejętności podstawowych tego młodego człowieka, a także zaznaczona na świadectwie, obok informacji o innych posiadanych umiejętnościach podstawowych.

Pomiar nabywanych w szkole umiejętności podstawowych stanowi część oceny dokonywanej w poszczególnych blokach przedmiotowych i cyklach nauki. Bloki przedmiotowe obejmują przeciętnie 40 godzin, a na cykl nauki składają się zwykle trzy bloki plus zewnętrzna ocena za cały cykl. (Niektóre bloki mogą liczyć 20 lub 80 godzin, a wówczas na cykl może składać się odpowiednio więcej lub mniej bloków.) Bloki przedmiotowe podlegają wewnętrznej ocenie, tj. ocenie szkoły, natomiast cykle oceniane są za pomocą zewnętrznych egzaminów organizowanych przez SQA. Cykl nauki zwany *Standard Grades* jest również oceniany zewnętrznie przez SQA.

Ocena dokonywana w ramach *National Qualifications* uwzględnia wiedzę, umiejętności praktyczne oraz kompetencje, w tym umiejętności podstawowe. W ramach programu nauczania istnieje możliwość wyboru pomiędzy poszczególnymi *Standard Grades*, blokami przedmiotowymi i nowymi cyklami nauki, chociaż instrukcje zalecają osiągnięcie określonej równowagi. Oceny dokonuje się na podstawie testów, wypowiedzi ustnych lub projektów, których efektem są określone produkty lub referaty.

Wszyscy uczniowie, którzy zdobywają kwalifikacje SQA, otrzymują tzw. profil umiejętności podstawowych, który zawiera informację o wszystkich dotychczasowych osiągnięciach i który jest potwierdzany odpowiednim świadectwem (*Scottish Qualifications Certificate - SQC*). Uczniowie mogą otrzymać swój pierwszy profil, kiedy mają 15 lat, chociaż większość otrzymuje go w wieku 16 lat, po zdaniu egzaminów przewidzianych na tym etapie kształcenia. Profil można rozbudowywać, kontynuując kształcenie w koledżu lub w miejscu pracy. Certyfikacja umiejętności podstawowych w Szkocji opiera się w całości na jednolitej Narodowej Skali Umiejętności Podstawowych. Profil informuje o osiągnięciach w ramach każdego komponentu, a więc możliwe jest odnotowanie tego komponentu na świadectwie, mimo iż cała umiejętność podstawowa nie została opanowana. Umiejętności podstawowe można osiągać w ramach każdego bloku przedmiotowego lub cyklu nauki, jeśli tylko ten blok czy cykl został porównany do Skali Umiejętności Podstawowych i jeśli stwierdzono, że obejmuje przynajmniej jeden komponent jakiejś umiejętności podstawowej.

Niektóre programy pozaszkolne zostały tak ułożone, żeby pozwolić młodym ludziom na opanowywanie umiejętności podstawowych. Na przykład program pod nazwą *Duke of Edinburgh's Award Scheme* oferuje zajęcia pozaszkolne dla młodzieży w wieku 14 – 25 lat. Stwarza uczestnikom szansę opanowania wszystkich pięciu umiejętności podstawowych, szczególnie jednak opanowania umiejętności pracy w grupie na poziomie średnim 1 lub średnim 2 oraz umiejętności komunikacji i umiejętności rozwiązywania problemów. Program ASDAN (*Award Scheme Development and Accreditation Network*) to inny program, który poprzez stwarzanie określonych wyzwań daje młodym ludziom szansę zdobycia umiejętności pracy w grupie, jak również szansę opanowania pozostałych czterech umiejętności podstawowych.

Standardy wymagań w zakresie kompetencji kluczowych

Z myślą o ułatwieniu procedur oceniania umiejętności podstawowych, opracowano dla każdej z nich szczegółową charakterystykę. Ponadto dla każdej z nich opracowano ogólnokrajowe kryteria pozwalające na jej ocenę na wszystkich poziomach.

Wsparcie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Priorytet numer 3, zawarty w Narodowych Priorytetach Edukacji pod nagłówkiem „Integracja i równość szans”, ma na celu „promowanie równości szans, tak aby każde dziecko mogło korzystać z prawa do edukacji, w szczególności uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz uczniowie, dla których język gaelicki lub inny rzadziej używany język jest językiem ojczystym”.

