

# Rozwijanie kompetencji z zakresu szkolenia osób dorosłych

---

IZABELA JUSZKIEWICZ



# Rozwijanie kompetencji z zakresu szkolenia osób dorosłych

IZABELA JUSZKIEWICZ

**Autor**

Izabela Juskiewicz

**Redakcja merytoryczna**

Zespół ekspertów projektu *Opracowanie Modelu funkcjonowanie SCWEW*

**Redakcja językowa i korekta**

Editio

**Redakcja techniczna i skład**

Editio

**Projekt okładki, layout**

Editio

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2022

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji

Creative Commons Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC BY-NC)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/pl/>

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00

[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)

Publikacja opracowana w ramach realizacji projektu  
*Opracowanie modelu funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą,*  
współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

# SPIS TREŚCI

<b>Wstęp</b>	7
<b>Specyfika uczenia się dorosłych</b>	8
<b>Zadania SCWEW w obszarze wspierania środowiska włączającego</b>	11
Metodyka pracy z dorosłymi	12
Style uczenia się a projektowanie procesu dydaktycznego	12
<b>Dynamika procesu grupowego</b>	14
Model Kolba	17
Przykładowe metody pracy	19
<b>Działalność szkoleniowo-doradcza SCWEW</b>	21
Konsultacje indywidualne i zbiorowe	21
Obserwacje wspierające i superwizje edukacyjne	22
<b>Relacja superwizor–superwizowany</b>	28
Rola pytań w działaniach superwizyjnych	28
<b>Warsztaty i szkolenia</b>	34
<b>Mentoring, coaching</b>	40
<b>Sieci współpracy i samokształcenia</b>	47
<b>Kształcenie na odległość – specyfika e-learningu oraz b-learningu</b>	49
<b>Model kompetencyjny edukatora</b>	51
Obszary kompetencji edukatora	52
Umiejętności komunikacyjne	54
<b>Trudne sytuacje szkoleniowe</b>	55
Interwencje w sytuacjach kryzysowych – drabinka interwencji	56
<b>Przykładowy scenariusz szkolenia</b>	57
<b>Bibliografia</b>	60
<b>Netografia</b>	61



## Wstęp

Publikacja ta ma charakter poradnika i jest kierowana do osób wspierających placówki w obszarach związanych z edukacją włączającą. W niniejszym opracowaniu zostały zawarte podstawy teoretyczne indywidualnej i grupowej pracy z dorosłymi, zalecanej w modelu Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą. W każdym z rozdziałów znajdują się odniesienia do polecanych materiałów, praktyczne rozwiązania lub zastosowania.

## Specyfika uczenia się dorosłych

Jak uczą się dorośli? Andragogika to szeroko pojmowane kształcenie ludzi dorosłych. Jest jedną z nauk pedagogicznych zajmujących się badaniem zagadnień uczenia, doskonalenia i samokształcenia się osób dorosłych. Model andragogiczny opiera się na następujących zasadach:

- dorośli muszą znać powody swojej nauki;
- dorośli mają poczucie odpowiedzialności za swoje decyzje i swoje życie, zaczynają aktywność edukacyjną z większym i bardziej zróżnicowanym bagażem doświadczeń;
- dorośli są gotowi uczyć się tych rzeczy, które są im potrzebne w skutecznym radzeniu sobie z sytuacjami życiowymi. Dorośli koncentrują się na życiu, są bardziej podatni na wewnętrzne czynniki motywacji niż na zewnętrzne.

Istotnym elementem wpływu na uczenie się dorosłych ma ich doświadczenie życiowe, zainteresowania, motywacja do pogłębiania posiadanej wiedzy oraz zdobywania nowej.

Można wskazać, że procesy poznawcze uwarunkowane posiadaną wiedzą oraz doświadczeniem życiowym sprzyjają uczeniu się. Należy zatem mieć świadomość, że zdolność spostrzegania zjawisk przez osoby dorosłe jest wysoka. Ich uwagę cechuje większa stałość, pojemność, podzielność i przetrutność. Zapamiętywanie związków i zależności jest na wysokim poziomie. Słabsza jest natomiast pamięć mechaniczna, rekompensowana przez słowno-logiczną. Dorosły uczeń cechuje się również zdolnością myślenia abstrakcyjnego, które stanowi istotę skutecznej edukacji. Większa jest również dojrzałość w sferze emocjonalnej i wolicjonalnej. Świadomość konieczności samokształcenia jest wysoka, co łączy się z umiejętnością wyznaczania celów i zadań do realizacji. Dobór formy kształcenia jest również bardziej uświadomiony.

Warto również odnieść się do teorii, opracowanej przez E.C. Lindemana w publikacji *Znaczenie edukacji dorosłych*. Wskazane założenia potwierdzone przez badania to:

- „dorośli mają motywację do uczenia się, kiedy mają potrzeby i zainteresowania, które uczenie się jest w stanie zaspokoić,
- orientacja dorosłych na uczenie się koncentruje się na życiu,
- doświadczenie jest najbogatszym źródłem uczenia się dorosłych,
- dorośli mają głęboką potrzebę kierowania samym sobą,
- indywidualne różnice między ludźmi pogłębiają się wraz z wiekiem”<sup>1</sup>.

Przyglądając się dokładniej procesom uczenia się dorosłych, trzeba również odnieść się do rozróżnienia andragogiki i pedagogiki. M. Knowles<sup>2</sup>, amerykański andragog, przedstawił założenia dotyczące uczenia się dorosłych. Zasadne zdaje się zacytowanie tych zasad, w celu dokonania wstępnej analizy motywacji związanych z doskonaleniem:

<sup>1</sup> M.S. Knowles, E.F. Holton, Swanson R.A., *Edukacja dorosłych*, podręcznik akademicki, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2009.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

**koncepcja uczącego się** – dorośli cechują się samokontrolą. Istotne jest zwrócenie uwagi na potrzeby uczestnika, w celu ich zaspokajania i poszerzania. Osoby dorosłe mogą wpływać na metody pracy, w których chcą uczestniczyć;

**znaczenie doświadczenia** – podczas działań edukacyjnych, osoby dorosłe wykorzystują wcześniejsze doświadczenia. Na bazie własnych przeżyć budują nową wiedzę. Jest to również istotne z perspektywy wzajemnego uczenia się i innych uczestników doskonalenia;

**gotowość do uczenia się** – osoby dorosłe samodzielnie decydują w jakich obszarach chcą poszerzać swoją wiedzę, kompetencje czy umiejętności. Ważne jest uwzględnienie zróżnicowanych potrzeb jednostek oraz gotowości do uczenia się;

**orientacja na uczenie się** – elementem warunkującym proces uczenia się jest nastawienie na użyteczność. Osoby dorosłe oczekują, że szybko zastosują pozyskaną wiedzę czy umiejętności w życiu codziennym;

**motywacja uczącego się** – osoby dorosłe kierują się w większym stopniu motywacją wewnętrzną.

Nowym nurtem pojawiającym się w kształceniu dorosłych jest neuroandragogika. Łączy ona elementy neuropsychologii, neurofizjologii i neuroanatomii z dotychczasową wiedzą o kształceniu dorosłych<sup>3</sup>. Zgodnie z założeniami tej dziedziny, nauczanie osób dorosłych w ujęciu procesowym opiera się na wiedzy dotyczącej funkcjonowania mózgu oraz w zmian, jakie wraz z wiekiem w nim zachodzą.

Na poziomie bardziej szczegółowym o neuroplastyczności pisze M. Żylińska w publikacji *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*: „Neuroplastyczność to potwierdzony naukowo potencjał mózgu w zakresie rozwijania (przez całe życie) struktur i połączeń neuronalnych, ale też usuwania tych, które nie są wykorzystywane”<sup>4</sup>. Neuroplastyczność decyduje o rozwoju lub regresie pewnych struktur mózgowych w zależności od środowiska życia, gromadzonych doświadczeń, przejawianych w toku życia aktywności i rodzaju wykonywanej pracy.

Ważnym obszarem badań neuroandragogicznych jest **wpływ emocji na procesy poznawcze**. Wnioski wynikające z prowadzonych badań wskazują, że aktywności mózgu podczas działań związanych z przyswajaniem wiedzy nie są procesem wyłącznie poznawczym. Jest to **proces afektywno-kognitywny**, na który emocje oddziałują w bardzo silny sposób – zwiększając jego efektywność, osłabiając ją, albo całkowicie blokując.

Z powyższych opisów wynikają wskazówki dla twórców i realizatorów szkoleń dedykowanych dorosłym. Wśród nich wymienić można: oparcie szkoleń o realne potrzeby

<sup>3</sup> *O neuroandragogice, Neuroandragogika przeciw wykluczeniu*, <http://www.neuroandragogy.eu/index.php/pl/o-neuroandragogice/> [dostęp: 20.06.2022].

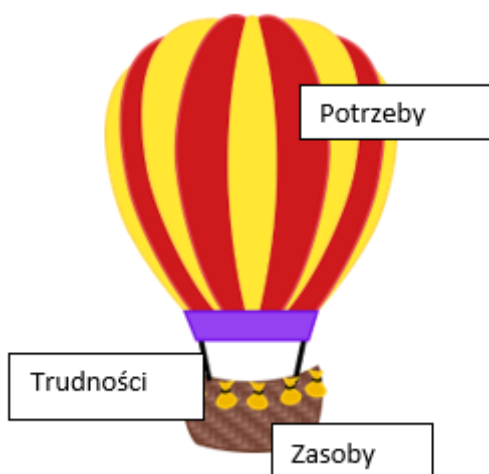
<sup>4</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

uczestników, jasność celów trenera, budowanie bezpiecznej i partnerskiej relacji, bazowanie na przykładach z życia uczestników, nauczanie poprzez doświadczenie.

**ZAPAMIĘTAJ: Zawsze na początku szkolenia zapytaj uczestników o ich potrzeby w proponowanym temacie!**

Przykłady zbierania potrzeb:

- poproś uczestników, aby na otrzymanych od Ciebie kartkach (Post-it), zapisali swoje potrzeby związane z tematem. Można przyjąć zasadę, jedna potrzeba na jednej kartce. Następnie, w części zapoznawczej, wszyscy mówią o potrzebach zapisanych na kartkach. Kartki są wieszane w widocznym miejscu, tak, aby można się do nich odwołać w trakcie szkolenia. Na końcu szkolenia osoba prowadząca wraca do tematu potrzeb i pyta o stopień ich realizacji;
- metoda balonu – przygotuj przed szkoleniem rysunek, na którym będzie znajdował się balon z koszem oraz obciążniki. Daj każdemu z uczestników po trzy karteczki w różnych kolorach. Następnie poproś, aby na oddzielnie spisali swoje trudności (np. z tematem, dniem szkolenia), swoje zasoby, oraz swoje potrzeby, których spełnienie uniesie balon. Uczestnicy przykleją karteczki: do obciążników – te z trudnościami, do kosza – z zasobami, a do czapy balonu – z potrzebami;



Grafika 1. Balon. Opracowanie własne.

Po zakończeniu szkolenia należy odnieść się do początkowej aktywności, np. w formie pytań: „Jakie potrzeby zrealizowaliście?“, „Na ile, udało się zrealizować potrzeby?“, „Które, z potrzeb zostały zaspokojone?“.

Powyżej zaprezentowano przykładowe działania mogące być wykorzystane do badania potrzeb na początku szkolenia.

## Zadania SCWEW w obszarze wspierania środowiska włączającego

Działalność szkoleniowo-doradcza to jedno z głównych założeń funkcjonowania SCWEW. W drugiej części modelu wskazano wszystkie formy wsparcia, świadczone przez specjalistyczną kadrę SCWEW. W kolejnych rozdziałach przedstawiono podstawy teoretyczne i praktyczne realizacji poszczególnych form.

## Metodyka pracy z dorosłymi

### Style uczenia się a projektowanie procesu dydaktycznego

Analizując literaturę przedmiotu, warto zwrócić uwagę na wnioski teoretyków edukacji dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem spojrzenia D. Kolba na style uczenia się. Zgodnie z powyższym, każdy dorosły rozwija swój własny, preferowany styl uczenia się, który ma związek z poszczególnymi elementami omawianego cyklu. Sedno stanowi złożoność dominacji jednego ze stylów. Wpływ na to mają geny, doświadczenia życiowe oraz wpływ aktualnego środowiska.

W wyniku badań realizowanych nad stylami uczenia się wyróżnione zostały ich cztery rodzaje zaprezentowane poniżej: style uczenia się wg D. Kolba i R. Frya<sup>5</sup>:

- **styl dywergencyjny** (doświadczenie/odczuwanie + obserwacja) – generuje pomysły, przyjmuje różne perspektywy, interesuje się ludźmi, ma szerokie zainteresowania w obszarach związanych z kulturą;
- **styl asymilacyjny** (obserwacja + teoria/myślenie) – ma umiejętność tworzenia modeli teoretycznych, rozumowania indukcyjnego. Skupia się na abstrakcyjnych pojęciach, nie na ludziach;
- **styl konwergencyjny** (teoria/myślenie + eksperymentowanie/działanie) – w praktyczny sposób wprowadza pomysły, odnosi się do konkretnych problemów. Wąskie zainteresowania i niski poziom emocji;
- **styl akomodacyjny** (eksperymentowanie/działanie, doświadczenie/odczuwanie) – intuicyjnie podchodzi do rozwiązywania problemów, lubi ryzyko, działa dobrze w nagłych sytuacjach<sup>6</sup>.

Inne podejście i spojrzenie zaprezentowali P. Honey i A. Mumford<sup>7</sup>. Oparli swoje definicje na teorii Kolba, jednocześnie zwracając uwagę na konieczność znajomości przez osoby uczące się własnego stylu w celu wypracowania jak najlepszych strategii. Poniżej zaprezentowano opisane przez badaczy style:

**aktywista** (doświadczenie/odczuwanie) – najlepiej uczą się przez działanie. Są aktywni, lubią próbować nowych rzeczy;

<sup>5</sup> M. Tennant, *Psychology and Adult Learning*, Routledge, London 1997, <https://infed.org/david-a-kolb-on-experiential-learning/> [dostęp: 24.08.2022].

<sup>6</sup> *Ibidem*

<sup>7</sup> P. Honey, A. Mumford, *The Manual of Learning Styles*, Peter Honey Publications, 1986.

**refleksyjny** (obserwacja/obserwowanie) – uczą się najlepiej, kiedy mogą obserwować i analizować innych. Unikają bycia liderami. Lubią mieć ogłęd sytuacji, zbierać dane z wielu źródeł, a następnie dokładnie się nad nimi zastanawiać. Są ostrożni i lubią rozważać wszystkie punkty przed podjęciem działania.

**teoretyk** (teoretyzowanie/myślenie) – do nauki potrzebują podstaw teoretycznych, modeli i faktów. Lubią analizować i przyswajać informacje w celu tworzenia własnych teorii. To, czego się uczą, musi mieć logiczny cel, aby mogli się w to zaangażować. Lubią zadawać pytania, aby wyrobić sobie własne opinie;

**pragmatyk** (eksperymentowanie/działanie) – przyswajają najwięcej wiedzy, gdy widzą jej zastosowanie praktyczne. Chętnie wcielają nowe pomysły w życie. Szukają nowych sposobów wykorzystania tego, czego się nauczyli.

Uwzględniając powyższe informacje, zakłada się, że w skład grupy szkoleniowej będą wchodziły osoby o różnych stylach uczenia się. Należy to uwzględnić w procesie projektowania szkolenia i tak dobrać środki i materiały, aby każdy uczestnik był w stanie przyswoić wiedzę w najwygodniejszy dla niego sposób. Sprzyjać temu będzie nauczanie oparte na modelu D. Kolba. Początek cyklu dydaktycznego lub stopień, w jakim wykorzystywany będzie model, zależy od preferowanych sposobów uczenia się. Dobór metod pracy powinien być różnorodny: od podawanej w formie mini wykładu wiedzy teoretycznej, do działań praktycznych w oparciu o gry szkoleniowe czy analizę przypadku. Poniżej przedstawione są przykłady, mogące służyć inspiracji w projektowaniu działań.

**ZAPAMIĘTAJ:** Każda grupa jest niejednorodna. Dobierając metody i formy pracy, zadbaj o ich różnorodność. W czasie szkolenia wykorzystaj materiał źródłowy, nagrania, *case study* oraz metody aktywizujące uczestników (np. dyskusja, praca w parach lub grupach).

