

WIESŁAWA ZIELIŃSKA

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: 0000-0003-4556-745X 

wieslawa.zielinska@uwm.edu.pl

Kompetencje uczniów – teoria i praktyka

Streszczenie

Celem artykułu jest sformułowanie refleksji dydaktycznych wynikających z obserwacji wdrażania postulatu kompetencji jako najistotniejszego elementu kształcenia w szkole, w tym przede wszystkim w szkole ponadpodstawowej w zakresie języka polskiego. Z punktu widzenia nauczyciela za hasłem *kompetencje*, wzmocnionym określeniem *kluczowe*, kryje się edukacyjna rzeczywistość, która, jak się okazuje, zdaje się nie uwzględniać, że kształtowanie kompetencji jest procesem długotrwałym, trudnym do zbadania, ale przede wszystkim takim, który powinien odpowiadać potrzebom młodego człowieka i odnosić się do świata jego doświadczeń i możliwości. Kształcenie polonistyczne w zakresie kompetencji jest poważnym wyzwaniem, ponieważ wymaga wdrożenia i opanowania kodu kulturowego. Zdefiniowanie na nowo, co taki kod ma zawierać oraz jakimi metodami powinien być przekazywany, jest kwestią podstawową, by kształcić świadomych i odpowiedzialnych za siebie i środowisko młodych ludzi. Teoria powinna służyć praktyce, a edukacja stwarzać szanse na rozwój w zakresie kształcenia polonistycznego, które włączy się realnie w realizację kompetencji kluczowych.

Słowa kluczowe: kompetencje kluczowe, dydaktyka, podstawa programowa, cele kształcenia, arkusz maturalny z języka polskiego

Celem niniejszego artykułu jest sformułowanie refleksji, w charakterze dydaktycznych porad wynikających z obserwacji wdrażania postulatu kompetencji jako najistotniejszego elementu kształcenia w szkole, w tym przede wszystkim w szkole ponadpodstawowej w zakresie języka polskiego. Bez wątpienia bardzo ważnym hasłem w kontekście współczesnej edukacji jest termin kompetencje. *Uniwersalny słownik języka polskiego* definiuje jego treść w liczbie pojedynczej: kompetencja 1. *książk.* „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności”; 2. *praw.* „zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji, zakres praw podlegających jakiejś organowi”¹. Znajdujące się odnośniki zdają się sugerować, że kompetencja jest stanem nabytym w wyniku posiadania wiedzy i umiejętności. Trudno jest jednoznacznie ten stan stwierdzić, gdyż wydaje się, że określenie *książk.* czyni

¹ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2003, s. 186.

go odległym od codziennej praktyki. Przyczyn takiego stanu rzeczy można wskazać kilka. Być może wynika to z niedostatku lub braku odpowiednich narzędzi badawczych, by kompetencje zbadać. Poza tym są one wypracowywane w trakcie długotrwałego procesu, więc pojawia się znów pytanie, kiedy je zbadać i jaką grupę badawczą obrać za wiarygodną. Niestety nasuwa się też refleksja dotycząca tego, że są niewystarczające, zatem nie warto zajmować się drażliwym tematem ich diagnozowania. Drugi odnośnik, koncentrujący się na instytucjonalnym aspekcie tworzącym zakres znaczeniowy, znaczący w kontekście edukacji, zdaje się sugerować, że wypracowywanie kompetencji odbywa się za przyczyną szeroko rozumianych i złożonych oddziaływań.

W zmieniającej się rzeczywistości polskiej edukacji daje się zauważyć, że kompetencje stały się terminem używanym w różnych kontekstach. Twarde i miękkie kompetencje są niezbędne, aby odnaleźć się na rynku pracy i odnieść sukces w życiu zawodowym. Dużo informacji na ich temat można wskazać w publikacjach o profilu psychologicznym. Jednak przywołane w artykule hasło zaczęło kojarzyć się z edukacją za sprawą zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, co przyjęło kształt opublikowanego 18 grudnia 2006 roku dokumentu. Zmieniały się zawarte w nim zapisy, a najnowsza jego opublikowana wersja pochodzi z 22 maja 2018 roku (Dz.U. UE, 2018/C 189/01). Wśród wielu ważnych wypunktowanych tam zaleceń znajdują się też takie spostrzeżenia, które wskazują na konieczność realizacji tego dokumentu:

badania międzynarodowe, na przykład prowadzone przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) w ramach Programu międzynarodowej oceny umiejętności uczniów (PISA) czy też realizowane przez tę samą organizację Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC), wskazują na utrzymujący się wysoki odsetek nastolatków i dorosłych mających niewystarczające umiejętności podstawowe. W 2015 r. co piąty uczeń miał poważne trudności w osiągnięciu wystarczającego poziomu umiejętności w zakresie czytania ze zrozumieniem, myślenia matematycznego lub rozumienia zjawisk przyrodniczych. W niektórych krajach nawet co trzeci dorosły ma umiejętność rozumienia i tworzenia informacji oraz rozumowania matematycznego jedynie na najniższym poziomie. 44% ludności Unii ma niskie umiejętności cyfrowe lub nie ma ich wcale (19%)².

Warto więc pamiętać, że za ośmioma ważnymi dyrektywami zwanymi kompetencjami kluczowymi, a wśród nich w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się oraz kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej, kryje się edukacyjna rzeczywistość, która wymaga nieustannego zaangażowania ze strony instytucji.

Bogaty komentarz dotyczący kompetencji kluczowych zawiera praca pod redakcją Janiny Uszyńskiej-Jarmoc i Katarzyny Nadachewicz *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*³, choć widoczna jest w niej wyraźna

² Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C 189/2.

³ *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, red. J. Uszyńska-Jarmoc i K. Nadachewicz, Warszawa 2015.

koncentracja na niższych etapach edukacyjnych. O potrzebie odwoływania się do kompetencji przy konstruowaniu podstawy programowej w całym cyklu edukacyjnym można znaleźć także wiele cennych uwag w pracach Krzysztofa Biedrzyckiego. Wskazując najistotniejsze elementy w swoim autorskim projekcie podstawy programowej, stanowiącej dyskusję z obecnie obowiązującą, formułuje następujący postulat:

W poniższej propozycji edukacja polonistyczna ma wyznaczone dwa obszary kompetencji, ściśle z sobą powiązane: kompetencje językowo-komunikacyjne oraz kompetencje literackie i kulturowe. Pokrywają się one z dwiema kompetencjami kluczowymi opisanymi w Zaleceniu Rady Unii Europejskiej z 22 maja 2018 roku [...]: kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym (kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji) oraz kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej. Po części nakładają się one również na inne kompetencje kluczowe (osobiste, społeczne, i w zakresie umiejętności uczenia się, obywatelskie, a nawet w pewnym stopniu cyfrowe). Oba przedstawione w projekcie obszary kompetencji można opisać jako wymagania ogólne⁴.

Opracowany projekt zawiera także treści wskazujące na konkretne kompetencje uczniów kończących kolejne etapy kształcenia⁵.

Wskazówki zawarte w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie znalazły odzwierciedlenie między innymi w preambule do obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego. W zakresie nauczania języka polskiego w szkole ponadpodstawowej określenie **kompetencje** można odnaleźć w celach ogólnych:

Szczególne znaczenie dla rozwoju kompetencji interpretacyjnych ma zintegrowanie kształcenia literackiego i kształcenia językowego⁶.

Z kolei w „Warunkach i sposobach realizacji”, gdzie są zawarte bardzo ogólne uwagi o kształtowaniu „kompetencji kulturowej”, znajdują się następujące sprostowania:

Zadaniem szkoły ponadpodstawowej jest zatem kształtowanie kompetencji kulturowej: wiedzy i umiejętności oraz samodzielności w dostrzeganiu i interpretowaniu złożonych treści. Ma to szczególne znaczenie dla refleksji młodych ludzi zarówno nad kulturą współczesną, ale także nad kondycją człowieka we współczesnym świecie; nad istotnymi wyzwaniami świata, kultury, cywilizacji, jakim powinna stawiać czoła ludzkość⁷.

Kluczowa w tym zakresie wydaje się potrzeba posługiwania się językiem polskim, co z kolei odnosi się do

⁴ K. Biedrzycki, *Propozycja podstawy programowej do języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 249.

⁵ Zob. tamże, s. 273.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Załącznik nr 1. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum, Dz.U. z 2017 r., poz. 59, 949 i 2203.

