

HUMANITAS Pedagogika i Psychologia, ss. 57-79
ISSN 2956-3992

Komunikat o wynikach badań (research results article)

Data wpływu/Received: 15.04.2023

Data recenzji/Accepted: 6.06.2023

Data publikacji/Published: 30.06.2023

Źródła finansowania publikacji: Akademia Humanitas

DOI: 10.5604/01.3001.0053.7608

Author's Contributions:

(A) Study Design (projekt badania)

(B) Data Collection (zbieranie danych)

(C) Statistical Analysis (analiza statystyczna)

(D) Data Interpretation (interpretacja danych)

(E) Manuscript Preparation (redagowanie opracowania)

(F) Literature Search (badania literaturowe)

Aleksander Mańka¹, Danuta Morańska²

SUPERWIZJA JAKO METODA AUTOEWALUACJI KOMPETENCJI NAUCZYCIELI W MODELOWANIU KOMPETENCJI KLUCZOWYCH UCZNI

WPROWADZENIE

Kiedy w latach 70. XX wieku rozpoczęła się era komputerów, świat wszedł w nową rzeczywistość. Dzięki rozwojowi technologii cyfrowych przestrzeń życia współczesnego człowieka została poszerzona o świat wirtualny, który wraz ze światem realnym stanowi współczesną przestrzeń nauki, pracy i wypoczynku.

¹ ORCID ID: 0000-0002-3009-6619; Akademia Humanitas; amanka@ispips.pl

² ORCID ID: 0000-0002-6903-3658; Akademia Humanitas; danuta.moranska@gmail.com

Nowe zastosowania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w coraz większym stopniu organizują nasze życie. Co więcej, kolejnym krokiem, który zgodnie z przewidywaniami naukowców znacząco zmieni nasze funkcjonowanie, jest rozwój sztucznej inteligencji.

Cyfrowa rzeczywistość stała się faktem i postawiła przed współczesnym człowiekiem nowe oczekiwania wobec posiadanych przez niego kompetencji. Tempo, w jakim poszczególne kraje uwzględnią ten fakt w swoich systemach edukacji, zdecyduje o wzroście gospodarczym, zasobności państwa oraz jakości życia społeczeństwa.

Takie postrzeganie problemu potwierdzają wyniki badań zawarte w opracowanym w 2019 roku przez OECD raporcie „Strategia umiejętności OECD: Polska” (OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations, 2019) oraz dane zamieszczone w dokumencie „Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030” (2019) opracowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych przy Ministerstwie Edukacji Narodowej. Również w opracowywanym przez Ministerstwo Cyfryzacji „Programie rozwoju kompetencji cyfrowych do roku 2030” nawiązano do tej problematyki, wskazując najważniejsze trendy rozwojowe w gospodarce i wynikające z nich konsekwencje dla edukacji. Aby sprostać tym zadaniom, potrzebne jest kształtowanie kompetencji kluczowych obywateli i tym samym zwiększanie potencjału intelektualnego społeczeństwa polskiego.

W KIERUNKU SPOŁECZEŃSTWA INFORMACYJNEGO

Aktualnie jesteśmy świadkami kolejnej rewolucji przemysłowej, której początek datuje się na lata 10. XXI wieku. Nowe rozwiązania, oparte na technologiach cyfrowych, spowodowały zanikanie bariery pomiędzy technologią i człowiekiem. Narzędzia i środki cyfrowe stały się nieodłączne do sprawnego funkcjonowania i niezastąpione w realizacji wielu czynności. Dynamicznie rozwijają się nowe działy gospodarki związane z przetwarzaniem informacji, stając się motorem napędowym światowych gospodarek. Decydują o jakości życia i pozycji ekonomicznej społeczeństw. Dzisiaj mówi się o: *Internecie ludzi* obejmującym sieci społecznościowe i biznesowe, *Internecie rzeczy* zapewniającym tzw. inteligentną mobilność, *Internecie usług*, np. inteligentne sieci w administracji i logistyce oraz *Internecie danych* związanych z zarządzaniem zbiorami danych Big Data (Internet ludzi, 2023).

Rewolucja przemysłowa, która dokonuje się dzięki wykorzystaniu cyfrowych danych w procesach związanych z użyciem sztucznej inteligencji (IA) czy Internetu rzeczy, zmienia świat w niesłychanym tempie, nie pozostawiając wiele czasu na dostosowanie się i refleksję, tym bardziej że wraz z rozwojem nowych technologii pojawiają się przed społeczeństwem nie tylko nowe wyzwania rozwojowe, ale również te wywołane cyberzagrożeniami.

Już w 1994 roku po opublikowaniu raportu „Europa i globalne społeczeństwo informacyjne: zalecenia dla Rady Europy” (Europe and the Global Information Society: recommendations to the European Council) przedstawiono rekomendacje dla krajów członkowskich, wskazując kierunki niezbędnych działań. W dokumencie zawarto zalecenia dotyczące rozwijania nowych sektorów gospodarki i rozwijania wspólnotowego, konkurencyjnego rynku obejmującego sektor IT. Określono również główne obszary zastosowań IT, wśród których znalazły się: praca zdalna, kształcenie zdalne, cyfryzacja usług i biznesu, e-zdrowie, e-administracja oraz powszechny dostęp do Internetu. Zwrócono uwagę na dynamikę rozwoju technologii i w związku z tym potrzebę określenia harmonogramu podejmowanych działań. Za społeczeństwo informacyjne uznano „społeczeństwo charakteryzujące się przygotowaniem i zdolnością do użytkowania systemów informatycznych i wykorzystujące usługi telekomunikacyjne do przekazywania i zdalnego przetwarzania informacji” (Europe and the Global Information Society. Recommendations of the Bangemann Group to the European Council, 1994). W kolejnych opracowaniach scharakteryzowano główne kierunki budowy nowego społeczeństwa oraz określono cele strategiczne dla wszystkich krajów zrzeszonych w UE (eEuropa, 2000).

W tym samym roku w Polsce został opublikowany program „ePolska – Plan działań na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001–2006”, w którym, nawiązując do zaleceń europejskich, określono główne kierunki rozwoju gospodarczego i społecznego naszego kraju. Warto podkreślić, iż już wtedy przyjęto, że osiągnięcie celów gospodarczych i społecznych wymaga spójnej polityki rozwoju nazwanej polityką inkluzywną (Dziubka, 2000), zapobiegającą zjawiskom marginalizacji i wykluczeniu cyfrowego. Na kwestię tę uwagę zwrócił w 2003 roku Manuel Castells, dostrzegając wielki problem dla rozwoju nowej cywilizacji w Europie.

W Unii Europejskiej budowa społeczeństwa informacyjnego opiera się na tradycjach wspólnotowości, toteż by stworzyć wspólną gospodarkę, konkurencyjną wobec innych światowych gospodarek, podejmuje się działania ukierunkowane na zrównoważony rozwój wszystkich krajów UE. W Europie znaczący nacisk położono na europejskie wartości kulturowe i społeczne (Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów *Ku zintegrowanemu podejściu do dziedzictwa kulturowego w Europie*, 2014). Oprócz infrastruktury informatycznej, związanej z dostępem do technologii cyfrowej oraz stworzenia przyjaznych warunków do rozwoju sektora IT, podstawowym zadaniem stało się zapewnienie obywatelom możliwości kształcenia nowych kompetencji kluczowych, mających związek z poziomem życia społeczeństwa i jego kulturą cyfrową.

Należy podkreślić, że powszechny charakter zmian cywilizacyjnych, mimo niezwykłej dynamiki, nie jest równomierny i w dużym stopniu zależy od innowacyjności oraz czynników ekonomicznych i geopolitycznych. To, jaką pozycję zajmie gospodarka europejska w globalnym świecie, uzależnione jest od działań ukierunkowanych na przygotowanie społeczeństwa do funkcjonowania w realiach cyfrowej rzeczywistości.

KOMPETENCJE PRZYSZŁOŚCI

W społeczeństwie informacyjnym, ze względu na ciągłą zmianę (Bauman, 2017) i potrzebę dostosowywania się do niej, kompetencje obejmują kształtowanie określonych postaw, sposobów myślenia, uczenia się i działania. Według analityków oraz pracodawców na rynku pracy coraz większe znaczenie mają kompetencje, które można podzielić na trzy grupy:

- kompetencje techniczne i cyfrowe, które mogą być zaawansowane i obejmować rozumienie zaawansowanych technologii cyfrowych, umiejętność ich rozwijania i dostosowywania,
- kompetencje społeczne,
- zaawansowane kompetencje poznawcze (Raport 2020).

Na uszczegółowienie opisu oczekiwanych kompetencji znaczący wpływ miał raport „The Future of Education and Skills: Education 2030. The Future We Want. Raport OECD”, w którym zawarto analizę sytuacji w edukacji i na rynku pracy. Sformułowane wnioski z przeprowadzonych badań, obejmujących m.in. konsultacje z ekspertami, dały odpowiedzi ułatwiające znalezienie rozwiązań służących zwiększeniu szans na prowadzenie działań ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji umożliwiających każdemu obywatelowi UE efektywne uczestnictwo w życiu społecznym i gospodarczym. Jednocześnie opracowano dokumenty „DigComp. Ramy odniesienia dla rozwoju i rozumienia kompetencji cyfrowych w Europie” (Ferrari, 2013) oraz „DigComp 2.0: Ramy kompetencji cyfrowych dla obywateli. Faza aktualizacji 1: koncepcyjny model odniesienia” (Carretero i in., 2016), w których określono kierunki kształcenia i poziomy kompetencji w obszarze kompetencji cyfrowych oraz „DigComp 2.2 Ramy kompetencji cyfrowych dla obywateli z nowymi przykładami wiedzy, umiejętności i postaw” (Vuorikari i in., 2022).

Jednym z najważniejszych dokumentów regulujących kwestię nowych kompetencji kluczowych jest „Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie” (PE-CONS 3650/1/06). W trakcie prac nad dokumentem przyjęto, że ze względu na obserwowaną dynamikę zmian cywilizacyjnych uczenie się powinno mieć charakter ciągły, umożliwiający rozwój w sytuacji szybko zmieniającego się świata. „Zalecenia” z 2006 roku były pierwszym dokumentem, który został skierowany do krajów członkowskich w celu integracji działań związanych z realizacją zadań edukacyjnych z uwzględnieniem wspólnych standardów.

Realizacja opisanych powyżej zamierzeń wymagała uwzględnienia kilku założeń sprzyjających realizacji wspólnie przyjętych celów. W „Zaleceniach” zwrócono uwagę na dostęp do infrastruktury informatycznej, określenie katalogu niezbędnych kompetencji, kształcenie kompetencji kluczowych zgodnie z oczekiwaniami nowoczesnego rynku pracy, rozumienie edukacji w kontekście społecznym i ekonomicznym, uznanie różnorodności społecznej i kulturowej.

W „Zaleceniach” kompetencje są definiowane jako synergia wiedzy, umiejętności i postaw, gdzie wiedza to ugruntowany zbiór informacji stanowiący kontekst do interpretacji nowych informacji, umiejętności pozwalają na zastosowanie zdobytej wiedzy w konkretnych działaniach i rozwiązywanie różnorodnych problemów, a postawy to chęć podjęcia działania lub adekwatna reakcja na określone sytuacje.

„Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia” (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r.).

Posiadanie kompetencji kluczowych przez wszystkich obywateli, niezależnie od predyspozycji oraz realizowanej roli społecznej i zawodowej, zdecyduje o ich przyszłości i dobrostanie. Kompetencje te zwiększają bowiem szanse na zatrudnienie oraz włączenie społeczne. Wszystkie tworzą spójną całość, uzupełniając się wzajemnie, gdyż każda z nich ma wpływ na jakość życia w społeczeństwie. W celu zapewnienia wspólnych europejskich ram odniesienia „Zalecenie” zostało skierowane do twórców polityki edukacyjnej, instytucji realizujących zadania związane z edukacją, partnerów społecznych oraz osób uczących się. Katalog kompetencji kluczowych zawarty w „Zaleceniach” z 2006 r. został przedstawiony w tabeli 1.

Po dwunastu latach postępująca cyfryzacja znacząco zmodyfikowała sposób postrzegania kompetencji kluczowych. Szczególną uwagę zwrócono na tempo rozwoju technologii i zmiany na rynku pracy, adekwatność zakresu i poziomu kompetencji kluczowych do wymagań przyszłości, zakres i poziom wdrożenia zaleceń z 2006 roku do systemów kształcenia poszczególnych krajów zrzeszonych w UE.

Efektom analiz była weryfikacja dotychczasowego katalogu kompetencji kluczowych w celu jego lepszego dostosowania do rozwijającego się społeczeństwa wiedzy. Kolejna ich wersja została opisana w dokumencie „Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie” (2018/C 189/01).

W „Zaleceniach” z 2018 uzasadnieniem dla wprowadzenia modyfikacji były wyniki prowadzonych badań monitorujących, zmiany na rynku pracy, zwiększenie zainteresowania młodych ludzi naukami matematyczno-przyrodniczymi, potrzeba zdynamizowania prac nad innowacyjnymi formami kształcenia, wspieranie inicjatyw wpływających korzystnie na rozwój i promocję edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i zapewnienie dostępnej dla wszystkich dobrej jakości edukacji włączającej oraz uczenia się przez całe życie. Zwrócono uwagę na potrzebę wspólnego rozumienia nowych kompetencji kluczowych i potrzebę upowszechniania dobrych praktyk wśród kadry edukacyjnej (Zalecenie, 2018).

Podtrzymano potrzebę dalszych zmian w sposobie realizacji zadań edukacyjnych w szkołach, tak aby zapewnić uczącym się wykształcenie takich umiejętności jak „umiejętność rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia, zdolności do współpracy, umiejętności kreatywnego myślenia, myślenia komputacyjnego

i samoregulacji. Są to narzędzia pozwalające to, czego się nauczono, wprowadzać w życie w czasie rzeczywistym, by generować nowe idee, nowe teorie, nowe produkty i nową wiedzę” (Zalecenie, 2018, s. 2).

W cytowanym powyżej dokumencie dokonano modyfikacji definicji kompetencji kluczowych, która aktualnie brzmi następująco: „Kompetencje kluczowe to te kompetencje, których wszyscy potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa. Rozwijają się one w perspektywie uczenia się przez całe życie, począwszy od wczesnego dzieciństwa przez całe dorosłe życie, za pomocą uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, we wszystkich kontekstach, w tym w rodzinie, szkole, miejscu pracy, sąsiedztwie i innych społecznościach” (Zalecenie, 2018, s. 7). W „Zaleceniach Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie” określono nowy, uwspółcześniony katalog kompetencji (tabela 1).

Tabela 1. Zestawienie kompetencji kluczowych 2006 i 2018

ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (PE-CONS 3650/1/06)	ZALECENIA RADY z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01)
1) porozumiewanie się w języku ojczystym	1) kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji
2) porozumiewanie się w językach obcych	2) kompetencje w zakresie wielojęzyczności
3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne	3) kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii (STEM)
4) kompetencje informatyczne	4) kompetencje cyfrowe
5) umiejętność uczenia się	5) kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się
6) kompetencje społeczne i obywatelskie	6) kompetencje obywatelskie
7) inicjatywność i przedsiębiorczość	7) kompetencje w zakresie przedsiębiorczości
8) świadomość i ekspresja kulturalna	8) kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej

Źródło: opracowanie własne na podstawie „Zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (PE-CONS 3650/1/06)”, „Zaleceń Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01)”.

Podjęmowane w naszym kraju działania ukierunkowane na rozwój społeczeństwa informacyjnego oceniane są jako niewystarczające. Dowodzą tego prowadzone badania. Jednymi z nich są badania DESI. W przedstawionej przez Komisję Europejską klasyfikacji indeksu gospodarki cyfrowej i społeczeństwa cyfrowego na 2021 rok Polska znalazła się dopiero na 24. miejscu wśród 27 państw członkowskich Unii Europejskiej (Indeks Gospodarki Cyfrowej i Społeczeństwa Cyfrowego DESI, 2021).

WYZWANIA STOJĄCE PRZED WSPÓŁCZESNĄ EDUKACJĄ

Od lat 70. XX wieku zarówno w Polsce, jak i w świecie stopniowo rośnie niezadowolenie z efektów masowego kształcenia. Niestety, szkoła w niewystarczającym stopniu kształtuje niezbędne współcześnie kompetencje. W międzynarodowej dyskusji o przyszłości i reformowaniu edukacji zaleca się rozwiązania, które także w przypadku polskiego systemu kształcenia znajdują uzasadnienie. Główna zmiana polega na przejściu od paradygmatu edukacji tradycyjnej, skupionej na przekazywaniu informacji i ocenianiu efektów kształcenia, do edukacji skoncentrowanej na uczniu i jego potrzebach, gdzie nauczyciel wspiera uczniów w konstruowaniu wiedzy w procesie uczenia się.

Na podstawie analiz zawartych w dokumencie „Strategia umiejętności OECD: Polska” (OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations, 2019) pojawiły się trzy ważne dla Polski kierunki szeroko zakrojonych działań. Jeden z nich dotyczy wyposażenia uczniów i studentów w kompetencje przyszłości związane z funkcjonowaniem w świecie technologii, z uwzględnieniem globalizacji i zmian demograficznych powodujących transformację kompetencji oczekiwanych na polskim rynku pracy. Drugi obejmuje rozwijanie kultury uczenia się przez całe życie umożliwiającej dostosowywanie posiadanych i wykształcenie nowych kompetencji w związku z rozwijającym się rynkiem pracy, by zmniejszyć bierność, ryzyko bezrobocia i wykluczenia społecznego. Trzeci kierunek ma związek z kształceniem nauczycieli, zajmujących kluczowe miejsce w systemie edukacji i będących gwarantem wprowadzenia zmian w kompetencjach kluczowych uczniów/studentów.

SUPERWIZJA JAKO METODA AUTOEWALUACJI KOMPETENCJI NAUCZYCIELI

Jak już wspominaliśmy, definiując kompetencje człowieka, przyjmuje się, że stanowią one swoistą konstelację jego umiejętności, wiedzy oraz postaw. Kompetencje kluczowe, jak również inne kompetencje, modelowane są pod wpływem stymulowania tych trzech głównych obszarów funkcjonowania człowieka.

Naturalne kompetencje człowieka kształtują się spontanicznie w jego procesie rozwojowym, socjalizacji oraz pod wpływem indywidualnych doświadczeń. Z cza-

sem modelowane są coraz bardziej precyzyjne elementy kompetencyjne, adekwatne do stale zmieniających się warunków, w jakich funkcjonuje człowiek. Podejmując kolejne role i funkcje społeczne, zmuszony jest do modyfikowania wcześniej ukształtowanych kompetencji. W niektórych przypadkach ten proces może być bardzo trudny, wywołując stany stresowe i frustracje. Powodem tego może być znacząca rozbieżność pomiędzy wcześniej utrwalonymi kompetencjami, a tymi aktualnie przyswajanymi, związanymi z podejmowaną funkcją. Innym typem trudności może być swoista dezintegracja w obrębie triady kompetencyjnej: wiedza – umiejętności – postawy. W ogólnym założeniu te trzy obszary powinny być zintegrowane we wzajemnej zależności. Czasem poważną barierą w modelowaniu nowych kompetencji może być niekorzystny bilans osobistych kosztów i zysków. Mimo świadomości podejmowania nowej funkcji lub roli osoba nie uczy się nowych, odpowiednich dla niej kompetencji. Nie przynoszą one bowiem takich samych korzyści jak te, które osiągnęto podczas korzystania z poprzedniego modelu kompetencji. W dużej mierze osłabiłoby to poczucie własnej sprawczości, co mobilizowałoby jednostkę do aktywizowania subiektywnych mechanizmów autoregulujących (Bandura, 2020). Wskutek tego rezultat mógłby być zupełnie odmienny od pierwotnych założeń. W skrajnych przypadkach zamiast kreowania nowego, społecznie korzystnego stylu funkcjonowania, mogłoby to doprowadzić do utrwalania postaw dysfunkcyjnych. Niektórzy specjaliści nie profesjonalizują swoich kompetencji, ponieważ zmusza ich to do opuszczania własnej strefy komfortu. Mogłoby to nawet doprowadzić do niechcianej konfrontacji z oporem lub wrogością podmiotu ich oddziaływań. W większości przypadków procesy takie przebiegają spontanicznie, na poziomie utrwalonych nawyków i nie podlegają w pełni uświadomionej kontroli.

Przedmiotem niniejszych rozważań jest analiza efektywności metod autoewaluacyjnych w procesie rozwijania profesjonalnych kompetencji nauczycieli w modelowaniu kompetencji kluczowych ucznia.

Najpopularniejszą metodą tego typu jest superwizja. W polskiej rzeczywistości pojęcie „superwizja” kojarzone jest najczęściej z metodą profesjonalnego rozwoju terapeutów i pracowników socjalnych. Jednak ogólne rozumienie tego terminu dotyczy znacznie szerszego zastosowania. Słowo *superwizja* jest spolszczoną wersją angielskiego rzeczownika *supervision* pochodzącego od dwóch łacińskich słów *super* (powyżej) i *videre* (widzieć, obserwować). Oznacza ono *nadzór*. Dotyczy charakterystycznej metody nadzorowania, doskonalenia różnych procesów poprzez monitorowanie aktywności i efektów, wspomaganie w organizowaniu procesów, dostarczanie lub weryfikowanie zasobów wiedzy, a przede wszystkim wspieranie i wzmacnianie kompetencji osób, które samodzielnie realizują jakiś proces. Pojęcie to stosuje się wobec charakterystycznej formy wspomaganie kogoś w optymalnym przeprowadzeniu działania. Może to dotyczyć opieki merytorycznej doświadczonego naukowca nad działaniami studenta opracowującego jakiś projekt badawczy,

form wspomagania przez zespół ekspertów specjalisty w zrealizowaniu jakiegoś procesu lub z pomocą maklerską inwestorowi w rozwijaniu swojej działalności. W szerszej skali terminem superwizji określa się nadzór bankowy nad działaniami finansowymi podmiotów publicznych. Traktując superwizję jako metodę, można formułować pewne zasady regulujące jej skuteczność, adekwatnie do konkretnych obszarów jej zastosowania.

W latach 2012-2019 Instytut Pedagogiki Wyższej Szkoły Humanitas prowadził cykl badań dotyczących gotowości i efektywności profesjonalistów wsparcia społecznego w procesach modelowania kompetencji ochronnych środowiska rodzinnego i szkolnego. W raporcie z tych działań zaprezentowano wnioski które były efektem procesu badawczego opracowanego w tradycyjnym modelu badania w działaniu, realizowanego w systemie sekwencyjnym (Cervinkova, Gołębnik, 2010). Kluczową przesłanką do opracowania takiej koncepcji badawczej było podejście systemowe, które, zdaniem autorów, najlepiej pozwala zrozumieć działanie systemów i organizacji, poznawać znaczenie zależności pomiędzy poszczególnymi elementami systemu oraz formułować wnioski dotyczące ewentualnych zmian (Wyciślak, 2015).

Koncepcja metodologiczna, jaką przyjęto w badaniach, zobowiązuje do systemowego podejścia w rozumieniu roli nauczyciela w procesie modelowania kompetencji kluczowych uczniów. Oznacza to rezygnację z ogniskowania wglądu w poszczególne procesy i zjawiska jako wyodrębnionego z jakiegoś ogółu komponentu. Uwaga została skoncentrowana na znaczeniach wpływu, jaki zachodzi pomiędzy wybranymi komponentami pozostającymi we wzajemnej zależności. Zakłada się, że zmiana wywołana w jednym z nich powoduje reakcję w całej strukturze systemu, a tym samym zmianę w innych komponentach. Koncepcja systemowa w analizach badawczych ma swoje źródła w teorii systemowej Ludwiga von Bertalanffy'ego (Bertalanffy, 1984).

Badania miały przede wszystkim charakter pragmatyczny. Chodziło o sformułowanie istotnych teoretycznych przesłanek do opracowania programu doskonalenia profesjonalistów w zakresie modelowania kompetencji ochronnych dzieci, młodzieży i rodziny. Aby osiągnąć taki rezultat, należało poddać szczegółowej analizie procesy wpływu specjalisty na podmiot w trakcie jego praktycznych działań. Dlatego proces badawczy był zintegrowany z praktycznymi działaniami w środowisku. Badacze, uczestnicząc w aktywnych działaniach profesjonalistów realizujących programy profilaktyczne, skoncentrowali się na najważniejszych czynnikach związanych z poziomem ich umiejętności skutecznego wpływu na rozwój kompetencji ochronnych beneficjentów. W trakcie kolejnych faz badania poddano specjalistów różnym formom stymulowania ich kompetencji w celu doskonalenia ich oddziaływań. Na każdym etapie procesu prowadzono szczegółową analizę jakościową, która dostarczała informacji o zmianach w poziomie umiejętności i modyfikacji postaw specjalisty. Przedmiotem zainteresowania badaczy nie były

metody stymulowania ani ich skuteczność. Uwagę poświęcono wyłącznie ewentualnym zmianom poziomu skuteczności oddziaływań specjalisty pod wpływem procesów autoewaluacji. Konieczne było zatem przyjęcie hermeneutycznej postawy badawczej w celu precyzyjnego rozpoznania indywidualnych konsekwencji tych procesów (Adamska-Staroń, Łukasik, 2012). Główną intencją badaczy było rozpoznanie najważniejszych czynników determinujących podatność specjalistów na stymulację kompetencji w procesach autoewaluacji.

Prowadząc badania pilotażowe, zauważono znaczące różnice w postawach i motywacjach różnych specjalistów. Szczególnie zainteresował badaczy fakt silnego oporu ze strony nauczycieli wobec procesów autoewaluacji. Dlatego na tym etapie badania zdecydowano o pogłębieniu rozpoznania tego problemu w postaci pytania szczegółowego dotyczącego argumentów specjalistów do autoewaluowania swojej pracy i jej efektywności. W ślad za tym kolejnym uszczegółowieniem było zadanie pytania o ewentualny wpływ indywidualnych czynników determinujących gotowość specjalistów do modelowania swoich kompetencji w procesach autoewaluacji. Zbyt rozległe uogólnienie w tym zakresie mogłoby bowiem poważnie zakłócić obraz badanego zjawiska.

W przyjętej koncepcji badawczej skoncentrowano uwagę na efektach systemowych, jakie zostały wywołane w subiektywnych doświadczeniach specjalisty. Mogły one wpływać na jego gotowość do autoewaluacji i tym samym regulować poziom poczucia skuteczności działań. Dlatego kolejne pytanie ukierunkowujące dotyczyło czynników związanych z dynamiką systemową profesjonalnego środowiska, w jakim funkcjonuje specjalista.

Ostatnie z postawionych pytań szczegółowych w tym zakresie związane było z zaobserwowanymi różnicami w zaangażowaniu i poziomie aktywności specjalistów podczas procesów autoewaluacji. Badaczy zainteresował ich osobisty, subiektywny stosunek do tej formy doskonalenia zawodowego.

Uszczegółowiając w taki sposób ten obszar badania, nie przyjęto żadnego założenia dotyczącego poziomu zaangażowania specjalisty ani przyczyn ich oporu. Badanie na tym etapie nie miało charakteru diagnostycznego, ale chodziło w nim o określenie istotnych czynników indywidualnych i systemowych stymulujących gotowość specjalistów do modyfikowania swojego profesjonalnego potencjału. Badacze konsekwentnie pozostawali przy hermeneutycznym podejściu i koncentrowali się wyłącznie na subiektywnych doświadczeniach specjalistów, które miały stać się wskaźnikiem do sformułowania przesłanek w kolejnym etapie badań.

W tym miejscu warto skupić się przede wszystkim na wnioskach dotyczących grupy pedagogicznej. W odróżnieniu od innych specjalistów przedstawiciele tej grupy najintensywniej uczestniczą w procesach, które umożliwiają optymalizację i modelowanie kompetencji ochronnych dzieci, młodzieży i rodzin. Niektórzy z nich stoją jednak na stanowisku, że ich priorytetowym zadaniem jest nauczanie,

a nie wychowanie. Szczególnie wyrażają to tak zwani „nauczyciele przedmiotowi”. Systemowa interpretacja procesów wychowania, w tym formułowania kompetencji ochronnych jako integralnego elementu prawidłowego rozwoju, stanowi najbardziej tradycyjny postulat pedagogiczny wyrażany przez większość klasyków pedagogiki (Duraj-Nowakowa, 1992). W jakiegokolwiek interpretacji relacji uczeń – nauczyciel dezintegrowanie procesu kształcenia i wychowania byłoby absurdem, ignorującym naturalne procesy wymiany społecznej. Mogłoby to świadczyć o wycofywaniu się nauczyciela z odpowiedzialności za całościowy rozwój ucznia i koncentrowaniu się jedynie na jego nauczaniu. Niestety, postawy tego typu w środowisku nauczycieli rozpowszechniają się od bardzo dawna (Muszyński, 1971).

W przeprowadzonych badaniach nie udało się jednoznacznie określić skali różnicowania przesłanek do takich postaw. Przyczyną tego była przede wszystkim niejednorodność grupy nauczycieli szkolnych pod względem stażu pracy, funkcji wychowawczych i edukacyjnych oraz specjalności. Nauczyciele, którzy mogliby dostarczyć miarodajnych informacji w tym zakresie, nie stanowili odpowiedniej pod względem ilościowym grupy reprezentacyjnej, dlatego nie można było sformułować precyzyjnych wniosków w tym obszarze zainteresowania badaczy. Udało się jednak zgromadzić interesujące dane na temat subiektywnych przekonań dotyczących rozumienia swojej funkcji i pozycji w relacji nauczyciel – uczeń.

Najistotniejsze przesłanki wpływające na indywidualne przekonania o funkcji nauczyciela w relacji z uczniem przedstawiono w 4 grupach różnicowania. W tabeli 1 uwzględniono tylko te przekonania, które w swoich treściach powtarzane były przez wielu respondentów danej kategorii i stanowiły istotny do analizy wskaźnik.

Podczas procesów autoewaluacyjnych (superwizji) nauczyciele pogłębiali wgląd we własne kompetencje (wiedza, umiejętności i postawy). Skutkiem tego stały się bardzo interesujące wnioski dotyczące świadomych i nieświadomych doświadczeń, jakie przeżywali w relacji z uczniem.

Tabela 2. Opinie nauczycieli dotyczące ich funkcji w relacji z uczniem

Osoby reprezentujące pogląd o funkcji nauczyciela wyłącznie edukacyjnej	Osoby reprezentujące pogląd o funkcji nauczyciela integrującej edukację z wychowaniem
Doświadczenie roli pełnionej w relacji z uczniem	
<ul style="list-style-type: none"> • Poczucie i potrzeba bycia ekspertem. • Silna potrzeba bycia autorytetem w swojej dziedzinie. • Priorytetowa potrzeba koncentrowania aktywności w relacji z uczniem na zadaniach i celach związanych z kształceniem. • Niechęć do podejmowania z uczniem aktywności innej niż zadania edukacyjne. • Preferowanie pozycji oceniającej. • Dystans emocjonalny. • Pozycja dominacji. 	<ul style="list-style-type: none"> • Potrzeba znaczącego uczestniczenia w życiu ucznia. • Rozwinięte intencje opiekuńcze, a nawet nadopiekuńcze. • Wysoki poziom empatii i koncentrowania na potrzebach podmiotu. • Nadinterpretowanie zjawisk i procesów z subiektywizowaniem ocen. • Preferowanie pozycji oceniającej. • Potrzeba aprobaty. • Potrzeba odgrywania znaczącej roli.
Poczucie własnych kompetencji pedagogicznych	
<ul style="list-style-type: none"> • Przekonanie o zbyt niskim poziomie wiedzy i umiejętności wychowawczych, psychologicznych, społecznych. • Przekonanie o swoim wykształceniu jako specjalności predysponującej wyłącznie do nauczania, a nie do wychowania (szczególnie dotyczy to „przedmiotowców”). • Nadmierne przywiązanie do własnej koncepcji. • Opór przed zmianą w obszarze własnych kompetencji. • Niski poziom gotowości do autorozwoju. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utrwalane przekonanie o adekwatnym poziomie swojej wiedzy i umiejętności do pełnionych zadań. • Przekonanie o własnych umiejętnościach wychowawczych, bez potwierdzania tego w realnej ewaluacji i autoweryfikacji. • Poczucie gotowości do działań wychowawczych, ale z pozycji nadmiernie subiektywnego oceniania sytuacji i podążanie za subiektywnie sformułowanymi celami. • Niechęć do modyfikowania własnych postaw i przekonań. • Opór przed zmianą w obszarze własnych kompetencji.

Sposób weryfikowania efektywności własnej pracy	
<ul style="list-style-type: none"> • Subiektywna ocena swojego zaangażowania w kontekście poniesionych kosztów. • Przyjmowanie własnych kryteriów i wskaźników efektywności swojej pracy. • Koncentrowanie się na sukcesach w postaci osiągnięcia wyników nauczania u niektórych uczniów. Bagatelizowanie braku spodziewanych efektów swojej pracy lub przypisywanie innym przyczyn tego (rodzice, system, uczniowie itp.). • Koncentracja na pozytywnych ocenach swojej pracy przekazywanych przez innych. • Opór na negatywne informacje zwrotne. 	<ul style="list-style-type: none"> • Subiektywna ocena swojego zaangażowania w kontekście poniesionych kosztów. • Przyjmowanie własnych kryteriów i wskaźników efektywności swojej pracy. • Gloryfikowanie sukcesów przy jednoczesnym pomijaniu lub bagatelizowaniu braku efektów swojej pracy. • Koncentracja na pozytywnych ocenach swojej pracy przekazywanych przez innych. • Silny opór na negatywne informacje zwrotne, w wielu przypadkach tendencja do wrogiej postawy wobec osoby przekazujących je.
Preferowany styl aktywności w relacji z uczniem	
<ul style="list-style-type: none"> • Przekaz wiedzy w formach podawczych. • Praca nad zadaniami edukacyjnymi. • Ocenianie i weryfikowanie działań ucznia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Przekaz wiedzy w kontekstach wychowawczych, problemowych. • Motywowanie ucznia do aktywności. • Ocenianie i weryfikowanie działań ucznia.
Priorytety w procesach pedagogizacji rodziny	
<ul style="list-style-type: none"> • Koncentrowanie się na osiągnięciach szkolnych. • Mobilizowanie rodziców do wspomagania nauki ucznia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wspomaganie rozwoju psychospołecznego i profilaktyka. • Koncentracja na problemach wychowawczych. • Modelowanie procesów rozwojowych (szczególnie obszary społeczne, kultury, rekreacji, zdrowia). • Wspomaganie rodziców w problemach wychowawczych.

Źródło: opracowanie własne.

Superwizorów projektu zainteresowało, w jaki sposób nauczyciele doświadczają swojej funkcji w relacji z uczniem, rodzicami i środowiskiem. Podczas autoewaluacji pogłębiany był pogląd nauczycieli w ich doświadczenia w tym obszarze. W efekcie tych doświadczeń nauczyciele wyodrębnili kilka ważnych czynników determinujących ich pozycję wobec środowiska wychowawczego.

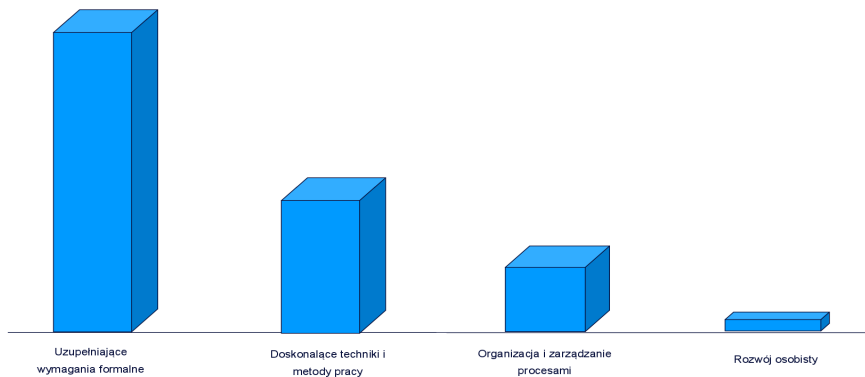
Pierwszym z nich, najbardziej podkreślanym przez nauczycieli, było przekonanie na temat kształcenia w zakresie kompetencji pedagogicznych. Wyrażali pogląd,

że system edukacji i doskonalenia zawodowego nauczycieli utracił adekwatność do rzeczywistych warunków, z jakimi mają do czynienia w swojej pracy. Kształcenie akademickie, ich zdaniem, jest zbyt silnie osadzone w tradycyjnych formach kształcenia i przestarzałych koncepcjach teoretycznych. W ocenie nauczycieli studia w niewielkim stopniu przygotowały ich do praktycznego działania. Absolwenci studiów przedmiotowych (matematycy, biolodzy, poloniści itd.) stwierdzili, że mimo specjalizacji nauczycielskich nie zostali odpowiednio przygotowani do funkcji wychowawczych. Zdaniem badanych czynnik ten powodował przekonanie o niskim poziomie swoich kompetencji wychowawczych.

W zakresie edukacji w obrębie doskonalenia zawodowego nauczyciele mieli bardzo podzielone poglądy. Z jednej strony deklarowano szeroki dostęp do ofert doskonalenia zawodowego nauczycieli, z drugiej zaś wyrażano opinię, że uwarunkowania systemowe zmuszają nauczyciela do korzystania z ofert, które nie są spójne z ich oczekiwaniami, a wynikają tylko z konieczności realizowania formalnych wymagań, np. awansu zawodowego lub dostosowania się do wciąż zmieniających kryteriów kwalifikacyjnych. Jednocześnie deklarowali niski poziom zainteresowania formami doskonalenia zawodowego, które nie były z tym związane. Zdaniem nauczycieli oferty tego typu pozostają poza zasięgiem ich zainteresowań z powodów finansowych, braku czasu lub przekonania o ich nieprzydatności.

W poniższym zestawieniu zaprezentowano proporcje zaangażowania nauczycieli w rozwój zawodowy pod względem oczekiwanych przez nich rezultatów.

Rysunek 1. Korzystanie z różnego ukierunkowania form doskonalenia zawodowego nauczycieli



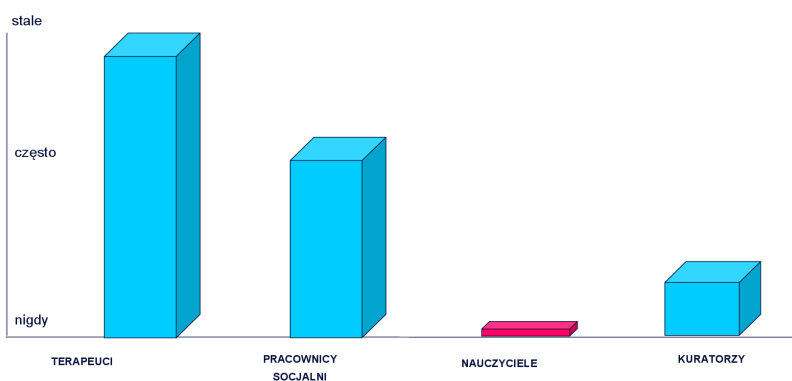
Źródło: opracowanie własne.

Ważne wydaje się w tym zestawieniu bardzo słabe zainteresowanie formami związanymi z rozwojem osobistym. W komentarzach do tego wyniku badań, poza argumentami wcześniej przytoczonymi dotyczącymi obciążenia finansowego, braku

czasu itd., wybrzmiały również argumenty świadczące o niskim poziomie potrzeb modelowania swoich walorów psychospołecznych, o podwyższonym poziomie niechęci do weryfikowania swoich cech w sytuacjach grup warsztatowych oraz lęku przed byciem ocenianym przez innych. W konfrontacji z wynikami takiej samej analizy zaangażowania innych specjalistów wsparcia społecznego okazało się, że ich wskazania były skrajnie odwrotne. Preferowali oni formy doskonalenia skierowane przede wszystkim na rozwój osobisty. Argumentami tej grupy specjalistów były w głównej mierze potrzeba higieny zdrowia psychicznego, poczucie bezpieczeństwa w relacji z klientem oraz potrzeba realnego poczucia granic własnych kompetencji.

Istotną informacją z tych analiz było rozpoznanie przekonań nauczycieli o tym, że zakres ich edukacji zawodowej nie zapewniał w wystarczającym stopniu utrwalania nawyku zawodowej higieny psychicznej i troski o rozwój osobisty. W przeciwieństwie do innych resortów nie określono w zawodzie nauczyciela żadnych standardów związanych z takimi działaniami. W systemie oświaty nie funkcjonują tego typu standardy, które od dawna są sformułowane w innych specjalnościach zawodowych. W procesach objętych analizą badawczą, superwizje stanowiły niezbędny standard strategii oddziaływań. Wśród realizatorów projektu nauczyciele byli jedyną grupą wykazującą silny opór wobec udziału w tych działaniach. W efekcie ewaluacji stwierdzono, że nauczyciele nie tylko nie mają doświadczenia w procesach superwizji, ale uznają ją za zbędną, wręcz szkodliwą formę przymusu.

Rysunek 2. Frekwencja korzystania przez specjalistów wsparcia społecznego w superwizjach i innych formach ewaluacji kompetencji



Źródło: opracowanie własne.

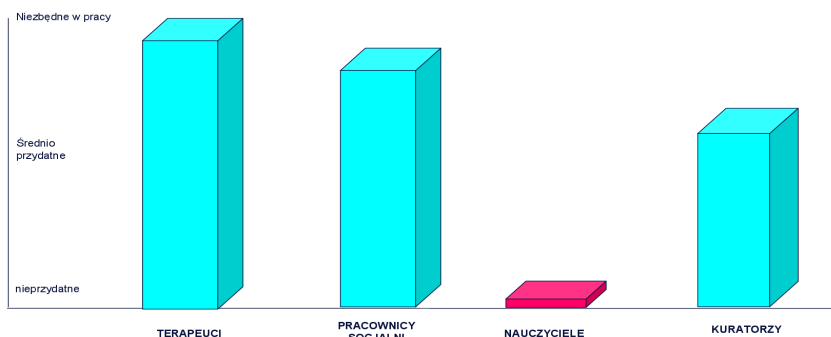
Indywidualne wywiady z nauczycielami reprezentującymi taki stosunek pozwoliły odnaleźć przyczynę tego w naturalnej reakcji oporu. Jest to zjawisko dość szczegółowo analizowane w obszarze wielu dziedzin nauk społecznych (Bielska, 2013). Na użytek niniejszego opracowania szczególnie ważne będzie rozpoznanie

tego w kontekście psychologicznym jako przesłanki do ewentualnych oddziaływań modelujących rozwój osobisty nauczycieli.

Opór pojawia się jako stan służący ochronie jednostki w sytuacjach odczuwania zagrożenia dla swojej homeostazy (Drażkowska-Zielińska, 2005, s. 51). Opór nauczycieli był najsilniej demonstrowany przed bezpośrednim kontaktem z metodami ewaluacji. Przejawiało się to najczęściej: unikaniem uczestnictwa w procesie, deprecjonowaniem osób uczestniczących lub prowadzących. Skala postaw nauczycieli była dość zróżnicowana – od wyraźnie wrogiej pozycji do bardzo życzliwej i uległej, ale stanowczo wycofującej się z aktywności. Taki stan wskazywałby na podłoże lękowe postaw nauczycieli. Jednak dane, jakimi dysponowano, nie uprawniały do sformułowania tak precyzyjnego wniosku w tym zakresie. Z opinii nauczycieli wynika, że znalazły się przede wszystkim czynniki związane z: reakcją, obawą przed krytyką, konfrontacją obrazu siebie i swoich kompetencji, lękiem przed niekompetencją lub porażką.

Prowadząc analizę poziomu gotowości do ewaluowania własnych kompetencji społecznych, zauważono wyraźne różnice w interpretowaniu przez poszczególnych specjalistów znaczenia superwizji w procesie swojego rozwoju zawodowego. Nauczyciele w sposób zdecydowany unikali wskazywania pozytywnych znaczeń ewaluowania własnych kompetencji w procesie superwizji.

Rysunek 3. Opinie specjalistów na temat znaczenia superwizji jako formy wspierania rozwoju umiejętności osobistych i profesjonalnych w pracy zawodowej



Źródło: opracowanie własne.

Biegunowo odmienną postawę wobec udziału w superwizjach reprezentowali terapeuci. Uznali oni superwizję za niezbędny element ich pracy zawodowej. Wynika to nie tylko z reguł, jakimi kierują się w tym zawodzie, ale przede wszystkim z poczucia skuteczności tej formy w ich rozwoju i bezpieczeństwie zawodowym. Grupę tę uznano zatem za skuteczne źródło wiedzy na temat znaczenia wpływu

czynników pobudzających gotowość specjalistów do udziału w superwizowaniu swoich kompetencji. Z danych pozyskanych w ten sposób wyodrębniono najistotniejsze przesłanki do pracy superwizyjnej:

- **Standard w miejscu pracy.** Instytucje i placówki, w jakich pracują terapeuci, od dawna stosują superwizję jako integralny standard procesów oferowanego przez nie wsparcia. W wielu ośrodkach traktowane jest to jako niezbędny element do prowadzenia procesów z podmiotem. Wykorzystuje się w tych placówkach różne formy superwizji i innych sposobów ewaluacji pracy z klientem. W innych specjalnościach superwizja została sformalizowana odpowiednimi regulacjami prawnymi. Od wielu lat superwizja jest standardem w pracy socjalnej. Jest to regulowane normami ogólnokrajowymi i lokalnymi (Ustawa z dnia 12 marca 2004 r., Dz.U. 2004 Nr 64, poz. 593, art. 121).

- **Nawyk zawodowy.** Terapeuci wykreowali w sobie nawyk korzystania z superwizji. Zostało to zainicjowane już na początku procesu kształcenia w tym zawodzie. Szkoły terapeutyczne przestrzegają zasady superwizowania pracy i wymagają tego od uczestników swoich szkoleń. Od czasu unormowania tej kwestii w standardach pracy socjalnej jest ona obecna również w wielu placówkach pomocy społecznej (Grewiński, Skrzypczak, 2014).

- **Ochrona i higiena psychiczna.** Terapeuci wykazują wysoki poziom świadomości mechanizmów funkcjonowania psychospołecznego człowieka, swojej pozycji w sytuacji zawodowej i higieny psychicznej. Superwizję traktują jako formę ochrony siebie i podmiotu. Znaczenie tego aspektu superwizji jest mocno podkreślane jako istotne, nie tylko w kontekście higieny pracy, ale również etyki zawodowej.

- **Rozwój kompetencji.** Superwizja nie tylko utrwała, modyfikuje i uzupełnia nabyte kompetencje. Pozwala terapeutom poszerzać perspektywę poznawczą i uczy zajmowania różnych pozycji wobec obiektów i siebie, co jest możliwe tylko w specyficznych sytuacjach relacji superwizyjnej. Doświadczając dzięki superwizjom coraz większego poczucia swojej sprawczości, tym bardziej wykorzystują ją w swoim rozwoju.

- **Pogłębiony wgląd w siebie.** Pozycja profesjonalisty wsparcia ogranicza w dużym stopniu dostęp do pełnej informacji o sobie (Ja realne – Ja idealne – Ja powinnościowe³). Może on poznawać jedynie te konteksty, które są dostępne z pozycji, jaką subiektywnie zajmuje. Procesy poznawcze inicjowane w sytuacji superwizji umożliwiają rozpoznanie obszarów własnego Ja z poziomu metapozycji.

- **Poszerzona potrzeba poznawcza.** W procesach superwizyjnych terapeuci odkrywają różne znaczenia zjawisk, sytuacji i problemów. Odbywa się to poprzez przyjmowanie metapozycji wolnej od subiektywnego oglądu rzeczy. Proces poznawczy zostaje więc poszerzony o perspektywy, które nie byłyby osiągalne z naturalnie przyjętej pozycji.

³ Teoria ukierunkowań regulacyjnych E.T. Higginsa (1987).

Wskazania pozyskane w badaniu były spójne z ogólną wiedzą dostępną w wynikach badań prowadzonych na świecie w tym zakresie (Ferreira, Grewiński, Reis-Jorge, 2014). W opozycji do argumentów przemawiających za autoewaluowaniem własnej pracy sformułowano wzorce postaw stanowiące o niechęci do tej formy doskonalenia zawodowego. Niepokojący jest fakt, że głównym źródłem tych informacji byli przede wszystkim nauczyciele. Należy podkreślić w tym miejscu, że poniższe zestawienie jest zapisem subiektywnych opinii, pozbawionym interpretacji i wniosków, które nie są w tym momencie istotne.

- **Obawa przed oceną.** W subiektywnym poczuciu badanych superwizja jest sytuacją, w której czują się oceniani lub poddani analizie. Odczucie to miało podłoże wyraźnie lękowe. Badanie nie zostało pogłębione w kierunku rozpoznania przyczyn społecznych lub indywidualnych, ponieważ nie było to jego przedmiotem. Prowadzone analizy miały na celu rozpoznanie stanu w perspektywie subiektywnych doświadczeń i interpretacji uczestników. Zauważono jednocześnie, że nauczyciele, którzy wykazywali gotowość do zmian, innowacji i modyfikowania stereotypów, mimo silnie oddziałującego lęku przed oceną nie osłabiali swojej gotowości do udziału w superwizjach. Niezależnie od obiektywnej wiedzy na temat superwizowania, jaką nauczyciele zdobyli wcześniej, ich odczucie w dużym stopniu nadal wpływało na obniżanie poziom ich gotowości. Wpływ i podłoże tego czynnika wymaga szczegółowych analiz, bo wydaje się on bardzo istotny w modelowaniu kompetencji nauczycieli.

- **Niski poziom zaufania do superwizora.** W relacjach superwizyjnych nauczyciele zachowywali duży dystans do superwizora. Brak zaufania najczęściej uzasadniali argumentami, które deprecjonowały kompetencje konkretnej osoby superwizora (np. wiek, brak doświadczenia w pracy z uczniem, teoretyczne podejście, niezrozumienie specyfiki pracy nauczyciela itp.). Użycie takiej strategii pozwalało im na dystans, unikanie konfrontacji lub bagatelizowanie znaczeń procesu ewaluacji. Na pytania o możliwość poprawy tej sytuacji nauczyciele nie sformułowali swoich jednoznacznych oczekiwań.

- **Brak zaufania do uczestników grupy superwizyjnej.** Z obserwacji członków zespołu wynika, że nauczyciele mieli tendencję do tworzenia w zespole jednorodnych podgrup lub zajmowania pozycji outsiderskich. Pozwalało to na pozostawanie w dystansie lub wręcz opozycji do pozostałych członków zespołu. Podgrupy hermetyzowały się proporcjonalnie do czasu trwania zespołu wzmacniając dystans i brak zaufania do zespołu. W wielu przypadkach doprowadzało to do konfliktu lub rozwiązania zespołu. W relacjach nauczycieli interpretujących to zjawisko pojawiły się argumenty wskazujące na ich dystans lub niechęć do współpracy z osobami z innych grup zawodowych, poczucie niezrozumienia ich przez te osoby, przekonanie o nieadekwatności lub rozbieżności profesjonalnych metod, intencji i celów. Zapytani o możliwość stworzenia jednorodnej nauczycielskiej grupy superwizyjnej uznali, że jest to dla nich bezpieczniejszy wariant, pozwalający uniknąć obiektywnych ocen osób z innego środowiska

- **Opór wobec analizy własnych niekompetencji.** Nauczyciele uczestniczyli w procesie superwizowania innych osób. Jednocześnie unikali superwizowania własnej, twierdząc, że nie są jeszcze gotowi do konfrontacji z własnymi niekompetencjami. Opór wyrażany przez nauczycieli miał charakter świadomy, o czym jawnie informowali sami zainteresowani. Przypisywali tej sytuacji także poczucie naruszania ich autonomii, co wskazywałoby na ich reakcję.

- **Przekonanie o braku skuteczności tej formy.** W opinii nauczycieli superwizja nie spełnia ich oczekiwań ani kształcących, ani modelujących. Nie upatrują w niej korzystnego wpływu na swoje postawy, przekonania, a tym bardziej metodykę pracy. Zdaniem nauczycieli superwizowanie jest tylko analizowaniem jakiegoś problemu lub procesu, które w ich przekonaniu nie przynosi dodatkowych walorów w zakresie kompetencji. Znacznie skuteczniejszą metodą rozwoju umiejętności, zdaniem nauczycieli, są szkolenia i klasyczne formy edukacji, które preferują w swojej drodze doskonalenia zawodowego.

- **Przywiązane do własnej koncepcji.** Superwizje prowadzone w ramach programów psychoprofilaktycznych miały charakter poszukiwania szerszych kontekstów, odkrywania nowych rozwiązań i twórczego podejścia do własnych kompetencji. Nauczyciele niechętnie podążali tą drogą modyfikowania koncepcji. Uzasadniali to argumentami związanymi z formalnymi zobowiązaniami (podstawa programowa, regulacje prawne, wymagania zwierzchników itp.). Utrwalali w ten sposób swoje przywiązanie do koncepcji realizowania działań wobec podmiotu. Wykazali bardzo niski poziom gotowości do poszukiwania innych rozwiązań. Swoją koncepcję oddziaływań uznali za bezpieczną i niewymagającą modyfikowania. Próby zachęcania do pogłębiania refleksji wywoływały utrwalanie swojej koncepcji na zasadzie mechanizmu konsekwencji (Cialdini, 2020).

Badania rozpoczęte w 2012 roku zostały aktualnie wznowione po przerwie spowodowanej pandemią, która uniemożliwiła prowadzenie badań w działaniu. Jednak na podstawie dotychczasowych obserwacji specyfika tej formy poznania pozwoliła na sformułowanie istotnych przesłanek do modyfikowania przyszłych procesów modelowania profesjonalnych kompetencji nauczycieli. Wydaje się, że szczególnie ważne jest wzbogacenie procesów rozwoju zawodowego nauczycieli o czynniki rozwijające ich motywację do autoewaluacji i redukujące poziom ich oporu na to działanie. Podstawą takiej intencji powinno być przede wszystkim opracowanie skutecznych metod przekonania środowiska pedagogicznego do specyfiki metodycznej tego procesu. W większości badanych przypadków niechęć do uczestnictwa w superwizji wynikała z bardzo małej wiedzy na ten temat. Kojarzona ona była z utrwalonymi stereotypami i doświadczeniami oceny, krytyki i negatywnej konfrontacji z własnymi deficytami. Zrozumienie tak specyficznej sytuacji, jaką stwarza superwizja, wymaga jej osobistego doświadczenia. Poznanie zasad i metodyki jedynie na poziomie intelektualnym nie aktywizuje procesów poznawczych w sferze regulacyjnej obszarów

własnego Ja⁴. Wręcz przeciwnie, może to tym bardziej wzmocnić obawy, generując silniejszy opór i wyuczone mechanizmy obronne.

Dysponujemy dzisiaj dużym dorobkiem w badaniu podobnych procesów w środowiskach psychoterapeutów i pracowników socjalnych, które z pewnością ułatwiłyby włączenie do edukacji pedagogów tego aspektu ich rozwoju (Mańkowska, 2020; Gilbert, Ewans, 2004; Popiel, Pragłowska, 2014; Grewiński, Skrzypczak, 2014). Oczywiście wymaga to precyzyjnego dostosowania metod i form stymulacji adekwatnych do specyfiki pozycji pedagoga, która zdecydowanie różni się od innych specjalności. Tym bardziej jest to uzasadnione, że wciąż intensywnie ewoluujące środowisko wychowawcze generuje problemy coraz bardziej obciążające role pedagogów. Należy mieć nadzieję, że odpowiednie struktury zarządzające, specjaliści i badacze podejmą ten problem, który współcześnie stanowi nie tylko elementarny warunek doskonalenia zawodowego, ale przede wszystkim jest podstawą higieny psychicznej profesjonalistów wsparcia społecznego.

Bibliografia

- Adamska-Staroń, M., Łukasik, B. (2012). Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna. *Podstawy Edukacji*, nr 5.
- Bandura, A. (2020). *Teoria społecznego uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bangemann, M. i in. (1994). Europe and the Global Information Society. Recommendations of the Bangemann Group to the European Council, Bruksela, https://e-mentor.edu.pl/_xml/wydania/22/raport.pdf.
- Bauman, Z. (2017), *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bertalanffy, L.V. (1984). *Ogólna teoria systemów*. PWN, Warszawa.
- Bielska, E. (2013). *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Borucka, A. (2011). Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań. W: W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*. Parpamedia, Warszawa.
- Burgoon, M., Alvaro, E., Grandpre, J., Voulodakis, M. (2013). Psychologiczna reaktancja, komunikowanie zagrożeń dla wolności postaw. W: E. Bielska, *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Castells, M. (2003). *Galaktyka Internetu: Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem* (The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society, 2001), Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.

⁴ Teoria ukierunkowań regulacyjnych E.T. Higginsa (1987).

- Cervinkova, H., Gołębiak, B.D. (red.) (2010). *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia. zaangażowane*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Cialdini, R. (2020). *Wywieranie wpływu na ludzi*. GWP, Gdańsk.
- Drażkowska-Zielińska, E. (2005). Nic nie rozumiem, co się dzieje? W: K. Drat-Ruszczak, E. Drażkowska-Zielińska (red.), *Podręcznik pomagania. Podstawy pomocy psychologicznej. Szkoły i kierunki psychoterapii*. SWPS „Academica”, Warszawa.
- Duraj-Nowakowa, K. (1992). *Teoria systemów a pedagogika*. WSP, Kraków.
- Dziubka, K. (2000). Inkluzja polityczna jako wartość demokratyczna. W: A. Czajowski, L. Sobkowiak (red.), *Studia z teorii polityki*. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- eEuropa – Społeczeństwo informacyjne dla wszystkich (Europe – An information society for all – Communication on a Commission Initiative for the special European Council of Lisbon, 2000.
- ePolska. Plan działań na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001-2006, Ministerstwo Gospodarki, Warszawa 2001, <http://kbn.icm.edu.pl/cele/epolska.doc> [dostęp: 7.02.2023].
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Ferreira, M., Grewiński, M., Reis-Jorge, J. (2014). *Superwizja jako instrument rozwoju zawodowego w służbach społecznych*. Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej, Bielsko-Biała.
- Furmanek, W. (2012). Konieczność systemowego podejścia w prezentowaniu przedmiotu badań współczesnej pedagogiki pracy. *Pedagogika Pracy*.
- Gilbert, M.C., Ewans, K. (2004). *Superwizja w psychoterapii*. GWP, Gdańsk.
- Grewiński, M., Skrzypczak, B. (red.) (2014). *Superwizja w pracy socjalnej*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie, Warszawa.
- Internet ludzi: od internetu rzeczy do internetu wszystkich, <https://blog.desdelinux.net/pl/internet-personas-iop-iot-ioe/> [dostęp: 2.05.2023].
- Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów „Ku zintegrowanemu podejściu do dziedzictwa kulturowego w Europie” COM(2014) 477 final.
- Mańkowska, B. (2020). *Superwizja. Jak chronić się przed wypaleniem zawodowym i utratą zdrowia*. PWN, Warszawa.
- Muszyński, H. (1971). *Ideał i cele wychowania*. PWN, Warszawa.
- OECD (2019), OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b377fbcc-en>.
- Program rozwoju kompetencji cyfrowych do roku 2030, <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/kompetencje-cyfrowe>.
- Przybyła-Basista, H. (2006). *Mediacje rodzinne w konflikcie rozwodowym. Gotowość i opór małżonków a efektywność procesu mediacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 2 grudnia 2016 r. w sprawie superwizji pracy socjalnej.

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. 2004 Nr 64 poz. 593, art. 121.

Wyciślak, S. (2015). Podejście systemowe jako źródło efektywności w działaniach organizacji. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu* 386.

Wysocka, E. (2008). *Diagnoza w resocjalizacji*. PWN, Warszawa.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01).

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (ZSU 2030), <https://www.ibe.edu.pl/pl/projekty-krajowe/zintegrowana-strategia-umiejtnosci>.

RAMY DIGCOMP, Raporty Komisji Europejskiej – JRC (ENG) + wydania polskie (PL); Ferrari (2013) DigComp. Ramy odniesienia dla rozwoju i rozumienia kompetencji cyfrowych w Europie”; Carretero i in. (2016); „DigComp 2.0: Ramy kompetencji cyfrowych dla obywateli. Faza aktualizacji 1: koncepcyjny model odniesienia”; Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (2022), DigComp 2.2 Ramy kompetencji cyfrowych dla obywateli z nowymi przykładami wiedzy, umiejętności i postaw, <http://www.digcomp.pl/>.

Indeks Gospodarki Cyfrowej i Społeczeństwa Cyfrowego DESI (2021), <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi>.

Raport o przyszłości miejsc pracy 2020, <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full> [dostęp: 2.05.2023].

SUPERWIZJA JAKO METODA AUTOEWALUACJI KOMPETENCJI NAUCZYCIELI W MODELOWANIU KOMPETENCJI KLUCZOWYCH UCZNI

Streszczenie: Jednym z podstawowych priorytetów współczesnej edukacji jest skuteczne modelowanie kompetencji kluczowych młodego pokolenia. Zadanie to spoczywa w dużej mierze na kadrze pedagogicznej, która sama od niedawna rozwija swoje kompetencje przyszłości. Autorzy artykułu zwracają uwagę na niektóre uwarunkowania tych działań w kontekście wykorzystania przez nauczycieli metod autoewaluacyjnych. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że tego typu strategie doskonalenia zawodowego nie odnajdują odpowiedniego zainteresowania w środowiskach edukacyjnych.

Słowa kluczowe: kompetencje przyszłości, kompetencje kluczowe, społeczeństwo informacyjne, metody autoewaluacji, superwizja

**SUPERVISION AS A METHOD OF SELF-EVALUATION OF TEACHERS'
COMPETENCIES IN MODELING STUDENTS' KEY COMPETENCES**

Abstract: One of the primary priorities of modern education is the effective modeling of critical competencies of the young generation. This task rests mainly with the teaching staff, which has recently been developing its competencies for the future. The article's authors draw attention to some conditions of these activities in the context of teachers' use of self-evaluation methods. The research results indicate that this professional development strategy needs to find adequate interest in educational environments.

Keywords: competencies of the future, key competencies, information society, methods of self-evaluation, supervision