FUNDACJA INSTYTUT
EDUKACJI POZYTYWNEJ

SUPERWIZJA W SZKOLE

Model i koncepcja wdrożenia

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

Materiał powstał w ramach projektu "Wartości w pracy profilaktycznej i superwizyjnej" współfinansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Superwizja w szkole.
Model i koncepcja wdrożenia

Autor: Małgorzata Nowicka, Aleksandra Wzorek
Koordynacja merytoryczna: Iwona Wolańczyk-Nowicka

Opracowanie przygotowane na potrzeby projektu „Wartości w pracy profilaktycznej i superwizyjnej”
współfinansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej

Warszawa 2016

Spis treści

Rozdział 1. Superwizja i koncepcja jej wdrożenia w edukacji w Polsce 5
1.1 Wprowadzenie 5
1.2 Czym jest superwizja? 6
1.3 Założenia metody superwizji w edukacji 8
1.4 Korzyści płynące z wprowadzania metody superwizji 9
Rozdział 2. Podstawy pracy superwizyjnej w środowisku nauczycielskim 11
2.1 Modele superwizji 11
2.2 Rodzaje superwizji 19
2.3 Role w superwizji w edukacji 21
2.4 Znaczenie kompetencji interpersonalnych w procesie superwizji 24
Rozdział 3. Obszary wsparcia superwizyjnego 30
3.1 Wypalenie zawodowe 31
3.2. Rozwój zawodowy 37
3.3. Wymiar etyczny, moralny i duchowy w zawodzie nauczyciela 44
Wymiar etyczny i moralny 44
Duchowy wymiar pracy nauczyciela 51
3.4. Współpraca i środowisko pracy nauczyciela 53
3.5. Rozwój jakości szkoły, a rozwój nauczycieli 58
Rozdział 4. Przebieg procesu superwizyjnego w szkole 63
4.1 Etap 1. Wprowadzenie, spotkanie kontraktowe i budowanie relacji 63
4.2 Etap 2. Analiza sytuacji początkowej 66
4.3 Etap 3. Ustalenie celu superwizji 67
4.4 Etap 4. Poszukiwanie rozwiązań 69
Narzędzie: Obserwacja 69
Sesja poszukiwania rozwiązań i ich oceny 70
Sesja planowania zmian 71
Spotkanie feedbackowe 71
Uwagi dotyczące spotkań grupowych 72
4.5 Etap 5. Wdrożenie i ewaluacja rozwiązań 72
4.6 Etap 6. Zamknięcie cyklu superwizyjnego i rozwojowego dla szkoły 73
Rozdział 5. Elementy wzbogacenia wdrożenia procesu superwizyjnego w szkołach 74
Szkolenia wdrożeniowe dla rad pedagogicznych 75
Spotkania wdrożeniowo-informacyjne dla rodziców 75
5.1 Rozwiązania dla szkół podstawowych 76
Warsztaty wychowawcze dla uczniów i uczennic szkół podstawowych 76

Warsztaty profilaktyczne dla uczniów i uczennic szkół podstawowych 77
Spotkania indywidualne dla uczniów i uczennic 77
5.2 Rozwiązania dla szkół ponadpodstawowych 78
Warsztaty wychowawcze 78
Warsztaty profilaktyczne 79
Spotkania indywidualne dla uczniów i uczennic 80
6. Procedury monitoringu i ewaluacji w programie 82
6.1 Cel procedury 82
6.2 Elementy procedury 82
Rozdział 7. Korzyści płynące z wdrożenia programu „Superwizja w szkole” 87
7.1 Korzyści dla nauczyciela 87
7.2 Korzyści dla grona pedagogicznego 88
7.3 Korzyści z punktu widzenia placówki 88
7.4 Korzyści dla uczniów i uczennic 88
Bibliografia 89

Rozdział 1. Superwizja i koncepcja jej wdrożenia w edukacji w Polsce

1.1 Wprowadzenie

Próba zdefiniowania, czym jest „dobre" nauczanie i „dobra" pedagogika jest nadzwyczajnie problematycznie. Tak samo, jak wykazały badania Fundacji „Instytut Edukacji Pozytywnej"[1], trudno jest mówić o idealnym nauczycielu. Można by oceniać te kwestie przez pryzmat skutecznego nauczania konkretnych danych i umiejętności, mierzonego przez wyniki uczniów i uczennic w egzaminach zewnętrznych. Jednak proces edukacji to zdecydowanie więcej niż tylko oceny ze sprawdzianów i egzaminów, to efekty pracy, które przenoszą się na wszystkie obszary funkcjonowania zarówno uczniów i uczennic, jak i nauczycieli oraz całych społeczności lokalnych. Są to również dziesiątki czynników, które poza nauczycielem wpływają wspomnianą skuteczność i często są niezależne od trudu podejmowanego przez jednostki. Opisanie efektów nauczania jako „dobrych" lub „złych" jest co do zasady zbyt uproszczone i zero-jedynkowe, jednocześnie będąc niezależnym osoby samego nauczyciela, choć na nim się odbija najbardziej.

Niemniej jednak, osoba nauczyciela w procesie edukacyjnym jest, obok samego ucznia, decydująca. Chodzi przy tym nie tylko o wpływ na kompetencje przedmiotowe uczących się, ale także wszelkie inne umiejętności zdobywane w trakcie nauki szkolnej i pozaszkolnej: wychowawcze, społeczne, psychologiczne. Nauczyciele stają się przez to najważniejszymi menadżerami w kraju – zarządzając grupami klasowymi, wspierając swoich „pracowników" w rozwoju i nabywaniu nowych możliwości. To od nich wielokrotnie będzie zależał sukces „firmy".

Poniższe opracowanie ma na celu przedstawienie koncepcji wdrożenia metody superwizji w edukacji na różnych etapach edukacyjnych, biorąc pod uwagę, że wszystkie dotychczasowe działania wspierające jakość oświaty koncentrowały się na uczniach i ich potrzebach, trudnościach, brakach. Program „Superwizja w szkole" jest stricte nakierowany na nauczycieli i nauczycielki, ich wątpliwości, problemy, ale także sukcesy i osiągnięcia na różnych polach działania. Wdrożenie metody superwizji w szkołach ma stanowić punkt wyjścia o mówieniu o „dobrej" edukacji jako o zaopiekowanej kadrze pedagogicznej.

Koncepcja „Superwizja w szkole" powstała na podstawie dotychczasowych doświadczeń Fundacji w pracy rozwojowej z nauczycielami w całej Polsce. Program uwzględnia specyfikę funkcjonowania w polskiej rzeczywistości prawno-oświatowej, jednocześnie czerpiąc rozwiązania praktyczne od partnerów zagranicznych. Należy zwrócić uwagę, że główny nacisk w opracowaniu będzie

[1] Badanie realizowane w trakcie szkoleń dla nauczycieli na grupie 660 nauczycieli w październiku, listopadzie i grudniu 2016 r. Cechy nauczyciela idealnego, które wymieniali uczestnicy były często sprzeczne ze sobą, choć respondenci przypisywali im taką samą wartość.

poświęcony pracy profilaktyczno-wychowawczej w placówkach oświaty. Wynika to z faktu, że jest to obszar, który w największym stopniu może pozytywnie zyskać na wdrożeniu metody superwizji. Niemniej jednak, założenia pracy superwizyjnej, jak będzie to opisane poniżej, będą tyczyć się wszelkich kompetencji nauczycielskich i odnosić się tym samym do wszelkich obszarów oddziaływania szkoły.

1.2 Czym jest superwizja?

Superwizja jest pojęciem szerokim. Rozumianym na wiele sposobów, a jednocześnie przechodzącym w ostatnich latach istotną ewolucję, związaną ze zmianą podejścia do relacji superwizora i superwizowanego (podmiotów w superwizji). Pochodzi od angielskiego słowa „supervision" oznaczającego "nadzór", jednak mimo naturalnych konotacji językowych, nie powinna być kojarzona ze sformalizowanym nadzorem pedagogicznym.

Jako metoda pracy i rozwoju posiada głębokie korzenie w psychologii i psychoterapii oraz coachingu: „Superwizja uchodzi za najpowszechniejszą, najważniejszą i prawdopodobnie najbardziej efektywną metodę uczenia się w psychoterapii i polega na regularnych spotkaniach szkolącego i superwizora, podczas których szkolący się relacjonuje prowadzoną przez siebie pracę z klientem, a superwizor ją komentuje"[2]. „To dziedzina wiedzy charakteryzująca się specyficznymi umiejętnościami, potwierdzona badaniami, ściśle związana z pracą kliniczną i oparta na praktyce superwizyjnej wielu specjalistów".[3]

Standardy superwizji oprócz psychoterapii w Polsce stosowane są w pracy socjalnej. „Superwizja pracy socjalnej wkroczyła do polskiego systemu pomocy społecznej w drugiej połowie lat 90. XX w. jako rezultat rozwoju i doskonalenia procesów konsultacji, umożliwiających zmniejszenie poczucia niepewności towarzyszącego kadrze pomocy społecznej"[4]. Była to i nadal pozostaje jej podstawowa funkcja w tym systemie, której „służą" wspierająca i edukacyjna funkcja superwizji.

W uproszczonym ujęciu można mówić o superwizji jako metodzie wspierania rozwoju zawodowego i osobistego, a także warsztatu pracy osób, których zawody wymagają stałego kontaktu i budowania relacji z innymi ludźmi, co wywołuje zarówno efekty bardzo pozytywne, jak i negatywne. Najistotniejszym aspektem superwizji staje się dlatego uczenie się. Superwizja jest bowiem wzajemną wymianą doświadczeń, przemyśleń, okazją wspólnej analizy nad źródłami trudności, szukaniem istoty

---

[2] Lis-Turlejska M. *Superwizja* w: Grzesiuk L. red. 1994: Psychoterapia. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

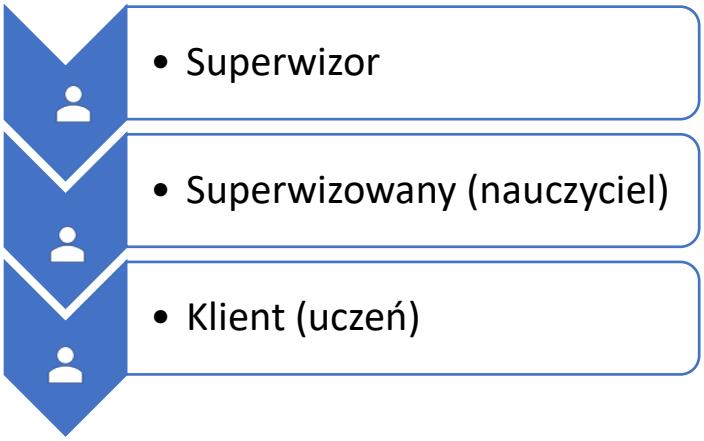
[3] Gilbert, Evans, *Superwizja w psychoterapii*, 2004

[4] Trawkowska D., *Czy (już) tworzymy polską szkołę superwizji pracy socjalnej?,* w: *Superwizja pracy socjalnej,* Warszawa 2014

problemu, dochodzeniem do nowych rozwiązań. W wielu sytuacjach jest to także odkrywanie swoich nieuświadamianych wcześniej uczuć i przekonań tkwiących u podstaw napotykanych barier w pracy z klientami, a także źródeł osiąganych sukcesów.

Celem takiego procesu uczenia się jest poprawa jakości profesjonalnych umiejętności, która powinna ujawniać się w sposób systematyczny i metodologiczny poprzez zdobywanie konkretnych, zawodowych doświadczeń. „Superwizja obejmuje profesje, w których metodyczne działania w interakcji między osobami stanowią ważny aspekt wykonywania zawodów związanych z pracą socjalną, z leczeniem oraz opieką, edukacją czy pracą duszpasterską. Coraz częściej rozwój organizacyjny i szkolenia z zakresu zarządzania w różnych dziedzinach zawodowych odbywają się za pomocą superwizji”.[5]

Przez lata w praktyce amerykańskiej superwizja w edukacji była źródłem licznych debat i wątpliwości. Zastanawiano się nad jej konstrukcją formalną oraz wzajemnymi relacjami podmiotów relacji superwizyjnej. Jak wskazywano w opracowaniach „brakuje jednoznacznych badań i wciąż pozostaje nie rozstrzygnięta kwestia definicji i potrzeby superwizji”[6]. Jeszcze pod koniec XX w. relacja superwizyjna była definiowana na zasadzie nadrzędności superwizora wobec superwizowanego-nauczyciela, natomiast to „konsultacja” była rozumiana jako proces, w którym podmioty pozostają na jednym poziomie, w relacji bardziej partnerskiej.



Grafika za: Knoff H., *Clinical Supervision, Consultation and Counseling: A comparative analysis for supervisors and other educational leaders,* Journal of Curriculum and Supervision, 1988, s. 240-252

Jak wskazują S. Sullivan i J. Glanz, superwizorzy mierzyli się pod koniec XX w. z konfliktem ról, ponieważ byli zawieszeni pomiędzy koniecznością ewaluacji wyników superwizowanych nauczycieli

[5] Van Hees G. *Superwizja jako metoda edukacji w Holandii*, w: *Superwizja pracy socjalnej,* Warszawa 2014
[6] Alfonso R. J., Firth G. R., *Supervision: Needed research,* Journal of Curriculum and Supervision vol. 5, 1990

(**funkcja biurokratyczna**) a chęcią i potrzebą rzeczywistego wspierania nauczycieli w ich procesie kształcenia (cele nazywane przez autorów profesjonalnymi i demokratycznymi).[7]

Współcześnie w obszarze superwizji edukacyjnej w Stanach Zjednoczonych wymienia się dwa rodzaje podejść (poglądów) na temat całości proceduralnej, jak i przyjmowanych ról przez superwizorów i superwizowanych:

Podejście 1. Postrzega superwizję jako proces, który angażuje nauczycieli – kolegów i koleżanki z pracy do dyskusji na temat poprawiania metod nauczania. Unika się oceniania poziomu kompetencji poszczególnych osób wchodzących do procesu superwizji. Superwizor pełni funkcję wspierającą, jako moderator spotkań superwizyjnych i dodatkowa „para oczu", która może wspierać refleksję nad zachowaniami nauczycieli w czasie lekcji. Superwizorzy zgodnie z takim podejściem przekazują nauczycielom informację, jakie zjawiska dostrzegli w czasie lekcji i zachęcają samych nauczycieli do wyciągania wniosków. W tak prowadzonym procesie superwizji nauczyciele sami decydują o kierunkach działania, dzięki facylitacji procesu przez superwizora.

Superwizja i ewaluacja są jak woda i ogień – nie powinny być mieszane.[8]

Podejście 2. Zwolennicy tego podejścia do superwizji zakładają, że unikanie ewaluacji i jej wyłączanie z procesu superwizji jest niepraktyczne i sztuczne. W tym przypadku zakłada się, że zaufanie stanowi konieczny warunek, aby oba elementy (superwizja i ewaluacja) funkcjonowały prawidłowo. Ugruntowana relacja oparta na dobrej wierze i zaufaniu, według zwolenników tego podejścia, zapewnia, że nauczyciel z jednej strony może ewaluować pracę swoich kolegów, jak i wspierać ich rozwój.

Nauczyciele, znając swoje istotne znaczenie w systemie edukacji, powinni akceptować i wręcz oczekiwać wdrażania superwizji połączonej z ewaluacją.[9]

1.3 Założenia metody superwizji w edukacji

Superwizja w nauczaniu rozumiana jest w kontekście poniższego opracowana jako sposób na rozwój umiejętności pracy edukacyjnej. Proces angażowania nauczycieli w dyskurs na temat sposobów i form uczenia w celu rozwijania umiejętności nauczycielskich i poprawy osiągnięć uczniów i uczennic.

[7] Sullivan S., Glanz J., *Supervision That Improves Teaching* ed. 4, Corwin 2013
[8] Sullivan S., Glanz J., *Supervision That Improves Teaching* ed. 4, Corwin 2013
[9] J.w.

Może spełniać w przypadku nauczycieli co najmniej dwojaką rolę. Po pierwsze, pozwala nauczycielowi utrzymać wysoką jakość prowadzonej pracy dydaktycznej, chroniąc przed efektami stresu i syndromem wypalenia zawodowego, dając nowe narzędzia do pracy zarówno pod kątem warsztatowo-metodycznym, jak i w kontekście interpersonalnym. Z drugiej strony, staje się motywatorem do pracy, ponownego odnajdywania swojej misji zawodowej i rozwijania wiedzy teoretycznej – umiejętności, które są konieczne do wykonywania zawodu. Tak rozumiany proces superwizji będzie korzystny zarówno dla młodych nauczycieli, szukających rozwiązań dla problemów i obszarów, które są dla nich nowe, jak i doświadczonych nauczycieli z wieloletnią praktyką

Efektywna superwizja jest sposobem na rozwój jakości nauczania w placówce, a jednocześnie na zmniejszenie liczby problemów wychowawczo-profilaktycznych, z którymi spotyka się społeczność szkolna.

Założenia współczesnej superwizji w edukacji:

- Superwizja uwzględnia fakt, że nauczania jest skomplikowanym i zróżnicowanym procesem
- Superwizja daje przestrzeń nauczycielowi do refleksji nad własną pracą i samorozwoju
- Superwizja wspiera nauczycieli w rozwijaniu jakości edukacji w szkole
- Superwizja jest ciągłym procesem
- Superwizja wspiera liderów edukacyjnych do bycia źródłem zmian systemowych
- Superwizja jest ugruntowana w przekonaniu, że nauczyciele powinni wspierać pozytywne zmiany w życiu i nauce u swoich uczniów.

1.4 Korzyści płynące z wprowadzania metody superwizji

Osoby korzystające ze wsparcia superwizyjnego wskazują liczne korzyści płynące z wprowadzania superwizji do praktyki zawodowej. Na przykładzie pracowników pomocy społecznej wymienia się między innymi[10]:

- budowanie misji i wizji działań profesjonalnych;
- daje możliwość uzupełnienia dotychczasowej wiedzy, umiejętności i zmiany zachowań
- umożliwia rozwój osobisty;
- wpływa na poprawę relacji międzyludzkich z klientami;
- ułatwia wytyczanie i osiąganie celów;
- wspomaga motywację i zaangażowanie w pracy;

[10] Niesporek A., *Superwizja pracy socjalnej w instytucjach pomocy i integracji społecznej,* w: *Superwizja pracy socjalnej,* Warszawa 2014

- zwraca uwagę na odpowiedzialność w pracy;
- wspomaga podejmowanie decyzji;
- daje lepsze zrozumienia sytuacji klienta;
- prowadzi do opracowania nowych pomysłów czy metod;
- daje możliwość podjęcia konstruktywnych działań;
- wzmacnia poczucie skupienia i ukierunkowania pracy;
- poprawia samoświadomość, znajomości samego siebie w relacji z innymi
- zwiększa zdolności do nawiązywania relacji z klientami;
- poprawia osobistą efektywność;
- zwiększa zaradność i elastyczność w pracy;
- stwarza przestrzeń do refleksji nad procesem pracy;
- zapewnia możliwości rozpoznawania negatywnych stanów emocjonalnych i sposobów radzenie sobie z nimi.

Rozdział 2. Podstawy pracy superwizyjnej w środowisku nauczycielskim

2.1 Modele superwizji

Współczesna superwizja opiera się na pojęciu tzw. *refleksyjnej praktyki*, czyli zdolności do refleksji na temat działań podejmowanych w toku pracy przez kadrę pedagogiczną. Ma ona prowadzić do zaangażowanie się w proces ciągłego uczenia się, który powinien być jedną z cech charakterystycznych praktyki zawodowej każdego nauczyciela. Refleksyjna praktyka odnosi się zawsze do sytuacji życiowych, praktycznych, z których czerpiemy doświadczenia – zarówno pozytywne, jak i negatywne.

Warunkiem efektywnej refleksyjnej praktyki jest jej prawidłowe ustrukturalizowanie oraz ogólne zaplanowanie jej przebiegu. Sposobem na ujęcie nauczania refleksyjnego w określone struktury jest przedstawienie go w cyklach lub etapach. **Budowanie refleksyjnej praktyki w placówkach edukacyjnych nie jest możliwe bez ustrukturalizowania tej kategorii w ramach modeli refleksyjności.**[11]

W odniesieniu do teorii refleksyjnej praktyki znajdują zastosowanie w procesie superwizji modele takie jak:

- Model Shöna;
- Model Bortona;
- Model (Cykl) Kolba
- Model Gibbsa
- Model Johnsa[12]

Model Shöna

Zgodnie z założeniami teorii Schöna uczenie się refleksyjne wypływa z dwóch elementów: refleksji w działaniu oraz refleksji na temat działania.[13]

Model proponowany przez Schöna zakłada, że pracownicy są nie tylko praktykami, ale również badaczami, którzy w świadomy sposób sprawdzają efekty swoich działań. Wiedza teoretyczna jest dla nich podstawą do profesjonalnego wykonywania swojego zawodu.

---

[11] Platzer H., Snelling J., Blake, D., *Promoting reflective practitioners in nursing: a review of theoretical models and research into the use of diaries and journals to facilitate reflection*, Teaching in Higher Education, 2, 1997
[12] Johns C., *Becoming a Reflective Practitioner*, Blackwell Science, Oxford 2000
[13] Schön D., *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*, Jossey-Bass Publishers, Oxford 1987.

Refleksja w działaniu	Refleksja na temat działania

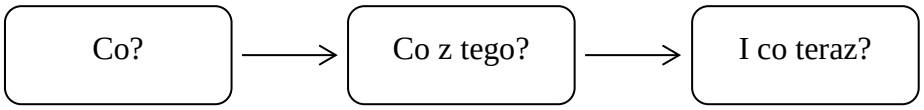
Refleksyjna praktyka – model Schöna
(źródło: *Modele refleksyjnego uczenia się,* Anna Perkowska-Klejman)

Refleksja w działaniu *(Reflection in action)* to proces obejmujący daną aktywność z równoczesnym zastanowieniem się nad tym, co robimy. Podmiot myśli krytycznie, wypróbowuje różne podejścia, eksperymentuje w trakcie danej aktywności. Refleksja w działaniu polega na uczeniu się z własnego działania i doświadczenia. Jest to proces świadomy, ale nie musi być werbalizowany.
Refleksja na temat działania *(Reflection on action)* polega na analizie tego, co się wydarzył już po fakcie. Uczenie się wynika z zastanawiania się nad swoimi działaniami bez presji czasu. Świadoma analiza postępowania często wymaga werbalizacji poprzez omówienie – w tym przypadku wykorzystywany jest proces superwizji. Analiza doświadczenia może się odbyć także w formie pisemnej. W ten sposób superwizowany ma okazję dogłębnego poszukiwania nowych znaczeń swojego działania i wysnuwania wniosków na przyszłość.

Model Bortona

Refleksyjne nauczanie zdaniem Bortona przebiega w trzyetapowej strukturze. Podmiot dokonuje głębokiej analizy swojego postępowania poprzez udzielanie odpowiedzi na trzy następujące po sobie pytania: 1) „Co?"; 2) „Co z tego?"; 3) „I co teraz?"[14]

Warto przy tym zauważyć, że model był głównie kierowany na efektywniejsze prowadzenie lekcji przez nauczycieli, ale może być też z powodzenie stosowany do uproszczonej analizy w procesie superwizyjnym.



Refleksyjne nauczanie według Bortona
(źródło: o *Modele refleksyjnego uczenia się,* Anna Perkowska-Klejman na podstawie: Borton, 1970)

Pierwszy etap (Co?)

[14] Borton T., 1970, Reach, Teach and Touch, Mc Graw Hill, London.

stanowi dokładny opis analizowanego doświadczenia. Możliwe jest to dzięki udzieleniu odpowiedzi na pytania zaczynające się od „co?”, na przykład: Co się stało?, Co ja zrobiłem?, Co próbowałem osiągnąć? Odpowiedź na te pytania pozwala na opis poziomu świadomości podmiotu podczas analizowanej aktywności.

Drugi etap (Co z tego?)

pozwala na przeprowadzenie analizy i interpretacji do etapu pierwszego. Podmiot dokonuje pogłębionego wnioskowania na temat zaistniałego zdarzenia oraz zastanawia się, co stoi za tym doświadczeniem. Proces ten strukturalizują takie pytania jak: Co jest najważniejsze z tego co zaszło? Czego na podstawie przeżytego doświadczenia mogę się więcej dowiedzieć i nauczyć?

Trzeci etap (Co z tego?)

pozwala na przemyślenie alternatywnych rozwiązań działania, a także przemyślenia zastosowania poszczególnych rozwiązań do analogicznych sytuacji w przyszłości. Superwizowany ma przestrzeń do zastanowienia się, w jaki sposób działać teraz i co zrobić później. Jakie mogą być konsekwencje poszczególnych działań.

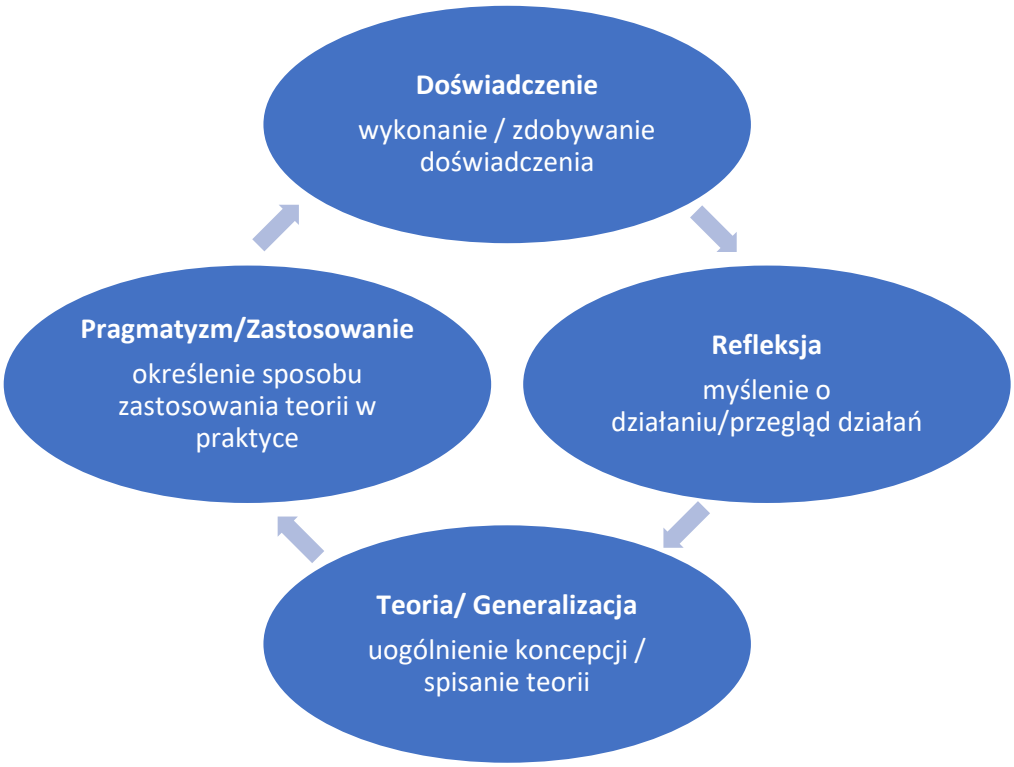
Model Kolba

Według Davida Kolba, żeby nabyć daną umiejętność, należy przejść przez cztery kolejne etapy uczenia się:

1. Doświadczenie – wykonuję to, czego chcę się nauczyć. Doświadczam danej czynności.
2. Refleksję – wyciągam wnioski z tego, co zrobiłem.
3. Teorię – tworzę nowy sposób wykonania danej czynności.
4. Pragmatyzm – planuję nowy ulepszony sposób wykonywania czynności. [15]

Nie jest istotny etap, od którego zaczynamy. Większe znaczenie ma fakt wykonania wszystkich etapów w kolejności obrazowanej przez powyższy rysunek. Zazwyczaj zaczyna się naukę od Doświadczenia (praktyki), lub od Teorii (np. wykładu). Trudniej jest zacząć od Refleksji lub Pragmatyzmu, jednak jest to możliwe. Również w przypadku procesu superwizyjnego najczęstszym punktem wyjścia będzie Doświadczenie lub Teoria.

[15] Kolb D. A., *Experiential Learning, Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1984



Istotne pytania na etapie Refleksji:

- Co zaobserwowałeś podczas wykonywanego doświadczenia?
- Co dokładnie robiłeś?
- Co dokładnie się wydarzyło?
- Jakie zauważyłeś istotne szczegóły w tym działaniu?
- Jakie skutki wywołało twoje działanie?
- Jakie są zalety twojego działania?
- Jakie są wady twojego działania?
- Co najbardziej zapamiętałeś?
- Jakie były jej etapy działania praktycznego?
- Jakie emocje czuły poszczególne osoby zaangażowane w doświadczenie?
- Czym to działanie różniło się od twojego dotychczasowego postępowania? Co było podobne?

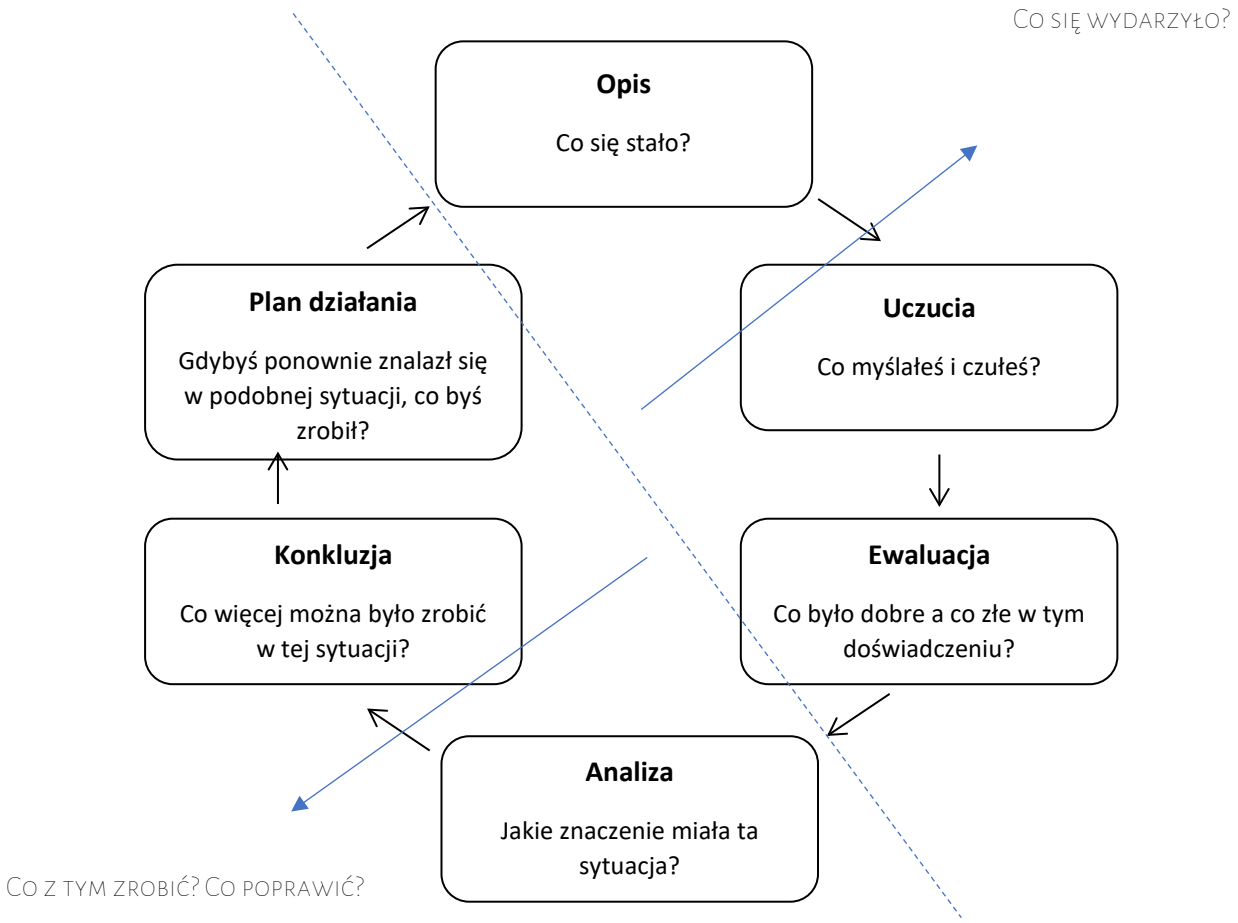
Istotne pytania na etapie Pragmatyzmu:

- Jak wykorzystasz w swojej pracy wykonane właśnie doświadczenie oraz sformułowaną teorię
- Co możesz zrobić inaczej?
- Co możesz poprawić?
- Kto może ci pomóc w dalszym rozwoju?
- Czym możesz się posłużyć, żeby następnym razem jeszcze lepiej wykonać dane działanie?

- Na co zwrócisz uwagę następnym razem?
- O czym będziesz szczególnie pamiętać następnym razem?
- W jaki sposób możesz uzupełnić swoje działanie?
- W jakich innych obszarach możesz stosować tę nową umiejętność?[16]

Model Gibbsa

Zdaniem Gibbsa refleksja nad praktyką jest kluczowa na każdym etapie analizy i zachodzi na każdym z sześciu etapów opracowanego przez niego modelu Model Gibbsa jest cykliczny i zakłada powtarzanie się doświadczenia w różnych kontekstach.[17] Zaproponowany cykl jest skutecznym narzędziem do refleksji po zdarzeniu o charakterze „krytycznym" (istotnym w znaczeniu zarówno pozytywnym, jak i negatywnym).



Model refleksyjnego nauczania Gibbsa

[16] Dulewicz T., *Cykl Kolba, czyli jak przeprowadzać i omawiać ćwiczenia szkoleniowe*
[17] Gibbs G., *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*, Oxford Further Education Unit, Oxford 1988

Pracując z wykorzystaniem tego modelu należy pamiętać, aby upewnić się, że każdy etap jest wykonany zgodnie z założeniem i nie nakłada się na inne etapy (nie należy przyspieszać odpowiedzi na pytania).

1. **Opis** – w tej części pokrótce należy opisać zdarzenie. Powinna to być najkrótsza część prowadzonej refleksji. Należy uwzględnić takie szczegóły jak: kto i co zrobił? Kto inny brał udział w zdarzeniu? Dlaczego poszczególne osoby były zamieszane w zdarzenie?
2. **Uczucia –** ta część daje możliwość superwizowanemu przedstawić swoje odczucia i myśli na temat zdarzenia. Bardzo jest ważne, aby koncentrować się na opisie stanu emocjonalnego oraz myśli – a także ich rozróżnieniu. Należy także zwrócić uwagę, aby nie przejść do kolejnych etapów, jak ewaluacja czy analiza.
3. **Ewaluacja** – daje możliwość poznania tego, co było dobre w zdarzeniu, a co poszło nie tak. Ważne jest, aby spróbować rozważyć zarówno pozytywne, jak i negatywne wpływy zdarzenia, nawet jeśli na pierwszy rzut oka daje on poczucie, że jest jednoznacznie negatywny lub jednoznacznie pozytywny.
4. **Analiza** – w tej części przypisuje się znaczenie do doświadczonego wydarzenia. Powinna to być najbardziej szczegółowo omówiona część pracy refleksyjnej, uwzględniająca nie tylko dyskusję, ale także zwrócenie się do literatury naukowej, która pozwoli na szczegółowe zrozumienie zdarzenia. Przypomnienie: na tym etapie nie należy wyprzedzać kolejnych działań, a więc unikać wysuwania wniosków przed dokonaniem pełnej analizy faktów.
5. **Konkluzja –** biorąc pod uwagę wnioski z poprzednich etapów superwizowany wyznacza logiczne wnioski co tego, jak poradzić sobie z określonym problemem lub jakie kompetencje musi rozwinąć, aby sobie z tym poradzić.
6. **Plan działania –** biorąc pod uwagę poprzednie elementy cyklu uczestnicy sugerują plan działań, pojętych w sytuacji, gdyby opisane zdarzenie wydarzyło się ponownie. Pytania: co byś zrobił inaczej, a co podobnie? Jeśli zdarzenie powtórzy się w przyszłości należy zrewidować podjęty plan działania i sprawdzić jego przydatność.

Odnosząc się do specyfiki sposobu prowadzenia superwizji i pełnienia swojej roli przez superwizora i przez superwizowanego, możemy wyznaczyć:

- Model Rozwojowy (*Developmental Model)*;
- Model Wyróżniający (*Discrimination Model)*;
- Model Konkretnej Orientacji (*Orientation Specific Model);*
- Model Wsparcia Nadzoru;

- Model Interakcyjny *(Interactional Supervision);*
- Model Kalejdoskopowy;
- Model Zintegrowany (4x4x4).

Model Rozwojowy

Model opisany przez Stoltenberga i Delwortha[18] zakłada, że superwizor dopasowuje swoje działania i narzędzia do etapu rozwojowego superwizowanego. Zakłada się, że istnieją 3 poziomy zaawansowania w ramach 3 różnych obszarów, takich jak:

1. Samoświadomość i empatia
2. Motywacja
3. Autonomia i niezależność[19]

Model Wyróżniający

W modelu wyróżniającym proponuje się zwrócenie uwagi na trzy obszary zainteresowania pod kątem roli samego superwizora, a nie superwizowanego. Jest to więc model, który szczególnie zwraca uwagę na działania osoby prowadzącej superwizję.

1. Superwizor jako nauczyciel
2. Superwizor jako doradca
3. Superwizor jako konsultant[20]

Model Konkretnej Orientacji

Model ten bierze pod uwagę założenia teoretyczne będące podstawą pracy z klientami:

1. Superwizja psychoanalityczna
2. Superwizja behawioralna
3. Superwizja skoncentrowana na osobie
4. Superwizja systemowa

I tak na przykład superwizja behawioralna wykorzystuje strategie behawioralne. Problem jest identyfikowany, a następnie dobierane są odpowiednie techniki dla jego rozwiązania. Superwizor modeluje całość działania, a następnie zachęca superwizowanego do jego samodzielnego wdrożenia.

Model Wsparcia Nadzoru

[18] Stoltenberg C. D., Delworth U., *Developmental models of supervision,* Professional Psychology: Research and Practice 1988.
[19] Stoltenberg C.D., McNeill B.W., *Clinical supervision from developmental perspective: research and practice,* Handbook of psychotherapy supervision, New York 1997
[20] Bernard J.M., Goodyear R.K., *Fundamentals of Clinical Supervision*, March 1992

Model koncentruje się na 3 rolach superwizora:

1. Formalnej lub menadżerskiej – odnoszenie się do zadań administracyjnych, trzymanie się zasad etycznych i przepisów.
2. Formatywnej lub edukacyjnej – rozwijanie umiejętności poprze określanie mocnych stron i słabości superwizowanego i na tej podstawie budowanie planów lekcji.
3. Wzmacniającej lub podtrzymującej – superwizor dokonuje ewaluacji zachowań klientów omawia reakcje superwizora.

Model Interakcyjny

Pięć głównych założeń modelu interakcyjnego superwizji[21]:

1. Proces interakcji między superwizorem i superwizowanym jest decydujący dla wyniku superwizji.
2. Istnieją elementy wspólne dla wszystkich modelów superwizji.
3. Istnieją uniwersalne działania i umiejętności, które można zastosować.
4. Istnieją analogie pomiędzy superwizją i innymi relacjami wspierającymi superwizowanego.
5. Relacja superwizor-superwizowany ma znaczenie decydujące dla prowadzonego procesu superwizji – dzięki tej relacji może zachodzić praca superwizyjna.

Model Kalejdoskopowy

Integracja na pierwszym poziomie dotyczy profesjonalisty jako osoby (myślenie, uczucia, działania), a na drugim poziomie znajdują się: integracja zawodowa, zawód i kontekst zawodowy. Jest to model holenderski zaproponowany w 1988 roku, który został rozwinięty o zasadę „chęci" w procesie integracji zmiany – kiedy pracownik dokonuje wyboru. [22]

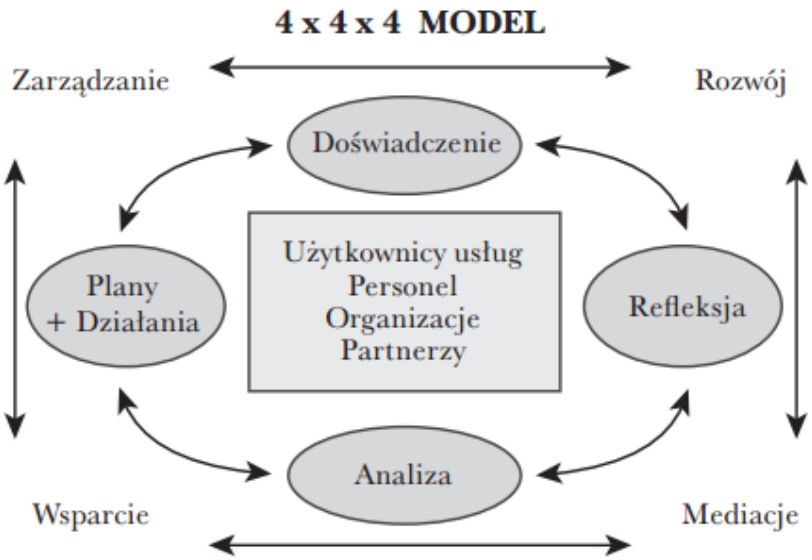
Wszystkie modele charakteryzują się wspólnym zaangażowaniem na rzecz poprawy praktyki nauczycieli, a także zawierają podstawowy zestaw zasad etycznych, którego superwizorzy muszą przestrzegać w celu:

1. Zapewnienia praw klientów w kwestii bezpieczeństwa i samodeterminacji.
2. Zapewnienia uczestnikom odpowiedniego rozwoju zawodowego.
3. Spełnienia wymagań ze strony szkoły i otoczenia społecznego.

Model zintegrowany

[21] Shulman L., *Interactional Supervision 3rd Edition,* NASW Press 2010
[22] Van Hees G., *Superwizja jako metoda edukacji w Holandii,* w: *Superwizja pracy socjalnej,* Warszawa 2014

Model ten zapewnia spójne, praktyczne i dobrze przetestowane ramy do prowadzenia superwizji, uwzględniające zróżnicowane zależności poszczególnych elementów.[23] Jest on w podstawie oparty na cyklu Kolba i poszerza go o potrzeby i priorytety 4 grup odbiorców (pośrednich i bezpośrednich). Superwizja jest procesem, który ma służyć odbiorcom docelowym.



2.2 Rodzaje superwizji

Ze względu na liczbę osób superwizowanych w procesie

Możemy mówić o dwóch rodzajach superwizji:

- indywidualnej – w rozmowę zaangażowane są dwie osoby: superwizor i nauczyciel.
- grupowej – przebiega w formie wymiany myśli w kilkuosobowej grupie innych profesjonalistów i superwizora (bez obecności klientów-uczniów). Korzyści zawodowe z superwizji odnosimy nie tylko dzięki prezentowaniu własnych pytań i trudności, ale także dzięki słuchaniu i analizowaniu pracy innych osób.

Podczas spotkań grupowych w trakcie superwizji każdy z superwizowanych ma za zadanie wyjaśnić analizowane podczas sesji zadanie lub sytuację. Następnie koledzy pod przewodnictwem superwizora otrzymują do oceny omawiany przypadek. Nieodzowne są tutaj poufność i współpraca osób zaangażowanych w proces. Grupowa superwizja w ten sposób nauczycieli tworzących zespół, radę pedagogiczną o wspólnych celach i kierunkach działania. Superwizor ułatwia współpracę i zapewnia efektywną pracę i współpracę nad przedstawionym materiałem i skupia się nad relacjami w zespole.

[23] Morrison, T., *Staff Supervision in Social Care: Making a Real Difference to Staff and Service Users, (3rd edit.)* Pavilion, Brighton 2005

Zaletą grupowej superwizji jest oszczędność czasu oraz zapewnienie nauczycielom możliwości poznania metod i okoliczności pracy ich kolegów i koleżanek. Wszyscy uczestnicy mają dzięki superwizji możliwość wymiany informacji na temat zasobów, zadań oraz kwestii istotnych z punktu widzenia rozwoju zawodowego.

„Członkowie grupy wspierają siebie nawzajem w pracy i w czasie codziennych napięć oraz napotykanych trudności. Uczenie się następuje poprzez analizę sytuacji prezentowanych przez innych, a wspólna ocena może być tranferowana na grunt własnych doświadczeń. Każdy członek ma szansę wypowiedzenia się, przewidziane są czas i miejsce na prezentację i dyskusję na temat każdej wypowiedzi. Dynamika grupy stanowi dynamikę superwizji”[24].

Choć wiele osób przed wejściem w proces niechętnie postrzega superwizję grupową, warto poznać argumenty wspierające ten sposób działania[25]:

- okazja do uczenia się z doświadczenia innych;
- okazja do dzielenia się doświadczeniami;
- wsparcie emocjonalne kolegów;
- w grupie raźniej, okazja do porównania własnego doświadczenia i stosowanych praktyk z innymi;
- możliwość wzmocnienia jednolitości i tożsamości grupowej;
- okazja dla superwizora do zobaczenia superwizowanych w innych relacjach;
- okazja dla superwizora do dostrzeżenia potencjalnych problemów związanych z jednostką/projektem/zespołem;
- zwiększenie szansy na skorygowanie zachowania przez grupę;
- wzrost zaufania i umiejętności w grupie może zostać przeniesiony na pracę z odbiorcami-uczniami;
- wzmocnienie pozycji poprzez nauczanie poziome, uczenie i wsparcie kolegów.

Ze względu na zakres pracy superwizyjnej

Możemy mówić o trzech rodzajach superwizji:

- Normatywnej – skupiającej się na utrzymaniu określonych standardów zawodowych i zarządzania poprzez odniesienie do pracy nauczyciela;
- Formacyjnej – polegającej na udzielaniu superwizowanemu feedbacku, którego celem jest rozwijanie umiejętności, przekazanie wiedzy i kształtowanie postawy profesjonalnej;

[24] Ferreira M., Grewiński M., Reis-Jorge J., *Superwizja jako instrument rozwoju zawodowego w służbach społecznych*, Warszawa 2014

[25] Brown, A., & Bourne, I., *The Social Work Supervisor: Supervision in Community, Day Care, and Residential Settings,* Open University Press 1995

- Wspierającej – której istotą jest wysłuchanie superwizowanego. Superwizowany ma otrzymać wsparcie i uświadomić sobie pewne kwestie oraz zmierzyć się z trudnościami.[26]

Warto przy tym wspomnieć o rodzajach superwizji wykorzystywanych w coachingu zgodnie z metodyką CoachWise™. Tutaj analogicznie wymienia się trzy rodzaje superwizji:

- Normatywną – jej celem jest rozwój konkretnych, jasno określonych umiejętności. Decydujące jest tutaj sprawdzenie zgodności pracy superwizowanego z wymogami formalnymi. W tym rodzaju superwizji dokonuje się analizy faktycznej pracy (na podstawie nagrań lub bezpośrednich obserwacji) oraz informacji zwrotnej przez superwizora superwizowanemu. Ten rodzaj superwizji umożliwia dostrzeżenie popełnianych błędów i wspiera dokonywanie zmian;
- Rozwojową – jej celem jest wspieranie rozwoju zawodowego superwizowanego w profesjonalnych obszarach jego działalności. Ma się wiązać z intensywną i efektywną refleksją o sobie i wykonywanej przez siebie pracy. Superwizja rozwojowa może wspierać nauczyciela w: określeniu swojego indywidualnego stylu pracy edukacyjnej oraz wychowawczo-profilaktycznej, odkrywaniu swoich mocnych stron i zasobów, odkrywaniu i planowaniu kierunków dalszego rozwoju zawodowego;
- Problemową – jej celem jest analiza trudnych przypadków, z którymi zetknął się superwizowany w swojej pracy. Superwizor pomaga superwizowanemu poszukiwać źródeł problemów oraz sposobów na radzenie sobie z nimi.[27]

2.3 Role w superwizji w edukacji

[26] Proctor B., *Supervision: A co-operative exercise in accountability,* Leicester National Youth Bureau/Council for Education and Training in Youth and Community Work, 1986
[27] Dujanowicz K., Chraniuk A., *Superwizja w coachingu,* Wydawnictwo Słowa i Myśli 2016

Superwizor

Superwizor ma strategiczne znaczenie dla przebiegu superwizji i jego powodzenia. Wymagania mu stawiane będą zawsze wysokie, ponieważ w swoich zadaniach musi radzić sobie z licznymi trudnościami i dylematami, jednocześnie wspierając swojego podopiecznego – superwizowanego. Należy przy tym pamiętać, że nie jest to osoba omnipotentna. Wielu uczestników superwizji przystępuje do tego procesu z oczekiwaniem „magicznej receptury", a jej brak jest dla nich rozczarowujący i może prowadzić do zniechęcenia wobec samego superwizora, jak i całego procesu.

Jeśli nie magicznej różdżki, to czego można oczekiwać od superwizora? W badaniu przeprowadzonym przez Browna[28] superwizowani zapytani o cechy, którymi powinien się wykazywać superwizor, wskazywali:

- umiejętność nawiązywania relacji,
- aktualna wiedza teoretyczna,
- doświadczenie zawodowe,
- znajomość aspektów technicznych,
- pracowitość,
- dojrzałość,
- stabilność emocjonalna,
- bezstronność i obiektywność,
- umiejętność rozwiązywania problemów,
- autorytet oraz wysokie wymagania,
- optymizm i aktywna postawa,
- umiejętność motywowania innych,
- umiejętność zarządzania,
- szczerość i uczciwość,
- zapał do pracy badawczej,
- otwartość na zmiany,
- rozległa wiedza na temat realiów socjalnych.

Bardzo istotne w roli superwizora jest posiadanie wysokich kompetencji komunikacyjnych: umiejętność aktywnego słuchania, stosowania klarownych przekazów. Istotne jest też zachowywanie

[28] Ferreira M., Grewiński M., Reis-Jorge J., *Superwizja jako instrument rozwoju zawodowego w służbach społecznych*, Warszawa 2014 za: Brown, A., *The social work supervisor*, Philadelphia: Open University Press 1998

pewnych cech postawy: budowanie swojego wizerunku, jako osoby spokonej, dojrzałej pewnej siebie, która umie prowadzić, uczyć się i uczyć innych.

Dodatkowo według Marion Gillie[29] podstawowymi kompetencjami superwizora są:

1. Zrozumienie procesu superwizji i umiejętne jego wykorzystywanie w pracy z klientem.
2. Doświadczenie w pracy.
3. Wiedza i doświadczenie psychologiczne.
4. Znajomość specyfiki środowiska pracy superwizowanego.

Zasady etyczne, których powinni przestrzegać superwizorzy:

- superwizorzy powinni prowadzić superwizję jedynie w zakresie swoich kompetencji oraz wiedzy;
- superwizorzy są odpowiedzialni za wyznaczenie granic w relacji superwizyjnej (biorąc także pod uwagę czynniki kulturowe);
- zasady oraz sam proces ewaluacji superwizowanego muszą być sprawiedliwe oraz przejrzyste;
- superwizja nie jest psychoterapią czy psychoanalizą, dlatego superwizor powinien być zawsze nakierowany na cele superwizji i nie wykraczać poza granicę tej relacji superwizyjnej;
- relacja superwizyjna jest relacją profesjonalną i w jej trakcie superwizorzy powinni zachować dyskrecję dotyczącą informacji związanych z życiem prywatnym, ograniczając je do niezbędnego minimum

Superwizorzy muszą zdobywać doświadczenie poprzez trening w różnych dziedzinach, zwłaszcza w doradztwie, zarządzaniu karierą, w zakresie umiejętności komunikacyjnych, pracy zespołowej, zarządzaniu konfliktami, stylach uczenia itd., w celu radzenia sobie z sytuacjami, które pojawiają się w toku procesu superwizjnego. Wynika to z faktu, że jak wskazuje Iwona Kozłowska-Piwowarczyk, zachowanie terapeuty nie zachodzi wyłącznie na poziomie werbalnym i uświadomionym. [30]

Relacja Superwizor - Superwizowany

Cechy relacji superwizora z superwizowanym:

- zaufanie – zdolność do otwartości w procesie i dzielenia się swoimi niepowodzeniami oraz sukcesami;

[29] Gillie M., *An introduction to Coach Supervision,* The Gillie Partnership Ltd 2009, za: Serkowska W., *Superwizja – model i zastosowanie w praktyce rozwoju coachów,* Coaching Review 1/2012

[30] Kozłowska-Piwowarczyk I., *Użyteczność teorii Gregory Batesona dla superwizji w systemowej terapii rodzin,* Kwartalnik Sekcji Psychoterapii Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego i Instytutu Psychiatrii i Neurologii „Psychoterapia" 4 (123), 2002

- zrozumienie – zdolność do współdziałania;
- troska – wspieranie przez superwizora superwizowanego[31];
- refleksja;
- dobra wiara.

Superwizor zewnętrzny

Proces superwizji w założeniu projektowany jest w taki sposób, że osoba superwizora jest podmiotem zewnętrznym (lub w niektórych przypadkach nadrzędnym) wobec środowiska pracy superwizowanego. Ma to zapewniać maksymalną dozę obiektywizmu i otwartości w budowanej relacji, bez animozji, które mogą się pojawiać w środowisku nauczycielskim na stałe ze sobą współpracującym.

Superwizor zewnętrzny daje nauczycielowi możliwość przyjrzenia się swojej praktyce z pewnego dystansu, z innej perspektywy niż ta, która na co dzień jest utrzymywana w środowisku pracy. Może też lepiej przeciwdziałać procesowi wypalenia zawodowego, proponując rozwiązania, które do tej pory nie były wprowadzane w danej szkole.

Superwizor szkolny (superwizja rówieśnicza)

W praktyce realizacji superwizji w edukacji model superwizji rówieśniczej, realizowanej przez wzajemne wspieranie się koleżanek i kolegów z pracy, jest łatwiejszy i bardziej dostępny. Zakłada się w nim, że superwizorem jest wybrana osoba (lub osoby) z grona pedagogicznego, które posiadają wystarczające kompetencje zawodowe i interpersonalne, aby efektywnie prowadzić superwizję.

Superwizja rówieśnicza jest dobrym i wspierającym rozwiązaniem w tych szkołach, gdzie udało się stworzyć w gronie pedagogicznym klimat otwartości i zaufania. Ta wersja superwizji jest też prostsza od rozbudowanej superwizji zewnętrznej, nie daje poczucia zagrożenia, jest efektywna kosztowo i zapewnia nauczycielom stałe, regularne wsparcie w rozwoju kompetencji edukacyjnych i wychowawczych. [32]

2.4 Znaczenie kompetencji interpersonalnych w procesie superwizji

Obie strony superwizji powinny pracować nad rozwijaniem kompetencji komunikacyjnych tak, aby zapewnić efektywność i poprawność całego procesu. Do najważniejszych umiejętności, którymi

[31] Shulman L., *Models of Supervision: Parallel Processes and Honest Relationships.* (2008, October 20).
[32] Wasonga C. O.*, Wanzare Z., and Rari B. O., *Adults helping adults: Teacher-initiated supervisory option for professional development*, International Journal of Educational Administration and Policy Studies Vol. 3(8) pp. 117-120, August 2011

powinien odznaczać się superwizor: aktywne słuchanie, umiejętne zadawanie pytań, parafrazowanie, dawanie feedbacku, rozpoznawanie i unikanie barier komunikacyjnych.

Pytania

Odpowiednio zadane pytania w trakcie superwizji mogą pomóc w usuwaniu barier, wspierać budowanie relacji i szybsze osiąganie celów superwizyjnych. Warto zwrócić uwagę, aby pytania były w miarę proste i prowadziły do wyznaczonego celu (tak, aby niepotrzebnie nie rozmyć kierunku, w którym zmierza superwizja). Należy pilnować się rozróżnienia pytań otwartych i zamkniętych.

Pytania otwarte – znacznie poszerzają obszar uzyskiwanych informacji, sprzyjają klimatowi otwartości i zaufania. Prowadzą do nieograniczonej ilości odpowiedzi, zaczynają się od słów:

- Jak…? Jaka…? Jaki…? Co…? W jaki sposób…? itp.

Pytania zamknięte – prowadzą do ograniczonej ilości odpowiedzi, najczęściej do dwóch, zwykle zaczynają się od słowa: „Czy…?". Pytania zamknięte służą do uściślenia informacji i domykania wątków. **Zadawane przedwcześnie albo z nadmiarem mogą wywołać poczucie ograniczenia i instrumentalnego traktowania rozmówcy.**

Aktywne słuchanie

Cechą charakterystyczną dla aktywnego słuchania jest to, że słuchający (w superwizji najczęściej superwizor) wkłada większy wysiłek w słuchanie i przetwarzanie otrzymanych informacji niż w mówienie.[33] Słuchacz stara się na bieżąco notować (w myślach lub na papierze) wszystkie otrzymywane dane, a jednocześnie potwierdza, że słucha – w ten sposób zachęca nadawcę komunikatu do dalszego mówienia i nie zatrzymywania toku myślowego. Co pomaga w aktywnym słuchaniu?

- parafraza
- precyzowanie
- informacja zwrotna
- świadome słuchanie (zwracanie uwagi na integrację słów i emocji)

Parafraza

Powtórzenie wypowiedzi rozmówcy lub wyrażenie jej własnymi słowami, bez interpretowania. Jest odbierana jako wyraz dobrego słuchania oraz pozwala na bieżąco korygować ewentualne nieporozumienia. Parafrazę można zacząć od słów: „Powiedziałeś, że…" , „Mówisz, że…".

[33] Starr J., *Podręcznik coachingu,* Wolters Kluwer, Warszawa 2015

Na końcu parafrazy można zadać pytanie sprawdzające: „…czy tak? ”

Przykład:

> A: „Moi uczniowie są bierni na lekcji, a powinni być aktywni skoro stosuję wiele metod aktywizujących ”.
>
> B: „Rozumiem, że uważasz, że skoro stosujesz metody aktywizujące to chcesz, aby twoi uczniowie aktywnie brali udział w zajęciach, czy tak?”

Udzielanie informacji zwrotnej

Informacja zwrotna to sposób przekazywania swoich spostrzeżeń na temat pracy i zachowań profesjonalnych superwizowanego w taki sposób, aby skorzystał z tego i mógł dalej rozwijać się w trakcie cyklu superwizyjnego. Informacja zwrotna może mieć zarówno charakter krytyczny, jak i pochwalny. W obu przypadkach bardzo ważne jest właściwe wyważenie i przemyślenie tego, co chcemy powiedzieć drugiej stronie.

Założenia podstawowe efektywnej informacji zwrotnej:

- stosuje się komunikat JA (superwizor mówi o swoich spostrzeżeniach, nie uogólnie i nie generalizuje);
- zachowanie zasady dobrej wiary (pozytywnych zamiarów) w przekazie;
- opieranie się na faktach i zachowaniach, do których obie strony mogą się odnieść;
- korzystność przekazywanej informacji (uwagi, które nie mogą być konstruktywnie wykorzystane, superwizor zachowuje dla siebie).

Wyrażanie pochwały służy wzmocnieniu czyjegoś zachowania, postępowania, postawy, zwiększeniu motywacji działania. Jest środkiem konstruktywnego wywierania wpływu w relacjach zawodowych i osobistych. Pochwała powinna być oparta na **faktach** – konkretnych i jednoznacznych dla obu stron i zawierać ich **pozytywną ocenę** lub **pozytywne ustosunkowanie emocjonalne**. Konstruktywną pochwałę opisuje **model FU** i składa się z elementów:

Fakty	informujesz o faktach, np. *„Kiedy tak spokojnie rozmawiałeś wczoraj z tą rozdrażnioną klientką….”*
Ustosunkowanie	informujesz o pozytywnych uczuciach, które w związku z sytuacją odczuwasz, np. *„…byłem pełen podziwu.”*

Pamiętaj, że ocenie podlegają **zachowania,** a nie ludzie. Konstruktywna krytyka ma na celu r**ozwiązanie problemu**, a nie udowodnienie winy czy ukaranie. Konstruktywny komunikat krytyczny opisuje **model FUO**.

Fakty	informujesz drugą stronę o zaistniałych niekorzystnych faktach, zachowaniach, wydarzeniach, np. *„Już trzeci raz spóźniasz się po przerwie na zajęcia…”*
Ustosunkowanie	informujesz o swoich uczuciach lub o swojej postawie,np. *„Dezorganizuje mi to pracę…”*
Oczekiwanie	informujesz o swoich oczekiwaniach, prośbie, wydajesz polecenie służbowe, np. *„Oczekuję, że więcej nie będziesz tego robił.”*

Jak przyjmować informację zwrotną?

- Wysłuchać.
- Podziękować.
- Przeanalizować.

Przyjmowanie informacji zwrotnej (szczególnie krytycznej) jest trudne. Bardzo ważne jest zwrócenie uwagi, aby NIE ZAGADAĆ informacji zwrotnej i jej nadawcy swoim zdaniem. Nadawca chce być wysłuchany i zrozumiany - **chce budować waszą relację**.

Bariery komunikacyjne

Bariery komunikacyjne stanowią swoiste zakłócenie lub przerwanie procesu skutecznego porozumiewania się. Aby praca superwizyjna prowadziła do efektów oczekiwanych zarówno przez superwizora, jak i przez osobę superwizowaną, obie strony powinny kłaść szczególny nacisk na uważne formułowanie swoich wypowiedzi.

Typ bariery	Przykład
Osądzanie 1. Krytykowanie 2. Obrażanie 3. Diagnozowanie 4. Chwalenie połączone z oceną	 1. „Twój plan lekcji jest bardzo słaby". 2. „Nie masz doświadczenia ani inteligencji”. 3. „Wyżywasz się na niej” 4. „Jesteś ekstra!”
Dawanie rozwiązań 1. Rozkazywanie 2. Grożenie	 1. „Musisz…”, „Powinnaś…” 2. „Lepiej zrób tak jak ci mówię albo…”

3. Moralizowanie 4. Doradzanie 5. Nadmierne wypytywanie 6. Pouczanie	3. „To twój obowiązek”, „Tak powinno być…” 4. „Na twoim miejscu…” 5. „Ale dlaczego właśnie tak?” 6. „Wyobraź sobie, że to się robi tak…”
Uciekanie od cudzych problemów 1. Zmienianie tematu 2. Pocieszanie 3. Unikanikanie	 1. „A propos…”, „Tak przy okazji…” 2. „Będzie dobrze, nie martw się”. 3. „Dam znać”

Załącznik 1. Arkusz do obserwacji nieskutecznego porozumiewania się

	TAK	NIE
1. Odbiorca nie słucha komunikatu. 2. Odbiorca słucha tylko części komunikatu, żeby powiedzieć, co ma do powiedzenia, a nie odpowiedzieć na komunikat. 3. Odbiorca zniekształca informacje tak, żeby pasowała do tego, co spodziewa się usłyszeć od nadawcy. 4. Odbiorca słucha po to, żeby osądzać i oceniać nadawcę, w ten sposób ustawia go w pozycji obronnej i sprawia, że nadawca wypowiada się ostrożnie. 5. Odbiorca rozumie słowa ale nie rozumie kryjącego się za nimi znaczenia. 6. Nadawca używa podmiotów ogólnych, kiedy mówi o swoich własnych uczuciach i myślach. 7. Inne nieskuteczne zachowania.		

Załącznik 2. Arkusz do obserwacji skutecznego porozumiewania się

	TAK	NIE
1. Odbiorca parafrazuje uwagi nadawcy. 2. Odbiorca sprawdza znaczenie uwag nadawcy. 3. Odbiorca powstrzymuje się od ocen i wartościowania uwag nadawcy. 4. Odbiorca uważa swoje rozumienie uwag nadawcy za niepewne, zanim nie sprawdzi go z nadawcą. 5. Odbiorca skupia uwagę na znaczeniu komunikatu, a nie poszczególnych słów. 6. Nadawca stosuje wypowiedzi osobiste. 7. Nadawca stosuje wypowiedzi o kontakcie (meta-komunikacja). 8. Inne skuteczne zachowania.		

Rozdział 3. Obszary wsparcia superwizyjnego

Współczesny system edukacji podlega obecnie wielu wpływom i stawiane są mu zróżnicowane oczekiwania od szerokich grup zaangażowanych w działania edukacyjne, w tym grup zlecających edukację oraz grup odbiorców usług edukacyjnych. Podstawowe filary edukacji za jakie odpowiedzialność realizacji leży po stronie nauczycieli to:

- Uczyć tak, aby uczniowie wiedzieli jak najwięcej
- Uczyć tak, aby uczniowie umieli sprawnie działać
- Uczyć tak, aby uczniowie potrafili wspólnie realizować swoje cele i szanowali siebie nawzajem
- Uczyć tak, aby uczniowie byli świadomi swojego potencjału i talentów oraz potrafili je rozwijać.

Aby nauczyciele byli w stanie spełnić te wymagania należy zadbać o ich wszechstronny rozwój w różnych obszarach działania nauczyciela/ wychowawcy czy pedagoga. Rozwój nauczycieli powinien odbywać się w zakresie zarówno kompetencji i umiejętności zawodowych, jak i społecznych i osobowościowych co oznacza, że rozwój tej grupy zawodowej powinien przebiegać jako proces całościowy. Kształcenie ustawiczne nauczycieli prowadzone w sposób kompleksowy i spójny służy nie tylko osiąganiu indywidualnych celów, ale także podniesieniu standardów funkcjonowania szkół i zwiększeniu efektywności edukacji i wychowania prowadzonego w placówkach edukacyjnych.

W systemie edukacji funkcjonującym w obecnych czasach potrzebny jest nauczyciel, który posiada wysokie kompetencje, które są rozwijane w sposób kompleksowy. Nauczyciel jest obecnie nie tylko wzorem, ale przede wszystkim przewodnikiem młodych ludzi, który ma za zadanie zarażać ich pasją do nauki i do rozwoju. Pasja w zawodzie nauczyciela pozwala na zachowanie autentyczności w swoich zadaniach, którą bardzo szybko weryfikują zarówno rodzice, pracodawcy, jak i sami uczniowie. Profesjonalizm nauczyciela objawia się także w otwartości na wiedze o swoich słabościach. Dzięki temu nauczyciel może rozwijać się w sposób świadomy, planowy i wartościowy. Zaplanowany tok rozwoju zawodowego i osobistego wspiera zachowanie entuzjazmu i zaangażowania w pracę. Nauczyciel rozwijać powinien nie tylko obszary teoretyczne, ale także praktykę swoich działań- takie podejście do rozwoju wzbogaca cały system edukacyjny, tworzy w nim klimat otwartości, kreatywności i pobudzania pasji do nauki. Nauczyciele świadomi swoich możliwości, działający z pasją mają nie tylko pozytywny wpływ na rozwój osobowościowy swoich uczniów, ale również na poziom sukcesów przez nich odnoszonych na polu edukacji, jak i w działaniach społecznych.

Najważniejszymi kompetencjami nauczyciela rozwijanymi przez lata pracy powinny być przede wszystkim:

1. Kompetencje merytoryczne / przedmiotowe / specjalistyczne
2. Kompetencje dydaktyczno-metodyczne
3. Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne / wychowawcze.

Rozpatrując bardziej dogłębnie obszary fachowości współczesnego nauczyciela, zdefiniować można następujące obszary rozwoju nauczyciela:

1. Zaangażowanie i pasja w pracy zawodowej (przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu)
2. Etyka i zasady moralne
3. Duchowość
4. Kompetencje zawodowe
5. Współpraca i współdziałanie
6. Podnoszenie jakości edukacji.

W tym rozdziale opisane zostały wskazane powyżej obszary oraz możliwości pracy nad nimi w ramach superwizji.

3.1 Wypalenie zawodowe

Nauczyciele to osoby wykonujące usługi o specjalnym znaczeniu dla społeczeństwa i całego narodu. Aby ich praca przynosiła korzyści i była efektywna trzeba wziąć pod uwagę czynniki, które mogą zakłócać i obniżać ich efektywność zawodową. Rozpocznijmy od definicji wypalenia zawodowego- jedną z najbardziej znanych stworzyły Ch. Maslach i S. Jackson. Autorki definiują wypalenie jako „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, deprecjonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który mogą wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób”[34]. Wypalenie zawodowe w pracy nauczyciela to istotny problem społeczny, który wiąże się z poziomem stresu i napięć występujących w warunkach pracy pedagogicznej. Warunki te mogą powodować emocjonalne zmęczenie i wyczerpanie poziomem emocji jakie na co dzień towarzyszom nauczycielom. Utrzymujący się długotrwale taki stan skutkuje spadkiem motywacji do pracy, wkradaniem się sztampowości i rutyny do codziennych obowiązków i działań, brakiem chęci do kreatywności otwartości na własny rozwój. Nauczyciel może tracić poczucie podmiotowości i

[34] Ch. Maslach, S.E. Jackson, Maslach Burnout Inventory Manual, Palo Alto, Consulting Psychologist Press, 1986; Ch. Maslach, Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej, [w:] Wypalenie zawodowe. Przyczyny…, s. 15

ważności swojej roli w całym procesie nauczania, a co za tym idzie spada jego zaangażowanie w sprawy szkoły, uczniów i otoczenia społecznego.

W obecnym świecie w zawodach, które wiążą się z pomaganiem innym ludziom a także po prostu z służeniem usług dla ludzkości zdiagnozowano jak wielkie znaczenie ma poziom motywacji i poziom stresu w czasie wykonywania swoich zadań zawodowych. Co za tym idzie obecnie przywiązuje się coraz większą wagę do takich cech jak: radzenie sobie z wyzwaniami, zdolności adaptacyjnych, otwartości na drugiego człowieka, radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, otwartość na zmiany i umiejętności kreacji nowych rozwiązań, które wspierają wykonywanie zadań w ramach prac związanych z „służeniem" i „wspieraniem" drugiego człowieka. W wypadku nauczycieli podmiotem ich działań są przede wszystkim dzieci i młodzież, a podstawowym celem zadań jakie podejmują w swojej pracy to edukacja i wychowanie. Praca tego rodzaju wymaga nie tylko wiedzy teoretycznej z danego zakresu, ale kompetencji bardzo szerokich i pozwalających na:

- przekazywanie doświadczeń,
- pobudzanie do bycia twórczym,
- pobudzanie do aktywności,
- motywowanie do osiągania wyznaczonych celów i uczenia się,
- rozwijanie systemu wartości u młodego człowieka,
- kreowanie postaw pożądanych społecznie,
- pobudzanie zdolności i wspieranie talentów,
- wspieranie rozwoju osobowościowego i edukacyjnego.[35]

Są to zadania na tyle trudne i odpowiedzialne, ze narażają nauczycieli na przeciążenie emocjonalne pracą, poczucie zbyt dużej odpowiedzialności, a w dzisiejszych czasach także przytłoczenie ilością obowiązków i wymogów stawianych w każdym wskazanym obszarze działania. Nauczyciel chcą spełnić wszelkie oczekiwania stawiane przed nim zawodowo narażony jest na zbyt duże poczucie osamotnienia w realizacji tego typu działań, poczucie niezadowolenia odbiorców jego działań i tych bezpośrednich i tych pośrednich. Zawód nauczyciela, pedagoga i wychowawcy wymaga przede wszystkim:

- kontaktu z drugim człowiekiem,
- zaangażowania emocjonalnego w wykonywane zadania,
- posiadania kompetencji komunikacyjnych,
- ciągłego doskonalenia się,

[35] Cz. Kupisiewicz, Dydaktyka ogólna, Warszawa 2006, s. 214

- funkcjonowania w sytuacjach trudnych,
- silnej ekspozycji społecznej,
- skutecznego radzenia sobie ze stresem.

Ważnym aspektem w odniesieniu do wskazanych wymagań jest też to czy nauczyciel w procesie pracy ma wsparcie, które pozwala mu na poczucie oparcia w innych osobach, rozwój zawodowy i osobisty, obiektywną ocenę własnych kompetencji, wymianę doświadczeń i zachęcanie do nowych wyzwań i projektów, które mogą motywować do wspólnego działania na rzecz nauczania i uczenia się.

We współczesnym świecie nauczyciele są narażeni na zwiększone zagrożenie wypaleniem zawodowym w związku ze zmieniającym się obrazem zawodu nauczyciela w społeczeństwie, a także z powodu czynników polityczno- gospodarczo- społecznych, w wyniku tych zmian w postrzeganiu pracy nauczyciela spotkać się oni mogą z:

- negatywnymi i krytycznymi opiniami o swojej pracy, które można znaleźć nie tylko w kontaktach osobistych, ale także w prasie, mediach i internecie,
- przepełnionymi klasami szkolnymi,
- brak czasu na indywidualną pracę z uczniem,
- dużym natężeniem hałasu w warunkach szkolnych,
- dodatkowymi obowiązkami administracyjnymi,
- brakiem narzędzi adekwatnych do zmieniającej się sytuacji dzieci i młodzieży,
- kontakty z roszczeniowymi rodzicami i opiekunami dzieci i młodzieży,
- brakiem skonkretyzowanych uprawnień nauczyciela do radzenia sobie z uczniami trudnymi i sytuacjami niestandardowymi,
- wielością oczekiwań i wymagań w zależności od podmiotu będącego z drugiej strony relacji,
- skupienie wszelkich podejmowanych działań bezpośrednio na samej osobie ucznia i uczennicy, bez udzielenia wsparcia i pomocy osobie nauczyciela.

Jak można często zauważyć u osób dotkniętych wypaleniem zawodowym, początkowa pasja, energia, zapał, fascynacja pracą i nowymi doświadczeniami ustępują miejsca niezadowoleniu z własnych osiągnięć, wyczerpaniu i niechęci do ludzi. W takim podejściu można zawodową aktywność człowieka ująć jako drogę, której początek znajduje się tam gdzie fascynacja i zaangażowanie w pracę, a na drugim jej końcu jest wypalenie.

W literaturze często opisywane jest zjawisko wypalenia zawodowego i jego skutki. W aspekcie zawodu nauczyciela w Polsce pionierką pełnych badań tego zjawiska była Hanna Sęk. Z jej badań wysunięto następujące wnioski jeśli chodzi o początkową fazę wypalenia:

- wypalenie zawodowe zaczyna się skrycie
- w większości wypadków nie jest rozpoznawane przez osobę, której dotyczy
- towarzyszą mu: zmęczenie, napięcie, nadmierna aktywność na zmianę z oznakami wyczerpania, drażliwość.

Wg tych samych badań dotknięci wypaleniem zawodowym nauczyciele pracują dużo, ale ich efektywność spada, zaczynają częściej narzekać na czynniki niezależne, np. na niewychowanych czy leniwych uczniów, niewdzięcznych współpracowników. Zamiast obiektywnej oceny danej sytuacji zaczyna pojawiać się budowanie dystansu i zamykanie na kontakt z drugim człowiekiem[36].

Proces wypalenia zawodowego w literaturze jest opisywany na wiele sposobów i w różnych ujęciach, niektóre z nich wyróżniają 4 etapy wypalenia zawodowego[37]:

1. Entuzjazm- w tej fazie praca jest najważniejszym dobrem i pasja, każde działanie jest pełne ideałów
2. Stagnacja- znaczne zredukowanie oczekiwań, a co za tym idzie mniejsze zaangażowanie w pracę
3. Frustracja- narastające poczucie bezradności i braku wpływu, narastające niezadowolenie z różnych czynników pracy: złej atmosfery, braku komunikacji, niskiej pensji, roszczeniowych rodziców
4. Apatia- unikanie pracy, ograniczenie kontaktów z innymi pracownikami, wzrastające poczucie odosobnienia.

Natomiast wg Christiny Maslach wyróżnić możemy 3 fazy wypalenia zawodowego:

1. Wyczerpanie emocjonalne- brak zadowolenia z aktywności zawodowej i zmęczenie kontaktami z innymi ludźmi pomimo równolegle dobrych wyników w pracy a nawet sukcesów zawodowych. W tej fazie objawami mogą być: spadek zainteresowania sprawami zawodowymi, obniżona aktywność, pesymizm, drażliwość i pierwsze oznaki

[36] Wypalenie zawodowe – psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania, red. H. Sęk, Warszawa 2000

[37] *H. Sęk, Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004*

psychosomatyczne takie jak: bóle głowy, zmęczenie, zaburzenia snu, problemy z układem pokarmowym.

2. Depersonalizacja- w taj fazie chodzi w dużej mierze o stosunek do innych ludzi. Osoby w fazie depersonalizacji mają obojętne nastawienie do innych, w szczególności do osób związanych z ich pracą, w relacjach są mało zaangażowane i bezosobowe. Często wtedy nauczyciele zaczynają używać techniki etykietowania uczniów, zaczynają do nich podchodzić stereotypowo.
3. Obniżone poczucie dokonań osobistych- w tej fazie nauczyciel postrzega swoją prace bardzo negatywnie co często przejawia się mniejszym zaangażowaniem w wykonywane zadania i bardzo obniżoną efektywnością. Pojawia się wówczas także niezadowolenie z wykonywanego zawodu i brak satysfakcji z własnych wyników pracy, co często prowadzi do głębokiej frustracji, braku zrozumienia, niskiej samooceny, poczucia braku kompetencji i umiejętności, a każdy kolejny dzień w pracy budzi niechęć, złość i rozdrażnienie.

Dodatkowo autorka zwraca uwagę na występowanie 6 obszarów stresogenności w pracy zawodowej i są to: przeciążenie pracą, poczucie kontroli, uznanie i nagroda, relacje między pracownikami, poczucie sprawstwa, hierarchia wartości.

Doświadczenie stresu może mieć poważne następstwa w pracy zarówno dydaktycznej, jak i wychowawczej i profilaktycznej nauczycieli. Wpływa on zwykle destrukcyjnie na jakość i efektywność pracy. Częstymi objawami występującymi w czasie odczuwania dużego stresu są:

- poczucie wyczerpania,
- frustracja,
- nasilona złość,
- napięcie emocjonalne,
- niepokój,
- bóle głowy,
- skłonność do płaczu.

Stres także zaniża samoocenę nauczycieli, zmniejsza umiejętności decyzyjne, obniża precyzyjność oceny i wydawania sądów. Skuteczne radzenie sobie ze stresem jest uzależnione od tego, czy nauczyciel otrzyma wsparcie społeczne, czy też samodzielnie musi sobie poradzić z nękającym go poczuciem stresu. Istotą wsparcia społecznego jest pomoc w środowisku pracy i w tym aspekcie bardzo przydatnym narzędziem okazuje się superwizja, która nie tylko może wspierać nauczyciela już w momencie wypalenia zawodowego czy dotknięcia długotrwałym lub krótkotrwałym stresem, ale także może wspierać zapobieganie takim zjawiskom.

Wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja podopiecznych i brak poczucia satysfakcji zawodowej stanowią pełnoobjawowy zespół wypalenia zawodowego[38]. Jest on jednak wynikiem długotrwałego procesu wielu czynników stresogennych, z którymi przy specyfice pracy nauczycielskiej czy pedagogicznej i wychowawczej trudno sobie samemu poradzić. Niestety w obecnie funkcjonującym systemie brakuje wsparcia nakierowanego na tego typu zagrożenia. Chcąc zadbać o nauczyciel, którzy na co dzień pracują z dziećmi i młodzieżą i są dla nich często punktem odniesienia i osobami dającymi przykłady działania i zachowania warto zainwestować z proces superwizyjny jako odpowiedź na wypalenie zawodowe nauczycieli.

Proces superwizyjny jest w stanie dać wsparcie na wielu poziomach i w wielu obszarach pracy nauczyciela, wychowawcy czy pedagoga, należy tu wskazać te najistotniejsze z punktu widzenia zapobiegania wypaleniu zawodowemu:

- kontakty uczeń – nauczyciel
  Wśród nich radzenie sobie z takimi wyzwaniami jak: agresja werbalna ze strony uczniów, problemy z utrzymaniem dyscypliny, nauczanie uczniów, którym brak motywacji do pracy, brak wsparcia ze strony rodziców uczniów, agresja fizyczna ze strony podopiecznych, kłótnie podopiecznych z nauczycielem na zajęciach;
- zarządzanie
  Głównymi obszarami problematycznymi mogą tutaj być: brak udziału nauczycieli w podejmowaniu decyzji, brak wsparcia społecznego ze strony innych pracowników, słaba komunikacja w zespole nauczycielskim, brak współpracy, duża rywalizacja pomiędzy współpracownikami;
- komunikacja międzyludzka
  W tej grupie można wskazać takie wyzwania jak: komunikacja z rodzicami, aktywne słuchanie, rozwój umiejętności komunikacyjnych za pomocą nowych mediów, otwartość na zmiany, budowa pozytywnych relacji w miejscu pracy.
- działania edukacyjne i wychowawcze
  Tutaj należy przede wszystkim uwzględnić: otwartość na zmiany, pobudzanie kreatywności i wzbogacania własnego warsztatu pracy, przeciwdziałanie stagnacji i sztampowości w działaniu.
- czynniki interpersonalne

[38] H. Sęk, Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania, [w:] Wypalenie zawodowe. Przejawy…, s. 149–167; taż, Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania, [w:] Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, Toruń 2000.

Inaczej także można je nazwać jako czynniki osobiste wpływające na nasz poziom stresu w pracy. Wpływ na nie mają przede wszystkim: poczucie własnej wartości, praca nad rozwojem osobistym, wiara w sens wykonywanych zadań, motywacja do pracy, poczucie sprawstwa, otwartość na wymianę doświadczeń i czerpanie z wiedzy i umiejętności innych.

3.2. Rozwój zawodowy

Mówiąc o kształceniu nauczycieli, mamy na myśli zarówno proces zdobywania kompetencji merytorycznych, niezbędnych do pracy, ale także doskonalenie – rozumiane jako rozwinięcie, poszerzenie dotychczas zdobytej wiedzy. W wielu krajach za warunek wszelkich reform i przemian oświatowych jest uważane doskonalenie tych, którzy pracują z dziećmi i młodziuśką. Zagadnienie podnoszenia kompetencji nauczycieli jest zatem kluczowe z punktu widzenia całościowego i odpowiedzialnego podejścia do rozwoju poprzez edukację i wychowanie dzieci i młodzieży oraz niezbędne do wdrażania zmian i perspektyw unowocześniania i innowacyjnego funkcjonowania systemu edukacji.

Rozwój zawodowy nauczyciela to uporządkowany, systematyczny proces zmian w obszarach jego postaw osobistych, koncepcji wychowawczo-dydaktycznych, wiedzy, umiejętności i praktycznego funkcjonowania, zmierzający do optymalizacji jego efektywności zawodowej i osobistej satysfakcji z pracy[39]. Pamiętać trzeba, że nauczyciel oddziałuje na ucznia każdym swoim gestem i słowem, każdym zachowaniem, przez to, jakim jest człowiekiem, jak odnosi się do samego siebie, jak kształtuje swoje relacje z innymi ludźmi i światem zewnętrznym. Z tego punktu widzenia uzasadnione staje się przekonanie, że rozwój osobowy nauczyciela jest równie ważny, jak jego przygotowanie zawodowe.

Obecnie wymienia się następujące czynniki i uwarunkowania wpływające współcześnie na pracę i potrzebę ciągłego rozwoju nauczyciela[40]:

- zmienność świata, a także konieczność uczestniczenia nauczycieli w jego zmienianiu,
- europejskie procesy integracyjne, globalizacja,
- rozwój nauki, techniki, rewolucja informatyczna, „społeczeństwo wiedzy”,
- rosnący udział mediów masowych w kreowaniu współczesnej wizji świata, a także aspiracji młodzieży i dorosłych,
- procesy transformacji ustrojowej oraz jej konsekwencje dla edukacji,

[39] Grondas M., Rozwój zawodowy nauczyciela. Materiały edukacyjne – Szkolenie Ekspertów ds. Awansu Zawodowego Nauczycieli, WODN, Warszawa 2004
[40] Banach Cz. (2004), Nauczyciel [w:] T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. III, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 548–553.

- przemiany w systemach wartości, zwłaszcza relatywizm i konsumpcjonizm,
- konieczność wspomagania młodych ludzi w kształtowaniu ich orientacji życiowych ukierunkowanych na przyszłość,
- potrzeba koncentracji w edukacji na kulturze ogólnej oraz realizacji „wspólnych wartości cywilizacji europejskiej" (prawa człowieka, prawomocność demokratyczna, „kultura pokoju", poszanowanie innych, respektowanie mniejszości, ochrona ekosystemu itp.).

Czesław Banach w następujący sposób podsumowuje współczesne tendencje przemian funkcji nauczyciela[41]:

1. indywidualizacja i personalizacja,
2. przechodzenie od postawy pewności naukowej do poszukiwania bądź tworzenia wiedzy,
3. zastępowanie postawy dominacji postawą empatii, dialogu, negocjacji, otwierania się na zmiany oraz potrzeby innych.

Autor zwraca także uwagę na potrzebę rozwijania takich kompetencji jak:

- kompetencja poznawcza,
- kompetencja językowa,
- kompetencja wartościująco-komunikacyjna,
- kompetencja interpersonalna,
- kompetencja kulturowa,
- kompetencja życiowego doradztwa,
- kompetencja praktyczno-moralna,
- kompetencja organizacyjno-techniczna.

Nauczyciel to „osoba w drodze", to osoba, która nieustannie się staje coraz to nowszą wersją siebie. Ze względu na takie czynniki jak:

- wzorce wyniesione ze swojego dzieciństwa
- zmienne czynniki wpływające na pracę zawodową
- różność osobowości z jakimi pracuje nauczyciel
- ciągłe zmiany jakim podlega każdy człowiek w czasie swojego życia
- zmiany jakim podlega system edukacji
- oczekiwania różnych grup społecznych

[41] Ibiden, s.551

Nauczyciel nie jest gotowym „produktem” po skończeniu nawet najlepszej uczelni. Nikt nie staje się nauczycielem w określonym i zaplanowanym momencie swojego życia. Nikt też nie rodzi się nauczycielem ani nie jest naznaczony do bycia nim. Sami tworząc swoje życie i dokonując w nim określonych wyborów stajemy się nauczycielami, wychowawcami, i aby tak się stało rozwijamy siebie ustawicznie dzięki korzystaniu z każdej możliwej drogi, wsparcia, doświadczenia[42].

Rozwój zawodowy nauczyciela należy rozumieć jako jego rozwój całościowy. W przypadku większości ludzi rozwój osobowy jest ich prywatną sprawą, w przypadku zaś takich zawodów, jak nauczyciel, terapeuta, psycholog, których istotę stanowi dialog z drugim człowiekiem, stawanie się osobą należy do profesjonalnego przygotowania zawodowego. Rozwój zawodowy nauczycieli polega na przejściu 3 faz rozwoju zawodowego[43]:

- faza wchodzenia w rolę
- faza akceptacji roli
- faza twórczego przekraczania roli.

Mówiąc o rozwoju zawodowym nauczyciela należy pamiętać o tym, że rozwój ten jest właśnie procesem ustawicznym przebiegającym różnie w zależności od fazy rozwoju w jakiej znajduje się dany nauczyciel. W każdym jednak momencie można wskazać kluczowe grupy kompetencji jakie podlegają rozwijaniu, doskonaleniu lub te które dopiero nabywamy. Nauczyciel, wychowawca, pedagog aby dobrze sprawować swoją rolę zawodową i społeczną musi posiadać wachlarz kompetencji z każdej wskazanej poniżej grupy.

W zakresie kompetencji nauczycielskich istnieje wiele klasyfikacji, w których autorzy odwołują się do istoty zawodu, jego specyfiki, zadań i funkcji pełnionych przez nauczyciela. W zależności od tego można bardzo różnie dzielić kompetencje nauczyciela:

Podział pierwszy[44]:

- merytoryczne – dotyczące treści nauczanego przedmiotu
- dydaktyczno-metodyczne – koncentrujące się na warsztacie pracy nauczyciela i ucznia
- wychowawcze – dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów.

[42] M. Czerepaniak-Walczak, Aspekty i źródła profesjonalnej refl eksji nauczyciela, Edytor, Toruń 1997, s. 9
[43] R. Kwaśnica, Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli [w:] Z. Kwieciń- ski, L. Witkowski (red.), Ku pedagogii pogranicza, UMK, Toruń 1990, s. 301.
[44] Strykowski W., Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy. W: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski, Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2003, s. 23

Podział drugi[45]:

- kompetencje prakseologiczne- wyrażające się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych
- kompetencje komunikacyjne- wyrażające się w skuteczności komunikacyjnej w sytuacjach edukacyjnych
- kompetencje współdziałania- wyrażające się skutecznością działań prospołecznych i sprawnością umiejętności integracyjnych
- kompetencje kreatywne- objawiające się w innowacyjności i niestandardowości działań nauczycielskich
- kompetencje informatyczne- uwidaczniające się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych mediów
- kompetencje moralne- wyrażające się w zdolności do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu

Podział trzeci[46]:

- kompetencje bazowe- pozwalające nauczycielowi na porozumienie się z dziećmi i współpracownikami
- kompetencje konieczne- bez których nauczyciel nie mógłby pracować konstruktywnie
- kompetencje pożądane- te, które mogą, lecz nie muszą znajdować się w profilu zawodowym danego nauczyciela; należą do nich zainteresowania i umiejętności, jego pasje.

Podział czwarty[47]:

- kompetencje praktyczno-moralne, czyli:
  - ✓ kompetencje interpretacyjne, rozumiane jako zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata (dzięki nim świat ujmowany jest jako rzeczywistość wymagająca ciągłej interpretacji i bezustannego wydobywania na jaw jej sensu)
  - ✓ kompetencje moralne, które są zdolnością prowadzenia refleksji moralnej (w miejsce ustalania norm i nakazów moralnych)

[45] Denek K., O nowy kształt edukacji. Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń 1998, s. 215-217
[46] Dylak S. (2004), Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe [w:] T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. III, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", s. 553–567
[47] Kwaśnica R., Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): Pedagogika. Podręcznik akademicki. T. II, PWN, Warszawa 2003, s. 298-302

- ✓ kompetencje komunikacyjne, ujmowane jako zdolność do dialogowego sposobu bycia, czyli bycia w dialogu z innymi i z samym sobą.

- kompetencje techniczne, czyli:
  - ✓ kompetencje postulacyjne (normatywne), ujmowane jako umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami i identyfikowanie się z nimi
  - ✓ kompetencje metodyczne, stanowiące umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności
  - ✓ kompetencje realizacyjne, rozumiane jako umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiąganiu celów.

Co najważniejsze w rozwoju zawodowym to przede wszystkim wychowawca, musi zdać sobie sprawę z tego, od jakich czynników zależy jego autorytet i kierownicza rola, istota, zakres i siła oddziaływania na uczniów, musi znać ich psychikę i umieć w nią wnikać, wreszcie musi umieć analizować własne doświadczenia.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce odwołuje się w swoich założeniach do idei edukacji ustawicznej, zwanej też kształceniem przez całe życie, w trakcie którego jego organizatorzy starają się wyeliminować rozbieżności między teorią, a praktyką edukacji. Wiedza i umiejętności zdobywane poprzez udział w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego pozwalają na wdrażanie coraz efektywniejszych działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i organizacyjnych, prowadzących do rozwoju uczniów/dzieci. Wychodząc naprzeciw potrzebom, zainteresowaniom i możliwościom uczniów i uczennic, nauczyciele mają za zadnie tworzyć programy, prowadzić koła zainteresowań lub zajęcia mające na celu wyrównywanie szans edukacyjnych bądź rozwijanie sił twórczych i zdolności. Organizowanie różnego rodzaju form wsparcia dla młodych ludzi przyczynia się do rozwoju ich uzdolnień, zaszczepia pasje i często sprzyja kreowaniu ich dalszych ścieżek edukacyjnych i zawodowych.

Pamiętając, że środowisko oddziaływań na dziecko/ młodzież to mechanizm łączący trzy najważniejsze elementy: szkołę (nauczycieli), grupę rówieśniczą (młodzież i dzieci), dom (rodzice, opiekunowie), należy pamiętać, że w całokształcie rozwoju nauczyciela ważne są działania spójne z domem rodzinnym. Taka współpraca i wspólne działania w jednym określonym kierunku gwarantują harmonijny rozwój edukacyjny, społeczny i wychowawczy dziecka. Taka współpraca jest gwarancją sukcesu i jedności środowiska lokalnego z placówka edukacyjną. Jednocześnie nauczyciel wpływać może na wszechstronny rozwój ucznia/dziecka, tylko wtedy, gdy sam jest otwarty na zmiany, jeśli sam doskonali siebie i swoje kompetencje.

W procesie rozwoju nauczyciel może korzystać z różnego typu możliwości doskonalenia oraz z jego różnych form. Obecnie coraz częściej mówi się o metodach i formach rozwoju koleżeńskiego, który opiera się na wymianie doświadczeń, tworzeniu wspólnych rozwiązań, kreowaniu międzydyscyplinarnych projektów oraz wdrożeniu do tego typu pomocy rozwojowej specjalistów zewnętrznych dających poczucie bezpieczeństwa. Typem takiego wsparcia dla rozwoju nauczyciela może być proponowana w niniejszej koncepcji superwizja, jako narzędzie pracy zarówno indywidualnej jak i grupowej. W ramach tego rozwiązania nauczyciel może rozwijać swoje kompetencje wskazywane powyżej, w szczególności można tu wymienić takie obszary wsparcia rozwojowego jak m.in.:

1. ***Ogólne kompetencje nauczyciela, takie jak:***
   - diagnozowania i monitorowania rozwoju ucznia, mierzenia indywidualnego progresu,
   - rozpoznawania szczególnych uzdolnień i potrzeb edukacyjnych,
   - formułowania wobec uczniów oczekiwań odpowiednich do ich wieku, zdolności, poziomu rozwoju,
   - budowania, ewaluowania i poprawiania programów,
   - planowania zajęć,
   - stosowania różnorodnych strategii edukacyjnych, tworzenia materiałów edukacyjnych,
   - kreowania środowiska uczenia się,
   - porozumiewania się
   - selekcjonowania i odpowiedniego korzystania z różnorakich źródeł, włącznie z technologią informacyjną
2. ***Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, takie jak:***
   - wiedza o komunikowaniu interpersonalnym i umiejętność spożytkowania jej dla celów edukacyjnych,
   - umiejętność interpretacji różnych sytuacji edukacyjnych i dostosowania do nich własnego stylu porozumiewania się z uczniem,
   - umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniem, a także właściwego odbierania i interpretowania przekazów edukacyjnych,
   - zrozumienie charakteru relacji nauczyciel – uczeń i umiejętność właściwego formułowania przekazów edukacyjnych,
   - umiejętność posługiwania się stosownie do sytuacji pozajęzykowymi środkami wyrazu (komunikacja niewerbalna),
   - doskonalenie poprawności, czytelności i etyczności własnych zachowań językowych:

- rozumienie i znajomość swoistości działania pedagogicznego jako działania twórczego i niestandardowego,
- umiejętność tworzenia i przekształcania elementów własnego warsztatu,
- zrozumienie i umiejętność działania na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych,
- umiejętność myślenia krytycznego oraz stymulowania rozwoju samodzielnego i krytycznego myślenia swoich wychowanków, a także ich samokształcenia i pracy nad sobą,
- umiejętność planowania własnej koncepcji doskonalenia i samokształcenia zawodowego,
- umiejętność badania własnej praktyki, dokonywania nad nią refleksji i tworzenia na tej podstawie własnej wiedzy zawodowej,

3. ***Kompetencje współdziałania, takie jak:***

- posiadanie wiedzy o prawidłowościach współdziałania i rozwoju społecznym uczniów oraz umiejętność jej odpowiedniego wykorzystania do tworzenia z grupy uczniowskiej środowiska wychowawczego,
- rozumienie związków między własnym stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w grupie uczniowskiej,
- umiejętność modyfikowania własnego stylu kierowania grupą wychowanków
- umiejętność rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez negocjowanie i kompromis oraz kształcenie u wychowanków tej umiejętności,
- rozumienie potrzeby współpracy z pozaszkolnymi uczestnikami procesu edukacyjnego i umiejętność współdziałania na rzecz tworzenia warunków do uczenia się we współpracy i współodpowiedzialności za końcowy ich efekt.

4. ***Kompetencje pragmatyczne, takie jak:***

- rozwój wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i metodycznej
- umiejętność rozpoznawania wyjściowego stanu warunków działania pedagogicznego
- rozumienie potrzeby i umiejętność różnicowania projektów działania w zależności od dokonanych diagnoz,
- umiejętność realizowania założeń edukacji skorelowanej i integracyjnej,
- umiejętność posługiwania się podstawowymi elementami warsztatu pracy nauczyciela w kształceniu i wychowaniu (metodami, zasadami dydaktycznymi, formami organizacyjnymi, umiejętność operacjonalizacji celów kształcenia),
- rozumienie procesów ewaluacji szkolnej oraz umiejętność opracowania i posługiwania się różnymi technikami kontroli osiągnięć uczniów,

- umiejętność badania i dokumentowania własnych działań, oceny skuteczności tych działań i dokonania stosownych ich korekt,

5. ***Kompetencje informatyczno-medialne, takie jak:***

- znajomość obsługi komputera, wideo i innego sprzętu technicznego (np. umiejętność korzystania z baz danych, sieci komputerowych, w tym Internetu, poczty elektronicznej),
- umiejętność wykorzystania nowoczesnych technologii do wspomagania własnych i uczniowskich procesów nauczania i uczenia się,
- umiejętność tworzenia autorskich programów edukacyjnych i udostępniania ich w sieci.

3.3. Wymiar etyczny, moralny i duchowy w zawodzie nauczyciela

Wymiar etyczny i moralny

W każdym systemie edukacyjnym w większym czy mniejszym stopniu akcentuje się szczególnie ważną rolę osoby nauczyciela: jako człowieka, edukatora, dydaktyka, pedagoga, opiekuna, wychowawcy, przewodnika lub organizatora. To jakie wyniki przyniesie edukacja w dużym stopniu zależą od jego predyspozycji, cech osobowościowych, postaw, kompetencji, a także od zdobywanych przez niego kwalifikacji i umiejętności zawodowych[48]. To właśnie nauczyciel w procesie nauczania i wychowania odgrywa pierwszoplanową rolę i jest jednym z najważniejszych drogowskazów zachowań i rozwoju dla młodego człowieka dlatego właśnie rola nauczyciela i stawiane przed nim zadania i dylematy zarówno etyczne, moralne, jak i duchowe są bardzo istotne w funkcjonowaniu w środowisku szkolnym.

Etyka oznacza najczęściej ogół ocen i norm moralnych przyjętych w danej zbiorowości w określonej epoce historycznej, której przedmiotem jest teoria dobra, a więc ustalenie co jest dobre, a co złe z moralnego punktu widzenia[49] lub w podejściu bardziej naukowym jest to nauka o moralności, według tradycji filozoficznej, jest dyscypliną nauki rozpatrywaną w aspekcie normatywnym i opisowo-wyjaśniającym[50]. Wartości etyczne funkcjonują w każdym z nas, niezależnie od tego, czy są one uświadomione (w wymiarze intelektualnym), przeżywane (emocje) i czy postępujemy zgodnie z nimi (działanie). Według J. Sikory, na etykę zawodową składają się:

- właściwa dla danego zawodu konkretyzacja ogólnie uznanych w społeczeństwie wymogów moralnych,
- swoista w każdym systemie moralności zawodowej hierarchia wartości

[48] Cz. Kupisiewicz, Dydaktyka ogólna, Wydawnictwo Graf- Punkt, Warszawa 2000, s. 212
[49] W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 103
[50] A. Sarapata, Etyka zawodów, Książka i Wiedza, Warszawa 1973

- preferowany przez grupę zawodową sposób rozwiązywania konfliktów wartości moralnych[51].

Analizując etyczny wymiar zawodu nauczyciela należy w głównej mierze wziąć pod uwagę pojmowanie sumienności i etosu pracy w zawodzie nauczyciela. To on stanowi właśnie fundament wszelkiej edukacji. „Bez sumiennych zawodowo nauczycieli cel szkoły nie może zostać osiągnięty. Bez sumiennych zawodowo nauczycieli szkolnictwo byłoby gigantycznym niewypałem inwestycyjnym, oszustwem w stosunku do uczniów, rodziców, podatników”[52]. Zaangażowany nauczyciel kierujący się wartościami moralnymi i etycznymi wnosi swoje przekonania, sądy i nastawienie do pracy z dziećmi i młodzieżą poprzez swoje działania edukacyjne, wychowawcze i profilaktyczne. Przejawia się to w jego predyspozycjach i kompetencjach dydaktycznych, bogactwie osobowościowym, identyfikacji ze środowiskiem zawodowym, zaangażowaniem w sprawy uczniów i ich rozwój.

Realizując konsekwentnie etos nauczyciela każda osoba wykonująca ten zawód wzbogaca go swoimi działaniami, wartościami i celami do jakich zmierza. W takim podejściu etos to nie tylko realizacja przyjętego konwencjonalnie układu norm moralnych oraz próbą interpretacji moralnego prawa naturalnego[53], ale eksponuje przede wszystkim wartości, cele, ideały oraz zasady postępowania przyjęte w zawodzie nauczyciela.

W obecnej sytuacji, kiedy jesteśmy świadkami wielu zmian i zmieniających się w systemów wartości coraz częściej sami nauczyciele zaczynają mieć problem z określeniem zasad etycznych i moralnych jakie są dla nich ważne w wykonywaniu swojego zawodu. Dylematy w tej materii widoczne są w podejmowanych działaniach i dążeniach nauczycieli, a także w poziomie stresu i poczuciu braku zrozumienia jakie zgłasza wielu nauczycieli, wychowawców i pedagogów. Nauczyciele poszukując wzorców i zasad odnoszących się do tych aspektów ich zawodu mogą znaleźć wskazania w literaturze tematycznej, w wymianie doświadczeń i zdań z innymi nauczycielami. Najważniejszą rzeczą w tym obszarze jest praca nad właściwymi wartościami odnoszącymi się do życia moralnego, które jest życiem po prostu ludzkim zarówno indywidualnym, jak i społecznym, ujętym w świetle norm[54].

Zasady ogólne etyki nauczycielskiej - na podstawie kodeksu:

- nauczyciel powinien stanowić wzór osobowości prawej i szlachetnej, wrażliwej i odpowiedzialnej, o postawie otwartej na drugiego człowieka,
- podstawowym zadaniem nauczyciela jest troska o dobro ucznia i studenta,

[51] H. Januszek, J. Sikora, Socjologia pracy, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 1998, s. 183
[52] W. Brezinka, Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki, przekł. H. Machoń, Kraków 2007, s. 232
[53] S. Witek, Etos, w: Encyklopedia katolicka, t. 4, Lublin 1983, kol. 1195
[54] K. Wojtyła, Elementarz etyczny, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1991, s. 11

- nauczyciel uczciwie i rzetelnie przekazuje wiedzę zgodna z prawdą,
- nauczyciel szanuje godność ucznia i studenta w procesie kształcenia i wychowania,
- nauczyciel szanuje autonomię ucznia i studenta oraz jego rodziny,
- nauczyciel stoi na straży realizacji chrześcijańskich wartości moralnych, uczy i wychowuje własną postawą i przykładem,
- nauczyciel jest tolerancyjny wobec innych przekonań religijnych i światopoglądów, respektujących ład społeczny i moralny,
- nauczyciel wychowuje w szacunku dla każdego życia ludzkiego, we wszystkich fazach jego rozwoju, od poczęcia po naturalny kres,
- nauczyciel uczy kultury współżycia ze światem przyrody,
- nauczyciel, kierując się dobrem ucznia i studenta, wybiera odpowiednie metody, formy oraz środki nauczania i wychowania, stosuje obiektywne kryteria oceny z uwzględnieniem zasady indywidualizacji,
- powinnością moralną nauczyciela jest stałe podnoszenie swych kwalifikacji zawodowych, obowiązuje go tajemnica zawodowa.

Zasady etyki pedagogicznej sformułował także Janusz Homplewicz[55]:

- zasada prawdy - oznacza zgodność słowa z czynem
- zasada dobra dziecka - we wszystkich etapach i formach procesów wychowania
- zasada przykładu - jest wyrazem powszechnego przekonania, że wszystkie wartości, ideały, treści, a także przekonania, postawy i umiejętności jakie faktycznie posiada i prezentuje wychowawca, stają się normą i wartością, a przez to faktyczną treścią procesów wychowania i treścią przekazu
- zasada projekcji pedagogicznej - w niej podkreśla się umiejętność patrzenia na wychowanka, jego oczyma
- zasada więzi emocjonalnej z wychowankiem, tzn. nawiązania i utrzymania z nim bezpośrednio, osobistego, ciepłego kontaktu,
- zasada poszanowania osobowości - wychowanka, dostrzegania i doceniania jego niepowtarzalnej osobowości, wymagającej szacunku,
- zasada profesjonalizmu - w wychowaniu, opiece i nauczaniu.

Najważniejszymi wartościami w pracy nauczyciela nad którymi każdy wykonujący ten zawód musi pracować w sposób ustawiczny, aby nie tracić ich dogmatów w swoich działaniach są:

[55] Homplewicz J., Etyka pedagogiczna, wyd. Salezjańskie, Warszawa 1996.

- prawda
- uczciwość
- cierpliwość
- obiektywizm
- szacunek
- tolerancja i klarowność myśli
- powinności nauczyciela wobec uczniów, wynikające z pragmatyki nauczycielskiej.

Co ważne u każdego dorosłego człowieka, a co za tym idzie i u osób wykonujących zawód nauczyciela jest osiągnięcie wysokiego stopnia dojrzałości osobistej i kultury osobistej. Oznacza to przede wszystkim dla nauczyciela, że powinien:

1. w aspekcie rozwojowym:
    - systematycznie pracować nad sobą,
    - rozwijać swoje zainteresowania,
    - pogłębiać horyzonty myślowe,
    - być otwartym na nowe doświadczenia i problemy,
    - pracować nad swoją otwartością na innych ludzi, ich potrzeby i problemy
2. w aspekcie intelektualnym:
    - pracować nad logicznością i ścisłością myślenia,
    - dbać o odpowiedni poziom krytycyzmu w stosunku do ogólnie głoszonych opinii (posiadać własne przemyślenia i sądy)
    - konsekwentnie wydawać sądy coraz bardziej obiektywne
3. w aspekcie osobowościowym:
    - kształtować pozytywny obraz siebie
    - dbać o samoakceptację
    - rozwijać swoje poczucie bezpieczeństwa
    - doskonalić umiejętność wytrwałego dążenia do celów krótko i długofalowych
    - pracować nad swoją samokontrolą, samokrytycyzmem, obowiązkowością, kulturą osobistą, uczciwością, tolerancją i opiekuńczością.

Podkreślić należy, że nauczanie zawsze wiąże się ze świadomym lub mniej uświadomionym wpływie wychowawczym. Nauczyciel przez sam sposób prowadzenia zajęć dydaktycznych daje młodym pokoleniom także wzorce zachowań, przekazuje wartości i normy społeczne, pokazuje jak należy postępować i jakie zasady obowiązują w stosunkach społecznych. Istnieją także obszary działań nauczyciela/ wychowawcy i pedagoga ścisłe związane z jego rolą wychowawczą, które jednocześnie

może on doskonalić i rozwijać podczas superwizji zarówno indywidualnej, jak i grupowej, a które są często określane jako komponenty budujące wizerunek i autorytet zawodu nauczyciela (etos nauczyciela), zaliczamy do nich głównie[56]:

- *Umiejętność panowania nad sobą.*
  Ważnym zadaniem w zawodzie nauczyciela jest opanowanie i rozwijanie umiejętności dystansowania się od emocji, a co za tym idzie budowanie umiejętności autorefleksji i samokontroli w sytuacjach codziennych. Często wymaga to pracy nad osiągnięciem wysokiego poziomu cierpliwości w stosunku do nierzadko trudnych zachowań uczniów i uczennic.

- *Umiejętność spieszenia z pomocą uczniom i wychowankom, ale także współpracownikom czy rodzicom i konstruktywnego wsparcia, zwłaszcza w sytuacjach trudnych*.
  Nauczyciel ze względu na swoją funkcję społeczną jest osobą, w której pokładamy wiarę w to, ze potrafi on wzbudzić w uczniach i uczennicach w każdym wieku wiarę w siebie, wyzwolić nadzieję i motywację do działania i rozwijania własnych kompetencji i umiejętności. Wspiera w momentach kryzysu naszego poczucia wartości i staje się najlepszym drogowskazem w kierunku sukcesu edukacyjnego i społecznego. To trudna i wymagająca rola pełna odpowiedzialności.

- *Umiejętność rozwiązywania problemów i konfliktów.*
  Umiejętność ta jest swoistym testem na dojrzałość emocjonalna i posiadanie wyczucia pedagogicznego. Kompetencje do tego, żeby reagować w sytuacjach konfliktowych i problematycznych zanim one dojdą do fazy zaostrzenia stanowią podstawy autorytetu nauczycielskiego i pedagogicznego i często są wynikiem dużego doświadczenia, ale także otwartości i dobrych kompetencji społecznych i komunikacyjnych.

- *Umiejętność podejmowania szybkich i trafnych decyzji.*
  Nie są to umiejętności łatwe do nabycia od początku pracy pedagogicznej, jednak pracując nad swoimi cechami osobowościowymi i dążąc do ciągłego rozwoju zawodowego i osobistego można dojść w nich do bardzo wysokiego poziomu. Należy jednak pamiętać, że nie zawsze najważniejsza będzie szybkość podejmowania decyzji, a dużo bardziej i częściej

[56] Ks. M. Rusiecki, Etos zawodu nauczyciela, Kieleckie Studia Teologiczne nr 7 (2008), s. 277-299

będzie zwracana uwaga na ich trafność i otwartość do ich zmian pod wpływem logicznych i wartościowych argumentów.

- *Umiejętność rozwijania u uczniów samodzielności w myśleniu i działaniu.*
  Nauczyciel ma nie tylko nauczać danych treści przedmiotowych ma za zadanie pokazać uczniom jak samemu mogą poszerzać swoją wiedzę, wychodzić poza granice swoich wzorców, sięgać po wiedzę dużo dalej- ma jednym słowem pokazać im jak się samumu mogą uczyć. Ma wspierać tę umiejętność i pracować nad jej jak najwyższym poziomem u swoich podopiecznych. Polega na pobudzaniu ciekawości, motywowaniu, wspieraniu wiary we własne możliwości, pokazaniu znaczenia pilności i systematyczności w dążeniu do wytyczonych celów. Umiejętność ta jest jedną z najważniejszych w całym wachlarzu umiejętności jakie są wskazane dla nauczyciela, bo to właśnie dzięki niej wyposaża on swoich uczniów i uczennice w niezbędną kompetencje w dorosłym życiu- umiejętność samodzielnego myślenia, uczenia się i czerpania z tego radości.

- *Umiejętność budzenia optymizmu i entuzjazmu.*
  Aby budzić optymizm i entuzjazm w innych musimy co najważniejsze obudzić go w samych sobie. Nauczyciel chcąc pokazywać jak fascynująca przygodą jest nauka musi sam wierzyć, ze tak jest. Kiedy coś sprawia nam prawdziwą radość, budzi w nas pasję jako nauczycielu, wychowawcy czy pedagogu będziemy potrafili tym entuzjazmem „zarazić" także naszych uczniów i uczennice.

- *Umiejętność kształtowania postawy otwartej na dialog i pozytywnej komunikacji interpersonalnej.*
  Umiejętność ta ma nas prowadzić do wychowania młodych ludzi bez porażek czyli „bez stosowania siły (...) przez dwustronną umowę co do ostatecznego rozwiązania"[57]. Pozytywne traktowanie rozmówców daje nauczycielowi możliwość stworzenia relacji opartych o wzajemny szacunek, otwartości i obopólną satysfakcję. Ważne jest to zarówno w kontaktach z uczniami, jak i współpracownikami i rodzicami.

- *Umiejętność zgodnego współżycia z ludźmi.*

[57] T. Gordon, Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi, tł. i wstęp A. Makowska, E. Sujak, Warszawa 2003, s. 185

Rola nauczyciela we współczesnych społeczeństwach nadal jest rolą bardzo publiczną i podlegająca wielu oceną zewnętrznym. Umiejętność zgodne współżycia z innym ludźmi i zachowanie przy tym własnej odrębności, samodzielnego i krytycznego myślenia jest jedną z najtrudniejszych do opanowania dla większości ludzi. Jednak w tym wypadku należy podkreślić istotność jaką ta umiejętność nawet opanowana w małym stopniu może przynieść pracy wychowawczej i dydaktycznej prowadzonej przez nauczyciela.

Wymienione umiejętności nie sposób realizować od początku do końca swojej ścieżki zawodowej w stopniach perfekcyjnych i trzeba pamiętać o tym, ze nauczyciel choć sprawuje rolę bardzo ważna i podlegającą ciągłym obserwacjom i oceną przez całe otoczenie społeczne ma prawo do popełniania błędów i do bycia nie perfekcyjnym w każdym calu. Jednak największa zaletą nauczyciela jest to, że powinien on być otwarty na prace nad swoimi kompetencjami i umiejętnościami, które stanowią system naczyń połączonych i gdy jedną z nich rozwijamy wpływamy pośrednio na rozwój także innych.

Aby nauczyciel mógł rozwijać się w tak złożonej materii i mieć poczucie samorealizacji, a także ważności swojej pracy i włożonego w nią wysiłku jest niezbędny odpowiedni system wsparcia nauczyciela także w obszarze etycznym i moralnym. Nauczyciel pozostawiony w tej materii sam ze sobą może bardzo szybko poczuć przytłoczenie wielością oczekiwań, obowiązków i stawianych przed nim wyzwań, a to może prowadzić do wypalenia zawodowego (patrz. Rozdz. 3.2.). Zadaniem stojącym przed współczesnym systemem wsparcia nauczycieli jest dobranie takich narzędzi, które potrafią w sposób indywidualny i grupowy dawać określone możliwości pomocy i przestrzeni do rozmów, wyrażania wątpliwości, zbierania różnych opinii w obszarze etycznym i moralnym. W dobie zmieniających się społeczeństw ważne jest abyśmy nie zgubili wartości moralnych ważnych w życiu każdego człowieka. Co ważne nie należy przeceniać i zbyt dosłownie rozumieć wszystkich aspektów etyki zawodowej, która w zawodzie nauczyciela jest materią dość nieokreśloną. Etyka jest istotną częścią systemu zawodowego jednak nie jest jedynym wyznacznikiem postępowania, zwłaszcza, że często dylematy przed jakimi stajemy w zawodzie nauczyciela, wychowawcy czy pedagoga związane z zadaniami zawodowymi, czy to edukacyjnymi czy wychowawczymi pojawiają się na płaszczyźnie uwarunkowań społeczno-politycznych lub dotyczą potrzeb i wyzwań ekonomicznych[58].

[58] I. Lazari-Pawłowska, Etyka. Pisma wybrane, Ossolineum, Wrocław 1992, s. 84–91

Duchowy wymiar pracy nauczyciela

Aspekt duchowości jest jednym z najbardziej nieokreślonych obszarów w każdej sferze życia człowieka. Jego złożoność i wielowątkowość nie daje możliwości określenia jednoznacznego ogólnego wzorca duchowości. Duchowość często określa tę sferę, w której człowiek stawia sobie pytanie o to, kim jest i po co żyje. Duchowość jest zatem zdolnością do odkrycia i zrozumienia tajemnicy człowieka i sensu jego życia. Aspekt ten wykracza daleko poza ramy aktualnych zdarzeń i obowiązków, staje się za to istotnym drogowskazem w rozwoju człowieka. Duchowość w rozważaniach zawodowych to nie samo podejście do religii i pojmowania Boga, ale określanie systemu wartości jakie przyświecają nauczycielowi w jego pracy.

Ten aspekt funkcjonowania człowieka rozpatrywany w odniesieniu do życia zawodowego odnosi się przede wszystkim do czynników indywidualnych, oddziałujących na życie zawodowe i schematów teoretycznych zastosowań (m.in. teoria zarządzania i organizacji, koncepcja zarządzania, aż do praktycznych zastosowań).

Rozwój duchowy pozwala człowiekowi na poznanie swoich mocnych i słabych stron, na prace nad nimi i znalezienie wytycznych do tego jak praca, którą wykonujemy ma nam sprawiać satysfakcję, a my mamy w nią wnosić swoje pozytywne doświadczenia, ustawiczne rozwijane kompetencje i umiejętności. Tylko będąc świadomi własnych ograniczeń i hamulców rozwoju możemy nad nimi pracować[59].

Należy podkreślić, że narastająca złożoność życia powoduje, że liczba kompleksowych decyzji, jakie musi podejmować nauczyciel w czasie jednego dnia pracy, ale także ilość stylów życia, nauczania, wychowania, które można wybierać i dostosowywać do własnych potrzeb i uwarunkowań jest bardzo duża. Skutkuje to rosnącą potrzebą zastanowienia się nad problemami i wyzwaniami stawianymi przed człowiekiem oraz określeniem modelu profesjonalnego wsparcia dla osób nieradzących sobie z wyzwaniami samorealizacji w świecie bez „granic i autorytetów", gdzie zawód nauczyciela traci często swój etos, wymaga sprostaniu wielu często wykluczającym się oczekiwaniom. Wymaga to także zaangażowania profesjonalistów, którzy będą nie dawać gotowe „recepty", ale wspierać i pokazywać drogi do właściwych wyborów[60].

Duchowość odnosi się oprócz ściśle jednostkowych postaw jakie dana osoba przedstawia, jakie są jej bliskie, z jakimi się zgadza także do bardziej grupowych zachowań i wartości możliwych do zaobserwowania w miejscu pracy. Duchowość znajduje swoje odzwierciedlenie także przy wyborze miejsca pracy i tego w jakim środowisku zawodowym dana osoba się odnajduje. Interdyscyplinarna

[59] H. Hammer, Duchowość, Psychologia w szkole nr 1 (2014), s. 105
[60] Bartkowiak A. (red.), Sens życia w teorii i badaniach naukowych, Wydawnictwo WSH, Leszno 2013

i integracyjna dziedzina badań naukowych, jaką jest duchowość miejsca pracy, odnosi się w teorii, badaniach naukowych i praktyce zarówno do nauk o pracy i organizacji, ze szczególnym uwzględnieniem psychologii duchowości człowieka, jak również do dziedziny zarządzania, w ramach której duchowość konceptualizuje się jako specyficzny zasób[61]. Na szczególną uwagę w tym zakresie zasługuje jedno z najważniejszych oczekiwań jakie mogą mieć pracownicy (nauczyciela/ wychowawcy, pedagodzy) w stosunku do miejsca pracy, w którym codziennie spełniać mają się zawodowo i społecznie. Oczekiwanie to przejawia się w jednym z głównym oczekiwań duchowych co do pracy i aspektów zawodowych i jest nim to aby uwzględniać, że ich życie duchowe istnieje i rozwija się m.in. poprzez odnajdywanie sensu w pracy i we wspólnocie koleżeńskiej współpracowników[62].

Rozpatrując obszar duchowowści w zawodzie nauczyciela należy zwrócić uwagę na to jak powyżej opisane zakresy tego aspektu człowieka wpływają na prace związaną z nauczaniem i wychowaniem młodych ludzi. Nauczyciel na swojej drodze zawodowej może potrzebować także sam wsparcia i pomocy w określaniu dla niego ważnych aspektów jego rozwoju, wartości, postaw i decyzji jakie podejmuje każdego dnia w ramach swoich zadań zawodowych. Dodatkowo w obecnych społeczeństwach, gdzie każda część z naszego życia staje się coraz bardziej sprawą publiczną trudno jest w małych społecznościach np. szkolnych zachować dystans między życiem zawodowym, osobistym. Nauczyciel podlega ciągłej ocenie społecznej, a tym samym jego zachowania w aspekcie duchowości i jej rozwoju będą także oceniane, co może wzbudzać dużą frustrację i poziom stresu wśród osób wykonujących ten zawód.

Z innej strony duchowość jako element rozwoju osobistego człowieka wymaga pielęgnowania i możliwości realizacji w zależności od indywidualnych potrzeb. W psychologii duchowości zaznacza się w oparciu o szereg przeprowadzonych badań, wpływ duchowości na takie aspekty pracy zawodowej jak:

- procesy podejmowania decyzji zawodowych i nabywania wyższych kompetencji zawodowych i kreatywności[63],
- pewność siebie oraz zaangażowanie w wykonywane zadania zawodowe[64],

[61] Hill P.C., Dik B.J., Psychology and religion on workplace spirituality, NC: Information, Age Charlotte 2012
[62] Hill P.C., Jurkiewicz C.L., Giacalone R.A., Fry L.W., From concept to science: Continuing steps in workplace spirituality research, [w:] Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality, 2nd ed., Paloutzian R.F., Park C.L. (red.), s. 617–631, Guilford Press, New York 2013
[63] Polak J., Religijność a innowacyjność. Psychologiczne perspektywy badawcze, „Chowanna", nr 2 (2010), s. 99–118
[64] Duffy R.D., Blustein D.L., The relationship between spirituality, religiousness, and career adaptability, „Journal of Vocational Behavior", nr 67 (2005), s. 429–440.

- indywidualne postrzeganie świata i podejmowanie obiektywnych sądów[65],
- wyznaczanie i dążenie do realizacji celów zawodowych[66].

We wszystkich obszarach zawodowych powiązanych z duchowością może także pomóc praca z superwizorem, który jako osoba zewnętrzna udzielająca wsparcia ma za jedno ze swoich zadań wskazywać ważność rozwoju osobistego i jego znaczenie dla całkowitego, pełnego i odpowiedzialnego funkcjonowania w środowisku szkolnym i społecznym.

3.4. Współpraca i środowisko pracy nauczyciela

Tematyka współpracy i zarządzania zespołami nauczycieli budzi duże zainteresowanie wszystkich zaangażowanych w rozwój procesu edukacji. Na podstawie badań, przeprowadzonych w 2016 roku przez zespół Instytutu Edukacji Pozytywnej na grupie 250 nauczycieli, można stwierdzić, że na powodzenie i efektywność grona nauczycieli, a co za tym idzie całej placówki edukacyjnej, oprócz czynników materialnych, technicznych i finansowych, istotny wpływ mają ludzie – ich umiejętności, kompetencje, możliwości oraz wyznawane wartości. Ludzie jacy tworzą całe środowisko szkolne, tj. nauczyciele, kadra zarządzająca, uczniowie i rodzice. Współpraca między tymi grupami, forma organizacji pracy oraz poziomi jakość komunikacji są wskazywane przez badaną grupę jako istotne czynniki wpływające na zarówno chęć i motywację do zaangażowania w pracę, jak i na wyniki osiągana na polu edukacyjnym i wychowawczym z dziećmi i młodzieżą.

Należy także zwrócić uwagę na to, że już w 1998 roku w ramach prac realizowanych przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) podano charakterystykę dobrego nauczyciela: „Zdolności organizacyjne i współpraca – profesjonalizm nauczyciela nie może być dłużej uważany za zindywidualizowany zestaw kompetencji, ale powinien funkcjonować jako część „organizacji szkolnej". Zdolność i gotowość do uczenia się od innych nauczycieli oraz uczenia innych nauczycieli jest być może najważniejszym aspektem tej cechy nauczyciela."[67]

W często funkcjonującym podejściu do edukacji obowiązuje niepisana zasada pracy nauczyciela, która zamyka jego działania w „jego przedmiocie nauczania". Niestety powoduje to często wiele czynników utrudniających dobre funkcjonowanie zespołu nauczycielskiego, wymianę doświadczeń i realizację projektów interdyscyplinarnych. Wśród przyczyn niechęci do pracy grupowej i realizacji działań opartych na współpracy między nauczycielskiej wskazać można przede wszystkim:

[65] Browne L.A., On faith and work: The relationship between religiosity and work values, „Dissertation abstracts international section A: Humanities and social sciences", nr 62 (2002), 4069.
[66] Dillon M., Wink P., In the course of a lifetime: Tracing religious belief, practice and change, University of California Press, Berkeley 2007
[67] Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 248

- konieczność zmiany dotychczasowego indywidualnego i rutynowego działania
- praca indywidualna jest wykonywana sprawniej, bo została warsztatowo opanowane
- konieczność poświęcenia działaniu zespołowemu dodatkowego czasu
- obawy, że w trakcie pracy zespołowej ujawni się własną niekompetencję w danym zagadnieniu
- przekonanie, że praca zespołowa nie niesie żadnych dodatkowych korzyści dla nauczycieli, uczniów i szkoły, a jest tylko „udawaniem"
- przekonanie nauczycieli, że narzucana praca zespołowa przez kadrę zarządzającą szkołą jest wynikiem trendów i wytycznych prawnych a nie prawdziwą chęcią zmiany i poprawy funkcjonowania szkoły
- w wyniku nieformalnej współpracy nauczycieli często pojawiają się nieformalni liderzy, co zmienia utarte zasady funkcjonowania grup nauczycielskich
- sytuacje problemowe częściej wychodzą na „światło szkolne" i są częściej omawiane w gronach nauczycielskich
- częstsze ujawnianie sytuacji problemowych i stawianie sobie jako zespołowi nauczycieli nowych wyzwań powoduje powstawanie potrzeby zwiększenia zaangażowania i ilości pracy
- praca zespołowa przyjmuje często jedynie ten sam mało atrakcyjny schemat dyskusji nad problemem i nie idzie za nią dalsze współdziałanie w podejmowanych krokach edukacyjnych i wychowawczych
- zespoły nauczycieli pracę zespołową uznają często jako narzucony przymus, a nie własną dobrowolną chęć współpracy
- w zespołach nauczycielskich nie ma wiary w tak zwaną „dobrą wiarę" współdziałania i często wyszukuje się podteksty i ukryte motywy współdziałania
- wypalenie zawodowe zniechęca nauczycieli do podejmowania dodatkowego wysiłku jakim jest współpraca z innymi osobami w miejscu pracy
- narzucenie pracy grupowej tylko niektórym nauczycielom powoduje poczucie braku sprawiedliwości i obarczenia dodatkowymi zadaniami, których inni nie musza wykonywać
- niechęć do współpracy z innymi osobami skutkuje zadowalaniem się minimalnym poziomem wykonania zadania i chęcią ukończenia powierzonych zadań jak najszybciej, co samo daje takie same skutki, jak mniejsze zaangażowanie
- większość nauczycieli nie jest zainteresowana prezentacją efektów współdziałania swoich koleżanek i kolegów

- nauczyciele niechętnie wymieniają się krytycznymi uwagami lub poradami nt. jak poprawić działanie edukacyjne i wychowawcze, gdyż obawiają się późniejszym trudnym kontaktom z innymi osobami oraz obarczeniem koniecznością poprawienia efektów pracy.

Superwizja ma często za zadanie poprawę sytuacji i podejścia do współdziałania i budowania zespołów nauczycielskich w danej szkole, ale także do wzrostu wymiany doświadczeń i tworzenia wspólnych działań i projektów edukacyjnych i wychowawczych także w środowisku nauczycielskim poza „murami" danej szkoły. Często dopiero możliwość stworzenia możliwości otwarcia się na współpracę, otrzymywanie informacji zwrotnej oraz tworzenie projektów wychodzących poza ramy działania przedmiotowego i ograniczonego do pojedynczych działań nauczyciela daje możliwość wzbudzenia kreatywności i chęci rozwoju własnego warsztatu pracy nauczyciela, jego umiejętności i wiedzy poza przedmiotowej.

W czasie pracy superwizyjnej ważnym aspektem podejmowanym w tworzeniu grup współpracy oraz wspieraniu rozwoju atmosfery współpracy jako klucza do osiągania wyższej jakości procesów edukacyjnych i wychowawczych, a także własnego rozwoju osobistego i zawodowego jest zwrócenie uwagi na to jak funkcjonują zróżnicowane zespoły i wielość ról i zadań jakie można podejmować współpracując ze sobą. Stworzenie klimatu, w którym dobrze dobrane zespoły mogą się tworzyć i rozwijać, to podstawa gwarantująca efektywniejszą pracę. Wartość potencjalnych zespołów tkwi nie tylko w ich zdolnościach technicznych i organizacyjnych, ale także ról i ich wpływu na całe funkcjonowanie placówek edukacyjnych jaką mają odegrać w grupie. Każda taka grupa może osiągać rożne efekty swojego działania, a udział w poszczególnych wspólnych działaniach nie musi ograniczać, ale może budować nowe perspektywy i pobudzać do podejmowania nowych wyzwań i przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu. Tworzenie zespołów i atmosfery współpracy w czasie superwizji opiera się na określonych zasadach i kompetencjach poszczególnych osób, ale także na dowolności i otwartości na siebie nawzajem i oparciu działania na zasadzie „dobrej woli". Należy w tym momencie zaznaczyć, ze tym co sprawia, ze zespoły nauczycieli mogą osiągać nowe cele, podołać kolejnym wyzwaniom, wykrzesać z siebie nowe kreatywne pokłady chęci do działania i zmieniania rutynowych działań w ciekawe i fascynujące projekty edukacyjne i wychowawcze jest to, że każdy z uczestników takich zespołów jest indywidualnością posiadającą inne kompetencje, wiedze i umiejętności i tylko współdziałanie może nam pozwolić na ich pełne wykorzystanie i wzbudzanie chęci kształcenia ustawicznego[68].

[68] Belbin M.: Zespoły zarządzające. Sekrety ich sukcesów i porażek. Warszawa 2009, s. 149

Rozwój współpracy i współdziałania w szkole przyczynia się do jej ogólnego rozwoju i osiąganych wyników edukacyjnych oraz wychowawczych jak zauważył Zbigniew Radwan wiąże się z następującymi czynnikami[69]:

- sukces szkoły wiąże się z gotowością rady pedagogicznej do podjęcia długoplanowej zespołowej pracy na rzecz samodoskonalenia siebie i własnej instytucji.
- gotowość nauczycieli przejawia się przede wszystkim ich otwartością w komunikowaniu się między sobą, ale także między nauczycielami, a uczniami i uczennicami, oraz między nauczycielami a rodzicami
- podejmowania projektów opartych na współpracy nauczycieli nawet pomiędzy różnymi przedmiotami i różnymi formami działania nauczycieli
- rada pedagogiczna musi dobrowolnie dążyć do współpracy i rozwoju swoich działań i kompetencji.

Rozwój współpracy i współdziałania nauczycieli w ramach prowadzonych zespołów superwizyjnych pozwala na:

- poprawę atmosfery pracy i kontaktów między ludzkich na terenie szkoły
- podniesienie jakości wykonywanych działań edukacyjnych i wychowawczych
- wzmacnianie potencjału zespołów nauczycielskich poprzez łączenie zdolności, umiejętności, wiedzy i kompetencji poszczególnych nauczycieli
- poprawa umiejętności radzenia sobie z nowymi wyzwaniami
- zmniejszenie ilości popełnianych błędów edukacyjnych i wychowawczych
- kreowanie nowych pomysłów na działania edukacyjne i wychowawcze
- zwiększenie poczucia bezpieczeństwa w miejscu pracy
- zapewnienie nauczycielom wzajemnego oparcia w ramach podejmowanych działań
- rozwój umiejętności prowadzenia dialogu między ogniwami społeczności szkolnej
- poprawę komunikacji międzyludzkiej i umiejętności rozwiązywania konfliktów
- zmniejszenie poziomu rywalizacji pomiędzy nauczycielami, a co za tym idzie pomiędzy uczniami i rodzicami co może skutkować zwiększeniem współpracy w poszczególnych grupach
- pobudzenie gotowości do rozwoju i podejmowania nowych zadań
- przyjęcie wspólnego kierunku w podejmowanych działaniach wychowawczych i edukacyjnych i tworzenie jednego „frontu" nauczycieli

[69] Z. Radwan (red.), Rozwój organizacyjny szkoły. Antologia 3, Ministerstwo Edukacji Narodowej – Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 1997, s. 81-82

- poprawę współpracy między nauczycielami oraz między nauczycielami, a rodzicami
- zwiększenie otwartości na innowacje
- świadomość nauczycieli w zakresie zalet współpracy zmienia ich podejście na tworzenie warunków sprzyjających współpracy i współdziałania wśród uczniów.

W szkołach, w których Instytut Edukacji Pozytywnej prowadzi projekty superwizyjne dla nauczycieli można zauważyć dzięki wsparciu rozwoju umiejętności współpracy i wzmocnienia otwartości na wymianę doświadczeń następujące korzyści w zespołach nauczycielskich:

- zwiększenie wykorzystywania różnych podejść i poglądów na jeden temat/ problem
- poprawa przyjmowania różnych zdań i informacji zwrotnych
- zwiększenie świadomości, że różnice w podejściach mogą pozwolić na zwiększenie efektowności działań edukacyjnych i wychowawczych
- rozwój umiejętności aktywnego słuchania siebie nawzajem
- zwiększenie zaangażowania w wymianę zdań i poglądów osób do tej pory przyjmujących rolę milczących obserwatorów
- zwiększenie częstotliwości rozmów na tematy wewnątrzszkolne i problemowe w aspekcie zarówno sytuacji indywidualnych i grupowych uczniów
- zwiększenie rzeczowości i otwartości w dyskusjach na trudne tematy szkolne
- poprawę relacji z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami
- zmniejszenie ilości negatywnych emocji w środowisku pracy
- zwiększenie wsparcia wzajemnego wśród nauczycieli
- częstsze proszenie o pomoc i wsparcie, a co za tym idzie obniżenie strachu przed przyznaniem się, ze potrzebujemy wsparcia innych osób
- zwiększenie umiejętności określania swoich mocnych stron jako indywidualnych nauczycieli oraz jako określonej placówki edukacyjnej
- częstsze cieszenie się z indywidualnych i grupowych sukcesów
- częstsze likwidowanie na etapie początkowym napięć i konfliktów w zespole nauczycielskim.

Co istotne energia współpracy i współdziałania przeniesiona naturalnie z grona nauczycielskiego na funkcjonowanie uczniów i uczennic wpływa pozytywnie na ich umiejętność współpracy między sobą oraz[70]:

- ułatwia współpracę między uczniami

[70] H. Hamer, Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli, Veda, Warszawa 1994, s. 111

- umożliwia wspomaganie osób nie tylko najsłabszych, ale każdego, kto w danym momencie pracuje mniej wydajnie
- kompensuje indywidualne słabości jednych uczniów mocnymi stronami innych, wyzwala aktywność u wszystkich
- zwielokrotnia pozytywny wpływ grupy jako całości na poszczególnych uczniów
- zwiększa efektywność uczenia się i nauczania.

3.5. Rozwój jakości szkoły, a rozwój nauczycieli

Szkoła jest szczególnym typem organizacji niezbędnej nowoczesnemu społeczeństwu dla realizacji celów edukacyjnych. We współczesnych czasach jakość edukacji, a co za tym idzie jakość każdej indywidualnie postrzeganej placówki edukacyjnej jest ważnym czynnikiem mającym wpływ na sytuację zarówno szkoły jako miejsca pracy nauczycieli, a także na ilość uczniów oraz ich późniejsze wyniki edukacyjne i zachowania społeczne.

Każda szkoła określa własne kierunki i cele rozwoju swojej placówki. Są one mocno powiązane z obowiązującym prawem oświatowym, ale także z oczekiwaniami i potrzebami środowiska lokalnego, sytuacją uczniów w danej społeczności, wpływami otoczenia szkoły. Wpływ na określane kierunki rozwoju szkół mają także w dużej mierze kompetencje i kreatywność grona pedagogicznego oraz jego zaangażowanie w prace zawodowa i działania społeczne. Podnoszenie profesjonalizmu, a co za tym idzie rozwój i doskonalenie kwalifikacji i warsztatu pracy nauczycieli wpływa na wzrost jakości oferty szkoły zarówno pod względem edukacyjnym, jak i wychowawczym.

Wdrożenie systemu wsparcia rozwoju nauczycieli wpływa także bezpośrednio na rozwój jakości całej placówki edukacyjnej. Nauczyciele, którzy rozwijają własne umiejętności, poszerzają swoją wiedzę i doskonalą własne kompetencje są najczęściej grupami nauczycieli o wysokim stopniu kreatywności. Na jakość całego procesu edukacji wpływa także poziom problemów profilaktycznych, które są efektem:

- głębokiego kryzysu moralnego
- wzrostu dysfunkcji rodzin (rozpad więzi, wzrost liczby rozwodów, brak czasu rodziców dla dzieci, sieroctwo społeczne i emocjonalne)
- modelowania agresji i brutalności, zarówno przez starsze pokolenie rodziców i wychowawców, polityków, jak i środki masowego przekazu
- niewydolności wychowawczej różnych instytucji; dysfunkcja wielu podsystemów społecznych
- upadku tradycyjnych autorytetów i nieadekwatność wzorów zachowań do zmieniających się warunków.

A co za tym idzie w zakresie profilaktyki i wychowania powstają ryzyka wpływające na efektywność całego systemu edukacji, zaliczamy do nich: środowisko społeczne promujące dane wzorce zachowań, pozytywny stosunek rodziny dziecka do używania substancji (również obojętność), nadpobudliwość i agresja zaznaczone już w dzieciństwie, wystąpienie uzależnienia lub nadużywania w rodzinie dziecka, normy społeczne (promujące, prowokujące dane zachowania), modelowanie takich zachowań w domu i w szkole, konflikty i doświadczenia izolacji w dzieciństwie, grupa rówieśnicza, której normą są zachowania dysfunkcyjne, niskie wyniki osiągane w szkole i brak celów życiowych, łatwość zdobycia substancji uzależniających, wczesna inicjacja w zachowaniach ryzykownych[71].

Na podnoszenie jakości edukacji mają wpływ przede wszystkim nauczyciele, którzy tworzą szkoły jako środowiska pobudzające do działania i pozwalające na odkrycie fascynującej przygody jaką jest edukacja. Najważniejszą umiejętnością jaka jest niezbędna, aby zadziała się zmiana w edukacji jest umiejętność uczenia się razem- a więc zarówno uczenia się nauczycieli, uczniów jak i całej społeczności szkolnej. Jest to cecha charakterystyczna profesjonalizmu – niezbędna, jeżeli chcemy realizować plany rozwoju oraz własne indywidualne aspiracje. Sukces każdej uczącej się osoby w zakresie rozwijania zaawansowanych umiejętności, pogłębiania wiedzy i możliwości rozumienia zależy od tego, czy doświadcza ona skutecznego i angażującego procesu uczenia się i nauczania. Większy nacisk na pogłębianie u uczniów takich cech, jak pewność siebie, wnikliwość, odporność, umiejętności pracy w zespole, kreatywność i poczucie odpowiedzialności, oznacza, że nauczyciele muszą z sobą współpracować, by ustalić metody, które można doskonalić i wzmacniać w trakcie realizacji programu nauczania, a przez to podnoszą jakość całej szkoły[72].

Dodatkowo należy zwrócić uwagę, że jakość szkoły określana jest co najmniej na trzech płaszczyznach:

1. kultura organizacyjna- tworzona w sposób ciągły
2. atmosfera szkoły- odznacza się aktualnością, ale także często powierzchownością
3. działania edukacyjne i wychowawcze- powiązane z kreatywnością i innowacyjnością działania nauczycieli.

Wszystkie te płaszczyzny rozwijają się dzięki rozwojowi nauczycieli i przeciwdziałaniu spadku ich zaangażowania w zadania wychowawcze i edukacyjne. Dzięki superwizji rozwój wszystkich trzech płaszczyzn ma możliwość rozwijania się długofalowego, co powoduje:

[71] Wojcieszek K., Wygrać życie. Szkolny program profilaktyki, Kraków 2002
[72] HM Inspectorate of Education, Learning Together: Opening up Learning, Livingstone 2009.

- nadanie sensu i znaczenia zjawiskom nagłym i nieprzewidywalnym, redukując lęk wynikający z niepewności występującej w procesie edukacyjnym i wychowawczym
- stabilizacje rzeczywistości dzięki wypracowywaniu schematów i strategii działania,
- grona nauczycielskie i jego działania stają się potencjalnym inhibitorem i katalizatorem zmian w placówce edukacyjnej.

Na współczesną jakość nauczania wpływ mają przede wszystkim cztery filary edukacji w nowoczesnej szkole, są to[73]:

1. edukacja jest kluczem do przetrwania (niegdyś cały program, obecnie fundament wszystkich pozostałych elementów)
2. edukacja daje zrozumienie naszego miejsca w świecie (w jaki sposób mogę rozwijać i wykorzystywać swoje indywidualne zdolności)
3. edukacja ma za zadanie zrozumienie społeczeństwa (co łączy mnie z innymi)
4. rozumienie osobistej odpowiedzialności nauczycieli (świadomość, że bycie członkiem szkolnej społeczności niesie za sobą nie tylko obowiązki, ale także prawa).

Na jakość nauczania i wychowania budowanego na tych czterech filarach wpływa to jakie środowisko dla procesów edukacyjnych i wychowawczych tworzy się w danej szkole oraz w całym systemie edukacji. Najważniejsze jest tu aby system szkolny tworzył środowisko, które[74]:

- sprzyja uczeniu się: traktuje uczniów jako głównych uczestników, zachęca ich do aktywnego zaangażowania się i rozwija w nich zrozumienie własnej roli w procesie uczenia się
- sprzyja uczeniu się: bazuje na społecznej naturze uczenia się i aktywnie zachęca do zorganizowanego i wspólnego uczenia się
- sprzyja uczeniu się nauczyciele dopasowują się do motywacji uczniów i są świadomi roli emocji w osiąganiu wyników
- sprzyja uczeniu się jest wyjątkowo wrażliwe na różnice pomiędzy poszczególnymi uczniami, włączając w to ich wcześniejszą wiedzę
- sprzyja uczeniu się poprzez opracowywane są programy, które wymagają ciężkiej pracy, są wyzwaniem dla wszystkich, ale nie są przesadnie przeładowane

[73] T. Townsend, G. Otero, Th e Global Classroom: Engaging Students in Th ird Millennium Schools, Hawker Brownlow, Melbourne 1999
[74] H. Dumont, D. Istance, Future Directions for Learning Environments in the 21st Century, [w:] Th e Nature of Learning..., s. 317–368

- sprzyja uczeniu się stawia jasne wymagania i stosuje strategie oceniania, które są spójne z tymi oczekiwaniami (duży nacisk kładzie się na wspierającą proces uczenia się kształtującą informację zwrotną)
- sprzyja uczeniu się poprzez stawianie na horyzontalne powiązania pomiędzy dziedzinami wiedzy i przedmiotami, a także społecznością lokalną i szerszym światem.

Wdrożenie modelu rozwoju nauczycieli opartego na metodzie superwizji pozwala na poprawę jakości szkoły poprzez:

- rozwój personalny nauczycieli
- rozwój zajęć lekcyjnych
- rozwój zajęć pozalekcyjnych
- rozwój działań wychowawczych
- rozwój współpracy i współdziałania
- rozwój organizacyjny
- rozwój osiągnięć i talentów uczniów.

Superwizja pozwala także na rozwój wśród nauczycieli takich umiejętności wpływających na zwiększenie efektywności i jakości procesów edukacyjnych, jak:

- umiejętność określania i wyjaśniania uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu
- umiejętność organizowania w klasie dyskusji, zadawania pytań i zadań, dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą
- umiejętność udzielania uczniom takich informacji zwrotnych, które umożliwiają ich widoczny postęp
- umiejętność wspomagania uczniów, by stali się autorami, podmiotami, „właścicielami" procesu własnego uczenia się
- umiejętność umożliwiania uczniom, by korzystali z siebie nawzajem jako „zasobów edukacyjnych".

Dodatkowo w czasie procesu superwizyjnego w szkole pracuje się nad:

- zmianą szkolnego klimatu: doskonalenie relacji między nauczycielami i dyrektorem szkoły oraz między samymi nauczycielami
- zmianą relacji z rodzicami i społecznością: doskonalenie relacji z rodzicami i społecznością lokalną
- zmianą kształcenia: doskonalenie nauczania i uczenia się

- zmianą organizacji szkoły: doskonalenie organizacyjne struktur szkolnych, lepsze wykorzystanie personelu, doskonalenie sposobu wykorzystania czasu,

co powoduje zwiększenie efektywności wychowawczej i edukacyjnej szkoły i całego zespołu nauczycielskiego.

Rozdział 4. Przebieg procesu superwizyjnego w szkole

Poniżej prezentujemy proponowany przebieg procesu superwizyjnego, który w sposób najbardziej efektywny może być modelowo wprowadzany w szkołach na różnych etapach edukacyjnych. We wdrożeniu należy jednak zawsze brać pod uwagę specyfikę placówki, jej kadry pedagogicznej, uczniów i otoczenia środowiskowego, stąd wszelkie modyfikacje są możliwe, o ile są celowe i wspierają rozwój nauczycieli oraz jakości pracy wychowawczo-profilaktycznej w szkole.

W wielu placówkach edukacyjnych w Polsce wprowadzano spotkania grup nauczycielskich, które miały wspierać rozwój kompetencji oraz wymianę doświadczeń między pedagogami, brakowało im natomiast usystematyzowania i wsparcia proceduralnego, które zapewnia proces superwizji.

Standardowa procedura przebiegu cyklu superwizyjnego oparta jest na systemie rozwiązywania problemów: 1) Definicja problemu; 2) Poszukiwanie projektów rozwiązań 3) Ocena i wybór pożądanego rozwiązania 4) Wdrożenie rozwiązania 5) Ewaluacja efektów wdrożonego rozwiązania; jednak nie każda superwizja musi mieć charakter superwizji problemowej. Poszczególne proponowane poniżej etapy opierają się na powyższych założeniach i uwzględniają potrzeby specyfiki pracy oświatowej. Przejście całego cyklu superwizyjnego (od etapu 1. do etapu 6.) powinno zająć ok. 6-10 spotkań.

4.1 Etap 1. Wprowadzenie, spotkanie kontraktowe i budowanie relacji

Na tym etapie najważniejszym zadaniem superwizora jest sprawdzenie motywacji nauczyciela do udziału w superwizji oraz zbudowanie z nim relacji, która będzie podstawą dalszej pracy opartej na zaufaniu.

Jeżeli jest to pierwsze spotkanie w danej szkole (a nie kolejne w ramach kolejnego cyklu superwizyjnego) superwizor powinien odpowiednio przygotować się – poznać specyfikę superwizowanego lub superwizowanych (doświadczenie zawodowe, dotychczasowe sukcesy, zainteresowania), otoczenie społeczne szkoły oraz rodzaje dostępnych środków, z których mogą nauczyciele korzystać w swojej pracy. Na tym etapie przydadzą się informacje uzyskane od różnych grup interesu – zarówno od dyrekcji szkoły, grona pedagogicznego, jak i rodziców, uczniów i innych instytucji publicznych.

Wprowadzenie ma być okazją dla nauczycieli do poznania zasad i przebiegu superwizji. Ponieważ proces ten opiera się na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa, jego uczestnicy muszą wiedzieć „na co się piszą" i „z czym to się je". Superwizor wraz z uczestnikami omawia dalszy plan spotkań oraz wskazuje najważniejsze elementy superwizji (wyznaczenie celu, określenie rozwiązań, wdrożenie rozwiązań i ewaluacja).

W ramach spotkania wprowadzającego (lub spotkań wprowadzających) superwizor ma także lepiej poznać nauczycieli, którzy będą brali udział w superwizji. Wykorzystuje do tego takie narzędzia badawcze jak:

- portfolio rozwojowe nauczyciela;
- arkusz badania hierarchii wartości;
- arkusz badania wartości zawodowych nauczyciela;
- diagram autoanalizy;
- arkusz niedokończonych zdań;
- karta odkrywania motywacji;
- mapa wizyjna;
- arkusz autorefleksji na temat stylu pracy.

Najważniejszym narzędziem budowania dobrych relacji z superwizowanymi oraz poznawaniem ich potrzeb i motywacji pozostaje oczywiście rozmowa. Superwizor powinien dowiedzieć się, dlaczego nauczyciele zdecydowali się do udziału w superwizji i czego oczekują na jej zakończenie. Dzięki temu może wyprzedzić ewentualne trudności wynikające np. z nierealnych oczekiwań lub z niechęci do procesu (superwizowany, który został zmuszony do udziału).

Kontrakt

Istotną częścią pierwszych spotkań wprowadzających, dającą podstawę do dalszej pracy, jest ustalenie kontraktu obowiązującego pomiędzy wszystkimi uczestnikami superwizji (włączając superwizora). Pojęcie kontraktu standardowe dla prawa cywilnego, w sytuacji pracy rozwojowej ma stanowić zestaw zasad, którym wszyscy chcą (!) się podporządkować. Są to zasady, które uczestnicy superwizji uważają za ważne dla nich samych, aby czuć się dobrze i bezpiecznie, biorąc udział w procesie. Szczególnie w przypadku superwizji grupowej, ważne jest zwrócenie uwagi uczestników na fakt, że na wszystkie zasady uwzględnione w kontrakcie muszą się zgodzić wszyscy uczestnicy. „Kontrakt w superwizji kształtuje relację, nadaje kierunek oraz modeluje praktykę zawodową. Określa podstawy pracy, rozwiewa wiele niejasności”[75].

Choć kontrakt superwizyjny nie przewiduje żadnych sankcji, ma stanowić punkt odniesienia co do kwestii odpowiedzialności, wzajemnych oczekiwań i zasad etycznych, których wszystkie strony chcą się trzymać. **Kontrakt jest koniecznym elementem procesu i nie może być pominięty! Musi zostać wyraźnie opisany, odzwierciedlając potrzeby obu stron: superwizowanych i superwizora.**

[75] Dujanowicz K., Chraniuk A., *Superwizja w coachingu,* Wydawnictwo Słowa i Myśli 2016

Najczęstszym pytaniem, które zadają nauczyciele zapoznający się z procesem superwizji jest: „Co powinno znaleźć się w kontrakcie?”. Istnieje wiele propozycji systematyzujących zakres kontraktu, jednak najważniejszym założeniem, którym należy się kierować jest **dostosowanie go do potrzeb uczestników**.

Według Hawkinsa i Shoheta warto, aby w kontrakcie znalazło się 6 obszarów: uzgodnienia praktyczne i techniczne, sojusz w pracy, format sesji superwizyjnej, kontekst organizacyjny i zawodowy oraz zasady tworzenia dokumentacji.[76] Natomiast Brown i Bourne wyznaczali 6 innych obszarów, silniej nastawionych na budowanie relacji pomiędzy zaangażowanymi stronami superwizji: 1) zasady dzielenia się doświadczeniami, wartościami i oczekiwaniami; 2) zasady dotyczące wyboru rodzaju i formy superwizji; 3) zasady poufności; 4) odpowiedzialność stron za proces oraz za efekty; 5) ustalenia organizacyjne (czas trwania sesji, częstotliwość spotkań, zmiany w kontrakcie, zasady prowadzenia dokumentacji); 6) zasady dotyczące ewaluacji wyników superwizji.[77]

Proponowany zakres kontraktu superwizji szkolnej

OBSZAR	PRZYKŁADOWE ZASADY
Organizacja procesu superwizji szkolnej	• *Czas trwania sesji superwizyjnej* • *Miejsce organizacji spotkań* • *Częstotliwość spotkań* • *Możliwość robienia notatek* • *Możliwość nagrań audio/video* • *Prowadzenie dokumentacji* • *Szybkość odpowiadania na maila i telefony* • *Dopuszczalność spóźnień* • *Zasady odwołania lub nieobecności* • *Zasady zmiany kontraktu*
Budowanie relacji superwizyjnej między stronami	• *Zasada dobrej wiary* • *Zasada poufności* • *Prawo do popełniania błędów* • *Wskazanie innych istotnych wartości: otwartość, przejrzystość* • *Wskazanie przyczyn motywacji* • *Zasady komunikacji w trakcie spotkań* • *Wskazanie odpowiedzialności za proces*

[76] Hawkins P., Shohet R., *Supervision in the helping professions. An individual, group and organizational approach,*
[77] Brown A., Bourne I., *The Social Work Supervisor,* Open University Press, 1996 za: Dujanowicz K., Chraniuk A., *Superwizja w coachingu,* Wydawnictwo Słowa i Myśli 2016

Ustalenia profesjonalne	• *Określenie metod i narzędzi pracy w procesie superwizyjnym (np. czy będą prowadzone obserwacje uczestniczące i jeśli tak, to ile)* • *Ustalenie, że obie strony są odpowiedzialne za proponowanie rozwiązań* • *Wstępny cel ogólny udziału w superwizji (na dalszych etapach pogłębiane będzie rozumienie celu ogólnego i wyznaczone zostaną cele dla poszczególnych cyklów superwizyjnych)* • *Zasady ewaluacji wyników superwizji* • *Zasady przekazywania informacji zwrotnej* • *Ustanowienie granic (wskazanie tematów, które nie będą objęte superwizją)* • *Wychodzenie z relacji superwizyjnej*

Prawidłowo opisany kontrakt jest jednoznaczny i zrozumiały dla wszystkich stron procesu. Zapisy umowy powinny być jak najmniej skomplikowane, najlepiej zbudowane w formie krótkich, prostych zdań. Ostateczna wersja powinna zostać odczytana na głos i zatwierdzona bez uwag przez wszystkie osoby uczestniczące superwizji.

Elementy dobrej relacji superwizyjnej

Myśląc o relacji superwizyjnej na pierwszy plan powinna wychodzić zawsze zasada poufności. Superwizor musi zapewnić superwizowanemu poczucie, że wszelkie informacje pozyskane w trakcie spotkań nie będą przekazywane dalej (w szczególności nie będą udostępniane przełożonym superwizowanego). Ewentualne informacje związane z procesem mogą być udzielane jedynie w zakresie informacji wymaganych do uzyskania awansu zawodowego oraz w wyjątkowych okolicznościach do podejmowania działań dyscyplinarnych lub prawnych.

4.2 Etap 2. Analiza sytuacji początkowej

Po uzgodnieniu zasad, które mają panować w czasie spotkań oraz zbudowaniu dobrej relacji między superwizorem a superwzowanym/superwizowanymi, konieczne jest określenie punktu wyjściowego (Punktu A). Jest to charakterystyka sytuacji na wejściu do procesu superwizyjnego/cyklu superwizyjnego, dokonana przez superwizowanego.

Analiza uwzględnia elementy, które są istotne, trudne, konieczne z punktu widzenia nauczyciela. Na tym etapie wyznaczane są obszary problemowe, obszary sukcesów, kwestie wstrzymujące rozwój nauczyciela, potrzeby rozwojowe (zawodowe i osobiste). Na tym etapie również można

przeprowadzić z nauczycielem-superwizowanym analizę klientów (uczniów i uczennic, a także rodziców), co pozwoli na głębsze precyzowanie wyzwań superwizyjnych.

Analiza sytuacji początkowej wykonywana jest przez superwizora z wykorzystaniem takich narzędzi, jak:

- synergia perspektyw problemu;
- arkusz sytuacji problemowej;
- arkusz autoanalizy doświadczeń;
- analiza SWOT;
- mapa empatii.

Dzięki pracy zróżnicowanymi metodami i narzędziami dla obu stron superwizji powinny sklaryfikować się obszary, które wymagają dalszej pracy. Na tym etapie nie wyznaczamy jeszcze kierunku działań tylko wskazujemy wszystkie kwestie, które mogą zostać podjęte w trakcie superwizji. Zadaniem superwizowanego jest przemyślenie i wybranie tego, na czym chce się skoncentrować w kolejnym etapie.

4.3 Etap 3. Ustalenie celu superwizji

Posiadając zarys sytuacji problemowej strony wspólnie opracowują cel danego cyklu superwizyjnego Kolejne cykle spotkań mogą być podporządkowane innym celom, choć istotne jest, aby strony miały poczucie osiągniętego sukcesu – choć częściowej realizacji zakładanego celu – przed przejściem do kolejnego.

Istotą celu superwizji jest to, że kolejne etapy są mu podporządkowane. Dlatego tak ważne jest sprecyzowanie celu naprawdę ważnego z perspektywy superwizowanego, celu, którego osiągnięcie wpłynie na jego rozwój zawodowy.

Wyznaczając cel superwizji zaleca się stosowanie metodologii SMART (z ang. Specific, Measurable, Achievable/Attainable, Relevant, Timely/Time-based).

Źródło: The Coaching Institute (www.thecoachinginstitute.org)

Sprecyzowany

Cel powinien być specyficzny, konkretny, sprecyzowany. Powinien odpowiadać na pytania:

- Co chcesz osiągnąć?
- Po co chcesz to osiągnąć?
- Kto będzie w tym brał udział?
- Gdzie chcesz to zrobić?

Mierzalny

Musimy być w stanie ocenić konkretnymi miarami, że cel został osiągnięty. Ta część celu wspiera dalszą jego ewaluację na kolejnych etapach.

- Skąd będę wiedział, że mój cel został osiągnięty?
- Ilość, jakość

Ambitny

Cel powinien sprawić pewne trudności i wymagać pewnych starań. Jeśli cel będzie zbyt łatwy osiągnięcie go nie da oczekiwanej satysfakcji.

Realny

Cel powinien być ambitny, ale warto pamiętać, że musi być realny do osiągnięcia. Cel skazany na porażkę, z założenia będzie prowadził do porażki i realizując efekt demotywacyjny zamiast motywacyjnego.

- Jak chcesz to osiągnąć?

Terminowy

Terminowość działa mobilizująco na proces superwizji i wspiera proces jej ewaluacji. Cel, który jest terminowy odpowiada na pytania:

- W jakim czasie cel będzie zrealizowany?
- Do kiedy zrealizuję swój cel?

Najczęściej nauczyciele zgłaszają potrzebę analizy najtrudniejszych przypadków pracy z konkretnymi uczniami lub klasami, gdy utknęli i stracili pewność, co powinni zrobić dalej. Chcą wzmocnić własne poczucie kompetencji, przezwyciężyć bariery, otrzymać inspirację do dalszej pracy. Doświadczeni

nauczyciele wnoszą także potrzebę przyjrzenia się własnemu modelowi pracy i świadomego zintegrowania tego modelu z tym, kim są dziś, ich wartościami i przekonaniami o edukacji.

Dodatkowym elementem istotnym w procesie superwizji w placówce edukacyjnej jest wyznaczenie celów organizacji – istotnych z punktu widzenia funkcjonowania danej instytucji. Powinny one być wcześniej ustalone przez kadrę zarządzającą szkołą i udostępnione superwizorowi.

4.4 Etap 4. Poszukiwanie rozwiązań

Ten etap jest najbardziej rozbudowany, uwzględnia najwięcej metod pracy z superwizowanymi, jednak stosowane metody i narzędzia są jednolite zarówno dla procesu superwizji indywidualnych, jak i grupowych. W zależności od ustaleń w pierwszym etapie superwizji (w ramach kontraktu) superwizja może obejmować: prowadzenie obserwacji uczestniczącej na zajęciach nauczyciela-superwizowanego, prowadzenie analizy dokumentacji, prowadzenie analizy danych zebranych w wyniku innych rodzajów ewaluacji. Stałe elementy, które muszą się pojawić na tym etapie:

- Sesja poszukiwania rozwiązań i ich oceny;
- Sesja wyobrażania alternatyw;
- Sesja planowania zmian;
- Spotkanie feedbackowe;
- Prace domowe.

Narzędzie: Obserwacja

Obserwacja jest praktycznym narzędziem wspierającym nauczyciela w rozwijaniu swojej praktyki zawodowej, dzięki uzyskaniu perspektywy osoby z zewnątrz. Obserwacja w superwizji nie ma na celu oceniania superwizowanego i „wytykania" jego błędów. Ma pomagać uświadomić sobie swoje mocne i słabe strony funkcjonowania, które mogą być niedostrzegalne w wyniku np. rutyny pracy.
Obserwację poprzedza etap preobserwacji, kiedy superwizor i superwizowany spotykają się, aby omówić plan lekcji, która będzie obserwowana (przydatność i zakres celów, metod i pożądanych efektów, jak również metodologię obserwacji). Superwizor rozważa z superwizowanym zestaw możliwych przewidywanych trudności w trakcie lekcji oraz znaczenie tych trudności w kontekście wyznaczonego celu. Bardzo ważne jest, aby obserwacja koncentrowała się na tych kwestiach, które są bezpośrednio związane z wyznaczonym celem superwizji.
W trakcie obserwowania lekcji superwizor zbiera wszelkie informacje, które zostaną wykorzystane do późniejszej dyskusji. Proces obserwacji włącza m.in. obserwację bezpośrednią, obserwacje poprzez audio lub nagrania wideo.

<table>
<tr><th colspan="3">Karta Obserwacji</th></tr>
<tr><td colspan="2">Kontekst
(czas, miejsce, okoliczności)</td><td rowspan="2">Konsekwencje
(zamierzone i niezamierzone)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Zdarzenia
(sytuacje, zjawiska, zadania)</td><td>Klient (uczniowie i uczennice)
(reakcje, zachowania, działania)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inne
(warunki, czynniki, spostrzeżenia)</td></tr>
</table>

Sesja poszukiwania rozwiązań i ich oceny

W ramach tej sesji superwizor razem z superwizowanymi poszukuje potencjalnych rozwiązań do postawionego problemu/celu superwizji. Bardzo ważne w tej części jest uświadomienie sobie różnych perspektyw podejścia do problemu – dzięki temu możliwe jest wygenerowanie większej liczby potencjalnych, efektywnych rozwiązań, które znajdą praktyczne zastosowanie.

W ramach tej sesji wykorzystuje się takie narzędzia pracy jak:

- synergia perspektyw;
- mapa wizyjna;
- ćwiczenie: adwokat diabła;
- drzewko decyzyjne;
- arkusz oceny rozwiązań.

Nauczyciel-superwizowany musi zdawać sobie sprawę, że generowanie rozwiązań jest wspólnym zadaniem obu stron superwizji. Nie powinien oczekiwać od superwizora gotowych odpowiedzi („magicznej różdżki"). Superwizor w tej części powinien zwrócić uwagę, aby nie narzucać swoich pomysłów, jeżeli nie odpowiadają nauczycielowi-superwizowanemu.

Po stworzeniu listy potencjalnych rozwiązań, superwizja powinna się skoncentrować na ocenie ich efektywności w kontekście wyznaczonego celu cyklu superwizyjnego oraz realności wdrożenia w danej rzeczywistości szkolnej. Na etapie generowania pomysłu stroni nie powinny się ograniczać, jednak ocena pomysłów ma już być momentem trzeźwego i realistycznego spojrzenia na możliwości działania.

Sesja planowania zmian

Po wybraniu potencjalnych rozwiązań, z których w swojej praktyce może skorzystać nauczyciel, należy przejść do planowania ich wdrożenia. W zależność od złożoności podejmowanej kwestii, czas wdrożenia zmian może być rozłożony w czasie na przestrzeni kilku tygodni albo i kilku miesięcy.

Superwizowany razem z superwizorem tworzą realny i maksymalnie szczegółowy plan wdrożenia tych rozwiązań, które są ze sobą spójne i zostały ocenione wcześniej jako najbardziej efektywne. Plan powinien uwzględniać terminy, miejsca i czas realizacji, jak i przestrzeń na modyfikację i refleksję nad tym, co się udaje, a co nie.

Spotkanie feedbackowe

W momencie wdrażania zmian na bieżąco prowadzone są spotkania feedbackowe – spotkania połączone z przekazywaniem informacji zwrotnej. W czasie tych spotkań superwizor i superwizowany:

- mogą omówić dotychczas wprowadzone zmiany i wymienić się uwagami na temat dalszych działań;
- mogą podzielić się refleksją nad realizacją celu cyklu superwizyjnego;
- mogą wymienić się uwagami na temat przebiegu procesu superwizyjnego;
- mogą podsumować obserwacje, jeśli zostały przeprowadzone, oraz wyciągnąć wnioski adekwatne do realizowanego celu.

Ważne jest, aby upewnić się, że superwizowany pozostaje w zgodzie z wnioskami i zaleceniami, jest pewny siebie w wykonywanej pracy oraz, że jest gotowy do dalszych działań oraz współpracy w superwizji.

Spotkania z informacją zwrotną są okazją dla superwizora do podzielenia się swoimi spostrzeżeniami na temat pracy superwizowanego. Należy przy tym pamiętać o zachowaniu wszelkich zasad przekazywania informacji zwrotnej (vide: Rozdział 2).

Uwagi dotyczące spotkań grupowych

W trakcie superwizji grupowych należy pamiętać o przejawach specyfiki pracy w grupie, tj. objawach różnych etapów rozwoju grupy (formowanie, konfrontacja, normowanie, działanie, odraczanie). Superwizor powinien dostrzegać ogólne potrzeby grupy z punktu widzenia bezpieczeństwa, konfliktu, współzależności oraz konieczności dostosowania własnego stylu prowadzenia do aktualnej sytuacji w grupie.

W procesie grupowym wszyscy uczestnicy powinni brać aktywny udział w generowaniu pomysłów i rozwiązań, a jednocześnie każdy uczestnik powinien czuć się wysłuchany. Dlatego tak ważne jest prawidłowe radzenie sobie przez superwizora z trudnościami/pułapkami, które mogą pojawić się w czasie takich spotkań.

Problem 1. Nikt nie chce się wypowiedzieć
W takim przypadku superwizor może być dyrektywny i wskazywać uczestników, prosząc o wypowiedź.

Problem 2. Jedna osoba dominuje w czasie całej sesji
W takiej sytuacji dobrze sprawdzają się pytania takie jak: „Czy wszyscy się z tym zgadzają?”, „Kto chciałby coś dodać?”, „Jak to wygląda z waszego punktu widzenia?”. W przypadku przedłużających się monologów, warto ograniczyć komunikat zwrotny tak, aby przerywał tok ciągniętej dyskusji.

Problem 3. Dyskusja nad jednym tematem przedłuża się i ciągle wraca do tego samego punktu
Zadaniem superwizora jest w takim przypadku jest uważne słuchanie i sprawdzanie, czy uczestnicy generują nowe pomysły, problemy i idee, czy też „okopali się” przy swoich argumentów i dyskusja dalej nie wnosi nic nowego. W takim przypadku konieczne jest zebranie wszystkich dotychczasowych argumentów i dyrektywne sprawdzenie, czy są jeszcze kolejne propozycje, jeśli nie, należy przejść do kolejnego etapu.

4.5 Etap 5. Wdrożenie i ewaluacja rozwiązań

Ewaluacja odgrywa istotną rolę w każdej superwizji i zawsze jest źródłem istotnych informacji zwrotnych dla obu stron procesu superwizyjnego. W wyniku ewaluacji wdrożonych rozwiązań możemy stwierdzić, na ile udało się osiągnąć zakładane cele, jakie zmiany jakościowe i ilościowe udało się uzyskać, na przestrzeni jakiego czasu, jakie inne wartości przyniosły superwizowanemu spotkania z superwizorem, w jakim kierunku powinien dalej toczyć się proces superwizyjny.

W procesie ewaluacji superwizji można wykorzystać system oceny efektywności szkoleń Nowego Modelu Kirkpatricka oparty na tzw. czterech poziomach ewaluacji.

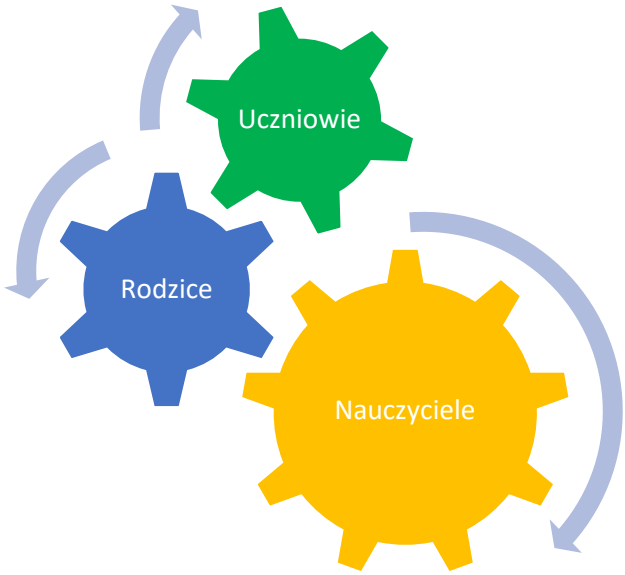
Poziom	Przedmiot pomiaru	Sposób pomiaru
I poziom Reakcja	Na tym poziomie mierzona jest satysfakcja uczestników superwizji z samego przebiegu procesu, jak i jego wyników, odczuwalnych dla superwizowanych.	Ankiety, kwestionariusze, dyskusja w tzw. „rundkach”.
II poziom Uczenie się	Na tym poziomie mierzone są zmiany w obszarze postaw, przekonań, wiedzy oraz umiejętności.	Testy/kwestionariusze przed i po szkoleniu, wywiady oraz obserwacja.
III poziom Zastosowanie	Na tym poziomie ewaluację odnosi się do zmian w sposobie wykonywania pracy, wykorzystania wiedzy i umiejętności zdobytych w czasie superwizji.	Obserwacje, dyskusja w „rundkach”, wywiady, kwestionariusze skierowane do klientów-uczniów.
IV poziom Wyniki / Efekty	Na tym poziomie mierzy się osiągnięcie celów superwizji zarówno na poziomie indywidualnym – superwizowanego, jak i organizacyjnym – całej placówki.	Adekwatny do wyznaczonych celów (indywidualnych i organizacyjnych)

4.6 Etap 6. Zamknięcie cyklu superwizyjnego i rozwojowego dla szkoły

Osiągnięcie wyznaczonych celów (indywidualnych i organizacyjnych) pozwala na domknięcie cyklu – daje poczucie osiągniętego sukcesu i wspiera motywację nauczycieli. Jednak superwizja jest procesem ciągłym, co oznacza, że osiągnięcie wskazanego, jednego celu nie stoi na drodze (a wręcz przeciwnie!), aby dalej prowadzić spotkania rozwojowe dla nauczycieli. Zamknięcie cyklu superwizyjnego oznacza jednocześnie otwarcie kolejnego cyklu, wyznaczającego nowe cele rozwojowe dla szkoły i jej pracowników.

Rozdział 5. Elementy wzbogacenia wdrożenia procesu superwizyjnego w szkołach

Rozwój jakości pracy placówki edukacyjnej, w tym także w obszarze działań wychowawczo-profilaktycznych, nie jest wyłącznie wynikiem pracy indywidualnych nauczycieli. Przede wszystkim jest skutkiem oddziaływań pomiędzy poszczególnymi elementami procesu kształcenia: uczniami, ich rodzicami oraz szkołą (w tym nauczycielami jako jednostkami i nauczycielami jako całość w formie grona pedagogicznego). Modelowo można zaprezentować wszystkich interesariuszy systemu kształcenia i wychowania w formie mechanizmu. Jeśli ten mechanizm działa prawidłowo i „zazębia" swoje działania (jest spójny), wówczas wynik tej działalności prezentuje wysokiej jakości edukację i wsparcie wychowawczo-profilaktyczne. Problem pojawia się, gdy poszczególne „zębatki" działają chaotycznie, bez wspólnego celu i „programu".



Biorąc powyższe pod uwagę, proponowany model wdrożenia superwizji w szkołach powinien być, naszym zdaniem, standardowo wzbogacany o warsztaty, zajęcia i szkolenia nastawione na pogłębianie wiedzy i umiejętności poszczególnych trzech grup, a jednocześnie na wzmacnianie efektów działań superwizyjnych. W ten sposób tworzy się pełny system działania, który zapewnia nauczycielom możliwość dostrzeżenia realnych efektów swojej pracy superwizyjnej.

Poniżej prezentowane rozwiązania zostały zaplanowane w dwóch działach: dla szkół podstawowych oraz dla szkół ponadpodstawowych. Każdy z obszarów uwzględnia te same kierunki działania, jednak dostosowane do specyficznych potrzeb danego etapu edukacyjnego:

- Warsztaty wychowawcze
- Warsztaty profilaktyczne
- Szkolenia wdrożeniowe dla rad pedagogicznych
- Spotkania indywidualne dla uczniów i uczennic
- Spotkania wdrożeniowo-informacyjne dla rodziców

Szkolenia wdrożeniowe dla rad pedagogicznych

Standardowym elementem wprowadzania procesu superwizyjnego do szkoły powinny być szkolenia wdrożeniowe dla rady pedagogicznej, która (w części lub w całości) została objęta superwizją. Szkolenia te (w modelowym rozwiązaniu pn. „Zapoznanie z metodą superwizji") w toku 6-godzinnych spotkań przewidują zapoznanie uczestników z najważniejszymi aspektami superwizji szkolnej oraz jej wpływem na pracę wychowawczo-profilaktyczną.

Dzięki szkoleniu rada pedagogiczna może poznać teoretyczne podstawy pracy superwizyjnej, dowiedzieć się, jak powinien wyglądać ten proces i zmotywować do udziału w jego wdrażaniu. Szkolenie pokazuje metodę superwizji jako sposób na poprawianie jakości placówki edukacyjnej dzięki zwiększeniu zwiększenie elastyczności i efektywności działań wychowawczych i profilaktycznych, a jednocześnie jest okazją do zdobywania przez nauczycieli wiedzy na temat nowych metod i narzędzi pracy.

Brak odpowiedniego przygotowania rady pedagogicznej do wdrożenia superwizji będzie skutkował obniżoną efektywnością procesu i negatywnym punktem wejściowym do programu, co może prowadzić do dalszego zniechęcenia do pracy tą metodą.

Spotkania wdrożeniowo-informacyjne dla rodziców

Zapewnienie spójności działań wychowawczo-profilaktycznych nie jest możliwe bez wsparcia rodziców uczniów i uczennic. Spotkania wdrożeniowo-informacyjne są świetną okazją do przedstawienia rodzicom, czym jest superwizja, jaka jest jej wartość w pracy placówki edukacyjnej i jak wpłynie ona na działania wychowawczo-profilaktyczne. Spotkania wdrożeniowo informacyjne mogą też pomóc w diagnozie trudności doświadczanych przez uczniów i uczennice.

Warto zaplanować minimum trzy spotkania wdrożeniowo-informacyjne, które zostaną rozłożone w czasie na okres całego roku szkolnego:

1) Zapoznanie z metodą superwizji;
2) Informacja o realizacji warsztatów wychowawczo-profilaktycznych połączona z diagnozą potrzeb;
3) Informacja o realizacji spotkań indywidualnych połączona z diagnozą potrzeb.

5.1 Rozwiązania dla szkół podstawowych

Warsztaty wychowawcze dla uczniów i uczennic szkół podstawowych

Warsztaty wychowawcze powinny być prowadzone jako wsparcie procesu kształcenia, uwzględniając wyniki pracy superwizyjnej grupowej i indywidualnej nauczycieli. Mają pozwolić na rozwijanie kluczowych umiejętności psycho-społecznych uczniów, dając im podstawę do prawidłowego funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie. Minimalna liczba warsztatów wychowawczych na klasę, aby proces mógł być uznawany za rzeczywiście korzystny i wspierający rozwój: 1 miesięcznie, zalecana: 2 spotkania w miesiącu.

Warsztaty wychowawcze powinny być prowadzone w formie luźnej, przyjaznej dzieciom. Przede wszystkim powinny być stosowane metody aktywizujące, praktyczne, wymagające od uczniów i uczennic samodzielnego podejmowania decyzji, komunikacji, wyciągania wniosków z doświadczonych zdarzeń. Warsztaty wychowawcze nie powinny być w żaden sposób oceniane, spotkania mają być korzystne dla dzieci rozwojowo. Mogą natomiast być źródłem dodatkowych informacji dla nauczyciela o sytuacji wychowawczej w grupie oraz podstawą do np. pracy z rodzicami.

W czasie warsztatów wychowawczych w szkole podstawowej nauczyciele powinni przede wszystkim skoncentrować się na takich obszarach jak:

- budowanie poczucia własnej wartości u uczniów i uczennic;
- rozwijanie umiejętności komunikacyjnych;
- rozwijanie umiejętności mówienia o emocjach;
- odnajdowanie się w grupie rówieśniczej;
- współpraca w grupie rówieśniczej;
- umiejętność radzenia sobie z agresją;
- umiejętność rozwiązywania konfliktów.

Doświadczenie pokazuje, że warsztaty nastawione explicite na pracę wychowawczą mogą być ciekawym urozmaiceniem dla dzieci, ale na dłuższą metę jest dla uczniów i uczennic w szkołach podstawowych nużąca. Najlepszym rozwiązaniem, aby zbudować motywację do pracy wychowawczej jest „obudowanie" warsztatów inspirującą, zabawną narracją. Uczniowie i uczennice mogą np. tworzyć własne firmy – uczyć się w ten sposób o swoich mocnych stronach i współpracy w grupie albo przygotowywać „Noc muzeów" dla rodziców – uczyć się w ten sposób o mówieniu o emocjach poprzez sztukę, a jednocześnie ćwiczyć umiejętności komunikacyjne.

Tworzenie realnych wyzwań jest najlepszą metodą na rozwijanie kompetencji psychospołecznych uczniów i uczennic.

CASE STUDY: DZIECI RATUJĄ GWIAZDKĘ
Warsztaty tematyczne dla klas 1-3 i 4-6 organizowane przy okazji świąt Bożego Narodzenia. Celem zajęć była promocja działań prospołecznych, w tym umiejętności pomagania i dzielenia się z innymi. Chodziło o pokazanie dzieciom, jak same mogą pomagać i że nawet mały człowiek może uratować wielkie sprawy. Dzieci uczyły się, że współpraca jest podstawą działania na rzecz innych, a także rozwijali poczucie własnej wartości dostrzegając swoje mocne strony. W trakcie zajęć dzieci stały się uczestnikami i aktywnymi twórcami historii świątecznej, w której wszyscy pomocnicy Mikołaja – elfy pochorowały się i teraz to od dzieci zależy los świąt. Warsztaty składały się z szeregu „wyzwań" (tworzenie papieru świątecznego, pakowanie prezentów, przygotowywanie prezentów), którym dzieci musiały sprostać, aby na zakończenie uzyskać odznakę „Świątecznego Pomocnika". Każde ćwiczenie wymagało od uczniów i uczennic pracy zespołowej, kreatywności i dostrzegania swoich mocnych stron, jak i mocnych stron innych osób. Była to też okazja do rozmowy na temat pomagania: w domu, w szkole i w swojej społeczności.

Warsztaty profilaktyczne dla uczniów i uczennic szkół podstawowych

W szkołach podstawowych warsztaty profilaktyczne powinny być przede wszystkim nakierowane na budowanie szacunku do samego siebie, rozumienia własnych emocji i radzenia sobie z problemami. Ma to zapewniać dobre podłoże do budowania asertywnej postawy wobec używek oraz punkt wyjścia do rozmowy o uzależnieniach behawioralnych (w szczególności od nowych mediów), które stają się coraz częstsze wśród dzieci.

Tak jak w przypadku zajęć wychowawczych, najlepiej w szkołach podstawowych sprawdzają się zajęcia wykorzystujące metody aktywizujące, w szczególności gry (w tym gry planszowe), a także elementy storytellingu i dramy (elementy angażujące).

Warsztaty profilaktyczne powinny odpowiadać rzeczywistym potrzebom szkoły, również tym ujawnionym w trakcie superwizji grupowych. Organizowanie zajęć standardowych w tym przypadku nie będzie prowadziło do realnych, oczekiwanych wyników.

Spotkania indywidualne dla uczniów i uczennic

Jako element wspierający wyniki warsztatów wychowawczych i profilaktycznych, spotkania indywidualne z dziećmi na tym etapie edukacyjnym, pozwalają na ocenę aktualnych, indywidualnych

potrzeb rozwojowych. Spotkania powinny być prowadzone przez wychowawców we wsparciu pedagoga szkolnego. Warto przy tym wykorzystywać narzędzia takie jak:

- omówienie portfolio indywidualnego dziecka;
- gry planszowe, dopasowane do wieku, wspierające rozmowę (np. „Domek", „Dixit");
- odgrywanie z wykorzystaniem rekwizytów (np. maskotek, kukiełek);
- arkusze diagnostyczne.

5.2 Rozwiązania dla szkół ponadpodstawowych

Warsztaty wychowawcze

Praca wychowawcza w szkołach ponadpodstawowych powinna przede wszystkim koncentrować się na obszarach, które zostały wskazane w czasie superwizji przez nauczycieli jako, ich zdaniem, istotne dla dalszego rozwoju uczniów i uczennic z danej społeczności lokalnej. Mają pozwolić na rozwijanie kluczowych umiejętności psychospołecznych uczniów, dając im podstawę do prawidłowego funkcjonowania w nowoczesnym społeczeństwie. Minimalna liczba warsztatów wychowawczych na klasę, aby proces mógł być uznawany za rzeczywiście korzystny i wspierający rozwój: 1 miesięcznie, zalecana: 2 spotkania w miesiącu.

Warsztaty wychowawcze powinny być prowadzone w atmosferze zaufania, zapewniającej młodzieży poczucie bezpieczeństwa. Tylko w ten sposób jest możliwa efektywna praca na postawach nastolatków. Warsztaty wychowawcze nie powinny być w żaden sposób oceniane.

Na tym etapie edukacyjnym jednymi z najważniejszych obszarów do pracy wychowawczej są:

- rozwijanie postawy asertywnej w kontaktach z rówieśnikami (radzenie sobie z presją rówieśniczą);
- określanie swoich mocnych stron i budowanie poczucia własnej wartości;
- umiejętność odnajdywania się w typowych sytuacjach życia codziennego – rozwijanie samodzielności i odwagi w kontaktach społecznych;
- rozwijanie postawy prospołecznej i przedsiębiorczej;
- rozwiązywanie konfliktów;
- umiejętność kreatywnego myślenia;
- umiejętność zarządzania czasem i planowania.

Doświadczenie pokazuje, że szczególnie interesujące dla młodzieży w tym okresie są zajęcia nastawione na poszerzanie perspektyw i myślenie o przyszłości. Warto, aby zajęcia wychowawcze odbywały się niejako „przy okazji" rozwijania kompetencji kluczowych XXI wieku: przedsiębiorczości, innowacyjności, myślenia projektowego.

CASE STUDY: STARTUP DAYS FOR YOUTH
Projekt był realizowany m.in. w 2016 roku dla klas 3 w Gimnazjum nr 1 w Szydłowcu. Przeprowadzony został cykl zajęć warsztatowych zakończony galą prezentującą wyniki pracy uczniów i uczennic, w której oprócz społeczności szkolnej, brali udział przedstawiciele środowiska lokalnego, w tym mediów lokalnych, oraz eksperci specjalnie zaproszeni na wydarzenie przez Fundację. W trakcie realizacji programu, uczniowie i uczennice zaznajamiali się z nowoczesnymi formami przedsiębiorczości i proaktywności. Stworzyli własne firmy w oparciu o nowoczesne modele biznesowe, prototypowali i określali potrzeby odbiorców swoich projektów, tym samym ucząc się, jak funkcjonuje współczesna gospodarka rynkowa. Zajęcia były przyczynkiem do rozwijania takich kompetencji, jak współpraca w grupie, docenianie swoich mocnych stron, kreatywność, rozwiązywanie konfliktów. Możliwość prezentacji swoich dokonań społeczności szkolnej miała dawać młodzieży okazję do rozwijania kompetencji komunikacyjnych i interpersonalnych.

Warsztaty profilaktyczne

Z obserwacji dokonywanych w trakcie działań realizowanych przez kadrę fundacji wynika, że młodzież w szkołach ponadpodstawowych jest szczególnie podatna na wpływy środowiskowe, jednocześnie standardowe zajęcia szkolne, wynikające z podstawy programowej, nie rozwijają umiejętności psychospołecznych, które uzbrajałyby młodzież w narzędzia radzenia sobie z wpływem społecznym oraz budowania poczucia własnej wartości. A to właśnie brak umiejętności radzenia sobie z wpływami i manipulacją, a także brak poczucia własnej wartości, mogą przerodzić się w problemy z alkoholem.

Teoria Zachowań Problemowych głosi, że różne zachowania ryzykowne pełnią podobną funkcję w życiu jednostki, co zachowania konwencjonalne. Służą zaspokojeniu tych samych potrzeb (np. miłości, akceptacji) lub pozwalają realizować takie same cele rozwojowe (np. uzyskanie niezależności od rodziców). Młodzież, sięgając po substancje psychoaktywne, spodziewa się doświadczyć szeregu doraźnych korzyści (wskazuję na to badania ankietowe). Te korzyści mają dla nich większe znaczenie niż odległe, ich zdaniem, negatywne konsekwencje. Dlatego wszelkie zajęcia profilaktyczne organizowane na podstawie potrzeb wiążących się z wynikami pracy superwizyjnej, powinny

koncentrować się przede wszystkim na wzmacnianiu młodzieży i jej postaw względem zachowań niebezpiecznych.

CASE STUDY: MOJA WŁASNA ŚCIEŻKA ROZWOJOWA
Projekt był realizowany m.in. w 2016 roku dla klas 3 w Gimnazjum nr 1 w Szydłowcu. Przeprowadzony został cykl zajęć warsztatowych zakończony galą prezentującą wyniki pracy uczniów i uczennic, w której oprócz społeczności szkolnej, brali udział przedstawiciele środowiska lokalnego, w tym mediów lokalnych, oraz eksperci specjalnie zaproszeni na wydarzenie przez Fundację. W trakcie realizacji programu, uczniowie i uczennice zaznajamiali się z nowoczesnymi formami przedsiębiorczości i proaktywności. Stworzyli własne firmy w oparciu o nowoczesne modele biznesowe, prototypowali i określali potrzeby odbiorców swoich projektów, tym samym ucząc się, jak funkcjonuje współczesna gospodarka rynkowa. Zajęcia były przyczynkiem do rozwijania takich kompetencji, jak współpraca w grupie, docenianie swoich mocnych stron, kreatywność, rozwiązywanie konfliktów. Możliwość prezentacji swoich dokonań społeczności szkolnej miała dawać młodzieży okazję do rozwijania kompetencji komunikacyjnych i interpersonalnych. Projekt profilaktyczny dla gimnazjalistów, który był skoncentrowany na rozwijaniu ich asertywności, umiejętności komunikacyjnych w grupie, radzenia sobie z konfliktami (moduł 1.), a jednocześnie miał wesprzeć w dostrzeganiu swoich mocnych stron, budowania poczucia własnej wartości oraz tworzenia indywidualnej ścieżki rozwojowej (moduł 2.). Pracując metodami aktywnymi, silnie angażującymi młodzież (symulacje, drama, wizualizacje, kreatywne rozwiązywanie problemów), rozwijane były postawy korzystne, ułatwiające funkcjonowanie w społeczeństwie i środowisku rówieśniczym, jednocześnie dając gimnazjalistom narzędzia do asertywnego zachowania w kontekście nadużywania alkoholu i narkotyków.

Spotkania indywidualne dla uczniów i uczennic

Jako element wspierający wyniki warsztatów wychowawczych i profilaktycznych, spotkania indywidualne z młodzieżą na tym etapie edukacyjnym, pozwalają na ocenę aktualnych, indywidualnych potrzeb rozwojowych. Z doświadczeń Fundacji wynika, że młodzież w szkołach ponadpodstawowych ma zaburzone poczucie bezpieczeństwa i zaufania do osób dorosłych. Młodzi bardzo chcą mieć możliwość „wygadania się" dorosłym, jednak ani w szkole, ani w środowisku domowym nie znajdują w tym zakresie wsparcia.

Minimum jedna rozmowa indywidualna w semestrze dla każdego ucznia i uczennicy, prowadzona przez wychowawcę lub pedagoga szkolnego, będzie stanowiła punkt spajający wszystkie działania wychowawczo-profilaktyczne i pozwoli zorientować się w sytuacji młodzieży z perspektywy poszczególnych jednostek.

W ramach spotkań można wykorzystywać takie narzędzia jak:

- arkusze diagnostyczne (w tym testy zainteresowań, testy kompetencyjne i osobowościowe);
- karty wywiadów indywidualnych;
- karty niedokończonych zdań;
- mapy myśli i mapy wizyjne.

6. Procedury monitoringu i ewaluacji w programie

6.1 Cel procedury

Celem procedury jest określenie czynności wykonywanych w celu osiągnięcia wyznaczonych celów głównych i operacyjnych w projekcie wdrożenia metody superwizji w szkole. Zawiera ona między innymi kontrolę zadań potrzebnych do osiągnięcia celów projektu, monitoring realizacji zadań oraz ewaluacji prowadzonych działań. Procedura ma pomóc w efektywnym osiągnięciu celów przy jednoczesnej neutralizacji wpływu istniejących ograniczeń i ryzyka, jak również ma pomóc w budowaniu motywacji zespołu i właściwą komunikacją pomiędzy uczestnikami projektu.

Jedną ze składowych zarządzania każdym projektem jest wiedza o eliminowaniu ryzyka porażki na poziomie całego cyklu życia projektu. Ryzyko w projekcie powstaje z niemożliwości wyeliminowania niepewności związanej z przyszłymi wydarzeniami na każdym etapie projektu wynikającej z dynamiki komunikacji pomiędzy uczestnikami, zmiennej wydajności zespołu projektowego, błędnego planowania oraz czynników otoczenia zewnętrznego.

6.2 Elementy procedury

1. Struktura organizacyjna projektu wdrożenia metody superwizji w szkołach.
2. Monitoring realizacji
3. Ewaluacja
4. Zasady komunikacji w trakcie realizacji zadań

Ad. 1. Struktura organizacyjna projektu wdrożenia metody superwizji w szkołach.

Struktura realizacji projektu jest określona w koncepcji w sposób schematyczny i może być w miarę powstawania potrzeb w czasie realizacji projektu dostosowywana do potrzeb i możliwości projektowych.

Struktura organizacyjna opiera się na następujących założeniach:

- Ogólny nadzór nad projektem pozostaje w gestii zarządu Fundacji Instytutu Edukacji Pozytywnej. Dotyczy to także kwestii finansowych.
- Bezpośredni nadzór nad realizacją projektu sprawuje prezes Fundacji.
- Operacyjne zarządzanie projektem

    a. *Koordynator projektu*

    b. *księgowa projektu*

- Bieżąca realizacja projektu – *pracownicy merytoryczni- eksperci, superwizorzy.* Inni pracownicy w zależności od form zadaniowych *(obsługa techniczna, kadrowa, finansowa itp*

Ad. 2. Monitoring realizacji

- **Monitoring rezultatów miękkich.**

  Będzie przeprowadzany w formie ankiet ewaluacyjnych, obserwacji oraz biletów feedbackowych na różnych etapach wdrożenia programu superwizji w danej szkole.
  Zakłada się, że dzięki realizacji programu superwizji w szkole podniesiona zostanie motywacja nauczycieli do zmian i rozwoju własnego warsztatu pracy wychowawczej oraz motywacji własnej i zaangażowania w realizowane działania zawodowe.

  Pośrednio projekt może wpłynąć także na podniesienie atrakcyjności i jakości kształcenia oraz propagowania korzyści płynących z podejmowania nowych wyzwań wychowawczych i profilaktycznych w pracy nauczyciela, pedagoga i wychowawcy.
  Nauczyciele także będą mieli okazję dzięki udziałowi w projekcie zdobycie dodatkowych umiejętności, rozwój wiedzy, własnych uzdolnień i umiejętności.

- **Monitoring rezultatów twardych.**

  Prowadzony będzie raz na dwa miesiące biorąc pod uwagę częstotliwość i wymiar pracy z każdą szkołą w ramach projektu wdrożenia superwizji.
  W celu monitoringu rezultatów twardych będą wykorzystywane dane zbierane podczas realizacji projektu. Należy tu zaznaczyć, że zgodnie z przyjętą procedurą i zasadami wszystkie działania przyjęte do realizacji w projekcie będą miały za zadanie gromadzenie danych, publikacji i informacji, które pokazują jaki jest wpływ projektu na rezultaty, a co za tym idzie bezpośrednio na uczestników projektu, pośrednio na uczniów i szkoły jako całościowe systemy edukacyjno- wychowawcze.

  Podczas monitoringu będą wykorzystywane technologiczne możliwości i aplikacje. Oznacza to, ze w czasie badania rezultatów analizie komputerowej zostaną poddane m.in. ankiety ewaluacyjne, sprawozdania i raporty z realizacji działań. Zebrane informacje zostaną zarchiwizowane na płytach CD. Przeprowadzona działania zostaną opisane przez prowadzących w miarę możliwości (bez uwzględniania danych objętych tajemnicą pracy superwizyjnej) na stronie internetowej projektu.

- **Monitoring rzeczowy**

  W tym zakresie najważniejsze zasady wdrożone w realizację wdrożenia koncepcji wykorzystania metody superwizji w pracy szkolnej obejmują:

  a) kontrolowanie zakresu merytorycznego realizacji zaplanowanych działań i zadań oraz harmonogramu wdrażania, a także jego rezultatów poprzez system wskaźników określonych w dokumentach projektowych;

  b) prowadzona będzie ewidencja informacji o uczestnikach projektu i formach wsparcia, jakie uzyskują na poszczególnych etapach udziału w projekcie.

- **Monitoring finansowy**

  W tym zakresie najważniejsze zasady wdrożone w realizację wdrożenia koncepcji wykorzystania metody superwizji w pracy szkolnej obejmują:

  a) śledzenie przepływów gotówkowych i poziomu wykorzystania funduszy w poszczególnych kategoriach budżetowych,

  b) weryfikowanie kwalifikowalności kosztów,

  c) gromadzenie informacji o źródłach finansowania projektu i stopniu wykorzystania dotacji

  Monitoring finansowy będzie prowadzony w systemie miesięcznym.

Ad.3. Ewaluacja

Celem badania ewaluacyjnego jest badanie jakości i efektywności prowadzonych działań, oszacowanie stopnia realizacji zakładanych celów lub badanie przebiegu wdrożenia metody superwizji w szkołach uczestniczących w projekcie.

Cel ewaluacji to ocena projektu lub programu pod kątem:

- Adekwatności (Czy cele programu odpowiadają potrzebom? Czy zaplanowany sposób realizacji projektu jest poprawny?)
- Skuteczności (Czy to, co osiągnięto jest tym, co planowano? W jakim zakresie działania przyczyniły się do osiągnięcia założonych celów?)
- efektywności (W jaki sposób zasoby rzeczowe, ludzkie, finansowe...zostały wykorzystane do osiągnięcia efektów? Czy cele zostały osiągnięte najniższymi możliwymi kosztami?)

- przydatności (Czy program spełnił pokładane w nim oczekiwania (adresaci i uczestnicy)? Czy efekty programu są korzystne/ niekorzystne dla różnych grup odbiorców?)
- trwałości (Czy efekty programu są trwałe? Czy efekty programu są długookresowe? Czy efekty będą widoczne po zakończenia finansowania z zewnątrz?)

Ewaluacja jest narzędziem:

- badania potrzeb
- diagnozy sytuacji społecznej, w którą program ingeruje zarówno przed, w trakcie, jak i po wprowadzeniu programu
- pomocy w realizacji programu (wprowadzanie korekty)
- obserwacji wprowadzanej zmiany
- poznania efektów programu w jego wielu wymiarach
- diagnozy obszarów sukcesów i niepowodzeń
- oceny efektywności organizacji, instytucji, firmy

Rodzaje ewaluacji stosowanej w projekcie:

- *Ewaluacja ex-ante (przed realizacją projektu) - zastosowana przy tworzeniu projektu, określaniu jego celów i działań w nim zawartych.*
- Ewaluacja mid-term (mniej więcej w połowie realizacji projektu)
- Ewaluacja ex-post (po zakończeniu realizacji projektu)
- Ewaluacja on-going (w trakcie trwania projektu)
- Ewaluacją projektu zajmuje się pracownik ds. informacji, promocji, ewaluacji i monitoringu.

Do obowiązków pracowników zajmujących się ewaluacją i monitoringiem należy m.in.:

1. niezwłoczne informowanie koordynatora o stwierdzonych zagrożeniach opóźnienia realizacji projektu w porównaniu z przyjętym harmonogramem lub niezrealizowania projektu oraz proponowanie działań zaradczych;
2. przygotowanie narzędzi badawczych do monitoringu i ewaluacji projektu
3. przeprowadzenie badań ewaluacyjnych projektu
4. przygotowanie raportów z badań. Z każdej ewaluacji przygotowywany jest raport.
5. przygotowanie raportu końcowego na temat monitoringu i ewaluacji projektu.
6. odpowiedzialność za ewaluację, przygotowanie narzędzi ewaluacyjnych.

W projekcie stosowane będą następujące metody badań:

- analiza dokumnetacji,
- wywiady z osobami zaangażowanymi w realizację projektu i uczestnikami projektu,
- obserwacja bezpośrednia,
- ankiety - kwestionariusze zawierająca pytania zamknięte i otwarte.

Ponadto podczas spotkań zespołu projektowego zostanie również zastosowana moderowana dyskusja.

Zastosowanie kilku metod ewaluacji pozwoli na ukazanie wyników z różnych perspektyw. Jest to tzw. triangulacja, która pozwala na lepsze poznanie i zrozumienie projektu, uwględnia różne punkty widzenia, pozwala pogłębić wiedzę i sprzyja zobiektywizowaniu ewaluacji.

Ad. 4. Zasady komunikacji w trakcie realizacji projektu

Spotkania robocze zespołu projektowego odbywają się się conajmniej raz na dwa tygodnie. Ze spotkań roboczych nie sporządza się potokołu.

Pracownicy merytoryczni w terminie do 3 dnia miesiąca sporządzają i przekazują koordynatorowi projektu karty opisujace obecnie prowadzone zadania oraz terminy spotkań w poszczególnych szkołach (superwizje grupowe) oraz terminy i harmonogram superwizji indywidualnych prowadzonych w formie on-line.

Koordynator projektu oraz Prezes Fundacji i członkowie Zarządu Fundacji mogą w każdym momencie skontrolować realizację zajęć bez wcześniejszego zapowiadania pracownikowi merytorycznemu tego faktu.

Pracownicy merytoryczni przekazują aktualną informację o przebiegu zajęć osobie odpowiedzialnej za utrzymanie strony internetowej projektu.

Koordynator projektu przygotowuje w każdym miesiącu informację na temat monitoringu uzyskanych wskaźników projektu, przeprowadzonych badań ankietowych, działań promocyjnych oraz innych pracach wykonanych w ramach projektu i przekazuje to zarządowi Fundacji.

Koordynator projektu oraz księgowa projektu wykonują sprawozdania z realizacji projektu zgodnie z obowiązującymi zapisami umowy o realizacji projektu.

Rozdział 7. Korzyści płynące z wdrożenia programu „Superwizja w szkole”

Poprzez skierowanie działań na refleksję nad nauczaniem i wychowaniem dzięki superwizji w danej placówce edukacyjnej, jest możliwe uzyskanie zróżnicowanych korzyści, które obejmują zarówno: samego nauczyciela, grono pedagogiczne, całą instytucję, jak i bezpośrednio uczniów i uczennic.

7.1 Korzyści dla nauczyciela

Najwięcej korzyści proces superwizyjny niesie ze sobą w stosunku do nauczycieli. Korzyści te są wielokierunkowe i obejmują zarówno jego rozwój osobisty, jak i profesjonalny. Wdrożenie programu „Superwizja w szkole” pozwala nauczycielom spojrzeć na swoją praktykę z innej perspektywy i dzięki temu zweryfikować swoje podejście do pracy (misja i wizja nauczycielska, przekonania wobec uczniów i nauczanego przedmiotu, motywacja do pracy i radzenie sobie z wypaleniem zawodowym). W czasie spotkań indywidualnych i grupowych udaje się odnaleźć czas na powiększanie swojej „skrzynki narzędziowej”, jednocześnie rozwijając różnorodne umiejętności miękkie.

W sumie możemy mówić o takich pozytywach wprowadzania superwizji do szkoły, jak:

- Weryfikowanie utartych przekonań i stereotypów.
- Wypróbowywanie nowych podejść do nauczania.
- Spojrzenie na proces uczenia się i nauczania z innej perspektywy.
- Dostrzeżenie swoich mocnych stron w pracy z dziećmi i młodzieżą.
- Rozwijanie obszarów zainteresowania.
- Dostrzeżenie obszarów do pracy i rozwijania.
- Wyznaczenie ścieżki dalszego rozwoju zawodowego.
- Wyznaczenie osobistej misji i wizji nauczania.
- Przeciwdziałanie demotywacji i wypaleniu zawodowemu.
- Otwarcie przestrzeni na pracę innymi metodami i narzędziami.
- Rozwijanie kompetencji kluczowych: komunikacji, proaktywności.
- Wsparcie w rozwiązywaniu problemów wychowawczych.
- Wsparcie w rozwiązywaniu problemów profilaktycznych.
- Otwarcie się na mówienie o trudnościach i wyzwaniach.
- Zachęcenie do współpracy z innymi nauczycielami.
- Analizowanie różnorodności zachowań uczniów i uczennic.
- Poprawa relacji z uczniami i uczennicami.

7.2 Korzyści dla grona pedagogicznego

- Wymiana wiedzy na temat uczniów i uczennic.
- Wymiana doświadczeń związanych z pracą wychowawczo-profilaktyczną.
- Wzmacnianie zespołu nauczycielskiego poprzez budowanie prawidłowej komunikacji.
- Stworzenie przestrzeni do wymiany trudnościami, wyzwaniami i sukcesami.
- Rozwijanie otwartej komunikacji w gronie pedagogicznym, opartej na zaufaniu.
- Polepszenie efektywności przepływu informacji w gronie pedagogicznym.
- Uspójnienie działań podejmowanych przez poszczególnych nauczycieli.

7.3 Korzyści z punktu widzenia placówki

- Podwyższenie jakości pracy edukacyjnej.
- Zmniejszenie liczby problemów wychowawczo-profilaktycznych.
- Polepszenie wyników ogólnych placówki.
- Poprawa odbioru jakości pracy w placówce.
- Zbudowanie godnego zaufania zespołu identyfikującego się z wartościami, zasadami i kierunkami działania placówki.

7.4 Korzyści dla uczniów i uczennic

- Dostrzeżenie potrzeb wychowawczych uczniów i uczennic w procesie edukacyjnym.
- Poprawa relacji z nauczycielem.
- Wspieranie pozytywnych zmian w życiu uczniów i uczennic.
- Dostrzeżenie potrzeb rozwojowych uczniów i uczennic.
- Praca nauczyciela dostosowana do specyfiki danej grupy klasowej.

Bibliografia

A. Sarapata, Etyka zawodów, Książka i Wiedza, Warszawa 1973

Acheson, K. A., Gall. M. D., *Techniques in the clinical supervision teachers.* New York, NY: Longman 1997

Anderson LW, Pellicer LO (2001). Teacher peer assistance and review. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Banach Cz. (2004), Nauczyciel [w:] T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t.

Bartkowiak A. (red.), Sens życia w teorii i badaniach naukowych, Wydawnictwo WSH, Leszno 2013

Belbin M.: Zespoły zarządzające. Sekrety ich sukcesów i porażek. Warszawa 2009, s. 149

Blase J., Blase J., *Handbook of instructional leadership. How successful principals promote teaching and learning*, Corwin 2004

Britton J. J., *Skuteczny coaching grupowy*, Warszawa 2014

Brown A., Bourne I., The Social Work Supervisor, Open University Press, 1996 za: Dujanowicz K., Chraniuk A., Superwizja w coachingu, Wydawnictwo Słowa i Myśli 2016

Browne L.A., On faith and work: The relationship between religiosity and work values, „Dissertation abstracts international section A: Humanities and social sciences", nr 62 (2002), 4069.

Ch. Maslach, S.E. Jackson, Maslach Burnout Inventory Manual, Palo Alto, Consulting Psychologist Press, 1986; Ch. Maslach, Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej, [w:] Wypalenie zawodowe. Przyczyny…, s. 15

Champagne D. W., Hogan R. C., *Interpersonal and consultant supervision skills: A clinical model (4th edition)*, Business Writing Center 2006.

Chu M., *Observe, Reflect, and Apply: Ways to Successfully Mentor Early Childhood Educators,* Dimensions of Early Childhood Vol 40, No 3, 2012

City E., Elmore R., Fiarman S., Teitel L., I*nstructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning,* Boston 2009

City E., *Learning from Instructional Rounds,* Coaching: The New Leadership Skill, vol 69, 2011, str. 36-41

Coe R., Aloisi C.. Higgins S., *What makes great teaching? Review of the underpinning research,* Durham University, 2014

Coimbra M., *Supervision and Evaluation: Teachers' Perspectives,* International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 3 No. 5; March 2013

Cz. Kupisiewicz, Dydaktyka ogólna, Warszawa 2006, s. 214

Cz. Kupisiewicz, Dydaktyka ogólna, Wydawnictwo Graf- Punkt, Warszawa 2000, s. 212

Dantonio M (1995). Collegial coaching: Inquiry into the teaching self. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Daresh JC, Playko MA (1995). Supervision as a proactive process: Concept and cases (2 nd ed). Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Denek K., O nowy kształt edukacji. Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń 1998, s. 215-217

Dillon M., Wink P., In the course of a lifetime: Tracing religious belief, practice and change, University of California Press, Berkeley 2007

Duffy R.D., Blustein D.L., The relationship between spirituality, religiousness, and career adaptability, „Journal of Vocational Behavior", nr 67 (2005), s. 429–440.

Dujanowicz K., Chraniuk A., Superwizja w coachingu, Wydawnictwo Słowa i Myśli 2016

Dylak S. (2004), Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe [w:] T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. III, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", s. 553–567

Farrell T. S. C., *Reflective practice in action,* Corwin 2003

Farrell T. S. C., *Reflective Practice in Action: A Case Study of a Writing Teacher's Reflections on Practice,* Tesl canada journal, 77 vol. 23, no. 2, 2006

Framework for the Observation of Effective Teaching, Pearson 2011

Gilbert, Evans, *Superwizja w psychoterapii*, 2004

Gillie M., An introduction to Coach Supervision, The Gillie Partnership Ltd 2009, za: Serkowska W., Superwizja – model i zastosowanie w praktyce rozwoju coachów, Coaching Review 1/2012

Glanz J., *Action research: An educational leader's guide to school improvement (2nd ed.),* Christopher Gordon 2003

Glanz J., *Finding your leadership style: A guide for educators,* Association for Supervision and Curriculum Development, 2002

Glatthorn A (1984). Different supervision. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Glickman CD, Gordon SP, Ross-Gordon JM (2001). Supervision and instructional leadership: A developmental approach (5 th ed.). Toronto, ON: Allyn and Bacon.

Gottesman B (2000). Peer coaching for educators (2nd ed.).

Grondas M., Rozwój zawodowy nauczyciela. Materiały edukacyjne – Szkolenie Ekspertów ds. Awansu Zawodowego Nauczycieli, WODN, Warszawa 2004

H. Dumont, D. Istance, Future Directions for Learning Environments in the 21st Century, [w:] Th e Nature of Learning..., s. 317–368

H. Hamer, Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli, Veda, Warszawa 1994, s. 111

H. Hammer, Duchowość, Psychologia w szkole nr 1 (2014), s. 105

H. Januszek, J. Sikora, Socjologia pracy, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 1998, s. 183

H. Sęk, Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania, [w:]

H. Sęk, Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004

Hawkins P., Shohet R., Supervision in the helping professions. An individual, group and organizational approach,

Heller DA (1989). Peer supervision: A way of professionalizing teaching. Bloomington. In: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Hill P.C., Dik B.J., Psychology and religion on workplace spirituality, NC: Information, Age Charlotte 2012

Hill P.C., Jurkiewicz C.L., Giacalone R.A., Fry L.W., From concept to science: Continuing steps in workplace spirituality research, [w:] Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality, 2nd ed., Paloutzian R.F., Park C.L. (red.), s. 617–631, Guilford Press, New York 2013

HM Inspectorate of Education, Learning Together: Opening up Learning, Livingstone 2009.

Homplewicz J., Etyka pedagogiczna, wyd. Salezjańskie, Warszawa 1996.

Hosack-Curlin K (1993). Peer coaching among teachers. In R H Anderson, K J Snyder (Eds.). Clinical supervision: Coaching for higher performance.

Huddle G (1985, March). Teacher evaluation. How important for effective schools? Eight messages from research. NASSP Bull., 69(479): 58–63

I. Lazari-Pawłowska, Etyka. Pisma wybrane, Ossolineum, Wrocław 1992, s. 84–91

III, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", s. 548–553.

K. Wojtyła, Elementarz etyczny, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1991, s. 11

Knoff H., *Clinical Supervision, Consultation and Counseling: A comparative analysis for supervisors and other educational leaders,* Journal of Curriculum and Supervision, 1988, s. 240-252

Kozłowska-Piwowarczyk I., Użyteczność teorii Gregory Batesona dla superwizji w systemowej terapii rodzin, Kwartalnik Sekcji Psychoterapii Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego i Instytutu Psychiatrii i Neurologii „Psychoterapia" 4 (123), 2002

Ks. M. Rusiecki, Etos zawodu nauczyciela, Kieleckie Studia Teologiczne nr 7 (2008), s. 277-299

Kwaśnica R., Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): Pedagogika. Podręcznik akademicki. T. II, PWN, Warszawa 2003, s. 298-302

Kyriakides L., Creemers B., *The impact of quality of teaching on student outcomes: implications for policy and practice on teacher professional development,* 2011

Lancaster, PA: Technomic Publishing Company, pp. 231–249.

Lanham, MD: Scarecrow Press. Harris BM, Ovando MN (1992 Summer). Collaborative supervision and the developmental evaluation of teaching. SAANY J., pp. 12–18.

Lis-Turlejska M. *Superwizja* w: Grzesiuk L. red. 1994: Psychoterapia. Wydawnictwo Naukowe PWN,

Warszawa

M. Czerepaniak-Walczak, Aspekty i źródła profesjonalnej refl eksji nauczyciela, Edytor, Toruń 1997, s. 9

Nolan J. Jr., Hoover L. A., *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice (3rd ed.),* New York

Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). Supervision for Today´s Schools (8th ed.). Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Education.

Polak J., Religijność a innowacyjność. Psychologiczne perspektywy badawcze, „Chowanna", nr 2 (2010), s. 99–118

R. Kwaśnica, Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli [w:] Z. Kwieciń- ski, L. Witkowski (red.), Ku pedagogii pogranicza, UMK, Toruń 1990, s. 301.

red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, Toruń 2000.

S. Witek, Etos, w: Encyklopedia katolicka, t. 4, Lublin 1983, kol. 1195

Showers B, Joyce B (1996). The evolution of peer coaching. Educ. Leadersh., 53(6): 12–16.

Shulman L., Models of Supervision: Parallel Processes and Honest Relationships. (2008, October 20).

Smith P. A. C., *Action Learning And Reflective Practice In Project Environments That Are Related To Leadership Development,* Management Learning Quarterly, Vol. 32, No. 1, 2001

Starr J., *Podręcznik coachingu*, Wolters Kluwer business 2011

Starr J., Podręcznik coachingu, Wolters Kluwer, Warszawa 2015

Strykowski W., Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy. W: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski, Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2003, s. 23

Stuhlman M. W., Hamre B., Jason T. Downer, & Robert C. Pianta, University of Virginia, *Why Should We Use classroom Observation*

T. Gordon, Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi, tł. i wstęp A. Makowska, E. Sujak, Warszawa 2003, s. 185

T. Townsend, G. Otero, Th e Global Classroom: Engaging Students in Th ird Millennium Schools, Hawker Brownlow, Melbourne 1999

Taylor S. S., Rudolph J., Foldy E. G., *Teaching Reflective Practice in the Action Science/Action Inquiry Tradition: Key Stages, Concepts and Practices,* Reason & Bradbury 2007

Trawkowska D., *Czy (już) tworzymy polską szkołę superwizji pracy socjalnej?,* w: *Superwizja pracy socjalnej,* Warszawa 2014

W. Brezinka, Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki, przekł. H. Machoń, Kraków 2007, s. 232

W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 103

Wasonga C. O.*, Wanzare Z., and Rari B. O., *Adults helping adults: Teacher-initiated supervisory option for professional development*, International Journal of Educational Administration and Policy Studies Vol. 3(8) pp. 117-120, August 2011

Wasonga C. O.*, Wanzare Z., and Rari B. O., Adults helping adults: Teacher-initiated supervisory option for professional development, International Journal of Educational Administration and Policy Studies Vol. 3(8) pp. 117-120, August 2011

Wojcieszek K., Wygrać życie. Szkolny program profilaktyki, Kraków 2002

Wypalenie zawodowe – psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania, red. H. Sęk, Warszawa

Wypalenie zawodowe. Przejawy…, s. 149–167; taż, Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania, [w:] Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego,

Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 248

Z. Radwan (red.), Rozwój organizacyjny szkoły. Antologia 3, Ministerstwo Edukacji Narodowej – Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 1997, s. 81-82