⁷ Tamże.

kompetencji językowej jako podstawy rozumienia tekstów, wypowiadania się ustnie i pisemnie w różnych formach, umiejętnego argumentowania swoich sądów i przekonań. Kompetencje językowe warunkowane znajomością gramatyki języka, jego zasobu leksykalnego i stylistyki, stanowią podstawę do rozwijania kompetencji komunikacyjnych. [...] Dopelnieniem kompetencji komunikacyjnej jest znajomość i stosowanie zasad ortografii i interpunkcji. Rozwijanie kompetencji językowych i komunikacyjnych ucznia warunkuje zatem kształcenie odbioru tekstów oraz ich tworzenie. [...] Kompetencje językowe i komunikacyjne wiążą się ściśle z rozwijaniem umiejętności tworzenia własnych wypowiedzi. Sprzyja temu kształcenie umiejętności retorycznych oraz świadome wykorzystanie elementów retoryki w tworzeniu wypowiedzi ustnych i pisemnych, w których uczeń, podejmujący różnorodne problemy i dokonujący interpretacji różnorodnych tekstów i zagadnień, w sposób świadomy potrafi argumentować własne zdanie. Łączenie różnych obszarów kształcenia pozwala na integralne rozwijanie umiejętności uczniów i kształtowanie ich postaw⁸.

Jak wynika z powyższego dokumentu, stanowiącego wytyczne dla współczesnej szkoły w zakresie nauczania języka polskiego, pojęcie kompetencji opiera się na wiedzy, umiejętnościach, które przejawiać się mają poprzez realizację kompetencji **kulturowej, językowych oraz komunikacyjnych**. Hasła z podstawy programowej, koncentrujące się na omawianym zagadnieniu, wytyczają cele o charakterze pewnego **ideału**.

Kontekst występowania owych terminów jest jednak dość odległy od rozumienia istoty kompetencji kluczowych. W całej podstawie programowej zaznacza się tendencja do eksponowania przede wszystkim tych elementów, które związane są z wiedzą. Być może zatem problem tkwi w tym, że zbyt mało miejsca w tak ważnym akcie prawnym, jakim jest podstawa programowa, poświęcono właśnie kompetencjom. O ile jeszcze kompetencje językowe i komunikacyjne doczekały się interesującego, z punktu widzenia nauczyciela, opracowania, o tyle to, co ujmuje podstawa programowa jako kompetencja kulturowa, jest wypełnione terminologią odnoszącą się przede wszystkim do wiedzy na temat bardzo długiej listy lektur i związanych z nimi pojęć z zakresu historii literatury i teorii literatury. Co ciekawe, można odnieść wrażenie, że kompetencje uczniów z tego zakresu są mierzone sprawnością językową i komunikacyjną. Tak więc ten, kto nie nabędzie kompetencji językowych na odpowiednim poziomie, nigdy nie będzie miał szansy zaprezentować swojej świadomości literackiej. Praktyka nauczycielska zresztą to potwierdza, gdyż w przypadku zestawienia form wypowiedzi: ustnej i pisemnej, znacznie gorzej wypadają te drugie, przy czym należy podkreślić, że treści programowe na III etapie edukacyjnym wymagają wykazania się umiejętnościami myślenia abstrakcyjnego, sprawności w zakresie interpretacji i tworzenia wypowiedzi pisemnych. Problem, jak się wydaje, tkwi w tym, że w kontekście szkoły ponadpodstawowej warunki sprzyjające rozwojowi wymienianych w podstawie programowej kompetencji odnośnie do wiedzy, umiejętności oraz kompetencji komunikacyjnych nie idą ze sobą w parze. Jeśli zakładamy, że uczeń klasy pierwszej szkoły ponadpodstawowej mierzy się z literaturą renesansu i baroku, przy czym zadaniem nauczyciela jest zapoznanie go z terminologią wpisaną w pod-

⁸ Tamże.

stawę programową oraz bogatymi kontekstami, to należy zastanowić się, jakie bardzo młody człowiek powinien mieć kompetencje i jakiego zakresu powinny one dotyczyć, by zapoznać się z tymi tekstami. Na liście lektur obowiązkowych figurują przecież nazwiska, np. poety metafizycznego Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego oraz mistrza barokowego konceptu Jana Andrzeja Morsztyna, których kod poetycki jest dużym wyzwaniem na studiach filologicznych. Można potraktować ich utwory jako przyczynek do ćwiczeń z poetyki i pokrótce streścić je współczesnym językiem, co wydaje się bardzo praktycznym rozwiązaniem. Jednak należy pamiętać, że podstawa programowa i kształcenie mają służyć wypracowaniu kompetencji.

Jedno z zadań na egzaminie maturalnym w maju 2024 roku w teście historyczno-literackim odwoływało się do treści podstawy programowej i dotyczyło poezji Jana Andrzeja Morsztyna. Zdający egzamin otrzymał definicję konceptu:

Przeczytaj definicję pojęcia koncept oraz wiersz *Niestatek* Jana Andrzeja Morsztyna. Koncept – wyszukany pomysł rządzący konstrukcją całości lub części utworu poetyckiego, zrealizowany w postaci zaskakujących i kunsztownych sposobów rozumowania, obrazowania i wypowiedzenia. Na podstawie: *Podręczny słownik terminów literackich*, red. Janusz Sławiński, Warszawa 2001⁹.

Następnie uczeń musiał zapoznać się z wierszem *Niestatek* Jana Andrzeja Morsztyna, opatrzonym sześcioma przypisami, włącznie z wyjaśnieniem znaczenia leksemu *niestatek*, by zmierzyć się z poleceniem: „Wyjaśnij, na czym polega koncept w wierszu *Niestatek* Jana Andrzeja Morsztyna”¹⁰.

Egzamin maturalny, w kontekście praktyki nauczycielskiej, powinien umożliwić absolwentowi szkoły ponadpodstawowej zaprezentowanie wypracowanych kompetencji. Jednak nie takich, które opierają się na sprawności w zakresie przekładu tekstu z kodu poetyckiego XVII-wiecznego autora na język współczesny. Celowość tego zadania, można odnieść wrażenie, wynikała z potrzeby zrealizowania zapisów prawnych, w tym zawartych w wymaganiach egzaminacyjnych. Podobnie skonstruowane zostało zadanie, na podstawie którego maturzysta miał wykazać, że *Dziady* cz. III to utwór o charakterze profetycznym. Wcześniej zdający otrzymał bardzo erudycyjny fragment tekstu Bogusława Doparta:

Po klęsce powstania listopadowego, w zmienionej atmosferze duchowej, Mickiewicz zainicjował dwa nowe kierunki romantycznej poezji narodowej. Pierwszy – profetyczny – wybiegał w przyszłość; drugi – neosarmacki – sięgał w przeszłość. (Bogusław Dopart, Adam Mickiewicz – *Dziady* [w:] *Lektury polonistyczne. Oświecenie – romantyzm*, t. I, red. Andrzej Borowski, Janusz S. Gruchała, Kraków 1997)¹¹.

Wyjaśnione zostały także w formie przypisów przymiotniki *profetyczny* i *neosarmacki*. Jednak w tym zadaniu używana terminologia wydaje się pseudo-

⁹ Arkusz maturalny z matury w roku szkolnym 2023/2024, http://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Arkusze_egzaminacyjne/2024/Język_polski/poziom_podstawowy/MPOP-P1-100-A-2405-arkusz.pdf

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

erudycyjnym, nieadekwatnym do odbiorcy kamuflażem pytania, zresztą bardzo zasadnego, o treść i problematykę obowiązkowej lektury.

Wielu nauczycieli języka polskiego traktuje arkusz egzaminacyjny jako zbiór wskazówek do dalszej pracy. Niestety, tego typu zadania nie stanowią metodycznej inspiracji do rozwijania kompetencji wpisujących się w te, które służą rozwojowi młodego człowieka. Diagnoza przeprowadzona przez CKE zawierała informacje o tym, że zadania z obszaru przetwarzania i porównywania informacji na próbnym egzaminie maturalnym z języka polskiego przeprowadzonym w grudniu 2023 roku należały do tych, które sprawiały trudności¹². Znow warto z praktycznego punktu widzenia zadać pytanie o celowość doboru treści programowych, które pomogłyby rozwijać kompetencje z tak ważnego zakresu. W kontekście powyższych spostrzeżeń znow jakże aktualny staje się postulat Zofii Agnieszki Kłakówny:

Szkola ogólnokształcąca na dowolnym etapie nie jest synonimem uniwersytetu. Trzeba jej zostawić, co szkolne, a uniwersytetowi oddać, co uniwersyteckie¹³.

Powyższe rozważania nie negują wartości zmian, które wdrażane są w ostatnich latach. Zawsze można także bronić rzeczywistego obrazu nabytych kompetencji uczniów w polskiej szkole tym, że powinny być one zróżnicowane, to znaczy niskie, przeciętne lub wysokie, a ich obraz przedstawić językiem uogólnień i usprawiedliwiać system, który wymaga gruntownej zmiany.

Czy są zatem jakieś szanse na to, by teoria służyła praktyce, a edukacja dawała szanse na rozwój w zakresie kształcenia polonistycznego, które włączy się realnie w realizację kompetencji kluczowych? Wydaje się, że najważniejszą kwestią jest właśnie zdefiniowanie, jakie kompetencje polonistyczne powinien mieć uczeń.

Należy traktować go podmiotowo, co stanie się tylko wtedy, gdy szkoła w sposób zaplanowany, profesjonalny, przy użyciu odpowiednich narzędzi przez świadomą kadrę nauczycielską, będzie rozwijać jego potencjał. Możliwe będzie to wówczas, gdy młody człowiek poczuje motywację, która ma szansę zaistnieć nie przez kontrowersyjny system oceniania, lecz pojawi się w efekcie przekonania, że to, czego się uczy, angażuje go, daje satysfakcję i pewność, że opanowanie zaplanowanych treści programowych jest możliwe. Jeśli się tak nie stanie, trzeba zadać pytanie, co będzie z kodem kultury śródziemnomorskiej i naszym kodem narodowym, gdy nie dostosujemy treści programowych i sposobu kształcenia do stawiającej poważne wyzwania rzeczywistości. Może właśnie zdefiniowanie na nowo, co taki kod ma zawierać, jest kluczowe, by kształcić świadomych i odpowiedzialnych za siebie i środowisko ludzi. A nie jest to na pewno świat, w którym sprawdzi się

¹² Diagnoza w zakresie poziomu przygotowania uczniów 4-letniego liceum ogólnokształcącego i 5-letniego technikum do egzaminu w maju 2024 r., https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/materialy_dodatkowe/20240308%20Wyniki%20i%20wnioski%20z%20badania%20diagnostycznego%20EM23%20XII_23%20PREZENTACJA.pdf

¹³ Z.A. Kłakówna, *Kulturowa koncepcja kształcenia w ramach języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej*, „Podstawy Edukacji. Konteksty dydaktyczne” 2011, t. 4, s. 249.

przekazywany coraz mniej zrozumiałym, odległym językiem, paradygmat romantyzmu w martyrologicznym wydaniu. Niewiele, jak należy przypuszczać, zmieni w tym zakresie nowa propozycja podstawy programowej, w której centrum znów nie są kompetencje, lecz liczba lektur.

Refleksje na temat roli kompetencji i ich kształcenia wpisują się w istniejące w edukacji polonistycznej zagadnienia obecne w dyskursie u progu XX wieku, gdyż dotyczą pytań o celowość podejmowanych działań. Są to, jak określa je Maria Jędrychowska, „refleksje teleologiczne”:

Dominantą metodologiczną całości jest „refleksja teleologiczna”. Myśl o celach organizuje ogląd rzeczywistości szkolnej i uczelnianej, każe uprzedzać myślowo – analizować i przewidywać – skutki celowych działań, gdyż jak wydaje się, nigdy dość pytań o cele, do których się dąży, o charakter i oczekiwaną efektywność celowych działań w obrębie „zjawiska celowego”, jakim jest edukacja¹⁴.

Z drugiej strony współczesna edukacja polonistyczna, by realnie mierzyć się z wyzwaniem współczesności, powinna opierać się na nowoczesnym warsztacie pracy nauczyciela, który umie korzystać z rutyn krytycznego myślenia czy metod krytycznego czytania tekstu.

Nie bez powodu coraz częściej też w edukacji pojawia się hasło *kompetencje 4 K* (*kooperacja, krytyczne myślenie, komunikacja, kreatywność*), ponieważ:

Nauczanie myślenia krytycznego i efektywnego rozwiązywania problemów jest niezbędne. Prowadzi ono do rozwijania istotnych zdolności, takich jak praca na wyższym poziomie koncentracji, umiejętność głębszej analizy faktów i pobudzanie złożonych procesów myślowych¹⁵.

Jednak tylko kompetentni i profesjonalnie przygotowani do zawodu nauczyciele są w stanie kształcić kompetentnych młodych ludzi. Aby tak się stało, należy dołożyć wszelkich starań, by system polskiej edukacji zawierał dobrze skonstruowany cykl kształcenia skierowany do studentów, którzy wiążą swoje plany zawodowe ze szkołą. Natomiast praktykujący nauczyciele powinni w sposób systemowy, bez konieczności poświęcania sobót i niedziel, uczestniczyć w doskonaleniu zawodowym, które pozwoli im aktualizować wiedzę i umiejętności na miarę potrzeb społeczeństwa XXI wieku.

Bibliografia

- Arkusz maturalny z matury w roku szkolnym 2023/2024: http://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Arkusze_egzaminacyjne/2024/Jezyk_polski/poziom_podstawowy/MPOP-P1-100-A-2405-arkusz.pdf [10.07.2024].
- Biedrzycki K., *Propozycja podstawy programowej do języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 248–294.

¹⁴ M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998, s. 8.

¹⁵ Rutyny krytycznego myślenia w edukacji, cz. 2. *Wszechstronny rozwój kompetencji 4 K (krytyczne myślenie, kooperacja, komunikacja, kreatywność) w każdej szkole*, red. K. i M. Winiarek, Gdańsk 2024, s. 8.

- Diagnoza w zakresie poziomu przygotowania uczniów 4-letniego liceum ogólnokształcącego i 5-letniego technikum do egzaminu w maju 2024.* https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/materialy_dodatkowe/20240308%20Wyniki%20i%20wnioski%20z%20badania%20diagnostycznego%20EM23%20XII_23%20PREZENTACJA.pdf [15.07.2024].
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C 189/2.
- Jędrzychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998.
- Kłakówna Z.A., *Kulturowa koncepcja kształcenia w ramach języka polskiego jako przedmiotu edukacji szkolnej*, „Podstawy Edukacji. Konteksty dydaktyczne” 2011, t. 4, s. 245–264.
- Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, red. J. Uszyńska-Jarmoc i K. Nada-chewicz, Warszawa 2015.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Załącznik nr 1. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum*, Dz.U. z 2017 r., poz. 59, 949 i 2203.
- Rutyny krytycznego myślenia w edukacji, cz. 2. Wszechstronny rozwój kompetencji 4 K (krytyczne myślenie, kooperacja, komunikacja, kreatywność) w każdej szkole*, red. K. i M. Winiarek, Gdańsk 2024.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2003.

Students' competences – theory and practice

Abstract

The purpose of the following article is to formulate didactic reflections that stem from the observation of introducing the postulate of competence as the most fundamental element of teaching at school, among other schools – first of all at a High School, in the field of the Polish language. From the point of view of a teacher, beyond the headword competencies strengthened with the key epithet, educational reality is concealed, which, as it turns out, seems to not take into consideration, that forming competencies is a long-term process, that is also difficult to be examined – but first of all – it is a process, that needs to correspond with the needs of a youngster and a one that should relate to the world of their experience and possibilities. Polonistic teaching in the field of competence is a serious challenge, as it demands putting into practice and mastering the cultural code. Defining anew, what such a cultural code should include and with what kinds of methods it should be transferred, is a primary, fundamental issue aimed at educating and training youngsters who are to become conscious and responsible for both community, environment and themselves. Theory should serve practice, and education should provide students with chances for development in the field of polonistic teaching, that shall realistically join into carrying out the key competencies.

Keywords: key competencies, didactic, educational program basis, educational aims, Polish language A-levels sheet

Wiesława Zielińska, mgr, asystentka, wykładowca dydaktyki przedmiotu w Katedrze Literatury Polskiej Instytutu Literaturoznawstwa Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, nauczycielka języka polskiego i Language A IB w I Liceum Ogólnokształcącym im. Adama Mickiewicza w Olsztynie, doradczyni metodyczna w zakresie nauczania języka polskiego w Warmińsko-Mazurskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie.