Obraz zawierający tekst, książka

Opis wygenerowany przy bardzo wysokim poziomie pewności

Materiał jest rozpowszechniany na zasadach wolnej licencji Creative Commons –

Użycie niekomercyjne 3.0 Polska (CC-BY-NC)  
Treść licencji dostępna jest na stronie http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl

**Scenariusze i materiały szkoleniowe**

**dla trenerów prowadzących szkolenia**

**w ramach projektu**

**DOSKONALENIE TRENERÓW WSPOMAGANIA OŚWIATY**

**w zakresie wspomagania przedszkoli**

**w rozwijaniu kompetencji kluczowych dzieci**

**70 godzin szkolenia stacjonarnego**

**oraz 20-godzin szkolenia e-learningowego**

Autorka: Elżbieta Ciesiołkiewicz

**Łódź 2018**

**SPIS TREŚCI:**

Informacje ogólne……………………………………………………………….……………………….. str. 4

Moduł I ………………………………………………………………………………………………………… str. 8

Moduł II …………………………………………………………..…………………………………………… str. 21

Moduł III …………………………………………………………………….………………………………… str. 49

Moduł IV ……………………………………………………………………………………..………..…….. str. 62

Informacje o szkoleniu e-learning ………………………………………………………………… str. 68

Moduł V …………………………………………………………………………………………….……...… str. 72

Moduł VI ………………………………………………………………………………………….………….. str. 89

Moduł VII …………………………………………………………………………………………….………. str. 91

Moduł VIII ……………………………………………………………………………………………………. str. 120

Bibliografia ………………………………………………………………….………………………………. str. 126

Kompetencje kluczowe to kompetencje, które wspierają rozwój osobisty, włączanie w życie społeczne, aktywne obywatelstwo i funkcjonowanie na rynku pracy. Proces kształtowania i rozwijania kompetencji kluczowych trwa przez całe życie a jego instytucjonalnym początkiem jest uczestnictwo dziecka w różnych formach wychowania przedszkolnego.

W zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie zostały określone następujące kompetencje kluczowe:

* porozumiewanie się w języku ojczystym;
* porozumiewanie się w językach obcych;
* kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne
* kompetencje informatyczne;
* umiejętność uczenia się;
* kompetencje społeczne i obywatelskie;
* inicjatywność i przedsiębiorczość;
* świadomość i ekspresja kulturalna.

Wraz ze zmianami zachodzącymi w życiu społecznym i gospodarczym zmieniają się także potrzeby wyznaczania kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Znalazło to odzwierciedlenie w zapisie Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia   
22 maja 2018 r. Ponieważ realizacja projektu Doskonalenie Trenerów Wspomagania Oświaty rozpoczęła się przed ww. terminem w niniejszych materiałach posługiwać się będziemy nomenklaturą z Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. umożliwiając jednocześnie uczestnikom zapoznanie się

z obydwoma tymi dokumentami.

Wiek przedszkolny to czas kształtowania się samodzielności, sprawczości, rozwijania zmysłów, wyobraźni i intelektu. W rozwoju emocjonalnym dziecka przedszkolnego zachodzą ważne zmiany, do których należy zaliczyć nabywanie sprawności w zakresie kontroli emocji, ich rozumienia i rozpoznawania. W obszarze rozwoju poznawczego następuje przesunięcie zainteresowań dziecka z aspektów zewnętrznych, dostępnych zmysłom, w kierunku tego, co wewnętrzne, niedostępne bezpośredniemu poznaniu – pojawiają się nowe kategorie poznawcze, tj. myślenie słowne oraz początki myślenia intuicyjnego. Dynamiczny rozwój mowy powala na poszerzenie wiedzy o otoczeniu, pojawia się zdolność ujmowania rzeczywistości w czasie przyszłym, teraźniejszym i przeszłym, dostrzeganie odmienności poglądów innych osób. Zabawa w wieku przedszkolnym jest podstawową aktywności dziecka – źródłem jego wiedzy o świecie, identyfikatorem postaw moralnych, podstawą do rozwoju słownictwa oraz rozwoju intelektualnego, a także okazją do zawierania i podtrzymywania relacji społecznych z rówieśnikami i dorosłymi.

Naturalne procesy, jakim podlega dziecko w okresie przedszkolnym, pozwalają na jego stymulację w kierunku kształtowania kompetencji kluczowych – tworzenie się podstaw do rozwoju poszczególnych kompetencji kluczowych jest w sposób naturalny powiązane z procesami rozwojowymi dziecka, np. rozwój mowy i poszerzania się czynnego słownika pozwala na rozwijanie kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym i języku obcym oraz kompetencji społecznych i obywatelskich, zabawa jako podstawowa aktywność dziecka kształtuje inicjatywność, przedsiębiorczość, świadomość i ekspresję kulturową, ciekowość i zadawanie pytań jest podstawą

do rozwoju kompetencji matematycznych i podstawowych kompetencji naukowo-technicznych oraz kompetencji uczenia się. W żadnym etapie rozwojowym zależności pomiędzy naturalną aktywnością dziecka, jego bezpośrednimi potrzebami

a możliwościami nie mają tak bezpośredniego przełożenia na kształtowanie się kompetencji kluczowych jak w wieku przedszkolnym.

Kształtowanie kompetencji kluczowych na etapie wychowania przedszkolnego jest realizacją naturalnych potrzeb dziecka i w takim ujęciu powinno być wdrażane przez przedszkola. Sukcesem nauczycieli, którzy pracują na tym etapie edukacyjnym, będzie dostrzeżenie współzależności i wzajemnego przenikania się zakresów kompetencyjnych, ich spójności z aktywnością dziecka oraz wykorzystanie okazji, by je rozwijać

w sytuacjach życia codziennego. W sposób szczególny środowisko przedszkolne sprzyja wszechstronnemu rozwijaniu kompetencji dziecka oraz łączeniu procesów edukacyjnych i wychowawczych, co daje możliwość kształtowania wszystkich składowych kompetencyjnych – wiedzy, umiejętności i postaw. Dla świadomego

i planowego rozwijania kompetencji kluczowych nauczyciele przedszkolni powinni znać charakterystykę każdej z ośmiu kompetencji, umieć ją dostosować do możliwości wieku przedszkolnego, dobrać metody realizacji treści oraz wykorzystać okazje, które sprzyjają rozwojowi każdej z nich. Istotna dla rozwoju kompetencji jest współpraca przedszkola

z instytucjami, organizacjami, przedsiębiorstwami funkcjonującymi w lokalnym środowisku.

Celem głównym projektu Doskonalenie Trenerów Wspomagania Oświaty jest podniesienie kompetencji pracowników systemu wspomagania pracy szkoły oraz trenerów z terenu woj. łódzkiego i mazowieckiego w zakresie wspomagania szkół ukierunkowanego na rozwijanie kompetencji kluczowych dzieci/uczniów poprzez wdrożenie programów szkoleniowo-doradczych wraz z obudową metodyczną

w terminie do 30.06.2020. Wsparcie szkoleniowo-doradcze adresowane

do pracowników systemu wspomagania pracy szkoły oraz trenerów wpłynie na podniesienie ich kompetencji oraz zdobycie nowych doświadczeń w prowadzeniu procesu wspomagania, pozwoli także na budowanie sieci współpracy

i samokształcenia. Dzięki temu przyczyni się do zwiększenia wykorzystania systemu wspomagania przedszkoli i szkół w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy. Cel szczegółowy projektu to poprawa funkcjonowania i zwiększenie wykorzystania systemu wspomagania szkół w zakresie rozwoju u uczniów kompetencji kluczowych i umiejętności uniwersalnych niezbędnych na rynku pracy obejmujących kompetencje matematyczno-przyrodnicze, umiejętności posługiwania się językami obcymi (w tym język polski dla cudzoziemców i osób powracających do Polski oraz ich rodzin), ICT, umiejętność rozumienia, kreatywność, innowacyjność, przedsiębiorczość, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, umiejętność uczenia się, umiejętność pracy zespołowej w kontekście środowiska pracy, jak również nauczania eksperymentalnego oraz metod zindywidualizowanego podejścia do dziecka.

Dzięki zaplanowanym w projekcie działaniom szkoły i placówki otrzymają wsparcie doradcze udzielane przez uczestników projektu. Zainicjowane działania prorozwojowe posłużą uczeniu się pracowników systemu wspomagania pracy szkoły

i trenerów od siebie nawzajem i na przykładach dobrych praktyk.

**Cel ogólny szkolenia:**

Przygotowanie do procesowego wspomagania przedszkoli w obszarach związanych

z kształtowaniem kompetencji kluczowych dzieci

**Cele szczegółowe:**

**Uczestnik szkolenia:**

• charakteryzuje kompetencje kluczowe, wyjaśnia ich rolę, znaczenie w procesie uczenia się przez całe życie oraz w przygotowaniu dzieci do funkcjonowania

w społeczeństwie i w dorosłości

• wyjaśnia potrzebę holistycznego rozwoju kompetencji kluczowych i wpływu procesu nauczania/ uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym na ich kształtowanie

• wskazuje metody i techniki nauczania/uczenia się służące rozwijaniu kompetencji kluczowych i warunki ich realizacji na etapie wychowania przedszkolnego

• omawia założenia kompleksowego wspomagania przedszkoli i zadania instytucji systemu wspomagania

• prowadzi wspomaganie przedszkola w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych dzieci, wykorzystując wiedzę na temat metod i technik nauczania/ uczenia się

• organizuje pracę zespołową nauczycieli w celu holistycznego kształtowania kompetencji kluczowych

**•** określa swój potencjał zawodowy oraz planuje dalszy rozwój w roli osoby prowadzącej wspomaganie przedszkoli

Moduł I **Wspomaganie pracy przedszkola - wprowadzenie do szkolenia**

**Założenia kompleksowego wspomagania przedszkoli**

**System wspomagania oparty został na następujących założeniach:**

* szkoła/placówka jest odpowiedzialna za własny rozwój;
* rozwój szkoły/placówki może się dokonywać dzięki uczeniu się pracujących w niej nauczycieli;
* partnerami szkoły, pomagającymi jej w rozwoju, są powołane do tego celu instytucje:

- ośrodki doskonalenia nauczycieli,

- poradnie psychologiczno-pedagogiczne,

- biblioteki pedagogiczne

**Założenia nowego modelu wspomagania szkół:**

1/ Wspomaganie jest adresowane do przedszkola, szkoły i placówki, nie zaś wyłącznie do poszczególnych osób lub grup, takich jak dyrektor czy nauczyciele, co oznacza, że poprzez doskonalenie nauczycieli, pomoc psychologiczno-pedagogiczną oraz system informacji pedagogicznej zapewniany przez biblioteki pedagogiczne, oddziałuje się całościowo na przedszkole, szkołę i placówkę, rozumianych jako złożony, wieloaspektowy system (organizację);

2/ Wspomaganie pomaga szkole w rozwiązywaniu problemów, a co za tym idzie nie wyręcza jej ani nie narzuca rozwiązań. Oznacza to, że placówki systemu wspomagania muszą uwzględniać podmiotową, autonomiczną rolę szkoły lub placówki i ściśle z nią współpracować przy organizowaniu i realizacji wszelkich działań ją wspierających.

3/ Wspomaganie wynika z analizy indywidualnej sytuacji szkoły i odpowiada na jej specyficzne potrzeby. Punktem wyjścia wszelkich działań adresowanych do nauczycieli danej szkoły powinna być rzetelna diagnoza potrzeb, angażująca społeczność szkolną, przeprowadzana przez dyrektora przedszkola, szkoły bądź placówki we współpracy z osobą odpowiedzialną za wspomaganie.

4/ Wspomaganie jest procesem, czyli odchodzeniem od pojedynczych, incydentalnych form pomocy na rzecz długofalowych, obejmujących cały proces wspomagania, poczynając od przeprowadzenia we współpracy z przedszkolem, szkołą lub placówką diagnozy potrzeb, poprzez pomoc w realizacji zaplanowanych działań, towarzyszenie im w trakcie wprowadzanej zmiany, aż po wspólną ocenę efektów i współpracę przy opracowaniu wniosków do dalszej pracy.

5/ W procesie wspomagania powinno się także uwzględniać efekty kształcenia, w szczególności wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej szkoły lub placówki oraz wyniki sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych, a także dostosowywać działania do kierunków polityki oświatowej państwa i wprowadzanych zmian w systemie oświaty.

**Etapy procesu wspomagania przedszkola**

Wspomaganie pracy szkoły to system świadomie i racjonalnie dobranych procesów ukierunkowanych na rozwój jakościowy przedszkoli i szkół na który składa się:

1. Diagnoza – rozpoznanie potrzeb nauczycieli i potrzeb instytucjonalnych zgłaszanych przez przedszkola/szkoły dotyczących nabywania/wzbogacania wiedzy i poszerzania umiejętności, wzajemnego wsparcia i dzielenia się doświadczeniami. Jej wyniki stanowią kierunek planowania działań sprzyjających rozwojowi przedszkola/szkoły
2. Integracja zasobów – połączenie wsparcia wszystkich podmiotów udzielających wsparcia, podmiotów otrzymujących wsparcie i mogących wspierać innych
3. Zaspokojenie potrzeb – organizacja i realizacja wsparcia jego odbiorców (dyrektorów, nauczycieli, ) w zakresie treści kierunkowych i interdyscyplinarnych i w formach organizacyjnych ustalonych na etapie diagnozy z wykorzystaniem rozpoznanych zasobów (instytucji i osób wspierających)
4. Ewaluacja - badanie służące celowemu, jawnemu pozyskiwaniu, gromadzeniu, analizowaniu danych i informacji o przebiegu procesu wsparcia. Stanowi podstawę formułowania opinii o wartości wdrażanych działań i rozwiązań projektowych, w odniesieniu do ustalonych kryteriów sukcesu (w tym również autoewaluacja, w ramach której każdy uczestnik/podmiot i realizator wsparcia dokonuje autodiagnozy i wartościuje własną pracę.
5. Doskonalenie – wykorzystywanie wniosków z ewaluacji formatywnej i autoewaluacji w podejmowaniu decyzji dotyczących wdrażania niezbędnych działań usprawniających proces wsparcia – w trakcie procesu wspomagania wpływających pozytywnie na efektywność i poziom satysfakcji uczestników/podmiotów; wykorzystanie wniosków z ewaluacji sumatywnej w ustalaniu skuteczności zrealizowanego procesu wsparcia w kontekście osiągnięcia wyznaczonych celów, wartościowaniu jego przydatności oraz rekomendowaniu go, lub zaproponowaniu zmian służących zwiększeniu jego przydatności w przypadku ponownego wdrożenia.
6. Monitorowanie to stały ogląd/sprawdzanie przebiegu prac na wszystkich etapach realizacji wsparcia. Służy pozyskiwaniu informacji o jakości i efektywności działań. Umożliwia ustalenie zgodności między tym, co było zaplanowane a tym, co zostało faktycznie wykonane (w odniesieniu do konkretnych prac i ich terminowości oraz do poziomu osiągania celów). Sprzyja również bieżącemu reagowaniu na pojawiające się potrzeby i zakłócenia - wprowadzaniu korekt, modyfikacji w planie lub działaniach, a także podejmowaniu przedsięwzięć zapobiegających wystąpieniu problemów. Wyniki monitorowania są przydatne w procesie ewaluacji.

(źródło: Założenia kompleksowego wspomagania szkół - Hajdukiewicz M., Wysocka J. (red.), Nauczyciel w szkole uczącej się. Informacje o nowym

systemie wspomagania, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.,)

**Mapa źródeł – skąd czerpać informacje na temat pracy przedszkola w zakresie kształtowania u dzieci kompetencji kluczowych**

W literaturze można znaleźć różne klasyfikacje źródeł informacji – rozumianych **jako** „miejsca, skąd czerpie się dane i wiadomości potrzebne do podjęcia określonych działań”

Ze względu na **czas i okoliczności powstania** źródła informacji dzielą się na:

· źródła **wtórne** (ang. *desk research*) – obejmujące dane, które zostały zebrane

i opracowane wcześniej w celu innym niż aktualnie przeprowadzone badanie. W tym wypadku dokonuje się jedynie powtórnej analizy istniejącego materiału, ukierunkowanej na rozpatrywany problem;

· źródła **pierwotne** (ang. *field research*) – mające charakter empiryczny, zawierające informacje gromadzone specjalnie w określonym celu badawczym, np. w celu dokonania diagnozy pracy przedszkola w zakresie rozwijania u dzieci kompetencji kluczowych, oceny różnorodności i skuteczności metod pracy służących rozwijaniu u dzieci kompetencji społecznych itp.

Ze względu na **specyfikę/rodzaj źródeł**:

· dokumentacja – poznawana na podstawie analizy danych zastanych (analizy dokumentów);

· proces pracy – poznawany na podstawie opisów w dokumentacji przedszkolnej, obserwacji (zajęć, spotkań rady pedagogicznej, spotkań z rodzicami), wywiadów

i ankiet przeprowadzanych wśród uczestników procesów edukacyjnych;

· człowiek – będący źródłem informacji pozyskiwanych na podstawie przeprowadzonych wywiadów, ankiet i obserwacji jego pracy.

Ze względu na **usytuowanie źródeł informacji wobec podmiotu poddanego badaniu:**

· źródła **wewnętrzne** – pochodzące z przedszkola, odnoszące się np. do deklarowanej koncepcji pracy, podziału zadań, organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, przyjętego zestawu programów wychowania przedszkolnego itp.;

· źródła **zewnętrzne** – pochodzące z instytucji, organizacji i innych podmiotów zewnętrznych

Ze względu na **stopień ingerencji w treść informacji lub poziom sprawstwa w ich tworzeniu**:

· **źródła kontrolowane** (związane z realizacją prawnych podstaw funkcjonowania przedszkola oraz z promocją placówki) – tworzone przez placówkę dokumenty, informacje i komunikaty mające na celu wywołanie pożądanego działania odbiorców (np. wyboru przedszkola) i kreowanie wizerunku w środowisku;

· **źródła niekontrolowane** – będące konsekwencją doświadczeń bezpośrednich odbiorców usług przedszkola (np. posłanie przez rodziców drugiego dziecka do placówki) oraz doświadczeń innych osób (opinie i rekomendacje dzieci, absolwentów przedszkola, rodziców lub niezależne od przedszkola informacje medialne dostępne w prasie, na portalach internetowych, forach dyskusyjnych itp.). Źródła kontrolowane są uznawane za mniej obiektywne niż informacje pochodzące spoza przedszkola – te drugie dotyczą nierzadko zarówno pozytywnych, jak i negatywnych aspektów jego funkcjonowania.

Trzeba dodać, że osoba wspomagająca pracę przedszkola, poszukująca źródeł informacji o pracy placówki nie ma ani formalnych uprawnień, ani etycznego prawa do wglądu w wiele dokumentów wewnętrznych przedszkola. Musi również pamiętać o zachowaniu dużej ostrożności w formułowaniu własnych opinii i wniosków z analizy treści źródeł informacji o pracy placówki, także tych, które są powszechnie dostępne

(np. w przestrzeni wirtualnej, w tym źródeł niekontrolowanych). Najważniejszym

i, jak się wydaje, najtrudniejszym zadaniem osoby wspomagającej oraz ekspertów/trenerów uczestniczących w procesie wspomagania jest zachęcenie nauczycieli do profesjonalnej refleksji zawodowej na temat wartości własnych działań, opartej na analizie różnych źródeł informacji – odnoszących się zarówno do mocnych, jak i słabszych stron pracy własnej i pracy przedszkola jako organizacji. To nauczyciele

i dyrektor mają największą możliwość sprawdzenia – przez wgląd do dokumentacji wewnętrznej, co przedszkole deklaruje w oficjalnych przekazach (statut, programy, regulaminy, protokolarze i księgi uchwał rady pedagogicznej, dzienniki zajęć itp.)

w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych u dzieci. To nauczyciele i dyrektor znają najlepiej kontrolowane i niekontrolowane źródła informacji, opinie o faktycznych działaniach przedszkola, a przede wszystkim mają pełną wiedzę o mocnych i słabych stronach własnej pracy we wspomnianym obszarze. Osoba wspomagająca powinna skłaniać kadrę przedszkola do refleksji w taki sposób, aby to ona szukała odpowiedzi

na pytania postawione w czasie diagnozy wstępnej i rzetelnie odpowiadała (przed sobą) na pytania, także te niełatwe bądź niewygodne. Refleksję trzeba rozumieć w tym wypadku jako krytyczny namysł nad sytuacją zawodową na podstawie różnych źródeł danych uzyskanych na temat tej sytuacji. Refleksja może obejmować różne poziomy praktyki – od zrozumienia, co się wydarzyło (bezpośrednie tego przyczyny), aż po poszukiwanie różnych rozwiązań sytuacji problemowych, ich ocenę i wybór najbardziej odpowiednich w konkretnych sytuacjach. Aby refleksja zawodowa była użyteczna, musi jej towarzyszyć przekonanie o potrzebie stałego kwestionowania własnej praktyki

i gotowość do zmiany (poglądów, metod postępowania). Naturalną okolicznością,

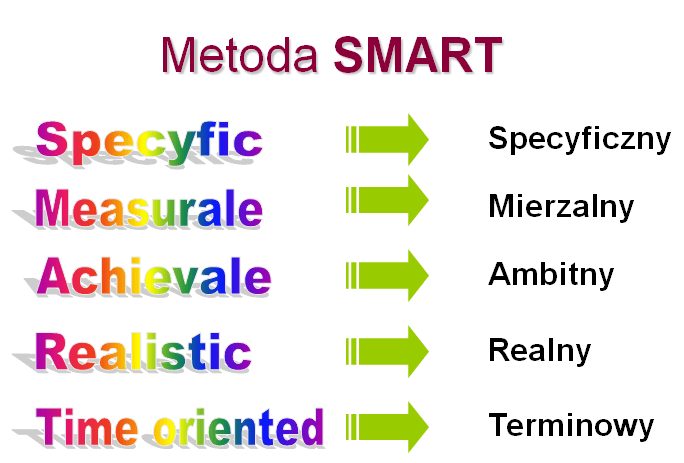
w której pojawia się refleksja, jest sytuacja problemowa, a taką może być

np. uświadomienie sobie niskiej skuteczności działań nauczycieli ukierunkowanych

na rozwijanie wybranej kompetencji kluczowej u dzieci.

(źródło: Dryjas K., Jas M., Wspomaganie przedszkoli w rozwijaniu u dzieci kompetencji kluczowych, materiały pomocnicze Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2017)

**Cele SMART**



#### SMART znaczy "sprytny"

SMART to sposób formułowania celów, który zwiększa szansę na ich realizację. To jednocześnie akronim opisujący pięć cech, jakie powinien spełniać dobrze sformułowany cel:

* **S** – czyli *Sprecyzowany*
* **M** – czyli *Mierzalny*
* **A** – czyli *Atrakcyjny*
* **R** – czyli *Realistyczny*
* **T** – czyli *Terminowy*

Każdy z powyższych punktów jest zarazem postulatem, jaki powinien spełniać "sprytny" cel.

* **Sprecyzowany** – ten punkt mówi, że mamy **jasno wiedzieć czego cel dotyczy i co chcemy osiągnąć**. Cel ma być określony w sposób konkretny i jednoznaczny, nie pozostawiający miejsca na dowolność interpretacji. Cele typu "schudnąć", "przebiec maraton" są sprecyzowane (choć nie są celami SMART, ale o tym dalej…). Cele "lepiej radzić sobie w pracy" bądź "zacząć uprawiać jakiś sport" nie spełniają tego kryterium, ponieważ nie mówią **co konkretnie** zamierzam zrobić.
* **Mierzalny** – dobrze określony cel powinien dawać nam **możliwość sprawdzania postępów** na drodze do jego realizacji. Równie ważne jest to, abyśmy mieli jasność co do tego **po czym poznamy, że cel został osiągnięty**. Cel "odłożyć 10.000 złotych na wyjazd na Hawaje" spełnia kryteria celu mierzalnego, zaś cel "wyjechać na Hawaje" już nie – w tym pierwszym przypadku mogę łatwo określić, ile już mam odłożone i ile jeszcze mi brakuje, zaś w drugim przypadku mam możliwość stwierdzenia czy osiągnąłem cel, ale nie mam możliwości śledzenia postępów w jego realizacji.
* **Atrakcyjny** – to punkt mówiący o źródłach motywacji do realizacji celu. Atrakcyjny cel to taki, który **niesie wyzwanie**, ale także jego realizacja daje nam **wymierne korzyści**. Określenie atrakcyjności celu to przede wszystkim odpowiedź na pytanie **po co w ogóle chcę realizować taki cel**? Pomocne może być tu zrobienie **tabelki zysków i strat** związanych z realizacją celu bądź z jego niezrealizowaniem.
* **Realistyczny** – czyli **możliwy do osiągnięcia**. Najważniejsze jest tu określenie, czy mam **czas i siły** (albo szerzej – zasoby) na realizację tego celu. Jeśli postanowię przebiec maraton, to potrzebuję czasu na regularne treningi, najlepiej 3-4 razy w tygodniu. Jeśli chcę odłożyć 10.000 złotych na wyjazd na Hawaje, to potrzebuję zarabiać i planować swoje wydatki na tyle dobrze, aby jakaś suma zostawała mi na koniec miesiąca. Inaczej na planowaniu się skończy.

(źródło: https://www.psychowiedza.com/2014/07/sprytne-cele.html)

**Przykładowy wzór rocznego planu wspomagania**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ROCZNY PLAN WSPOMAGANIA SZKOŁY/PRZEDSZKOLA  W OBSZARZE ……….. | | | | |
| **1. Czas realizacji** | **Data rozpoczęcia realizacji** | | **Data zakończenia realizacji** | |
| *dd.mm.rrrr* | | *dd.mm.rrrr* | |
| **2. Diagnoza potrzeby** | *Opis zdiagnozowanego stanu wyjściowego (sytuacji szkoły/przedszkola).* | | | |
| **3. Cel** | *Opis stanu docelowego, który będzie efektem realizacji RPW.* | | | |
| **4. Zakładane wskaźniki realizacji RPW** | *Mierzalne wartości pozwalające na monitorowanie i rozliczanie realizacji RPW (np. liczba nauczycieli uczestniczących*  *w zajęciach, liczba godzin doradztwa indywidualnego, liczba godzin szkoleniowych).* | | | |
| **5. Harmonogram realizacji RPW** | **Zadanie** | **Termin realizacji zadania** | | **Miejsce realizacji zadania** |
| 1.Spotkanie szkolnego organizatora rozwoju edukacji  z dyrektorem szkoły (2 godz.) |  | |  |
| 2. Spotkanie osoby odpowiedzialnej za wspieranie z Radą Pedagogiczną  / utworzenie zespołu zadaniowego  (2 godz.) |  | |  |
| 3. Warsztat diagnostyczno-rozwojowy (osoba odpowiedzialna za wspieranie, zespół zadaniowy) (4 godz.) |  | |  |
| 4. Wypracowanie rocznego planu wspomagania szkoły |  | |  |
| 5. Szkolenie …….. |  | |  |
| 6. Warsztaty ………. |  | |  |
| 7……………… |  | |  |
| 8……………………. |  | |  |
| 9…………………… |  | |  |
| 10………………….. |  | |  |
| 11. Opracowanie sprawozdania  z realizacji RPW |  | |  |
| 12. Przedstawienie dyrektorowi szkoły sprawozdania  z realizacji RPW |  | |  |
| 13. Rada pedagogiczna  z udziałem osoby odpowiedzialnej  za wspieranie Przedstawienie sprawozdania  z realizacji RPW; wspólna dyskusja; wnioski  i rekomendacje. |  | |  |
| **6. Role osób realizujących RPW i ich zaangażowanie czasowe** | **Rola** | **Liczba godzin pracy na rzecz RPW ogółem** | | **Liczba godzin kontaktowych** |
| Dyrektor ……. |  | |  |
| Ekspert zewnętrzny … |  | |  |
| Nauczyciel…… |  | |  |
|  |  | |  |
| **7. Zadania osób realizujących RPW** | **Rola** | **Zadania** | | |
| Szkolny organizator rozwoju edukacji |  | | |
| Ekspert / specjalista |  | | |
|  |  | | |
|  |  | | |
| **8. Role osób korzystających ze wspomagania**  **i wymagane zaangażowanie czasowe z ich strony** | **Rola** | **Liczba godzin zaangażowania w RPW ogółem** | | **Liczba godzin kontaktowych** |
| Dyrektor szkoły/przedszkola |  | |  |
| Nauczyciele - członkowie zespołu zadaniowego |  | |  |
| Pozostali nauczyciele |  | |  |
| Wychowawcy |  | |  |
| Wychowawcy świetlicy szkolnej |  | |  |
| Pedagog szkolny |  | |  |
| Uczniowie/dzieci |  | |  |
| Rodzice |  | |  |
|  |  | |  |
|  |  | |  |
| **9. Zadania osób korzystających ze wspomagania** | **Rola** | **Zadania** | | |
| Dyrektor szkoły |  | | |
| Nauczyciele - członkowie zespołu zadaniowego |  | | |
| Pozostali nauczyciele |  | | |
| Wychowawcy |  | | |
| Wychowawcy świetlicy szkolnej |  | | |
| Pedagog szkolny |  | | |
| Uczniowie/dzieci |  | | |
| Rodzice |  | | |
|  |  | | |
|  |  | | |
| **10. Sprawozdanie**  **z realizacji działań** | *Opis działań przeprowadzonych w ramach RPW* | | | |

(źródło: ORE)

**Zadania uczestników procesu wspomagania**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Zadania dyrektora** | **Zadania ekspertów merytorycznych** | **Zadania Nauczycieli** | **Zadania specjalisty do spraw wspomagania** | **Zadania innych pracowników przedszkola** |
| Inicjowanie  i udział  w diagnozie potrzeb.  Pozyskanie ekspertów.  Motywowanie  nauczycieli.  Wspieranie zespołów zadaniowych.  Pomoc organizacyjna  Monitorowanie działań.  Włączenie oceny działań do ewaluacji wewnętrznej. | Przygotowanie  i przeprowadzenie dostosowanych do potrzeb szkoły warsztatów i/lub innych zaplanowanych form szkoleniowych dla nauczycieli (konsultacji, wykładów itp). | Współpraca  w zakresie diagnozy potrzeb.  Dzielenie się doświadczeniami/ dobrą praktyką/  prowadzenie zajęć otwartych  i szkoleń.  Praca w sieci.  Wdrażanie nowych metod/ koncepcji pracy.  Współpraca  w zespołach zadaniowych. | Pomoc  w diagnozowaniu problemów szkoły.  Planowanie działań rozwojowych.  Organizacja  i realizacja zaplanowanych działań -  wspólne wypracowanie zasad wzajemnego uczenia się.  Koordynowanie działań, pełnienie funkcji moderatora, doradcy  i inicjatora zmian.  Dobór kompetentnych ekspertów.  Monitorowanie procesu wspomagania.  Ocena przeprowadzo-nych działań. | Występowanie  w roli ekspertów.  Współpraca  w zakresie tworzenia bazy dydaktycznej.  Udział  w wybranych szkoleniach.  Współpraca  w zakresie wdrażania wypracowanych koncepcji. |

(źródło: Dryjas K., Jas M., Wspomaganie przedszkoli w rozwijaniu u dzieci kompetencji kluczowych, materiały pomocnicze Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2017)

**Moduł II** **Rozwój kompetencji kluczowych w procesie edukacji**

**KOMPETENCJE KLUCZOWE W UCZENIU SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE – EUROPEJSKIE RAMY ODNIESIENIA**

**Tło i cele**

W związku z postępującą globalizacją Unia Europejska staje przed coraz to nowymi wyzwaniami, dlatego też każdy obywatel będzie potrzebował szerokiego wachlarza kompetencji kluczowych, by łatwo przystosować się do szybko zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania.

Edukacja w swym podwójnym – społecznym i ekonomicznym – wymiarze ma do odegrania zasadniczą rolę polegającą na zapewnieniu nabycia przez obywateli Europy kompetencji kluczowych koniecznych, aby umożliwić im elastyczne dostosowywanie się do takich zmian.

W szczególności, opierając się na wielorakich kompetencjach indywidualnych, należy sprostać zróżnicowanym potrzebom osób uczących się poprzez zapewnienie równości i dostępu dla tych grup, które ze względu na trudności edukacyjne, spowodowane okolicznościami osobistymi, społecznymi, kulturowymi lub ekonomicznymi, wymagają szczególnego wsparcia w realizacji swojego potencjału edukacyjnego. Przykładami takich grup są osoby o niskich kwalifikacjach podstawowych, w szczególności osoby o niskiej sprawności w zakresie czytania i pisania, osoby przedwcześnie kończące naukę szkolną, długotrwale bezrobotne, powracający do pracy po długotrwałym urlopie, osoby starsze, migranci oraz osoby niepełnosprawne.

W tym kontekście głównymi celami ram odniesienia są:

|  |  |
| --- | --- |
| 1) | określenie i zdefiniowanie kompetencji kluczowych koniecznych do osobistej samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem, spójności społecznej i uzyskania szans na zatrudnienie w społeczeństwie wiedzy; |

|  |  |
| --- | --- |
| 2) | wspieranie działań państw członkowskich zmierzających do zapewnienia młodym ludziom po zakończeniu kształcenia i szkoleń kompetencji kluczowych w stopniu przygotowującym ich do dorosłego życia i stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego, oraz zapewnienia dorosłym możliwości rozwijania i aktualizowania ich kompetencji kluczowych w ciągu całego życia; |

|  |  |
| --- | --- |
| 3) | dostarczenie twórcom polityki, instytucjom edukacyjnym, pracodawcom oraz osobom uczącym się narzędzia referencyjnego na poziomie europejskim, aby ułatwić starania na rzecz osiągnięcia wspólnie uzgodnionych celów na szczeblu krajowym i europejskim; |

|  |  |
| --- | --- |
| 4) | określenie ram dalszego działania na poziomie Wspólnoty zarówno w zakresie programu roboczego Edukacja i Szkolenia 2010, jak i wspólnotowych programów edukacji i szkolenia. |

**Kompetencje kluczowe**

Kompetencje są definiowane w niniejszym dokumencie jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

|  |  |
| --- | --- |
| 1) | porozumiewanie się w języku ojczystym; |

|  |  |
| --- | --- |
| 2) | porozumiewanie się w językach obcych; |

|  |  |
| --- | --- |
| 3) | kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; |

|  |  |
| --- | --- |
| 4) | kompetencje informatyczne; |

|  |  |
| --- | --- |
| 5) | umiejętność uczenia się; |

|  |  |
| --- | --- |
| 6) | kompetencje społeczne i obywatelskie; |

|  |  |
| --- | --- |
| 7) | inicjatywność i przedsiębiorczość; oraz |

|  |  |
| --- | --- |
| 8) | świadomość i ekspresja kulturalna. |

Kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) jest niezbędną podstawą uczenia się; umiejętność uczenia się sprzyja wszelkim innym działaniom kształceniowym. Niektóre zagadnienia mają zastosowanie we wszystkich elementach ram odniesienia: krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych.

**1.   Porozumiewanie się w języku ojczystym**[**(1)**](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A32006H0962#ntr1-L_2006394PL.01001301-E0001)

Definicja:

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

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

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

**2.   Porozumiewanie się w językach obcych**[**(2)**](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A32006H0962#ntr2-L_2006394PL.01001301-E0002)

Definicja:

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

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Kompetencja porozumiewania się w obcych językach wymaga znajomości słownictwa i gramatyki funkcjonalnej oraz świadomości głównych typów interakcji słownej i rejestrów języka. Istotna jest również znajomość konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i zmienności języków.

Na niezbędne umiejętności w zakresie komunikacji w językach obcych składa się zdolność rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy oraz czytania, rozumienia i pisania tekstów, odpowiednio do potrzeb danej osoby. Osoby powinny także być w stanie właściwie korzystać z pomocy oraz uczyć się języków również w nieformalny sposób w ramach uczenia się przez całe życie.

Pozytywna postawa obejmuje świadomość różnorodności kulturowej, a także zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji międzykulturowej.

**3.   Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne**

Definicja:

|  |  |
| --- | --- |
| A. | Kompetencje matematyczne obejmują umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji. Istotne są zarówno proces i czynność, jak i wiedza, przy czym podstawę stanowi należyte opanowanie umiejętności liczenia. Kompetencje matematyczne obejmują – w różnym stopniu – zdolność i chęć wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia (myślenie logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele). |

|  |  |
| --- | --- |
| B. | Kompetencje naukowe odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. Za kompetencje techniczne uznaje się stosowanie tej wiedzy i metodologii w odpowiedzi na postrzegane potrzeby lub pragnienia ludzi. Kompetencje w zakresie nauki i techniki obejmują rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialność poszczególnych obywateli. |

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

|  |  |
| --- | --- |
| A. | Konieczna wiedza w dziedzinie matematyki obejmuje solidną umiejętność liczenia, znajomość miar i struktur, głównych operacji i sposobów prezentacji matematycznej, rozumienie terminów i pojęć matematycznych, a także świadomość pytań, na które matematyka może dać odpowiedź.  Osoba powinna posiadać umiejętności stosowania głównych zasad i procesów matematycznych w codziennych sytuacjach prywatnych i zawodowych, a także śledzenia i oceniania ciągów argumentów. Powinna ona być w stanie rozumować w matematyczny sposób, rozumieć dowód matematyczny i komunikować się językiem matematycznym oraz korzystać z odpowiednich pomocy.  Pozytywna postawa w matematyce opiera się na szacunku dla prawdy i chęci szukania przyczyn i oceniania ich zasadności. |

|  |  |
| --- | --- |
| B. | W przypadku nauki i techniki, niezbędna wiedza obejmuje główne zasady rządzące naturą, podstawowe pojęcia naukowe, zasady i metody, technikę oraz produkty i procesy techniczne, a także rozumienie wpływu nauki i technologii na świat przyrody. Kompetencje te powinny umożliwiać osobom lepsze rozumienie korzyści, ograniczeń i zagrożeń wynikających z teorii i zastosowań naukowych oraz techniki w społeczeństwach w sensie ogólnym (w powiązaniu z podejmowaniem decyzji, wartościami, zagadnieniami moralnymi, kulturą itp.).  Umiejętności obejmują zdolność do wykorzystywania i posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi oraz danymi naukowymi do osiągnięcia celu bądź podjęcia decyzji lub wyciągnięcia wniosku na podstawie dowodów. Osoby powinny również być w stanie rozpoznać niezbędne cechy postępowania naukowego oraz posiadać zdolność wyrażania wniosków i sposobów rozumowania, które do tych wniosków doprowadziły.  Kompetencje w tym obszarze obejmują postawy krytycznego rozumienia i ciekawości, zainteresowanie kwestiami etycznymi oraz poszanowanie zarówno bezpieczeństwa, jak i trwałości, w szczególności w odniesieniu do postępu naukowo – technicznego w kontekście danej osoby, jej rodziny i społeczności oraz zagadnień globalnych. |

**4.   Kompetencje informatyczne**

Definicja:

Kompetencje informatyczne obejmują umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK: wykorzystywania komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Kompetencje informatyczne wymagają solidnego rozumienia i znajomości natury, roli i możliwości TSI w codziennych kontekstach: w życiu osobistym i społecznym, a także w pracy. Obejmuje to główne aplikacje komputerowe – edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne, bazy danych, przechowywanie informacji i posługiwanie się nimi – oraz rozumienie możliwości i potencjalnych zagrożeń związanych z Internetem i komunikacją za pośrednictwem mediów elektronicznych (poczta elektroniczna, narzędzia sieciowe) do celów pracy, rozrywki, wymiany informacji i udziału w sieciach współpracy, a także do celów uczenia się i badań. Osoby powinny także rozumieć, w jaki sposób TSI mogą wspierać kreatywność i innowacje, a także być świadome zagadnień dotyczących prawdziwości i rzetelności dostępnych informacji oraz zasad prawnych i etycznych mających zastosowanie przy interaktywnym korzystaniu z TSI.

Konieczne umiejętności obejmują zdolność poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz ich wykorzystywania w krytyczny i systematyczny sposób, przy jednoczesnej ocenie ich odpowiedniości, z rozróżnieniem elementów rzeczywistych od wirtualnych przy rozpoznawaniu połączeń. Osoby powinny posiadać umiejętności wykorzystywania narzędzi do tworzenia, prezentowania i rozumienia złożonych informacji, a także zdolność docierania do usług oferowanych w Internecie, wyszukiwania ich i korzystania z nich; powinny również być w stanie stosować TSI jako wsparcie krytycznego myślenia, kreatywności i innowacji.

Korzystanie z TSI wymaga krytycznej i refleksyjnej postawy w stosunku do dostępnych informacji oraz odpowiedzialnego wykorzystywania mediów interaktywnych. Rozwijaniu tych kompetencji sprzyja również zainteresowanie udziałem w społecznościach i sieciach w celach kulturalnych, społecznych lub zawodowych.

**5.   Umiejętność uczenia się**

Definicja:

„Umiejętność uczenia się” to zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć umiejętność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach – w domu, w pracy, a także w edukacji i szkoleniu. Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

W sytuacji, kiedy uczenie się skierowane jest na osiągnięcie konkretnych celów pracy lub kariery, osoba powinna posiadać znajomość wymaganych kompetencji, wiedzy, umiejętności i kwalifikacji. We wszystkich przypadkach umiejętność uczenia się wymaga od osoby znajomości i rozumienia własnych preferowanych strategii uczenia się, silnych i słabych stron własnych umiejętności i kwalifikacji, a także zdolności poszukiwania możliwości kształcenia i szkolenia się oraz dostępnej pomocy lub wsparcia.

Umiejętność uczenia się wymaga po pierwsze nabycia podstawowych umiejętności czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych koniecznych do dalszego uczenia się. Na podstawie tych umiejętności, osoba powinna być w stanie docierać do nowej wiedzy i umiejętności oraz zdobywać, przetwarzać i przyswajać je. Wymaga to efektywnego zarządzania własnymi wzorcami uczenia się, kształtowania kariery i pracy, a szczególnie wytrwałości w uczeniu się, koncentracji na dłuższych okresach oraz krytycznej refleksji na temat celów uczenia się. Osoby powinny być w stanie poświęcać czas na samodzielną naukę charakteryzującą się samodyscypliną, ale również na wspólną pracę w ramach procesu uczenia się, czerpać korzyści z różnorodności grupy oraz dzielić się nabytą wiedzą i umiejętnościami. Powinny one być w stanie organizować własny proces uczenia się, ocenić swoją pracę oraz w razie potrzeby szukać rady, informacji i wsparcia.

Pozytywna postawa obejmuje motywację i wiarę we własne możliwości w uczeniu się i osiąganiu sukcesów w tym procesie przez całe życie. Nastawienie na rozwiązywanie problemów sprzyja zarówno procesowi uczenia się, jak i zdolności osoby do pokonywania przeszkód i zmieniania się. Chęć wykorzystywania doświadczeń z życia i uczenia się, a także ciekawość w poszukiwaniu możliwości uczenia się i wykorzystywania tego procesu w różnorodnych sytuacjach życiowych to niezbędne elementy pozytywnej postawy.

**6.   Kompetencje społeczne i obywatelskie**

Definicja:

Są to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczuwanie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

|  |  |
| --- | --- |
| A. | Kompetencje społeczne są związane z dobrem osobistym i społecznym, które wymaga świadomości, w jaki sposób można zapewnić sobie optymalny poziom zdrowia fizycznego i psychicznego, rozumianego również jako zasób danej osoby i jej rodziny oraz bezpośredniego otoczenia społecznego, a także wiedzy, w jaki sposób może się do tego przyczynić odpowiedni styl życia. Dla powodzenia w kontaktach interpersonalnych i uczestnictwie społecznym niezbędne jest rozumienie zasad postępowania i reguł zachowania ogólnie przyjętych w różnych społeczeństwach i środowiskach (np. w pracy). Równie istotna jest świadomość podstawowych pojęć dotyczących osób, grup, organizacji zawodowych, równości płci i niedyskryminacji, społeczeństwa i kultury. Konieczne jest rozumienie wielokulturowych i społeczno-ekonomicznych wymiarów społeczeństw europejskich, a także wzajemnej interakcji narodowej tożsamości kulturowej i tożsamości europejskiej.  Podstawowe umiejętności w zakresie tej kompetencji obejmują zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także zdolność do empatii. Osoby powinny być zdolne do radzenia sobie ze stresem i frustracją oraz do wyrażania ich w konstruktywny sposób, a także powinny dokonywać rozróżnienia sfery osobistej i zawodowej. Kompetencja ta opiera się na współpracy, asertywności i prawości. Osoby powinny interesować się rozwojem społeczno-gospodarczym, komunikacją międzykulturową, cenić różnorodność i szanować innych ludzi, a także być przygotowane na pokonywanie uprzedzeń i osiąganie kompromisu. |

|  |  |
| --- | --- |
| B. | Kompetencje obywatelskie opierają się na znajomości pojęć demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich, łącznie ze sposobem ich sformułowania w Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej i międzynarodowych deklaracjach oraz ich stosowaniem przez różne instytucje na poziomach lokalnym, regionalnym, krajowym, europejskim i międzynarodowym. Obejmują one również znajomość współczesnych wydarzeń, jak i głównych wydarzeń i tendencji w narodowej, europejskiej i światowej historii. Ponadto, należy zwiększyć świadomość celów, wartości i polityk, jakimi kierują się ruchy społeczne i polityczne. Niezbędna jest również znajomość integracji europejskiej oraz struktur UE, z ich głównymi celami i wartościami, jak i świadomość różnorodności i tożsamości kulturowych w Europie.  Umiejętności w zakresie kompetencji obywatelskich obejmują zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami. Do umiejętności tych należy krytyczna i twórcza refleksja oraz konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich oraz procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach, od lokalnego, poprzez krajowy, po europejski, szczególnie w drodze głosowania.  Pełne poszanowanie praw człowieka, w tym równości, jako podstawy demokracji, uznanie i zrozumienie różnic w systemach wartości różnych religii i grup etnicznych, to fundamenty pozytywnej postawy. Oznacza ona zarówno wykazywanie poczucia przynależności do własnego otoczenia, kraju, Unii Europejskiej i Europy jako całości oraz do świata, jak i gotowość do uczestnictwa w demokratycznym podejmowaniu decyzji na wszystkich poziomach. Obejmuje ona również wykazywanie się poczuciem obowiązku, jak i okazywanie zrozumienia i poszanowania wspólnych wartości, niezbędnych do zapewnienia spójności wspólnoty, takich jak respektowanie demokratycznych zasad. Konstruktywne uczestnictwo obejmuje również działalność obywatelską, wspieranie różnorodności i spójności społecznej i zrównoważonego rozwoju oraz gotowość poszanowania wartości i prywatności innych osób. |

**7.   Inicjatywność i przedsiębiorczość**

Definicja:

Inicjatywność i przedsiębiorczość oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowią one wsparcie dla indywidualnych osób nie tylko w ich codziennym życiu prywatnym i społecznym, ale także w ich miejscu pracy pomagając im uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolność wykorzystywania szans; są podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych tym, którzy podejmują przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub handlowym lub w nich uczestniczą. Powinny one obejmować świadomość wartości etycznych i promować dobre zarządzanie.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Konieczna wiedza obejmuje zdolność identyfikowania dostępnych możliwości działalności osobistej, zawodowej lub gospodarczej, w tym szerszych zagadnień stanowiących kontekst pracy i życia ludzi, takich jak ogólne rozumienie zasad działania gospodarki, a także szanse i wyzwania stojące przed pracodawcami i organizacjami. Osoby powinny również być świadome zagadnień etycznych związanych z przedsiębiorstwami oraz tego, w jaki sposób mogą one wywoływać pozytywne zmiany, np. poprzez sprawiedliwy handel lub przedsięwzięcia społeczne.

Umiejętności odnoszą się do proaktywnego zarządzania projektami (co obejmuje np. planowanie, organizowanie, zarządzanie, kierowanie i zlecanie zadań, analizowanie, komunikowanie, sporządzanie raportów, ocenę i sprawozdawczość), skutecznej reprezentacji i negocjacji oraz zdolności zarówno pracy indywidualnej, jak i współpracy w zespołach. Niezbędna jest umiejętność oceny i identyfikacji własnych mocnych i słabych stron, a także oceny ryzyka i podejmowania go w uzasadnionych przypadkach.

Postawa przedsiębiorcza charakteryzuje się inicjatywnością, aktywnością, niezależnością i innowacyjnością zarówno w życiu osobistym i społecznym, jak i w pracy. Obejmuje również motywację i determinację w kierunku realizowania celów, czy to osobistych, czy wspólnych, zarówno prywatnych jak i w pracy.

**8.   Świadomość i ekspresja kulturalna**

Definicja:

Docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych.

Niezbędna wiedza, umiejętności i postawy powiązane z tą kompetencją:

Wiedza kulturalna obejmuje świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz jego miejsca w świecie. Obejmuje ona podstawową znajomość najważniejszych dzieł kultury, w tym współczesnej kultury popularnej. Niezbędne jest rozumienie kulturowej i językowej różnorodności w Europie i w innych regionach świata oraz konieczności jej zachowania, a także zrozumienie znaczenia czynników estetycznych w życiu codziennym. Umiejętności obejmują zarówno wrażliwość, jak i ekspresję: wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk, jak i wyrażanie siebie poprzez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Umiejętności obejmują również zdolność do odniesienia własnych punktów widzenia w zakresie twórczości i ekspresji do opinii innych oraz rozpoznawania i wykorzystywania społecznych i ekonomicznych szans w działalności kulturalnej. Ekspresja kulturalna jest niezbędna do rozwijania twórczych umiejętności, które mogą być wykorzystywane w wielu sytuacjach zawodowych. Dogłębne zrozumienie własnej kultury oraz poczucie tożsamości mogą być podstawą szacunku i otwartej postawy wobec różnorodności ekspresji kulturalnej. Pozytywna postawa obejmuje również kreatywność oraz chęć pielęgnowania zdolności estetycznych poprzez wyrażanie siebie środkami artystycznymi i udział w życiu kulturalnym.

[(1)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A32006H0962#ntc1-L_2006394PL.01001301-E0001)  W kontekście wielokulturowych i wielojęzycznych społeczeństw Europy uznaje się, że język ojczysty nie we wszystkich przypadkach musi być językiem urzędowym państwa członkowskiego oraz że umiejętność porozumiewania się w języku urzędowym jest warunkiem wstępnym zapewnienia pełnego uczestnictwa jednostki w społeczeństwie. W niektórych państwach członkowskich językiem ojczystym może być jeden z kilku języków urzędowych. Środki stosowane w takich przypadkach, oraz odpowiednie stosowanie definicji, należą do kompetencji poszczególnych państw członkowskich i są uzależnione od ich specyficznych potrzeb i okoliczności.

[(2)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A32006H0962#ntc2-L_2006394PL.01001301-E0002)  Ważne jest uznanie faktu, że liczni Europejczycy żyją w rodzinach i społecznościach dwujęzycznych lub wielojęzycznych oraz że język urzędowy kraju, w którym mieszkają, może nie być ich językiem ojczystym. Dla tych grup wspomniana wyżej umiejętność może dotyczyć raczej języka urzędowego niż języka obcego. Ich potrzeby, motywacja oraz społeczne lub ekonomiczne powody rozwijania tej umiejętności jako wsparcia dla integracji będą inne niż na przykład w przypadku osób, które uczą się języka obcego z myślą o podróżach lub pracy. Środki stosowane w takich przypadkach, oraz odpowiednie stosowanie definicji, podlegają kompetencji poszczególnych państw członkowskich i są uzależnione od ich specyficznych potrzeb i okoliczności.

**Podstawa programowa wychowania przedszkolnego**

**ROZPORZĄDZENIE** **MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ**[[1]](#footnote-1)**)**

z dnia 14 lutego 2017 r.

**w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów**

**z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego**

**dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej**

Na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 1 lit. a, b, e, f i h ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59) zarządza się, co następuje:

**§ 1.** Określa się podstawę programową:

1. wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, stanowiącą załącznik nr 1 do rozporządzenia;
2. kształcenia ogólnego dla publicznych szkół, o których mowa w art. 18 ust. 1 pkt 1 i pkt 2 lit. c, d i f ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe:
   1. szkoły podstawowej, stanowiącą załącznik nr 2 do rozporządzenia,
   2. szkoły podstawowej ‒ dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, stanowiącą załącznik nr 3 do rozporządzenia,
   3. branżowej szkoły I stopnia, stanowiącą załącznik nr 4 do rozporządzenia,
   4. szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy, stanowiącą załącznik nr 5 do rozporządzenia,
   5. szkoły policealnej, stanowiącą załącznik nr 6 do rozporządzenia.

**§ 2.** Podstawę programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, określoną w załączniku nr 1 do rozporządzenia, stosuje się także do prowadzenia wychowania przedszkolnego w ośrodkach umożliwiających dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną z niepełnosprawnościami sprzężonymi realizację obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego.

**§ 3.** Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 września 2017 r.

Minister Edukacji Narodowej: *A. Zalewska*

Załączniki do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.

(poz. 356)

**Załącznik nr 1**

PODSTAWA PROGRAMOWA WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO DLA PRZEDSZKOLI, ODDZIAŁÓW PRZEDSZKOLNYCH W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH ORAZ INNYCH FORM WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego wskazuje cel wychowania przedszkolnego, zadania profilaktyczno-wychowawcze przedszkola, oddziału przedszkolnego zorganizowanego w szkole podstawowej i innej formie wychowania przedszkolnego, zwanych dalej „przedszkolami”, oraz efekty realizacji zadań w postaci celów osiąganych przez dzieci na zakończenie wychowania przedszkolnego.

Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji.

**Zadania przedszkola**

1. Wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka poprzez organizację warunków sprzyjających nabywaniu doświadczeń w fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym obszarze jego rozwoju.
2. Tworzenie warunków umożliwiających dzieciom swobodny rozwój, zabawę i odpoczynek w poczuciu bezpieczeństwa.
3. Wspieranie aktywności dziecka podnoszącej poziom integracji sensorycznej i umiejętności korzystania z rozwijających się procesów poznawczych.
4. Zapewnienie prawidłowej organizacji warunków sprzyjających nabywaniu przez dzieci doświadczeń, które umożliwią im ciągłość procesów adaptacji oraz pomoc dzieciom rozwijającym się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony.
5. Wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań.
6. Wzmacnianie poczucia wartości, indywidualność, oryginalność dziecka oraz potrzeby tworzenia relacji osobowych i uczestnictwa w grupie.
7. Tworzenie sytuacji sprzyjających rozwojowi nawyków i zachowań prowadzących do samodzielności, dbania o zdrowie, sprawność ruchową i bezpieczeństwo, w tym bezpieczeństwo w ruchu drogowym.
8. Przygotowywanie do rozumienia emocji, uczuć własnych i innych ludzi oraz dbanie o zdrowie psychiczne, realizowane m.in. z wykorzystaniem naturalnych sytuacji, pojawiających się w przedszkolu oraz sytuacji zadaniowych, uwzględniających treści adekwatne do intelektualnych możliwości i oczekiwań rozwojowych dzieci.
9. Tworzenie sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość dziecka, w tym wrażliwość estetyczną, w odniesieniu do wielu sfer aktywności człowieka: mowy, zachowania, ruchu, środowiska, ubioru, muzyki, tańca, śpiewu, teatru, plastyki.
10. Tworzenie warunków pozwalających na bezpieczną, samodzielną eksplorację otaczającej dziecko przyrody, stymulujących rozwój wrażliwości i umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, adekwatnych do etapu rozwoju dziecka.
11. Tworzenie warunków umożliwiających bezpieczną, samodzielną eksplorację elementów techniki w otoczeniu, konstruowania, majsterkowania, planowania i podejmowania intencjonalnego działania, prezentowania wytworów swojej pracy.
12. Współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka.
13. Kreowanie, wspólne z wymienionymi podmiotami, sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w tym osoby starsze, oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju.
14. Systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju.
15. Systematyczne wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie poziomu umożliwiającego podjęcie nauki w szkole.
16. Organizowanie zajęć – zgodnie z potrzebami – umożliwiających dziecku poznawanie kultury i języka mniejszości narodowej lub etnicznej lub języka regionalnego – kaszubskiego.
17. Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur.

Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym nie dotyczy:

* 1. dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawności sprzężone, jeżeli jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym;
  2. dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na inne niż wymienione w pkt 1 rodzaje niepełnosprawności, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 127 ust. 19 pkt 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59), oraz jeżeli z indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego wynika brak możliwości realizacji przygotowania do posługiwania się językiem obcym nowożytnym ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dziecka.

**Osiągnięcia dziecka na koniec wychowania przedszkolnego**

1. Fizyczny obszar rozwoju dziecka. Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole:
   * 1. zgłasza potrzeby fizjologiczne, samodzielnie wykonuje podstawowe czynności higieniczne;
     2. wykonuje czynności samoobsługowe: ubieranie się i rozbieranie, w tym czynności precyzyjne, np. zapinanie guzików, wiązanie sznurowadeł;
     3. spożywa posiłki z użyciem sztućców, nakrywa do stołu i sprząta po posiłku;
     4. komunikuje potrzebę ruchu, odpoczynku itp.;
     5. uczestniczy w zabawach ruchowych, w tym rytmicznych, muzycznych, naśladowczych, z przyborami lub bez nich; wykonuje różne formy ruchu: bieżne, skoczne, z czworakowaniem, rzutne;
     6. inicjuje zabawy konstrukcyjne, majsterkuje, buduje, wykorzystując zabawki, materiały użytkowe, w tym materiał naturalny;
     7. wykonuje czynności, takie jak: sprzątanie, pakowanie, trzymanie przedmiotów jedną ręką i oburącz, małych przedmiotów z wykorzystaniem odpowiednio ukształtowanych chwytów dłoni, używa chwytu pisarskiego podczas rysowania, kreślenia i pierwszych prób pisania;
     8. wykonuje podstawowe ćwiczenia kształtujące nawyk utrzymania prawidłowej postawy ciała;
     9. wykazuje sprawność ciała i koordynację w stopniu pozwalającym na rozpoczęcie systematycznej nauki czynności złożonych, takich jak czytanie i pisanie.
2. Emocjonalny obszar rozwoju dziecka. Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole:
   * 1. rozpoznaje i nazywa podstawowe emocje, próbuje radzić sobie z ich przeżywaniem;
     2. szanuje emocje swoje i innych osób;
     3. przeżywa emocje w sposób umożliwiający mu adaptację w nowym otoczeniu, np.

w nowej grupie dzieci, nowej grupie starszych dzieci, a także w nowej grupie dzieci i osób dorosłych;

* + 1. przedstawia swoje emocje i uczucia, używając charakterystycznych dla dziecka form wyrazu;
    2. rozstaje się z rodzicami bez lęku, ma świadomość, że rozstanie takie bywa dłuższe lub krótsze;
    3. rozróżnia emocje i uczucia przyjemne i nieprzyjemne, ma świadomość, że odczuwają i przeżywają je wszyscy ludzie;
    4. szuka wsparcia w sytuacjach trudnych dla niego emocjonalnie; wdraża swoje własne strategie, wspierane przez osoby dorosłe lub rówieśników;
    5. zauważa, że nie wszystkie przeżywane emocje i uczucia mogą być podstawą do podejmowania natychmiastowego działania, panuje nad nieprzyjemną emocją,

np. podczas czekania na własną kolej w zabawie lub innej sytuacji;

* + 1. wczuwa się w emocje i uczucia osób z najbliższego otoczenia;
    2. dostrzega, że zwierzęta posiadają zdolność odczuwania, przejawia w stosunku do nich życzliwość i troskę;
    3. dostrzega emocjonalną wartość otoczenia przyrodniczego jako źródła satysfakcji estetycznej

1. Społeczny obszar rozwoju dziecka. Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole:
   * 1. przejawia poczucie własnej wartości jako osoby, wyraża szacunek wobec innych osób i przestrzegając tych wartości, nawiązuje relacje rówieśnicze;
     2. odczuwa i wyjaśnia swoją przynależność do rodziny, narodu, grupy przedszkolnej, grupy chłopców, grupy dziewczynek oraz innych grup, np. grupy teatralnej, grupy sportowej;
     3. posługuje się swoim imieniem, nazwiskiem, adresem;
     4. używa zwrotów grzecznościowych podczas powitania, pożegnania, sytuacji wymagającej przeproszenia i przyjęcia konsekwencji swojego zachowania;
     5. ocenia swoje zachowanie w kontekście podjętych czynności i zadań oraz przyjętych norm grupowych; przyjmuje, respektuje i tworzy zasady zabawy w grupie, współdziała z dziećmi w zabawie, pracach użytecznych, podczas odpoczynku;
     6. nazywa i rozpoznaje wartości związane z umiejętnościami i zachowaniami społecznymi, np. szacunek do dzieci i dorosłych, szacunek do ojczyzny, życzliwość okazywana dzieciom i dorosłym – obowiązkowość, przyjaźń, radość;
     7. respektuje prawa i obowiązki swoje oraz innych osób, zwracając uwagę na ich indywidualne potrzeby;
     8. obdarza uwagą inne dzieci i osoby dorosłe;
     9. komunikuje się z dziećmi i osobami dorosłymi, wykorzystując komunikaty werbalne i pozawerbalne; wyraża swoje oczekiwania społeczne wobec innego dziecka, grupy.
2. Poznawczy obszar rozwoju dziecka. Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole:
   1. wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą komunikatów pozawerbalnych: tańca, intencjonalnego ruchu, gestów, impresji plastycznych, technicznych, teatralnych, mimicznych, konstrukcji i modeli z tworzyw i materiału naturalnego;
   2. wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą języka mówionego, posługuje się językiem polskim w mowie zrozumiałej dla dzieci i osób dorosłych, mówi płynnie, wyraźnie, rytmicznie, poprawnie wypowiada ciche i głośne dźwięki mowy, rozróżnia głoski na początku i końcu w wybranych prostych fonetycznie słowach;
   3. odróżnia elementy świata fikcji od realnej rzeczywistości; byty rzeczywiste od medialnych, byty realistyczne od fikcyjnych;
   4. rozpoznaje litery, którymi jest zainteresowane na skutek zabawy i spontanicznych odkryć, odczytuje krótkie wyrazy utworzone z poznanych liter w formie napisów drukowanych dotyczące treści znajdujących zastosowanie w codziennej aktywności;
   5. odpowiada na pytania, opowiada o zdarzeniach z przedszkola, objaśnia kolejność zdarzeń w prostych historyjkach obrazkowych, układa historyjki obrazkowe, recytuje wierszyki, układa i rozwiązuje zagadki;
   6. wykonuje własne eksperymenty językowe, nadaje znaczenie czynnościom, nazywa je, tworzy żarty językowe i sytuacyjne, uważnie słucha i nadaje znaczenie swym doświadczeniom;
   7. eksperymentuje rytmem, głosem, dźwiękami i ruchem, rozwijając swoją wyobraźnię muzyczną; słucha, odtwarza i tworzy muzykę, śpiewa piosenki, porusza się przy muzyce i do muzyki, dostrzega zmiany charakteru muzyki, np. dynamiki, tempa i wysokości dźwięku oraz wyraża ją ruchem, reaguje na sygnały, muzykuje z użyciem instrumentów oraz innych źródeł dźwięku; śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe; chętnie uczestniczy w zbiorowym muzykowaniu; wyraża emocje i zjawiska pozamuzyczne różnymi środkami aktywności muzycznej; aktywnie słucha muzyki; wykonuje lub rozpoznaje melodie, piosenki i pieśni, np. ważne dla wszystkich dzieci w przedszkolu, np. hymn przedszkola, charakterystyczne dla uroczystości narodowych (hymn narodowy), potrzebne do organizacji uroczystości np. Dnia Babci i Dziadka, święta przedszkolaka (piosenki okazjonalne) i inne; w skupieniu słucha muzyki;
   8. wykonuje własne eksperymenty graficzne farbą, kredką, ołówkiem, mazakiem itp., tworzy proste i złożone znaki, nadając im znaczenie, odkrywa w nich fragmenty wybranych liter, cyfr, kreśli wybrane litery i cyfry na gładkiej kartce papieru, wyjaśnia sposób powstania wykreślonych, narysowanych lub zapisanych kształtów, przetwarza obraz ruchowy na graficzny i odwrotnie, samodzielnie planuje ruch przed zapisaniem, np. znaku graficznego, litery i innych w przestrzeni sieci kwadratowej lub liniatury, określa kierunki i miejsca na kartce papieru;
   9. czyta obrazy, wyodrębnia i nazywa ich elementy, nazywa symbole i znaki znajdujące się w otoczeniu, wyjaśnia ich znaczenie;
   10. wymienia nazwę swojego kraju i jego stolicy, rozpoznaje symbole narodowe (godło, flaga, hymn), nazywa wybrane symbole związane z regionami Polski ukryte w podaniach, przysłowiach, legendach, bajkach, np. o smoku wawelskim, orientuje się, że Polska jest jednym z krajów Unii Europejskiej;
   11. wyraża ekspresję twórczą podczas czynności konstrukcyjnych i zabawy, zagospodarowuje przestrzeń, nadając znaczenie umieszczonym w niej przedmiotom, określa ich położenie, liczbę, kształt, wielkość, ciężar, porównuje przedmioty w swoim otoczeniu z uwagi na wybraną cechę;
   12. klasyfikuje przedmioty według: wielkości, kształtu, koloru, przeznaczenia, układa przedmioty w grupy, szeregi, rytmy, odtwarza układy przedmiotów i tworzy własne, nadając im znaczenie, rozróżnia podstawowe figury geometryczne (koło, kwadrat, trójkąt, prostokąt);
   13. eksperymentuje, szacuje, przewiduje, dokonuje pomiaru długości przedmiotów, wykorzystując np. dłoń, stopę, but;
   14. określa kierunki i ustala położenie przedmiotów w stosunku do własnej osoby, a także w stosunku do innych przedmiotów, rozróżnia stronę lewą i prawą;
   15. przelicza elementy zbiorów w czasie zabawy, prac porządkowych, ćwiczeń i wykonywania innych czynności, posługuje się liczebnikami głównymi i porządkowymi, rozpoznaje cyfry oznaczające liczby od 0 do 10, eksperymentuje z tworzeniem kolejnych liczb, wykonuje dodawanie i odejmowanie w sytuacji użytkowej, liczy obiekty, odróżnia liczenie błędne od poprawnego;
   16. posługuje się w zabawie i w trakcie wykonywania innych czynności pojęciami dotyczącymi następstwa czasu np. wczoraj, dzisiaj, jutro, rano, wieczorem, w tym nazwami pór roku, nazwami dni tygodnia i miesięcy;
   17. rozpoznaje modele monet i banknotów o niskich nominałach, porządkuje je, rozumie, do czego służą pieniądze w gospodarstwie domowym;
   18. posługuje się pojęciami dotyczącymi zjawisk przyrodniczych, np. tęcza, deszcz, burza, opadanie liści z drzew, sezonowa wędrówka ptaków, kwitnienie drzew, zamarzanie wody, dotyczącymi życia zwierząt, roślin, ludzi w środowisku przyrodniczym, korzystania z dóbr przyrody, np. grzybów, owoców, ziół;
   19. podejmuje samodzielną aktywność poznawczą np. oglądanie książek, zagospodarowywanie przestrzeni własnymi pomysłami konstrukcyjnymi, korzystanie z nowoczesnej technologii itd.;
   20. wskazuje zawody wykonywane przez rodziców i osoby z najbliższego otoczenia, wyjaśnia, czym zajmuje się osoba wykonująca dany zawód;
   21. rozumie bardzo proste polecenia w języku obcym nowożytnym i reaguje na nie; uczestniczy w zabawach, np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych; używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie dla danej zabawy lub innych podejmowanych czynności; powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki w grupie; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami;
   22. reaguje na proste polecenie w języku mniejszości narodowej lub etnicznej, używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie w zabawie i innych podejmowanych czynnościach: powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych wspieranych np. obrazkiem, rekwizytem, gestem; zna godło (symbol) swojej wspólnoty narodowej lub etnicznej;
   23. reaguje na proste polecenie w języku regionalnym – kaszubskim, używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie w zabawie i innych podejmowanych czynnościach: powtarza rymowanki i proste wierszyki, śpiewa piosenki; rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych wspieranych np. obrazkiem, rekwizytem, gestem, zna godło (symbol) swojej wspólnoty regionalnej – kaszubskiej.

**Warunki i sposób realizacji**

1. Zgodnie z zapisami dotyczącymi zadań przedszkola nauczyciele organizują zajęcia wspierające rozwój dziecka. Wykorzystują do tego każdą sytuację i moment pobytu dziecka w przedszkolu, czyli tzw. zajęcia kierowane i niekierowane. Wszystkie doświadczenia dzieci płynące z organizacji pracy przedszkola są efektem realizacji programu wychowania przedszkolnego. Ważne są zatem zajęcia kierowane, jak i czas spożywania posiłków, czas przeznaczony na odpoczynek i charakter tego odpoczynku, uroczystości przedszkolne, wycieczki, ale i ubieranie, rozbieranie. Bardzo ważna jest samodzielna zabawa.
2. Przedstawione w podstawie programowej naturalne obszary rozwoju dziecka wskazują na konieczność uszanowania typowych dla tego okresu potrzeb rozwojowych, których spełnieniem powinna stać się dobrze zorganizowana zabawa, zarówno w budynku przedszkola, jak i na świeżym powietrzu. Naturalna zabawa dziecka wiąże się z doskonaleniem motoryki i zaspokojeniem potrzeby ruchu, dlatego organizacja zajęć na świeżym powietrzu powinna być elementem codziennej pracy z dzieckiem w każdej grupie wiekowej.
3. Nauczyciele, organizując zajęcia kierowane, biorą pod uwagę możliwości dzieci, ich oczekiwania poznawcze i potrzeby wyrażania swoich stanów emocjonalnych, komunikacji oraz chęci zabawy. Wykorzystują każdą naturalnie pojawiającą się sytuację edukacyjną prowadzącą do osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Sytuacje edukacyjne wywołane np. oczekiwaniem poznania liter skutkują zabawami w ich rozpoznawaniu. Jeżeli dzieci w sposób naturalny są zainteresowane zabawami prowadzącymi do ćwiczeń czynności złożonych, takich jak liczenie, czytanie, a nawet pisanie, nauczyciel przygotowuje dzieci do wykonywania tychże czynności zgodnie z fizjologią i naturą pojawiania się tychże procesów.
4. Przedszkole jest miejscem, w którym poprzez zabawę dziecko poznaje alfabet liter drukowanych. Zabawa rozwija w dziecku oczekiwania poznawcze w tym zakresie i jest najlepszym rozwiązaniem metodycznym, które sprzyja jego rozwojowi. Zabawy przygotowujące do nauki pisania liter prowadzić powinny jedynie do optymalizacji napięcia mięśniowego, ćwiczeń planowania ruchu przy kreśleniu znaków o charakterze literopodobnym, ćwiczeń czytania liniatury, wodzenia po śladzie i zapisu wybranego znaku graficznego. W trakcie wychowania przedszkolnego dziecko nie uczy się czynności złożonych z udziałem całej grupy, lecz przygotowuje się do nauki czytania i pisania oraz uczestniczy w procesie alfabetyzacji.
5. Nauczyciele diagnozują, obserwują dzieci i twórczo organizują przestrzeń ich rozwoju, włączając do zabaw i doświadczeń przedszkolnych potencjał tkwiący w dzieciach oraz ich zaciekawienie elementami otoczenia.
6. Współczesny przedszkolak funkcjonuje w dynamicznym, szybko zmieniającym się otoczeniu, stąd przedszkole powinno stać się miejscem, w którym dziecko otrzyma pomoc w jego rozumieniu.
7. Organizacja zabawy, nauki i wypoczynku w przedszkolu oparta jest na rytmie dnia, czyli powtarzających się systematycznie fazach, które pozwalają dziecku na stopniowe zrozumienie pojęcia czasu i organizacji oraz dają poczucie bezpieczeństwa i spokoju, zapewniając mu zdrowy rozwój.
8. Pobyt w przedszkolu jest czasem wypełnionym zabawą, która pod okiem specjalistów tworzy pole doświadczeń rozwojowych budujących dojrzałość szkolną. Nauczyciele zwracają uwagę na konieczność tworzenia stosownych nawyków ruchowych u dzieci, które będą niezbędne, aby rozpocząć naukę w szkole, a także na rolę poznawania wielozmysłowego. Szczególne znaczenie dla budowy dojrzałości szkolnej mają zajęcia rytmiki, które powinny być prowadzone w każdej grupie wiekowej oraz gimnastyki, ze szczególnym uwzględnieniem ćwiczeń zapobiegających wadom postawy.
9. Nauczyciele systematycznie informują rodziców o postępach w rozwoju ich dziecka, zachęcają do współpracy w realizacji programu wychowania przedszkolnego oraz opracowują diagnozę dojrzałości szkolnej dla tych dzieci, które w danym roku mają rozpocząć naukę w szkole.
10. Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym powinno być włączone w różne działania realizowane w ramach programu wychowania przedszkolnego i powinno odbywać się przede wszystkim w formie zabawy. Należy stworzyć warunki umożliwiające dzieciom osłuchanie się z językiem obcym w różnych sytuacjach życia codziennego. Może to zostać zrealizowane m.in. poprzez kierowanie do dzieci bardzo prostych poleceń w języku obcym w toku różnych zajęć i zabaw, wspólną lekturę książeczek dla dzieci w języku obcym, włączanie do zajęć rymowanek, prostych wierszyków, piosenek oraz materiałów audiowizualnych w języku obcym. Nauczyciel prowadzący zajęcia z dziećmi powinien wykorzystać naturalne sytuacje wynikające ze swobodnej zabawy dzieci, aby powtórzyć lub zastosować w dalszej zabawie poznane przez dzieci słowa lub zwroty.

Dokonując wyboru języka obcego nowożytnego, do posługiwania się którym

będą przygotowywane dzieci uczęszczające do przedszkola lub innej formy

wychowania przedszkolnego, należy brać pod uwagę, jaki język obcy

nowożytny jest nauczany w szkołach podstawowych na terenie danej gminy.

1. Aranżacja przestrzeni wpływa na aktywność wychowanków, dlatego proponuje się takie jej zagospodarowanie, które pozwoli dzieciom na podejmowanie różnorodnych form działania. Wskazane jest zorganizowanie stałych i czasowych kącików zainteresowań. Jako stałe proponuje się kąciki: czytelniczy, konstrukcyjny, artystyczny, przyrodniczy. Jako czasowe proponuje się kąciki związane z realizowaną tematyką, świętami okolicznościowymi, specyfiką pracy przedszkola.
2. Elementem przestrzeni są także zabawki i pomoce dydaktyczne wykorzystywane w motywowaniu dzieci do podejmowania samodzielnego działania, odkrywania zjawisk oraz zachodzących procesów, utrwalania zdobytej wiedzy i umiejętności, inspirowania do prowadzenia własnych eksperymentów. Istotne jest, aby każde dziecko miało możliwość korzystania z nich bez nieuzasadnionych ograniczeń czasowych.
3. Elementem przestrzeni w przedszkolu są odpowiednio wyposażone miejsca przeznaczone na odpoczynek dzieci (leżak, materac, mata, poduszka), jak również elementy wyposażenia odpowiednie dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
4. Estetyczna aranżacja wnętrz umożliwia celebrowanie posiłków (kulturalne, spokojne ich spożywanie połączone z nauką posługiwania się sztućcami), a także możliwość wybierania potraw przez dzieci (walory odżywcze i zdrowotne produktów), a nawet ich komponowania.
5. Aranżacja wnętrz umożliwia dzieciom podejmowanie prac porządkowych np. po i przed posiłkami, po zakończonej zabawie, przed wyjściem na spacer.

**Moduł III Przedszkole jako organizacja ucząca się**

**Specyfika kształtowania kompetencji kluczowych dzieci w wieku przedszkolnym**

**Kompetencje kluczowe w zapisach podstawy programowej**

Kształtowanie kompetencji w placówce przedszkolnej ma szczególny charakter. Z jednej strony ma na celu wyposażenie dziecka w odpowiednią wiedzę, a z drugiej – dostarczenie okazji, które pozwolą wyrobić w nim odpowiednie nawyki i zdobyć umiejętności praktyczne, a także umożliwią poprzez działanie kształtowanie odpowiednich postaw. Na tym etapie rozwojowym i edukacyjnym na szczególną uwagę zasługują zatem modelowanie, naśladowanie pozytywnych wzorców, oraz świadome tworzenie sytuacji pozwalających na aktywne uczestnictwo, odczuwanie i eksplorację dostępnej przestrzeni.

**Konteksty rozumienia kompetencji kluczowych w przedszkolu:**

**Porozumiewanie się w języku ojczystym**

Porozumiewanie się w języku ojczystym to zdolność codziennego komunikowania się dziecka w środowisku przedszkolnym z dorosłymi i innymi dziećmi. Jest ono ukierunkowane i poddane kontroli merytorycznej oraz zmierza do stopniowego rozszerzania zarówno w obszarze wyrażania i interpretowania pojęć, jak i myśli, uczuć, faktów, opinii. Porozumiewanie się w języku ojczystym to również zdolność językowej interakcji z otoczeniem najbliższym dziecku i otoczeniem zewnętrznym (np. w sklepie). Kształtowanie tej postawy w przedszkolu to również ukazywanie kontekstów społecznych i kulturowych, wskazywanie na konieczność zachowania zgody we wzajemnym funkcjonowaniu podczas nauki, zabawy i sytuacji zadaniowych. Obszar ten należy rozumieć także jako wsparcie w rozwoju mowy dziecka, otwarcie dziecka na świat języka pisanego i mówionego oraz komunikacji wykorzystujących alternatywne kanały przekazu i odbioru.

**Porozumiewanie się w językach obcych**

Kompetencja związana z porozumiewaniem się w językach obcych w środowisku przedszkolnym wyraża się w otwarciu dziecka na doświadczenie inności

i różnorodności językowej, kulturowej, obyczajowej, a także na wprowadzenie go

w odmienne do znanych mu sytuacji społecznych. Rozumienie różnic kulturowych oraz uwrażliwienie z jednej strony na ich bogactwo, z drugiej zaś na kultywację lokalnych

i narodowych tradycji (w tym językowych) służy otwarciu dziecka, poszerzaniu jego perspektywy poznawczej i zachęceniu do aktywnej eksploracji przestrzeni językowej innych kultur. Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym opiera się na prezentacji dorobku językowego, kulturowego i społecznego innych narodów, wprowadzaniu do zabaw językowych, używaniu zwrotów w języku obcym w sytuacjach codziennych – w zabawie i nauce, ukazywaniu korzyści, jakie wynikają

z umiejętności posługiwania się językiem obcym (również takich, jak nawiązywanie

i podtrzymywanie kontaktów międzyludzkich, a także właściwe odbieranie

i interpretowanie wzajemnych przekazów).

**Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne**

Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne realizowane są na etapie wychowanie przedszkolnego między innymi w postaci rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji. Podstawowe kompetencje naukowo-techniczne odnoszące się do opanowania, wykorzystywania i stosowania wiedzy oraz sposobów i metod objaśniających świat przyrody, realizowane są w przedszkolach poprzez pracę w różnych obszarach, zaś szczególnie istotne wydają się działania związane z eksperymentowaniem, sprawdzaniem, powtarzaniem procedur

i instrukcji oraz weryfikowaniem wiedzy i odnoszeniem jej do codziennych sytuacji, które dziecko zna i w których może dokonywać uogólnień i uszczegółowień.

**Kompetencje informatyczne**

Sposobami realizacji tej kompetencji stają się w przedszkolu działania zmierzające do sprawnego korzystaniu z nowoczesnych źródeł i nośników informacji. Obszarem wskazanym w podstawie programowej jako szczególnie istotny z punktu widzenie rozwoju tej umiejętności, jest obszar związany z rozwojem intelektualnym wspomagany poprzez zabawy projektowe, konstrukcyjne oraz pracę techniczną i plastyczną. Zastosowanie technik informacyjnych pozwala ukazać zarówno zagrożenia, wzbudza ostrożność u młodego odbiorcy mediów masowych, jak również rozszerza możliwości odbioru rzeczywistość społecznej, przyrodniczej i kulturowej. Dziecko w wieku przedszkolnym stopniowo i pod kontrolą wprowadzane jest w przestrzeń wirtualną, przez co zyskuje możliwość rozwijania wszystkich pozostałych kompetencji kluczowych.

**Umiejętność uczenia się**

Kompetencje związane z uczeniem się jawią się na tym etapie jako niezwykle istotne – właściwe wyposażanie dziecka w aparat metodyczny jest inwestycją na cale życie. Przedszkole to pierwsze metodyczne doświadczenie dziecka z uczeniem, uczeniem się konsekwentnym, możliwie świadomym i ukierunkowanym na osiągniecie konkretnych celów. Istotne z perspektywy właściwego wdrażania do rozwoju tej kompetencji jest przygotowanie dziecka do różnych form nauki – pracy grupowej i indywidualnej oraz do różnorodności stylów uczenia się. Jest to również czas wzbudzania motywacji do nauki, kształtowania perspektywy motywacji wewnętrznej, zadaniowej, ukierunkowanie wysiłków. Ważne jest stworzenie dzieciom sytuacji, w których uczą się gospodarowania czasem przeznaczonym na zabawę, współpracują przy realizacji zadania i biorą odpowiedzialność za wynik swoich działań. Kompetencja ta jest kształtowana poprzez realizację wszystkich obszarów podstawy programowej wychowania przedszkolnego,

a rezultaty w tym obszarze są ściśle skorelowane z umiejętnościami, postawami

i prezentowanymi sposobami pracy nauczyciela. Ważnym elementem pracy wychowawcy jest zatem doskonalenie warsztatu oraz podejmowanie działań ze świadomością powiazań między procesami edukacyjnymi z funkcjonowaniem społecznym i aktywnością codzienną dziecka.

**Kompetencje społeczne i obywatelskie**

Kompetencje społeczne i obywatelskie, rozumiane jako zdolność do stopniowego wychodzenia poza obszar rodziny, zmierzają do tego, by stwarzać dziecku warunki do pracy z innymi, pracy w grupie, by mogło podejmować odpowiedzialność za grupę. Przedszkole winno stać się miejscem budowania samorządności dzieci, należy włączać je w część procesu podejmowania decyzji oraz poznawania przesłanek prowadzących do ich podejmowania. W kontekście przedszkola istotne jest, aby dziecko zrozumiało obyczaje i sposoby funkcjonowania osób w różnych społeczeństwach i środowiskach, dostrzegało różnorodność zachowań, a stopniowo też różnorodność postaw, aby zmierzało w kierunku dokonywania wyborów, które mają realne konsekwencje

i warunkują funkcjonowanie w grupie. Bardzo ważne jest budzenie zainteresowania dzieci otoczeniem domu i przedszkola, zachęcanie do podejmowania działań na rzecz dobra wspólnego, działań dziecięcego wolontariatu, na miarę możliwości dzieci.

**Inicjatywność i przedsiębiorczoś**ć

Poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość należy rozumieć jako zdolność do wcielania pomysłów w czyn. Kompetencja ta obejmuje działania zmierzające do rozwoju poczucia sprawstwa. Istotne na etapie wychowania przedszkolnego jest kształtowanie umiejętności planowania działań oraz wdrażanie do konsekwentnego ich realizowania; umiejętność ta inicjowana jest w przedszkolu np. poprzez pracę metodą projektu edukacyjnego oraz uczestnictwo w wydarzeniach, programach i akcjach tematycznych. Kompetencja ta jest kształtowana wielopłaszczyznowo i co ważne, jej elementy powinny być obecne podczas wszystkich działań edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych, w których uczestniczy dziecko.

**Świadomość i ekspresja kulturalna**

Praca w obszarze świadomości i ekspresji kulturowej ukierunkowana jest na twórcze wyrażanie idei, doświadczeń i emocji za pośrednictwem różnorodnych środków ekspresji: muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych. Doświadczania takie pozwalają na wyrażenie przez dziecko różnorodnych stanów emocjonalnych, wyzwolenie pozytywnych stanów emocjonalnych, a przez to otwarcie się na nowości, wzmacniają inicjatywę, pomagają w nawiązaniu relacji i wyrażaniu stanów emocjonalnych. W kształtowaniu tej kompetencji ważne jest zachęcanie dzieci do uczestnictwa w inicjatywach związanych z poznawaniem, przeżywaniem

i kreowaniem kultury regionalnej i narodowej, jak również ukazywanie różnorodności zasobów i tradycji kulturalnych innych narodów.

**Profil kompetencyjny dziecka w wieku przedszkolnym**

**Wiedza**

Dziecko w wieku przedszkolnym:

* zna zasady panujące w przedszkolu oraz dostrzega fakt, że mają one zastosowanie również w innych kontekstach sytuacyjnych (wie, że podobne reguły występują w szkole, pracy i miejscach publicznych);
* dostrzega uniwersalny charakter wiedzy zdobytej podczas zajęć

w przedszkolu;

* zna podstawowe reguły językowe, stosuje poprawnie zwroty język polskiego oraz posiada bogaty zasób słów pozwalających mu na wyrażanie podstawowych potrzeb poznawczych;
* dostrzega potrzeby innych dzieci oraz potrafi odnieść się do nich (zareagować adekwatnie do sytuacji);
* rozumie konieczność szukania pomocy u innych osób zarówno dorosłych, jaki

i rówieśników.

* wie, na czym polega pomiar oraz przeprowadza pomiary wykorzystując różne sposoby;
* klasyfikuje i szereguje elementy otaczającego go środowiska, dostrzegając reguły funkcjonowania przyrody ożywionej i nieożywionej;
* rozpoznaje oraz prawidłowo odczytuje znaki językowe, piktogramy i ikony;
* wie, do jakiej wspólnoty narodowej, etnicznej językowej należy;
* wie, że ludzie porozumiewają się za pomocą różnych sposobów i języków;

**Umiejętności**

Dziecko w wieku przedszkolnym:

* wyraża swoje potrzeby za pomocą komunikatów słownych oraz prawidłowo odczytuje komunikaty innych dzieci oraz nauczycieli;
* planuje swoje działania w sytuacjach edukacyjnych i zabawowych oraz potrafi odnieść się do pomysłów i zadań innych dzieci;
* pokonuje trudnościami jakie, napotyka podczas realizacji własnych pomysłów poprzez własną aktywność lub przy ukierunkowanej pomocy osób dorosłych;
* prosi o pomoc;
* przestrzega reguł obowiązujących w społeczności przedszkolnej i wskazuje na konsekwencje ich złamania;
* ocenia swoje zachowanie w odniesieniu do norm panujących w grupie

i placówce;

* wykorzystując różnorodne sposoby zdobywania wiedzy, krytycznie odnosi się do uzyskanych informacji;
* weryfikuje zdobytą wiedzę poprzez doświadczenie własne, eksperymenty kontrolowane oraz dzięki korzystaniu z potencjału innych dzieci i wskazówek nauczycieli;
* korzysta z technologii komunikacyjnych w sytuacjach edukacyjnych oraz dostrzega zagrożenie wynikające z ich niewłaściwego wykorzystania;
* podejmuje próby samodzielnego odwzorowywania liter, cyfr, piktogramów

i figur geometrycznych;

* korzysta z różnych prostych formach ekspresji – plastycznych, muzycznych

i parateatralnych;

* wskazuje na pozaprzedszkolny kontekst zdobytej wiedzy – potrafi wskazać inne przykłady niż te odnoszące do przestrzeni przedszkolnej;
* wykorzystuje wiedzę zdobytą w przedszkolu, w domu i w innych sytuacjach oraz potrafi wskazać na możliwości jej rozszerzenia;

**Postawy**

Dziecko w wieku przedszkolnym:

* przestrzega reguł panujących w przedszkolu i potrafi zareagować w sytuacji, kiedy są łamane zasady i normy;
* jest otwarte na nowe wyzwania i chętnie je podejmuje;
* dostrzega potrzebę zdobywania wiedzy, jej weryfikowania i poszukiwania nowych obszarów do działania;
* jest chętne do pracy w różnych obszarach edukacyjnych;
* chętnie współpracuje z innymi;
* samodzielnie poszukuje okazji edukacyjnych i rozwojowych;
* wspiera inne dzieci w codziennych sytuacjach edukacyjnych.

**Profil kompetencyjny nauczyciela**

Uwzględniając wieloaspektowy charakter pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego oraz wyzwania, jakie napotyka w swojej pracy, które wynikają

z kierunku rozwoju społeczeństwa europejskiego, należy oprzeć zakres jego oddziaływań o następujące kompetencje:

* merytoryczne (zakres formalnie zdobytej wiedzy, uzupełniany na bieżąco poprzez różnego rodzaju działania samokształcące i doskonalące);
* psychologiczno-pedagogiczne, obejmujące wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej oraz umiejętne wykorzystanie tej wiedzy

w praktyce;

* diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska;
* planowania i projektowania oddziaływań edukacyjnych (planowanie działań, organizacja pracy, kontrola rezultatów);
* dydaktyczno-metodyczne (wiedza na temat zasad i metod realizacji procesu kształcenia);
* komunikacyjne (wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów);
* medialne i techniczne, związane są z organizowaniem warsztatu pracy własnej

i pracy dziecka;

* autoedukacyjne – planowanie i prowadzenie własnego rozwoju.

Z powyższych kompetencji wynika określona wiedza, umiejętności i postawy, jakimi powinien wykazywać się nauczyciel wychowania przedszkolnego

**Wiedza**

* wyodrębnia i interpretuje poszczególne kompetencje kluczowe oraz wskazuje na społeczne uzasadnienie ich rozwoju począwszy od edukacji przedszkolnej;
* posiada biegłą znajomość problematyki związanej z rozwojem dzieci w wieku przedszkolem oraz projektowaniem, realizacją i oceną efektywności oddziaływań edukacyjnych;
* wymienia, identyfikuje i opisuje psychospołeczne i pedagogiczne uwarunkowania kształtowania kompetencji kluczowych dzieci w wieku przedszkolnym;
* wskazuje możliwości kształtowania poszczególnych kompetencji kluczowych na kolejnych etapach rozwojowych;
* wskazuje na społeczne i jednostkowe konsekwencje wynikające z braku wsparcia dziecka w rozwoju jego potencjału;
* poszukuje informacji dotyczących możliwości rozwoju potencjału dziecka oraz potrafi zaangażować w ten proces innych nauczycieli, rodziców i osoby

z otoczenia dziecka;

* wskazuje na specyficzne sposoby osiągania kompetencji kluczowych

w perspektywie wymagań edukacyjnych przedszkola, dalszej edukacji szkolnej oraz edukacji całożyciowej.

**Umiejętności**

* stosuje metody nauczania i kształtuje postawy zalecane do pracy

w przedszkolach oraz potrafi wskazać na możliwości ich użycia w kontekście rozwoju kompetencji kluczowych;

* diagnozuje potencjał dziecka w odniesieniu do poszczególnych kompetencji, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji kluczowych
* ogniskuje procesy dydaktyczny i wychowawczy wokół wszechstronnego rozwoju kompetencji kluczowych dzieci;
* projektuje działania edukacyjne w sposób zindywidualizowany, uwzględniając potrzeby dziecka, możliwości własne oraz placówki;
* potrafi powiązać treści edukacyjne przewidziane dla dzieci trzy-, cztero-, pięcio-, sześcioletnich z kontekstem społecznym;
* wykorzystuje technologie informacyjne i komunikacyjne do doskonalenia procesów edukacyjnych;
* posiada umiejętność analizy oceny swoich działań oraz modyfikowania sposobów pracy w zależności od potrzeb dzieci na różnych etapach rozwojowych oraz dzieci o różnych poziomach rozwoju kompetencyjnego;
* korzysta z pomocy specjalistów w sytuacjach wymagających specjalnego wsparcia rozwoju kompetencji dziecka;
* motywuje rodziców, innych nauczycieli i opiekunów do podejmowania wysiłku w kierunku wspierania dziecka w rozwoju poszczególnych kompetencji;
* współpracuje z instytucjami, przedsiębiorstwami, organizacjami z otoczenia przedszkola w działaniach na rzecz rozwijania kompetencji kluczowych dzieci.

**Postawy**

* szanuje innych ludzi, jest otwarty na odmienność i tolerancyjny w kontaktach

z innymi osobami;

* przestrzega praw dziecka,
* jest gotów analizować i eliminować czynniki, które zagrażają podstawowym zasadom współżycia społecznego;
* jest ukierunkowany w swoich działaniach na utrzymywanie partnerskich kontaktów z innymi nauczycielami, rodzicami, przedstawicielami środowiska lokalnego oraz innymi placówkami oświatowymi;
* posiada gotowość do pracy zespołowej zarówno z dziećmi, jaki i z dorosłymi;
* dąży do rozwoju własnego w obszarze kompetencji kluczowych.

(źródło: Ramowy program szkolenia w zakresie wspomagania przedszkoli

w rozwijaniu kompetencji kluczowych dzieci, opracowanie Kinga Sarad- Deć)

**Szkoła jako organizacja ucząca się**

Jednym z nadrzędnych założeń nowego systemu doskonalenia jest utożsamienie dobrej szkoły czy dobrego przedszkola z organizacją rozwijającą się, czyli z organizacją uczącą się. Obecnie odchodzi się od postrzegania doskonalenia nauczycieli jako interwencji, reakcji na doraźnie pojawiające się w szkole problemy czy realizacji wymagań stawianych przed nauczycielami zdobywającymi kolejne stopnie awansu. W nowym modelu zwraca się uwagę przede wszystkim na systemowość w procesie rozwoju placówki i związany z tym profesjonalizm jej pracowników. Przyjmuje się, że ważnym elementem rozwoju szkoły i przedszkola jest zespołowe uczenie się nauczycieli. Aby to doskonalenie spełniało swoją rolę, powinno być związane z autentycznym, towarzyszącym dyrektorowi i pracownikom, przekonaniem o potrzebie podnoszenia jakości pracy, niezależnie od osiągniętego już stopnia rozwoju. Koncepcja ta wywodzi się z teorii organizacji uczących się (skrót OUS). Peter Michael Senge, amerykański twórca

i propagator idei rozwijania organizacji uczących się, jest zdania, że organizację uczącą się cechuje ciągłe poszukiwanie nowych możliwości, pożądanych efektów

i niestereotypowe myślenie. Ludzie rozwijają się, pracując zespołowo i stale się uczą, dostosowując się tym samym do zmieniających warunków. Stan ten osiąga się poprzez otwartość pracowników na nowe idee i trendy oraz stałe doskonalenie się. Organizacja inicjuje i wspiera te działania i sama ciągle się przekształca. Szerokie spektrum problemów, wobec których stają systemy edukacyjne na całym świecie, wymusza na pracownikach systemu oświaty wprowadzanie zmian oraz zaadaptowanie do systemu pracy cech organizacji uczącej się. Peter Senge przekonuje, że aby zapewnić współczesnej organizacji zdolność do bycia efektywną oraz dać jej członkom możliwość osobistego rozwoju, musi ona jako całość stale się zmieniać – uczyć się wraz z wszystkimi osobami, które ją tworzą. Nie ma jednej recepty na wszystkie pojawiające się trudności, ale dobrym rozwiązaniem jest zastosowanie metod i narzędzi, które prowadzą do powszechnie poszukiwanych skutków:

– osiągania lepszych wyników;

– poprawy jakości;

– wzmocnienia więzi z odbiorcami naszych prac;

– uzyskania przewagi nad konkurencją;

– posiadania energicznych, zaangażowanych pracowników;

– radzenia sobie z wdrażaniem zmian;

– szacunku dla prawdy;

– współtworzenia przyszłości;

– tworzenia związków z innymi;

– realizacji wspólnych potrzeb.

**Cechy organizacji uczącej się**

Główną zasadą, jaka przyświeca organizacji uczącej się jest ciągła weryfikacja doświadczenia i przekształcanie go w ogólnie dostępną wiedzę, ważną ze względu na cele istnienia organizacji. Cechy wyróżniające organizację uczącą się:

– uczenie się na błędach;

– otwartość na przyjmowanie informacji zwrotnych o sobie

– ważne jest pozyskiwanie informacji na temat popełnianych błędów oraz wskazówek, jak je skorygować;

– ciągły trening personelu oraz planowe szkolenia;

– rozwój personelu koordynowany przez kierownictwo;

– delegowanie uprawnień i decentralizacja;

– podejmowanie ryzyka, zachęcanie do eksperymentowania;

– otwartość na podejmowanie ryzyka, nowe sposoby działania „zrobię to inaczej”;

– częste przeglądy procedur działania;

– poszukiwanie sposobów zwiększenia skuteczności pracy;

– podejmowanie decyzji na podstawie faktów;

– ścisła współpraca między wydziałami.

**Pięć niezbędnych warunków funkcjonowania organizacji uczącej się (OUS)**

Nigdy nie możemy powiedzieć, że „jesteśmy organizacją uczącą się” – uważa Peter Senge. OUS to „sposób na życie” organizacji. Można jednak wymienić pięć niezbędnych warunków funkcjonowania OUS:

1. Mistrzostwo osobiste – dążenie do ciągłego doskonalenia się.

2. Modele myślowe – umiejętność analizy, odrzucenia lub zmiany zakorzenionych w nas przekonań, nawyków i odruchów związanych z pracą oraz z firmą.

3. Wspólna wizja – jasno sformułowany i konkretny cel organizacji, znany wszystkim jej członkom, skłaniający ich do ciągłego uczenia się.

4. Zespołowe uczenie się – uznanie zespołu za nośnik potencjału intelektualnego większego niż łączny potencjał jego pojedynczych członków.

5. Myślenie systemowe – zdolność myślenia w kategoriach całości zjawisk, procesów lub struktur; widzenie procesów i ich wzajemnych relacji.

Bez zdyscyplinowania i mistrzostwa kompetencji osobistych – twierdzi Peter Senge – nie ma szans na realizację działań zmierzających do osiągnięcia sukcesu. Bez modeli myślowych nie da się sensownie zaplanować jakiejkolwiek strategii i jakichkolwiek narzędzi ich realizacji. Bez wspólnej wizji nie bardzo wiadomo, czym jest upragniony sukces. Zaś bez zespołowego uczenia się nie można osiągnąć żadnego celu – nie da się bowiem działać w pojedynkę. Myślenie systemowe pozwala nam dostrzec ograniczenia systemu i je przezwyciężać. OUS to stan ciągłej gotowości oraz aktywności, to także proces ciągłego doskonalenia, swoista filozofia życia w zmianie. OUS proponuje przyjęcie postawy trenera: „nie możemy być pomocni, jeśli zawodnik nie ma wewnętrznego pragnienia sukcesu, ale jeśli je ma, trener może go skłonić do większego wysiłku i go wesprzeć wiedzą, której mu brakuje”. Typowe zadanie trenerskie polega na tym, aby pomóc komuś dostrzec, w jakim stopniu jego obawy co do realizacji przesłaniają pierwotną wizję: „Czy tego właśnie chcesz? Czy gdybyś sam/ sama decydował/ decydowała, uznałbyś/ uznałabyś to za swoje?” Sukces w propagowaniu mistrzostwa osobistego jest wyzwaniem dla całej organizacji. Osoby, które czują się za nią odpowiedzialne, powinny się zastanowić, czy zarządzana przez nie organizacja rzeczywiście zachęca, czy też blokuje taką postawę. Wyzwala to motywację: „Chcemy tak zmodyfikować struktury naszej organizacji, aby nie krępowały one pracowników”. Techniki stosowane przez samego lidera szybko się rozpowszechniają, najczęściej przez naśladowanie, przenikając w górę i w dół hierarchii.

(źródło: JAK WSPOMAGAĆ PRACĘ SZKOŁY? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania, ZESZYT 1, ZAŁOŻENIA NOWEGO SYSTEMU DOSKONALENIA NAUCZYCIELI, Ośrodek Rozwoju Edukacji,)

**Moduł IV Rozwijanie kompetencji kluczowych w wychowaniu przedszkolnym**

Poniższy rejestr **źródeł informacji o kształtowaniu przez nauczycieli/przedszkole kompetencji kluczowych u dzieci** został pogrupowany w trzech obszarach:

· dokumenty i dokumentacja prowadzone w przedszkolu;

· wykaz osób i podmiotów (zewnętrznych i wewnętrznych);

· inne źródła.

Dokumenty i dokumentacja prowadzona przez przedszkole

· Katalog zawierający nazwy dokumentów oraz ich podstawy prawne będzie przydatny osobie wspomagającej i ekspertom/trenerom w bezpośrednim pozyskiwaniu potrzebnych danych/informacji o specyfice placówki objętej wspomaganiem. Może też pomóc osobie wspomagającej w formułowaniu pytań w wywiadach lub ankietach, tak aby respondenci (dyrektor, nauczyciele, specjaliści) wykorzystywali znane sobie regulacje w refleksji na temat sposobów rozwijania kompetencji kluczowych u dzieci

w przedszkolu.

· Statut przedszkola: Ustawa z dn. 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U.

z 2017 r. poz. 59) – art. 102, mający zastosowanie do przedszkoli oraz odpowiednio do oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej.

· Ramowy i szczegółowy rozkład dnia: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. z 2017 r. poz. 649) – § 12 ust. 4–5.

· Zasady organizacji wycieczek – m.in. karty wycieczek, regulamin, harmonogramy: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz.U. z 2003 r. nr 6 poz. 69 ze zm.) – § 32–34; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 8 listopada 2001 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz.U. z 2001 r. nr 135, poz. 1516 ze zm.).

· Program wychowania przedszkolnego i/lub zestaw programów wychowania przedszkolnego: Ustawa z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty – art. 22a (ze zmianą wprowadzoną Ustawą z dn. 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, Dz.U. z 2017 r. poz. 60, która nadała art. 22a ust. 6–8 nowe brzmienie).

· Dziennik zajęć przedszkola: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły

i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej

i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz.U. z 2017r. poz. 1646) – § 2.

· Dziennik innych zajęć niż zajęcia wpisywane odpowiednio do dziennika zajęć przedszkola: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu prowadzenia […] dokumentacji przebiegu nauczania – § 11.

· Dzienniki specjalistów (pedagoga, psychologa, logopedy, terapeuty pedagogicznego i innego specjalisty zatrudnionego w przedszkolu): Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu prowadzenia […] dokumentacji przebiegu nauczania – § 18.

· Indywidualna teczka dziecka objętego pomocą psychologiczno-pedagogiczną, zawierająca dokumentację badań i czynności uzupełniających prowadzonych

w szczególności przez pedagoga, psychologa, logopedę, terapeutę pedagogicznego, lekarza oraz innego specjalistę, a także inną dokumentację związaną z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej.: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu prowadzenia […] dokumentacji przebiegu nauczania – § 19.

· Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET) dla dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz. 1591)dokumentacja okresowej, wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dziecka z IPET: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r. poz. 1578) – § 6.

· Dokumentacja prowadzenia obserwacji pedagogicznych i diagnozy przedszkolnej: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej

z dn. 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 r. poz. 1591) – § 20 ust. 2 pkt 1; Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej – zał. 1.; Ustawa Prawo Oświatowe – art. 102 ust. 1 pkt 12 lit. d.

· Dokumentacja prowadzona przez zespół wczesnego wspomagania dziecka: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. z 2017 r. poz. 1635) – § 2 ust. 4 oraz § 4–5; Ustawa Prawo Oświatowe – art. 102 ust. 1 pkt 9.

· Dokumentacja związana z oceną pracy nauczycieli: Ustawa z dn. 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela – art. 6a; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 9 grudnia 2016 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. z 2016 r. poz. 2035);

· Dokumentacja dotycząca awansu zawodowego nauczycieli: zatwierdzone plany rozwoju, opinie rady rodziców, sprawozdania, projekty ocen i oceny dorobku zawodowego za okres stażu: Ustawa z dn. 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela – art. 9c, 9d; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.

· Plan nadzoru pedagogicznego: 1; Ustawa Prawo oświatowe – art. 60 ust. 7, art. 68 ust. 1 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2017 r. poz. 1658) – § 25 23; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2017 r. poz. 1611 ).

· Wyniki i wnioski ze sprawowanego przez dyrektora nadzoru pedagogicznego: Ustawa Prawo oświatowe – art. 69 ust. 7; Rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego – § 24.

· Protokolarz rady pedagogicznej: Ustawa Prawo oświatowe – art. 69, 70, 71, 72, 73 ust. 2 oraz art. 102 ust. 1 pkt 8;

· Zbiór uchwał rady pedagogicznej: Ustawa Prawo oświatowe – art. 69, 70, 71, 72, 73 ust. 2 oraz art. 102 ust. 1 pkt 8;

· Protokolarze i zbiory uchwał innych ciał kolegialnych: Ustawa Prawo oświatowe – art. 80–84 oraz art. 102 ust. 1 pkt 8;

· Wykaz/plan potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli (na każdy rok szkolny): Ustawa Prawo oświatowe – art. 70 ust. 1 pkt 4; Ustawa z dn. 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2016 r. poz. 1379 oraz z 2017 r. poz. 60) – art. 70a; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 29 marca 2002 r. w sprawie sposobu podziału środków na wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli pomiędzy budżety poszczególnych wojewodów, form doskonalenia zawodowego dofinansowywanych ze środków wyodrębnionych w budżetach organów prowadzących szkoły, wojewodów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz szczegółowych kryteriów i trybu przyznawania tych środków; (Dz.U. z 2002 nr 46, poz. 430 ze zm.) – § 6 znowelizowanego rozporządzenia (dotyczy przedszkoli samorządowych).

**Wykaz osób i podmiotów stanowiących źródło informacji na temat pracy przedszkola w zakresie kształtowania u dzieci kompetencji kluczowych**

Oprócz dokumentów wewnętrznych, wymienionych w poprzednim podrozdziale, istotnymi źródłami informacji na temat pracy przedszkola w zakresie kształtowania

u dzieci kompetencji kluczowych są ludzie i instytucje/organizacje mające wiedzę

o funkcjonowaniu konkretnej placówki. W odróżnieniu od dokumentów tworzonych przez przedszkole to w większości źródła niepodlegające kontroli, umożliwiające spojrzenie na realizowane działania z nowych punktów widzenia. Osoba wspomagająca przedszkole nie będzie analizować opinii tych podmiotów ani na etapie wstępnej diagnozy potrzeb placówki, ani na kolejnych etapach procesu wspomagania. Może jednak podczas prowadzenia rozmów/wywiadów z kadrą przedszkola prosić ich np.

o uwzględnienie w ocenie zjawisk i faktów znanych nauczycielom lub dyrektorowi opinii innych osób/instytucji. Może również zachęcić ich do pozyskania tych opinii na etapie diagnozy potrzeb, np. nauczycieli – do przeprowadzenia rozmowy z rodzicami, od których uzyskają informacje na temat jakości działań przedszkola w zakresie rozwijania kompetencji kluczowych u dzieci albo na temat potrzeby wsparcia ze strony nauczycieli w celu zwiększenia skuteczności współpracy z przedszkolem w tym obszarze.

Kto zatem może dostarczyć kadrze przedszkola potrzebnych informacji?

· dzieci w przedszkolu oraz jego absolwenci;

· nauczyciele i specjaliści zatrudnieni w przedszkolu, w tym nauczyciele

wspomagający;

· osoby zatrudnione w przedszkolu na stanowisku pomocy nauczyciela;

· rodzice dzieci i inni prawni opiekunowie (w tym rodzice włączeni do rady przedszkola/rady rodziców, rodzice absolwentów przedszkola) oraz inni członkowie rodzin przedszkolaków (np. dziadkowie);

· przedstawiciele placówek oświatowych wskazanych w aktach i przepisach prawa oświatowego jako podmioty współpracujące z przedszkolem: publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, placówek doskonalenia nauczycieli, bibliotek pedagogicznych;

· dyrektorzy, nauczyciele i specjaliści w szkołach, w których uczą się absolwenci przedszkola;

· partnerzy przedszkola współpracujący z nauczycielami w realizacji procesów wspomagania rozwoju i edukacji dzieci, np. lokalne instytucje i placówki kultury, organizacje pozarządowe, placówki oświatowo-wychowawcze wychowania pozaszkolnego, np. pałace młodzieży, młodzieżowe domy kultury, ogrody jordanowskie, inne podmioty działające w otoczeniu przedszkola;

· przedstawiciele organu prowadzącego przedszkole;

· wizytatorzy kuratorium oświaty.

Inne źródła informacji o pracy przedszkola kształtującego u dzieci wybrane kompetencje kluczowe

Poniżej wymienione źródła mogą pomóc kadrze przedszkola w określeniu tego,

w jakim stopniu placówka kształtuje u dzieci kompetencje kluczowe – po to, by korzystając ze wsparcia osoby wspomagającej, wybrała obszar rozwojowy na czas procesu wspomagania:

· strona internetowa przedszkola, strona społecznościowa (fanpage) przedszkola na Facebooku;

· ulotki i inne materiały promocyjne przedszkola;

· internetowe fora dyskusyjne;

· blogi edukacyjne prowadzone przez nauczycieli;

· publikacje w prasie, audycje radiowe i telewizyjne dotyczące działań przedszkola;

· udział dzieci w konkursach, zawodach, olimpiadach itp. (nagrody i wyróżnienia, nagrania audio i wideo, rezultaty konkursów, np. prace dzieci);

· sukcesy nauczycieli (nagrody i wyróżnienia, rezultaty, np. w postaci publikacji);

· opisy i rezultaty projektów realizowanych w przedszkolu (angażujących dzieci i/lub nauczycieli);

· dokumentacja realizowanych w przedszkolu eksperymentów pedagogicznych oraz działalności innowacyjnej;

· opisy dobrych praktyk w pracy przedszkola (np. zamieszczone na stronie internetowej kuratorium oświaty, placówki doskonalenia nauczycieli lub portalu edukacyjnego);

· przestrzeń przedszkola i jej zagospodarowanie (budynek, otoczenie, wnętrza obiektu – aranżacja, komunikaty, wystrój itp.).

(źródło: Dryjas K., Jas M., Wspomaganie przedszkoli w rozwijaniu u dzieci kompetencji kluczowych, materiały pomocnicze Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2017)

**Szkolenie e-learningowe**

**Informacje o platformie Moodle**

W projekcie "Doskonalenie trenerów wspomagania oświaty" zostały zaplanowane zajęcia zdalne na platformie Moodle. Jest ona wyposażona w mechanizmy umożliwiające organizację kształcenia na odległość dzięki czemu uczestnicy projektu część zajęć odbywają w formie zdalnej. W celu wejścia na platformę należy otworzyć stronę internetową, która znajduje się pod adresem <http://moodleoei.wckp.lodz.pl>.



Powyższy widok strony głównej zawiera ogólny opis projektu oraz „Dostępne kursy”. Na platformie znajdują się następujące szkolenia:

* Kompetencje porozumiewania się w językach obcych – I poziom edukacyjny
* Kompetencje porozumiewania się w językach obcych – II poziom edukacyjny
* Kompetencje porozumiewania się w językach obcych – III poziom edukacyjny
* Kompetencje matematyczno-przyrodnicze - I poziom edukacyjny
* Kompetencje matematyczno-przyrodnicze – II poziom edukacyjny
* Kompetencje matematyczno-przyrodnicze – III poziom edukacyjny
* Kompetencje społeczne i obywatelskie (innowacyjność, kreatywność i praca zespołowa) – I etap edukacyjny
* Kompetencje społeczne i obywatelskie (innowacyjność, kreatywność i praca zespołowa) – II etap edukacyjny
* Kompetencje społeczne i obywatelskie (innowacyjność, kreatywność i praca zespołowa) – III etap edukacyjny
* Kompetencje cyfrowe TIK – I poziom edukacyjny
* Kompetencje cyfrowe TIK – II poziom edukacyjny
* Kompetencje cyfrowe TIK – III poziom edukacyjny
* Uczenie się przez eksperymentowanie i doświadczanie – I etap edukacyjny
* Uczenie się przez eksperymentowanie i doświadczanie – II etap edukacyjny
* Uczenie się przez eksperymentowanie i doświadczanie – III etap edukacyjny
* Wspomaganie przedszkoli w rozwijaniu kompetencji kluczowych dzieci

W celu wejścia na odpowiedni kurs należy go odnaleźć i kliknąć w jego nazwę, która jest jednocześnie linkiem go uruchamiającym.



Zanim jednak ukażą się materiały szkoleniowe, pojawi się okno logowania, w którym każdy trener powinien podać swój login i hasło otrzymane podczas szkolenia ToT.



Natomiast każdy uczestnik szkolenia (tzw. student) zakłada swoje konto samodzielnie. W tym celu należy wybrać przycisk „Zacznij teraz od utworzenia nowego konta”.



Po utworzeniu konta i zalogowaniu się student musi podać klucz dostępu do kursu (klucz zostanie rozdany przez trenerów na pierwszych zajęciach stacjonarnych), co automatycznie spowoduje zapisanie na wybrane szkolenie.



I praca na platformie może ruszyć. Materiały zamieszczone na platformie mają wesprzeć uczestników w procesie wspomagania szkół i placówek oświatowych. Są one dopełnieniem zajęć stacjonarnych. Dlatego też ich treści ułożone są w identyczny sposób jak podczas szkoleń stacjonarnych. To powoduje, że należy prześledzić je po kolei co ułatwi zdecydowanie zrozumienie całego procesu. Materiały ułożone są tak by po pierwszym zjeździe stacjonarnym odbyć 18 godzin szkolenia e-learningowego, a po drugim zjeździe ostatnie 2 godziny. Moderatorem szkolenia jest trener. Podczas kursu zdalnego studenci z trenerami mogą komunikować się poprzez forum aktualności. **Forum** to służy również do wymiany informacji pomiędzy uczestnikami.



Dodatkowo na platformie funkcjonują zakładki:

**Informacje** - są na nich umieszczone informacje (np. dokumenty tekstowe, prezentacje multimedialne, filmy, itp.)

**Ćwiczenia** - które studenci muszą rozwiązać i oddać/przesłać plik poprzez umieszczenie ich na platformie. Zadaniem trenera jest odebranie prac i informacja zwrotna.

**Zaliczenia** - każdy kursant ma 4 obowiązkowe zaliczenia. Trener ma obowiązek ocenienia ich oraz umieszczenie informacji zwrotnej dla uczestnika na platformie.

Administratorem danych na platformie jest ŁCDNiKP. W razie problemów technicznych należy skontaktować się z administratorem platformy pisząc maila na adres: [biuro@studio-projektow.pl](mailto:biuro@studio-projektow.pl).

**Moduł V Proces uczenia się a rozwój kompetencji kluczowych**

**Test na style uczenia się**

**1. Gdy spotykasz nieznaną ci osobę, na co zwracasz uwagę w pierwszej kolejności?**

**a)** co w stosunku do niej czujesz,

**b)** jak wygląda i jak jest ubrana,

**c)** w jaki sposób i co mówi, jaki ma głos,

**d)** w jaki sposób się zachowuje i co robi.

**2. Co najczęściej zostaje ci w pamięci po kilku dniach od spotkania nieznanej ci wcześniej osoby?**

**a)** to, co robiliście razem, nawet jeśli zapomniałeś jej imię/nazwisko lub twarz,

**b)** jej imię/nazwisko,

**c)** to, co czułeś, będąc w jej towarzystwie, nawet jeśli zapomniałeś jej imię/nazwisko lub twarz,

**d)** jej twarz.

**3. Gdy wchodzisz do nieznanego ci pomieszczenia, na co zwracasz przede wszystkim uwagę?**

**a)** na jego wygląd,

**b)** na to, jak dobrze emocjonalnie i fizycznie się w nim czujesz,

**c)** na to, co się w nim dzieje i co ty mógłbyś w nim robić,

**d)** na dźwięki i rozmowy, jakie się w nim toczą.

**4. Gdy uczysz się czegoś nowego, w jaki sposób robisz to najchętniej?**

**a)** gdy nauczyciel pozwala ci zapisywać informacje lub sporządzać rysunki, dotykać przedmiotów, pisać na klawiaturze lub robić coś rękami,

**b)** gdy nauczyciel pozwala ci robić projekty, symulacje, eksperymenty, grać w gry, odgrywać role, odtwarzać rzeczywiste sytuacje z życia, dokonywać odkryć lub też angażować się w inne działania związane z ruchem,

**c)** gdy nauczyciel daje ci coś do czytania na papierze lub tablicy, pokazuje ci książki, ilustracje, wykresy, mapy, szkice lub przedmioty, nie każąc ci przy tym niczego mówić, pisać, ani o niczym dyskutować,

**d)** gdy nauczyciel wyjaśnia wszystko, mówiąc lub wygłaszając wykład, pozwala ci przedyskutować temat i zadawać pytania, nie każąc ci przy tym na nic patrzeć, niczego czytać, pisać ani robić.

**5. Gdy uczysz czegoś innych, co zwykle robisz?**

**a)** objaśniasz wszystko werbalnie, nie pokazując żadnych materiałów graficznych,

**b)** rysujesz coś, piszesz lub w inny sposób używasz rąk do wyjaśniania,

**c)** demonstrujesz coś, robiąc to lub każesz uczniom robić to wspólnie z tobą,

**d)** dajesz im coś do oglądania, na przykład jakiś przedmiot, ilustrację lub wykres, udzielając przy tym jedynie krótkiego werbalnego wyjaśnienia lub nie udzielając go wcale, dopuszczając lub nie do krótkiej dyskusji.

**6. Jaki rodzaj książek czytasz najchętniej?**

**a)** książki zawierające informacje faktograficzne, historyczne lub dużo dialogów,

**b)** krótkie książki z wartką akcją lub książki, które pomagają ci doskonalić umiejętności   
w sporcie, hobby czy też rozwijać jakiś talent,

**c)** książki o uczuciach i emocjach bohaterów, poradniki, książki o emocjach i związkach międzyludzkich lub książki na temat tego, jak poprawić stan twojego ciała i umysłu,

**d)** książki, które zawierają opisy pomagające ci zobaczyć to, co się dzieje.

**7. Którą z poniższych czynności wykonujesz najchętniej w czasie wolnym?**

**a)** czytasz książkę lub przeglądasz czasopismo,

**b)** słuchasz książki nagranej na kasetę, rozmowy w radiu, słuchasz muzyki lub sam muzykujesz,

**c)** piszesz, rysujesz, piszesz na maszynie/komputerze lub robisz coś rękami,

**d)** uprawiasz sport, budujesz coś lub grasz w grę wymagającą ruchu.

**8. Które z poniższych stwierdzeń najlepiej charakteryzuje sposób, w jaki czytasz lub uczysz się?**

**a)** musisz czuć się wygodnie, rozluźniony; potrafisz pracować zarówno przy muzyce, jak i w ciszy, jednak dekoncentrują cię negatywne uczucia innych,

**b)** musisz czuć się wygodnie, rozluźniony; potrafisz pracować zarówno przy muzyce, jak i w ciszy, jednak dekoncentruje cię działalność i ruchy innych osób znajdujących się w tym samym pomieszczeniu,

**c)** potrafisz się uczyć, gdy słychać muzykę, inne dźwięki lub rozmowę, ponieważ umiesz się od nich odseparować,

**d)** nie potrafisz się uczyć, gdy w twoim pobliżu słychać muzykę, inne dźwięki lub rozmowę, ponieważ nie umiesz się od nich odseparować.

**9. Gdy z kimś rozmawiasz, gdzie kierujesz wzrok? (aby odpowiedzieć na to pytanie, możesz poprosić kogoś, by cię obserwował w trakcie rozmowy).**

**a)** spoglądasz jedynie krótko na rozmówcę, po czym twój wzrok wędruje na prawo

i lewo,

**b)** patrzysz na twarz rozmówcy, chcesz także, by ta osoba patrzyła na twoją twarz, gdy do niej mówisz,

**c)** spoglądasz jedynie krótko na rozmówcę, by zobaczyć jego wyraz twarzy, po czym spoglądasz w dół lub w bok,

**d)** rzadko spoglądasz na rozmówcę, patrzysz głównie w dół lub w bok, jeśli jednak pojawi się jakiś ruch lub działanie, natychmiast spoglądasz w tamtym kierunku.

**10. Które z poniższych stwierdzeń najlepiej do ciebie pasuje?**

**a)** trudno ci wysiedzieć nieruchomo w jednym miejscu, potrzebujesz dużo ruchu,

a jeśli już musisz siedzieć garbisz się, wiercisz, stukasz w podłogę butami lub często niespokojnie poruszasz nogami,

**b)** zwracasz uwagę na kolory, kształty, wzory i desenie w miejscach, w których się znajdziesz; masz dobre oko do barw i kształtów,

**c)** nie znosisz ciszy i jeśli tam, gdzie akurat jesteś, jest za cicho, nucisz coś, podśpiewujesz lub głośno mówisz; włączasz radio, telewizor, magnetofon lub odtwarzacz CD, by

w twoim otoczeniu były bodźce słuchowe,

**d)** jesteś wrażliwy na uczucia innych ludzi, twoje własne uczucia łatwo ulegają zranieniu; nie potrafisz się skoncentrować, gdy inni cię nie lubią, czujesz potrzebę bycia kochanym i akceptowanym, by pracować.

**11. Które z poniższych stwierdzeń najlepiej do ciebie pasuje?**

**a)** płaczesz podczas wzruszających scen w kinie lub czytając wzruszającą książkę,

**b)** niepokoi cię, gdy ktoś nie potrafi dobrze się wysławiać, jesteś wrażliwy na odgłos kapiącego kranu lub odgłosy wydawane przez urządzenia gospodarstwa domowego,

**c)** zwracasz uwagę na nieodpowiednie dopasowanie części garderoby danej osoby lub na to, że jej włosy są w nieładzie i często chcesz to naprawić,

**d)** niepokoisz się i czujesz się nieprzyjemnie, gdy jesteś zmuszony siedzieć nieruchomo; nie potrafisz przebywać zbyt długo w jednym miejscu.

**12. Co wywołuje u ciebie największy niepokój?**

**a)** miejsce, w którym jest za cicho,

**b)** miejsce, w którym nie czujesz się dobrze fizycznie lub emocjonalnie,

**c)** miejsce, w którym nie wolno niczego robić lub jest za mało przestrzeni na ruch,

**d)** miejsce, w którym panuje bałagan i nieład.

**13. Czego najbardziej nie lubisz, podczas gdy ktoś cię uczy?**

**a)** patrzenia i słuchania w bezruchu,

**b)** niemożności rysowania, gryzmolenia czegoś na kartce papieru, dotykania wszystkiego rękami lub sporządzania notatek, nawet jeśli nie będziesz już nigdy więcej z nich korzystał,

**c)** słuchania wykładu, na którym nie wykorzystuje się żadnych pomocy wizualnych,

**d)** czytania po cichu, bez żadnych werbalnych wyjaśnień czy dyskusji.

**14. Wróć pamięcią do jakiegoś szczęśliwego momentu ze swojego życia. Przez chwilę spróbuj przypomnieć sobie jak najwięcej szczegółów związanych z tym wydarzeniem. Jakie wspomnienia utkwiły ci w pamięci?**

**a)** to, co słyszałeś, na przykład dialogi i rozmowy, to, co powiedziałeś, oraz dźwięki wokół ciebie,

**b)** to, co widziałeś, na przykład wygląd ludzi, miejsc czy przedmiotów,

**c)** to, co robiłeś, ruchy twojego ciała, twoje dokonania,

**d)** wrażenia dotykowe na skórze i ciele, a także to, jak czułeś się fizycznie

i emocjonalnie.

**15. Przypomnij sobie któryś ze swoich urlopów lub wycieczek. Przez chwilę spróbuj przypomnieć sobie jak najwięcej szczegółów związanych z tym doświadczeniem. Jakie wspomnienia utkwiły ci w pamięci?**

**a)** to, co robiłeś, ruchy twojego ciała, twoje dokonania,

**b)** wrażenia dotykowe na skórze i ciele, a także to, jak czułeś się fizycznie

i emocjonalnie,

**c)** to, co słyszałeś, na przykład dialogi i rozmowy, to, co powiedziałeś, oraz dźwięki wokół ciebie,

**d)** to, co widziałeś, na przykład wygląd ludzi, miejsc czy przedmiotów.

**16. Wyobraź sobie, że musisz przez cały czas przebywać w jednym z niżej opisanych miejsc, w którym możesz wykonywać różnego rodzaju czynności. W którym z nich czułbyś się najlepiej?**

**a)** miejsce, w którym możesz czytać; oglądać obrazy, dzieła sztuki, mapy, wykresy   
i fotografie; rozwiązywać zagadki wizualne, takie jak odnajdowanie drogi w labiryncie lub wyszukiwanie brakującego elementu obrazu; grać w gry słowne takie jak scrabble; zajmować się dekorowaniem wnętrz lub przymierzać ubrania,

**b)** miejsce, w którym możesz rysować, malować, rzeźbić lub zajmować się rzemiosłem; tworzyć coś na piśmie lub pisać na komputerze; wykonywać czynności przy użyciu rąk, takie jak gra na instrumencie, gra w gry planszowe, takie jak szachy czy warcaby, lub budowanie modeli,

**c)** miejsce, w którym możesz słuchać nagranych na kasety opowiadań, muzyki, radiowych lub telewizyjnych; talk shows i wiadomości; grać na instrumencie lub śpiewać; bawić się głośno w gry słowne, rozprawiać o czymś, udawać dyskdżokeja; czytać na głos lub wygłaszać przemówienia, fragmenty ról ze sztuk teatralnych

i filmów, czytać na głos poezję lub opowiadania,

**d)** miejsce, w którym możesz uprawiać sport, grać w piłkę lub gry ruchowe, które angażują twoje ciało; odgrywać rolę w sztuce teatralnej lub przedstawieniu; robić projekty, podczas których możesz wstać i poruszać się; robić eksperymenty, badać

i odkrywać nowe rzeczy, budować coś lub składać ze sobą mechaniczne elementy; brać udział w zbiorowym współzawodnictwie.

**17. Gdybyś miał zapamiętać nowe słowo, zrobiłbyś to najlepiej:**

**a)** widząc je,

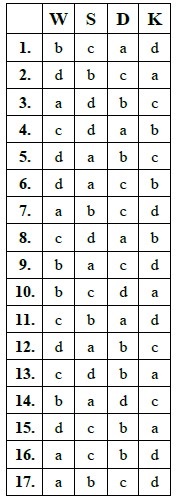
**b)** słysząc je,

**c)** zapisując je,

**d)** odtwarzając to słowo w umyśle lub fizycznie.

**Obliczanie wyników**

Oblicz wyniki testu w następujący sposób (jeśli na jakieś pytanie dałeś więcej niż jedną odpowiedź, w podsumowaniu uwzględnij wszystkie odpowiedzi):



**WZROKOWIEC**

Jest wrażliwy na elementy wizualne otoczenia – kolory, kształty. Ma potrzebę przebywania w ładnym środowisku. Jest schludny, zwraca uwagę na wygląd zewnętrzny swój i innych ludzi. Łatwo się dekoncentruje, jeśli w jego otoczeniu panuje nieład. Dobrze zapamiętuje twarze. Mówiąc opisuje kształt, wygląd, wielkość rzeczy, inną osobę lub miejsce, w którym się znajduje, lub które widział. Mówi szybko, utrzymując z rozmówcą kontakt wzrokowy. Używa często słów takich jak: widzieć, patrzeć, spójrz, popatrz, wyobrażać, perspektywa, pokaz, obraz, wygląd, obserwować, horyzont, mglisty, kolor.

- „widzę teraz jak do tego doszedłeś” - „to wygląda mało przejrzyście” - „wyglądasz na zmęczoną” - „to wygląda bardzo interesująco.” Najlepiej zapamiętuje to, co zobaczy

w postaci materiałów graficznych, tekstów, zdjęć, filmów, programów komputerowych, prezentacji, wykresów. Wszystko, co zostało wydrukowane i narysowane zostaje automatycznie przyswojone, przetworzone i zapamiętane. Nie przeszkadza mu w nauce muzyka czy odgłosy rozmów, ale wizualna dezorganizacja, nieład i niepasujące do siebie szczegóły wyglądu otoczenia bądź osoby skutecznie wytrącą go z równowagi i nie pozwolą się skoncentrować, dopóki niedoskonałość nie zostanie poprawiona. Uczy się najlepiej, gdy widzi przykłady z realnego życia.

**SŁUCHOWIEC**

Jest elokwentny. W kontakcie z inną osobą zwraca uwagę na jej imię, nazwisko, dźwięk głosu, sposób mówienia i oczywiście to, co mówi. Przedłużony kontakt wzrokowy jest dla niego rozpraszający. Potrzebuje nieustannych bodźców słuchowych. Jeśli przez dłuższy czas przebywa w ciszy – sam wytwarza dźwięki (nuci, śpiewa, gwiżdże, mówi do siebie). Mówi dużo i rytmicznie. Ma przyjemny głos. Manipuluje tembrem głosu

w trakcie mówienia. Zwykle opisuje dźwięki, głosy, muzykę, efekty dźwiękowe, hałas

w otoczeniu. Bardzo szczegółowo opowiada o tym, co mówią inni. Używa słów: cichy, głośny, brzmieć, słuchać, głos, odgłosy, dźwięk, hałaśliwy, rozmawiać, harmonia, słyszeć, itp. - „ten pomysł brzmi interesująco” - „słuchaj” - „jak ci się z nim rozmawiało?” - „był za duży hałas”. Łatwo uczy się języków obcych. Pamięta to, co usłyszy lub sam opowie. Najchętniej uczy się w grupie bądź z drugą osobą, poprzez zadawanie pytań i odpowiedzi na nie. W trakcie nauki potrzebuje ciszy. Muzyka bądź jakiś hałas rozprasza go. Najlepiej przyswaja informacje podawane w formie języka mówionego, sam jest też często doskonałym mówcą. Lubi mówić i potrafi to robić doskonale.

**DOTYKOWIEC (CZUCIOWIEC)**

Posiada wysoką wrażliwość na doznania fizyczne oraz uczucia własne i innych. Zwraca uwagę na komunikację pozawerbalną: wyraz twarzy, język ciała, tembr głosu. Silniej odbiera emocje innych niż wypowiadane przez nich słowa. Podczas rozmowy, utrzymuje kontakt wzrokowy z rozmówcą, by odczytać wyraz jego twarzy. Często gestykuluje, zachowuje się bardzo ekspresyjnie. Wyraża się poprzez ruch rąk i komunikację niewerbalną. Opisuje swoje samopoczucie, doznania fizyczne i emocje. Używa słów takich, jak: czuć, zimno, ciepło, twardy, miękki, świeży, pachnący, cierpieć, cieszyć się, bać się, mieć wrażenie, lubić, itd. - „czujesz to?” - „lubisz to uczucie?” - „gładko sobie

z tym poradzimy” - „czuję, co masz na myśli” Zapamiętuje treści działające na emocje. Jeśli coś zanotuje, naszkicuje bądź narysuje, lepiej to przyswoi. Koncentruje się na zadaniach umysłowych i lepiej zapamiętuje, gdy trzyma coś w dłoniach, szkicuje, używa klawiatury komputera, bawi się włosami, przedmiotami. Często jednak nie potrafi odciąć się od negatywizmu i uczuć innych. Nie pozwala to mu skupić się na zadaniu i całkowicie dekoncentruje. Uczy się angażując zmysł dotyku. Najlepiej zapamiętuje informacje powiązane z uczuciami. To właśnie on często odnajduje się w zawodach związanych

z pomaganiem innych. Jest wrażliwy na uczucia innych i łatwo wczuwa się w ich emocje.

**KINESTETYK**

Potrzebuje dużo przestrzeni, gdyż lubi dużo i często się poruszać. Siedząc na krześle zwykle kołysze się lub porusza nogami. Lubi zmieniać miejsce, podróżować. Jest wyczulony na ruch i działanie w otoczeniu. Zorientowany na cel i pragmatyczny. Mówi niewiele i lakonicznie, za to często gestykuluje. Szybko przechodzi „do konkretów”. Używa słów opisujących działanie: robić, jechać, załatwiać, organizować, ruszać się, piąć się w górę, posuwać się do przodu, najlepszy, szybko. − „weźmy sprawy we własne ręce” − „trzeba stąpać twardo po ziemi” − „czy chwytasz, w czym rzecz?” − „trzymam rękę na pulsie”. Kinestetyk zapamiętuje nowe treści poprzez zaangażowanie w aktywność ruchową. Najlepiej, gdy towarzyszy temu współzawodnictwo. Lubi dotykać przedmiotów, manipulować nimi. W czasie nauki wskazane jest, by robił częste przerwy i wykorzystywał je na ćwiczenia fizyczne lub przemieszczanie się. Pomimo, iż sam potrzebuje ruchu, by się uczyć, ruch innych rozprasza go i dekoncentruje. Często staje się niespokojny, gdy musi usiedzieć dłuższy czas w jednym miejscu. Jego naturalnym stanem jest ruch. Właśnie wtedy, spacerując po pokoju lub pedałując na rowerze treningowym, potrafi się najlepiej skoncentrować na słuchaniu czy nauce. Jak możesz zatem, drogi uczniu, wykorzystać informację o swoim stylu uczenia się do szybszego

i łatwiejszego zdobywania wiedzy w szkole?

(źródło: Linksman R., W jaki sposób szybko się uczyć?, Wyd. Świat Książki, Warszawa 2005.)

**Rozwijanie kompetencji kluczowych w przedszkolu a dobry start szkolny**

Wprowadzenie

Według badań Głównego Urzędu Statystycznego na rok szkolny 2007/2008 w edukacji przedszkolnej (zarówno w przedszkolach, jak i oddziałach przedszkolnych) uczestniczyło 59,4% dzieci w wieku 3–6 lat (w miastach ten odsetek wynosił 75,2%, a na wsiach 39%). Jak powszechnie wiadomo, wychowanie przedszkolne dla trzy- i czterolatków nie jest obligatoryjne. Obowiązkowe jest za to roczne przygotowanie przedszkolne — do września 2013 roku obowiązywało ono dzieci sześcio- i pięcioletnie, od września 2014 roku objęte nim zostały wszystkie dzieci pięcioletnie. Realizacja obowiązku przedszkolnego, zgodnie z art. 14 ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku, możliwa jest w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej. Na dzień dzisiejszy wybrana placówka jest zobowiązana do realizowania podstawy programowej. Założenia nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego wcielonej w życie w roku szkolnym 2009/2010 określają aż 15 obszarów działalności przedszkola wspierających rozwój, wychowanie oraz edukację dziecka. Każdy z tych obszarów przedstawia cechy, które powinny charakteryzować dziecko znajdujące się u progu pierwszej klasy. Analizując te obszary, bezsprzeczne jest, że wiele kompetencji kluczowych, na które kładzie się duży nacisk w szkole, jest realizowanych już na poziomie przedszkolnym. Nie chcemy analizować wszystkich z nich, lecz zwrócić uwagę na to, jakie mają one znaczenie w zdobywaniu gotowości szkolnej, jak ważne jest podejście nauczyciela w nabywaniu przez dzieci tych kompetencji, jak może on najefektywniej je rozwijać we współpracy z rodzicami wychowanków.

Kompetencje kluczowe a stan gotowości szkolnej dziecka

Edukacja przedszkolna i rozwijanie kompetencji kluczowych ma decydujący wpływ na zdobycie dojrzałości szkolnej. Na kartach Encyklopedii pedagogicznej czytamy, że: „dojrzałość szkolną, zwaną też gotowością szkolną, pojmuje się zazwyczaj jako osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju psychicznego, jaki pozwala mu sprostać obowiązkom szkolnym” (Pomykało 1993, s. 110). Czym zatem są obowiązki szkolne? Na to pojęcie składa się wiele czynności, do których uczeń musi być zdolny. Jedną z najważniejszych rzeczy jest umiejętność porozumiewania się zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielem. Chodzi tu zarówno o posługiwanie się językiem ojczystym na odpowiednim poziomie, jak i chęć do interakcji międzyludzkich, na co z pewnością ma wpływ kompetencja społeczna. Kolejnym bardzo istotnym aspektem jest umiejętność uczenia się. Można to odczytywać jako chęć do poznawania i zapamiętywania nowej wiedzy, odwagę w sprawdzaniu nieznanych teorii. Ostatnim, ale jakże ważnym czynnikiem, jest otwartość na sprostanie wyzwaniom stawianym przez szkołę. Te wyzwania mają różnoraki charakter. Z jednej strony są intelektualne, bo wciąż pobudzają do chłonięcia nowej wiedzy i umiejętności. Z drugiej zaś strony jest to wejście i podporządkowanie się ścisłym regułom panującym w szkole oraz zespole klasowym.

Uczeń, aby sprostać obowiązkom szkolnym, już na progu pierwszej klasy powinien posiadać wiele kluczowych kompetencji, które ułatwią mu adaptację do nowego, szkolnego środowiska. Aby tak się stało, kompetencje te muszą być rozwijane już u przedszkolaków. W przeciwnym wypadku istnieje uzasadniona obawa, że nowy adept szkoły podstawowej będzie miał pewne trudności w odnalezieniu się i przyzwyczajeniu do coraz to nowych wyzwań stawianych przez wczesnoszkolną edukację.

Rola nauczyciela w rozwijaniu kompetencji kluczowych w przedszkolu

Europejska Sieć do spraw Wdrażania Kompetencji Kluczowych (European Policy Network on the Implementation of the Key Competences — KeyCoNet) monitoruje wszelkie działania na rzecz rozwoju kompetencji kluczowych, poszukując najlepszych rozwiązań. W kontekście rozwijania kompetencji kluczowych przedmiotem zainteresowania pozostaje jednak przede wszystkim szkoła. Dlaczego pomija się rolę przedszkola? Jest to przecież odpowiednie miejsce do rozwijania i promowania określonych kompetencji kluczowych u dzieci. To właśnie na pierwszym etapie edukacji budujemy fundament pod przyszłe osiągnięcia szkolne, m.in. pozytywne nastawienie, motywację, ciekawość świata, relacje z ludźmi. To w przedszkolu, monitorując rozwój wychowanków, można dostrzec ich zdolności czy ewentualne problemy, by wspólnie z rodzicami podjąć działania wspierające rozwój dziecka, zanim rozpocznie ono edukację szkolną.

Efektywność działań nauczyciela w rozwijaniu kompetencji przedszkolaków zależy od wielu czynników — pośrednio od stylu zarządzania placówką przedszkolną (autorytarny czy demokratyczny) czy od przyjętego przez nauczyciela dyskursu wczesnej edukacji, który ma swoje odzwierciedlenie w jego działaniach. Warto zwrócić uwagę na dwa najbardziej utrwalone współcześnie i jednocześnie opozycyjne, wyróżnione przez Dorotę Klus-Stańską, dyskursy: funkcjonalno-behawiorystyczny i humanistyczno-adaptacyjny (Karbowniczek, Kwaśniewska, Surma 2013).

Pierwszy z nich ma źródło w funkcjonalizmie, behawioryzmie, pedagogice pozytywistyczno-konserwatywnej. Konsekwencje praktyczne wynikające z jego przyjęcia to nastawienie na realizację programu, szczegółowych konspektów zajęć bez zwracania uwagi na potrzeby i zainteresowania dzieci, czy nawet ich możliwości psychofizyczne (orientacja przedmiotowa); brak elastyczności w działaniu dydaktyczno-wychowawczym (przykład: nauczyciel realizował temat Sporty zimowe, bo tak zaplanował, cóż z tego, że za oknem panowała wiosenna aura; przeprowadzanie zajęć zgodnie z przygotowanym konspektem, mimo braku zainteresowania/zmęczenia ze strony dzieci); stosowanie metod podających, skupienie się na jednostronnym przekazywaniu wiedzy (nauczyciel–dziecko) ograniczającym inicjatywę i działania twórcze przedszkolaków. Najważniejsze stają się efekty kształcenia pozwalające m.in. na porównywanie wyników dzieci czy wyników pracy dydaktycznej różnych przedszkoli. Zarówno w stosunku do dzieci, jak i ich rodziców nauczyciel przyjmuje pozycję nadrzędną, dominującą, planuje wzajemne kontakty, pedagogizuje, zleca zadania do wykonania.

W dyskursie humanistyczno-adaptacyjnym zaś, którego teoretyczne źródła sięgają naturalizmu, psychologii humanistycznej, pedagogiki liberalnej, personalizmu, zakłada się wspieranie dziecka w samorozwoju. W tym celu stosuje się metody aktywizujące, zachęca dzieci do samodzielności, podejmowania własnej inicjatywy, zadawania pytań, odkrywania. Indywidualizuje się pracę z dziećmi, systematycznie monitorując ich rozwój. Nauczyciel jest bardziej elastyczny w działaniu, podąża za dzieckiem, co wiąże się najczęściej z demokratycznym stylem zarządzania placówką przedszkolną. Niestety ten model wciąż nie jest w pełni wykorzystywany w praktyce, zdecydowanie dominuje nurt funkcjonalno-behawiorystyczny.

Nadal wśród nauczycieli przedszkolnych dominuje przekonanie, że najważniejszy jest wynik, a nie sam proces dochodzenia do wiedzy. Z badań Małgorzaty Sławińskiej (2010), których przedmiotem były sytuacje dydaktyczno-wychowawcze w przedszkolu, wynika, że najmniej na zajęciach pojawia się wiedzy interpretacyjnej (dzieci mają okazję wyrażać swój stosunek do zjawisk społecznych) najwięcej zaś wiedzy nazewniczej (gdzie najważniejsze jest zapamiętanie i odtworzenie nazw, typologii itd.), a wiedza wyjaśniająca (dotycząca znajomości i rozumienia zależności) często ma charakter powierzchowny. Zanalizowanie przez badaczkę przewodników metodycznych dla nauczycieli pokazuje, że właśnie poznawaniu nazw poświęca się najwięcej miejsca, mimo iż udział dzieci w konstruowaniu wiedzy nazewniczej jest tu żaden, pochodzi ona głównie z przekazu i wymaga jedynie pamięciowego odtworzenia. Wiedza interpretacyjna wymaga od nauczyciela otwartości, zgody na wyrażanie przez dziecko swoich opinii i poglądów w kwestiach społecznych. Niewątpliwie właśnie w przedszkolu jest czas i miejsce na to, aby dzieci zaczęły uczyć się formułowania własnych spostrzeżeń, analizowania, wyciągania wniosków, szacunku dla odmiennego spojrzenia na te same kwestie, czyli właściwy moment na wdrażanie i rozwijanie konkretnych kompetencji kluczowych. Tymczasem nierzadko była (i często jest) ograniczana aktywność werbalna dzieci, „przejawem tej tendencji było podejmowanie przez nauczycielki bez udziału dzieci decyzji na temat wyboru omawianych zagadnień, rozszerzenia niektórych wątków i wygaszania innych, a także sterowania wypowiedziami innych i narzucanie im swoich interpretacji” (Sławińska 2010, s. 243). Zdecydowanie są to działania hamujące nabywanie kompetencji społecznych, językowych, tak istotnych dla osiągnięcia sukcesu szkolnego.

W polskich przedszkolach pojawiają się elementy konstruktywistycznej strategii edukacyjnej (stymulowanie do samodzielnego odkrywania świata), ale najczęściej jedynie jako uzupełnienie transmisyjnego podejścia. Dla nauczycielek najważniejsze jest „dobre” przygotowanie dzieci do szkoły i pod tym względem kształcenie instrumentalne wydaje im się najważniejsze dla osiągnięcia przez dziecko sukcesu w szkole, co więcej w polskich szkołach dominuje tendencja kontynuowania tych transmisyjnych dążności.

Nauczyciel, chcąc wspierać swoich wychowanków w nabywaniu kompetencji kluczowych, musi pozwolić dzieciom na pewien stopień samodzielności. Najważniejszy jest styl pracy nauczyciela, metody, jakie w niej wykorzystuje, atmosfera, jaką tworzy w grupie. Z jednej strony dziecko musi czuć się bezpiecznie i czuć się akceptowane, z drugiej nauczyciel powinien dać dziecku możliwość konstruowania swojej wiedzy, musi mu pozwolić na popełnianie błędów, wykazywać cierpliwość, nie poddając się presji czasu czy tempu realizacji programu. Najważniejszy powinien być proces dochodzenia do wiedzy, a nie wynik, dziecko, a nie realizacja programu.

Obowiązkowa nauka języka obcego w przedszkolu a kompetencja kluczowa dotycząca porozumiewania się w języku obcym

Zgodnie z nowymi rozporządzeniami Ministerstwa Edukacji Narodowej od dnia 1 września 2014 r., (jeśli tak zadecyduje dyrektor przedszkola, punktu przedszkolnego lub innej formy wychowania przedszkolnego) dzieci zostały objęte nauką języków obcych w ramach realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Podstawa programowa została rozszerzona o nowy — szesnasty — obszar: „Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym”. Obowiązek nauki języków obcych dla dzieci 5-letnich ma wejść w życie od 1 września 2015 r., a dla dzieci młodszych od 1 września 2017 r. Aby zmiany mogły się urzeczywistnić bez większych przeszkód, MEN postanowiło, że nauczyciele wychowania przedszkolnego będą mieli czas na uzupełnienie wykształcenia potrzebnego do uczenia języków obcych w przedszkolu do 31 sierpnia 2020 r. Do tego czasu zajęcia językowe będą mogli prowadzić nauczyciele wychowania przedszkolnego, którzy nie mają kwalifikacji do nauczania języka obcego, ale udokumentują certyfikatem znajomość języka obcego na poziomie co najmniej B2 (FCE).

Wprowadzenie nowego obszaru do podstawy programowej ma na celu zapewnienie większej liczbie dzieci bezpłatnej nauki języka obcego. Nowelizacja ta jest w dużej części związana z wcześniejszymi obostrzeniami dotyczącymi kwestii finansowania zajęć dodatkowych przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. Można w nim także dostrzec ogólnoeuropejski trend do obniżania wieku rozpoczęcia nauki języka obcego (wg kluczowych danych dotyczących nauczania języków obcych w szkołach w Europie z 2012 r. w Belgii oraz w Hiszpanii dzieci rozpoczynają obowiązkową naukę języka obcego w wieku 3 lat, na Cyprze i Malcie — w wieku 5 lat).

Przyczynkiem do takich tendencji są między innymi poglądy wielu językowców, którzy twierdzą, że im wcześniej rozpocznie się naukę języka, tym będzie on lepiej opanowany przez ucznia. Tezę tę potwierdzają m.in. badania Jamesa Ashera i Ramiro Garcii (1969). Badacze przeprowadzili eksperyment, w którym sprawdzali dzieci kubańskich imigrantów w zakresie wymowy języka obcego (w tym przypadku był to język angielski). Asher i Garcia przebadali 71 imigrantów w wieku od 7 do 19 lat. Wyniki dały jednoznaczne potwierdzenie tego, że im niższy wiek rozpoczęcia nauki, tym osiągnięcia językowe są lepsze — szczególnie w zakresie wymowy języka obcego. Na podstawie wniosków z przeprowadzonych badań naukowcy stwierdzili, że łatwość, z którą dzieci opanowują język obcy może być związana ze sposobem jego uczenia się: dzieci uczą się przez zabawę. Aktywności ruchowe oraz połączenie ich z reprezentacjami wizualnymi (tzw. real objects) wzmacniają znaczenie wypowiadanych słów, co może prowadzić do zdecydowanie łatwiejszego ich zapamiętywania (Asher, Garcia 1969). Nie ma niestety badań, które jednoznacznie udowodniłyby, że uczenie języka obcego od wczesnego dzieciństwa gwarantuje sukces w jego opanowaniu na wyższych szczeblach edukacyjnych, jednak wydaje się oczywiste, że nauka prowadzona w formie zabawy już od przedszkola zapewni pozytywne nastawienie do tego języka i w przyszłości może procentować w postaci zwiększonej motywacji do uczenia się angielskiego.

Rozpoczęcie nauki języka obcego w przedszkolu ma wpływ na zdobywanie kolejnej kompetencji kluczowej, a mianowicie: porozumiewania się w językach obcych. Dzięki wprowadzeniu zajęć z języka obcego na poziomie przedszkolnym dzieci mają okazję zapoznać się z dźwiękami języka obcego, poznają wiele pojedynczych słów (związanych z konkretnymi tematami, takimi jak ubrania, części ciała, zwierzęta, dni tygodnia) i prostych zwrotów (takich jak „hello, how are you”, „my name is...”, „this is...”, „I like...” itd.). Jednak dla samych uczniów wartością jest zabawa. Nie muszą wcale skupiać się na gramatyce, właściwej intonacji czy odpowiednich formach wyrazów. Dla nich ważne jest to, że spędzają przyjemnie czas. Co więcej, dzieci charakteryzuje pewna, dość istotna przewaga nad dorosłymi. One nie wstydzą się popełniać błędów, a wprost przeciwnie — większość z nich lubi być w centrum zainteresowania i oczekuje, że co chwilę będą wzywane do odpowiedzi. Można pójść nawet o krok dalej, stwierdzając, że czują się wręcz zawiedzione, jeśli w którymś z ćwiczeń zostaną pominięte. Dzieci lubią się chwalić tym, czego się nauczyły — chętnie powtarzają rodzicom, co działo się na zajęciach i jakie słowa zapamiętały. Mają też wewnętrzną potrzebę bycia docenianymi przez osoby im bliskie. Pewność siebie i poczucie własnej wartości budują na opiniach rodziców, nauczycieli i najbliższej rodziny. Dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzują się także ciekawością poznawczą i często same dopytują się o nazwy słówek w obcym języku.

Z pewnością uczenie dzieci w warunkach przedszkolnych języka obcego nie sprawi, że będą płynnie się nim posługiwać. Dzieci na tym etapie edukacyjnym osłuchują się z językiem, poznają właściwą wymowę i uczą się słów oraz zwrotów, które będą w stanie rozpoznać. Ciekawe zajęcia językowe mają także wpływ na budowanie pozytywnego stosunku do języka obcego, co w przyszłości może przekształcić się w pozytywne nastawienie do nauki szkolnej tegoż języka. Pewne jest także, że zajęcia wpłyną korzystnie na dziecięce zdolności receptywne (tj. słuchanie i rozumienie) oraz będą podwaliną do dalszego doskonalenia zdolności produktywnych (tj. mówienie).

Rodzice i nauczyciele razem wspierają rozwój kompetencji kluczowych dzieci

Wielu badaczy zajmujących się obszarem współpracy nauczycieli ze środowiskiem rodzinnym wychowanków zwraca uwagę na znaczenie budowania przymierza na rzecz wspierania dziecka w rozwoju. Nikt nie kwestionuje potrzeby współpracy rodziców i nauczycieli, a raczej poszukuje się nowych, bardziej atrakcyjnych jej form, by zachęcać i angażować jak największą liczbę rodziców. Aby wspierać nabywanie i rozwijanie kompetencji kluczowych dzieci w wieku przedszkolnym, ta nić porozumienia najważniejszych podmiotów edukacji wydaje się niezbędna. Dlaczego? Obie strony — zarówno rodzice, jak i nauczyciele — mogą wspierać swoje działania, uzyskując dla dziecka optymalny rezultat. Różnorodne doświadczenia dziecka w obu środowiskach stanowią bazę do budowania kompetencji kluczowych, nie powinny one się wykluczać, a uzupełniać. Jak w takim razie rodzice i nauczyciele mogą wspierać dziecko w nabywaniu kompetencji kluczowych?

Mogą oni wspomagać dziecko, na przykład, przez promowanie nawyków czytelniczych w domu i przedszkolu — zachęcać je do wypowiadania się, zadawania pytań, prezentowania własnego stanowiska wobec tekstu, problemów w nim przedstawionych, podejmowania prób formułowania argumentów, opinii.

Przez zachęcanie dziecka do współdziałania z rówieśnikami (szczególnie ważne

w przypadku, gdy dziecko nie ma rodzeństwa; w przypadku gdy dziecko jest bardzo nieśmiałe, wycofane) — rodzice mogą aranżować wiele sytuacji, w których dziecko będzie miało okazję wchodzić w relacje z dziećmi w różnym wieku (np. klubiki dziecięce, place zabaw, zapraszanie dzieci do domu na wspólną zabawę). W przedszkolu podobnie — przez promowanie form pracy w małych grupach, stwarzanie różnorodnych sytuacji zabawowych, w których liczy się współpraca, umożliwienie dzieciom podejmowania prób samodzielnego rozwiązywania konfliktów, wyrażania własnego zdania czy odgrywania prostych scenek dramowych pozwalających spojrzeć na różne problemy

z innej perspektywy. Możliwość wchodzenia w relacje z rówieśnikami to doskonałe źródło nabywania kompetencji poznawczych społecznych i emocjonalnych.

„W pierwszych kontaktach z rówieśnikami małe dzieci czerpią z doświadczeń, jakie wyniosły z interakcji z rodzicami i osobami dorosłymi z najbliższego otoczenia. W tym celu uruchamiają opanowane już schematy, ale modyfikują je, gdy zaczynają dostrzegać, że obiekt zachowuje się inaczej niż spodziewało się tego dziecko. Konflikt poznawczy, który pojawia się w takich sytuacjach, mobilizuje dziecko do aktywności intelektualnej (...) Im więcej okazji dostarczymy mu do kontaktów z rówieśnikami, tym szybciej i lepiej poradzi sobie w takich sytuacjach” (Bieleń 2007, s.70).

Nauczyciele i rodzice mogą wspierać dziecko również przez zachęcanie i pomaganie mu w osiąganiu samodzielności obejmującej różne jej płaszczyzny: w zakresie czynności samoobsługowych, posługiwania się różnorodnymi narzędziami, ale też w zakresie samodzielnej realizacji prostych zadań, czy podstawowej samodzielności w kontaktach społecznych, która przejawia się w umiejętności inicjowania i podtrzymywania kontaktów z ludźmi (Kuszak 2006). Sukces na tym polu w dużej mierze zależy od przyjęcia wspólnego frontu przedstawicieli środowiska przedszkolnego (nauczycieli, pomocy nauczyciela, pani woźnej) i obojga rodziców. Wiąże się m.in. z tworzeniem życzliwej atmosfery dla podejmowanych przez dziecko prób, motywowania, cierpliwego wspierania, pamiętając o tym, iż to wspieranie „musi wynikać z indywidulanych potrzeb i nie może poza nie wykraczać” (Kuszak 2006, s. 47). Dodatkowo w przedszkolu ma związek z wyborem określonym metod i form pracy z dzieckiem, które pozwolą mu na przejawianie inicjatywy, takich jak metoda projektów czy stymulowanie rozwoju według Marii Montessori.

Istotne jest wzajemne informowanie się i wspieranie nauczycieli oraz rodziców. Pomaga to monitorować rozwój dziecka, uwzględniać jego specyfikę rozwojową

w podejmowanych działaniach dydaktyczno-wychowawczych. Nauczyciele mogą wykorzystywać różnorodne formy współpracy z rodzicami, takie jak zajęcia otwarte, warsztaty dla rodziców, aby ukazywać różne warianty gier i zabaw stymulujących rozwój dzieci, a także tworzyć swoistą platformę wymiany doświadczeń, pomysłów między rodzicami i nauczycielami. Są oni prawdziwą skarbnicą wiedzy, z której warto czerpać. Tylko wzajemne zaufanie i otwarcie się na siebie, które stanowi dla dziecka bezpieczną bazę rozwoju, pozwoli skutecznie wdrażać dzieci do nabywania kompetencji kluczowych tak ważnych dla osiągnięcia gotowości szkolnej.

Podsumowanie

Według Manfreda Spitzera tylko najlepsi nauczyciele powinni uczyć na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, gdyż w tym okresie powstają tzw. fundamenty tworzące podwalinę i stanowiące o ostatecznym „kształcie” człowieka (Żylińska 2013). To właśnie wtedy młodzi uczniowie, pod czujnym okiem nauczyciela-przewodnika powinni pracować nad podtrzymywaniem i rozwijaniem ciekawości poznawczej. Według Anny Klim-Klimaszewskiej wychowawca przedszkolny „wspomaga wysiłki dziecka

i wychodzi naprzeciw jego inicjatywie, okazuje pomoc w razie potrzeby, włącza w jego działalność, udziela wyjaśnień, uczy” (2005, s. 65). Od jakości jego działań zależy w dużej mierze stopień przygotowania dziecka do szkoły.

Dla nabywania i rozwijania przez dzieci kompetencji kluczowych ważna będzie trwała zmiana metod pracy na rzecz bardziej aktywnych, pozwalających dziecku samodzielnie odkrywać, badać, sprawdzać. Wymaga to świadomego odejścia od transmisyjnego modelu nauczania, od postrzegania przez nauczyciela siebie jako głównego źródła wiedzy, kierownika nauczania. Musi on bazować na wspólnych działaniach z dzieckiem, dzieleniu z nim odpowiedzialności za uczenie się. Taka postawa otwartości i wsparcia w stosunku do wszystkich podmiotów edukacji (wychowanków i ich rodziców) pozwoli skuteczniej wspierać przedszkolaki we wdrażaniu i rozwijaniu kompetencji kluczowych już na poziomie edukacji przedszkolnej.

(źródło: Kapuścińska A., Wichrowska K., w: Kompetencje kluczowe dzieci

i młodzieży. Praktyka edukacyjna, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 2015)

**Moduł VI Metody i techniki pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym w obszarze rozwijania kompetencji kluczowych**

**Metody pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym**

**Metody oparte na działaniu (metody czynne)**

* metoda samodzielnych doświadczeń (stwarzanie warunków do samodzielnej zabawy, ułatwianie nawiązywania kontaktów z otoczeniem społecznym, przyrodą i sztuką z własnej inicjatywy)
* metoda kierowania aktywnością (inspirowanie spontanicznej działalności przez zachętę, sugestię, radę, czy podsunięcie pomysłu)
* metoda zadań (inspirowanie do odkrywania nowych zjawisk, przyswajania i stosowania określonych umiejętności)
* metoda ćwiczeń (powtarzanie czynności w celu ich rozwoju, utrwalanie wiadomości lub postaw, a także ćwiczenie mięśni)

**Metody oparte na obserwacji (metody oglądowe)**

* Obserwacja i pokaz:

– przedmioty – zjawiska – czynności

* Przykład osobisty nauczyciela:

– jako wzór postępowania

* udostępnianie sztuki:

– utwory literackie – utwory muzyczne – dzieła graficzne – oraz inne dzieła sztuki plastycznej, teatralnej i muzyczne

**Metody oparte na słowie (metody słowne)**

* Rozmowy
* Opowiadania
* Zagadki
* Objaśnienia
* Instrukcje
* Uczenie wierszy, piosenek, tekstów
* Sposoby społecznego porozumienia
* Metody żywego słowa

(źródło: Kwiatowska M. (red.), Podstawy pedagogiki przedszkolnej, WSiP, Warszawa 1985.)

**Etapy pracy metodą projektu na poziomie wychowania przedszkolnego**

**Etap I**

* Pojawienie się tematu z inicjatywy nauczyciela lub dzieci
* Przygotowanie siatki wstępnej przez nauczyciela – graficzne opracowanie tematu z uwzględnieniem wymogów dydaktyczno – wychowawczych zawartych w programie
* Zajęcia wprowadzające - budowanie wspólnych doświadczeń dla całej grupy dzieci
* Przygotowanie siatki tematycznej dotyczącej obecnego zasobu wiedzy dzieci w zakresie poznawanego pojęcia
* Przygotowanie siatki określającej listę pytań sformułowanych przez dzieci, dotyczącą omawianego pojęcia

**Etap II**

* Przygotowanie zajęć terenowych i wizyt ekspertów
* Aktywność badawcza - zajęcia terenowe rozmowy z ekspertami, badanie obiektów, przeprowadzenie eksperymentów. obserwacja
* Przedstawienie zdobytej wiedzy za pomocą rysunków, historyjek, działań konstrukcyjnych, inscenizacji, układów tanecznych
* Powrót do siatki pytań - weryfikacja wiedzy dzieci na temat poznanego pojęcia

**Etap III**

* Przygotowanie wydarzenia kulminacyjnego wspólnie z dziećmi
* Podsumowanie projektu, wyciągnięcia wniosków na przyszłość

(źródło: Harris Helm J., Lilian G. Katz J., Mali badacze, Metoda projektu w edukacji elementarnej, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2003)

**Moduł VII** **Wspomaganie pracy przedszkola w zakresie kształtowania kompetencji kluczowych dzieci**

**Co w szkole/przedszkolu zależy od nauczyciela?**

Ilość literatury na temat postawy i roli nauczyciela w edukacji świadczy o zrozumieniu wagi jego indywidualności i osobowości. Często przywoływany jest w niej kontekst prawa oświatowego i jego wymagań, ale też wyzwań współczesnego świata oraz potrzeb uczniów.

*(…) kaktus lubi, gdy jest sucho i gorąco, mech natomiast lubi wilgoć. Jabłonie potrzebują zimą dużego mrozu, od którego śliwa i drzewo oliwne marnieją. Nie można mówić ogólnie o najlepszym otoczeniu dla roślin, jest ono bowiem zależne od ich cech genetycznych. Oczywiście w niekorzystnym środowisku (mało substancji ożywczych w podłożu) żadne rośliny nie urosną dobrze i zmizernieją. Natomiast w sprzyjającym otoczeniu będą rozwijały swój potencjał na różne sobie właściwe sposoby”.*

Manfred Spitzer

Ze względu na to, że wpływ poszczególnych osób na prawo oświatowe i na realia współczesnego świata jest stosunkowo znikomy (lub w ten sposób postrzegany), to w swoich rozważaniach chciałabym skupić się na tym, na ile nauczyciel i jego postawa oraz realizowane wartości mogą zmieniać ten obraz. Innymi słowy – co zależy od nauczyciela?

Nauczyciel jest przewodnikiem

Z perspektywy dziecka rozpoczęcie edukacji szkolnej to moment ogromnej zmiany – zupełnie nowe środowisko, inne zasady, przebywanie w grupie. To jak podróż do nieznanego kraju lub lądowanie na księżycu. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest bycie przewodnikiem w tej podróży: oswajać i tłumaczyć tę rzeczywistość, wspierać w dziecku poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości. Te doświadczenia mogą stanowić o sukcesie edukacyjnym lub o porażce. Wspaniałym przykładem jest sytuacja z głośnego ostatnio filmu “Alfabet”, kiedy dyrektor szkoły mówiąc dziecku z Zespołem Downa “po prostu masz Zespół Downa, możesz się uczyć” (cytuję z pamięci) zbudował w tym dziecku taką wiarę w siebie, że człowiek ten został pierwszym naukowcem z tą wadą genetyczną i dziś wykłada na jednym z Uniwersytetów w Hiszpanii. Tak więc postawa nauczyciela – jego zrozumienie dziecka, szacunek do jego indywidualności i sytuacji, w której się znajduje oraz potrzeb jest tu kluczowym zadaniem i warunkiem sine qua non do stworzenia warunków sprzyjających nauce i rozwojowi. Jaka powinna być postawa nauczyciela wobec ucznia? To przede wszystkim postawa akceptacji, wolna od uprzedzeń, stereotypów i etykietowania.

1. Zachowanie

– pełne szacunku i zrozumienia, sposób komunikacji, który w jasny i klarowny sposób przedstawia intencje i oczekiwania nauczyciela, informuje o pożądanych i niepożądanych zachowaniach, odnosi się do faktów. Niezwykle istotne jest, aby zachowania nauczyciela były spójne z wartościami, które wyznaje, bo tylko w taki sposób nauczyciel staje się wiarygodny dla ucznia.

2. Akceptacja

– zaufanie w zasoby i kompetencje ucznia, docenianie różnorodności i bogactwa wnoszonego przez poszczególnych uczniów widzianych jako indywidualności. Dodatkowo wiedza dostarczona nam przez badania nad neuronami lustrzanymi niezbicie wskazuje, jak uczniowie “odzwierciedlają” nastrój i sposoby działania nauczyciela.

3. Wiedza

– obszar normy rozwojowej, znajomość potencjału poszczególnych uczniów oraz wiedza z zakresu metodyki, a zwłaszcza neurodydaktyki. Jako stosunkowo nowa gałąź nauki potwierdza ona to, co wielu wiedziało wcześniej – potencjał ludzki najpełniej i najpiękniej rozwija się w bezpiecznym otoczeniu. A zatem to, czego dzieciom potrzeba, to wsparcie, poczucie bezpieczeństwa, jasności i zrozumienia, wsparcie w rozwoju poprzez rozbudzanie kreatywności i motywacji wewnętrznej, stwarzanie możliwości wyboru. A dzieci najlepiej uczą się bawiąc, myląc się, próbując, powtarzając. Neurobiolodzy wskazują jednoznacznie, co sprzyja rozwojowi mózgu – zaufanie, empatia, budowanie więzi, prawo do błędu, prawo wyboru oraz aktywności – muzyka, plastyka i sport. Emocje są klejem pamięci, dobra relacja i więź są podstawą procesu edukacji. W tym obszarze należy więc umieścić wszelkie kompetencje miękkie, takie jak umiejętność skutecznej komunikacji, aktywnego słuchania, zadawania pytań, rozwiązywania konfliktów, budowania motywacji wewnętrznej, budowania relacji, wsparcia w osiąganiu celów.

Jakie możliwości ma nauczyciel?

Podstawa programowa dla klas 1-3 daje nauczycielom ogromną wolność dotyczącą sposobu pracy z uczniem, wyboru środków i metod oraz udzielania mu informacji zwrotnych. Co więcej – podkreśla konieczność “podążania za uczniem” i dostosowania zajęć do dzieci. Nauczyciel przebywa ze swoja klasą przez znaczną część dnia, ma szansę poznać każde dziecko i jego potencjał. Może dostosować treści i sposoby kształcenia do potrzeb dzieci, tak, aby skutecznie wspierać talenty i różnicować wymagania. System prawa oświatowego stara się więc wspierać indywidualizację nauki. Jestem przekonana, że w zasięgu możliwości każdego nauczyciela jest nawiązanie takiej relacji, która sprawia, że dziecko chętnie współpracuje. Taka relacja modeluje również sposób, w jaki dzieci odnoszą się do siebie w grupie. Takiej zmiany nie można przeprowadzić odgórnie i systemowo. Zmiana w postawach nauczycieli może się dokonać tylko na poziomie indywidualnym.

Czego nam potrzeba, by ta zmiana się dokonała?

Świadomości – że dziecko jest centrum i w centrum, uważności na to, co dzieje się z dzieckiem, wiary w jego niepowtarzalny potencjał i umiejętności komunikacji.

Chciałabym tu zwrócić uwagę na dwa narzędzia, które mogą wspomagać nauczyciela w tej zmianie.

1. Porozumienie bez Przemocy

Pierwszym z nich jest Porozumienie bez Przemocy – idea empatycznej komunikacji stworzona przez Marshalla B. Rosenberga. Poprzez proste struktury i narzędzia daje każdemu możliwość zmiany nawykowego języka na taki, który lepiej oddaje intencje nadawcy komunikatu. Pozwala również słuchać w taki sposób, aby usłyszeć emocje i potrzeby, które są ukryte w wypowiedzi. Komunikacja oparta na empatii jest nie tylko skuteczna w sensie porozumienia i wzajemnego zrozumienia, ale przede wszystkim jest nieocenionym narzędziem własnego rozwoju i budowania relacji w oparciu o autentyczność i szczerość. Chciałabym się tutaj podzielić refleksją jednej z nauczycielek po półrocznej pracy ze znajomością narzędzi NVC: “Przeszłam drogę od koncentracji na wykonaniu zadania do skupieniu się na dziecku i na tym, jakie ono jest i czego potrzebuje. Dzieci są rentgenem – pokazują mi jaka jestem, jak do nich mówię, oddają to, co im daję, to z czym wychodzę do nich, do mnie wraca”.

– Mediacje

Kolejnym aspektem NVC jest przeciwdziałanie przemocy dzięki mediacjom rówieśniczym. Tej umiejętności można nauczyć – nauczyć słuchać, rozmawiać i szukać rozwiązania akceptowalnego dla obu stron. Staje się to niesamowitą pomocą w zarządzaniu klasą. Dzieci same biorą odpowiedzialność za swoje konflikty i ich rozwiązanie. W szkołach bazujących na NVC są tworzone kąciki mediacji, gdzie w razie konfliktu dzieci mogą przyjść i dostać wsparcie w rozwiązaniu konfliktu. Po pewnym czasie robią to same i nie potrzebują już wsparcia osoby dorosłej.

2. Coaching nauczycielski

Drugim narzędziem jest coaching nauczycielski, intensywnie propagowany i wspierany m. in. przez Liliannę Kupaj, która twierdzi, że “kompetencje coachingowe, takie jak aktywne słuchanie, zadawanie pytań, bezpośrednia komunikacja, wyznaczanie celów, budowanie relacji, wspieranie uczenia się, to kompetencje, które nauczyciele powinni mieć w małym palcu. Nie dlatego, że są to kompetencje coachingowe, ale dlatego, że są to niezbędne kompetencje w pracy z drugim człowiekiem. Te umiejętności powodują, że nauczyciel może dotrzeć do najgłębszych zakamarków umysłu, emocji i czasem duszy ucznia”.

Te narzędzia to kroki na drodze budowania relacji i zaufania do własnego potencjału dziecka, do poszerzania sfery jego odpowiedzialności i wolności. Wtedy nauczyciel stwarza sobie możliwość do indywidualnego kontaktu i dbania w sposób różnorodny o rośliny w tym pięknym ogrodzie, to jest to sprzyjające rozwojowi indywidualnego i jednostkowego potencjału środowisko, o którym mówi Spitzer.

Dobra lekcja nie działa zatem wyrównawczo, lecz pełni dokładnie odwrotna funkcję. Każde staranie edukacyjne doświadcza owego napięcia: ludzie chcą równości i sprawiedliwości, ale są różni. Jeśli komuś zależy na równych wynikach, musi zrezygnować z dobrych lekcji. A to dlatego, że ten, kto dobrze naucza, wymaga od każdego według jego zdolności i możliwości, a tym samym sprawia, że z rożnych potencjałów, to znaczy możliwości powstają rzeczywiste różnice. (Manfred Spitzer)

Co wynika z tych rozważań? Zmiana jest możliwa i uważam, że nie trzeba robić rewolucji w polskim systemie edukacji (pamiętamy z historii, że “rewolucja zjada własne dzieci”), potrzebna i możliwa jest natomiast ewolucja. Możemy i powinniśmy wspierać zmiany w pożądanym kierunku – poprzez system kształcenia nauczycieli, poprzez programy treningowe gwarantujące nabywanie kompetencji miękkich, poprzez system awansu opierający się na rzeczywistych umiejętnościach, ale przede wszystkim poprzez wiarę w każdego nauczyciela i jego potencjał. Wierzę w to, że każdy nauczyciel potrafi wspierać indywidualny rozwój, a nie posłuszeństwo, i rozwijać motywację wewnętrzną ucznia, mając świadomość dewastującego wpływu kar i nagród na właściwą każdemu człowiekowi radości uczenia się.

Marta Kułaga

(źródło: https://dziecisawazne.pl/co-w-szkoleprzedszkolu-zalezy-od-nauczyciela/)

**Schemat planu wspomagania przedszkoli**

**Plan wspomagania – propozycja**

W okresie od.................do...............

Nazwa szkoły/przedszkola...............................

**I etap – Diagnoza potrzeb**

(informacja o celu diagnozy, działaniach podjętych w ramach badania diagnostycznego, wynikach) analizy ilościowej i jakościowej zgromadzonych informacji, wnioskach i rekomendacjach doskonalenia pracy szkoły/przedszkola

….........................................................................................................................................................................................................................................................................

**Ce główny wspomagania** (ustalony na podstawie wniosków i rekomendacji sformułowanych po diagnozie potrzeb)

….........................................................................................................................................................................................................................................................................

**Cele szczegółowe** (wynikające z celu głównego, doprecyzowujące ten cel)

….........................................................................................................................................................................................................................................................................

**Wskaźniki osiągnięcia celu głównego** (określone w odniesieniu do celów szczegółowych)

............................................................................................................................................................................................................................................................................

Lider:…...........................................   
Partner: ….........................................

**II etap – Proces wspomagania i doskonalenia pracy szkoły**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Lp | Zadania/treści | Działania, formy realizacji | Terminy realizacji | Wspierający i wspierani | Uwagi |
| 1 |  |  |  |  |  |
| 2 |  |  |  |  |  |
| 3 |  |  |  |  |  |
| 4 |  |  |  |  |  |
| ... | …... | ….. | ..... | ….. | ….. |

* **Opracowanie P*lanu wspomagania*** (adekwatnego do celów i wskaźników ich osiągnięcia)
* **Realizacja *Planu wspomagania –* doskonalenia nauczycieli oraz wykorzystanie nowej wiedzy i umiejętności w praktyce szkolnej/przedszkolnej.**

**III etap – podsumowanie procesu wspomagania:**

* Przeprowadzenie ewaluacji i przedstawienie jej wyników,
* Upowszechnienie informacji o efektach, poziomie osiągnięcia celów

i wskaźników,

Ustalenia wniosków i rekomendacji do dalszego rozwoju jakościowego pracy szkoły/przedszkola.

(źródło: JAK WSPOMAGAĆ PRACĘ SZKOŁY? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2015)

**Etapy procesu wspomagania szkół**

**Etap I. Diagnoza**

Diagnoza jest pierwszym etapem procesu wspomagania. Specjalista ds. wspomagania we współpracy z dyrektorem i nauczycielami analizuje szczegółowo potrzeby danej placówki. Bardzo pomocne w tym są informacje pochodzące z dokumentacji szkoły/ przedszkola, w szczególności wyniki ewaluacji wewnętrznej, raport z ewaluacji zewnętrznej oraz wyniki egzaminów zewnętrznych. Rezultatem przeprowadzenia diagnozy jest wybór obszaru oraz działań, które będą realizowane w szkole czy przedszkolu, a także określenie zasad współpracy.

**Etap II. Planowanie procesu wspomagania**

Kolejnym etapem jest planowanie działań, które służą podniesieniu jakości pracy szkoły – form doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz wdrażania nabytych przez nich umiejętności i wypracowanych rozwiązań do praktyki szkolnej. Dobrze przygotowany plan jest elementem całego procesu wspomagania, gdyż pozwala na efektywne wprowadzanie zmian w obszarach wynikających z diagnozy pracy szkoły; określa cele, formy i sposoby oraz czas działania.

**Etap III. Realizacja**

Realizacja działań Istotnym etapem całego procesu jest realizacja działań zaplanowanych w ramach wspomagania pracy szkoły, form doskonalenia oraz wdrażania nowych rozwiązań. Dzięki temu dokonuje się najważniejsza zmiana – nauczyciele nabywają wiedzę i umiejętności oraz wypracowują nowe rozwiązania

i stosują je w praktyce szkolnej. Bez trafnego rozpoznania potrzeb rozwojowych

i właściwego harmonogramu trudno oczekiwać rytmicznej i efektywnej realizacji działań. Za organizację tego etapu odpowiedzialny jest specjalista ds. wspomagania, który,

w miarę potrzeb i możliwości szkoły, może pozyskiwać do współpracy ekspertów zewnętrznych. Optymalne efekty można osiągnąć wówczas, gdy stworzy się nauczycielom okazję do regularnej wymiany doświadczeń i rozmów na temat rozwiązań, które stosują w praktyce. Jest dobrze, jeśli w tych rozmowach towarzyszy im konsultant, moderator spotkań. Warto z tego względu przewidzieć w planie działania cykliczne, konsultacje indywidualne i/lub grupowe ze specjalistą ds. wspomagania. W czasie indywidualnych spotkań nauczyciele mogą przedyskutować swoje wątpliwości, omówić problemy czy też przedstawić nowe rozwiązania. Natomiast konsultacje grupowe służą dodatkowo wymianie doświadczeń i spostrzeżeń, poszukiwaniu wspólnych, nowych rozwiązań, omówieniu bieżących problemów związanych z wdrażaniem zmian. Dyrektor szkoły podczas realizacji procesu wspomagania staje wobec nowych wyzwań. Może się zdarzyć, że zaplanowane działania w zetknięciu ze szkolną rzeczywistością okażą się zbyt trudne do wprowadzenia. Dyrektor będzie potrzebował indywidualnego wsparcia, aby poradzić sobie z nowymi okolicznościami (np. promocja zmiany, radzenie sobie

z oporem, zniechęceniem, rozwiązywanie pojawiających się problemów itp.). Specjalista ds. wspomagania może pełnić w takiej sytuacji rolę coacha, który wspiera dyrektora

w podejmowaniu decyzji.

**Etap IV. Ewaluacja i przygotowanie sprawozdania z rocznego planu wspomagania**

Jest rekomendowane, aby szkoła prowadziła ewaluację procesu wspomagania

w korelacji z ewaluacją wewnętrzną. Integracji obu ewaluacji może pomóc przeprowadzenie badań w nurcie „badania w działaniu”. Model ten obejmuje dwa rodzaje badań: badania diagnostyczne i ewaluacyjne. Zarówno diagnoza, jak

i ewaluacja, są w tym przypadku częścią procesu podejmowania decyzji zmierzających do podnoszenia jakości pracy szkoły. W wyniku diagnozy następuje rozpoznanie jakiejś sytuacji w celu zdobycia informacji oraz przygotowanie do działań. Jest próbą szukania odpowiedzi na pytania: jak jest? dlaczego tak jest? Ewaluacja zaś poprzez systematyczne, jawne zbieranie oraz analizowanie informacji o działaniu w odniesieniu do znanych celów, kryteriów i wartości, wydaje opinię14. Połączona z diagnozą pozwoli na pełniejsze usystematyzowanie działań związanych ze wspomaganiem pracy szkoły

i jej rozwojem.

**Sugerowane formy doskonalenia nauczycieli:**

a) warsztaty dla nauczycieli, rozumiane jako wszystkie aktywne metody szkoleniowe, angażujące uczestników w różnego rodzaju ćwiczenia, gry, symulacje lub inne działania, mające na celu nabywanie wiedzy, doskonalenie umiejętności oraz kształtowanie postaw uczestników. Grupa warsztatowa powinna liczyć nie więcej niż 20 uczestników;

b) inne formy spotkań grupowych (konsultacje grupowe, superwizje, spotkania grup roboczych), rozumiane jako każde spotkanie zespołu nauczycieli, które ma na celu zwiększenie kompetencji uczestników w zakresie tematyki objętej wspomaganiem.

(źródło: JAK WSPOMAGAĆ PRACĘ SZKOŁY? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2015)

**Materiały przydatne do omawiania zagadnień związanych ze wspieraniem potencjału osobistego nauczycieli**

**Organizacja pracy zespołowej**

**Zasady pracy zespołu**

Od nauczycieli coraz częściej wymaga się, by podejmowali pracę w zespołach zadaniowych. Bo to i zespoły do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. I zespoły do ewaluacji. Część nauczycieli pracuje przy analizie wyników egzaminów zewnętrznych, a inni podejmują współpracę opracowując organizację pracy szkoły. Ponieważ praca w zespołach zadaniowych staje się coraz bardziej potrzebna,

a nawet ustawowo wymagana (rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego), warto podejść do tego tematu bardziej profesjonalnie. Optymalnym rozwiązaniem jest formowanie zespołów, a opiekę nad ich funkcjonowaniem warto by było powierzyć komuś, kto się na tym zna. Być może warto kogoś wysłać na odpowiednie szkolenie. Najpierw jednak przypatrzmy się temu jak wygląda proces powstawania, rozwoju

i zamykania pracy zespołu. W literaturze przedmiotu mówi się na ogół o czterech etapach budowania zespołu:

1. Formowanie.

2. Szturmowanie.

3. Normowanie.

4. Współpraca.

Dla utrzymania sprawności funkcjonowania zespołów w szkole warto jednak pamiętać jeszcze o jeszcze jednej fazie, a mianowicie:

5. Rozwiązanie zespołu.

**Formowanie zespołu**

Formowanie zespołu, nawet składającego się z osób, które dobrze się znają, to przede wszystkim dookreślanie zasad funkcjonowania danej grupy, być może wstępny podział kompetencji, na pewno wspólne wypracowanie reguł współpracy. Inicjowanie pracy nowego zespołu to zawsze znalezienie się w sytuacji zmiany, a więc trochę wewnętrznego oporu, ale też mniej czy bardziej odczuwanego przeczucia, że nie wszystko musi być tak, jak było do tej pory. W efekcie wejście w skład nowego zespołu to dla jednych nadzieja, dla drugich niepewność. I nawet jeśli w skład zespołu wchodzą ludzie, którzy się znają od lat, to dla wielu jest to konieczność odnalezienia się w nowych relacjach - w mniejszej grupie, w kontekście bardziej jednoznacznie określonych zadań, a i zakresu odpowiedzialności. W efekcie - w głowach poszczególnych członków zespołu - pojawiają się rozmaite pytania i wątpliwości, na przykład takie jak:

* Na czym konkretnie ma polegać moje zadanie?
* Co muszę zrobić i na ile to, co mam wykonać zależy ode mnie, a na ile zostanie mi narzucone przez innych?
* Jaka jest moja rola w tym zespole?
* Co mogę mówić, robić, żeby sobie nie zaszkodzić?
* Kto tu jest/będzie szefem?
* Jakie są jego uprawnienia?
* Na ile może decydować o tym, co ja będę robić i za co będę odpowiadać?
* Na ile ważnym elementem tego zespołu będę?

I tu pytanie, kto powinien pokierować pracą takiego zespołu. Kiedy to pozostawimy grupie wybór nie zawsze może być dobrze trafiony. Zbyt często na liderów kreuje się tych, którzy mają więcej kompetencji medialnych niż przywódczych. Prawdziwy lider to osoba, której nie zależy na skupieniu wszystkich świateł na własnej osobie, ale postać, która rozpoznaje i potrafi reagować na potrzeby innych, która rozumie i potrafi skupić aktywność swoją i swojej grupy na zadaniu. To gruncie rzeczy człowiek pracy, a nie zaszczytów. Tacy nie zawsze są odnajdywani na pierwszy rzut oka, ani nawet nie zyskują od razu poklasku u innych. Pracą zespołu w pierwszym kroku powinien kierować ktoś z zewnątrz. Bardzo często jest to któryś z wicedyrektorów. Optymalnym rozwiązaniem byłoby takie, aby „pojawił się” w szkole ktoś na kształt moderatora grup zadaniowych. Osoby, która nie byłaby odpowiedzialna za pracę merytoryczną zespołu, ale za jej organizację i za stymulowanie i odpowiednie towarzyszenie procesom grupowym, które na pewno w każdym zespole będą się musiały pojawić. Okres formowania to dla takiego moderatora, ktokolwiek nim będzie, to wyzwanie polegające na wstępnym integrowaniu i wypracowaniu zasad współpracy zespołu. Na ogół tego się nie robi. „Integracja w ogóle nie jest potrzeba, ponieważ przecież i tak wszyscy pracujemy

w jednej szkole więc po co dowiadywać się czegoś więcej o sobie”. Podobnie jak ustalanie zasad - „Zasady, jakie zasady?! Musimy coś robić razem, to róbmy - mówi się trudno”. Inicjując pracę zespołu w środowisku, które się zna, nie musimy zapewne prosić poszczególne osoby, by opowiedziały coś o sobie (choć to w gruncie rzeczy mogłoby być interesujące), ale raczej by określiły się w kontekście wyzwań jakie stawia przed nimi zadanie, które stoi przed całym zespołem. To trochę pytanie o kompetencje, ale też pytanie o postawy związane z pracą, którą się będą wspólnie zajmować. Zespół

z reguły jest mały więc rundka odpowiedzi na pytania typu: „Co mogę zaoferować”

i „Czego oczekuję” nie powinna zbyt długo trwać, a daje szansę lepiej poznać predyspozycje i otwartość na działanie poszczególnych osób, co ułatwi późniejszy podział zadań czy kompetencji, a także zupełnie bliskie ustalenie zasad współpracy. Dobrze, kiedy wypowiedzi poszczególnych członków zespołu sformułowane są na piśmie. Z jednej strony powodują one większą odpowiedzialność osób, z drugiej pozwalają (np. po przyczepieniu wszystkich kartek na tablicy), spojrzeć na pojedyncze osoby jako na członków zespołu. Wrażliwe oko zauważy nawet w takim zestawie typy do pełnienia określonych ról, być może dostrzeże aktualne czy potencjalne relacje. Kiedy już zespół zacznie postrzegać się jako w miarę jednolitą całość warto, by wspólnie ustalić dla tej całości zasady, którymi będzie się mogła posługiwać.

Ustalenie zasad może dotyczyć takich kwestii jak:

* organizacja pracy - czas, miejsce, zasady uczestnictwa, formy komunikowania (mówienie tu i teraz), skupienie na konkretach, mówienie we własnym imieniu;
* zaangażowanie - oczekiwany stopień aktywności/inicjatywy, możliwy podział na role, różnicowanie zadań i oczekiwań;
* współpraca - formy komunikowania się (tylko w trakcie spotkań, również między spotkaniami, wykorzystanie nowych technologii), sposób rozwiązywania problemów.

Wbrew pozorom ustalenie zasad bardzo pomaga w dalszej pracy. Ich omawianie ma również charakter integracyjny. Ponadto to kolejna okazja, żeby lepiej poznać wzajemnie swoje strony, nie zawsze i nie do końca odkrywane.

**Szturmowanie**

Naturalny etap rozwoju grupy to okres podważania celowości jej funkcjonowania, czyli okres szturmowania. Członkowie zespołu zaczynają zacieśniać relacje, dają o sobie znać powstające bądź przeniesione sympatie i antypatie, coraz wyraźniej widać odstępstwa od zasad poszczególnych uczestników, co wzbudza coraz większą irytację u innych. Coraz wyraźniej widać też toczącą się w zespole walkę o władzę. Dobrym punktem negatywnego odniesienia dla części uczestników jest podważanie sensowności działania zespołu. Dodatkowo część członków zespołu podważa coraz częściej znaczenie osoby pełniącej funkcję kierowniczą (tak wewnętrznego lidera jak i zewnętrznego moderatora). To bardzo ważny moment dla rozwoju zespołu, a zarazem kluczowy element pracy osoby, która nim kieruje. Ważnym celem rozwojowym dla grupy zadaniowej jest jej usamodzielnienie i spowodowanie, by pracował efektywnie

w oparciu o zasoby własne. Sytuacje konfliktowe w grupie na tym etapie inspirowane są bardzo często przez osoby, które wyróżniają się swoim potencjałem - niestety zarówno pozytywnie jak i negatywnie. Zadaniem osoby wspierającej zespół jest troska i uważność towarzysząca procesowi przechodzenia zespołu przez fazę konfliktów, oraz pokazanie całego spektrum możliwości jakie reprezentuje dana grupa. Osoba wspierająca zespół (lider, moderator) powinna umiejętnie radzić sobie z oporem i konfliktami, odważnie przyjmować wątpliwości i zastrzeżenia - a nawet krytykę - a jednocześnie dać o dobrą komunikację i umożliwiać wszystkim członkom udział w podejmowaniu kluczowych decyzji dla zespołu. Ułatwieniem realizacji tego zadania jest postrzeganie osób „aktywnych” jako szczególnego potencjału – poczynając od etapu wyłaniania kandydatów do pełnienia nowych (albo bardziej sprecyzowanych) ról, oraz postrzegania ich jako pozytywne „drożdże” do inicjowania i napełniania energią dyskusji na tematy istotne dla realizacji zadań zespołu. Na pewno nie można odpowiadać atakiem na atak, czy nawet podejmować prób pacyfikacji wspomnianych osób czy ich zachowań. Ponieważ mamy na ogół do czynienia z ludźmi szukającymi uznania czy próbującymi pokazać swoją wartość, najlepiej w miejsce ataku lepiej zadbać o zaspokojenie ich potrzeb. Działania tego typu powinny się odbywać na forum grupy. W przypadku krytyki, oceny czy podważenia sensowności naszych działań warto zapytać o to jaki ma pogląd lub jaki ma pomysł nasz oponent. Ważne, by wymóc bardzo konkretne deklaracje czy rozwiązania. W kolejnym kroku warto o to samo zapytać innych członków zespołu - co oni o tym sądzą. W podsumowaniu należałoby powtórzyć wszystkie propozycje, podkreślić podobieństwa i różnice, które reprezentują i zapytać w jaki sposób można by z tego zestawu skorzystać. W efekcie stwarzamy szansę na pojawienie się nowego, pozytywnego i na ogół konstruktywnego oraz akceptowanego przez wszystkich rozwiązania. Ponadto neutralizujemy oponentów, próbujących narzucić swoją wolę jedynie z powodu własnych frustracji i jednocześnie wzmacniamy osoby, które wnoszą

i potrafią zabiegać o nowe rozwiązania nie ze względu na potrzeby własne, ale ze względu na potrzeby zespołu i zadań, które ma do wykonania.

Podsumowując, osoba odpowiedzialna za proces rozwoju grupy zadaniowej musi pamiętać o dwóch zadaniach, które przed nią stoją:

1. Zapewniać warunki do tego, by każdą istotną trudność czy nawet niepewność rozpatrywać na forum grupy - kształtujemy w ten sposób z jednej strony wrażliwość na szczegóły realizowanego zadania, z drugiej zaś strony wzmacniamy poczucie bezpieczeństwa wszystkich członków zespołu, ułatwiając w ten sposób zgłaszanie potrzeb i wątpliwości również osób mniej zorientowanych na promocję własnej osoby.

2. Dbać o konstruktywne rozwiązywanie sytuacji konfliktowych, tak kierując rozmową, by członkowie zespołu sami odszukiwali optymalne dla siebie rozwiązania i by nie konkurowali ze sobą próbując udowodnić przede wszystkim kto jest lepszy, ani tym bardziej nie obwiniali się za nieudane bądź za słabe efekty pracy zespołu.

**Normowanie**

To bardzo dobry okres dla grupy. Członkowie zespołu wiedzą co mają robić. Kto za co odpowiada. Komu jakie zadanie można powierzyć, w czym poszczególni członkowie sprawdzają się najlepiej, a czego nie zrobią - nie z tego powodu, że im się nie chce, ale dlatego, że brak im wystarczających kompetencji czy predyspozycji. Członkowie zespołu dobrze się ze sobą komunikują. W konstruktywny sposób rozwiązują pojawiające się problemy. Funkcjonują w większym stopniu w obszarze „My”, a nie pierwotnego „Ja”. To nad czym trzeba zapanować na tym etapie, to z jednej strony wzmocnienie poczucia własnych kompetencji (tak indywidualnych jak i - przede wszystkim - zespołowych) przy jednoczesnej dbałości, by nadmiar zaufania we własny potencjał nie spowodował, że zespół zamiast realizować zadania, skupi się na kontemplacji swojej doskonałości.

W efekcie, zadanie osoby wspierającej zespół powinno polegać na przede wszystkim na podkreślaniu reprezentowanych przez daną grupę kompetencji, z drugiej zaś przypominaniu czy tylko profilowaniu aktywności zespołu w odniesieniu do celów

i zadań, które przed nim postawiono, bądź które członkowie zespołu sami wybrali jako swoje zadania i priorytety. Dobrze, kiedy zadanie to bywa realizowane poprzez rozmowę na temat tego, co udało się już osiągnąć i dalej na temat barier, które ograniczają uzyskanie oczekiwanych wyników. To pozwoli nam zamknąć tego typu dialog zapytaniem i uzyskaniem konstruktywnych odpowiedzi na pytanie jak wykorzystać to co mamy i jak sobie poradzić z tym, co nas ogranicza. Inaczej, zadaniem opiekuna zespołu jest ułatwianie kreatywności, klaryfikacja ustaleń oraz systematyczne i celowe wzmacnianie aktywności członków zespołu.

**Współpraca**

Zespół potrafi w zasadzie sam realizować swoje zadania. Relacje reprezentowane przez poszczególnych członków zespołu mają co prawda charakter emocjonalny („nasza grupa”), ale charakteryzują się również znamionami relacji czysto technicznych, tzn. powierzone zadanie wynika nie z tego, ze ktoś jest fajny (dobra robota), albo niefajny (kiepska robota), ale ze względu na rzeczywiste kompetencje i możliwości. W ogóle członkowie zespołu mają na tym poziomie bardzo zadaniowe podejście do tego za co mają odpowiadać jako zespół. W efekcie, kiedy się pojawia problem wewnątrz grupy, sami potrafią go rozwiązać. Kiedy pojawiają się nowe wyzwania, również sami potrafią określić optymalną ścieżkę ich zaspokojenia. Zadanie osoby opiekującej się daną grupą to przede wszystkim towarzyszenie jej w sukcesach, a więc wysłuchiwanie, a niekiedy wręcz prowokowanie do wypowiedzi na temat osiągnięć uzyskanych przez zespół. To ewentualne prowokowanie do refleksji, co robić dalej z tak pięknie rozpoczętym i tak ładnie się rozwijającym procesem. W przypadku szkoły, wydaje się, że warto zadbać również o promocję uzyskanych przez zespół efektów. Cały opisywany proces ma oczywiście na celu zorientowanie i ułatwienie pracy małej grupy w obszarze konkretnego zadania, ale powinien też uczyć/pokazywać pewną strukturę, jak można czy nawet jak należałoby to robić w przypadku innych, podobnych grup zadaniowych. Dodatkową korzyścią tego typu promocji jest wskazanie i potwierdzenie jakości działania konkretnych osób w naszej placówce. To również dobra okazja, by im za tę pracę po prostu podziękować.

**Rozwiązywanie zespołu**

Przyczyn rozwiązania zespołu może być kilka. Najprostsza z nich to ukończenie zadania. Inna, mniej oczywista, to odejście kilku członków zespołu. W przypadku szkoły, zwłaszcza kiedy mówimy o grupach zadaniowych, najlepiej planować zadania dla poszczególnych zespołów najdłużej na jeden rok szkolny.

(źródło: Materiały szkoleniowe. Letnia Akademia SORE. Opracowanie: Mariola Szczypin, Jarosław Kordziński, Zofia Domaradzka-Grochowalska. Ośrodek Rozwoju Edukacji.)

**Zarządzanie czasem**

Z pewnością nie raz przyszło Ci się zastanowić nad powodami, dla których nie panujesz nad czasem. Naturalną reakcją jaką przyjmujemy jest reakcja obronna i szukanie winnych poza samym sobą. Najczęściej za nadmiar obowiązków winimy swojego szefa. Tymczasem sprawa jest bardziej złożona. Dlaczego ludzie przepełniają swoje kalendarze? Oto niektóre z możliwych odpowiedzi:

**Ambicja** – przerośnięte ego napędza wielu z nas do podejmowania się coraz to kolejnych zadań. Dajemy z siebie więcej niż inni, mierzymy się z trudnymi zadaniami i dążymy do ich realizacji. Jeszcze gorzej jeśli mamy skłonności do perfekcji - taka praca nie ma końca.

**Strach i niepewność** – obawy i lęki o własną pozycję zawodową (i nie tylko). Błędnie zakładamy, że jeśli nie weźmiemy na siebie wszystkiego, o co jesteśmy proszeni, to ktoś może uznać nas za niewydajnych i niepotrzebnych pracowników.

**Nieumiejętność odmawiania** – wydaje nam się, że odmowa wykonania jakiegoś zadania wzbudzi niechęć osoby, która się do nas zwróciła z owym zleceniem. Odmawiając szefowi obawiamy się, że szef może się na nas obrazić lub spojrzeć mniej przychylnym okiem. W najgorszym przypadku nie dostaniemy awansu, czy nawet stracimy pracę. Sztuka zachowań asertywnych pomoże nam uporać się ze skłonnością na godzenie się realizacji wszystkiego co nam się zleca.

**Nieznajomość swoich możliwości** – podejmowanie się zadań, które oszacowaliśmy jako mało czasochłonne – a w rezultacie, okazuje się, że przekraczają nasze możliwości czasowe. W ten sposób wpadamy w pułapkę dezorganizacji, bowiem nie jesteśmy

w stanie skupić się na jednym, ciągle staramy się dopinać jednocześnie kilka spraw

w efekcie czego żadna z nich nie jest wykonana w sposób zadowalający nas.

**Nieumiejętność delegowania** – brak umiejętności delegowania zadań, które nie wymagają naszego osobistego zaangażowania. Czasem jest to wtórne zachowanie wobec naszej skłonności do perfekcjonizmu (nikt tak dobrze tego nie zrobi jak ja sam!), albo nieumiejętność proszenia o pomoc lub odmawiania jej (brak asertywności!).

**Odwlekanie spraw na później** – to pierwszy krok do powstania sytuacji stresowych. Człowiek odwleka sprawy na później mniej bądź bardziej świadomie. Istnieje

w psychologii społecznej wiele badań dowodzących obronnego charakteru takiego odwlekania spraw na później. Osoba nabywa w ten sposób „wyjaśnienie” dla swojej potencjalnej porażki (nie nauczyłem się na egzamin, bo byłem na imprezie), lub podnoszą swoją samoocenę w sytuacji sukcesu przy niesprzyjających okolicznościach (np. zdałem egzamin, jestem genialny – a przecież nawet się nie uczyłem bo byłem na imprezie).

Pierwszym krokiem do zarządzania sobą w czasie jest rozpoznanie swoich złodziei czasu. Warto przyjrzeć się swoim przyzwyczajeniom, nawykom, czy choćby barierom mentalnym ujawniającym się np. w sytuacjach braku umiejętności odmawiania czy delegowania części zadań. Niezbędnym krokiem w sztuce efektywnego zarządzania sobą w czasie jest definiowanie celów. Cele stanowią wyzwanie i wyzwalają działanie. Człowiek uświadamia sobie czego chce, do czego zmierza oraz jaki wynik końcowy jest dla niego satysfakcjonujący. Tylko ci, którzy mają jasno zdefiniowane cele, zachowają

w codziennej bieganinie rozeznanie, ustalą nawet w warunkach największego obciążenia pracą właściwe priorytety i optymalnie wykorzystają swoje umiejętności, aby szybko i skutecznie osiągnąć to do czego dążą. Świadome określenie celu niesie za sobą wiele korzyści, w tym m.in. takie, że nasz umysł wówczas wkracza na wyższy poziom koncentracji sił – uruchamia się nasza automotywacja i samodyscyplina. Dokonując wyboru określonych działań warto pamiętać o ważnej zasadzie, która dowodzi związku nakładu sił i efektywności działań. Włoski ekonomista Vilfredo Pareto wykazał, że:

* około 80% całkowitego czasu pracy pracownika skutkuje około 20% generowanych przez niego wyników,
* około 80% efektywności naszej pracy możemy uzyskać dzięki poświęceniu uwagi wybranym 20% zadań, które mamy do wykonania,
* około 80% przychodów przedsiębiorstwa generowanych jest przez około 20% jego klientów,
* około 80% wartości sprzedaży firmy uzyskuje się dzięki około 20% produktów, które ta firma oferuje
* około 80% wartości intelektualnej przedsiębiorstwa reprezentowanej jest przez około 20% wszystkich jego pracowników, itp.

Mając w pamięci zasadę Pareto 80/20, dbajmy o to, aby 80% naszego czasu nie było zmarnowane na uzyskanie tylko 20% efektu. Raczej skoncentrujmy się na mądrym wyborze tych 20% działań, które doprowadzą nas do 80% efektu.

(źródło: Materiały szkoleniowe. Letnia Akademia SORE. Opracowanie: Mariola Szczypin, Jarosław Kordziński, Zofia Domaradzka-Grochowalska. Ośrodek Rozwoju Edukacji.)

**Motywowanie zespołu**

Motywowanie zespołu to zagadnienie niezwykle złożone, a do tego różnorako rozumiane. Często utożsamiane jest z pojęciami pokrewnymi: zaangażowaniem lub poczuciem przynależności. Ich wspólnym mianownikiem jest aspekt zachowań organizacyjnych, jednak występując samodzielnie oznaczają co innego. Pojęcie motywacja pochodzi z języka łacińskiego od słowa movere – co oznacza poruszanie się, wprawianie w ruch. Posługujemy się tym terminem wówczas, kiedy mowa o chęci,

o pobudzeniu do działania. Zaangażowanie natomiast jest głębszą formą działania,

o dłuższym interwale czasowym. Nawiązuje również do emocjonalnego stosunku do danego działania. Osoby, o których się mówi, że są zaangażowane, to często ktoś kto jest wręcz gotowy do dobrowolnego wysiłku na rzecz realizacji danego celu. Poczucie przynależności to najgłębsza z form, których fundamentem jest motywacja - to poziom identyfikacji z daną organizacją/placówką/pracodawcą. Wydawać by się mogło, że nic prostszego jak opisać czym jest motywacja. Temat jednak zaczyna się komplikować, kiedy podejmujemy taką próbę. Zjawisko to może być bowiem zupełnie odmiennie interpretowane przez różne osoby. Kluczem do zrozumienia istoty motywacji jest pogłębiony wywiad z każdym zainteresowanym. Idąc tropem analizy słowa „motywacja”, należy poznać motywy, które zachęcają do podjęcia akcji. A zatem motyw to powód, dla którego ludzie podejmują określone działania. Motywowanie siebie samego będzie odnosiło się do samodzielnego określenia kierunku swoich działań. Motywowanie zespołu będzie natomiast zadaniem bardziej złożonym, uwzględniającym wiele mechanizmów odnoszących się do funkcjonowania społecznego. Zwykło się mówić, że dobrze zmotywowane osoby są jak paliwo do samochodu wiodącym nas do celu. Najcenniejszą formą motywacji jest ta, która osadzona jest w wewnętrznych przekonaniach, wartościach i potrzebach. Taka osoba posiada naturalne pragnienie wykonywania określonych działań. Odmienną sytuacją jest taka, kiedy nie mamy naturalnej potrzeby określonego działania, natomiast jesteśmy motywowani zewnętrznie do wykonywania go. Najważniejsze teorie motywacji odnoszą się do obszarów:

* wzmocnień,
* instrumentalności,
* potrzeb,
* procesu lub poznawczych,
* motywacyjno-środowiskowego

**Jak motywować siebie?**

1. Wyznaczaj sobie „smart-ne” cele – samo zdefiniowanie celów ukierunkowuje Twój umysł na ich osiągnięcie. Ambitny cel będzie wyzwaniem dla Twojego umysłu. Duże cele podziel je na mniejsze kroki. Opracuj plan realizacji kolejnych kroków.

2. Wizualizuj osiągnięty cel – „zobaczenie” efektu napędzi Twój umysł do działania. Poświęć kilka minut na doświadczanie tego uczucia, kiedy osiągniesz swój cel. Pomyśl, jak będziesz się czuł? Co usłyszysz od innych? Jakie nowe możliwości to przed Tobą otworzy? Co się zmieni na lepsze, itp.

3. Wypisz korzyści – skoncentruj się na tym co zyskasz podejmując wysiłek i realizując swój cel. Wypisanie korzyści przeniesie abstrakcyjne rozważania na papier i nada temu zastępczą formę bytu.

4. Planuj – planuj, koryguj i usprawniaj w trakcie realizacji. Planowanie pozwala na ujrzenie całej drogi dochodzenia do celu, a nie tylko jego efektu końcowego. Zaplanowanie ścieżki pracy uprawdopodobni Twój sukces.

5. Stosuj metodę małych kroków – kiedy czujesz, że nie masz w sobie zapału do działania, podejmij wysiłek „na chwilę”. Podjęcie próby uprawdopodobni sytuację, że wytrwasz dłużej niż tylko założona krótka chwilka. Perspektywa długiego wysiłku może zniechęcać. Podejmowanie małych kroków przybliża Cię do celu.

6. Ogłoś swoje plany najbliższym – człowiek ma naturalną potrzebę bycia konsekwentnym. Powiedzenie publicznie o swoich planach zmotywuje Cię do tego, aby wytrwać w ich realizacji. Poproś najbliższych o wsparcie w chwilach zwątpienia.

7. Uważaj na swoje myśli i słowa - bądź pozytywnie nastawiony. Słowa mają dużą moc sprawczą. Inaczej umysł przyjmuje pojęcie „muszę” niż „mogę”. Prawo decydowania, prawo wyboru zachęca do działania.

8. Nagradzaj się – zadbaj o siebie i nagradzaj się za podjęty wysiłek. Dbaj również

o właściwą porcję snu, dobierania posiłków i dbałości o relacje społeczne - one bowiem są Twoim fundamentem funkcjonowania społecznego i dobrostanu psychicznego.

**Kwestionariusz zarządzania czasem**

Odpowiedz sobie na pytanie zamieszczone w tabeli poniżej. Uczciwość wobec samego siebie pozwoli ci przekonać się czy masz kontrolę nad swoimi obowiązkami.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Pytania | Tak | Nie |
| Często wypowiadasz słowa “nie mam czasu"? |  |  |
| Sam nie wiesz za co się zabrać? |  |  |
| Giniesz w papierach i nieustannych notatkach? |  |  |
| Czujesz dyskomfort na sam dźwięk telefonu lub sygnał nowej poczty? |  |  |
| Nie możesz spać, a rano umierasz ze zmęczenia? |  |  |
| Zastąpiłeś jedzenie papierosami lub kawą - a może przeciwnie - ktoś powinien nałożyć na Twoją lodówkę kłódkę z szyfrem? |  |  |
| Stałeś się nadpobudliwy, dlatego puszczają Ci nerwy nawet w kolejce dl kasy albo wybuchasz płaczem na służbowym zebraniu? |  |  |
| Nie potrafisz sobie już nawet przypomnieć, kiedy ostatnio czułeś się prawdziwie wyciszony i beztroski? |  |  |
| Masz wyrzuty sumienia, bo stale zaniedbujesz rodzinę i przyjaciół? |  |  |
| Ze zdziwieniem zaobserwowałeś, że nie masz siły na seks? |  |  |
| Rezygnujesz z większości rozrywek, bo zabierają a dużo czasu? |  |  |
| Często Twoim jedynym pragnieniem jest przypomnieć sobie, jak to jest, kiedy się człowiek nudzi? |  |  |
| Wszystkie obowiązki, które definiujesz jako przyjemne, takie jak pranie, sprzątanie, zakupy, gotowanie, od dawna nie zostały zaszczycone Twoją uwagą? |  |  |
| Jesteś nietolerancyjny wobec osób, które prowadzą “normalne” życie i wychodzą o 16.00 do domu, ponieważ w głębi serca zazdrościsz im, ale tłumaczysz sobie, że to nieudacznicy i lenie? |  |  |
| Przyzwyczaiłeś się do łatki niezastąpionego tak bardzo, że nie potrafisz jej od siebie oderwać? |  |  |
| Zaczynasz poważnie rozważać życie pustelnika, mnicha, wyjazd na Alaskę lub kupno łodzi i samotne rejsy po bezkresnej wyspie? |  |  |
| Często popędzasz innych? |  |  |
| Przerywasz ludziom w połowie zdania albo kończysz za nich wypowiadane właśnie zdania? |  |  |
| Często zabierasz pracę do domu? Pracujesz poza godzinami pracy? |  |  |
| W wolnych od pracy chwilach myślisz co jeszcze masz do zrobienia  w pracy? |  |  |
| SUMA |  |  |

Jeśli proporcje odpowiedzi TAK i NIE są z przewagą odpowiedzi Tak, lub wynik jaki uzyskałeś bliski jest połowie odpowiedzi TAK lub NIE - uważnie przeczytaj powyższy materiał dotyczący zarządzania czasem.

**Sposoby monitorowania procesu wspomagania**

**Z jakich powodów stosujemy monitorowanie?**

Proces wspomagania pracy szkoły służy realizacji wybranych i określonych w czasie celów. Każde zaplanowane działanie jest obarczone ryzykiem niepowodzenia. Może się zdarzyć, że nie wszystkie zaplanowane zadania można przeprowadzić, np. ich realizacja trwa za długo lub wystąpiły jakieś nieprzewidziane okoliczności. Takie przeszkody powodują, że przygotowane wcześniej plany nie mogą być realizowane, jednak prawdziwa porażka będzie wtedy, gdy o tym przekonamy się za późno i nie będziemy mogli podjąć próby ratowania sytuacji. Dlatego, planując realizację działania, powinniśmy wprowadzić dodatkowe elementy, które z wyprzedzeniem pozwolą nam wykryć problem i w odpowiedni sposób zareagować.

**Co chcemy osiągnąć przez monitorowanie?**

Jeśli nie spodziewamy się zbyt poważnych problemów i nie będziemy musieli podjąć trudnych decyzji naprawczych wystarczy, jak zbierzemy łatwo dostępne informacje, które podlegają prostej ocenie – mówimy wtedy o monitorowaniu.

**Monitorowanie i jego formy**

Monitorowanie to okresowa weryfikacja postępów prac, która pozwala ocenić, czy są one zgodne z przyjętymi planami. Najczęściej stosowane metody monitorowania to:

**Obserwacja informacji publikowanych przez osoby zaangażowane w realizacje działań**

Dzięki dostępności Internetu i narzędzi informacyjno-komunikacyjnych publikowanie dla określonej grupy osób takich informacji, jak plan działania, sprawozdania

z przebiegu działań, dane o osiąganych efektach, teksty wypracowane w ramach wspomagania, nie stanowi już problemu. Dzięki wykorzystaniu tego typu narzędzi łatwo można monitorować postępy prac. Taką funkcję może również pełnić standardowa tablica ogłoszeń, z wydzielonym miejscem na informacje o projekcie. Konieczne jest uzgodnienie z zespołem realizującym: Jakie informacje muszą być publikowane? Jaki musi być okres między kolejnymi aktualizacjami informacji?

**Systematyczne wizyty**

Metoda polega na okresowym, ale systematycznym bezpośrednim kontakcie osoby odpowiedzialnej za monitorowanie z zespołem realizującym zadania, bez wymagania od tego zespołu przygotowania przy tej okazji dodatkowych informacji.

**Spotkania zespołu zaangażowanego w działania**

Monitorowanie może polegać na okresowych, krótkich, ale częstych spotkaniach zespołu roboczego z osobą monitorującą. Członkowie zespołu przygotowują przy tej okazji krótkie raporty zawierające następujące informacje:

• wykaz prac zakończonych od ostatniego spotkania;

• wykaz problemów wykraczających poza zadania zaplanowane z zaznaczeniem, które

z nich wymagają wsparcia;

• inne, które według informującego są ważne (tylko zwięzłe informacje). Zaletą tej metody jest możliwość stałej aktualizacji stanu prac oraz publikowania o tym informacji na bieżąco (bardzo mobilizujące dla zespołu).

(źródło: Materiały szkoleniowe. Letnia Akademia SORE.)

**Wybrane alternatywne metody ewaluacji**

**I. Róża wiatrów** – wizualna metoda badania (ilościowa)

Jest jedną z metod pozwalających ocenić jednocześnie wiele elementów zajęć.

W przypadku ewaluacji zajęć, na osiach umieszcza się nazwę elementu podlegającego ocenie (atmosfera zajęć, przydatność materiałów itp). Liczba osi jest dowolna i może być rozbudowywana w zależności od potrzeb. Linię osi dzielimy na odcinki i przypisujemy im odpowiednie wartości – od 1 do 10 lub skalę ocen 1-5. Uczestnicy otrzymują „cenki” lub kolorowe pisaki i wydrukowane narzędzie badawcze (przygotowaną różę) i prosimy

o zaznaczenie na każdej osi punktu odpowiadającego ocenie. Następnie punkty na sąsiednich osiach możemy połączyć i w ten sposób powstaje obraz wyrażonej opinii.

**II. Termometr** – wizualna, ilościowa metoda badawcza

Przygotowujemy na plakacie rysunek termometru (z wybraną skalą np: -30 do +30). Prosimy każdego uczestnika o zaznaczenie swoich inicjałów na skali tak, by najlepiej ilustrowały jego/jej odczucia dotyczące określonej części programu, atmosfery zajęć lub stopnia zaangażowania w zajęcia. Można również poprosić uczestników, by podzielili się swoją ewaluacją i porozmawiali, jakich ulepszeń należałoby dokonać.

**III. Walizka, kosz** - wizualna, jakościowa metoda badawcza

Rysujemy walizkę. Obok niej piszemy: Co zabieram ze sobą? Każdy uczestnik odpowiada na to pytanie wpisując na walizce to, co wyniósł z zajęć, co do niego szczególnie przemówiło, co się spodobało lub co mu się przyda w przyszłości. Postępując analogicznie, rysujemy poniżej kosz i białą plamę. Obok kosza piszemy: Co mi się nie przyda? Obok białej plamy: Czego zabrakło? Uzyskane odpowiedzi pozwolą nam m.in. na analizę przebiegu zajęć.

**IV. Gadająca ściana** – wizualna, jakościowa metoda badawcza.

To forma ewaluacji o charakterze opiniotwórczym. Ze względu na otwartość wypowiedzi – nie ograniczamy uwag uczestników pytaniami. Przed rozpoczęciem zajęć przyklejamy do ściany arkusz papieru z napisem umieszczonym na górze: „Gadająca ściana". 5-7 minut przed końcem zajęć prosimy uczestników, aby na arkuszu papieru wyrazili swoje opinie na temat warsztatu/szkolenia. Możemy rozdać uczestnikom kartki samoprzylepne i prosić o zapisanie na nich swoich opinii, a następnie o przyklejenie ich do plakatu.

**Wybrane metody badawcze do wykorzystania przy ewaluacji procesu zmiany:**

**I. Informacja dla przybysza**

Każdy uczestnik otrzymuje kartkę lub kilka kartek oraz flamastry. Następnie przekazujemy wskazówki do zadania:

* Krótkie wprowadzenie w sytuację np.: „Wyobraźcie sobie, że za chwilę na nasze spotkanie przyjdzie nowy nauczyciel i siądzie z wami. Każdy z was ma możliwość przekazanie jednej lub kilku anonimowych informacji czy wskazówek, które są dokończeniem zdania: Zmiana którą wprowadzamy dała mi, uczniom, nauczycielom, szkole ….”
* Czas na indywidualne zapisanie każdej myśli na oddzielnym pasku papieru

i zbieramy w tzw. „paczkę myśli”.

Praca wg dwóch wariantów:

Wariant I

Łączymy się w kilkuosobowe zespoły i każda grupa losowo otrzymuje część kartek

z następującym poleceniem: „Wejdźcie teraz w rolę nowego nauczyciele. Co byście pomyśleli o wprowadzanej zmianie po przeczytaniu tych karteczek? Zapiszcie swoją opinie na plakacie.” Każda grupa przedstawia swoje wrażenie, następnie dokonuje się zebrania wniosków ukierunkowanych na zaplanowane wcześniej pytania, np.:

* W czym grupy są zgodne?
* Co by się stało, gdyby nowi nauczyciele trzymali się tych wskazówek będąc

w procesie zmiany?

* Które z tych wskazówek nie są godne polecenia/ są mocną stroną?
* Jakie rekomendacje w związku z powyższym możemy zaproponować na najbliższy czas?

Wariant II

Wszystkie kartki zostają umieszczone na tablicy.

Nauczyciele wspólnie porządkują je według zaprojektowanych kryteriów.

Spisują wnioski ukierunkowane na mocne i słabe strony

Wypracowują w zespołach rekomendacje (każdą z nich zapisują na kartce A4) oraz dzielą się tym na forum.

**II. Poczta z wykorzystaniem metody niedokończonych zdań :**

Uczestnicy otrzymują przygotowane przez trenera paski papieru (po kilka w różnych kolorach ile niedokończonych zdań tyle kolorów) z zapisanymi propozycjami niedokończonych zdań np:

Na dzisiejszym szkoleniu/warsztacie dowiedziałam/łem się, że …………………………

Na dzisiejszym szkoleniu/warsztacie najważniejsze było ………………………………..

Najbardziej podobało mi się, gdy …………………………………………………………

Trudne było dla mnie………………………………………………………………………

Atmosfera, która panowała na warsztacie/szkoleniu……………………………………….

Na zajęciach zmieniłbym/łabym……………………………………………………………….

Chcę zaproponować, aby...................................................................................... Cenię.......................................................................................................................

Nie lubię, gdy........................................................................................................

Gdy wszyscy zapiszą swoje myśli (każdą na oddzielnej karteczce), prosimy o włożenie do przygotowanych kopert z zapisanymi zdaniami na wierzchu (w ten sposób ułatwimy sobie analizę danych).

**III. Kolaż krok po kroku**

Kolaż to najbardziej plastyczny sposób zilustrowania, jak postrzegamy zmianę, która się dokonała w szkole, jakie budzi w nas emocje, jakie elementy z wizji zmiany przemawiają do nas najmocniej.

1. Gromadzimy różnorodne materiały potrzebne do pracy techniką kolażu: kolorowy papier, bibuła, kolorowe czasopisma, skrawki materiału, drobne ozdoby, „suszki”, fragmenty roślin, kleje, taśmy klejące, plastelina, markery, farby, nożyczki itp. oraz duży arkusz twardego papieru (typu karton, bristol formatu A0). Rozdajemy uczestnikom po jednej kartce A4 (mogą wybrać sobie kolor). Pozostałe materiały są ogólnie dostępne.

2. Wprowadzenie: Prosimy uczestników, aby zamknęli oczy i przez chwilę pomyśleli

o sobie, o swojej szkole na chwilę obecną, po procesie wspomagania. Niech użyją wyobraźni, wczują się w swoje emocje. Można zadać pytania pomocnicze: z czym kojarzy im się to, czego doświadczyli, jak widzą efekty zmiany w szkole, które elementy zmiany są najbardziej widoczne, co było najtrudniejsze do zmiany, z czego najbardziej są zadowoleni, co ich zainspirowało, a co było barierą itp. Mogą pomocniczo użyć metafory: Zmiana, której doświadczyłam/em jest jak.. Nasz szkoła potrzebuje…. Następnie każdy z uczestników ma na swojej kartce z wykorzystaniem techniki kolażu utworzyć symbol tej zmiany, której doświadczył, towarzyszących jej odkryć, emocji, wyzwań.

3. Po przygotowaniu indywidualnych kolaży następuje ich prezentacja (w całej małej RP lub w podgrupach maksymalnie 12-15-osobowych w przypadku dużej RP). Po wyjaśnieniu symboliki minikolaży, grupa jako całość przygotowuje wspólny kolaż na dużym arkuszu, przedyskutowując i ustalając konsensus, jakie symbole powinny się na nim znaleźć, żeby odzwierciedlały zmianę w całej szkole. Mogą w wyniku dyskusji dodawać nowe symbole, hasła czy napisy. W kolażu grupowym warto zadać sobie pytania o relacje szkoły i nauczycieli z innymi: uczniami, rodzicami, środowiskiem lokalnym, co się zmieniło w tym zakresie. Mogą pomocniczo użyć metafory: Zmiana, która zaistniała jest jak... Nasza szkoła po wprowadzeniu zmiany jest jak…

W przypadku pracy w podgrupach można na koniec dać czas na wzajemną prezentację i wyjaśnienie plakatów.

(źródło: JAK WSPOMAGAĆ PRACĘ SZKOŁY? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania, zeszyt nr 4, REALIZACJA I PODSUMOWANIE DZIAŁAŃ, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, 2015)

**Moje predyspozycje do pracy w charakterze trenera**

1. Kiedy słucham innych, staram się odkryć słabe strony rozmówcy lub wychwycić informacje korzystne dla mnie:

a) Często b) Czasami c) Rzadko

2. Słuchając innych, zdarza mi się stracić koncentracje uwagi do tego stopnia, że nie potrafiłbym powtórzyć istoty wypowiedzi rozmówcy:

a) Często b) Czasami c) Rzadko

3. Kiedy z kimś rozmawiam i słyszę jakąś opowieść, staram się przypomnieć sobie coś podobnego, aby opowiedzieć, jak tylko rozmówca skończy swoją historię:

a) Często b) Czasami c) Rzadko

4. Kiedy ktoś opowiada o jakimś swoim problemie, staram się udzielić mu możliwie najlepszej rady:

a) Często b) Czasami c) Rzadko

5. Kiedy rozmowa zmierza w niepożądanym dla ciebie kierunku, potrafisz zbagatelizować problem przez obrócenie go w żart:

a) Często b) Czasami c) Rzadko

6. Kiedy słyszę dobry dowcip, pierwsza myśl, jaka mi przychodzi do głowy, to przypomnieć sobie jeszcze lepszy i opowiedzieć go:

a) Często b) Czasami c) Rzadko

7. Kiedy ktoś wypowiada swoje zdanie głośno i podniesionym tonem, jestem przekonany, że stara się mnie zaatakować:

a) Często b) Czasami c) Rzadko

8. Kiedy mam tremę bądź też ktoś mnie zdenerwuje, wiem dość dobrze jak to będzie się objawiało i jak długo będą trwały poszczególne objawy:

a) Tak b) Trudno powiedzieć c) Nie

9. Jeśli mam do wyboru zagrać w grę, której zasady bardzo dobrze znam, lub nauczyć się nowej gry, bo właśnie pojawiła się okazja, wybieram:

a) Starą grę b) Nową grę

10. Należę do osób, które zadają innym sporo pytań:

a) Tak b) Raczej tak c) Nie

11. W sytuacji społecznej, kiedy wystąpił jakiś problem organizacyjny:

a) Staram się problem rozwiązać b) Staram się ustalić osobę odpowiedzialną za ten problem

12. Kiedy udaję się na ważne spotkanie lub rozmowę, staram się dokładnie przygotować do rozmowy:

a) Zawsze b) Czasami c) Nigdy

13. Kiedy ktoś na mnie krzyczy:

a) Staram się bronić b) Staram się uwolnić od tej osoby c) Zadaję sobie pytanie o przyczynę wzburzenia tej osoby.

14. Kiedy bronię długo jakiegoś poglądu i zostaną mi przedstawione dowody na jego bezpodstawność:

a) Staram się rozmydlić argumenty i osłabić dowody broniąc do końca swoich racji b) Przyznaję rację stronie przeciwnej

15. Spójrz teraz na zegarek, zobacz dokładnie, która jest godzina. Zakryj go i poczekaj, kiedy miną - twoim zdaniem - 2 minuty. Nie licz w myślach sekund. Pomyliłeś się o:

a) Mniej niż 15 sekund b) Pomiędzy 15 a 30 sekund c) Ponad 30 sekund.

**KLUCZ do psychotestu mierzącego predyspozycje do pracy w charakterze trenera**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Pytanie 1  A) 0  B) 1  C) 2 | Pytanie 2  A) 0  B) 1  C) 2 | Pytanie 3  A) 0  B) 1  C) 2 |
| Pytanie 4  A) 0  B) 1  C) 2 | Pytanie 5  A) 2  B) 1  C) 0 | Pytanie 6  A) 0  B) 1  C) 2 |
| Pytanie 7  A) 0  B) 1  C) 2 | Pytanie 8  A) 2  B) 1  C) 0 | Pytanie 9  A) 0  B) 2 |
| Pytanie 10  A) 2  B) 1  C) 0 | Pytanie 11  A) 2  B) 0 | Pytanie 12  A) 2  B) 1  C) 0 |
| Pytanie 13  A) 0  B) 0  C) 2 | Pytanie 14  A) 0  B) 2 | Pytanie 15  A) 2  B) 1  C) 0 |

Jeżeli odpowiedziałeś na pytania psychotestu i uzyskałeś wynik:

0 - 14 pkt, to powinieneś bardzo intensywnie pracować nad samokontrolą w sytuacjach społecznych, zwrócić większą uwagę na innych i reagować mniej obronnie;

15 – 22 pkt, można powiedzieć, że jesteś dobrym kandydatem na trenera. Zidentyfikuj swoje słabe strony i pracuj nad nimi;

23 – 30 pkt, trudno o lepszy materiał na trenera! Rozwijaj swoje umiejętności społeczne.

(źródło: Jarmuż S., Witkowski T., (2004). Podręcznik trenera. Wrocław: Moderator)

**Moduł VIII** **Planowanie rozwoju zawodowego uczestników szkolenia w zakresie wspomagania przedszkoli**

**Podstawowy profil kompetencyjny pracownika odpowiedzialnego za wspomaganie szkoły**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Grupa kompetencji** | **Wiedza** | **Umiejętności** |
| **Kompetencje osobiste i interpersonalne** | * **r**ozumienie własnej roli zawodowej i jej granic; * świadomość własnych mocnych i słabych stron  w komunikacji   i budowaniu relacji | * autoprezentacja adekwatna do roli; * efektywna komunikacja; * organizacja własnej pracy; * budowanie warunków współpracy; * rozwiązywanie problemów i radzenie sobie  w sytuacjach kryzysowych; * posługiwanie się technologiami informatycznymi  i komunikacyjnymi. |
| **Moderowanie zespołowej pracy koncepcyjnej** | * zasady prowadzenia efektywnych spotkań  i zebrań; * warsztatowe metody  i narzędzia wspierające zespołową pracę koncepcyjną; * rola moderatora podczas dyskusji i pracy warsztatowej; * podstawy psychologii społecznej (dynamika małych grup); * zasady projektowania prezentacji   i wystąpień publicznych. | * ustalenie celów dla zespołowej pracy koncepcyjnej; * stosowanie warsztatowych metod wspierających zespołową pracę koncepcyjną; * kierowanie dyskusją; * dopasowanie formy pracy do jej celów i aktualnego stanu zespołu; * prowadzenie prezentacji  i wystąpień publicznych. |
| **Zarządzanie projektami** | * wybrana metodologia zarządzania projektami * narzędzia wspierające planowanie   i monitorowanie projektu. | * definiowanie zakresu  i rezultatów projektu * planowanie zadań  w projekcie, * planowanie zasobów niezbędnych do realizacji projektu * zarządzanie czasem projektu; * monitorowanie przebiegu projektu; * dokumentowanie rezultatów projektu. |
| **Wspieranie rozwoju szkoły** | * struktura, cele i zadania instytucji oświatowych; założenia reformy systemu oświaty; * struktura, cele i zadania systemu wsparcia oświaty; założenia zmodernizowanego systemu wsparcia; * rozumienie lokalnej**,** samorządowej polityki oświatowej; * podstawy socjologii i psychologii organizacji (znajomość podstawowych procesów, struktury, kultury organizacyjnej); * rozumienie potrzeb grup interesariuszy w projektach wspierania rozwoju szkoły. | * definiowaniepotrzeb interesariuszy   w projektach wspierania rozwoju szkoły;   * diagnozowanie podstawowych charakterystyk szkoły jako organizacji; * planowanie interwencji rozwojowych   i prognozowanie ich wpływu na szkołę jako organizację;   * tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się organizacji. |
| **Pożądane postawy** | | |
| * **Otwartość** na uczenie się i informację zwrotną; * **Zaangażowanie:** gotowość do wypracowywania rozwiązań o wysokiej jakości; * **Realistyczny optymizm:** gotowość do traktowania szkoły jako organizacji uczącej się, refleksyjna otwartość na zmiany. | | |

(źródło: JAK WSPOMAGAĆ PRACĘ SZKOŁY? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania, zeszyt nr 1, ZAŁOŻENIA NOWEGO SYSTEMU DOSKONALENIA NAUCZYCIELI Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015,)

**SAMOOCENA PRACY SPECJALISTY ds. WSPOMAGANIA**

Zewnętrzny specjalista może rozwijać swój warsztat pracy przez różne formy doskonalenia zawodowego. Najważniejsza jednak jest codzienna refleksja, która powinna mu towarzyszyć podczas realizacji zadań we współpracy ze szkołą. Nie będzie mógł zbudować organizacji uczącej się i tworzyć klimatu do samorozwoju, jeśli sam nie będzie się doskonalił. Jedną z propozycji takiego badania służącego stałemu rozwojowi jest strategia Action research, czyli badanie w działaniu. Koncepcja stworzona przez Kurta Lewina zakłada, że badanie (dotyczące wartości działań) jest prowadzone przez tę samą osobę, która wykonuje działanie i podejmuje decyzje o jego modyfikacji czy zmianie. Badanie w działaniu odnosi się do zagadnień, które są ważne dla badacza. Badacz od działań praktycznych dochodzi do uogólnień teoretycznych; teoretyczne wnioski są następnie wprowadzane do praktyki i weryfikowane przez kolejne badanie. W koncepcji tej połączona jest rola badacza z praktyką. Poznanie tego sposobu prowadzenia badania oraz wykorzystanie jej przez zewnętrznego specjalistę do własnego rozwoju, ma jeszcze i tę zaletę, że może on taką formę autoewaluacji (refleksji nad własnymi działaniami) upowszechniać w szkołach i wspierać w ten sposób proces doskonalenia nauczycieli.

Badanie w działaniu składa się z kilku etapów:

• identyfikacja problemu,

• zbieranie informacji,

• analiza,

• decyzje,

• działanie/zmiana,

• ewaluacja.

W pierwszym etapie przeprowadza się diagnozę w celu identyfikacji problemów. Badacz zbiera potrzebne informacje, wykorzystując do tego proste metody takie, jak: obserwacja, wywiad, miniankieta, identyfikacja przeszkód, badanie dokumentacji. Zebrane dane analizuje i dopiero wówczas podejmuje decyzję o zmianie w działaniu. Po wprowadzeniu zmiany poddaje swoje działanie ewaluacji, określając, na ile jest to działanie wartościowe. Ewaluacja pozwala podjąć decyzje czy działanie będzie kontynuowane, zmodyfikowane, czy wprowadzona zostanie zmiana, czy też będzie trzeba poszukać innych działań prowadzących do bardziej wartościowych rozwiązań.

W badaniu ewaluacyjnym badacz może wykorzystać te same narzędzia, których używał w trakcie diagnozowania problemu. Jeżeli problem został wcześniej zdefiniowany

i zewnętrzny specjalista podjął działania mające na celu jego rozwiązanie, proces doskonalenia może zacząć od ewaluacji. Warto pamiętać, że badanie ewaluacyjne wymaga wyznaczania kryteriów, które będę brane pod uwagę przy określaniu wartości prowadzonych działań. Kryteria te nie są raz na zawsze przyjęte, mogą jednak nawiązywać do wartości istotnych dla pełnionej przez niego funkcji takich, jak: partnerstwo, dialog, współpraca, zespołowość. Wyniki badań ewaluacyjnych prowadzonych przez samego specjalistę mogą mu pokazać, na ile realizowane przez niego działania są przez nauczycieli odbierane jako dialogiczne i rozwijające współpracę. Dzięki informacjom uzyskanym z badań ma on szansę na rozwój i doskonalenie się. Zaletą tego sposobu badania jest to, że:

• jest ono oparte na działaniu;

• za realizacje odpowiada ten, kogo ono dotyczy;

• zasadniczym celem badania jest zmiana.

**Wybrane narzędzia autoewaluacji**

**Dziennik/pamiętnik**. Pisząc dziennik, specjalista stawia sobie pytania, na które czasem trudno mu będzie odpowiedzieć. Jak oceniam siebie w roli osoby wspomagającej szkoły? Dlaczego właśnie tak? Jak reaguję na ocenę mojej osoby dokonywaną przez innych? Od czego to zależy? Jak to wpływa na moje zachowania i działania?

**Obserwacja wzajemna**. Krytycznym partnerem może być każdy, kto zna wystarczająco dobrze wykonywaną przez specjalistę pracę, by odnieść się do działań

i wątpliwości w sposób fachowy. Powinien też mieć możliwość obserwowania działań. Warto znaleźć taką osobę wśród innych pracowników placówki, w której pracuje lub wśród nauczycieli, by móc wzajemnie obserwować pracę i przekazywać partnerowi uwagi dotyczące sposobów moderowania dyskusji, prowadzenia sesji coachingowych, itp. Taki sposób doskonalenia powinien przebiegać w atmosferze zaufania. Dialog

z krytycznym partnerem wymaga umiejętności stawiania pytań. Przed obserwacją należy uzgodnić, na co obserwator będzie zwracał uwagę, w jaki sposób będzie przekazywał informację zwrotną, jak będzie wyglądał arkusz obserwacyjny. Istotne jest, aby obserwator, dając informacje zwrotną, stosował komunikat „ja”, np.: widziałem, że…; usłyszałem, że….

**Arkusz samooceny:**

* Co robię dobrze?
* Co mogę robić lepiej?
* W jaki sposób?

(źródło: JAK WSPOMAGAĆ PRACĘ SZKOŁY? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania, zeszyt nr 1, ZAŁOŻENIA NOWEGO SYSTEMU DOSKONALENIA NAUCZYCIELI Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015,)

**Bibliografia:**

* Adamski P., Scenariusze zajęć edukacyjnych z wykorzystaniem aplikacjami interaktywnych do programu edukacji przedszkolnej „Przedszkole przyszłości”, ORE, Warszawa
* Borek A., Domerecka B., Dobrze zorganizowana aktywność i bierność, System Ewaluacji Oświaty
* Boydell T., Leary M., Identyfikacja potrzeb szkoleniowych, Wolters Kluwer–Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
* Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie: przewodnik po metodach aktywizujących, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2011.
* Brzezińska A., Czub M., Kaczan R., Rycielski P., Znaczenie edukacji przedszkolnej, IBE, „Biblioteka Entuzjastów Edukacji”, nr 1/2013
* Czub M. (red.), Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka

w wieku od 1,5 do 5,5 lat; IBE, Warszawa 2014

* Diagnoza przedszkolna i wspomaganie dzieci w osiąganiu gotowości do nauki

w szkole. Materiały edukacyjne dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, ORE, Warszawa

* Dumont H. (red.), Istanc D., Benavides F., Istota uczenia się, Wolters Kluwers, Warszawa 2013.
* Dumont H., Istanc D., Benavides F., Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badan w praktyce, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
* Gocłowska A., Szkoła wobec wymagań państwa, ORE, Warszawa 2015
* Hajdukiewicz M. (red.), Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania, z. 1. Założenia nowego systemu doskonalenia nauczycieli, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015
* Hajdukiewicz M., Wysocka J. (red.), Nauczyciel w szkole uczącej się. Informacje

o nowym systemie wspomagania, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.

* Hattie J., Widoczne uczenie się dla nauczycieli, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.
* Helm J. H., Katz L.G., Mali badacze – metoda projektu w edukacji elementarnej, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Warszawa 2003.
* Iluk J.(red.), Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego, Akademickie Centrum Kreatywności, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015
* Iluk J., Teoria i praktyka nauczania języków obcych w przedszkolu, „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2008, s. 48.
* Jaworowska A., Rozwijanie sprawności receptywnej w przedszkolnym nauczaniu języka obcego, „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2008, s. 59.
* Jąder M., Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
* Kalinowska-Tymińska I., Diagnoza potrzeb rozwojowych szkoły. Kompendium wiedzy dla dyrektorów szkół i przedszkoli, „Bezpośrednie wsparcie rozwoju szkół i przedszkoli poprzez wdrożenie zmodernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli w powiecie lubańskim”, Powiatowe Centrum Edukacyjne w Lubaniu, Lubań 2015
* Kapuścińska A., Wichrowska K., w: Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 2015
* Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, Rozwijanie kompetencji kluczowych
* Kozłowska E., Kurowska M., Kozyra A., Soból A., Zabawa i nauka w grupie. Jak to powiedzieć…? Zabawa i nauka w grupie, z. 2, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006
* Koźniewska E., Matuszewski A., Zwierzyńska E., Skala Gotowości Edukacyjnej Pięciolatków (SGE-5). Obserwacyjna metoda dla nauczycieli, ORE, Warszawa 2010
* Kruk J., Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów: projektowanie edukacyjne, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.
* Krzyżewska J., Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej,

cz. I i II, AU OMEGA, Suwałki, 1998

* Ligęza A., Franczak J., Jak analizuje się wyniki egzaminów zewnętrznych

w polskich szkołach? Raport z wyników ewaluacji zewnętrznej, System Ewaluacji Oświaty

* Lorek M., Kwestionariusz autodiagnozy pracy nauczyciela, [w:] Planowanie, realizacja i ewaluacja pracy nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej, Materiały szkoleniowe, ORE
* Malec M., Szawurska A., Galas U., Dzik M., Ryżewski R., Zestaw 50 scenariuszy zajęć edukacyjnych z wykorzystaniem aplikacji interaktywnych i aplikacje multimedialne, ORE, Warszawa
* Marzano R. J., Sztuka i teoria skutecznego nauczania, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012.
* Matejczuk J., Opieka i wychowanie. Wiek przedszkolny, [w:] Brzezińska A.I. (red.), Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, seria II, Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorastania, t. 2, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014
* Matejczuk J., Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny, [w:] Brzezińska A.I. (red.), Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, seria I, Rozwój w okresie dzieciństwa

i dorastania, t. 2, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014

* Michalak R., Misiorna E., Konteksty gotowości szkolnej, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006
* Muchacka B., Włoch W., Wieloprofilowy arkusz oceny przystosowania szkolnego 6-latków, ORE, Warszawa
* Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
* Ośrodek Rozwoju Edukacji, Informacje dotyczące zasad prowadzenia wspomagania szkół i organizowania sieci współpracy i samokształcenia
* Ośrodek Rozwoju Edukacji, Materiały szkoleniowe – Letnia Akademia SORE
* Ośrodek Rozwoju Edukacji, Materiały szkoleniowe – Zimowa Akademia SORE
* Poziomek U., Marszał D., Skrobek A. M., Woźniak M., Żurawska I., Przyrodnicza edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Poradnik, IBE, Warszawa 2016
* Poźniak-Bartkowiak W., „Mały Przedsiębiorca”. Program wychowania przedszkolnego, poszerzony o treści dotyczące przedsiębiorczości, dla dzieci od 3 do 6 lat, ORE, Warszaw
* Profil kompetencyjny osoby odpowiedzialnej za wspomaganie szkoły, [w:] Hajdukiewicz M. (red), Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania. Zeszyt 1. Założenia nowego systemu doskonalenia nauczycieli, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015
* Ratajczyk R., Mielcarek M., Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju. Wiek przedszkolny, [w:] Brzezińska A.I. (red.), Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, seria IV, Monitorowanie rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania, t. 2, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014
* Rogala-Marciniak S., Rogala Ł.T., Coaching. Zbiór narzędzi wspierania rozwoju, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012
* Rosenberg M., Porozumienie bez przemocy, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2009.
* Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 199).
* Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).
* Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).
* Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).
* Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2015 r.
* Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych

(Dz.U. z 2013 r. poz. 369).

* Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2016 r. poz. 1591).
* Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 6 sierpnia 2015 r.
* Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 6 sierpnia 2015 r.
* Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2015 r. poz. 1214).
* Schaffer D.R., Kipp K., Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości, Harmonia, Gdańsk 2015.
* Senge P., Piąta dyscyplina, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006. Wymagania państwa wobec szkół i placówek oświatowych
* Skura M., Lisicki M., Matematyka od przedszkola, Metody i zasady wprowadzania pojęć matematycznych. Przygotowanie do rozumienia liczb i posługiwania się nimi, ORE, Warszawa 2015
* Swat-Pawlicka M., Pawlicki A., Analiza niektórych danych w związku

z wymaganiem Uczniowie są aktywni, System Ewaluacji Oświaty

* Szczepkowska-Szczęśniak K., Uniszewska K., Pielaszek L., Suchocka M., Osiąganie samodzielności. Droga do samodzielności. Przygotowanie na przyjęcie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z. 3, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006
* Taraszkiewicz M., Plewka Cz., Uczymy się uczyć, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2010.
* Tędziagolska M., W jaki sposób szkoła mówi, że warto się uczyć?, System Ewaluacji Oświaty
* Tołwińska-Królikowska E. (red.), Małe przedszkole w każdej wsi, Federacja Inicjatyw Oświatowych, Warszawa 2007
* Ustawa z dn. 1 grudnia 2016 r. o zmianie ustawy o dochodach jednostek samorządu terytorialnego oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2016 r. poz. 1985).
* Ustawa z dn. 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2014 r. poz. 191).
* Ustawa z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2015 r. poz. 2156 oraz z 2016 r. poz. 35, 64, 195, 668 i 1010). w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2015 r. poz. 1270). w sprawie wymagań wobec szkół i placówek

(Dz.U. z 2015 r. poz. 1214). w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2015 r. poz. 1214). w szkołach w Europie.

* Wyzwania i szanse dla polityki edukacyjnej. Raport Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2012 z materiałami szkoleniowymi
* Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dn. 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006).

**Więcej materiałów dostępne jest na stronie www.ore.edu.pl oraz www.doskonaleniewsieci.pl**

Materiał jest rozpowszechniany na zasadach wolnej licencji Creative Commons –

Użycie niekomercyjne 3.0 Polska (CC-BY-NC)  
Treść licencji dostępna jest na stronie http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl



1. )  Minister Edukacji Narodowej kieruje działem administracji rządowej – oświata i wychowanie, na podstawie § 1 ust. 2 rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 listopada 2015 r. w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Edukacji Narodowej (Dz. U. poz. 1903). [↑](#footnote-ref-1)