## Dynamika procesu grupowego

Znajomość procesów, jakie zachodzą w grupach uczących się, jest ważna z punktu widzenia zajęć. U ich podstaw interakcje między członkami zespołu. Procesy te w znaczący sposób wpływają na efektywność pracy grup w określonych jej cyklach. Z czasem prowadzą do pojawienia się ról, związanych z dominującym rodzajem interakcji danej osoby. Warto również nadmienić, że wchodzenie w określone role jest uzależnione od posiadanej wiedzy i umiejętności danej osoby. Analizując złożoność procesu grupowego, można wskazać, że są to liczne zmiany zachodzące między uczestnikami grupy (z prowadzącym łącznie) w trzech obszarach.

W obszarze behawioralnym regulacja następuje poprzez zachowanie. Jako przykład można podać zmianę postawy uczestnika z wycofanej i obserwującej na aktywną i uczestniczącą. Aby zbudować taką postawę, osoba planująca szkolenie powinna zadbać o różnorodność metod pracy, aby każdy z uczestników mógł wejść w interakcję.

W sytuacji szkoleniowej:

- zwracając się bezpośrednio do uczestnika, zaprosz do podjęcia przez niego aktywności;
- w przypadku odmowy zapytaj, co możesz zrobić lub co powinno się stać, aby dana osoba wzięła udział w aktywności;
- przedstaw korzyści wynikające z udziału w aktywności.

W obszarze poznawczym to grupa wpływa na nasz światopogląd. Jako przykład można podać zmianę utrwalonych przekonań (np. z „większość rodziców jest roszczeniowa” na „rodzice dbają o potrzeby swoich dzieci jaki potrafią, co może powodować nieporozumienia na linii nauczyciel–rodzic”).

W sytuacji szkoleniowej:

- zapytaj uczestnika, z czego wynika jego przekonanie. Poproś o podanie kilku przykładów, które potwierdzą stawianą tezę;
- zapytaj, co może warunkować przedstawione sytuacje;
- w przypadku braku odpowiedzi, możesz zapytać grupę o ich doświadczenia.

W obszarze emocjonalnym współistnienie w grupie może mieć charakter pozytywny lub budzić niechęć. Zobrazowaniem tej sfery może być sytuacja, w której aktywnością wykazują się nieliczne osoby. Dla osób aktywnych sytuacja może być trudna ze względu na pojawiające się poczucie obowiązku zabierania głosu i interakcji z prowadzącym. Wskazany przykład może powodować niechęć do przebywania w takiej grupie osób dzielących się swoimi doświadczeniami.

W sytuacji szkoleniowej:

- odnieś się do faktów, zwróć uwagę grupy na zabieranie głosu tylko przez określone osoby. Wskaż, że taka sytuacja może być dla nich niekomfortowa;
- poszukaj sojuszników. Spytaj aktywnych uczestników o ich zdanie w tej kwestii, czy chcieliby poznać inne opinie, doświadczenia.

Warto również uświadomić sobie fazy rozwoju grupy z poziomu osoby prowadzącej szkolenia dla dorosłych. W tym przypadku można odnieść się do teorii etapów tworzenia grupy, stworzonej przez B.W. Tuckmana i M.A.C. Jensena<sup>8</sup>. Według nich, fazy te to kolejno:

- formowanie się grupy/orientacja (*forming*);
- konflikt (*storming*);
- powstanie reguł/normalizacja (*norming*);
- działanie (*performing*);
- zmiana/rozpad (*transforming*).

Model ten, stworzony pierwotnie przez B. Tuckmana i rozszerzony później z M.A. Jensen, jest najczęściej przytaczany w literaturze z zakresu pracy z grupą. Przywołują go praktycy zajmujących się terapią, szkoleniami czy funkcjonowaniem zespołów w firmach. Należy jednak pamiętać, że brakuje badań potwierdzających wysuniętą przez B. Tuckmana hipotezę.

By rozszerzyć powyższe definicje, wskazano cechy charakterystyczne dla poszczególnych faz. Teoretyczna znajomość poszczególnych etapów pozwala prowadzącemu na dobór właściwych metod pracy, zbudowanie poczucia bezpieczeństwa oraz na adekwatną reakcję w sytuacjach trudnych.

### **Faza I – formowanie (*forming*)**

Tworzenie się grupy. Możemy zaobserwować chęć udziału w działaniu z jednoczesnym dyskomfortem, związanym z nową sytuacją. Tworzenie się podgrup z osobami wzbudzającymi wzajemną sympatię, mającymi podobne zainteresowania. Dzięki przynależności do podgrupy uczestnicy zmniejszają poczucie lęku związanego z nową sytuacją.

Osoba prowadząca: integruje grupę, otwartą postawą obniża napięcie towarzyszące tej sytuacji. Buduje poczucie bezpieczeństwa, np. przez kontrakt grupowy.

<sup>8</sup> A. Ledzińska, A. Pecka, *Etapy tworzenia zespołu*, hasło w: *Encyklopedia zarządzania*, [https://mfiles.pl/pl/index.php/Etapy\\_tworzenia\\_zespo%C5%82u](https://mfiles.pl/pl/index.php/Etapy_tworzenia_zespo%C5%82u) [dostęp: 24.08.2022].

Przykłady:

- zapoznanie, polegające na przedstawieniu się uczestników i podaniu podstawowych informacji na swój temat;
- dokończenie zdania zgodnie ze schematem, np.: „Nazywam się...”, „Pracuję w...”, „Moje doświadczenie zawodowe to...”, „Mogę innym pomóc w...”, „Najbardziej lubię...”, „Czynność zawodowa, której nie znoszę, to...”, „Poznasz mnie po...”, „Moje trzy wiodące cechy to...”, „Jestem typem...”, „To, czym chcę się podzielić, to...”;
- przedstawienie się imieniem i przymiotnikiem na tę samą literę.

## Faza II – konflikt (*storming*)

Faza, w której dochodzi do budowania relacji w grupie poprzez otwartą wymianę komunikatów. Budowanie zaufania w grupie to wzajemna akceptacja uczestników i odniesienie do konfliktu jako elementu rozwojowego.

Osoba prowadząca: udziela wsparcia w sytuacji pojawienia się zwań między uczestnikami. Łagodzi pojawiające się emocje poprzez wyjaśnienie trudnych sytuacji. Odnosi się do pojęcia konfliktu, zachęca do otwartej komunikacji, sprowadza grupę do tematu głównego.

Przykład:

Pomiędzy dwoma uczestnikami dochodzi do różnicy zdań, w wyniku czego uwaga całej grupy koncentruje się na sytuacji konfliktowej. Aby pomóc uczestnikom w wyjściu z impasu, zatrzymaj dyskusję i odnieś się do kontraktu. Poproś, aby uczestnicy w kolejności przez siebie wskazanej wypowiedzieli się na dany temat, bez przerywania sobie wzajemnie. Podsumuj ich wypowiedzi, odnosząc się do tego, jak wpływają na główny temat. Podkreśl, że każdy ma prawo do odmiennej opinii, ale powinniśmy się wzajemnie szanować.

## Faza III – normowanie (*norming*)

Faza, w trakcie której tworzy się wewnętrzny system wartości grupy. Członkowie odczuwają poczucie wspólnoty, stanowią dla siebie wsparcie i wzajemnie się sobą opiekują. Wytania się lider i ujawniają się inne role grupowe. Uczestnicy samodzielnie radzą sobie z trudnymi sytuacjami.

Osoba prowadząca: wspiera grupę, ale nie ingeruje w nią znacząco. Moderuje proces pracy, służąc radą, jeśli zachodzi taka potrzeba.

Przykład:

Grupa zostaje losowo podzielona na zespoły. Każdy zespół otrzymuje do wykonania określone zadanie. W trakcie pracy zespołów osoba prowadząca obserwuje zaangażowanie uczestników. Informuje ich, że w razie wątpliwości służy wsparciem. Podchodzi do poszczególnych grup, upewniając się, że wszystko jest w porządku. Motywuje do aktywności, podkreśla atuty uczestników.

### **Faza IV – działanie (performing)**

Faza, w której grupa dojrzała do wykonywania trudniejszych zadań. Uczestnicy znają swoje potencjały i siebie nawzajem, dzielą się doświadczeniem i angażują zgodnie z posiadanymi mocnymi stronami. Dzielą między siebie działania. Ufają sobie.

Osoba prowadząca: deleguje kolejne zadania do wykonania. Obserwuje grupę, oczekuje na efekty pracy.

### **Faza V – zmiana/rozpad (transforming)**

Sytuacja nieunikniona. Rozpad grupy związany jest z wykonaniem określonego zadania lub zadań. Nie wyklucza to natomiast ponownego zintegrowania zespołu wokół innych zadań.

Osoba prowadząca: przygotowuje grupę do tego momentu, rozmawia z uczestnikami, prowadzi proces ewaluacji.

Przykład:

Przygotowując grupę do zakończenia wspólnych działań, można zapowiedzieć „rytuał wdzięczności”. Jest to działanie, w trakcie którego uczestnicy dają sobie pozytywny feedback. Może to przybrać formę komunikatu bezpośredniego lub nie (np. kartki, na których uczestnicy anonimowo piszą pozytywne informacje zwrotne. Kartki takie mogą być przyklejone do pleców adresata.).

Sekwencyjność następujących po sobie faz może przyjmować zmienny obraz, ponieważ dynamika zespołu w różnych fazach jest mocno zróżnicowana. Jeśli spotkania mają krótki wymiar (np. warsztaty do 4 godzin dydaktycznych), bądź w momencie dołączenia do grupy nowej osoby, pojawia się potrzeba wejścia w proces „nowego formowania”. Jest to włączenie prowadzącego bądź nowej osoby w system już istniejący.

## **Model Kolba**

Teoria Kolba jest fundamentalnym podejściem do wszystkich form rozwoju i zmiany. Uczenie się przez doświadczenie opisuje idealny proces uczenia się, zachęca do zrozumienia siebie jako osoby uczącej się i umożliwia przejęcie kontroli nad własnym uczeniem się i rozwojem.

Edukacja jest procesem: składa się z szeregu następujących po sobie, angażujących różne ośrodki mózgowo działających. W modelu uczenia się przez doświadczenie Kolb wyróżnił dwa procesy, czterostopniowy cykl oraz cztery style uczenia się.

Czterostopniowy cykl uczenia się jest zintegrowanym procesem, w którym każdy kolejny etap wspiera inne, wynika z poprzedniego i jest wstępem do następnego. Aby efektywnie przyswajać wiedzę trzeba przejść przez wszystkie cztery etapy, rozpoczynając od dowolnego:

- **doświadczenie** (*concrete experience*);
- **refleksja/obserwacja** (*reflective observation*);
- **analiza/konceptualizacja** (*abstrakt conceptualisation*);
- **przełożenie/stosowanie** (*active experimentation*).

#### **Etap I – doświadczenie** (*concrete experience*)

Zaczynając od tego elementu, mówimy o zastosowaniu doświadczenia uczestników, gry symulacyjnej, ćwiczenia, obejrzeniu materiału filmowego. Założeniem tego działania jest, aby uczestnik znalazł się w centrum aktywności, doświadczył jej bezpośrednio na sobie.

#### **Etap II – refleksja/obserwacja** (*reflective observation*)

Stanowi sytuację, w której należy odnieść się do przeżyć uczestników. Warto spojrzeć na wydarzenia z perspektywy osoby trzeciej.

#### **Etap III – analiza/konceptualizacja** (*abstrakt conceptualisation*)

W tym miejscu, do poprzednich doświadczeń dokładamy teorię. Jest to przestrzeń do powiązania jej z wiedzą i przeżyciami uczestników, które wyrazili w poprzednich etapach.

#### **Etap IV – przełożenie/stosowanie** (*active experimentation*)

W tym etapie sprawdzamy jak doświadczenia i teoria mogą być zastosowane w życiu codziennym.

#### **Przykład aktywności opracowany na modelu Kolba**

Poniżej opisano przykład ćwiczenia, oparty na modelu Kolba. Temat aktywności to: role podejmowane podczas pracy w zespole. Celem ćwiczenia było uświadomienie uczestnikom ról grupowych opisanych przez M. Belbin<sup>9</sup>. W trakcie symulacji sytuacji, uczestnicy wchodzą we wcześniej wybrane role. Uczestnicy odnoszą się do swoich doświadczeń podczas wykonywania zadania, odpowiadają na pytania dotyczące ich odczuć. Analizują czy aktywności, które podejmowali są dla nich naturalne, czy też powodowały dyskomfort. Poddają refleksji konieczność wchodzenia w różne role życiowe, warunkowane sytuacyjnie. W procesie analizy uczestnicy mówią o swoich potrzebach, związanych z pełnieniem różnych życiowych ról, np. bycia członkami rady pedagogicznej. Na tym etapie prowadzący odnosi się do teorii, która ma na celu uporządkowanie doświadczeń i poszerzenie wiedzy uczestników w zakresie pełnienia ról grupowych. Czas przełożenia to chwila namysłu nad różnymi rolami, w które wchodzimy w życiu zawodowym czy społecznym.

<sup>9</sup> M. Belbin, *Twoja rola w zespole*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

**Przebieg ćwiczenia:**

**Doświadczenie:** uczestnicy szkolenia dzielą się na dwie grupy. Każdy zespół otrzymuje chusty do zawiązania oczu oraz 100 opakowań zapatek. Z grupy wybierany jest lider. Zadaniem osób z zawiązanymi oczami jest ustawienie jak najwyższej wieży z zapatek. Lider ma za zadanie kierować pracą grupy tak, aby zbudowała ona jak najwyższą wieżę. W zdaniu uczestniczą też obserwatorzy. Czas na wykonanie zadania to 10 minut.

**Refleksja:** po zakończeniu działań uczestnicy odnoszą się do swoich doświadczeń. Pierwszy wypowiada się lider, następnie osoby z zawiązanymi oczami, na końcu obserwatorzy.

Pytania pomocne dla lidera:

„Jak czuteś/czutaś się w tej sytuacji?”;

„Co pomagało?”;

„Co utrudniało?”.

Pytania pomocne dla budowniczych:

„Jaka była rola lidera?”;

„Co pomagało?”;

„Co utrudniało?”.

Pytania pomocnicze dla obserwatorów?

„Co ułatwiało pracę grupy?”;

„Co utrudniało pracę grupy?”.

**Analiza:** odniesienie się do teorii ról grupowych. Porównanie teorii z doświadczeniami uczestników ćwiczenia.

**Przełożenie:** wnioski oraz możliwość zastosowania w sytuacjach rzeczywistych.

## Przykładowe metody pracy

W literaturze przedmiotu mamy do czynienia z różnymi podziałami zarówno form, jak i metod pracy dydaktycznej. Dobór metod stosowanych w formach szkoleniowych jest zależny od kilku czynników. Jednym z nich są indywidualne preferencje prowadzącego, związane z posiadanymi kompetencjami. Innym czynnikiem jest forma planowanego działania, kolejnym – temat przewodni, czy też wcześniej zbadane potrzeby uczestników. W doborze metod osoby prowadzące powinny wykazywać się dużą elastycznością, jednocześnie dostosowując planowane formy do czasu trwania spotkania.

Najczęściej w praktyce szkoleniowej wykorzystuje się metody:

- podające – w celu wprowadzenia tematu, przekazania wiedzy (np. wykład, miniwykład, pogadanka). Przygotowanie polega na opracowaniu tematu w sposób konkretny i dostępny dla uczestnika. Zaleca się, aby elementy związane z wiedzą stanowiły formę miniwykładów i nie dominowały procesu szkoleniowego;
- doświadczalne – w celu pokazania zachodzenia pewnych procesów i ich założonych efektów lub przez doświadczanie przeżyć przez uczestników. Doświadczenie może dotyczyć wykonania określonych działań przy użyciu określonego sprzętu;
- eksponujące – dokonanie prezentacji przez prowadzącego (np. przeprowadzenie modelowej rozmowy z rodzicem w temacie trudności dziecka).

- praca z tekstem – przykładem może być zastosowanie “łamiągówki” (*jigsaw*). Uczestnicy są dzieleni na 5 grup pięcioosobowych. Zapoznają się materiałem, w każdym zespole innym. W dyskusji wypracowują wspólny punkt widzenia. Potem grupy mieszają się tak, aby w nowych grupach było po jednej osobie z każdego tematu. Następnie uczestnicy uczą się od siebie;
- analiza przypadku (*case study*) – polega na przygotowaniu materiału pisemnego lub filmowego na określony wcześniej temat. Po dokonaniu analizy, w odniesieniu do pozyskanej wiedzy na szkoleniu oraz własnych doświadczeń generują rozwiązania, uczestnicy opracowują plany. Przykładem może być przygotowanie analizy przypadku wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia;
- praca w parach – jest to metoda, którą możemy stosować wielokrotnie w trakcie szkoleń. Na początku pozwala uczestnikom lepiej się poznać, w późniejszych fazach powoduje efekt synergii i wzajemnego uczenie się od siebie. Może być stosowana niezależnie od formy szkolenia;
- praca w grupach – podobnie jak praca w parach, jest metodą bardzo uniwersalną i stosowaną w różnych momentach szkolenia. Dobrym zabiegiem podczas szkoleń jest dobór losowy do grup oraz mieszanie zespołów pracujących ze sobą.
- gry dydaktyczne – metoda wymagająca czasu, przeprowadzenia i omówienia. W kontekście gier dydaktyczny należy wziąć pod uwagę formę doskonalenia i czas, jaki mamy przeznaczony na realizację. Gry dydaktyczne stanowią bardzo atrakcyjny element szkolenia i należy uważać, aby zbyt nie odciągnęły uczestników od tematu. W trakcie gier uczestnicy mogą doświadczać realnych sytuacji, którym często towarzyszą duże emocje.

Przykład:

Wykorzystanie do poszerzenia wiedzy i umiejętności uczestników systemu gamifikacyjnego, polegającego na rozwiązywaniu kolejnych zadań związanych z tematem. Można tu postawić się technologią TIK i wykorzystać np. QR kody do ukrywania treści, czy też skorzystać z takich aplikacji jak Genially, Learningapps;

dyskusja – jest jednym z głównych elementów składowych form doskonalenia. Może mieć charakter moderowany (wtedy osoba prowadząca pełni rolę moderatora) lub swobodny (uczestnicy rozmawiają bez ingerencji osoby prowadzącej).

## Działalność szkoleniowo-doradcza SCWEW

Szeroki katalog aktywności szkoleniowo-doradczej, opisany w modelu SCWEW, pozwala na uzyskanie przez odbiorców działań najbardziej adekwatnego wsparcia.

W trakcie projektowania pomocy specjalistycznej, w pierwszej kolejności warto pomyśleć o stworzeniu środowiska zorientowanego na uczenie się, gdzie uczestnik jest w centrum uwagi, podczas gdy specjaliści/trenerzy ułatwiają proces uczenia się.

Poniżej przedstawiono kilka pomysłów na stworzenie środowiska bardziej zorientowanego na słuchacza zarówno w pracy indywidualnej jak i grupowej:

- przygotowanie miejsca w taki sposób, aby sprzyjało współpracy. W pracy indywidualnej miejsce powinno być spokojne i zaciszne, budujące klimat zaufania i wzajemnego zrozumienia potrzeb. W przypadku form warsztatowych warto pomyśleć o ustawieniu w sali stołów i krzesel w taki sposób, aby sprzyjały one pracy grupowej<sup>10</sup>;
- opracowanie zasad pracy wspólnie z uczestnikiem/uczestnikami<sup>11</sup>;
- zachęcanie do refleksji i dzielenia się własnymi doświadczeniami przez formułowanie pytań otwartych do uczestników. Do celów formułowania warto używać w szczególności takie słowa jak: „Kto?“, „Co?“, „Jak?“, „Kiedy?“, „Dlaczego?“ i „Po co?“<sup>12</sup>;
- zachęcenie uczestników do poznania własnych stylów uczenia się, by wzmocnić świadomość procesów uczenia się;
- w przypadku pracy zespołowej, zachęcanie uczestników do pracy w grupach przez wskazanie korzyści takiej aktywności.

## Konsultacje indywidualne i zbiorowe

Kolejnymi formami wsparcia dla nauczycieli są konsultacje indywidualne i zbiorowe. Mogą to być jednorazowe spotkanie lub cykliczne. W cyklicznym charakterze konsultacji warto uwspólniać zasady pracy. Pomocne mogą być wskazane poniżej kroki jakie należy podjąć i odpowiedzenie na pytania:

- **ustalenie zasad procesu wsparcia** – „Jak często będą odbywać się spotkania?“, „Jak długo będą trwać?“, „Jaką formę wsparcia może zaproponować specjalista/pracownik SCWEW?“;

10 Propozycje ustawień: *Ustawianie stołów teatralne i inne*, <https://www.szkoleniowe-konferencyjne.pl/blog/ustawienie-stolow-teatralne/> [dostęp: 29.05.2022].

11 Propozycje dotyczące kontraktów: <https://cdw.edu.pl/jak-spisac-angazujacy-kontrakt-grupowy/> [dostęp: 29.05.2022].

12 Więcej na temat klasyfikacji pytań można przeczytać na stronie Encyklopedii Zarządzania: [https://mfiles.pl/pl/index.php/Pytanie\\_otwarte](https://mfiles.pl/pl/index.php/Pytanie_otwarte) [dostęp: 29.05.2022].

- **zbadanie oczekiwań i potrzeb odbiorcy konsultacji** – „Czego odbiorca potrzebuje?“, „Czego spodziewa się od specjalisty/pracownika SWEW?“, „Do czego się zobowiązuje?“;
- **ustalenie zasad współpracy pomiędzy specjalistą/pracownikiem SCWEW a odbiorcą** – „Jak się do siebie zwracamy?“, „Jak odwołujemy spotkania?“, „Czy wprowadzać zasadę poufności?“, „Kto i za co jest odpowiedzialny?“;
- **dbanie o granice i poczucie bezpieczeństwa obydwu stron**

Uwzględnienie powyższych propozycji wzmacnia zaufanie pomiędzy uczestnikiem konsultacji a specjalistą/nauczycielem SCWEW.

## Obserwacje wspierające i superwizje edukacyjne

Obserwacja wspierająca ma charakter obserwacji koleżeńskiej. Oznacza to, że jest prowadzona na wyraźne życzenie nauczyciela. W zależności od potrzeb może zdarzyć się, że lekcję obserwuje kilku nauczycieli. Do decyzji nauczyciela zwracającego się w wsparcie należy wskazanie obszaru oraz decyzja czy obserwacja będzie miała charakter indywidualny, czy otwarty dla większej liczby uczestników. Nie zawsze konieczne jest prowadzenie obserwacji podczas całej jednostki lekcyjnej. Informacja zwrotna może dotyczyć wskazanego fragmentu lekcji i wystarczyć do rozpoczęcia wprowadzania zmian w warsztacie pracy nauczyciela obserwowanego. Z powyższych względów, bardzo ważny jest cel i zakres prowadzonej obserwacji. Na przykład, gdy nauczyciel chce dokonać analizy efektywności pracy uczniów w grupach, wystarczy obserwacja konkretnego elementu lekcji<sup>13</sup>.

Model superwizji został szerzej opisany w publikacji *Superwizja w szkole. Model i koncepcja wdrożenia*<sup>14</sup>, powstałej we współpracy Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Fundacji Instytut Edukacji Pozytywnej. Superwizja jest coraz częściej stosowaną, efektywną metodą pracy i rozwoju, która ma swoje korzenie w psychologii, psychoterapii oraz coachingu. Głównym działaniem są regularne spotkania superwizora i superwizowanego, którego udział jest dobrowolny. Opracowanie koncentruje się na uproszczonym ujęciu superwizji jako metody rozwoju zawodowego i osobistego, a także warsztatu pracy osób, których zawody wymagają stałego kontaktu i budowania relacji z innymi ludźmi. Główny cel superwizji w edukacji to zapewnienie nauczycielom dostępu do dodatkowych informacji i głębszego spojrzenia na to, co dzieje się wokół nich i jak rzeczywistość ta wpływa na

<sup>13</sup> J. Strzemieczny, M. Dobrzyńska, T. Kołodziejczyk, *Obserwacja koleżeńska*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://as.ceo.org.pl/materialy-edukacyjne> [dostęp: 24.08.2022].

<sup>14</sup> M. Nowicka, A. Wzorek, *Superwizja w szkole. Model i koncepcja wdrożenia*, Wydawnictwo Fundacji Instytutu Edukacji Pozytywnej, Warszawa 2016.

realizowane przez nich zadania. Wszystko to ma na celu poprawę jakości pracy oraz lepsze funkcjonowanie psychiczne nauczycieli.

Ze względu na liczbę osób 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 kilkusobowej grupie innych profesjonalistów i superwizora<sup>15</sup>.

Wśród korzyści płynących z superwizji wymienić można możliwość poznania różnych perspektyw na występujące u siebie trudności, ale również wysłuchać doświadczeń innych osób.

Proces uczenia się jest jednym z najważniejszych elementów superwizji. W sprzyjającej, bezpiecznej atmosferze kluczowymi elementami stają się wymiana doświadczeń, dochodzenia do istoty nurtujących problemów oraz poszukiwanie nowych rozwiązań. Założenia współczesnej superwizji w edukacji zgodnie z *Superwizja w szkole...*<sup>16</sup>:

- „superwizja uwzględnia fakt, że nauczanie 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”<sup>17</sup>.

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

- Model Schöna;
- Model Bortona;
- Model (Cykl) Kolba;
- Model Gibbsa;
- Model Johnsa<sup>18</sup>.

Ze względu na potrzeby superwizji, warto dokonać analizy opisanych modeli w celu wyboru jednego, najbardziej adekwatnego do własnych preferencji oraz potrzeb superwizowanego.

---

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 9.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

## Model Schöna

W swoim modelu wskazał on na dwa elementy uczenia się refleksyjnego. Pierwszym elementem jest dokonywana refleksja podczas podejmowania aktywności (*reflection in action*), a drugim – refleksja dotycząca realizowanego działania (*reflection on action*). Zgodnie z modelem Schöna, poza faktem bycia praktykami dokonują również refleksji, nauczyciele sprawdzając efekty swoich działań. W powyższym modelu kluczową rolę odgrywa wiedza teoretyczna, która stanowi podwalinę aktywności zawodowej.

**Refleksja w działaniu** (*reflection in action*) polega nie tylko na podejmowaniu aktywności, ale również na namyśle nad tym działaniem. Osoba dokonująca refleksji stosuje myślenie krytyczne, podejmuje różne aktywności, eksperymentuje. Refleksja w działaniu polega na uczeniu się z własnego doświadczenia. Jest to proces świadomy, ale nie musi być zwerbalizowany.

Przykład:

W procesie superwizji analizie poddawany jest problem, związany z indywidualizacją procesu edukacyjnego uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami. Aktywnością w tym obszarze może być opracowanie i przeprowadzenie lekcji z wykorzystaniem zróżnicowanych form przekazywania tej samej treści (np. w formie opisowej w wersji papierowej, krótkiego filmiku, tekstu wgranego na tablet). W trakcie działania dochodzi do dokonywania analizy przydatności stosowanych metod przekazywanych treści.

**Refleksja na temat działania** (*reflection on action*) polega na analizie tego, co się wydarzyło już po fakcie. Proces uczenia się wynika z analizy i myślenia na temat podejmowanych działań. W tym obszarze może być stosowany proces superwizji, ponieważ analiza ta wymaga omówienia. Analiza doświadczenia może się odbyć także w formie pisemnej. Dzięki wykorzystaniu rozmowy oraz spisaniu doświadczeń pogłębia się proces superwizji, który może polegać również na poszukiwaniu znaczeń swoich działań oraz stawianiu wniosków na przyszłość.

Przykład:

- Superwizor: „Proszę opowiedzieć o sytuacji dydaktycznej”.
- Superwizowany: „Chcę poddać analizie dobór metod pracy i narzędzi do potrzeb uczniów w swojej klasie. W klasie mam ucznia słabowidzącego, zastanawiam się, czy te narzędzia i metody, które stosuję, spełniają w pełni potrzeby mojego ucznia. Te formy to...”.
- Superwizor: „Po czym poznasz, że twoje metody pracy dają pozytywne efekty edukacyjnej twoim uczniom?”.
- Superwizowany udziela odpowiedzi.
- Superwizor: „Co możesz jeszcze zrobić, aby zwiększyć dostępność do treści?”.
- Superwizowany generuje propozycje.
- Superwizor: „Na co zdecydujesz się w pierwszej kolejności?”.
- Superwizowany wskazuje swój wybór.

### Model Bortona

Kolejnym modelem ważnym do przytoczenia jest trój etapowa struktura Bortona. Zgodnie z jej założeniem, osoby dokonują analizy swojego postępowania przez poszukiwanie odpowiedzi na pytania rozpoczynające się od: „Co?”, „Co z tego?”, „I co teraz?”. Modelem tym posługiwano się przede wszystkim w celu zwiększenia przez nauczycieli efektywności w procesie lekcyjnym. Może on jednak być również uproszczonym modelem superwizyjnym. Poniżej znajdują się propozycje wykorzystania schematu w tym procesie.

#### Etap I – „Co?”

Rozpoczynamy od dokładnej analizy doświadczenia. Pytania stawiane na tym etapie muszą rozpoczynać się od „co?”. Za przykład mogą posłużyć pytania: „**Co się stało?**”, „**Co zrobiliśmy?**”, „**Co próbowałem osiągnąć?**”. Odpowiedzi na te pytania wskazują na poziom świadomości reprezentowany przez nauczyciela w kontekście podejmowanych aktywności.

#### Etap II – „Co z tego?”

Na tym etapie dochodzi do dalszej analizy oraz interpretacji wniosków powstałych na pierwszym etapie. Pogłębione spojrzenie na opisywane zdarzenie pozwala na refleksję na temat tego, co jeszcze może stać za przeżytym doświadczeniem. Jako przykładowe mogą posłużyć pytania: „**Co jest najważniejsze z tego, co zaszło?**”, „**Czego na podstawie przeżytego doświadczenia mogę się jeszcze dowiedzieć i nauczyć?**”.

#### Etap III – „I co teraz?”

Ten etap służy generowaniu możliwości w związku z przeżytym doświadczeniem. Poszukuje się możliwości zastosowania doświadczenia i alternatywnych rozwiązań do wykorzystania w przyszłości. Superwizowany ma możliwość dokonania refleksji dotyczącej bieżących działań, a także kroków na przyszłość. Ponadto zastanawia się nad ewentualnymi konsekwencjami.

Przykład:

Przed sesją przygotuj dla nauczyciela kartę z pytaniami z etapów I i II. W punkcie dotyczącym etapu III, poproś nauczyciela o wskazanie działań do podjęcia w przyszłości. Niech pomyśli i powie jakie mogą być konsekwencje tych kroków. Moderując rozmowę, wspieraj nauczyciela przez zadawanie pytań pogłębiających jego refleksje, jak np. „Jak wyglądała sytuacja?”, „Co jeszcze zdarzało się w jej trakcie?”, „Jaki wpływ miała sytuacja na całe otoczenie?”.

### Model Kolba

Model D. Kolba jest jednym z najczęściej wykorzystywanych w procesie uczenia się dorosłych. Wskazane w nim są cztery etapy, przez które należy przejść w procesie uczenia się:

- doświadczenie – to wykonanie czynności, której w procesie uczenia podmiot chce się nauczyć. Dzięki doświadczaniu określonych czynności zachodzi głębsze uczenia się;

- refleksja – analiza dokonanej sytuacji, doświadczeń, emocji, wrażeń;
- teoria – odniesienie do istniejących przykładów i tworzenie nowych definicji;
- pragmatyzm – tworzenie nowej jakości, wskazywanie innych rozwiązań i zastosowań.

W odniesieniu do procesu superwizyjnego, budując narrację, można przeprowadzić nauczyciela przez kolejne etapy za pomocą konstruowania właściwych pytań.

Doświadczenie to etap przedstawienia sytuacji poddawanej superwizji.

Pogłębienie wiedzy zachodzi w trakcie refleksji, którą mogą wesprzeć pytania: „Co się wydarzyło?”, „Jakie działania podejmowałeś/podejmowałaś podczas doświadczenia?”, „Na co szczególnie zwróciłeś/zwróciłaś uwagę?”, „Jakie są obserwowalne efekty twojego działania?”, „Jakie zalety ma twoje działanie?”, „Jakie wady ma twoje działanie?”, „Co było dla ciebie najważniejsze?”, „Co najbardziej zapadło Ci w pamięć?”, „Jakie były etapy podejmowanej aktywności?”, „Jakie są różnice pomiędzy twoim dotychczasowym działaniem a tym realizowanym aktualnie?”.

Kolejnym etapem jest wskazanie teoretycznych podstaw w danym zakresie tematycznym.

Po tym następuje etap pragmatyzmu. Istotne dla niego pytania to: „Co możesz poprawić?”, „O czym będziesz pamiętać?”, „Jak wykorzystasz zdobyte doświadczenia?”, „Na kogo możesz liczyć w dalszym rozwoju?”, „Co następnym razem będzie dla ciebie ważne?”, „Co jeszcze możesz zrobić?”, „Gdzie jeszcze możesz stosować taką umiejętność?”<sup>19</sup>.

### Model Gibbsa<sup>20</sup>

W ujęciu tego modelu najistotniejsza jest refleksja, która powinna odbywać się na każdym z szczęściu proponowanych etapów. Warto zwrócić uwagę na cykliczność schematu, który zakłada powtarzanie się doświadczenia w różnych odniesieniach.

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

- **opis** – dotyczy wydarzenia, które miało miejsce, oraz jego uczestników. Opis powinien koncentrować się na faktach dotyczących tylko poddawanej analizie sytuacji. Opis stanowi najkrótszy element modelu. Należy uwzględnić takie szczegóły jak: kto i co zrobił, kto jeszcze i dlaczego brał udział w zdarzeniu;
- **uczucia** – na tym etapie dochodzi do przedstawienia emocji i myśli przez superwizowanego. Wymaga to czasu i koncentracji;

<sup>19</sup> T. Dulewicz, *Cykl Kolba, czyli jak przeprowadzać i omawiać ćwiczenia szkoleniowe*, <https://poradnik.trenera.pl/books/cykl-kolba.pdf> [dostęp: 26.06.2022].

<sup>20</sup> G. Gibbs, *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*, Oxford Further Education Unit, Oxford 1988.

- **ewaluacja** – przygląda się pozytywnym elementom zdarzenia oraz temu, co się nie udało. Następuje rozważenie pozytywnych i negatywnych skutków zdarzenia;
- **analiza** – następuje przypisanie znaczenia do doświadczonego wydarzenia. Dokonując analizy, zwraca się uwagę na szczegółowe omówienie, uwzględniające dyskusję i odwołanie do literatury naukowej. Działania te mają na celu jak najlepsze zrozumienie zdarzenia;
- **konkluzja** – wyznaczenie logicznych wniosków: jak radzić sobie w trudnej sytuacji, co robić z problemem, jakie kompetencje wzmocnić, jakie umiejętności rozwijać;
- **plan działania** – stworzenia planu działania, na podstawie dokonanej analizy. Pytanie kluczowe to: „Co byś zrobił inaczej, a co podobnie?”. Jeśli zdarzenie powtórzy się w przyszłości należy zrewidować podjęty plan działania i sprawdzić jego przydatność<sup>21</sup>.

---

21 M. Nowicka, A. Wzorek, *op. cit.*

## Relacja superwizor–superwizowany

### Postawa superwizora

W wymiarze zawodowym, który odnosi się wprost do zadań superwizora, składają się na nie:

- wiedza i umiejętności w zakresie superwizji;
- umiejętności komunikacyjne;
- wiedza i umiejętności dydaktyczne;
- umiejętności efektywnego i skutecznego kierowania procesem superwizyjnym.

Jednym z kluczowych elementów relacji pomiędzy superwizorem i superwizowanym jest zaufanie jako otwartość w procesie, dzielenie się swoimi niepowodzeniami oraz sukcesami. Aby zaufanie mogło być budowane, istotne jest stworzenie ku temu właściwego klimatu, cechującego się poczuciem bezpieczeństwa poprzez obopólne zrozumienie stron uczestniczących w superwizji.

Dużą wagę w powodzeniu tego rodzaju wsparcia ma wiara superwizora w umiejętności i możliwości superwizowanego. Relacje w tym układzie nie mogą jednak być zbyt silne ani bliskie, gdyż może to zaburzyć obiektywność procesu.

### Rola pytań w działaniach superwizyjnych

Pytania pełnią kluczową rolę podczas procesów superwizyjnych. Należy zwrócić uwagę na rodzaj zadawanych pytań, unikając tych mających formę zamkniętą. Najczęściej ich wykorzystanie należy uwzględnić, chcąc upewnić się w odbiorze komunikatu lub podejmowanej przez osoby decyzji. Właściwe pytania pomagają w usuwaniu barier, budują odpowiednią relację, a co za tym idzie – służą osiągnięciu szybszych celów superwizyjnych. Stawiane pytania powinny być w miarę proste, prowadzące do osiągnięcia zamierzonego celu.

**Pytania otwarte** – w praktyce prowadzenia procesów rozwojowych stanowi jeden z kluczowych elementów współpracy między osobą udzielającą wsparcia, a otrzymującą wsparcie. Są katalogiem, który sprzyja poszerzaniu wiedzy w obszarach pracy. Stanowią element otwierającym w rozmowie. Wyróżnić można: „Jak...?”, „Jaka...?”, „Jaki...?”, „Co...?”, „W jaki sposób...?” itp.

**Przykłady:**

- *„Jakie działania podejmowane w procesie dydaktycznym przynoszą najlepsze efekty?”;*
- *„Co jeszcze można zrobić, aby odpowiedzieć na potrzeby uczniów?”;*
- *„Jakie sposoby poleciliby/poleciliby inny nauczyciel?”;*
- *„W jaki sposób można zrobić to inaczej?”.*

**Pytania zamknięte** – prowadzą do otrzymania jednej konkretnej odpowiedzi, zwykle zaczynają się od słowa: „Czy...?”. Tę formę pytań najczęściej stosuje się na etapie podsumowania rozmów. Zadawane zbyt często mogą powodować powstawanie trudnych sytuacji na poziomie relacji.

**Przykład:**

- *„Czy wie pan/pani jaki jest cel naszej rozmowy?”;*
- *„Czy zgadza się pan/pani na takie rozwiązanie?”.*

**Aktywne słuchanie**

Aktywne słuchanie, w szczególności w procesie superwizji, to nastawienie się na odbiór informacji i ich przetwarzanie. Werbalizacja myśli schodzi wówczas na drugi plan. Informacje zastyszane można spisywać po wcześniejszym ustaleniu z superwizowanym. Ważnym elementem jest również stosowanie potwierdzeń w celu zachęcenia do dalszego mówienia i nieprzerwanie toku myślowego. Elementy pomagające w aktywnym słuchaniu to parafraza, odzwierciedlanie, empatyczna postawa czy informacja zwrotna.

**Przykłady:**

- odzwierciedlenie: *„Powiedziateś/łaś, że...”, „Widzę, że...”;*
- empatyczna postawa: *„W usłyszaney odpowiedzi słyszę smutek w głosie, bardzo dobrze rozumiem te emocje”.*

**Parafraza**

W przypadku zastosowania parafrazy następuje powtórzenie wypowiedzi rozmówcy lub wyrażenie jej własnymi słowami, bez interpretowania. Pozwala to na bieżąco korygować odbiór komunikatów i buduje atmosferę zaufania. Zapobiega również możliwości wystąpienia nieporozumień. Parafrazę można zacząć od słów: „Powiedziateś, że...”, „Mówisz, że...”.

**Przykład:**

- *„Jeśli dobrze cię zrozumiałem/łam to... [tu następuje powtórzenie zastyszanej sekwencji]”.*

## Udzielanie informacji zwrotnej

Informacja zwrotna to sposób przekazywania informacji dotyczących pracy osoby superwizowanej, może również odnosić się do zachowań. Ważne, aby ta informacja miała charakter rozwojowy, czyli poza krytyką zawierała również pozytywne elementy. Przekazanie takiej informacji musi być przemyślane i wyważone.

Przykład:

- odnieś się do faktów: „Obserwując lekcję którą prowadzicieś/prowadziłaś, rzuciła mi się w oczy twoją trudność z radzeniem sobie z zachowaniem Michała”;
- wskaż pozytywny obszar: „Widziałem/widziałam również, że jego zachowanie nie wptywa rozpraszająco na całą klasę. Dobrze, że nauczyłeś/nauczyłaś dzieci jak postępować w takiej sytuacji”;
- powiedz o konsekwencjach: „Brak umiejętności interweniowania w trudnych sytuacjach może pogłębić trudności Michała i w dłuższej perspektywie spowodować problemy z całą klasą”;
- wskaż obszar do rozwoju: „Aby wzmocnić twoje umiejętności w reagowaniu na trudne zachowania uczniów, zapraszam cię na lekcje modelowe, które prowadzę. Dodatkowo proponuję zapoznanie się z poradnikiem ABC trudnych zachowań”.

### Założenia podstawowe efektywnej informacji zwrotnej<sup>22</sup>:

- „stosuje się komunikat JA (superwizor mówi o swoich spostrzeżeniach, nie uogólnia 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)”.

### Przykład komunikat Ja:

- „Jestem pod wrażeniem twojej pracy z uczniami na lekcji”;
- „Myślę, że twoje lekcje powinny być bardziej różnorodne po względem metodycznym”;
- „Aby wesprzeć twoją pracę, potrzebuję więcej informacji na temat twoich trudności”.

### Trudności podczas superwizji oraz sposoby ich niwelowania

Subiektywne przedstawienie sytuacji w samych superlatywach:

- podsumuj wypowiedź: „To co przedstawiłeś nie wygląda jak problem, ale jak sukces. Nad czym więc mamy wspólnie pracować?”, „Bardzo dobrze, że dostrzegasz korzyści

<sup>22</sup> *Ibidem*.

z tej sytuacji. Z tego co jednak wiem, pojawiały się również problemy. Czy to prawda?”, „Aby pomóc w tej sytuacji muszę mieć więcej informacji. Pozwolisz, że zadam ci kilka pytań?”.

Brak poczucia konieczności rozmowy o problemach:

- zapytaj: „Co powinno się stać, abys chciał rozmawiać o swoich problemach?”;
- stwierz: „Masz prawo do własnego zdania i nietraktowania tej sytuacji jako problem, jednak dla innych to może być trudne”;
- postaw się w sytuacji: „Rozumiem, że ta sytuacja może być dla ciebie niekomfortowa. Wspólnie postaramy się znaleźć rozwiązanie. Pozwól, że ci pomogę”.

Niezdecydowanie w zakresie wyboru tematu:

- podsumuj i doprecyzuj: „Z tego co słyszę, kilka tematów jest dla ciebie ważnych. Zdecyduj od którego zaczniesz”.

Zmiana pierwszej części sesji z rozmowy stacjonarnej na telefoniczną:

- interweniuj: Zastopowanie rozmowy telefonicznej zaproszenie na spotkanie.

Zbyt mała liczba spotkań:

- odwołaj się do wiedzy fachowej lub doświadczeń: „Taka liczba spotkań jest zbyt mała, abys skorzystał z tej formy wsparcia”.

Niechętna postawa osób superwizowanych:

- zaproponuj wsparcie: „Czego potrzebujesz, aby aktywniej uczestniczyć w superwizji?”;
- przedstaw dobra praktykę: „Pozwól, że opowiem ci o doświadczeniach innych osób poddających się superwizji”.

Ukrywanie rzeczywistych problemów:

- okaż zrozumienie i przedstaw korzyści: „Rozumiem, że temat jest dla ciebie trudny i niechętnie o nim mówisz, jednak tylko szczerość pozwoli nam znaleźć wyjście z impasu”.

Złe doświadczenia z przeszłości:

- okaż zrozumienie i zaproponuj wsparcie: „To przykre, że masz takie doświadczenia. Pozwól, że wspólnie podejmiemy próbę ich zmiany”.

W superwizji wskazuje się występowanie dwóch faz: zaangażowania i cyklu właściwego. W fazie zaangażowania miejsce ma:

- zapoznanie superwizowanego z procesem superwizji;
- omówienie planu superwizji oraz wyznaczenie konkretnych celów.

W fazie właściwej cyklu superwizji następuje:

- zrozumienie kontekstu. Zbieranie wszystkich istotnych informacji nawiązujących do superwizowanego;
- preobserwacja, spotkanie superwizora i superwizowanego w celu omówienia obszarów wskazywanych do obserwacji. Analiza pod kątem wystąpienia możliwych trudności;
- obserwacja. Zbieranie danych do wykorzystania w fazie feedbackowej. Obserwacja może również uwzględniać zapis audio i video (tu wymagana zgoda osób, które będą utrwalane). Narzędzia wykorzystywane w obserwacji przedstawiamy w dalszych modułach;
- analiza danych. Opracowanie danych zebranych w trakcie obserwacji, przygotowanie interpretacji i wniosków do spotkania feedbackowego;
- spotkanie feedbackowe. Omawianie wyników superwizji, opracowanie sposobów na zmianę w praktyce i ocena procesu superwizji. Ustalanie kolejnego cyklu spotkań.

Ocena procesu superwizji, zachęca do refleksji, podobnie jak na początku procesu. Nie chodzi o ocenę w kategoriach dobry/zły, tylko wskazanie obszarów, które można rozwijać. Superwizor wspiera superwizowanego w poszukiwaniu rozwiązań, ale nie robi tego zamiast niego.

### Przykład sesji superwizyjnej

W publikacji Superwizja w szkole<sup>23</sup>, podążając za stanowiskiem S. Page i V. Woskett<sup>24</sup>, sugeruje się, że dobra sesja superwizji może mieć pięć etapów: umowa (*contract*), skupienie (*focus*), przestrzeń (*space*), porozumienie (*bridge*) i podsumowanie (*review*).

Spotkanie wstępne. Umowa i skupienie:

- pozyskanie informacji dotyczących motywacji do odbycia superwizji;
- omówienie oczekiwań wobec procesu superwizji;
- ustalenie terminów i czasu trwania spotkania.

Spotkanie właściwe. Umowa, skupienie, przestrzeń, porozumienie, podsumowanie:

- przedstawienie problemu/zadania. Pomocne pytania: „Co będzie ważne na dzisiejszej sesji?”; „Na czym należy się skupić?”; „Jaki jest cel sesji?”; „Jakie są możliwości wyjścia z danej sytuacji?”.
- wybór metody pracy podczas sesji, np. wykorzystanie „linii czasu”;

<sup>23</sup> M. Nowicka, A. Wzorek, *Superwizja w szkole. Model i koncepcja wdrożenia*, Warszawa 2016.

<sup>24</sup> S. Page, V. Wosket, *Supervising the Counsellor: A cynical model*, Psychology Press, 2001.

- analiza trudności i poszukiwanie możliwości ich łagodzenia;
- analiza pozytywnych stron;
- analiza mocnych stron i zasobów osoby superwizowanej, pryzmat środowiska;
- pomoc w wyborze obszarów do pracy własnej;
- umówienie kolejnego spotkania.

## Warsztaty i szkolenia

Warsztat jest formą szkolenia, w której pracują aktywnie uczestnicy i prowadzący. Ważne jest zachowanie pewnych proporcji pomiędzy aktywnością osoby prowadzącej, a uczestnikami. Planując powyższą formę, dobrze przyjąć zasadę 70% aktywności grupy w stosunku do 30% aktywności trenera/trenerki.

Warsztaty organizowane są wokół określonego tematu. Może on wynikać ze zgłaszanych potrzeb nauczycieli wskazanych podczas diagnozy, zmian w prawie, kierunków polityki oświatowej, prowadzonych badań i diagnoz.

Osoba prowadząca warsztat może wchodzić w różne role podczas jego trwania. Może być np. ekspertem, moderatorem, coachem.

Forma warsztatowa doskonalenia dorosłych zalecana jest dla grup od 15 do 20 osób. Pozwala to na swobodę interakcji między uczestnikami, dzielenie się własnymi doświadczeniami i skuteczną pracę w grupach. Na poziomie organizacji warto zadbać o neutralne miejsce odbywania się warsztatów, dzięki któremu łatwiej będzie budować przyjazną atmosferę. Lokalizacja powinna być dostępna dla osób z niepełnosprawnościami i szczególnymi potrzebami.

Sala szkoleniowa (może być oznaczona plakatem z tytułem warsztatu i odpowiednim logo) powinna być jasna, czysta i przewietrzona. Stoły i krzesła ustawić można w podkowę lub literę U (w tym wypadku bez stołów). Brak stołów znosi wizualną barierę pomiędzy trenerem a uczestnikami. Takie ustawienie jest polecane do form realizowanych w sposób aktywny. W przypadku wykładu preferuje się tzw. ustawienie teatralne lub kinowe. Warto w planowaniu zadbać również o przygotowanie miejsca pozwalającego na pracę w skupieniu lub pracę w grupach zgodnie z zaplanowanymi aktywnościami podczas warsztatu. Przyjmuje się, że jedna sesja (godzina) warsztatowa trwa około 90 minut. Dopuszcza się wydłużenie sesji ze względu na specyfikę realizowanego tematu.

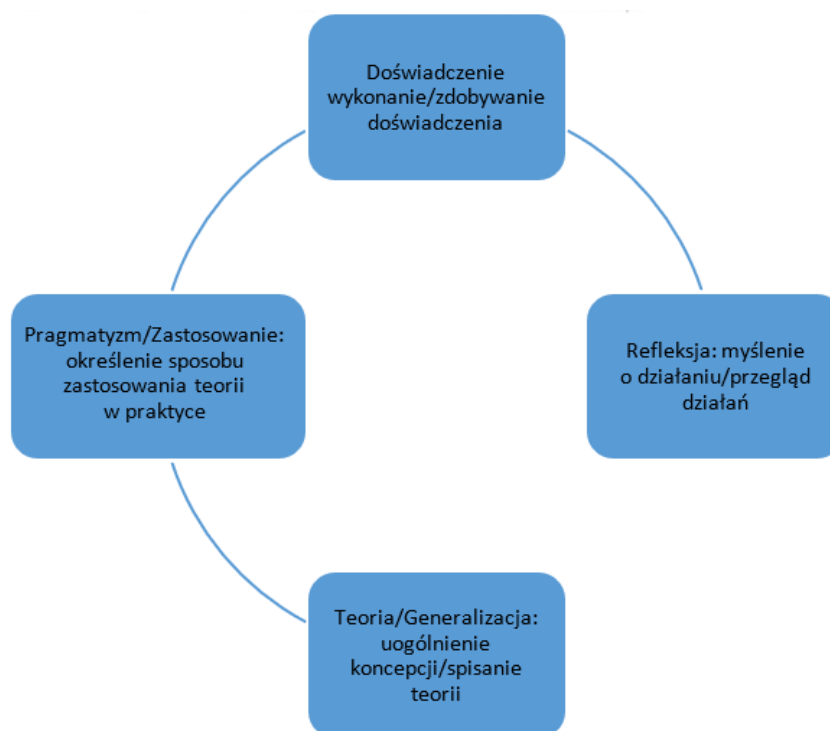
Poniżej została zaprezentowana przykładowa strukturę czterogodzinnego warsztatu:

- otwarcie warsztatu. Przedstawienie prowadzącego oraz uczestników;
- integracja grupy – można wykorzystać działanie zwane „lodołamaczem”.

Przykład:

Prosimy wszystkich uczestników o wymienienie trzech/czterech rzeczy w wybranych kategoriach (np. samochód, potrawa, kolor, owoc), które najlepiej charakteryzują ich osobowość. Warto w tej części szkolenia wykorzystywać tzw., „lodołamacze”. Ich bogaty zbiór dostępny jest w internecie oraz w pozycjach książkowych.

- prezentacja celów szkolenia, np. z wykorzystaniem prezentacji PPTX lub spisanych na flipcharcie (inspiracji szukać można m.in. na platformie Pinterest)<sup>25</sup>;
- wprowadzenie do tematu i jego analiza z wykorzystaniem Cyklu Kolba.



Grafika 2. Cykl Kolba. Opracowanie własne.

### **Doświadczenie wykonanie/zdobywanie doświadczenia**

Zaprojektowanie doświadczenia przez wykorzystanie np., gry szkoleniowej, analizy przypadku itp.

### **Refleksja: myślenie o działaniu/przegląd działań**

Analiza wykonanych aktywności, moderacja refleksji przez trenera przez zadawanie pytań.

### **Teoria/Generalizacja: uogólnienie koncepcji/spisanie teorii**

Prezentacja teorii. Można wykorzystać prezentację Power Point, Prezi.

### **Pragmatyzm/Zastosowanie: określenie sposobu zastosowania teorii w praktyce**

Generowanie przez grupę możliwości zastosowania teorii. Wykorzystanie doświadczeń uczestników.

- podsumowanie warsztatu.

<sup>25</sup> Inspiracje na <https://pl.pinterest.com/pin/518758450808199691/> [dostęp: 24.08.2022].

## Przykładowy scenariusz warsztatu „Trener, moderator, coach” – Budowanie pozytywnego wizerunku trenera i warsztatu pracy (5 godzin dydaktycznych)

Ćwiczenie:	Opis:	Czas:
Zagraj z nami w Bingo – lo- dotamacz.	Wstęp do szkolenia – wprowadzenie w treści szkoleniowe.	≥30 minut.
Persona – wiedza, umie- jętności, postawa trenera, praca w grupach.	<b>Teoria:</b> wprowadzenie do <i>Design Thinking</i> i mode- lu persony. Omówienie założeń. <b>Doświadczenie:</b> uwzględniając otrzymane mate- riaty, stwórz personę, czyli obraz trenera, szkole- niowca, który byłby dla Ciebie inspiracją. <b>Materiały do wykorzystania:</b> karta persony (ry- sunek własny), gazety, nożyczki, klej. <b>Refleksja i zastosowanie:</b> omówienie ćwiczenia przez grupy, moderowanie przez trenera za po- mocą pytań, np.: „Które z cech wskazanych na personie posiadacie?”.	2x45 minut.
Przerwa.		
Cykl Kolba. Grupy tematyczne – na- uczyciele w podziale na przedmioty, których uczą.	<b>Teoria:</b> wprowadzenie do tematu, wykład trenera. <b>Doświadczenie:</b> zaprojektuj lekcję 45 minutową, opartą na cyklu Kolba. Temat dowolny. <b>Materiały do wykorzystania:</b> karta pracy z kolej- nymi etapami cyklu.  <b>Refleksja i zastosowanie:</b> omówienie ćwiczenia przez grupy.	45 minut.
Praca ze scenariuszem w czterech grupach – wę- drujące plakaty.	<b>Teoria:</b> prezentacja PPT: Co powinien zawierać scenariusz? <b>Doświadczenie:</b> grupy dokonują analizy scena- riusza, w oparciu o analizę SWOT/mocne i słabe strony/szanse i zagrożenia. <b>Materiały do wykorzystania:</b> 4 różne scenariu- sze szkoleń. <b>Refleksja i zastosowanie:</b> w grupach nauczycie- le rozmawiają o przedstawionych propozycjach scenariuszy w oparciu o dokonana przez nich analizę SWOT. Dyskutują na temat: „Co jest ważne w scenariuszu?”, „Co powinien zawierać scenariusz?”.	5 minut (wprowa- dzenie), 4x10 minut (omówienie).
Przerwa		
Dopasowanie metod i form pracy z grupą.	<b>Teoria:</b> prezentacja przykładowych form i możli- wych do zastosowania w nich metod pracy. <b>Doświadczenie:</b> nauczyciele w 7 grupach przypi- sują metody do proponowanej formy. Dopasowanie do odpowiedniego plakatu, analiza pasków czego brakuje? Następnie zespoły omawiają ćwiczenie. <b>Refleksja i zastosowanie:</b> stopklatka – jakie metody i formy pracy pojawiły się do tej pory, na szkoleniu? Wypisanie na pojedynczych paskach nazw metod i form.	30 minut.
Ewaluacja szkolenia	<b>Teoria:</b> Era ewaluacji – prezentacja przykłado- wych metod ewaluacji szkolenia. Ewaluacja szko- lenia poprzez informację zwrotną.	15 minut.

## Najpopularniejsze metody pracy warsztatowej

### Film, nagranie audio – analiza obrazu i treści

Przedstawienie konkretnych życiowych sytuacji, aby zwrócić na nie uwagę uczestników i wyciągnąć wnioski. Mogą służyć również jako inspiracja do alternatywnych działań dla członków procesu edukacyjnego. Celem może też być pogłębienie zrozumienia zjawisk i zachodzących procesów przez odniesienie ich do własnych doświadczeń.

Przykład:

Prezentacja filmu *Praca zespołowa*<sup>26</sup>. Moderowanie rozmowy za pomocą pytań:

- „Co wydarzyło się na obejrzanym filmie?”;
- „Na czym polega siła współpracy?”;
- „Jakie można wskazać role w zespole?”.

Zebranie wniosków grupy z obejrzanego materiału, przedstawienie teorii pracy zespołowej, refleksja na temat znaczenia kooperacji dla sily zespołu.

### Scenki, drama, psychodrama

W trakcie wskazanej aktywności uczestnicy wchodzą w określone role w ramach scenek (symulacji). Drama lub psychodrama ma na celu odtworzenie fragmentu rzeczywistości, z jej kontekstem, wydarzeniami i emocjami.

Przykład:

Scenka rozmowy nauczyciela z „trudnym” rodzicem.

### Analiza i interpretacja tekstu

Zdobycie przez uczestników większych umiejętności w zakresie analizy trudnych pojęć przez uczenie się we współpracy. Nabycie umiejętności w tworzeniu wypowiedzi pisemnych, notowaniu kluczowych elementów tekstu, większa łatwość w przeprowadzaniu interpretacji.

Przykład:

Praca z tekstem źródłowym np. aktami prawnymi, fragmentami publikacji.

Polecenie: Proszę indywidualnie zapoznać się z tekstem *Wybrane przykłady działań włączających*<sup>27</sup>. Następnie, pracując w grupach, proszę wypisać działania wskazane

<sup>26</sup> *Praca zespołowa*, <https://www.youtube.com/watch?v=qRDd6nNgSWA> [dostęp: 24.08.2022].

<sup>27</sup> U. Grygier, *Edukacja włączająca w aspekcie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej i kształcenia specjalnego. Z doświadczeń szkoły*, <https://zpe.gov.pl/a/edukacja-wlaczajaca-w-aspekcie-organizacji->

w materiale. Proszę odnieść je do swoich doświadczeń. Po omówieniu efektów pracy grup, stworzony zostanie katalog działań włączających, wzbogacony o doświadczenia uczestników.

### **Spotkanie z ciekawym człowiekiem, konferencja prasowa**

W ramach tej aktywności grupa może zadawać różne pytania osobie, która posiada ekspercką wiedzę z jakiejś dziedziny lub ma ciekawe doświadczenia.

Przykład:

Organizacja spotkania z lekarzem medycyny pracy. Zebranie w formie ankiety elektronicznej pytań od uczestników oraz sesja pytań i odpowiedzi na żywo.

### **Studium przypadku (case study)**

Po zaprezentowaniu konkretnego problemu lub analogicznej sytuacji uczestnicy poszukują optymalnych rozwiązań. W studium przypadku uczestnicy mogą dostrzec podobieństwa zachowań i sytuacji do tych z życia.

Przykład:

Opracowanie na potrzeby szkolenia orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Analiza orzeczenia oraz tworzenie dokumentacji wymaganej w kształceniu specjalnym na jego podstawie.

### **Działania koncepcyjne**

Mogą mieć charakter pracy grupowej lub indywidualny. Głównym celem tej aktywności jest wypracowanie pomysłów w określonym obszarze. Odbywa się to najczęściej przez przywoływanie dobrych praktyk. Mogą one mieć różne formy (np. metoda *world cafe*, ćwiczenie w parach/trójkach/czwórkach). W formie indywidualnej dotyczy to pracy nad osobistymi wątkami.

Przykład:

Jak radzić sobie z sytuacjami konfliktowymi w klasie? Praca w grupach, rozmowy, wymiana doświadczeń, opracowanie listy pomysłów, prezentacja na forum, stworzenie katalogu.

## Gry

Są to wieloetapowe symulacje, w których zwykle bierze udział kilka lub kilkanaście osób. Gry mają określone scenariusze i rozwiązania. Często zawierają element rywalizacji. Mogą w nich występować również wcześniej przypisane role. W edukacji stosuje się tzw. gamifikację, która poza zabawą ma również walor edukacyjny. Na kanwie gamifikacji można zbudować cały proces szkoleniowy.

### Przykład:

Opracowanie na potrzeby szkolenia „pokoju zagadek”:

- stworzenie narracji – na bezludnej wyspie ląduje grupa nieznamym sobie osób. Ich celem jest jak najdłuższe przetrwanie w gęstym lesie. Aby to zrobić muszą poznać swoje mocne strony, rozdzielić zadania, wybrać lidera/liderów. Obowiązuje ich zasada „zgoda buduje, niezgoda rujnuje”;
- przedstawienie zasad gry oraz systemu nagród (punktów, przywilejów) – jest po 5 kopert z różnorodnymi, punktowanymi zadaniami dla każdego zespołu. Na rozwiązanie zadań z każdej koperty przydzielone jest 15 minut. Po tym czasie, bez względu na efekt, zespół przychodzi po kolejną kopertę. Po zakończeniu zadania wspólnie sprawdzana jest poprawność wykonania zadań. Następuje podliczenie punktów.  
Grupa, która skończy pierwsza otrzymuje bonus 15 punktów. Warunkiem ich otrzymania jest wykonanie wszystkich zadań. Nagroda główna to niespodzianka;
- przeprowadzanie gry;
- omówienie gry wraz z wnioskami dotyczącymi tego, czego nauczyli się uczestnicy.

## Mentoring, coaching

Istotnymi formami wsparcia indywidualnego/grupowego jest mentoring i coaching. W obu przypadkach wejście w procesy jest uzależnione od potrzeb nauczyciela. Ważne w przypadku tych procesów są również etapy rozwoju zawodowego nauczyciela i jego doświadczenie. Zgodnie z teorią K. Blancharda<sup>28</sup>, możemy wymienić następujące etapy rozwoju pracownika:

- entuzjastyczny debiutant – kompetencje są na niskim poziomie, motywacja i chęć do działania na wysokim. W takim przypadku dobrze sprawdzi się mentoring.
- rozczarowany adept – kompetencje nadal utrzymują się na niskim poziomie i dodatkowo spada motywacja (może to być spowodowane niepowodzeniami. Mentoring nadal jest jedną z kluczowych metod wsparcia.
- ostrożny praktyk – wzrastają kompetencje, ale motywacja nadal nie jest wysoka. Na tym etapie możemy wprowadzać elementy coachingu;
- ekspert – wysokie kompetencje i wysoka motywacja. Do dalszego rozwoju rekomenduje się coaching.

Warto tu również zwrócić uwagę na to, że bez względu na staż pracy, nauczyciel może znaleźć się w każdej ze wskazanych ról. Jest to zależne od obszarów, w których jest specjalistą oraz tych, w których dopiero zdobywa kompetencje.

### Mentoring

Zgodnie z definicją Europejskiego Centrum Mentoringu, mentoring to „dobrowolna, niezależna od hierarchii służbowej, pomoc udzielana przez jednego człowieka drugiemu, dzięki czemu może on poczynić postępy w wiedzy, pracy zawodowej lub sposobie myślenia”<sup>29</sup>.

Mentor to lider, posiadający dużą wiedzę – stanowi wzorzec dla podopiecznego, któremu udziela rad nie tylko w zakresie konkretnych zadań, ale również rozwoju osobistego oraz kształtowania ścieżki zawodowej. Mentor z założenia posiada bardzo wysokie kompetencje w obszarze działalności podopiecznego, np.: sam w przeszłości z sukcesem zajmował się podobnymi działaniami, był zaangażowany w działalność tej samej instytucji<sup>30</sup>.

### Kompetencje mentora

- samoświadomość;

28 K. Blanchard, *Przywództwo wyższego stopnia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2021.

29 EMCC Poland, <https://emccpoland.org/> [dostęp: 24.08.2022].

30 Ł. Karpiuk, P. Robak, *Mentoring*, hasło (w:) *Encyklopedia Zarządzania*, <https://mfiles.pl/pl/index.php/Mentoring> [dostęp: 25.06.2022].

- wiedza i doświadczenie w danym obszarze;
- umiejętności praktyczne;
- chęć dzielenia się wiedzą i doświadczeniami z innymi;
- umiejętności organizacyjne;
- umiejętności komunikacyjne, otwartość
- autentyczność;
- cierpliwość, systematyczność, zaangażowanie;
- dociekliwość, zdolność myślenia krytycznego, łamania schematów;
- charyzma;
- umiejętność współpracy;
- chęć samodoskonalenia;
- zainteresowanie rozwojem innych<sup>31</sup>.

Przygotowanie do pełnienia roli mentora – wskazówki praktyczne:

- dokonaj analizy celu, w jakim jesteś poproszony o mentoring. Zastanów się jakie formy wsparcia będą najbardziej adekwatne. Przygotuj się do ich zaproponowania oraz uzasadnienia propozycji;
- stwórz środowisko przyjazne do realizacji poszczególnych form. Zadbaj o bezpieczeństwo zarówno swoje, jak i podopiecznego;
- przygotuj materiały i narzędzia niezbędne do prowadzenia tej formy wsparcia, np. jeśli wsparcie wymaga instruktażu w wykorzystaniu sprzętu specjalistycznego;
- pomyśl jaką literaturę przedmiotu możesz polecić swojemu podopiecznemu, przygotuj spis bibliograficzny;
- zastanów się od czego należy rozpocząć proces mentoringu, określ kluczowe informacje, które przekażesz podopiecznemu;
- pomyśl nad dysponowanym czasem, uwzględnij możliwości podopiecznego tak, aby spotkania miały określoną systematyczność;
- podziel proces mentoringowy na etapy, dokonuj ich ewaluacji sprawdzając przyrost wiedzy i umiejętności u osoby wspieranej.

Jako mentor można również wchodzić w określone role, takie jak modelowanie na początkowych etapach współpracy (czyli dawanie potrzebnych wskazówek przez swoje działanie, bycie wzorem). Na późniejszym etapie rola osoby oceniającej to inspirowanie i dawanie przestrzeni do samodzielności, ale dostarczanie również informacji zwrotnej rozwojową.

---

<sup>31</sup> Opracowanie własne na podstawie: D. Clutterbuck, *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 2002.

## Proces mentoringu krok po kroku

Relacja i wartości jako warunek powodzenia procesu mentoringowego

Podstawą mentoringu jest relacja mentor–podopieczny. Opiera się ona na spójnym systemie wartości, gotowości do wzajemnego wpływania na siebie. Niezbędnym warunkiem powodzenia w relacji jest atmosfera zaufania i bezpieczeństwa<sup>32</sup>. Aby mentoring mógł przynieść oczekiwane efekty, uczestnicy i organizacja powinni podzielać wartości, w oparciu o które buduje się relacja: dobrowolność, szacunek i otwartość. Budowania relacji dokonuje się od pierwszego spotkania z podopiecznym. Rozpoczęciem wspólnej drogi jest wzajemne zapoznanie się uczestników procesu, stworzenie kontraktu, ustalenie celów do osiągnięcia. Przykładowy schemat do planowania działań w procesie mentoringu wraz z propozycjami narzędzi do wykorzystania:

- **wstępna analiza sytuacji** – diagnoza, polegająca na wywiadzie bezpośrednim lub rozmowie telefonicznej. Celem jest wstępne zbadanie potrzeb i motywacji podopiecznego;
- **„spotkane zero”** – określenie celu sesji. Zawarcie kontraktu, rozmowa na temat dążeń, zbadanie ich np. przy wykorzystaniu metody SMART<sup>33</sup>. Koncentrowanie uwagi, stworzenie planu działań;
- **działania właściwe** – sesje mentorskie, spotkania w miejscu pracy w formie obserwacji lekcji modelowej realizowanej przez mentora. Udział mentora w lekcji prowadzonej przez podopiecznego. Obserwacja wspierająca;
- **ewaluacja procesu** – zakończenie mentoringu.

32 B. Habrych, *Znaczenie relacji i wartości dla efektywnego wdrożenia mentoringu w organizacji* <https://epalec.europa.eu/pl/blog/znaczenie-relacji-i-wartosci-dla-efektywnego-wdrozenia-mentoringu-w-organizacji> [dostęp: 25.06.2022].

33 *Metoda SMART – jak wyznaczać cele zawodowe i nie tylko?*, <https://porady.pracuj.pl/kariera-i-rozwoj/metoda-smart-jak-wyznaczac-cele-zawodowe-i-nie-tylko/> [dostęp: 09.09.2022].

### Kontrakt mentorski

Ustalenia podstawowe. Cel/e do osiągnięcia w ramach mentoringu:

**podopieczny** – nabycie umiejętności pracy z uczniem z nadpobudliwością psychoruchową, podejmowanie skutecznych interwencji w sytuacjach napadów złości u ucznia, poszerzenie wiedzy na temat aktywnych metod pracy z grupą zróżnicowaną;

**mentor** – zwiększenie wiedzy podopiecznego w obszarze metod aktywnych, *ćwiczenia* z podopiecznym, interwencji w przypadku wystąpienia u ucznia napadów złości.

Określenie wkładu własnego:

**podopieczny** – otwartość, zaangażowanie, sumienność, wykonywanie wskazanych zadań, itp.;

**mentor** – wiedza, doświadczenie, narzędzia potrzebne do wspólnej pracy, otwartość i gotowość do dzielenia się wskazówkami.

Zasady współpracy obustronne:

- poufność;
- zaangażowanie;
- kontakt, np. czas dostępności;
- inne (jakie?).

Czas trwania: np. 6 sesji mentoringowych, 2 lekcje modelowe, 2 obserwacje wspierające. Spotkania ustalane na bieżąco.

### Cele procesu mentoringowego

Nadrzędnym celem procesu jest przewodzenie mentora mniej doświadczonemu pracownikowi. W ramach tego procesu odbywają się następujące działania:

- identyfikacja zasobów i potencjału podopiecznego;
- tworzenie przestrzeni do doskonalenia warsztatu pracy oraz wyznaczania celów rozwojowych przez podopiecznego;
- dzielenie się przez mentora swoją wiedzą i doświadczeniem;
- wskazywanie konkretnych rozwiązań sytuacji sprawiających trudności;
- rozwijanie praktycznych umiejętności u podopiecznego;
- pobudzanie do refleksji nad własnym warsztatem pracy;
- wzmacnianie poczucia sprawczości;
- *dążenie* do usamodzielnienia się podopiecznego;
- podejmowanie działań wzbudzających motywację wewnętrzną;
- udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej.

## Mentoring w działaniach SCWEW

Biorąc pod uwagę doświadczenie kadry SCWEW, ta forma wsparcia zdaje się jednym z istotniejszych procesów realizowanych przez kadrę specjalistów i nauczycieli. Mentoring może mieć formę indywidualną lub pracy grupowej.

### Przykładowy proces mentoringowy:

#### Mentoring indywidualny

Objęcie wsparciem nauczyciela, który po raz pierwszy ma w klasie ucznia słabostyszącego.

Mentor: surdopedagog.

Formy wsparcia: konsultacje indywidualne, obserwacja wspierająca, udział z zajęciach otwartych.

#### Krok I – spotkanie mentora z podopiecznym

Ustalenie kontraktu, zaplanowanie intensywności spotkań, czasu trwania, zakresu odpowiedzialności, analiza celu SMART:

S (skonkretyzowany) – określony w sposób jednoznaczny, sformułowany pozytywnie.

Pytanie: „Jakie korzyści będą wynikały z osiągnięcia celu?”;

M (mierzalny) – dający się zmierzyć liczbowo. Jeśli nie da się go zmierzyć, może być cel zbyt obszerny i wymagać podziału na mniejsze elementy. Pytanie: „Po czym poznasz, że osiągnąłeś cel?”;

A (ambitny) – musi mieć konkretne znaczenie, być potrzebny. Pytanie: „Co zmieni się po osiągnięciu celu? Dlaczego ten cel jest dla Ciebie ważny? Co rozwiniesz dzięki tej pracy?”;

R (realny) – osadzony w możliwościach, adekwatny do zasobów i potencjału własnego. Pytanie: „Co już wiesz? Co sprawdza się w Twojej pracy?”;

T (terminowy) – osadzony w czasie.

#### Krok II – zaproszenie na lekcje pokazową prowadzoną przez mentora

Stworzenie przez podopiecznego notatki z dobrymi praktykami. Wybór jednej praktyki i wprowadzenie jej do swojej pracy.

#### Krok III – sesja mentoringowa

Omówienie stosowania praktyki zaobserwowanej na lekcji otwartej. Wyznaczenie terminu obserwacji wspierającej prowadzonej przez mentora, nakierowanej na ocenę wdrażania praktyki. Przygotowanie karty obserwacji lekcji.

#### Krok IV – obserwacja wspierająca

Spotkanie po zakończeniu obserwacji w celu omówienia obserwacji, przekazanie przez mentora konstruktywnej informacji zwrotnej. Wyznaczenie celów rozwojowych.

#### Krok V – sesja mentoringowa

Analiza praktyk stosowanych przez nauczyciela, informacja dla mentora o sukcesach, trudnościach i wyzwaniach. Określenie poziomu realizacji zaplanowanego na pierwszej sesji celu, np. przy użyciu skalowania (zadanie: „Wskaż na skali 1–10 miejsce, w którym jesteś”) Podjęcie decyzji o zakończeniu mentoringu lub dalszej współpracy oraz jej kolejnych krokach.

## Coaching

Zgodne z definicją zawartą na stronie ICF: „coaching jest metodą pozwalającą w sposób efektywny wytyczyć i osiągnąć ważne cele, podnieść satysfakcję z życia zawodowego i prywatnego, stać się bardziej świadomym liderem, managerem czy rodzicem. W pełni wykorzystuje potencjał, kompetencje i umiejętności klienta. Identyfikuje trudności. Przygotowuje do ich pokonania. Często przekłada się na motywację i większą determinację w działaniu. ICF definiuje coaching jako towarzyszenie klientowi w kreatywnym procesie, który skłania do myślenia i inspirowanie do maksymalizacji zawodowego i osobistego potencjału”<sup>34</sup>.

Osoba pracująca w nurcie coachingowym nie musi być ekspertem w dziedzinie, w której wspiera odbiorcę. Powinna natomiast posiadać umiejętności w zakresie prowadzenia procesów coachingowych. Umiejętności te to zestaw zachowań i reakcji mogących być wykorzystanymi przez każdego, bez posiadania potwierdzonych kursem lub studiami podyplomowymi kompetencji.

W warsztacie zawodowym coacha najważniejsza jest umiejętność komunikowania się wraz ze wszystkimi jej składowymi: aktywnym słuchaniem, odzwierciedleniem, parafrazą, zadawaniem trafnych pytań, informacją zwrotną. Przydatna może być również umiejętność rozwiązywania problemów, technik negocjacji i mediacji. Proces coachingowy w pracy z nauczycielem możemy podzielić na następujące etapy:

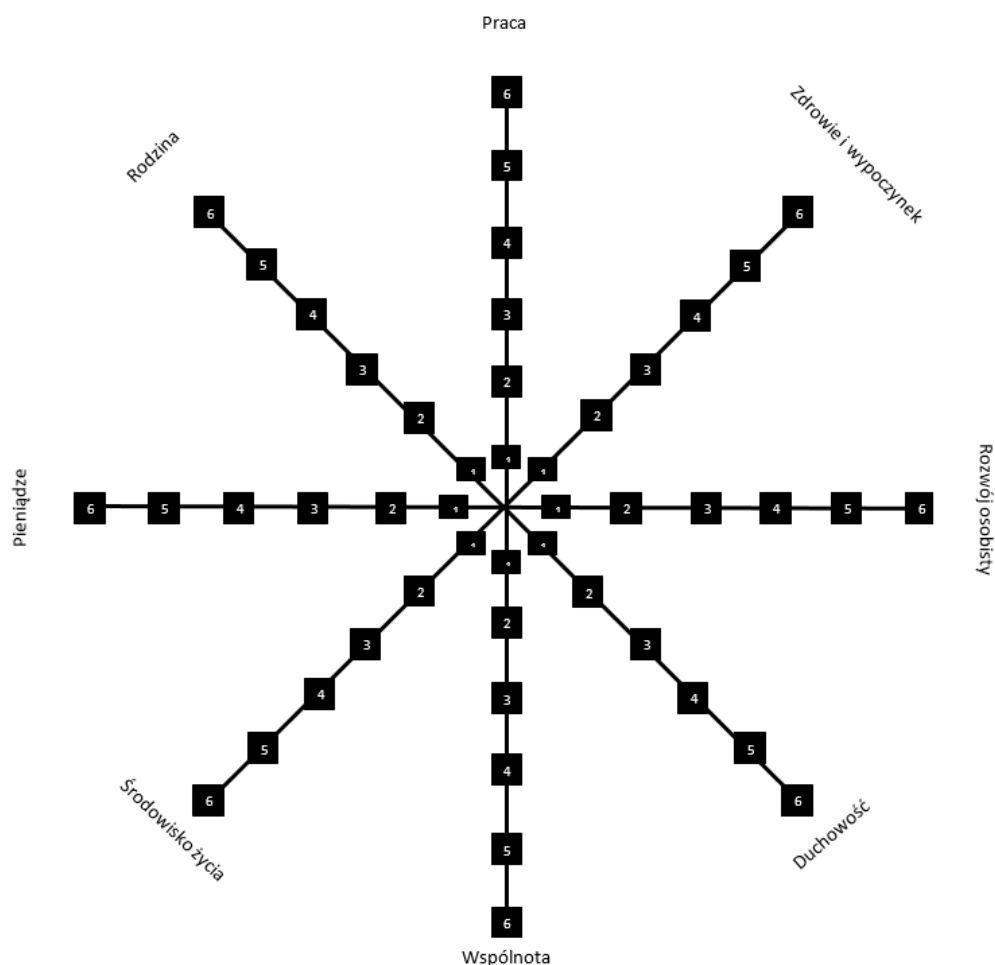
- **budowanie relacji** – to początek wspólnej drogi. Szczególnie ważne jest zbudowanie klimatu współpracy i wzajemnego szacunku;
- **kontrakt** – czyli określenie, co ma być celem w ramach sesji. Należy uwzględnić cele krótkoterminowe i długoterminowe. Ustalamy jak długo będą trwały jednorazowe spotkania oraz liczbę spotkań;
- **poszerzanie doświadczenia klienta** – na tym etapie następuje wykorzystanie katalogu narzędzi coacha. Mogą to być pytania otwarte, koło życia, piramida Diltsa czy strategie Disneya<sup>35</sup>. Na tym etapie uczestnik coachingu korzysta ze swoich zasobów, takich jak kompetencje, umiejętności, wiedza;
- **budowanie zaangażowania klienta do podjęcia działania** – w tym obszarze następuje planowanie skutecznych kroków, jakie ma podjąć coachowany do następnej sesji. Może tu również pojawić się praca domowa;
- **domknięcie sesji i podsumowanie** – rozwojowa informacja zwrotna od coacha dla coachowanego.

Coaching jako forma wsparcia sprawdza się najlepiej w pracy z nauczycielem mającym już pewne doświadczenia związane z pracą dydaktyczną.

<sup>34</sup> *Coaching*, ICF Poland, <https://icf.org.pl/> [dostęp: 24.08.2022].

<sup>35</sup> T. Stoltzfus, *Sztuka zadawania pytań w coachingu*, Wydawnictwo Aetos, Wrocław 2012.

## Przykłady narzędzi mogących wspierać pracę indywidualną z nauczycielem – koło życia:



Grafika 3. Koło życia. Opracowanie własne.

Narzędzie to wykorzystuje się, aby pomóc osobie coachowanej w wyborze obszaru do pracy. Należy poprosić o ocenę każdej z dziedzin życia na skali np. 6-ostopniowej (gdzie 6 wskazuje na bardzo duże zadowolenie, a 1 na całkowity brak zadowolenia). Następnie pytamy o każdą sferę i prosimy o wskazane tej, nad którą dana osoba chce pracować;

### Lejek coachingowy

Określenie celu, eksploracja polegająca na badaniu sytuacji, opcje czyli próba opracowania jak największej ilości rozwiązań, decyzja, wybór jednego rozwiązania, działanie czyli wdrożenie z życie wybranego rozwiązania<sup>36</sup>;

<sup>36</sup> *Ibidem*, s. 31.

### **Wymarzona przyszłość**

Rozpoczynanie planowania z wizją końca. Krok pierwszy to określenie celu, opisanie sytuacji z przyszłości, gdy cel jest już osiągnięty. Pytania na tym etapie to: „Jak wtedy wygląda sytuacja?“, „Jak udało się ją osiągnąć?“, „Kto pomógł?“, „Kto przeszkadzał?“.

Krok drugi to wizja stanu idealnego sytuacji. Zastanowić się warto nad np.: „Co zmieniło się w twoim życiu?“, „Co jest teraz dla ciebie ważne?“ i opowiedzieć o tej sytuacji. Etap ostatni to powrót do terażniejszości i opracowanie planu działania<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 43.

## Sieci współpracy i samokształcenia

Zgodnie z najczęściej przytaczanymi sposobami uczenia się, wzajemne uczenie się od siebie jest jedną z najefektywniejszych metod bez względu na wiek. Przez tworzenie sieci współpracy i samokształcenia, następuje wymiana doświadczeń między uczestnikami, dzielenie się dobrymi praktykami, wzajemne metodyczne i merytoryczne wsparcie. Dzięki temu zwiększają się kompetencje uczestników, tworzą się nowe rozwiązania i buduje się środowisko uczące się. Zwiększają się horyzonty postrzegania sytuacji, nawiązuje się współpraca pomiędzy uczestnikami.

Rodzaje sieci:

- sieci interdyscyplinarne, skupione wokół pewnego zagadnienia, np. indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne;
- sieci skupiające nauczycieli zainteresowanych określonym tematem, np. TIK w edukacji;
- sieci przeznaczone dla nauczycieli określonego przedmiotu lub obszaru oddziaływań, np. sieć nauczycieli przedszkoli, sieć pedagogów, sieć nauczycieli matematyki.

W przypadku działań realizowanych przez SCWEW, przykładem sieci współpracy może być sieć skupiająca nauczycieli szkół objętych wsparciem SCWEW w określonych wcześniej tematach. Dzięki różnemu poziomowi wiedzy i doświadczeń uczestnicy mogą wymieniać się swoimi dobrymi praktykami i wzbogacać swój warsztat pracy. Moderatorem sieci jest pracownik SCWEW.

### Działania podejmowane w ramach sieci

Sieć współpracy i samokształcenia w sformalizowanym układzie podejmuje pewne określone działania. Należą do nich spotkanie organizacyjne (w tym integracja członków sieci), działania mające na celu rozpoznanie potrzeb oraz zasobów, ustalenie celów działań i przestrzeni, w jakich będą odbywać się aktywności, jak również liczby spotkań roboczych/z ekspertami i tworzenie nowych rozwiązań.

Podążając za poradnikiem<sup>38</sup>, dobrą praktyką sprawdzającą się w procesie pracy sieci jest następujący schemat działania:

Spotkanie organizacyjne:

- integracja uczestników sieci;
- rozpoznanie potrzeb i zasobów;
- ustalenie celów, harmonogramu pracy i działań na platformie.

<sup>38</sup> M. Kocurek, I. Sołtysińska, M. Świeży, I. Wachna-Sosin, *Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia*, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2015, <https://www.ore.edu.pl/2015/10/przewodnik-metodyczny-dla-koordynatorow-sieci-wspolpracy-i-samoksztafcenia/> [dostęp: 29.05.2022].

Spotkania robocze:

- dzielenie się doświadczeniami, narzędziami, dobrymi praktykami;
- spotkania z ekspertami;
- tworzenie nowych rozwiązań.

Spotkanie podsumowujące:

- podsumowanie i omówienie pracy sieci;
- zaplanowanie promocji i sposobów udostępniania wypracowanych rozwiązań;
- ewaluacja.

## Kształcenie na odległość – specyfika e-learningu oraz b-learningu

W artykule *E-learning jako nowe środowisko edukacji: spotkanie ucznia i nauczyciela e-learning*<sup>39</sup>, e-learning (e-edukacja, e-nauka, edukacja zdalna) to nauczanie lub szkolenie na odległość przez wykorzystanie nowoczesnych technologii. Kształcenie w formie e-learningu pozwala uczyć się w dowolnym miejscu i w dowolnym czasie. B-learning (*blended learning*) natomiast charakteryzuje połączenie edukacji stacjonarnej z formami online. Taka forma wsparcia jest godna uwagi ze względu na możliwość ciągłego kontaktu z uczącymi, dokonywania weryfikacji wiedzy i jej poszerzania. Kursy b-learningowe to połączenie np. warsztatów z pracą w sieci na wybranej platformie.

Podążając dalej, wskazuje się, że: „praca w systemie e-learningu odbywa się w zróżnicowanym, świadomie zaprojektowanym i elastycznym środowisku. Forma zajęć, charakter kursu oraz zastosowane rozwiązania technologiczne powinny być uzależnione przede wszystkim od specyfiki osoby uczącej się, czyli jej wieku, potrzeb, aspiracji, zaangażowania, możliwości, gotowości do uczenia się oraz – z drugiej strony – od realizowanych celów edukacyjnych”<sup>40</sup>.

W przypadku modelu SCWEW, e-learning daje możliwość wspierania nauczycieli przez wykorzystanie nowoczesnych komunikatorów. Zmniejsza to dystans i zwiększa możliwości kontaktu. W takiej formie mogą być prowadzone wskazane w modelu konsultacje oraz warsztaty online. W przypadku korzystania z TIK należy jednak pamiętać o specyfice takiej formy wsparcia i odpowiednio się do niej przygotować. Do elementów, na które należy zwrócić uwagę, jest dobra jakość dostępnego internetu czy też posiadanie sprzętu komputerowego wyposażonego w głośniki lub słuchawki. W przypadku połączeń na żywo ważne jest również spokojne, ustronne miejsce pozwalające na przeprowadzenie działań<sup>41</sup>.

### Projektowanie warsztatów online w obszarze organizacyjnym

Dobłą praktyką jest prowadzenie spotkania w dwie osoby. Daje to możliwość szybszej reakcji na trudne sytuacje, takie jak: problemy uczestników z łączeniem się, problemy techniczne (np. nie działający mikrofon), zerwane łącze internetowe czy opuszczenie spotkania przez prowadzącego. Innym rodzajem wzajemnego wsparcia jest podział obowiązków w czasie takiego spotkania (np. moderowanie czatu, odpowiadanie na pytania, udostępnianie plików, wspieranie uczestników w przypadku pracy w grupach).

39 K. Kaliszewska-Czeremska, J. Matejczuk, *E-Learning jako nowe środowisko edukacji: spotkanie ucznia i nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27, s. 219–236.

40 *Ibidem*.

41 V. Cechy dobrego e-learningu <https://youtu.be/lzGrPxScdWqs> [dostęp: 25.06.2022]; *E-learning słownik pojęć* <https://youtu.be/B9ShLgsKxzk> [dostęp: 25.06.2022].

Przed spotkaniem należy przetestować przesłany link do spotkania oraz sprawdzić funkcjonalność systemu (np. ustawienia spotkania czy udostępnianie ekranu).

Rozpoczynając szkolenie online, dajmy sobie i innym około 5 minut na organizację. W tym czasie możemy powitać już przybyłych uczestników, powiedzieć o narzędziu, z użyciem którego pracujemy, poprosić o informację zwrotną dotyczącą udostępnianego ekranu. Uprzedźmy uczestników, że w przypadku braku internetu mamy dostęp do alternatywnego źródła połączenia sieciowego i będziemy próbować łączyć się za pomocą telefonu.

Poza częściami wykładowymi na warsztatach online zaplanujmy aktywności, takie jak praca w grupach, na współdzielonych dokumentach, z wykorzystaniem aplikacji.

Powyżej przedstawione praktyki, przyczynią się do zbudowania zaufania uczestników oraz pomogą im jak najbardziej efektywnie uczestniczyć w szkoleniach.

## Model kompetencyjny edukatora

Edukator powinien być nie tylko refleksyjnym praktykiem, lecz także refleksyjnym teoretykiem. Podbudowę naukową jego działań stanowi dorobek takich nauk jak andragogika, pedeutologia, pedagogika, psychologia, dydaktyki szczegółowe (w których się specjalizuje) oraz wiedza o edukacji (znajomość prawa oświatowego, struktury systemu edukacji, zarządzania oświatą i wiedzą itp.)<sup>42</sup>.

Analizując postawy prezentowane przez nauczycieli dorosłych, podążając za B. Wojtasik<sup>43</sup>, można wskazać wymienione niżej typy edukatorów.

### Obszar dyrektywny

Nauczyciel wie czego potrzebuje uczeń, daje gotowe rozwiązania, ale i motywuje do zwiększania wiedzy:

- ekspert – ma ugruntowaną wiedzę teoretyczną i praktyczną, jest osobą świadomą swoich kompetencji. Wie, czym charakteryzuje się specyfika uczenia osób dorosłych. Swoją pracę opiera na podejściu behawioralnym, zarządza procesem edukacji;
- informator – daje więcej przestrzeni na samodzielność od eksperta. Swoją działalność edukacyjną koncentruje na informowaniu o możliwościach rozwoju. Prezentowana przez niego wiedza ma charakter uporządkowany i odnosi się do praktycznych rozwiązań.

### Obszar liberalny

To model edukacyjny osadzony w nurcie humanistycznym. Nauczyciel i uczeń są w relacji symetrycznej, nauczyciel wspomaga odkrywanie mocnych stron ucznia:

- leseferysta – jest mocno zorientowany na uczącego się. W swojej aktywności nauczycielskiej nie daje gotowych odpowiedzi, zachęca do poszukiwania rozwiązań, stwarza przestrzeń do samoanalizy, pozostawia decyzję po stronie ucznia;
- spolegliwy opiekun – odpowiedzialność za podejmowane decyzje jest rozłożona pomiędzy nauczyciela i ucznia, choć to uczeń podejmuje ostateczne decyzje. Cechami charakterystycznymi dla tego typu nauczyciela jest opiekuńczość, życzliwość, otwartość. Stymuluje do aktywności.

### Obszar dialogu

Opiera się na koncepcji poznawczej człowieka. To wspólne spojrzenie na różne perspektywy i wspólne poszukiwanie rozwiązań i poszerzania horyzontów:

<sup>42</sup> *Poradnik edukatora*, red. M. Owczarz, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2005.

<sup>43</sup> B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, KOWEŻiU, Warszawa 2008.

- konsultant – poznaje potrzeby uczącego się i dąży do ich zaspokajania. Wyjaśnia trudne kwestie, doradza bez narzucania swojego zdania, pokazuje konsekwencje decyzji.

Zainspiruj się: Po zapoznaniu się z powyższą klasyfikacją zastanów się, który z opisów najlepiej cię charakteryzuje. Dokonaj analizy mocnych i słabych stron wskazanego stylu. Zastanów się, który model sprawdziłby się w danej formie udzielanego nauczycielowi wsparcia.

## Obszary kompetencji edukatora

Punktem wyjścia do podejmowania refleksji na temat roli edukatora może być profil kompetencyjny, oparty o trzy obszary bezpośrednio związane z pracą:

- wiedzę;
- umiejętności;
- postawy, cechy osobiste.

Powyższe obszary stanowią punkt wyjścia i determinują profil działalności edukatorskiej.

Podążając dalej w ujęciu społecznego funkcjonowania edukatora, można wyróżnić następujące kompetencje: osobiste, interpersonalne, instytucjonalne, społeczne, kompetencje dydaktyczne i merytoryczne. Każde z nich znacząco wpływają na jakość pracy reprezentowanej przez edukatora.

Kompetencje osobiste warunkują poziom oczekiwań wobec samego siebie, ale też wpływają na model pracy m.in. przez prezentowany przez edukatora system wartości czy zasady postępowania. Kompetencje interpersonalne to relacja z uczestnikami. Wpływ na nie mają wiedza i umiejętności edukatora. Na kompetencje instytucjonalne składają się wiedza i umiejętności w obszarze tworzenia środowiska współpracującego na rzecz rozwoju, współpraca z różnymi podmiotami. Kompetencje społeczne to poziom społeczny funkcjonowania w określonych strukturach, poruszania się we wskazanych systemach (np. systemie oświaty). Kompetencje dydaktyczne i metodyczne to wiedza specjalistyczna edukatora oraz umiejętności związane z kierowaniem procesem kształcenia.

Poniżej propozycja dokonania autoewaluacji w zakresie cech osobistych i postaw, na które warto zwrócić uwagę, przygotowując się do roli osoby uczącej dorosłych<sup>44</sup>. Katalog inspirowany opisem z *Poradnika edukatora*:

<sup>44</sup> M. Pomianowska, B. Walkiewicz, *Kompetencje niezbędne w pracy edukatora*, [w:] *Poradnik edukatora*, op. cit., s. 62.

Legenda skali: 1 – nie posiadam, 2 – trochę tak, 3 – nie mam zdania, 4 – mam większość, 5 – to moja mocna strona.

1. W skali 1–5 oceń swoją **otwartość**: gotowość do autorefleksji, dzielenia się własnym doświadczeniem, akceptacji innych, wykorzystywania różnorodnych form wsparcie.  
1      2      3      4      5
2. W skali 1–5 oceń swoją tolerancję: uznanie prawa innych do własnego systemu wartości, postrzegania świata i tempa rozwoju zawodowego.  
1      2      3      4      5
3. W skali 1–5 oceń swoją **empatię**: zdolność do współodczuwania, wspierania innych, słuchania, towarzyszenia.  
1      2      3      4      5
4. W skali 1–5 oceń swoją **cierpliwość**: akceptację odroczonej efektywności, zrozumienie innych.  
1      2      3      4      5
5. W skali 1–5 oceń swoją **odwagę**: działanie zgodne z własnymi wartościami, umiejętność wypowiedzenia własnego zdania w szacunku do innych, przyznawanie się do popełnianych błędów i akceptację konstruktywnej krytyki.  
1      2      3      4      5
6. W skali 1–5 oceń swoją **stabilność emocjonalną**: zachowanie równowagi w sytuacjach szczególnie stresujących, umiejętność radzenia sobie z emocjami, samoregulację.  
1      2      3      4      5
7. W skali od 1–5 oceń swoją **odpowiedzialność**: sumienność, czasowość, rzetelność.  
1      2      3      4      5
8. W skali 1–5 oceń swoją **asertywność**: wyrażanie swoich opinii i odczuć z szacunkiem do innych.  
1      2      3      4      5
9. W skali 1–5 oceń swoją **kreatywność**: poszukiwanie nowych efektywnych i atrakcyjnych rozwiązań metodycznych, eksperymentowanie, pomysłowość, gotowość do działania tu i teraz.  
1      2      3      4      5
10. W skali 1–5 oceń swoją **poczucie humoru**: umiejętność regulowania nastrojów w grupie przez wykorzystanie adekwatnego do sytuacji i nie obrażającego nikogo żartu, np. w formie opowiedzenia własnej sytuacji.  
1      2      3      4      5

Wskazanie 4 lub 5 mówi o wysokich umiejętnościach osobistych oraz o postawie nastawionej na procesy rozwojowe. Odpowiedzi 1–3 to obszary, nad którymi można popracować.

Drugi obszar, na który warto zwrócić uwagę w procesie autorefleksji to wiedza i umiejętności w zakresie kompetencji osobistych. Tutaj można wyróżnić umiejętności związane z dokonywaniem samooceny i wyznaczaniem kierunków własnego rozwoju, umiejętność świadomego doskonalenia się (motywacja do poszerzania swoich kompetencji, korzystając z różnych źródeł wiedzy), umiejętność stosowania w praktyce zdobytej wiedzy (podejmowanie prób, eksperymentowanie, zmian przekonań czy nawyków), umiejętność wprowadzania zmian czy dbanie o swoją kondycję psychiczną i fizyczną.

## Umiejętności komunikacyjne

Edukator osób dorosłych odpowiada za zbudowanie relacji z uczestnikiem opartej na zaufaniu i zrozumieniu, umożliwiając uczestnikowi swobodne wyrażanie siebie, zrozumienie jego potencjału i wspieranie go w rozwoju osobistym. Stworzenie bezpiecznej i pełnej szacunku przestrzeni, w której każdy może przekazać swoje uczucia (zarówno pozytywne, jak i negatywne), ma fundamentalne znaczenie. Dlatego wysoki poziom umiejętności komunikacyjnych jest podstawowym wymogiem w pracy edukatora.

Komunikacja odbywa się w różnych sytuacjach i na różne sposoby, dlatego możliwe jest zidentyfikowanie następujących kategorii:

- komunikacja werbalna – dotyczy słownego przekazu treści;
- komunikacja niewerbalna – to gesty, mowa ciała, sposób poruszania się, aktywność na szkoleniu;
- komunikacja pisemna;
- wizualizacje – wykresy, mapy, logo i inne wizualizacje mogą przekazywać informacje za pośrednictwem symboli i odniesień kulturowych.

Przez zbudowanie właściwej postawy w procesie komunikacji z innymi uczestnikami, buduje się relację opartą na zaufaniu, zwiększa efektywność realizowanych działań, motywuje do aktywnego uczestnictwa, wzmacnia umiejętności komunikacyjne.

W pracy edukatora osób dorosłych, patrząc przez pryzmat sytuacji szkoleniowej w obszarze komunikacji, budując pozytywną sytuację szkoleniową, kluczowe jest w odniesieniu procesu szkoleniowego:

- w fazie wstępnej – nawiązanie pozytywnego kontaktu z grupą oraz poszczególnymi uczestnikami. Zebranie potrzeb szkoleniowych;
- w fazie właściwej szkolenia – przekazywanie wiedzy w sposób dostępny i zrozumiały dla uczestników. Udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej. Skupianie uwagi uczestników np. przez odnoszenie się do własnych doświadczeń. Stosowanie technik aktywnego słuchania.

## Trudne sytuacje szkoleniowe

W czasie prowadzenia szkoleń dochodzi do sytuacji, które od trenera wymagają wysokich umiejętności interpersonalnych. „Trudne sytuacje” mogą dotyczyć następujących obszarów:

Sytuacja I	Konflikt w grupie	Dochodzi do słownych przepychanek pomiędzy uczestnikami. Wycofanie uczestnika związane z niechęcią do innej osoby.
Sytuacja II	Kwestionowanie zasadności przeprowadzanego szkolenia	Negowanie potrzeby szkolenia, np. „Po co mi to?”, „Mnie to nie dotyczy”, „To nie mój przedmiot”, „To zadanie pedagoga” itd.
Sytuacja III	Ataki ze strony uczestników	Stwierdzenia rodzaju: „Na szkoleniu online pan X mówił, że...”, „Jest pani za młoda, aby wiedzieć” itd.
Sytuacja IV	Brak zainteresowania szkoleniem	Gra na telefonie komórkowym, wypełnianie dokumentacji, rozmowy w parach i podgrupach.
Sytuacja V	Zastrzeżenia do prezentowanych treści	Stwierdzenia rodzaju: „U nas to się nie sprawdzi”, „Pracujemy z tą metodą od lat...”, „Ciągłe przykłady z innych krajów”.

### Sytuacja I – możliwości reakcji:

- odwołanie się do kontraktu zawartego na początku szkolenia – „W kontrakcie zaproponowaliście wzajemny szacunek i współpracę. Jak to ma się do aktualnej sytuacji?”, „Biorąc pod uwagę zapis kontraktu, jak możemy spróbować rozwiązać tę sytuację?”;
- odwołanie się do potrzeb grupy związanych z realizacją tematu – „Mówiliście, że ten temat jest dla was bardzo ważny. Czego potrzebujecie, aby iść dalej?”;
- odwołanie się do emocji – „Odnoszę wrażenie, że nie czujesz się w grupie dobrze. Pomóż mi zrozumieć, dlaczego?”;
- odniesienie do faktu – „Widzę, że wycofałeś się z pracy w grupie. Co jest tego przyczyną?”.

### Sytuacja II – możliwość reakcji:

- odwołanie się do rozmowy z osobą zamawiającą szkolenie;
- odwołanie się do potrzeb grupy zdefiniowanych na początku szkolenia – „Rozumiem, że nie jest to dla pani ważne, ale są osoby, które tego potrzebują”, „Czego pan potrzebuje, aby móc zaangażować się w temat?”.

### Sytuacja III – możliwości reakcji:

- odwołanie się do źródeł – „To bardzo interesujące, proszę wskazać źródło pani wiedzy”.

### Sytuacja IV – możliwości reakcji:

- odwołanie się do kontraktu zawartego na początku szkolenia: „Ustalając kontrakt, zaproponowaliście, że telefony będą schowane”;

- odwołanie się do emocji, okazanie zrozumienia i prośba o zaprzestanie działań – „Rozumiem, że to co pan robi jest bardzo ważne, ale teraz jesteśmy na szkoleniu i nie czuje się komfortowo, widząc jak pan zajmuje się czymś innym”;
- okazanie zainteresowania tematem rozmów w grupach i podgrupach: „Zachęcam państwa do podzielenia się swoimi rozmowami. Mam nadzieję, że wniosą nową perspektywę do naszej pracy”.

#### **Sytuacja V – możliwości reakcji:**

- odłożenie oceny na później – „Ma pan prawo tak myśleć, zachęcam jednak do podjęcia próby przed wydawaniem oceny”;
- zamiana na pytanie: „Jak pani pracuje tą metodą? Proszę opowiedzieć”;
- odniesienie się do faktów: „Tak to prawda, niestety na naszym gruncie nie mamy jeszcze dobrych praktyk. Może państwo będziecie pierwsi?”.

### **Interwencje w sytuacjach kryzysowych – drabinka interwencji**

Dobra praktyką w reagowaniu na trudne sytuacje szkoleniowe jest stosowanie interwencji w sposób narastający. Może temu posłużyć drabinka interwencji zaprezentowana poniżej:

- nawiąź kontakt wzrokowy, wstań z miejsca, zbliż się do oponenta, zadaj pytanie (np. „Jakie jest pana zdanie na ten temat?”);
- poinformuj uczestnika, że jego zachowanie może przeszkadzać grupie;
- jeśli nie ma pożądanej reakcji, zrób stopklatkę na szkoleniu, porozmawiaj z uczestnikiem indywidualnie;
- gdy nadal nie ma efektu, zwróć się do grupy, pytając o ich propozycje rozwiązania tej sytuacji;
- w ostateczności przerwij szkolenie.

Trudne sytuacje szkoleniowe się zdarzają, istnieją jednak metody radzenia sobie z nimi w sposób konstruktywny. Dużą rolę odgrywa tu postawa trenera jego wiedza i doświadczenie w radzeniu sobie zarówno z sytuacjami jak i uczestnikami szkoleń.

## Przykładowy scenariusz szkolenia

<b>Tytuł szkolenia</b>	<b>Wykorzystanie mediacji i negocjacji w rozwiązywaniu konfliktów w szkole</b>			
<b>Grupa docelowa:</b>	Dyrektorowie i nauczyciele			
<b>Główny cel szkolenia:</b>	Poznanie alternatywnych możliwości rozwiązywania sytuacji konfliktowych oraz technik mediacji i negocjacji			
<b>Czas trwania sesji:</b>	7 godzin			
<b>Cele szczegółowe szkolenia:</b>	<p>Uczestnik szkolenia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zna techniki dobrej komunikacji;</li> <li>umie przewycięzać bariery komunikacyjne;</li> <li>potrafi dokonać rozpoznania konfliktu;</li> <li>zna sposoby radzenia sobie z konfliktem;</li> <li>zna zasady i procedury prowadzenia negocjacji;</li> <li>zna zasady i procedury prowadzenia mediacji.</li> </ul>			
<b>Czas:</b>	<b>Blok szkoleniowy:</b>	<b>Przebieg:</b>	<b>Metody pracy:</b>	<b>Materiały:</b>
20 minut.	<b>Moduł I – wprowadzenie</b>	<p>Zapoznanie. Omówienie tematu i celów szkolenia. Każdy z uczestników udzieli odpowiedzi na pytania: „Mam na imię...”, „Jestem tu, ponieważ...”, „Zaczynam z...”.</p> <p>Prezentowanie programu szkolenia. Omówienie korzyści z udziału w szkoleniu. Trener rozdaje uczestnikom cytryny. Każdy ma 30 sekund, aby zapoznać się ze swoją cytryną. Następnie owoce zbierane są do worka i wysypywane na środek sali. Zadaniem uczestników jest odnalezienie swojej cytryny.</p> <p>Wypracowanie zasad obowiązujących podczas szkolenia (np. wyłączenie telefonów na czas zajęć, nieprzeszkadzanie sobie nawzajem). Spisanie kontraktu.</p>	Prezentacja.	Slajdy, kartki A4, flamastry, flipcharty, cytryny.

70 minut.	<b>Moduł II – Zasady skutecznej komunikacji interpersonalnej w ujęciu wielowymiarowym, na każdej płaszczyźnie wymaganej w szkole</b>	<p>Prezentowanie zasad komunikacji interpersonalnej:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>» elementy aktu komunikacyjnego;</li> <li>» zasady dobrej komunikacji;</li> <li>» zakłócenia komunikacyjne;</li> <li>» rola emocji w komunikacji.</li> </ul> <p>Alternatywne rodzaje skutecznej komunikacji.</p>	Prezentacja.	Brak.
15 minut.	<b>PRZERWA</b>			
2x45 minut.	<p><b>Moduł III – charakterystyka sytuacji trudnych i konfliktowych w szkole. Specyfika relacji uczeń–uczeń, nauczyciel–uczeń, nauczyciel–rodzic.</b></p>	<p>Sytuacje trudne i konflikty w szkole:  Ćwiczenie „Co myślisz o konflikcie?” – przystawia. Podział na pozytywne i negatywne strony konfliktu. Relacje personalne w szkole. Diagnoza poziomów konfliktu w szkole. Przyczyny i ogniska konfliktów w środowisku szkolnym, profilaktyka konfliktów. Mechanizmy konfliktów – lustrzane odbicie, żdźbło i belka, podwójne normy, biegunowe myślenie.  Zarządzanie konfliktem w środowisku szkolnym – „Jaki jest twój styl rozwiązywania konfliktów?”</p>	Dyskusja, praca w grupach, prezentacja, technika <i>world cafe</i> .	Slajdy, arkusze papieru, flamastry, flipcharty.
	<b>Moduł IV – mediacje a negocjacje.</b>	<p>Mediacje a negocjacje, kiedy i jaka metoda jest skuteczna. Diagnoza sytuacji trudnej – symulacja.  Zasady efektywnych mediacji i negocjacji – ćwiczenie „I ty możesz zostać negocjatorem”.  Rola i zadania mediatora/negocjatora. Autodiagnoza stylu interpersonalnego.</p>		
15 minut.	<b>PRZERWA</b>			
60 minut.	<b>Moduł V – mediacje.</b>	<p>Postępowanie mediacyjne – procedury.  Przykłady symulacji mediacji na podstawie analizy przypadku. Uczestnicy wcielają się w strony konfliktu oraz mediatorów.</p>	Prezentacja, dyskusja, analiza przypadku, burza mózgów.	Flamastry, flipcharty.
	<b>Moduł VI – negocjacje (30 minut)</b>	<p>Postępowanie negocjacyjne – procedury.</p>		
15 minut.	<b>PRZERWA</b>			

30 minut.	<b>Moduł VIb – negocjacje c.d.</b>	Przykłady symulacji negocjacji na podstawie analizy przypadku uczestnicy wcielają się w strony konfliktu oraz negocjatorów.	Prezentacja, analiza przypadku, burza mózgów.	Flipcharty.
15 minut.	<b>Moduł VII – sesja zamknięta.</b>	Podsumowanie: „Z czym dziś kończysz?“, „Co było najcenniejsze?“, „Co odkładasz?“. Ankieta ewaluacyjna	Rozmowa.	Ankieta ewaluacyjna.

## Bibliografia

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwo WSIP, Warszawa 1994.
- Belbin M., *Twoja rola w zespole*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Blanchard K., *Przywództwo wyższego stopnia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2021.
- Clutterbuck D., *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 2002.
- Gibbs G., *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*, Oxford Further Education Unit, Oxford 1988.
- Henderson P., Holloway J., Millar A., *Superwizja w praktyce. Jak zostać superwizorem w zawodach nakierowanych na wspieranie i pomaganie*, Warszawa 2014.
- Honey P., Mumford A., *The Manual of Learning Styles*, Peter Honey Publications, 1986.
- Kaliszewska-Czeremska K., Matejczuk J., *E-Learning jako nowe środowisko edukacji: spotkanie ucznia i nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27, s. 219–236.
- Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych, podręcznik akademicki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2009.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Nowicka M., Wzorek A., *Superwizja w szkole. Model i koncepcja wdrożenia*, Wydawnictwo Fundacji Instytutu Edukacji Pozytywnej, Warszawa 2016.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Page S., Wosket V., *Supervising the Counsellor: A cynical model*, Psychology Press, 2001.
- Pomianowska M., Walkiewicz B., *Kompetencje niezbędne w pracy edukatora*, [w:] *Poradnik edukatora*, red. Owczarz M., Wydawnictwo CODN, Warszawa 2005.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Novum, Płock 2002.
- Problemy i dylematy andragogiki*, red. Marczuk M., Wydawnictwo Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej, Lublin–Radom 1994.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Stoltzfus T., *Sztuka zadawania pytań w coachingu*, Wydawnictwo Aetos, Wrocław 2012.
- Szłosek F., *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Wydawnictwo ITE, Radom 1995.
- Wilczyńska M. i in., *Moc coachingu. Poznaj narzędzia rozwijająca umiejętności i kompetencje osobiste*, Wydawnictwo Helion, Warszawa 2011.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

## Netografia

- Dulewicz T., *Cykl Kolba, czyli jak przeprowadzać i omawiać ćwiczenia szkoleniowe*, <https://poradnik.trenera.pl/books/cykl-kolba.pdf> [dostęp: 26.06.2022].
- Grygier U., *Edukacja włączająca w aspekcie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej i kształcenia specjalnego. Z doświadczeń szkoły*, <https://zpe.gov.pl/a/edukacja-wlaczajaca-w-aspekcie-organizacji-pomocy-psychologiczno-pedagogicznej-i-ksztalcenia-specjalnego-z-doswiadczen-szkoly/DJQRixbQ2> [dostęp: 09.09.2022].
- Habrych B., *Znaczenie relacji i wartości dla efektywnego wdrożenia mentoringu w organizacji*, <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/znaczenie-relacji-i-wartosci-dla-efektywnego-wdrozenia-mentoringu-w-organizacji> [dostęp: 25.06.2022].
- Karpiuk Ł., Robak P., *Mentoring*, hasło w: *Encyklopedia Zarządzania*, <https://mfiles.pl/pl/index.php/Mentoring> [dostęp: 25.06.2022].
- Knitter G. i in., *Rozwój kompetencji edukatorów osób dorosłych. Podręcznik szkoleniowy przeznaczony do pracy samodzielnej i grupowej*, <https://edufin.pl/rozwoj-kompetencji-edukatorow-osob-doroslych-podrecznik-szkoleniowy-przeznaczony-do-pracy-samodzielnej-i-grupowej/> [dostęp: 29.05.2022].
- Kocurek M., Sottysińska I., Świeży M., Wachna-Sosin I. *Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia*, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2015, <https://www.ore.edu.pl/2015/10/przewodnik-metodyczny-dla-koordynatorow-sieci-wspolpracy-i-samokszalcenia/> [dostęp: 29.05.2022].
- Ledzińska A., Pecka A., *Etapy tworzenia zespołu*, hasło w: *Encyklopedia zarządzania*, [https://mfiles.pl/pl/index.php/Etapy\\_tworzenia\\_zespo%C5%82u](https://mfiles.pl/pl/index.php/Etapy_tworzenia_zespo%C5%82u) [dostęp: 24.08.2022].
- Metoda SMART – jak wyznaczać cele zawodowe i nie tylko?*, <https://porady.pracuj.pl/kariera-i-rozwoj/metoda-smart-jak-wyznaczac-cele-zawodowe-i-nie-tylko/> [dostęp: 09.09.2022].
- O neuroandragogice*, Neuroandragogika przeciw wykluczeniu, <http://www.neuroandragogy.eu/index.php/pl/o-neuroandragogice/> [dostęp: 20.06.2022].
- Praca zespołowa* <https://www.youtube.com/watch?v=qRDd6nNgSWA> [dostęp: 24.08.2022].
- Smith M.K., *David A. Kolb on experiential learning*, <https://infed.org/david-a-kolb-on-experiential-learning/> [dostęp: 26.06.2022].
- Strzemieczny J., Dobrzyńska M., Kołodziejczyk T., *Obserwacja koleżeńska*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://as.ceo.org.pl/materialy-edukacyjne> [dostęp: 24.08.2022].
- Tennant M., *Psychology and Adult Learning*, Routledge, London 1997, <https://infed.org/david-a-kolb-on-experiential-learning/> [dostęp: 24.08.2022].

Trudne sytuacje w pracy trenera <https://gaum.pl/blog/trudne-sytuacje-na-sali-szkoleniowej-jak-wyjsc-calo-z-opresji/> [dostęp: 26.06.2022].

*What Is Experiential Learning?*, Institute for Experiential Learning, <https://experientiallearninginstitute.org/resources/what-is-experiential-learning/> [dostęp: 26.06.2022].

Wojtacha Ł., *Jak efektywnie pracować z grupą?*, <https://edukacjamedialna.edu.pl/info/tem/jak-efektywnie-pracowac-z-grupa/> [dostęp: 26.06.2022].

