

Joanna Leek
Uniwersytet Łódzki

Kompetencja planistyczna nauczycieli a praca w wielokulturowych klasach

Zaniedbanie planowania to planowanie zaniedbania

T. Kotarbiński¹

Planowanie to proces, na który składa się wytyczanie celów i określanie działań, które należy podjąć, żeby cele te osiągnąć. Jak zauważa T. Kotarbiński: „Planowanie jest koniecznym etapem wszelkiej racjonalnej działalności ludzkiej, zarówno indywidualnej, jak i zespołowej. Dobry plan winien być niesprzeczny, wykonalny, giętki, komunikatywny, operatywny i kompletny². Można więc przyjąć, iż działalność planowa jest synonimem postępowania zorganizowanego, prowadzącego najkrótszą drogą do wyznaczonych celów.

Niniejszy artykuł jest próbą przedstawienia problematyki planowania w pracy nauczyciela jako zadania i wyzwania w warunkach wielokulturowości. Jego pomysł zrodził się z refleksji nad polskimi szkołami, w których pojawia się coraz więcej dzieci – cudzoziemców pochodzących z różnych części świata, a wzrost przemieszczania się ludności skłania do bliższego zajęcia się problemami powstałymi w wyniku imigracji na płaszczyźnie edukacji i oświaty. W pierwszej części poniższego artykułu dokonam wyjaśnienia pojęcia i rodzajów kompetencji nauczyciela. Następnie opiszę znaczenie planowania i jego związek z kierowniczą rolą nauczyciela oraz jego wpływ na uczenie się uczniów. W części drugiej zaprezentuję ogólny przegląd procesów planowania i podejmowania decyzji w nauczaniu. W części ostatniej odniosę się do zaleceń w zakresie planowania pracy w klasach wielokulturowych.

1 T. Kotarbiński, *O pojęciu metody*, PWN, Warszawa 1987, s. 39.

2 T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wydawnictwo Ossolineum, Warszawa 1965, s. 46.

Planowanie w pracy nauczyciela – wprowadzenie

Jednym z głównych warunków skuteczności wszelkiego świadomego i celowego działania, zwłaszcza długotrwałego i złożonego, jest planowanie. Podobnie jak w różnych innych sferach życia, także w pracy zawodowej nauczyciela, planowanie jest niezbędnym elementem jego codziennej pracy. Na związek planowania i nauczania wskazuje m.in. Wincenty Okoń³, dla którego nauczanie to „planowa praca nauczyciela z uczniami mająca na celu wywołanie pożądanych trwałych zmian w ich postępowaniu, dyspozycjach i całej osobowości, pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i działań praktycznych”. Podobnie traktuje nauczanie Robert Gagne, uszczegóławiając ten związek i podkreślając, iż nauczanie, aby było skuteczne, musi być planowe⁴. „Nauczanie planowe to znaczy takie, które jest projektowane w pewien systematyczny sposób”⁵. Podobnie jak W. Okoń i R. Gagne, dla R. Arends nauczanie łączy się z planowaniem, które to jest elementem kierowniczej roli nauczyciela. Oprócz planowania, innymi rodzajami kierowniczych funkcji czyni Arends motywowanie uczniów i konstruowanie produktywnego środowiska dydaktycznego, formowanie klasy wielokulturowej i otwartej, czuwanie nad ładem oraz kontrolę i ocenę uczniowskich postępów⁶.

Planowanie w pracy nauczyciela nie tylko mieści się w obszarze naukowej refleksji, ale także stanowi przedmiot zaleceń formułowanych w oficjalnych dokumentach szkolnych różnych krajów. W Wielkiej Brytanii Urząd ds. Szkolnego Programu Nauczania i Oceniania wskazuje na trzy dominujące rodzaje planowania: długoterminowe, średnioterminowe i krótkoterminowe⁷. Planowanie długoterminowe zakłada formułowanie celów ogólnych i jest przewidziane przy tworzeniu programów i planów nauczania, rozkładów materiału, a więc w okresie czasu przynajmniej jednego roku szkolnego lub jednego etapu edukacyjnego. Planowanie średnioterminowe nadaje się do planowania zadań przewidzianych do realizacji w jednym semestrze, także przy tworzeniu celów szczegó-

3 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

4 R. Gagne, L. Briggs, W. Wagner, *Zasady projektowania dydaktycznego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 17.

5 Tamże.

6 R. Arends, *Uczmy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 58.

7 L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999, s. 101.

łowych, zwykle nieoperacyjnych, natomiast planowanie krótkoterminowe skoncentrowane jest na zakładanych wynikach, a więc na celach szczegółowych operacyjnych, przeznaczonych do osiągnięcia w przeciągu jednej lekcji, jednego dnia. Tenże Urząd zaleca także, aby każdy element planowania dydaktycznego zawierał elementy ciągłe i elementy blokowe. Elementy ciągłe to takie aspekty planowania nauczycielskiego, które zakładają progresywne następstwo celów nauczania, są rozłożone w czasie, a realizacja planowanych działań odbywać się powinna systematycznie, stopniowo. Elementy blokowe nadają się do planowania nauczania odrębnych części, modułów lub części powiązanych z innymi elementami, na przykład w ścieżkach międzyprzedmiotowych.

W zależności od czasu, jaki przeznaczony jest do realizacji danego planu, K. Morrison zaleca opracowanie strategii, w której przewiduje się elementy, takie jak (1) analiza sytuacyjna nauczania, tj. różne aspekty, w których zachodzi nauczanie, np. grupa społeczna uczniów, dostępne materiały pomocnicze; (2) racjonalne uzasadnienie planu, jego cele priorytety, zasady; (3) określenie celów ogólnych i celów szczegółowych; (4) określenie sposobu zapewnienia spójności, ciągłości, progresji, zróżnicowanie nauczania; (5) określenie sposobów podejmowania tematyki oraz umiejętności interdyscyplinarnych; (6) właściwa kolejność logiczna i chronologiczna, uporządkowanie (problemowe, przedmiotowe), zasoby takie jak czas i przestrzeń; (7) wskazanie zamierzonych metod nauczania i uczenia się; (8) opis systemu sprawdzania i oceniania oraz rejestrowania postępów uczniów.

Kompetencja planistyczna jako element kierowniczej roli nauczyciela

Cechą charakterystyczną analiz różnych zawodów jest posługiwanie się pojęciem kompetencji. Podejście takie stosuje się także w kontekście współczesnego nauczyciela. *Comperntia*, z języka łacińskiego, oznacza odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania⁸. Pojęcie kompetencji używane jest w różnych znaczeniach. Wincenty Okoń podkreśla, iż w pedagogice kompetencja to „podstawowy warunek wychowania oraz zdolność do osobistej samorealizacji”⁹. David Fontana uważa, iż kompetencja to „wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, niezbędna

8 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 186.

9 Tamże, s. 187.

do radzenia sobie z problemami”¹⁰. Maria Czerepaniak-Walczak pod pojęciem kompetencji rozumie „szczególną wrażliwość wyrażającą się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się”¹¹. Z kolei dla J. Szempruch kompetencja to „zdolność do wykonywania określonych zadań, uprawnienie do działania nieskrępowanego i twórczego na każdym stanowisku pracy [...] zdolność i gotowość do wykonania zadań na oczekiwanym poziomie zgodnym ze standardami”¹². W zawodzie nauczyciela „standard to taki poziom realizacji kształcenia, który można uznać za wystarczające świadectwo, że uczący osiągnął cel i spełnił podstawowe wymagania edukacyjne dla podjęcia czynności zawodowych”¹³.

Wszelka działalność dydaktyczna i wychowawcza jest z założenia działalnością celową, a więc powinna być dobrze zaplanowana. Stąd też planowanie programów lub planów nauczania z jednej strony (tzw. planowanie długookresowego), a koncentracja na zaprojektowaniu pojedynczej jednostki lekcyjnej czy też cyklu lekcji, np. tematycznego (planowanie krótkoterminowe) stanowi istotny obszar kompetencji współczesnego nauczyciela. Richard Arends zalicza planowanie do podstawowych elementów niezbędnych, aby kierować uczniami, koordynować swoje czynności dydaktyczne i pracę uczniów. Oprócz planowania, dla autora, innymi elementami kierowniczej roli nauczyciela jest motywowanie uczniów i konstruowanie produktywnego środowiska dydaktycznego, formowanie klasy wielokulturowej i otwartej, czuwanie nad ładem oraz kontrolowanie i ocenianie postępów uczniów¹⁴.

Autor wyróżnia dwie postacie planowania. Pierwsza z nich, to model liniowy, w którym eksponuje się cele i zamierzenia. Cele powinny być wyrażone w formie zachowań lub operacji. Są one następnie punktem wyjścia do działania nauczyciela i planowania strategii nauczania, które wyznaczają osiągnięcia ucznia. Drugą postać planowania autor nazywa „nieliniowym modelem planowania”, w którym plany nie muszą wyznaczać kierunku działań, a są w większym stopniu

10 D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999, s. 406.

11 M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997, s. 87–88.

12 J. Szempruch, *O funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela w zmieniającej się szkole*, [w:] *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole*, M. Blachnik-Gęsiarz, D. Kuła (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2008, s. 16.

13 Tamże, s. 17.

14 R. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 59.

usprawiedliwieniem tego, co zostało wykonane. W odróżnieniu od pierwszej postaci planowania, w drugiej na pierwszym miejscu stawia się działania, następnie wyniki, które ostatecznie wyznaczają cele.

Zalety planowania dla pracy dydaktycznej są ogromne, biorąc chociażby pod uwagę polepszenie efektów wszelkiej działalności edukacyjnej nauczyciela. Ponadto, planowanie nie pozostaje bez wpływu na uczenie się uczniów. Każdy plan, zarówno długookresowy, jak i krótkoterminowy, daje „wycucie kierunku” uczniom i nauczycielowi, uświadamia cele zadań dydaktycznych. Plany ukierunkowują uczenie się, stąd R. Arends zaleca nauczycielom uświadamianie uczniom celów każdej lekcji. Przestrzega jednocześnie, iż zbytne skupienie się na celach w planowaniu krótkoterminowym może ograniczać inne ważne rezultaty uczenia się oraz zmniejszyć nastawienie nauczyciela na kontakt z uczniem¹⁵. Nie należy jednakże rezygnować z planowania, ponieważ jego „usunięcie może doprowadzić do przypadkowego i bezproduktywnego uczenia się. Jeśli lekcja ma przynosić efekty, trzeba nadać jej pewien kierunek, choćby za pomocą ogólnych i zdawkowych celów lub zadań”¹⁶. Oprócz ukierunkowania nauczania, każdy plan w nauczaniu krótkoterminowym, np. jednej lekcji, ma wpływ na jej przebieg. Toczy się ona bez większych przerw, a nauczyciel ma mniej problemów z dyscypliną.

Należy nadmienić, iż od wielu lat badania amerykańskich dydaktyków¹⁷ bezsprzecznie wskazują na związek planowania z utrzymaniem ładu w klasie. W zaplanowanej lekcji nauczyciel nie musi często uspokajać uczniów przeszkadzających w lekcji, ponieważ toczy się ona bez zakłóceń. W takim planie zawarte są „reguły” i „cele” ustanawiane przez nauczyciela dla uczniów, a jego myślą przewodnią jest przekonanie o odpowiedzialnym i rzeczowym postępowaniu jako integralnej części uczenia się. Wyraźnie zarysowane cele i zadania dydaktyczne, jak wskazuje R. Arends, wspomagają nie tylko ład w klasie, ale też ukierunkowują proces dydaktyczny, ukazują uczniom, ale też ich rodzicom, do czego zmierza nauczanie oraz pozwalają łatwiej ocenić osiągnięcia uczniów.

Elementem wielostronnego procesu planowania nauczycieli jest podejście całościowe w nauczaniu, wyznaczające działania zmierzające do planowania lekcji, mające postać cyklu. Informacje zebrane w toku kontroli mają wpływ na nauczanie, dobór treści nauczania, cele lekcji,

15 Tamże, s. 63.

16 Tamże, s. 64.

17 Tamże.

ogólnie na planowanie poprzedzające nauczanie oraz samo nauczanie, pojedynczą lekcję. Planowanie krótkoterminowe podzielone jest wtedy na trzy fazy: (1) fazę przedlekcyjną, (2) fazę śródlekcyjną i (3) fazę zamykającą. W fazie przedlekcyjnej planowaniu podlega wybór treści i metod nauczania, gospodarowanie czasem i przestrzenią, motywowanie. Faza śródlekcyjna, z kolei, zakłada plan w zakresie sposobu prezentacji nauczanych treści, kontroli, pomocy, ćwiczeń praktycznych, zmian metodycznych i utrzymania ładu. Faza zamykająca koncertuje się na sprawdzaniu zrozumienia, informacji zwrotnej, chwaleniu i krytykowaniu, kontroli oraz ocenianiu. Planowanie długookresowe zakłada plan roczny lub semestralny. W jego skład wchodzi dobór treści nauczania i ich kolejność, materiały dydaktyczne, ale także sporządzenie informacji o uczniach, na podstawie których planować można nauczanie zindywidualizowane.

Jedno z ogniw planowania nauczyciela stanowią cele dydaktyczne. W brytyjskiej literaturze z zakresu dydaktyki popularny jest podział na cele ogólne i szczegółowe. W tym kraju przywiązuje się większe znaczenie do celów ogólnych w podstawie programowej, z kolei nauczyciele amerykańscy preferują planowanie według konkretniejszych celów szczegółowych. Długoterminowe cele ogólne zakładają ogólne intencje edukacyjne, tym samym różny może być też ich stopień ogólności. W rozumieniu L. Cohena, L. Maniona i K. Morrisona cele ogólne stanowią „podstawę *raison d'être* szkoły, definiując istotę i charakter jej całościowego programu edukacyjnego, w powiązaniu z potrzebami społecznymi i indywidualnymi”¹⁸. Krótkoterminowe cele ogólne są punktem wyjścia do tworzenia programu nauczania i rozkładu materiału. Właściwościami celów ogólnych jest ich charakter społeczny, wyrażanie podstawowej koncepcji celowej szkoły oraz „oczekiwane produkty końcowe edukacji o charakterze ponadczasowym”¹⁹. Istnieje pewna zależność pomiędzy stopniem ogólności a czasem, w którym zostanie osiągnięty: im ogólniejszy cel, tym trudniej określić, kiedy zostanie osiągnięty. Ponadto, im jest mniej ogólny, to większe prawdopodobieństwo, iż zostanie osiągnięty w dającym się określić i przewidywalnym przedziale czasowym²⁰.

W odróżnieniu od celów ogólnych, cele szczegółowe wyrażają intencje edukacyjne bardziej precyzyjnie, konkretnie. Mają największą wartość dla planowania krótkoterminowego, pojedynczej jednostki

18 L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, s. 77.

19 Tamże.

20 Tamże, s. 77–78.

lekcyjnej lub jednostki metodycznej. Odnoszą się do jawnie postrzeganych zachowań uczniów, do których pragnie doprowadzić nauczyciel, a cele takie nazywane są celami szczegółowymi operacyjnymi. Cele te określają pożądany stan osoby uczącej się, wskazują, jakich umiejętności uczeń nabędzie na danej lekcji, a także opisują, jakie umiejętności nabędzie uczeń po zakończeniu „doświadczenia lekcyjnego”²¹.

Planując lekcję i formułując szczegółowe cele nauczania, zaleca się, aby cel operacyjny odpowiadał konkretnej sytuacji lekcyjnej. Istotne jest więc precyzyjne określenie pomocy dydaktycznych, czasu lekcji ze wskazaniem, kto będzie prezentował dane zachowanie: uczeń, klasa, grupa uczniów czy nauczyciel. Zaleca się również określenie rezultatów lub wyników zachowania, które będą oceniane, aby ustalić, czy cel został osiągnięty oraz wskazać standard, który pozwoli ocenić wykonanie celu. Może on obejmować postać poziomu minimalnego, np. procent właściwych odpowiedzi, wymienienie czterech cech etc.

Planowanie a klasy wielokulturowe

Na szkolną praktykę edukacji wielokulturowej wpływają z jednej strony przekonania i koncepcje ideologiczne. Jednakże można też spotkać wiele wskazówek praktycznych na temat pracy z uczniami pochodzącymi z różnych kultur. Jednym z zaleceń odnośnie do planowania pracy z klasami wielokulturowymi jest zwrócenie uwagi na porozumiewanie się werbalne i niewerbalne. W planowaniu należy przewidzieć dla wszystkich uczniów tyle samo czasu na wypowiedzenie się, a planując pracę w grupach warto nie przypisywać ich na stałe do tej samej grupy, a raczej zmieniać jej skład oraz unikać tworzenia i przypisywania uczniów do grup słabych i mocnych. Zadbać należy też o uczciwe, konsekwentne ocenianie, bazujące na jasno sformułowanych wymaganiach, obejmujących wszystkich uczniów. Richard Arends²² zaleca nauczycielom zaczynającym pracować z grupami wielokulturowymi, aby, jeśli to możliwe, skorzystali z pomocy innej osoby, która zaobserwuje, opíše jego interakcje z uczniami na lekcjach. Można także nagrać siebie na płytę DVD, a potem poddać własnej refleksji mowę niewerbalną. Warto też po kilku lekcjach z uczniami spytać się o ich zdanie, czy uważają, iż nauczyciel traktuje wszystkich uczniów bezstronnie.

Proces planowania w wielokulturowych klasach powinien także dotyczyć indywidualizacji nauczania i uwzględniać zróżnicowane

21 Tamże, s. 82.

22 R. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 161.

potrzeby edukacyjne uczniów. Planowaniu podlegać może czas, materiały dydaktyczne, czynności uczniów. Co ciekawe, duży nacisk powinno kłaść się na stawianie przed wszystkimi uczniami tych samych celów dydaktycznych. Trudno zakładać, iż w klasie są uczniowie posiadający ten sam zasób wiadomości na określony temat lub tak samo przygotowani do lekcji. Chodzi bardziej o to, aby zadaniem nauczyciela uczynić przewidzenie sposobów zaradzenia tymże nierównościami i doprowadzenie uczniów do założonych osiągnięć. Różnicowanie czasu w praktyce może się powieść, gdy zaplanowane zostaną dodatkowe zadania dla tych uczniów, którzy wcześniej skończą pracę. Najczęściej będą to zajęcia rozszerzające ich dotychczasową wiedzę lub umiejętności. Mogą to być też zadania, które uczniowie sobie sami wybiorą. Planowanie materiałów dydaktycznych dotyczy przede wszystkim tych lekcji, na których uczniowie nie korzystają z podręczników. Mogą wtedy sami decydować o materiałach dydaktycznych wykorzystywanych na lekcji. Z kolei w sytuacjach, gdy uczniowie pracują z podręcznikiem, nauczyciel może stworzyć do niego przewodnik lub dodatkowe notki, wyjaśnienia, karty informacyjne. Różnicowanie czynności uczniów dotyczy sytuacji, w których uczniowie preferują własny styl uczenia się. Są tacy, którzy preferują pracę z książką, inni z kolei rozwiązywanie sytuacji problemowej lub udział w dramie. Planowanie powinno uwzględnić ten fakt, a zadaniem nauczyciela jest różnicowanie strategii nauczania tak, aby uczniowie mogli wybrać czynności najbardziej im odpowiadające, pozostające w zgodzie z wyznaczonymi celami nauczania.

Zakończenie

Planowanie nauczania i podejmowanie decyzji dotyczących nauczania to jedno z ważniejszych dydaktycznych aspektów pracy nauczyciela. Często trudno nauczyć się planowania od doświadczonych nauczycieli, gdyż część czynności planowania jest niedostępna obserwacji. Bez wątpienia planowanie wpływa na to, jak uczniowie się uczą oraz na ich motywację do nauki. Planowanie jest procesem obejmującym różne elementy pracy nauczyciela. Planowanie długoterminowe może koncentrować się na rozkładzie materiału realizowanego w dłuższym okresie czasu, np. jednego roku szkolnego lub semestru. Planowanie ma też swoje zastosowanie w pracy dydaktycznej realizowanej w krótszym okresie czasu, np. w odniesieniu do godziny lekcyjnej lub cyklu tematycznego lekcji. Pomocne w tym jest planowanie z wykorzystaniem celów dydaktycznych opisujących zmiany, jakie powinny zajść w uczniach, zmiany, które można zaobserwować jako zachowanie wykonawcze (osiągnięcie). Ich dokładność

jest potrzebna, jak wskazuje R. Gagne, co najmniej z dwóch powodów: „aby można było komunikować cele kształcenia oraz aby można było oceniać nauczanie [...] ustalenie celów ma zagwarantować, że to, co jest oceniane, i to, co jest komunikowane jako zamierzony wynik uczenia się, ma taki sam sens”²³. Planowanie wymaga umiejętnego dobru i podziału treści kształcenia, zaplanowania czasu, przestrzeni, aktywności uczniów. Niezbędne jest ponadto zrozumienie procesu rozwoju i procesów uczenia się dziecka, między którymi zachodzi interakcja i wzajemne uwarunkowania. W szczególności wielokulturowe klasy wymagają czasu i kreatywnego planowania, uwzględniającego różnice w uczeniu się, motywacji, zainteresowaniach.

BIBLIOGRAFIA

- Altrichter H., *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, Klinkhardt, Julius, Hamburg 2006.
- Arends R., *Uczmy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń–Leszno 2005.
- Dylak S., *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, E. Różycka, F. Adamski (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999.
- Gagne R., Briggs L., Wagner W., *Zasady projektowania dydaktycznego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Gay G., *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (Multicultural Education Series), Teachers College Press, New York 2010.
- Kolis M., Krusack E.B., *Powerful Ideas in Teaching: Creating Environments in which Students Want to Learn*, R&L Education, Lanham, Maryland, 2012.
- Kotarbiński T., *O pojęciu metody*, PWN, Warszawa 1987.

23 R. Gagne, L. Briggs, W. Wagner, *Zasady projektowania dydaktycznego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 121.

- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wydawnictwo Ossolineum, Warszawa 1965.
- Reeves A.R., *Where Great Teaching Begins: Planning for Student Thinking and Learning*, Association for Supervision & Curriculum Development, New York 2011.
- Skrobanek H., *Management für Lehrer: Effektiv planen, organisieren, Freiräume schaffen*, Oldenbourg Wissenschaftsverlag, Oldenbourg 2001.
- Szempruch J., *O funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela w zmieniającej się szkole*, [w:] *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole*, M. Blachnik-Gęsiarz, D. Kukla (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2008.
- UNICEF, *Dzieci w Polsce – dane, liczby, statystyki*, Wydawnictwo UNICEF, Warszawa 2013.
- Wayne A., *Rethinking Multicultural Education: Teaching for racial and cultural justice*, Rethinking Schools Ltd, Washington 2009.

TEACHING PLANNING PROCESS IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT

(Summary)

In the first part of the paper it has been clarified the concept and types of teacher competencies. It has been pointed out the importance of planning in teachers every day work and explained the relationship between teachers leadership and the impact of planning on student learning. The second part presents a general overview of the planning rules and decision-making in teaching cycles. In the last part of the paper it has been formulated the recommendations for teachers working in multicultural classrooms in relation to planning.

Keywords: teaching planning, multiculturalism, didactics, migrants, teacher competencies.