Co się tyczy umiejętności podstawowych, to szkockie ministerstwo zwraca szczególną uwagę na uczniów ze środowisk społecznie zaniedbanych i wprowadza szereg przepisów umożliwiających tym uczniom zrealizowanie swojego potencjału poprzez opanowanie umiejętności czytania, pisania i liczenia. Począwszy od roku 2002/03, dwaj pracownicy zostaną dodatkowo zatrudnieni w organach administracji oświatowej oraz w szkołach, w celu wdrażania narodowych strategii dotyczących umiejętności czytania, pisania i liczenia.

Uczestnictwo w międzynarodowych badaniach oceny kompetencji kluczowych

IEAP-1	1988		myślenie matematyczne i naukowe
IEAP-2	1991		myślenie matematyczne i naukowe
IEA	TIMSS	1995	myślenie matematyczne i naukowe
OECD	IALS	1997	alfabetyzm
IEA	PIRLS	1999-2003	czytanie ze zrozumieniem, alfabetyzm
OECD	PISA	2000	czytanie ze zrozumieniem, myślenie matematyczne i naukowe
IEA	TIMSS	2000-04	myślenie matematyczne i naukowe
OECD	PISA	2003	myślenie matematyczne i naukowe, czytanie ze zrozumieniem

Najnowsze osiągnięcia w zakresie kompetencji kluczowych

Szkocka Skala Punktów Kredytowych i Kwalifikacji (*The Scottish Credit and Qualifications Framework - SCQF*)

Wszystkie kwalifikacje zdobywane w ramach szkockiego systemu edukacji zostały sprowadzone do jednej zunifikowanej skali pod nazwą *Scottish Credit and Qualifications Framework*. Skala ta obejmuje kwalifikacje nadawane przez Szkocki Urząd ds. Kwalifikacji (SQA) oraz przez inne instytucje przyznające stopnie/kwalifikacje. W jej ramach wszystkie kwalifikacje nadawane przez SQA otrzymują poziom i wartość punktową wyrażoną w punktach SCOTCAT (szkocki system akumulacji i transferu punktów kredytowych). Skala poziomów rozpoczyna się poziomem 1 (podstawowym), a kończy poziomem 12 (doktorat), natomiast wartość punktowa odzwierciedla wkład pracy ucznia/studenta.

Podstawowe znaczenie Szkockiej Skali Punktów Kredytowych i Kwalifikacji dla narodowego systemu kwalifikacji sprowadza się do:

- Wyrażania bloków przedmiotowych, cykli nauki oraz *Scottish Group Awards* za pomocą poziomów SCQF;
- Wyrażania wartości punktowych SQA w punktach SCOTCAT (1 punkt kredytowy SQA = 6 punktów SCOTCAT, dla bloków i cykli nauki na poziomach SCQF od 1 do 6).

W niedługim czasie wszystkie świadectwa oraz oficjalne dokumenty i sprawozdania przygotowywane przez SQA będą odnotowywały poziomy SCQF oraz punkty SCOTCAT.

Studium przypadków – publikacja

Szkocki Urząd ds. Kwalifikacji opublikował niedawno „*Working with Others: case studies of approaches in secondary schools*“. Publikację tę przygotowano w odpowiedzi na zapotrzebowanie zgłaszane przez szkoły (szkoły wyrażały opinię, że w programach szkolnych przewidziano zbyt mało możliwości automatycznego oceniania jednej z umiejętności podstawowych, tj. umiejętności pracy w grupie). W publikacji

zaprezentowano wiele przykładów efektywnego kształtowania i oceniania tej umiejętności z zastosowaniem modułu umiejętności podstawowych (*Core Skills Unit*).

BIBLIOGRAFIA

Catalogue of Core Skills in National Qualifications 2001/2002 (BA0906, wrzesień 2001).

5-14 National Guidelines: The Structure and Balance of the Curriculum – Guide for Teachers and Managers, Learning & Teaching Scotland 2000, ISBN 1 85955 707 4.

Curriculum Design for the Secondary Stages, Guidelines for Schools, 1999

Scottish Consultative Council on the Curriculum, ISBN 1 85955 688 X.

Scottish Executive website

<http://www.scotland.gov.uk>

<http://www.scotland.gov.uk/whatwedo.asp?type=pub&topic=children>

Scottish Qualifications Authority website (Centre Resources section):

<http://www.sqa.org.uk/>

Learning Teaching Scotland website:

<http://www.ltscotland.com/index.asp>,

<http://www.ngflscotland.gov.uk/nq/framework/coreskills.asp>

Continuing Education Gateway website:

<http://www.ceg.org.uk/main.htm>

<http://www.ceg.org.uk/progress/core/frm-000.htm>

BIBLIOGRAFIA

Alrumaih, Ah. *Perkin's Theory (1986) Knowledge as Design*. Kansas State University: College of Education, 2001. Adres internetowy:

<<http://courses.educ.ksu.edu/EDETC886/ProSemB/chandima/projects/ahmad.html>>

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Übersicht über nationale und internationale Initiativen zu Qualitätsvergleichen und zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (Stand 23.7.2001). Bonn: BLK, 2001. Adres internetowy:

<<http://www.blk-bonn.de/papers/qualitaet.pdf>>

Council of Europe. *Key competencies for Europe*. Report of the Symposium in Berne 27-30 March 1996. Strasbourg: Council of Europe, 1997.

Council of Europe. Audigier, F. *Basic Concepts and Core Competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe, 2000. Adres internetowy:

<http://www.coe.int/T/e/Cultural_Co-operation/Education/E.D.C/Activities_in_the_CoE/Project_1997-2000/default.asp>

Council of the European Union. Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union. In *Official Journal No C207, 12-08-1995, s.1-5*.

Council of the European Union. European Commission. eEurope 2002. An Information Society for All. Action plan prepared by the Council and the European Commission for the Feira European Council 19-20 June 2000. Brussels: Council of the European Union, 2000. Adres internetowy:

<http://europa.eu.int/information_society/eeurope/action_plan/pdf/actionplan_en.pdf>

Council of the European Union. Decision of 19 January 2001 on Guidelines for Member States employment policies for the Year 2001. In *Official Journal No L22, 24-1-2001, s. 18-26*.

Council of the European Union. *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*. Brussels: Council of the European Union, 2002. Adres internetowy:

<http://europa.eu.int/comm/education/keydoc/2002/progobj_en.pdf>

Department for Education and Employment. Lifelong Learning. *Family literacy*. London: DfEE, 1997. Adres internetowy: <<http://www.lifelonglearning.co.uk/family/family.htm>>

Educational Testing Service. *Adult Literacy and Lifeskills Survey. Numeracy*. Adres internetowy: <<http://www.ets.org/all/>>

Eduquer et former: le bilan complet des connaissances. *Sciences Humaines*, Hors série, n° 12, février-mars 1996.

European Benchmarking. *Code of Conduct, 1998/99*. Adres internetowy:

<<http://www.benchmarking-in-europe.com/1024.htm>>

European Commission. Directorate-General XXII - Education, Training and Youth. Directorate-General V - Employment, Industrial Relations and Social Affairs. *White Paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1996. Adres internetowy:

<<http://europa.eu.int/comm/education/lb-en.pdf>>

European Commission. Directorate-General XXII - Education, Training and Youth. *Learning for Active Citizenship*. Brussels: European Commission, 1998. Adres internetowy:

<<http://europa.eu.int/comm/education/citizen/citiz-en.html>>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. *European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2000a. Adres internetowy:

<<http://europa.eu.int/comm/education/indic/rapinen.pdf>>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commission Staff Working Paper, SEC (2000) 1832. Brussels: European Commission, 2000b.

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Directorate-General for Employment and Social Affairs. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Communication from the Commission. Brussels: European Commission, 2001a. Adres internetowy: <http://europa.eu.int/comm/education/life/communication/com_en.pdf>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. *Report from the Commission. The concrete future objectives of education system*, COM(2001) 59 final. Brussels: European Commission, 2001b. Adres internetowy:

<http://europa.eu.int/comm/education/objet_en.pdf>

European Commission. Directorate-General for Employment and Social Affairs. *Commission's Action Plan for Skills and Mobility*. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM(2002)72. Brussels: European Commission, 2002a. Adres internetowy:

<http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/feb/ap_en.pdf>

European Commission. eEurope 2005: An information society for all. An action plan to be presented in view of the Sevilla European Council, 21/22 June 2002. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social

Committee and the Committee of the Regions, COM(2002) 263 final. Brussels: European Commission, 2002b. Adres internetowy:

<http://europa.eu.int/information_society/eeurope/news_library/documents/eeurope2005/europe2005_en.pdf>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. *The key competencies in a knowledge-based economy: a first step towards selection, definition and description*. A proposal by the working group on key competencies, set up by the European Commission in the framework of the 'Objectives Report'. Concept document of the Commission expert group on 'Key competencies', March 2002c.

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Eurydice. *Basic Indicators on the incorporation of ICT into European Education Systems, Facts and Figures. 2000/2001 Annual Report*. Brussels: Eurydice, 2001. Adres internetowy:

<<http://www.eurydice.org/Documents/TicBI/en/FrameSet.htm>>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Eurydice. Foreign Language Teaching in Schools in Europe. *Eurydice Studies*. Brussels: Eurydice, 2001. Adres internetowy: <<http://www.eurydice.org/Documents/FLT/En/FrameSet.htm>>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture; Eurydice; Cedefop. Key Message 1: New basic skills for all. In *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*, s. 15-44, 2001.

European Commission. Directorate-General for Education and Culture; Eurydice; Eurostat. *Key Data on Education in Europe 2002*. Brussels, Eurydice, 2002.

European Council. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency conclusions. *Press Release*: Lisbon (24-3-2000), Nr: 100/1/00.

European Council. Stockholm European Council 23 and 24 March 2001. Presidency conclusions. *Press Release*: Stockholm (24-3-2001), Nr: 100/1/01.

European Council. Barcelona European Council 15 and 16 March 2002. Presidency conclusions. *Press Release*: SN 100/1/02 rev 1.

European Mathematical Society (EMS), et al. *Reference Levels in School Mathematics Education in Europe*. International Report, 2001. Adres internetowy: <<http://www.emis.de/>>

European Round Table of Industrialists. Message to the Stockholm European Council. *Actions for Competitiveness through the Knowledge Economy in Europe*. Brussels: ERT, March 2001.

George Mason University. Instructional Technology Program. *Learning Theories and Instructional Strategies Matrix*. Adres internetowy: <<http://chd.gse.gmu.edu/immersion/knowledgebase/>>

Hunt, Cl. Individual Learning News. *Family Numeracy*. Adres internetowy: <<http://www.lifelonglearning.co.uk/iln/m2-19.htm>>

Institut de la Méditerranée. *L'Accréditation des Compétences dans la Société Cognitive*. Actes de la conférence organisée à Marseille les 2 et 3 février 1998. «Comment valider les compétences dans une société de la connaissance?», 1998.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *IEA Studies*. Adres internetowy: <<http://www.iea.nl/Home/Studies/studies.html>>

International Association for the Evaluation of Educational Achievement; Keeves J. P. *The World of School Learning. Selected Key Findings from 35 Years of IEA Research*. The Hague: IEA, 1995.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Delft: IEA, 2001.

Johnson, B; Lundvall, B-A. Promoting Innovation Systems as a Response to the Globalising Learning Economy. *Estudos Temáticos, Nota Técnica* 4, Rio de Janeiro, 2000.

Kellaghan, T. *Using assessment to improve the Quality of Education*. Paper prepared for the International Working Group on Education, Florence, 14-16 June 2000.

La Borderie, R. Les grands noms de l'éducation. *Collection 128*. Paris: Nathan Université, 2001.

Lundvall, B; Johnson, B. The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, Vol. 1, No 2, 1994.

Noah, H.J.; Eckstein, M.A. International Study of School Achievement. In *Notes on Education, 1974*, CLERC's Electronic Book, Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration, Part III: Achievement, Assessment, and Evaluating Learning. Adres internetowy: <<http://www.hku.hk/cerc/3c.html>>

OECD. *The Knowledge-Based Economy*. Paris: OECD, 1996.

OECD. Statistics Canada. *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD, 1997.

OECD. Statistics Canada. *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD, 2000.

OECD. Education Policy Analysis. *Education and Skills*. Paris: OECD, 2001a.

OECD. *Defining and Selecting Key Competencies*. Paris: OECD, 2001b.

OECD. *Knowledge and Skills for Life*. First Results from PISA 2000. Paris: OECD, 2001c.

OECD. *What Schools for the Future*. Paris: OECD, 2001d.

Pelgrum, W.J. European Network for Educational Research on Assessment, Effectiveness and Innovation (EU-AEI), Final Report 1998. Adres internetowy: <<http://www.to.utwente.nl/prj/euaei/index.htm>>

Perkins, D.N. Teaching for Understanding. In *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, Vol.17, n3, pp8, 28-35, Fall 1993. Adres internetowy: <<http://www.astc.org/resource/educator/teachund.htm>>

Perkins, D.N.; Salomon, G. *The science and Art of Transfer, Transfer at Risk*. Adres internetowy: <<http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/trancost.htm>>

Perrenoud P. Construire des compétences dès l'école. *Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris, ESF éditeur, 1997.

Perspectives. Adres internetowy: <<http://www.geocities.com/learningenvironments/perspectives.html>>

Public Sector Benchmarking Service (PSBS). Partnership between the Cabinet Office and HM Customs & Excise, United Kingdom 2002.

Renard, P. Les Indicateurs internationaux de l'enseignement. Bruxelles: AFEC, 2001.

Rey, B. Les compétences transversales en question. *Collection Pédagogies*. Paris: ESF éditeur, 1996.

Romainville, M. A la recherche des compétences transversales. In *Forum Pédagogie*, Nov. 1994, s.18-22.

Romainville, M. L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation. *Enjeux*, n° 37/38, mars/juin 1996.

Romainville, M. *Et maintenant, que vais-je faire ? Les implications didactiques de l'approche par compétences*. Namur: Facultés universitaires, 2000.

Snow, C.; Tabors, P. *Intergenerational Transfer of Literacy*. Harvard Graduate School of Education, 1996. Adres internetowy: <<http://www.ed.gov/pubs/FamLit/transfer.html>>

Theory Into Practice (TIP) database. Adres internetowy: <<http://tip.psychology.org/bruner.html>>

Tuijnman, A.C.; Postlethwaite, T.N. (ed). *Monitoring The Standards of Education*. Papers in honor of John P. Keeves. Oxford: Pergamon, 1994.

Tuijnman, A.; Schuller, T. *Lifelong Learning Policy and Research. Proceedings of an International Symposium*. London: Portland Press, 2001.

2391st Council meeting - Education and Youth Affairs - Brussels, 29 November 2001. *Press Release: Brussels (29/11/2001) - Press: 437 Nr: 14388/01*.

UNESCO. International Bureau of Education (IBE). International Academy of Education (IAE). *How Children Learn. Educational Practices Series 7*. Geneva: IBE, 2001.

United Kingdom Presidency of the European Union. Lifelong Learning Conference, Manchester 17-19 May 1998. *The Learning Age: Towards a Europe of Knowledge*. Adres internetowy:

<<http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/conference/front.htm>>

World Conference on Education for All. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs*. New York: WCEFA, 1990.

Adres internetowy:

<http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml>

PODZIĘKOWANIA

EUROPEJSKIE BIURO EURYDICE

Kierownictwo naukowe: Angelika Harvey
Redaktor wersji angielskiej: Brian Frost-Smith
Koordynacja techniczna i korekta: Gisèle De Le
Sekretariat: Olivier Biron, Fabian Colard
Bibliografia: Colette Vanandruel

KRAJOWE BIURA EURYDICE

Raporty krajowe

Unia Europejska	
Belgique/België <ul style="list-style-type: none"> • French Community • German-speaking Community • Flemish Community 	Dominique Barthélémy, Dominique Denis Leonhard Schifflers Opracowanie zespołowe
Danmark	Opracowanie zespołowe
Bundesrepublik Deutschland <ul style="list-style-type: none"> • Länder 	Opracowanie we współpracy z Prof. Klausem Hasemannem
Ellada	Opracowanie zespołowe
España	Irene Arrimadas, Ana Isabel Martín, Alberto Alcalá Tłumaczenie: Elena María Valenciano
France	Opracowanie zespołowe
Ireland	Opracowanie zespołowe
Italia	Inspektor Chiara Croce
Luxembourg	Opracowanie zespołowe
Nederland	Drs. G.H. de Ruiter
Österreich	Erich Svecnik (Zentrum für Schulentwicklung)
Portugal	Opracowanie zespołowe
Suomi/Finland	Fińskie Biuro Eurydice i Ministerstwo Edukacji
Sverige	Szwedzkie Biuro Eurydice i Ministerstwo Edukacji
United Kingdom <ul style="list-style-type: none"> • England, Wales and Northern Ireland • Scotland 	Opracowanie zespołowe Opracowanie zespołowe

Sieć Eurydice

UNIA EUROPEJSKA [przed 1 maja 2004]

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction générale des Relations
internationales
Bureau 6A/002
Boulevard Leopold II 44
1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5C11
Koning Albert II - laan 15
1210 Brussel

Agentur Eurydice
Ministerium der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Programme
Quartum Centre
Hütte 79 / Bk 28
4700 Eupen

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 25D
1220 København K

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Eurydice - Informationsstelle beim
Bundesministerium für Bildung und
Forschung
Hannoversche Strasse 28-30
11055 Berlin

Eurydice - Informationsstelle der Länder
im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn

ELLADA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious
Affairs
Direction CEE – Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens

ESPAÑA

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CIDE – Centro de Investigación y
Documentación Educativa
c/General Oraá 55
28006 Madrid

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale
Délégation aux relations internationales et à
la coopération
Centre de ressources pour l'information
internationale
Rue de Grenelle 110
75357 Paris

IRELAND

Eurydice Unit
International Section
Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1

ITALIA

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e
della Ricerca
c/o INDIRE
Via M. Buonarroti 10
50122 Firenze

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche (CEDIES)
Route de Longwy 280
1940 Luxembourg

NEDERLAND

Eurydice Eenheid Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschappen
Afd. Informatiediensten D073
Postbus 25000 – Europaweg 4
2700 LZ Zoetermeer

ÖSTERREICH

Eurydice - Informationsstelle
 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft
 und Kultur – Abt. I/6b
 Minoritenplatz 5
 1014 Wien

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
 Ministério da Educação
 Departamento de Avaliação, Prospectiva e
 Planeamento (DAPP)
 Av. 24 de Julho 134
 1350 Lisboa

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
 National Board of Education
 P.O. Box 380
 00531 Helsinki

SVERIGE

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Science
 Drottninggatan 16
 103 33 Stockholm

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and
 Northern Ireland
 National Foundation for Educational
 Research (NFER)
 The Mere, Upton Park
 Slough, Berkshire SL1 2DQ

Eurydice Unit Scotland
 International Relations Branch
 Scottish Executive Education Department
 Area 1 - B (CP)
 Victoria Quay
 Edinburgh EH6 6QQ

KRAJE EFTA/EOG**ÍSLAND**

Ministry of Education, Science and Culture
 Division of Evaluation and Supervision
 Eurydice Unit
 Sölvhólgata 4
 150 Reykjavik

LIECHTENSTEIN

National Unit of Eurydice
 Schulamt
 Herrengasse 2
 9490 Vaduz

NORGE

Royal Norwegian Ministry of Education,
 Research and Church Affairs
 Eurydice Unit
 P.O. Box 8119 Dep.
 0032 Oslo

Kraje kandydujące [przed 1 maja 2004]

BĂLGARIJA

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Bld
1000 Sofia

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
11006 Praha 06

EESTI

Eurydice Unit
Ministry of Education
Tallinn Office
11 Tonismägi St.
15192 Tallinn

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia

LATVIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration and
Coordination of International Assistance
Programmes
Valnu 2
1050 Riga

LIETUVA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius

MAGYARORSZĂG

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest

MALTA

Eurydice Unit
Education Officer (Statistics)
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the
Education System
Socrates National Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw

ROMĂNIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana

SLOVENSKĂ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for
International Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava

