

PORADNIK EDUKATORA

pod redakcją Marzenny Owczarz



Centralny Ośrodek
Doskonalenia Nauczycieli

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28
tel.: (0-22) 621 30 31
tel./fax: (0-22) 621 48 00
e-mail: codn@codn.edu.pl
www.codn.edu.pl

Autorzy: Agnieszka Fijałkowska, Bogusława Kalinowska, Ewa Kędracka, Anna Klimowicz, Katarzyna Koszewska, Jerzy Kotłęga, Ewa Lubczyńska, Marzenna Owczarz, dr Krzysztof Pierścieniak, Mateusz Pilich, Izabela Podsiadło-Dacewicz, Małgorzata Pomianowska, prof. dr hab. Józef Pólturzycki, Mirosław Sielatycki, dr hab. Magdalena Środa, Elżbieta Tołwińska-Królikowska, Beata Walkiewicz

Redakcja merytoryczna: *Marzenna Owczarz*
Redakcja językowa: *Tamara Książczak-Przybysz*
Projekt okładki, opracowanie graficzne: PL Studio

© Copyright by Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005

Wydanie I

ISBN 83-87958-63-8

Skład: *Jan Jacek Swianiewicz*
Druk: ORTHDRUK, Białystok, ul. Składowa 9



SPIS TREŚCI

Wstęp — (Marzenna Owczarz)	5
----------------------------------	---

I. EDUKATOR — ROLA, ZADANIA I ROZWÓJ

O andragogice jako nauce przydatnej w pracy edukatora — (Prof. dr hab. Józef Pólturzycki)	9
Specyfika uczenia się dorosłych — (dr Krzysztof Pierścieniak)	17
Refleksje o etyce w pracy edukatora — (dr hab. Magdalena Środa)	29
Etyka w pracy edukatora — (Małgorzata Pomianowska, Elżbieta Tołwińska-Królikowska)	43
Kompetencje niezbędne w pracy edukatora — (Małgorzata Pomianowska, Beata Walkiewicz)	59
Superwizja w pracy edukatora — (Izabela Podsiadło-Dacewicz, Anna Klimowicz)	91
Kompetencje niezbędne w pracy edukatora — oświata a prawo — (Mateusz Pilich)	107
Edukatorzy w polskim systemie oświaty — (Mirosław Sielatycki)	125

II. METODYKA PRACY EDUKATORA

Szkolenie jako projekt edukacyjny — (Agnieszka Fijałkowska, Elżbieta Tołwińska-Królikowska)	145
Planowanie zajęć edukacyjnych z dorosłymi. Organizacja czasu i przestrzeni szkolenia — (Ewa Lubczyńska)	159
Tworzenie materiałów szkoleniowych — (Mirosław Sielatycki)	169
Metody nauczania w pracy z dorosłymi — (Anna Klimowicz)	183
— Wykład	183
— Aktywizujące metody nauczania	189
Umiejętność pracy z grupą — (Katarzyna Koszewska)	211
Ewaluacja w pracy edukatora — (Ewa Kędracka, Agnieszka Fijałkowska)	233
Zarządzanie efektami szkoleń — (Bogusława Kalinowska)	255

III. KURS KWALIFIKACYJNY PRZYGOTOWUJĄCY DO PRACY EDUKATORSKIEJ

Informacje dla organizatorów kursu — (Marzenna Owczarz)	263
PRZYKŁADOWE SCENARIUSZE ZAJĘĆ	
Praca z grupą — (Katarzyna Koszewska)	267
Specyfika nauczania dorosłych — (Katarzyna Koszewska)	274



Organizacja procesu doskonalenia — <i>(Bogusława Kalinowska)</i>	288
Prawo oświatowe — <i>(Jerzy Kotłęga)</i>	297
Egzamin kwalifikacyjny — <i>(Marzenna Owczarz)</i>	303

IV. ANEKS

Historia ruchu edukatorskiego — z doświadczeń CODN — <i>(Bogusława Kalinowska)</i>	313
Ramowy program kursu kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej	323



WSTĘP

Przed prawie dziesięcioma laty rozpoczęła się realizacja kursów przygotowujących nauczycieli i innych pracowników oświaty do prowadzenia szkoleń wspomagających wdrożenie reformy systemu edukacji. W kursach tych wzięło udział kilka tysięcy osób, a ponad półtora tysiąca uzyskało formalne kwalifikacje edukatorskie.

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli od początku zaangażował się w szkolenie kadr edukatorskich i choć ostatnio działalność w tym zakresie nie jest już priorytetem naszej pracy, staramy się na bieżąco śledzić rozwój wydarzeń, a także wspierać edukatorów, czego wyrazem jest niniejsza publikacja. Przez lata gromadziliśmy wiedzę wzbogacaną nabywanym doświadczeniem. Nadszedł czas, aby je opisać i podzielić się z osobami, które prowadzą lub zamierzają prowadzić działalność szkoleniową w środowisku nauczycieli.

Poradnik edukatora kierujemy zatem do edukatorów, uczestników kursów przygotowujących do pracy edukatorskiej, pracowników placówek doskonalenia nauczycieli, doradców metodycznych, ale także studentów uczelni pedagogicznych, szczególnie zainteresowanych pracą z osobami dorosłymi.

Szanowni Państwo,

Poradnik edukatora jest zbiorową publikacją kilkunastu Autorów — specjalistów w dziedzinie poruszanej tematyki oraz szkoleniowców, którzy na co dzień zajmują się pracą edukacyjną z grupami nauczycieli, a także osób zawodowo ściśle związanych z oświatą. Znajdziecie w niej artykuły przedstawicieli polskiego środowiska naukowego, wprowadzające w wybrane obszary tematyczne, niezwykle ważne w pracy „nauczycieli” czynnych zawodowo osób dorosłych. Ze względu na potrzeby *Poradnika*, artykuły o których mowa, przedstawiają meritum wiedzy roz-

proszonej w wielu pedagogicznych i filozoficznych publikacjach naukowych, prezentują rozwój, ale i dorobek nauki w zakresie omawianych zagadnień.

Poradnikowy charakter publikacji oznacza, że oprócz ujęcia teoretycznego, zawiera ona szereg propozycji praktycznych sposobów wypełniania zadań oraz radzenia sobie z problemami, z którymi w codziennej pracy spotyka się edukator. Wszelkie sugestie i rady zawarte w artykułach napisanych przez szkoleniowców związanych z CODN, są wynikiem ich doskonalenia zawodowego i wieloletnich doświadczeń. Są to doświadczenia cenne, zdobywane w czasie szeroko pojmowanej działalności szkoleniowej, obejmującej zarówno planowanie, organizowanie, prowadzenie szkoleń, przeprowadzanie ich ewaluacji oraz wykorzystanie uzyskanych w jej toku wyników.

Mamy nadzieję, że publikacja wywoła refleksję czynnych edukatorów nad własną pracą, będzie inspiracją do podjęcia nowych aktywności, pomoże kompleksowo określić wizerunek szkoleniowca, przekaze podstawy wiedzy osobom, które w przyszłości chcą być „nauczycielami” osób dorosłych, a także zapozna z historią i prawnymi uwarunkowaniami rozwoju ruchu edukatorskiego.

Pragnę złożyć specjalne podziękowania Panu prof. dr hab. Józefowi Półturzyckiemu, Pani dr hab. Magdalenie Środzie i Panu dr Krzysztofowi Pierścieniakowi, za zainteresowanie tematyką ruchu edukatorskiego wśród nauczycieli i opracowanie tekstów z myślą o jego wsparciu.

Wszystkim odbiorcom naszej publikacji życzymy powodzenia w pracy

W imieniu Zespołu Autorów

Marzenna Owczarz

I

Edukator
— rola, zadania i rozwój



Prof. dr hab. Józef Półturzycki

O ANDRAGOGICE JAKO NAUCE PRZYDATNEJ W PRACY EDUKATORA

Andragogika — zwana także pedagogiką dorosłych — to jedna z nowszych nauk pedagogicznych, której treścią jest teoria edukacji dorosłych. Edukacja dorosłych to praktyka oświatowa w różnych środowiskach osób dorosłych, a pedagogiczna refleksja i podsumowanie teoretyczne pracy oświatowej stanowią podstawy pedagogiki dorosłych, czyli andragogiki.

Termin andragogika upowszechnił się w drugiej połowie XX wieku, a jego odmienność etymologiczna od pedagogiki sprzyjała autonomii i odrębności nowej propozycji teoretycznej. W dawnym greckim znaczeniu pedagogika oznacza prowadzenie chłopców, a andragogika odnosi się do młodzieńców i młodych mężczyzn. Oba terminy nie mogą zadowolić purystów językowych, ponieważ nie obejmują kobiet i nie oznaczają pełnej dorosłości. Pedagogika dorosłych sugeruje dziecięcość i brak samodzielności teoretycznej, tajemniczo brzmiąca andragogika zapewnia odrębność znaczeniową i związaną z nią autonomię.

W nauce jednak nie obce brzmienie określa jej istotę i wartość autonomiczną, ale zakres analizowanej rzeczywistości. Pedagogika dorosłych i andragogika są terminami synonimicznymi i mogą występować zamiennie. Ważne są zadania i zakres wyznaczanych przez nie analiz teoretycznych.

Czym zajmuje się andragogika? Przede wszystkim analizą i opisem rzeczywistości oświatowej w środowisku osób dorosłych oraz jej uwarunkowaniami. Jest więc z istoty nauką praktyczną i normatywną. Określa skuteczność i prawidłowość postępowania edukacyjnego wśród dorosłych. Pierwsze ujęcia refleksji andragogicznych miały charakter poradnikowy i wskazywały, jak można lepiej i skuteczniej kształcić dorosłych poprzez zorgani-

wane nauczanie lub samokształcenie. Te dwa procesy legły u podstaw propozycji andragogicznych. Oczywiście z czasem objęto refleksją inne i znacznie szersze zakresy uwarunkowań edukacyjnych, gdy obok nauczania dorosłych uwzględniono problemy opieki i pracy społecznej, aktywności kulturalno-oświatowej, zagadnienia czasu wolnego i uczenia się przez całe życie. Analizy andragogiczne, obok projektowania działań edukacyjnych, objęły także ich historię i bogactwo form. Dało to początek historii edukacji dorosłych oraz komparatystyce w zakresie teorii i praktyki oświatowej.

Do pierwszych prac z historii edukacji dorosłych należy publikacja J. W. Hudsona *The History of Adult Education (Historia edukacji dorosłych)*, wydana w Londynie w 1851 roku, a w grupie analiz porównawczych trwała wartość ma obszerny tom analiz W. Woltera *Demokracja i kultura. Praca oświatowa za granicą: kierunki organizacji, typy, działalność, metody*, wydany w Warszawie w 1930 roku.

Andragogika jest nauką powiązaną z pedagogiką społeczną, pedagogiką zawodową i wojskową, rewalidacją i pedeutologią. Korzysta także z filozofii, psychologii, socjologii, nauk o kulturze i sztuce, teorii informacji i mediów z bogatą propozycją technologii edukacyjnej.

We wszystkich tych propozycjach teoretycznych przedmiotem analiz są potrzeby i działania człowieka dorosłego w jego aktywności społeczno-edukacyjnej i jej uwarunkowaniach.

Szczególnie pedagogika społeczna i pedeutologia są ściśle powiązane z andragogiką. Zwłaszcza pedeutologia, gdyż nie tylko zajmuje się nauczycielem jako dorosłym uczestnikiem procesów edukacyjnych, ale bogate formy aktywności nauczyciela w procesie samokształcenia i doskonalenia stanowią szczególnie warto-



ściowy przykład działań dla innych środowisk osób dorosłych. Naturalnym jest więc w wielu ośrodkach naukowych łączenie problematyki pedeutologicznej z andragogiczną: powstają katedry i zakłady o takich zakresach dydaktycznych i badawczych, a w znanym i cenionym Instytucie Edukacji Dorosłych w Petersburgu od lat badane są zagadnienia kształcenia i wychowania dorosłych oraz problemy zawodu i pracy nauczyciela.

Andragodzy zgromadzeni w 1993 roku na konferencji w Lublanie wszechstronnie rozważali problemy edukacji dorosłych i propozycje ich definicyjnego przewartościowania. Uznano, że jest ona zintegrowaną częścią systemu edukacji ludzi niezależnie od wieku i stadium rozwojowego.

Wskazano, że jedną z podstaw teoretycznych andragogiki powinna stać się koncepcja Erika Homburgera Eriksona na temat faz rozwojowych człowieka w kształtowaniu tożsamości w ciągu całego życia.

W wyodrębnionych ośmiu fazach życia trzy ostatnie obejmują dorastanie i dorosłość, w czasie których kształtuje się związek z otaczającym światem oraz sposoby funkcjonowania w ramach rodziny i społeczeństwa. Podstawą wartości jest uzyskanie autonomii, ufności, możliwości realizacji własnych inicjatyw i ambicji. Dla Eriksona rozwój stanowi ciąg wciąż nowych konfliktów jednostki z coraz szerszym otoczeniem. Konflikty dotyczą sfery intymności, kreatywności i integralności, a kryzys tożsamości staje się typowym historycznym kryzysem współczesnego człowieka, bo społeczeństwo wszystkich czyni niedorostymi¹.

Założenia Eriksona wyraźnie wskazują potrzebę pomocy i poradnictwa ze strony animatorów. Taka specjalność andragogiczna rozwinęła się we Francji w okresie międzywojennym dla ożywienia opieki socjalnej, pracy kulturalno-oświatowej i poradnictwa zawodowego.

Praca i zadania edukatorów w naturalny sposób są związane z andragogiką jako działania prowadzone wśród nauczycieli, którzy reprezentują wybraną grupę osób dorosłych.

W andragogice, jak w każdej nauce teoretycznej, występuje model pojęciowy, który jest zespołem poznawczych kategorii analitycznych, składających się na szczególną wizję rze-

czywistości edukacyjnej, jej struktury oraz mechanizmy funkcjonowania i zmian. Równoległe z modelem pojęciowym funkcjonuje orientacja teoretyczno-metodologiczna stanowiąca tezy ontologiczne i epistemologiczne. Tezy ontologiczne dotyczą charakteru rzeczywistości społeczno-edukacyjnej, a epistemologiczne — wskazują granice poznania tej rzeczywistości i właściwości sposobów jej badania, z czego wynika zespół dyrektyw metodologicznych. Wiedza empiryczna wypływająca z badań i doświadczeń wzbogaca model pojęciowy i określa jego prawidłowości oraz tendencje rozwojowe.

Andragogika ma rozbudowany model pojęciowy. Istotnym elementem tego modelu i wzbogacającą go wiedzą empiryczną są właściwości uczących się dorosłych, zakres i rodzaj materiału przyswajanego, sposoby przekazu i uzyskiwane rezultaty.

Wybitni i znani specjaliści andragogiki sformułowali teoretyczne ujęcia istoty i zadań edukacji dorosłych.

Jedną z najbardziej uznanych jest koncepcja Amerykanki Patrycji Cross. Ujmuje ona aktywność oświatową dorosłych nie jako akt psychiczny, lecz jako złożony i długotrwały proces, w którym realizują się oczekiwania zgodne z istotnymi dla dorosłych celami. Uczestnictwo w kształceniu prowadzi do ich osiągnięcia i wpływa na przyjmowanie właściwych postaw wobec celu i edukacyjnego procesu jego realizacji. Cross nazwała swoją koncepcję modelem łańcucha interakcji, gdzie potrzeby i oczekiwania realizacji celu są osiąmane nie tylko dzięki własnej aktywności i samoocenie, ale także dzięki pomocy edukacyjnej instytucji i osób zaangażowanych w proces kształcenia. Umożliwia to likwidację trudności w realizacji zamierzeń oraz stanowi źródło informacji o tym, jak skutecznie korzystać z poradnictwa i innych form wsparcia edukacyjnego.

Podobny pogląd głosił Szwed Kjell Rubenson, a swoje stanowisko nazwał paradygmatem wartości oczekiwanej. Istotą tego ujęcia są potrzeby jednostki i wynikające z nich poszukiwanie przedmiotów i stanów rzeczy, które pozwolą je zaspokoić. Ta aktywność realizuje się jako proces oświatowy prowadzący do nowych wartości, jakimi mogą być awans zawodowy, podniesienie własnego prestiżu w śro-

¹ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyd. „Wit-Graf”, Toruń 2000.



dowisku czy przyswojenie nowych wiadomości lub umiejętności.

Najbardziej rozpowszechnioną w ostatnich latach koncepcją uczestnictwa w aktywności edukacyjnej jest pogląd Helen L. Bee o psychologiczno-moralnym rozwoju człowieka dorosłego, określany także jako teoria duchowego rozwoju ludzi. Rozwój człowieka autorka pojmuje jako całościowy proces, w którym decydujący wpływ dla osiągnięcia osobowościowej integralności oraz określonego poziomu integracji ma rozwój struktury „ja”.

Ma to miejsce w kolejnych stadiach rozwojowych i prowadzi do dorosłości, w której jednostka uzyskuje poczucie wolności w ramach przestrzeni społecznej, gdzie może się samo-realizować. W kolejnym stadium, określanym jako „stadium przebudzenia”, jednostka wychodzi poza indywidualne „ja” i uzyskuje zdolność wglądu w stany psychiczne innych ludzi, rozumienia ich doświadczeń i wczuwania się w ich emocje. Przebudzeniu towarzyszy zdolność krytycznego postrzegania własnej osoby, świadomość własnej niedoskonałości. Ten stan zapoczątkowuje chęć samodoskonalenia w różnych formach i — by móc osiągnąć harmonijną jedność z rzeczywistością i innymi ludźmi — wymaga edukacyjnej pomocy doradców i specjalistów.

Przedstawione ogólne założenia trzech koncepcji uczestnictwa w aktywności edukacyjnej wskazują, że podstawą tej aktywności są potrzeby i oczekiwania, których realizacja prowadzi do nowych wartości zapewniających nie tylko wzbogacenie osobowości, ale także przejście do wyższej fazy rozwoju w życiu społecznym i jednostkowym. Aby to osiągnąć, niezbędne są dwa ważne czynniki: pomoc rzeczowa i poradnictwo edukacyjne. Czynniki te stanowią podstawową część propozycji andragogicznych jako metodyki działania oświatowego. Szkoły, ośrodki doskonalenia, poradnie wyposażone w odpowiednie programy i środki realizacji a przede wszystkim zaangażowanie dobrych specjalistów to jedno z podstawowych zadań systemu edukacji dorosłych oraz wskazań andragogiki.

Widoczne są bliskie związki i potrzeby współdziałania pedeutologii oraz profesjonalnego doskonalenia w dziedzinie edukacji dorosłych. Elementem łączącym te działania są

potrzeby rozwojowe i wskazania poradnictwa w procesach samokształcenia i doskonalenia, będących bazowymi formami edukacyjnej aktywności.

W strukturze andragogiki wyróżniamy podstawowe pojęcia, cele i wartości, procesy edukacyjne, zasady, metody, formy i środki oddziaływań edukacyjnych. Odrębną sprawą są właściwości poznawcze uczestników oraz dziedziny przekazu treści czy kształtowania umiejętności oraz postaw.

Są to zagadnienia przydatne w działalności edukatorów, którzy w swojej pracy powinni kierować się zasadą rozwijania motywacji, ujawniania potrzeb i zainteresowań nauczycieli pozostających pod ich opieką. Podobnie jak w każdej pracy z dorosłymi istotne jest poznanie jej uczestników, ich właściwości, kompetencji zawodowych, umiejętności pedagogicznych, a zwłaszcza oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych. Dopiero na podstawie dobrej znajomości uwarunkowań można analizować działania i kompetencje zawodowe nauczycieli, by nie tylko je trafnie ocenić, ale także wskazać potrzeby i możliwości ich rozwoju, podniesienia jakości, by praca nauczycieli była zgodna z zasadami współczesnej teorii kształcenia i wychowania oraz z właściwym kształtowaniem wychowawczego środowiska opartego na przyjętych wartościach i dążeniu do współpracy i współdziałania.

O rozwoju współczesnej andragogiki i pedeutologii decydują wskazania zgłaszane przez specjalistów UNESCO. Pamiętamy i cenimy dawne postulaty Raportu Edgara Faurea, prace Paula Lengranda i Ettore Gelpiego, ale z czasem ukazały się nowe.

Podstawowe i przemyślane wskazania na temat rozwoju edukacji w XXI wieku zawarte zostały w Raporcie *Edukacja — jest w niej ukryty skarb*, który powstał dla UNESCO, w komisji której przewodniczył Jacques Delors. Wskazania te powinny być ogólną wytyczną nie tylko dla władz i instytucji oświatowych, ale także edukatorów i wszystkich nauczycieli. Edukatorzy w ramach swych zadań i obowiązków oświatowych powinni wdrażać do praktyki dydaktyczno-wychowawczej podstawowe wskazania tego raportu. Sformułowano w nim cztery filary nowoczesnej edukacji:



- „uczyć się, aby wiedzieć, łącząc kulturę ogólną z możliwością zgłębiania niewielkiej liczby przedmiotów — uczyć się uczyć, by móc korzystać z możliwości, jakie stwarza edukacja przez całe życie;
- uczyć się, aby działać w celu zdobycia nie tylko kwalifikacji zawodowych, lecz — co więcej — kompetencji, które pozwolą stać czoło różnym sytuacjom oraz pracować w zespole;
- uczyć się, aby żyć wspólnie, dążąc do pełniejszego zrozumienia innego i dostrzegania współzależności, wzajemnego zrozumienia i pokoju;
- uczyć się, aby być — aby łatwiej osiągnąć pełny rozwój swojej osobowości i móc działać nieustannie, zwiększając zdolność do autonomii, osądu i osobistej odpowiedzialności”².

Filary te stanowią mają podstawę nowych zakresów edukacji powszechnej, pozaszkolnej i edukacji dorosłych, a także nowego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Określają one podstawowe zadania edukatorów w procesie doskonalenia pracy nauczycieli oraz indywidualnego poradnictwa i doradztwa.

W raporcie, w części omawiającej nowe funkcje i możliwości nauczycieli czytamy: „Nauczyciele odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu postaw pozytywnych lub negatywnych wobec nauki. Powinni rozbudzać ciekawość, rozwijać samodzielność, zachęcać do intelektualnej ścisłości oraz tworzyć warunki niezbędne do edukacji formalnej i edukacji ustawicznej. Rola nauczyciela jako promotora zmian, orędownika wzajemnego zrozumienia i tolerancji nigdy jeszcze nie była tak oczywista... Kompetencje, profesjonalizm i oddanie, których wymaga się od nauczycieli, nakładają na nich ogromną odpowiedzialność (...) wartościowe kształcenie zakłada, że przyszli nauczyciele będą pozostawać w kontakcie z doświadczonymi profesorami oraz badaczami pracującymi we właściwych sobie dyscyplinach. Czynnym nauczycielom trzeba stwarzać regularną okazję do doskonalenia się dzięki roboczym sesjom

w zespołach oraz stażom w ramach kształcenia ustawicznego. Wzmocnienie kształcenia ustawicznego prowadzonego w sposób najbardziej elastyczny może przyczynić się do podniesienia poziomu kompetencji i motywacji nauczycieli oraz polepszyć ich kondycję”³.

Kształcenie ustawiczne staje się nie tylko celem, ale także podstawową formą nowoczesnej edukacji. W raporcie Delors’a problem kształcenia przez całe życie został wyodrębniony w osobnym rozdziale i ujęty jako jedno z podstawowych zadań i przemian edukacji XXI wieku: „Idea edukacji przez całe życie jest kluczem do XXI wieku (...) przybierając nową postać edukacja ustawiczna wykracza poza dotychczasową praktykę (...) poza doksztalcenie, doskonalenie oraz rekwalifikacje i promocję zawodową dorosłych”⁴. „Rozwijać programy kształcenia ustawicznego tak, aby każdy nauczyciel mógł często z nich korzystać, w szczególności za pośrednictwem odpowiednich środków komunikowania”⁵.

System edukacji ustawicznej wymaga dobrze działających edukatorów, którzy w różnych formach i z wykorzystaniem nowoczesnych środków wdrożą podstawy tej idei do praktyki edukacyjnej nauczycieli. Edukatorzy, rozszerzając tradycyjny system doskonalenia nauczycieli w zakresie treści i metod kształcenia, powinni wpływać na ogólny rozwój nauczycieli w dziedzinie kultury, znajomości współczesnego świata, upowszechniania zasad wzajemnego zrozumienia i współpracy, a przede wszystkim w technikach i metodach autoedukacji.

Znany francuski specjalista edukacji ustawicznej Paul Lengrand wraz z gronem współpracowników przedstawił dla potrzeb UNESCO nowe obszary permanentnej samoedukacji⁶, ważne dla skutecznej edukacji ustawicznej. Są to dziedziny ściśle związane z kształceniem pozaszkolnym i kształceniem dorosłych, ale także mające swoje korzenie w programach i treściach kształcenia ogólnego i przygotowania nauczycielskiego. Kolejne studia przedstawiają zagadnienie komunikowania, kształcenia człowieka cielesnego, rolę czasu i przestrzeni w eduka-

² J. Delors (red.), *Edukacja — jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Radom 1998, s. 100–102.

³ Tamże, s. 147, 150, 157

⁴ Tamże, s. 113

⁵ Tamże, s. 154

⁶ P. Lengrand (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. I. Wojnar i J. Kubin, Warszawa 1995.



cji ustawicznej, znaczenie sztuki, techniki i nauki, rozwijanie poziomu moralnego i obywatelskości. Ujmując je w ramach tradycyjnych dziedzin edukacji, wyodrębnia się wychowanie intelektualne, społeczno-moralne, estetyczne, zdrowotne i politechniczne. Są to niewątpliwie podstawowe dziedziny samokształcenia nauczycieli i zakresy pomocy oraz poradnictwa ze strony edukatorów.

W edukacji dorosłych i andragogice rozwinięły się pewne autonomiczne procesy oświatowe, które mogą być wykorzystywane także w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Są to przede wszystkim samokształcenie i poradnictwo.

Samokształcenie to nie tylko proces oświatowy, ale i styl życia, którego celem jest poznawanie świata i siebie, doskonalenie własnej osobowości we wszystkich dziedzinach wychowania: umysłowej, społeczno-moralnej, estetycznej i fizyczno-zdrowotnej. Podstawowym czynnikiem i warunkiem samokształcenia jest aktywność edukacyjna wynikająca z samodzielnie planowanych i podejmowanych działań edukacyjnych dla siebie i środowiska społecznego.

Samokształcenie łączy się i przeplata z formami programowego kształcenia, z aktywnością kulturalno-oświatową, z wzajemnym oddziaływaniem społecznym, z własną twórczością intelektualną i artystyczną.

Poznawczy styl życia realizowany jest głównie dzięki samokształceniu. Upowszechnianie idei edukacji ustawicznej stwarza nowe potrzeby i warunki dla rozwoju samokształcenia i pełniejszego jego ujęcia jako aktywnego procesu edukacyjnego, w którym człowiek dorosły może się wszechstronnie rozwijać i kształtować siebie zgodnie z uznawanymi wartościami.

Samokształcenie jest przede wszystkim procesem samodzielnym, może jednak być wspierane przez innych i prowadzone w formach zespołowych — w grupach dyskusyjnych, kołach zainteresowań, zespołach samokształceniowych czy seminaryjnych. Dla przyciągnięcia uczestników i upowszechnienia działań samokształceniowych organizowane są instytucjonalne formy wsparcia w postaci kursów, systemu poradnictwa i pomocy metodycznej, konsultacji i instruktażu. Proces samokształcenia wymaga dwóch elementów: rozbudzenia mo-

tywacji do aktywności poznawczej i zapewnienia odpowiedniego przygotowania merytorycznego do dalszych samodzielnych działań edukacyjnych.

W pedeutologii są to podstawowe zadania edukatorów, którzy, wdrażając nauczycieli do samokształcenia i doskonalenia zawodowego, odwołują się do zainteresowań i motywacji, także wpływają na właściwe rozumienie działań edukacyjnych — by praktyka kształcenia i wychowania była zgodna ze wskazaniami współczesnej teorii pedagogicznej.

Wraz z rozwojem wiedzy i techniki samokształcenie zmieniło swoje formy, metody i środki. Wzbogaciła je nowoczesna technika, w tym możliwość zastosowania mikrografii i komputerów w rejestrowaniu i przekazywaniu informacji. Powstał nowy system przekazu multimedialnego, wykorzystywany nie tylko w szkołach i na kursach, ale także w indywidualnym samokształceniu.

Modernizacja samokształcenia odbywa się nie tylko dzięki środkom technicznym, ale także dzięki analizie systemowej tego procesu. Zgodnie z systemowym podejściem proces samokształcenia konkretyzuje sposoby realizacji podjętych zadań i uświadamianych celów. Wykorzystuje się wówczas w pełni uzyskaną dotychczas wiedzę, określa zasoby i możliwości samodzielnego poznania nowych zagadnień, nabycia nowych umiejętności czy realizacji innych działań lub rozwiązań. Dokładniej niż w tradycyjnym ujęciu uwzględnia się czynniki zakłócające samokształcenie — po to, by je ograniczyć lub wyeliminować. Systematyczna kontrola pozwala określić, czy proces samokształcenia jest prowadzony prawidłowo i optymalnie dla stwierdzonych okoliczności i warunkowań, czy też można lub należy coś zmienić w jego przebiegu albo współrealizujących go elementach.

Analiza systemowa nie tylko pomaga w konkretnej realizacji działań samokształceniowych, ale optymalizuje sam proces jako aktywność intelektualną właściwą edukacji dorosłych. Z połączenia tradycyjnych doświadczeń z ujęciem systemowym i zastosowaniem komputerów wyłania się nie tylko nowa postać procesu samokształcenia, ale też jego bogatsze możliwości edukacyjne oraz możliwość bardziej po-



wszechnego realizowania w indywidualnej aktywności poznawczej.

Wraz z upowszechnieniem oświaty dorosłych i realizacją zasady edukacji ustawicznej, samokształcenie zaczęło odgrywać podstawową rolę w aktywności kulturalnej i intelektualnej współczesnego społeczeństwa. Ważna jest rola szkół powszechnych, które powinny przygotować uczniów do samokształcenia, rozwinąć zainteresowania poznawcze i wdrożyć do metod samokształceniowych.

Proces ten w odniesieniu do nauczycieli pełni zasadniczą rolę w systemie doskonalenia edukacji. Studia nauczycielskie dają zaledwie podstawowe przygotowanie do zawodu. Pełny rozwój, zgodny z współczesną teorią i praktyką edukacji, następuje poprzez samokształcenie, które jest inspirowane i wspomagane przez edukatorów. Edukator w kształceniu nauczycieli pełni rolę inicjatora i przewodnika. Musi nie tylko dobrze poznać pracę i potrzeby rozwojowe nauczyciela, ale także określić skuteczne sposoby realizacji procesu samokształcenia.

Edukacja dorosłych realizowana jest także poprzez poradnictwo oświatowe oraz inne rodzaje indywidualnego oddziaływania.

Potrzeby pomocy środowisku dorosłych są duże i różnorodne. Działalność kulturalna, życie społeczne, problemy zawodowe i osobiste często bywają źródłem wielu trudności, których samodzielnie nie można rozwiązać i wyjaśnić. W tych celach rozwinęła się działalność poradnicza, stanowiąca ważną i potrzebną dziedzinę edukacji dorosłych. Poradnictwo obejmuje różne zagadnienia i prowadzone jest przez różnego typu poradnie — zawodowe, zdrowotne, rodzinne, przedmażeńskie, a także specjalistyczne: rolnicze, techniczne, dla inwalidów, dla rodziców dzieci z brakami rozwojowymi i inne o podobnych zadaniach i formach pomocy. Charakterystyczną dla oświaty dorosłych placówką były dawniej poradnie samokształcenia, służące dorosłym podejmującym naukę lub wyjaśniające trudności w uczeniu się.

Służenie radą i pomocą może odbywać się w specjalnie powołanych do tego instytucjach i placówkach, może mieć formę działania doraźnego, okolicznościowego. W poradnictwie oświatowym wyróżnia się trzy rodzaje aktywności: informację, orientację i doradztwo. Każda z nich ma określone zadania.

Informacja polega na dostarczaniu niezbędnych wiadomości o edukacji dorosłych, programach, specjalnościach, typach zadań do wykonania, zasadach przyjęć i promocji, wartości dyplomów, jakie zapewnia wybrany program kształcenia.

Orientacja to jakby następny etap — polega na udzielaniu pomocy w realizacji wybranego programu. Wskazówki metodyczne, dodatkowe wyjaśnienia, konsultacje i przykładowe opisy pojęć służą lepszemu zrozumieniu istoty wybranego kierunku i właściwej adaptacji do jego wymagań programowych oraz form realizacji procesu dydaktycznego.

Doradztwo sprowadza się do pomocy w podejmowaniu decyzji lub rozstrzyganiu problemów, których dorosły sam nie umie skutecznie rozwiązać. Wybór działania, kierunku dalszej nauki, tematu samodzielnych opracowań lub rozwiązań empirycznych to podstawowe zadania doradztwa. Ma ono również charakter doradztwa zawodowego — rolniczego, handlowego, obejmuje np. kwestie urządzania mieszkań czy samodzielnego szycia odzieży. W zawodzie nauczycielskim występuje jako doradztwo metodyczne pomagające wypracować własny styl nauczania i organizowania procesu dydaktycznego.

Poradnictwo edukacyjne ma bogate tradycje i stanowi podstawę przemian związanych z doskonaleniem pracy nauczycieli. Wizytatorzy, metodycy, konsultanci i edukatorzy są istotnymi elementami systemu poradnictwa dla nauczycieli, a skuteczność tegoż poradnictwa decyduje o wartości edukacji.

Poradnictwo oświaty dorosłych wypracowuje nowe formy skutecznych oddziaływań, które w pełni są przydatne w pracy edukatora-doradcy. Teoria edukacji dorosłych wskazuje nie tylko trafne rozwiązania potrzebne w doradztwie nauczycielskim, ale także określa istotne dla tego procesu uwarunkowania. Warto przypomnieć podstawowe ustalenia.

Istota oświaty dorosłych, określona w raporcie końcowym konferencji w Tokio oraz w *Rekomendacji UNESCO z Nairobi*, zakłada aktywność w procesach formalnych i innych dla rozwijania duchowych wartości człowieka, dla umocnienia idei pokoju i zrozumienia międzynarodowego, dla rozwinięcia współpracy i wyeliminowania dominacji. Zadaniem oświaty dorosłych jest ukierunkowanie i wdrażanie jej



uczestników do samokształcenia, rozwijania postaw i wzbogacania poziomu moralnego.⁷

Tak więc aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych wymaga samodzielności i rozwijania samokształcenia.

„Oświata dorosłych to cały kompleks procesów oświatowych, dzięki którym osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają zawodowe i techniczne kwalifikacje, zdobywają nowy zawód, zmieniają postawy i zachowania, aktywnie uczestniczą w społecznym, ekonomicznym i kulturalnym rozwoju”.⁸ Te elementy definicji zawartej w *Rekomendacji* zwracają uwagę na aktywność dorosłych w różnych procesach. Jest to cała bogata sfera aktywności, której urzeczywistnienie wymaga samodzielności i świadomego wyboru wraz z edukacyjnym wartościowaniem. A to są podstawowe elementy samokształcenia. Dzięki niemu te istotne zakresy aktywności oświatowej mogą się urzeczywistniać.

Definicja z *Rekomendacji* dotyczy różnorodnych procesów oświatowych: formalnych i nieformalnych, niezależnych od treści, poziomu zaawansowania i metod, kontynuujących dawne doświadczenia edukacyjne lub je uzupełniających, odnoszących się do wiedzy teoretycznej, a także praktycznej oraz postaw i zachowań. Jest to bardzo ważne ujęcie, gdyż wynika z niego konieczność aktywnego uczestnictwa w realizacji procesów właściwych dla oświaty dorosłych. Nie wystarczy uczęszczać na zajęcia i słuchać, trzeba również działać. Są to uwarunkowania konieczne dla inicjowania i rozwijania samokształcenia.

Rekomendacja określa jedenaście podstawowych celów oświaty dorosłych. W grupie celów edukacyjnych, w kontekście procesu samokształcenia, na uwagę zasługuje rozwijanie umiejętności korzystania z różnych źródeł wiedzy, podnoszenia kwalifikacji zawodowych, rozwijanie aktywności, łączenie tego rozwoju z doskonaleniem zawodowych kwalifikacji, rozwijanie umiejętności właściwego wykorzystywania czasu wolnego, zaspokajania zainteresowań, kształtowanie umiejętności korzystania ze środków masowej informacji jako źródła wiedzy i przekazu opinii społecznej.

Odrębnym celem jest rozwijanie umiejętności uczenia się i samokształcenia. Zamyka on i podsumowuje całą listę zadań. Zadania samokształceniowe zawarte są także w pozostałych celach, które zwracają uwagę na kształtowanie postaw, rozwijanie umiejętności, doskonalenie rozumienia, na różnorakie społeczne i kulturalne działania. Słowem, na tworzenie nowych świadomych form aktywności w celu doskonalenia i rozwoju osób dorosłych oraz innych uczestników szeroko rozumianych działań oświatowo-wychowawczych.

Inne fragmenty tekstu *Rekomendacji* również zawierają wiele implikacji do procesu samokształcenia. W dziesięciu zasadach rozwijania pracy oświatowej akcentuje się uwzględnienie potrzeb ludzi dorosłych, zapewnienie stałego rozwoju, rozbudzanie zainteresowań kulturą i wartościowymi dziedzicami aktywności, stwarzanie przez oświatę lepszych warunków życia, pracy; doskonalenie stosunków międzyludzkich czy wreszcie zmienianie stylu życia na bardziej refleksyjny, poznawczy, świadomie realizowany z programem własnej kreacji. W tej doniosłej panoramie ideałów i celów oświaty dorosłych przewodnim motywem jest praktyczna realizacja procesu samokształcenia. Trudny to proces i złożony, różnorodnie uwarunkowany, uzależniony od konkretnej sytuacji społecznej i oświatowej krajów i środowisk, ale — jak stwierdzono w *Rekomendacji* — oświata dorosłych będzie nadal pełnić funkcje zastępcze wobec niedostatków oświaty powszechnej. Podobnie i praca samokształceniowa służyć ma kompensacji edukacyjnej, a jednocześnie rozwijać aktywność poznawczą, twórczą, wielostronną w dziedzinie życia, pracy, kultury i nauki.

Bibliografia

1. Aleksander Tadeusz, *Andragogika*, Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości, Ostrowiec Świętokrzyski 2002.
2. *Edukacja — jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edu-*

⁷ *Final Raport Third International Conference on Adult Education*, UNESCO Tokio, 26 lipca–7 sierpnia 1972.

⁸ *Recommendation on the Development of Adult Education*, adopted by General Conference at its nineteenth session, Unesco Nairobi, 26 listopada 1976.



- racji dla XXI, red. J. Delors, Wydawnictwa UNESCO, Radom 1998.
3. Korporowicz Leszek (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa Oficyna Naukowa — Phare 1997.
 4. Lengrand Paul (red.), *Obszary permanentnej samookucacji*, tłum. I. Wojnar, J. Kubin, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 1995.
 5. Malewski Mieczysław, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wyd. UWr, Wrocław 1998.
 6. Pachociński Ryszard, *Andragogika w wymianie międzynarodowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998.
 7. Pólturzycki Józef, *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa 1991.
 8. Pólturzycki Józef, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wyd. Naukowe Novum, Płock 2002.
 9. Pólturzycki Józef, *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń 1998 (Biblioteka Edukacji Dorosłych nr 15).
 10. Turowski Lucjan, *Andragogika ogólna*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1999.
 11. Walters Michael, *Słownik rozwoju osobistego. Pojęcia i teorie samodoskonalenia*, Medium, Warszawa 1999.
 12. Wesołowska Anna E. (red.), *Edukacja dorosłych w dobie przemian*, Toruń 1994 (Biblioteka Edukacji Dorosłych nr 3).
 13. Wesołowska Anna E. (red.), *Akademickie programy kształcenia andragogicznego*, Toruń 1994 (Biblioteka Edukacji Dorosłych nr 4).
 14. Witkowski Lech, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyd. Wit-Graf, Toruń 2000.



dr Krzysztof Pierścieniak

SPECYFIKA UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH

Proces uczenia się człowieka od zawsze budził zainteresowanie przedstawicieli różnych nauk. Starając się poznać jego istotę, filozofowie, psychologowie, andragodzy poszukiwali odpowiedzi na pytania: jak przebiega uczenie się; czy każdy uczy się tak samo; od czego zależy skuteczne uczenie się; jakie czynniki uniemożliwiają efektywną edukację?

Rozstrzygnięcie tych kwestii stało się szczególnie palące, gdy rozpowszechniła się koncepcja, że człowiek powinien rozwijać się przez całe życie (*life-span development*). Zaczęło wrażliwość znaczenie edukacji dorosłych jako nieodłącznej części aktywności życiowej. Od andragogów oczekuje się wskazówek, jak sprawić, by uczenie było nie tylko skuteczne, ale również przyjemne. Niełatwo spełnić takie oczekiwania, trudno jest bowiem o jednoznaczne dyrektywy. Zorganizowanie efektywnego procesu uczenia się dorosłych wymaga przede wszystkim poznania czynników, które determinują specyfikę uczenia się w ogóle, a także poznania ich właściwości i funkcji, jakie pełnią w procesie edukacji.

Warto na początek przypomnieć, jaka jest natura uczenia się człowieka i co składa się na ten proces. Literatura przedmiotu daje bardzo różnorodne wyjaśnienia. Nie wdając się w szczegółowe rozważania, omówmy główne poglądy i różnice, spróbujmy określić, co wynika z nich dla praktyki edukatora.

Psychologowie zidentyfikowali kilka sposobów uczenia się i szczegółowo opisali ich właściwości. Zasadnicze znaczenie dla procesu kształcenia mają trzy podejścia: behawioralne, poznawcze i humanistyczne¹

Podejście behawioralne bazuje na warunkowaniu instrumentalnym. Jest to najprostsza

forma uczenia się nowych zachowań. Wykorzystując w edukacji ten rodzaj uczenia się, musimy pamiętać, że chodzi w nim o wytworzenie skojarzenia pomiędzy pożądanym zachowaniem a nagrodą, co zgodnie z teorią zwiększa prawdopodobieństwo pojawienia się owego zachowania ponownie. Kilkakrotne nagradzanie daje szansę na wytworzenie trwałego nawyku. Nie można jednak zapominać, że wyuczone w ten sposób zachowanie, w przeważającej większości przypadków, ma kontekst środowiskowy. To nagrody i kary, których dostarcza środowisko i ich odpowiednie proporcje pozwalają na uczenie się człowieka.

Z takiego postrzegania procesu uczenia się wynikają co najmniej trzy wnioski dla edukatorów:

1. Uczenie się będzie przebiegało bardziej efektywnie, jeżeli człowiek pełniący rolę edukatora będzie postrzegany przez dorosłych słuchaczy jako ktoś wywodzący się z ich środowiska (będzie jednym z nich, choć o innym statusie).
2. Edukator zadba o odpowiedni rozkład wzmocnień i dynamikę procesu uczenia się, zbliżoną do rzeczywistego środowiska pracy uczestników.
3. Proces uczenia się zostanie tak zorganizowany, aby stwarzał szansę na refleksję i zrozumienie tego co zaszło, a jednocześnie zakończył się jednoznacznymi wskazówkami dla uczestników.

Według założeń podejścia behawioralnego zadaniem edukatora jest przede wszystkim dbanie o własny status formalny oraz bezwzględne przestrzeganie programu zajęć, który powinien mieć za każdym razem taki sam rytm, np. mi-

¹ Włodarski Z., *Psychologia uczenia się*, PWN, Warszawa 1999; Mietzel G., *Psychologia Kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, GWP, Gdańsk 2002, s. 35–51.



niwprowadzenie teoretyczne, analiza konkretnego opisu przypadku, zapisanie dyrektyw postępowania, ćwiczenie, przerwa itd.

Podejście poznawcze do opisu przebiegu uczenia się wykorzystuje pojęcie „czarnej skrzynki”, w której kryją się wszystkie procesy zachodzące w umyśle człowieka podczas uczenia się. Odwołując się do tej koncepcji zakładamy, że sprawność uczenia się człowieka obejmuje zarówno nabywanie wiedzy, jak też doskonalenie i rozwój umiejętności oraz kształtowanie określonych postaw. Efekt, a więc to, czego dorosły uczeń się nauczył jest zdeterminowane w dużej mierze przez ilość i jakość posiadanych przez niego informacji, które są zorganizowane w struktury wiedzy na pewne tematy oraz przez dotychczasową znajomość sposobów wykonywania różnych czynności. Te dwa rodzaje kapitału intelektualnego: wiedza deklaratywna zawierająca informacje o rzeczach i zdarzeniach oraz wiedza proceduralna obejmująca znajomość sposobów działania, zapisane są w postaci skryptów, czyli uogólnionego doświadczenia jednostki pozwalającego na odpowiednie reakcje w konkretnych sytuacjach. Podejście poznawcze również pozwala na sformułowanie co najmniej trzech wniosków, istotnych z punktu widzenia pracy edukatora:

1. Treści kształcenia proponowane przez edukatora powinny korelować, nieustannie nawiązywać do informacji już posiadanych przez dorosłych uczniów oraz uwzględniać ich indywidualne doświadczenia.
2. Skuteczność opanowania nowych informacji zależy od zastosowanych technik preedukacyjnych².
3. Edukator powinien tak zaplanować aktywność edukacyjną uczniów, aby w jej wyniku, poprzez „wewnętrzne przepracowanie” powstał nowy skrypt, czyli adekwatna reakcja na jakąś typową sytuację. Warto pamiętać, że sytuacji problemowych skrypty nie opisują.

Akceptacja założeń podejścia poznawczego prowadzi do zmiany roli formalnej edukatora. Powinien on być ekspertem, który dzięki rozle-

głej wiedzy i różnorodnemu doświadczeniu nie tylko nie unika, w trakcie zajęć, „twórczych kryzysów” wywołanych konfrontacją własnej wiedzy z wiedzą uczestników, ale wręcz takie sytuacje prowokuje, doprowadzając, w gronie innych ekspertów (słuchaczy), do wypracowania określonych rozwiązań.

Podejście humanistyczne to najmniej spójny i zweryfikowany empirycznie zespół poglądów na temat uczenia się człowieka³. Jego podstawą jest założenie, że to uczeń poprzez swoją podmiotową aktywność, w dużym stopniu określa przebieg sytuacji uczenia się. Istotnymi czynnikami tego procesu są: poziom autonomii ucznia i swoboda w wyznaczaniu przez niego celów edukacyjnych.

Według przedstawicieli tego podejścia proces uczenia się polega m.in. na identyfikacji i naśladowaniu takich zachowań innych ludzi, które, w rozumieniu uczącego się, są efektywne. Kluczowym terminem do zrozumienia założeń tego podejścia jest interpretacja stanu „sprawowania kontroli” nad procesem uczenia się.

Zwolennicy podejścia humanistycznego twierdzą, że uczący się człowiek samodzielnie sprawuje kontrolę nad tym procesem. Ilustracją tego przekonania ma być sposób rozstrzygania przez ucznia konfliktu pojawiającego się, jeżeli pomiędzy jego celem (potrzebą) edukacyjną a proponowanymi przez nauczyciela treściami nastąpi rozbieżność. Ten spór, zdaniem zwolenników podejścia humanistycznego, zawsze jest rozstrzygany na korzyść celów, przy jednoczesnym deprecjonowaniu „bezużytecznych” z punktu widzenia ucznia treści. Bywa, że nauczyciel częstokroć jest posądzany o tzw. teoretyzowanie.

Istotną staje się zmiana pozycji nauczyciela w toku kształcenia. Od deklamatora przedstawiającego gotowe recepty przechodzi do roli przewodnika lub opiekuna, który służy pomocą, organizuje i prezentuje uczniom szeroką ofertę doświadczeń lecz tylko takich, z których mogliby korzystać dowolnie, w zakresie pozwalającym na zaspokajanie subiektywnych potrzeb.

² W literaturze przedmiotu spotyka się różne terminy na określenie działań, które występują przed edukacją właściwą. Zaliczamy do nich m.in. testy wstępne pozwalające rozpoznać poziom wiedzy słuchaczy, wspólne precyzowanie celów nauczania w ramach zawieranego na zajęciach kontraktu dydaktycznego i inne tego typu działania.

³ Rogers A., *Teaching Adults*, Press Milton Open University Keynes 1991, s. 48.



W konsekwencji przyjętych w tym podejściu założeń edukator powinien:

1. Poznać, zrozumieć i zaakceptować subiektywne cele uczestników edukacji.
2. Przygotować fakultatywne treści w programie kształcenia
3. Pozwolić uczniom na autonomiczne osiągnięcie celów oraz służyć radą i wsparciem.

Akceptacja założeń podejścia humanistycznego powoduje podjęcie się przez edukatora roli doradcy, który zorientowany na cele ucznia, współkonstruuje z nim nową postać jego wiedzy. Niezbędna staje się aktywność obu stron, nieustanne dołączanie nowych informacji, kumulacja doświadczeń. Wszystko to powinno doprowadzić ucznia do świadomej weryfikacji stopnia osiągniętego celu.

Trzy opisane podejścia, w różny sposób wyjaśniające proces uczenia się człowieka, powinny skłonić każdego potencjalnego edukatora do refleksji nad tą kwestią. Wybór podejścia nie pozostaje bowiem bez wpływu na jakość edukacji. I choć nauka nie udziela jednoznacznych odpowiedzi, daje wiele wskazówek, jak ten wybór uczynić optymalnym. Edukator powinien przemyśleć wszystkie warianty i wybrać taki model kształcenia dorosłych, w którym będzie się czuł kompetentny i który pozwoli mu efektywnie stosować różne rozwiązania metodyczne i wspólnie z dorosłymi uczniami osiągać satysfakcję z edukacji.

Uczenie się dorosłych — kilka podstawowych założeń

Rozwoju człowieka nie można podzielić jedynie na etap nauki i etap wykorzystywania tego, czego się wcześniej nauczył. Uczenie i wykorzystywanie efektów kształcenia dzieje się równocześnie, wzajemnie się uzupełniając i wzmacniając⁴. Ich istota nie polega jednak na tym, że w kolejnych latach życia człowiek powiększa swój „bagaż” w sposób „liniowy”, dodając do posiadanych doświadczeń nowe. Nie wyzbywając się opanowanych wcześniej spraw-

ności, korzysta z nich wtedy, gdy jest do tego gotowy. Stan takiej gotowości może u każdego człowieka pojawić się w innym momencie, ponieważ — co trzeba podkreślić — termin „dorosły” obejmuje bardzo zróżnicowaną grupę osób. A uczenie się poszczególnych osób z tej grupy może być zupełnie odmienne. Jedni w edukacji poszukują drogi realizacji własnych celów, przestrzegania zasad partnerstwa oraz poszanowania dla autonomii, inni przeciwnie, oczekują dyrektyw, nakazów, wskazówek oraz recept.

Bez względu na definicyjne niuanse można przyjąć, że dorosły to stale rozwijająca się jakość. Proces ten rozpoczyna się w chwili narodzin a kończy wraz ze śmiercią⁵. Zatem tezę o zakończeniu aktywności edukacyjnej z chwilą ukończenia 25. roku życia należy uznać za przestarzałą. Wprawdzie zmienia się tempo i dynamika aktywności edukacyjnej człowieka, jak również obszar i treść jego zainteresowań, ale na każdym etapie jego życia stają jakieś wyzwania, których realizacja zależna jest między innymi od zmian o charakterze edukacyjnym.

Ponieważ uczenie się dorosłych ma charakter ciągły (przez całe życie) i obejmuje niemal wszystkie wymiary aktywności należy przyjąć, że uczący się dorosły korzysta z wiedzy oferowanej w procesie edukacji przez pryzmat wiedzy już posiadanej. Trudno jest wyobrazić sobie inną sytuację. Z jednej strony proces uczenia się dorosłych nie może rozpoczynać się „od zera”, z drugiej strony nie oznacza to, że dorośli w podobnym wieku dysponują podobną wiedzą.

Stan taki powoduje, że dorośli w sposób zindywidualizowany oceniają przydatność oferowanej im wiedzy i gdy jest im trudno przełożyć otrzymywaną wiedzę bezpośrednio na dyrektywy działania, mają tendencję do oceniania jej jako niepraktycznej, nieużytecznej, nieprzydatnej.

Postawa ciągłego oceniania przydatności otrzymywanej wiedzy sprawia, że dorośli w różny sposób korzystają z funkcji psychicznych zaangażowanych w proces uczenia się. Obserwując rzeczywistość oświatową, odnosi się wrażenie, że dorośli uczą się jedynie po to aby po-

⁴ Brzezińska A, Wiliński P, *Wspomaganie rozwoju człowieka dorosłego*, „Edukacja Dorosłych” Vol. 8, 3.

⁵ Pietrasiński Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.



twierdzić lub zanegować treści edukacyjne. Są taki można sformułować na podstawie dostępnych badań a także potocznych obserwacji⁶. Większość wykorzystywanych w kształceniu dorosłych form edukacji oparta jest na słowie i przekazie jednokierunkowym. Wprawdzie podejście to wykorzystuje, właściwą dorosłym uczniom, dominację wyższych funkcji psychicznych związanych z myśleniem pojęciowym, symbolicznym⁷, to jednak nie należy zapominać, że w procesie uczenia zależy nam na wywołaniu celowej zmiany w wiedzy i umiejętnościach. W tym kontekście jest to dla niego sytuacja nowa. Tymczasem w sytuacjach zupełnie nowych, analizując fakty czy też przyswajając kolejne umiejętności, dorosły uczeń chętnie podejmuje czynności manipulacyjne. Ważne staje się dla niego to, co poprzez własne działanie sam potrafi „odkryć”.

Czego więc dorośli chcą się uczyć? Jak wykorzystują własną motywację do osiągnięcia celów edukacyjnych? Czy trzeba podtrzymywać ich zainteresowanie edukacją za pomocą zewnętrznego systemu nagród i kar, czy też należy zaufać ich „racjonalności”, która pełniąc rolę sumienia dopilnuje, aby cele edukacyjne zostały osiągnięte? Można przyjąć, że niezależnie od wieku, osiąganiu celów edukacyjnych sprzyja przede wszystkim motywacja wewnętrzna. Jako dorośli efektywniej uczymy się tego, co nas interesuje, zaciekawia, co zgodne jest z naszymi potrzebami i przynosi nam korzyści. Jeżeli dorośli zauważają związek między tym, co już wiedzą i potrafią a ofertą edukacyjną, ich proces uczenia się przebiega sprawniej. Tendencja ta jest tym silniejsza, im ściślejsze jest powiązanie programu zewnętrznego (oferty edukacyjnej) z programem wewnętrznym (potrzebami i oczekiwaniami), a także z doświadczeniem osobistym. Nie znaczy to jednak, że dorośli nie mogą opanować treści z pozoru im obcych lub nieciekawych. Opanowanie takiego materiału też jest wartościowe, wymaga jednak zwiększonego wysiłku od edukatora, który powinien proponowanym programem nauczania zainteresować osoby uczące się.

Chcąc sprostać tym i wielu innym wyzwaniom, edukator powinien tak zaprojektować

cykl działań własnych i słuchaczy, aby było w nim jak najmniej nieczytelnych treści, pułapek metodycznych i dyskomfortowych psychicznie sytuacji.

Sformułujmy kilka ważnych uwag:

- **Doświadczenie słuchaczy powinno stanowić punkt wyjścia i stały układ odniesienia dla realizowanych celów i treści proponowanych w programie.**

Jak już wspomniałem, dorośli rozpoczynają edukację z bagażem własnej wiedzy, opinii, przekonań i nawyków. Nie są czystą kartą, na której zapiszemy nowy program, przeciwnie, ich doświadczenie jest dla nich układem odniesienia, swoistym probierzem wartościującym przydatność oferowanych treści. Nowe treści zostaną przyswojone pod warunkiem odniesienia ich do już posiadanego doświadczenia.

Obserwując praktykę edukacyjną, można stwierdzić, że prawda ta nie jest powszechnie rozumiana. Prowadzący zajęcia edukacyjne z dorosłymi nie odnoszą nauczanych treści do tego, co wiedzą i potrafią uczestnicy szkoleń. To sprawia, że uczestnikom edukacji trudno jest dopasować otrzymywane od prowadzącego informacje, do posiadanych struktur wiedzy, a nawet jeżeli informacje zostaną przyjęte, wiąże się to z niebezpieczeństwem ich izolowania.

Rolą edukatora jest udzielenie wsparcia dorosłym uczniom i stałe przekładanie tego co nowe, na to co znane.

Kolejnym błędem jest negowanie przydatności posiadanej przez dorosłych wiedzy i doświadczenia jako nie przystającego lub wręcz sprzecznego z wyzwaniami rzeczywistości. W efekcie uczestnicy czują się lekceważeni i narasta w nich niechęć do prowadzącego zajęcia. Nauczyciele, którzy są najliczniejszą grupą uczestników zajęć prowadzonych przez edukatorów, dokładają do tego własny sceptycyzm, manifestacyjnie głoszącą niewiarę w proponowane treści i metody oraz opór przed wykonywaniem proponowanych zadań.

Błędem jest też formułowanie założenia o możliwości wymazania doświadczenia posiadanego przez dorosłego ucznia i próba budowy wiedzy „od początku”. Edukacja dorosłych daje

⁶ Rynek usług szkoleniowych (Raport z badań), POIG Agencja Gospodarcza, Warszawa 1999.

⁷ Stemplewska K., *Rozwój reprezentacji*, w: *Psychologia i poznanie*, Materska W., Tyska M. (red.), PWN, Warszawa 1992.



rezultaty jedynie wtedy, gdy nieustannie odwołujemy się do posiadanej przez nich wiedzy z zamiarem jej modyfikacji a nie całkowitej zmiany lub zastąpienia inną.

- **Postawa edukatora, jego kompetencje oraz rozumienie własnej roli przesądzają o jego wiarygodności i autorytecie.**

Edukator powinien zdawać sobie sprawę zarówno ze złożoności pracy dydaktycznej z dorosłymi, jak też wielowymiarowości własnej roli odgrywanej w tym procesie.

Złożoność wyzwań dydaktycznych polega m.in. na świadomości tego, że w edukacji dorosłych nie ma prostych rozwiązań, pewnych recept, idealnych warunków. Dlatego nie jest możliwe udzielenie odpowiedzi na wszystkie pojawiające się w trakcie działań edukacyjnych pytania, można natomiast sprowokować refleksję grupową nad omawianą kwestią, zainicjować dyskusję, wspólnie opisać potencjalne rozwiązania danego problemu.

Wielowymiarowość roli edukatora przejawia się w przyjmowaniu na siebie zadań doradcy i moderatora procesów zachodzących podczas edukacji, a nie wszystkowiedzącego eksperta, który chwali się swoją wiedzą i stara się wykazać, że wie wszystko na dany temat. Jeśli edukator będzie pozwalał wypowiadać się uczestnikom, wówczas ich potencjał zostanie w pełni wykorzystany. Gdy brakuje takiej sposobności „uśpiony” potencjał jedynie czeka na przerwę w narracji edukatora. W rolę edukatora jest także wpisana umiejętność przyznania się do niewiedzy, szczególnie istotna, gdy edukator pracuje z nauczycielami. Poza dyskusją pozostaje oczywiście kwestia ignorancji merytorycznej; chodzi raczej o okresową wymianę ról edukatora i słuchaczy.

- **Edukacja dorosłych to aktywny proces o określonej dynamice.**

Należy powtórzyć, że większość dorosłych swoje postawy wobec edukacji widzi przez pryzmat szkolnego doświadczenia. Dominują w tym nauczyciele, którzy mają naturalną tendencję do kształtowania własnego nastawienia do czynności uczenia się przy wykorzystaniu swoistego filtra opartego na psychologicznym efekcie hallo. Równie naturalnym stanem jest powstawanie różnych postaw wobec edukacji

pod wpływem identyfikacji emocjonalnej (znak „plus” i „minus”)

Doświadczenia lat szkolnych w takich przypadkach stają się zawsze układem odniesienia. Jednakże występują różnice w postrzeganiu sytuacji edukacyjnej przez przedstawicieli poszczególnych grup zawodowych. Zależą one m.in. od tego, czy edukacja własna jest elementem wykonywanej pracy. Wprawdzie dla zdecydowanej większości uczących się dorosłych priorytetowy jest wynik uczenia się, ale nie oznacza to zarazem, że sam proces nauczania powinien być nasycony formalizmem, sztympą i ma dyrektywnie prowadzić do efektu.

Wręcz przeciwnie, wprowadzenie w proces uczenia się dorosłych czynników pozwalających przeżyć radość, poznać smak sukcesu, doświadczyć odkrycia, „że można inaczej”, sprawia, że nastawienie u większości uczestników ulega zmianie. Nawet jeśli w początkowej fazie nauki nie było ono przychylne.

Umiarkowana dygresyjność, „podgrzewanie” emocjonalne sytuacji edukacyjnej, w której przeplatają się wątki merytoryczne i budowane są nowe struktury sprzyjają nabywaniu pewności siebie. Często na gruncie tego, co dorosły wie i umie, można wprowadzić elementy alternatywnych sposobów działania (np. odgrywanie ról) czy zachęcić do innych niż werbalne i pisemne formy wypowiedzi (panel, debata oksfordzka itp.)

„Zmieniając biegi” procesu kształcenia należy nieustannie pamiętać o tym, że dorośli w edukacji koncentrują się na bezpośredniej użyteczności zdobytej wiedzy. Nastawienie to jest tak silne, że gdy w procesie edukacji wystąpią zakłócenia (np. dorośli uczniowie nie uzyskają spodziewanego efektu lub uzyskają ten efekt, ale przy zaangażowaniu większych środków — czasu, wysiłku psychicznego itp.), to zamiast sukcesu pojawi się poczucie klęski.

Niebezpieczeństwo takie można wyeliminować dzięki opracowaniu i wdrożeniu do realizowanego programu dydaktycznego rozwiązań, które będą monitorowały postępy uczącej się grupy, usprawniały system wymiany informacji czy budowały poczucie bezpieczeństwa.

W sytuacji zagrożenia, niepewności lub dwuznaczności, uczący się dorosły zachowuje się asekuracyjnie. Często ma poczucie, że poddawany jest wielokrotnym próbom, sprawdzia-



nom, a jego zachowanie i praca na zajęciach podlegają ocenie.

Okresowe podsumowania zrealizowanego materiału, odwoływanie się do opinii grupy, organizowanie pracy zespołowej, to przykładowe rozwiązania zmniejszające to niebezpieczeństwo.

- **W edukacji dorosłych trwały efekt gwarantuje połączenie „głowa — serce — ręka”.**

Kolejnym problemem, który budzi zainteresowanie osób zajmujących się edukacją dorosłych jest **efekt** uczenia się. Ponieważ w każdej edukacji zachodzi konieczność zaaprobowania jakiegoś poziomu zmiany, najczęściej zaplanowanego zgodnie z wybraną taksonomią, to kluczową kwestią dla edukatora staje się rozwiązanie dydaktycznego konfliktu między „nową” a „starą” wiedzą. Może on być rozstrzygnięty na wiele sposobów i trudno wskazywać na jeden, optymalny. Elastyczność dorosłych i ich podatność na zmiany ma bowiem charakter ograniczony. Wynika to z wypracowanego w ciągu życia odruchu obrony przed „nowym”. Także ze stosowania mechanizmów obronnych zabezpieczających przed utratą wartości, jakie tworzą dotychczasowy obraz świata oraz nieufności wynikającej z osobistych, często przykrych doświadczeń zdobywanych na kolejnych szczeblach edukacji.

Rozwiązaniem mogącym osłabić negatywny wpływ postaw, zrodzonych przez mechanizmy obronne, może być ustanowienie swego rodzaju połączenia pomiędzy komponentami: poznawczym (głowa), emocjonalnym (serce) i behawioralnym (ręka). Dzięki rozumieniu, identyfikacji emocjonalnej i przekonaniu, że „potrafię to wykonać”, efekt edukacji staje się trwalszy. W tym obszarze skutecznym rozwiązaniem może być:

- wzmacnianie wartości indywidualnych doświadczeń dorosłych;
- zbudowanie przyjaznej, pełnej zaufania atmosfery;
- akcentowanie nawet drobnych sukcesów;
- wspieranie aktywności uczestników;
- posługiwanie się kodem językowym dobrze znanym uczestnikom.

To oczywiście wybrane przykłady rozwiązań pozwalających neutralizować efekt czynników

blokujących sprawne uczenie się. Należy pamiętać, że skuteczność poszczególnych propozycji zawsze zależy od konkretnej sytuacji.

- **Proces dydaktyczny to nie proces karny. Dbaj o prawidłowe udzielanie informacji zwrotnych.**

Jedną z ostatnich kwestii, na którą należy zwrócić uwagę edukatorom starającym się efektywnie organizować i realizować kształcenie dorosłych jest problem ewaluacji procesu uczenia i sposobów przekazania tej informacji. Większość badań naukowych podkreśla rangę, jaką dla dorosłych uczniów ma godność i poczucie własnej odrębności. Powoduje to, że dorośli stają się podejrzliwi wobec wszelkich form sprawdzania ich wiedzy i umiejętności, nie gwarantuje to bowiem oddzielenia wartości reprezentowanych przez konkretnego człowieka od jego zachowania i wytworów. Stan ten potęguje sytuacja, w której dorosły ma obawy co do intencji osób kontrolujących proces i efekt edukacji.

W związku z tym, uczący się dorosły nie akceptuje sytuacji dydaktycznej, w której brak jest bezpiecznego kontekstu emocjonalnego, oceny nie mają formatywnego charakteru, a otrzymana informacja zwrotna o wynikach uczenia się jest jedynie syntezą przeszłości.

Warto pamiętać, że w edukacji dorosłych ocena, jeżeli w ogóle jest formułowana, powinna precyzyjnie wskazywać obszar deficytu, którego uzupełnienie zagwarantuje dorosłemu uczniowi osiągnięcie sukcesu. Nie bez znaczenia będzie również określenie czasu, pozwalającego na poprawienie wyników. Niektórzy autorzy wskazują także na znaczenie „względności standardu wymagań”, który każdorazowo, adekwatnie powinien odpowiadać sytuacji zawodowej i rodzinnej uczestników szkolenia, ale nie są to współcześnie zbyt powszechne sądy⁸.

Przedstawione powyżej wybrane założenia na temat uczenia się dorosłych pozwalają na dalszy rozwój refleksji każdego z potencjalnych edukatorów nad własnymi preferencjami i umożliwiają bardziej świadomy wybór docelowego modelu pracy dydaktycznej. Przemyślany i świadomie wybrany styl, oprócz wspomnianych wcześniej efektów, takich jak pełne wykorzystanie kompetencji merytorycznych edukatora, naturalnego charakteru stosowanych

⁸ Por. Hamblin A.C. *Evaluation and Control of Training*, London McGraw-Hill 1974.



rozwiązań metodycznych i obopólnej satysfakcji z przebiegu procesu dydaktycznego, pozwoli ponadto na znaczną redukcję kosztów, zarówno tych fizycznych, bezpośrednio związanych z czynnościami dydaktycznymi, jak i psychicznych, nieodłącznie towarzyszących w pracy z drugim człowiekiem.

Trzy poniżej przedstawione modele umożliwiają osiągnięcie tego efektu.

Współczesne modele kształcenia dorosłych

W opracowaniach teoretycznych poświęconych procesowi edukacji dorosłych, poszczególne elementy, które się na ten proces składają, uzyskują różne znaczenie.

Przyczyn takiej sytuacji należy szukać zarówno w koncepcjach filozoficznych, jak też we współczesnym rozumieniu terminów „system oświaty dorosłych” i „proces kształcenia dorosłych”⁹. Jednak bez względu na fakt, z którym modelem czytelnik się identyfikuje, warto poznać ich główne założenia. Taka wiedza bowiem pozwala na wybór własnego modelu pracy edukacyjnej z dorosłymi. Ponadto znajomość potencjalnych możliwości i ograniczeń tkwiących w niżej opisywanych rozwiązaniach pozwoli edukatorowi uniknąć wielu pułapek.

MODEL TECHNOLOGICZNY

Najbardziej znanym i chyba najpowszechniej wykorzystywanym w praktyce edukacyjnej jest model, który w centrum uwagi stawia nauczyciela dorosłych (*teacher-centred*). Podejście to, określane mianem „modelu technologicznego”¹⁰ jednoznacznie określa charakter procesu edukacyjnego oraz precyzyjnie definiuje role i zadania w tym procesie przypisane jego dorosłym uczestnikom. Założenia modelu zapewniają nauczycielowi nie tylko pozycję eksperta merytorycznego posiadającego monopol na obiektywną wiedzę o nauczanej rzeczywistości, ale jednocześnie dają pełnię uprawnień or-

ganizatora procesu dydaktycznego, który wykorzystując metodykę kształcenia dorosłych, tym samym wyposaża swoich słuchaczy w jedyną, słuszną wiedzę.

Ta instrumentalnie zorientowana koncepcja edukacji dorosłych swoją funkcjonalność uzasadnia stosowaniem coraz to doskonalszych i bardziej atrakcyjnych rozwiązań metodycznych, które często w sposób mimowolny czynią z nauczyciela dorosłych „zakładnika nowoczesnej dydaktyki”. Najważniejsze staje się więc znalezienie odpowiedzi na pytania: Jakie metody i techniki dydaktyczne są najskuteczniejsze?, Jakie środki uczynią proces edukacji bardziej atrakcyjnym?, Jakie warunki muszą być spełnione, aby proces kształcenia dorosłych był bardziej efektywny?, Jakie rozwiązania zaktywizują grupę dorosłych słuchaczy?

Poszukiwanie odpowiedzi na te i podobne pytania staje się nieustannym wyzwaniem dla nauczyciela, a ponieważ szukanie pomysłów na dydaktyczny sukces jest niekończącym się procesem, to ta „technologicznie zorientowana, instrumentalna w swym charakterze edukacja instrumentalizuje także nauczyciela”¹¹. W konsekwencji staje się on w pełni odpowiedzialny za zakres i jakość przekazywanej słuchaczom wiedzy i chociaż często nie ma wpływu na dobór swoich dorosłych uczniów, wymaga się od niego pełnego zrealizowania programu kształcenia. W efekcie takich założeń często mamy do czynienia z edukacją dorosłych, podczas której obserwujemy konformizm postaw nauczyciela, dla którego wykaz zagadnień ramowego programu nauczania jest jedynym drogowskazem oraz dorosłych uczniów, którzy, często przytłoczeni atrakcyjnością formy, uznają kompetencje swojego wykładowcy za profesjonalne, chociaż nie uzyskali odpowiedzi na swoje pytania.

Model ten, choć z pozoru atrakcyjny, a nawet — dzięki wykorzystaniu w procesie kształcenia tzw. technik wybuchowych — bardzo widowiskowy, kryje wiele niebezpieczeństw. Najważniejsze z nich to pomijanie w procesie przygotowywania, np. szkolenia, etapu diagnozy rzeczywistych potrzeb edukacyjnych słuchaczy, co powoduje, że niemożliwe staje się skonstru-

⁹ Półturzycki J., *Dydaktyka dorosłych*, WSiP, Warszawa 1991, s. 284–287.

¹⁰ Malewski M.

¹¹ Tamże, s. 49.



owanie właściwych celów edukacyjnych. Kolejnym niebezpieczeństwem jest pomijanie etapu ewaluacji procesu dydaktycznego. W konsekwencji nie występuje analiza tego, co miało miejsce w procesie kształcenia oraz wyciągnięcie wniosków i skorygowanie działań.

Przekonanie, że znajomość atrakcyjnych rozwiązań metodycznych gwarantuje sukces dydaktyczny tkwi tak głęboko w świadomości niektórych nauczycieli, że jedyną wiedzą jakiej poszukują, jest wiedza metodyczna. Tego rodzaju postawę przyjmują nie tylko praktycy, którzy w codziennie prowadzonych szkoleniach czy treningach poszukują recepty na dydaktyczny sukces, ale także znajduje ona wyznawców wśród teoretyków zajmujących się edukacją dorosłych¹².

MODEL HUMANISTYCZNY

To model (zwany także *learner-centred*), który przesuwając akcenty w procesie edukacji dorosłych z nauczyciela na dorosłego ucznia. W jego założeniach uwypuklono przede wszystkim społeczny charakter aktywności dorosłych. Tę zmianę akcentów, jakże odmienną od założeń modelu technologicznego, wprost wyraził Knox, który stwierdził, że „ludzie dorośli chcą być użytkownikami wiedzy, nie zaś jej odbiorcami”¹³. Użytkowy stosunek ludzi dorosłych do treści kształcenia ma swoje źródło w ich potrzebach. Potrzeba edukacji pojawia się bowiem, gdy dorosły dostrzega różnice pomiędzy posiadanym a pożądanym poziomem sprawności. Ta rozbieżność staje się jedną z głównych przyczyn aktywności edukacyjnej i swoistą gwarancją wewnętrznej motywacji, która nadaje kierunek aktywności edukacyjnej dorosłych.

Głównym zadaniem edukacji dorosłych staje się więc poznanie „treści” potrzeb edukacyjnych dorosłych, obszaru swoistej „luki” oraz takie opracowanie oferty, by zakres oczekiwań słuchaczy w jak największym stopniu został spełniony. Z przytoczonych założeń wynika, iż w modelu humanistycznym kluczowym elementem procesu dydaktycznego jest dorosły uczeń. To struktura jego potrzeb edukacyjnych stanowi główny układ odniesienia do kon-

strukcji programu kształcenia. Nie obowiązują w tym przypadku kryteria ważności, charakterystyczne dla struktury dyscypliny naukowej, będącej przedmiotem nauczania, ale arbitralne rozstrzygnięcia dokonywane zgodnie z często subiektywnymi oczekiwaniami słuchaczy.

Obowiązujące w tym modelu podejście często wykorzystuje chwilowe mody i trendy na rynku edukacyjnym. Opracowany program nauczania to wspólny projekt poznawczy nauczyciela i dorosłych uczniów. Realizacja takiego projektu przebiega na bieżąco. To dorośli słuchacze rozstrzygają o metodach i formach uczenia się, rozkładzie materiału w czasie, kolejności omawianych podczas zajęć zagadnień czy wykorzystywanych środkach dydaktycznych. Na każdym etapie, realizowanego w ramach tego modelu procesu kształcenia, edukatorowi przysługuje rola konsultanta i doradcy, którego głównym zadaniem jest świadczenie wszechstronnej (a często bezkrytycznej) pomocy ludziom uczącym się.

Rodzaj i zakres tej pomocy oraz jej formy określone są w kontrakcie, jaki słuchacze zawierają z prowadzącym zajęcia. Takie uzgodnienia warunków, często ustne, precyzują reguły przebiegu edukacji i mogą być zmieniane tylko wtedy, gdy słuchacze uznają to za konieczne do osiągnięcia własnych celów. Istotą procesu edukacji dorosłych, realizowanego zgodnie z założeniami modelu humanistycznego, jest życiowe doświadczenie dorosłych uczniów. To ono stanowi istotny element realizowanego programu kształcenia, a nawet punkt wyjścia dla zagadnień przez niego przewidzianych.

Podczas realizacji tych założeń należy liczyć się z zagrożeniem płynącym z indywidualnej wiedzy słuchaczy. Elementami tej wiedzy często są stereotypy, uprzedzenia czy wręcz fałszywe przekonania. Dlatego, aby nie wpaść w pułapkę mentorstwa charakterystycznego dla modelu technologicznego, każde, nawet najbardziej indywidualne doświadczenie uczestnika czyni się przedmiotem edukacyjnego dialogu. I tak profiluje się dalszy proces, by uczący się mogli samodzielnie wyciągać wnioski. Zagrożeniem dla efektu edukacji w ramach modelu humanistycznego jest brak precyzji, korekty fałszywych przekonań i wszechobecne niedomówienia.

¹² Rae L., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1999.
Kirkpatrick D.L., *Ocena efektywności szkoleń*, Studio EMKA, Warszawa 2001.

¹³ Knox A. B., 1985, s. 253.



Opisane założenia w konsekwencji pozbawiają edukatora wszystkich tradycyjnie rozumianych atrybutów władzy. Podmiotowe traktowanie słuchaczy zmusza go do wykorzystywania w procesie kształcenia jedynie tych metod, które nie mają charakteru inwazyjnego w odniesieniu do struktury wiedzy lub przekonań pojedynczych słuchaczy. Edukator staje się więc organizatorem środowiska edukacyjnego, a jego głównym zadaniem jest wspomaganie swoich słuchaczy w procesie poznawania natury problemów, jakie sami uczynili przedmiotem edukacji. Może to doprowadzić do edukacji „eleganckiej”, jeśli chodzi o sam proces, lecz całkowicie nieskutecznej, jeśli chodzi o wynik.

MODEL KRYTYCZNY

Analizując praktykę edukacyjną, można zidentyfikować jeszcze jeden model edukacji dorosłych — model krytyczny. Najbardziej charakterystyczne jego cechy to rozumienie i postrzeganie obiektywnej rangi wiedzy, która składa się na treść programu kształcenia. We wcześniej opisywanych modelach kształcenia zawsze zakładano swoją własność treści edukacyjnych.

W modelu technologicznym „właścicielem” programu kształcenia i jedynym arbitrem rozstrzygającym o randze poszczególnych zagadnień był nauczyciel. W modelu humanistycznym to dorośli słuchacze i ich potrzeby determinowały program edukacji, a co za tym idzie rolę nauczyciela, którą często sprowadzano do poziomu animatora procesów społecznych przebiegających w grupie uczących się dorosłych.

W modelu krytycznym wiedza, tworząca program kształcenia, rozumiana jest jako wartość obiektywna. Tak pojmowana wiedza staje się komponentem codziennego świata, w którym odzwierciedlona jest zarówno ilościowa, jak i jakościowa złożoność. Można uznać, że taka wiedza staje się zespołem uniwersalnych wartości symbolicznych, posiadających tożsamość i przekazywanych z pokolenia na pokolenie jako informacje nadające obiektywny sens życia jednostek i narodów.

Wychodząc z tych założeń, proces edukacji dorosłych przebiegający w duchu modelu krytycznego zakłada interwencyjną rolę nauczyciela. Jego zadaniem byłaby służba edukacyjna polegająca na transformacji wiedzy posiadanej

przez ludzi dorosłych poprzez doprowadzenie uczestników edukacji do analizy indywidualnej i zespołowej własnych przekonań w zderzeniu z wiedzą obiektywną, a w efekcie do redefinicji ich samoświadomości. Odkrycie na nowo istoty związków istniejących pomiędzy wiedzą w wymiarze indywidualnym a oddziaływaniem struktur społecznych, niewątpliwie skłoni do konstruowania indywidualnych programów rozwojowych.

Dzięki takiemu rozumieniu rangi wiedzy i roli edukatora w procesie kształcenia dorosłych, w tym nauczycieli, jako grupy specyficznej pod względem własności wiedzy, realizacja modelu krytycznego może się stać edukacyjną grą o lepsze jutro. Dzięki temu nasze istnienie w świecie stanie się bardziej podmiotowe i świadome.

Swoją rolę w modelu edukacji krytycznej edukatorzy mogą zdefiniować jako rodzaj służby społecznej. Nauczyciel dorosłych stanie się, w myśl tego modelu, krytycznym analitykiem indywidualnych sposobów życia i kompetentnym znawcą ludzkich osobowości. Będzie empatycznym przyjacielem, intelektualnym prowokatorem, skutecznym doradcą, społecznym opiekunem itp. Wybór odpowiedniej roli i sposób jej realizowania w procesie edukacji będą zawsze sztuką i jednocześnie gwarancją niepowtarzalnego spektaklu edukacyjnego.

Zorientowana na emancypację edukacja krytyczna nie opiera się na standardowych kwalifikacjach nauczycielskich, w jakie wyposażają uniwersytety, ale na wielowymiarowości osobowości człowieka, który podjął trud bycia nauczycielem dorosłych. Jeżeli jego wybór będzie świadomy, ma szansę na fascynującą pracę.

Andragodzy, wyróżniając trzy modele edukacji dorosłych, zachęcają każdego potencjalnego nauczyciela do indywidualnych rozstrzygnięć. Ma prowadzić to m.in. do twórczej refleksji nad tradycyjnie rozumianym terminem „edukacja”. Wprawdzie z edukacją łączymy nadzieje na poznanie, mądrość i rozwój, ale równie często naszej uwadze umyka fakt, że edukacja będąca wytworem i składnikiem życia społecznego ma, podobnie jak cała rzeczywistość społeczna, charakter dialektyczny.

Edukacja poszerza nasze zdolności rozumienia zjawisk, wspomaga indywidualny rozwój, wyposaża w kompetencje osobiste ułatwia-



jące radzenie sobie we współczesnym świecie. W równym stopniu może również ograniczyć nasze poznanie, wyznaczyć maksymalne standardy rozwoju, wpisać nas w role społeczne, które stłumią pragnienie dalszego poznania. Świadomość tych procesów wymaga od nauczyciela dorosłych nie tylko postawy refleksyjnej i krytycznej, ale równocześnie wzięcia odpowiedzialności za swój rozwój osobisty i zawodowy.

Nauczyciel podejmujący się roli edukatora stoi przed szczególnym zadaniem. Spotyka w swojej pracy wszystkie trudności charakterystyczne dla edukacji dorosłych, które dodatkowo potęguje status jego słuchaczy, czynnych zawodowo nauczycieli, kompetentnych wykonawców swojej roli zawodowej. Jak w obliczu zarysowanych zagadnień konstruować „filozofię” profesji edukatora? Jedno wydaje się pewne. Choć obecnie wciąż powszechne jest przekonanie, że powinnością nauczyciela dorosłych jest „przekazywanie i objaśnianie” niewzruszonych i stałych prawd o świecie, to zadanie to należy sformułować na nowo — jako poszerzanie granic ludzkiej wolności w świecie przy użyciu środków edukacyjnych.

Takie podejście wymaga, podkreślmy to jeszcze raz, postawy refleksyjności i krytycyzmu, a także zgodnie z myślą tego przesłania — spojrzenia w nowy sposób na pryncypia edukacji dorosłych.

Pryncypia edukacji dorosłych

Analiza założeń tworzących kontekst sytuacji dydaktycznej dorosłego ucznia prowadzi do wniosku, że uczeniem się człowieka, niezależnie od wieku, rządzą pewne prawa. Jednak człowiek dorosły, zwłaszcza w sytuacji uczenia się, będzie z tych ogólnych praw korzystał w sposób specyficzny. Profil tej specyfiki wyznaczony jest przez reguły rządzące zachowaniem dorosłych w sytuacji uczenia się, a efektywne zrealizowanie procesu kształcenia zależy od respektowania owych indywidualnych właściwości i odnajdywania dla nich miejsca w poszczególnych ogniwach procesu dydaktycznego. Zaakceptowanie tej logiki to początek budowy własnej metodyki pracy edukacyjnej z dorosłymi, która w harmonii z wybranym modelem kształcenia gwarantuje osiągnięcie zamierzonego wyniku.

Dokonując wspomnianych wyborów, warto pamiętać o kilku uniwersalnych zasadach.

Zasada nr 1: Kształcenie dorosłych to proces społeczny

Z wielu obserwacji wynika, że potrzeby edukacyjne uczących się dorosłych wyrastają nie tylko z konkretnych sytuacji życiowych, ale często mają charakter potencjalny. Społeczny kontekst wzmacnia te oczekiwania i sprawia, że zaczynają one silnie motywować dorosłych do poszukiwania wiedzy, poznania nowych sposobów realizacji zadań, przewartościowania własnych postaw.

Wciąż rosnąca szybkość zmian w otoczeniu wymaga od nas gotowości do zmian, akceptacji procesów i podążania za nimi.

Można więc przyjąć, że dorośli w edukacji korzystają nie tylko z doświadczeń osobistych, ale obserwują zachowania innych dorosłych oraz oceniają, które doświadczenia innych mogą pomóc im osiągnąć ich własne cele.

Ponieważ cele kształcenia dorosłych trudno jest konstruować opierając się jedynie na indywidualnych preferencjach każdego uczestnika edukacji, stąd też powinno się je budować tak, aby możliwie w jak najszerszym zakresie były dopasowane do przedmiotu wspólnej pracy — dorosłych uczniów i ich nauczyciela. Wspólne działanie można opisać przez kategorię rezultatu, który należy z grupą zdefiniować, wykorzystując metodę dialogu. Nieefektywne jest założenie, w którym za prawdziwą uznamy tezę o wyższości wiedzy eksperta (nauczyciela) nad oczekiwaniami dorosłych uczniów. Równie nieefektywne jest bezkrytyczne uleganie presji grupy, czy oczekiwaniam zlecniodawcy.

Efektywna realizacja tego założenia może zostać sprowadzona do dwóch dyrektyw:

1. Określając wspólnie z grupą **cele pracy, powinniśmy wyjść od diagnozy potrzeb i oczekiwań dorosłych uczniów**. Ważne jest przy tym rozstrzygnięcie w jakim zakresie spełniać oczekiwania indywidualne uczestników lub instytucji opłacającej koszty kształcenia dorosłego. Równie istotne jest sprecyzowanie oczekiwań odnośnie zakresu i tempa nabywania wiedzy, umiejętności czy postaw, określenie jak trwały i powszechny ma być ów cel edukacji
2. Jeżeli z różnych powodów, nie można dokonać takiej diagnozy, należy **cele wspólnej pracy konstruować „podążając” za grupą dorosłych uczniów**. Takie podejście



pozwole na bieżąco korygować wzajemne działanie i zbliżyć się do wyniku końcowego, satysfakcjonującego obie strony procesu. Trzeba przy tym pamiętać o pokusie popularności, wyrażającej się w bezrefleksyjnej akceptacji każdego wniosku formułowanego przez grupę.

Zasada nr 2: Kształcenie dorosłych to proces aktywny

Uczenie się dorosłych oparte jest m.in. na działaniu, wykorzystywaniu własnego doświadczenia, szeroko pojętej aktywności, w której jest miejsce nawet na próby i błędy. Pamiętajmy jednak, że dorośli nie przyjmują informacji bezkrytycznie, lecz zapoznając się z nią, poddają ją wewnętrznej subiektywnej weryfikacji, a po porównaniu zatrzymują tylko część dla nich użyteczną. Uczenie się dorosłych będzie więc dynamicznym, stale trwającym procesem analizowania i weryfikowania tego, co z oferty edukacyjnej da się zastosować w praktyce. Za Paulo Freire można powiedzieć, że priorytetem jest weryfikowanie a nie przechowywanie, czy składowanie wiedzy.

Podobnie przebiega proces uczenia się umiejętności. Dorośli, ucząc się nowych umiejętności, konfrontują je z już posiadanymi, próbują łączyć w pewne sekwencje oraz stosować w codziennym życiu. Na podstawie kolejnych doświadczeń redefiniują osiągany do tej pory standard, po czym próbują kolejnych zmian i znowu je konfrontują. Wszystkie te zabiegi pozwalają, uczącym się dorosłym, mieć poczucie „panowania” nad procesem własnej edukacji (kierowanym przez dorosłego ucznia *learner-centered*). Warto stwarzać taki komfort uczniom.

Zasada nr 3: Czas pomiędzy formalnymi spotkaniami edukacyjnymi powinien być czasem aktywnym edukacyjnie

Formalne spotkania nauczyciela i uczniów stanowią kluczowe momenty w edukacji dorosłych. Należy mieć świadomość, że nawet najlepiej przygotowane i przeprowadzone spotkanie edukacyjne nie jest jedynym czasem, w jakim następuje realizacja określonych celów. Czas edukacyjnie aktywny to czas nie tylko spędzony na zajęciach i poświęcony na pracę indywidu-

alną, bądź zespołową, to przede wszystkim czas poświęcony na praktyczną realizację tez zaakceptowanych na zajęciach oraz refleksję.

Często dopiero po zakończonych zajęciach wypracowane treści zyskują **wymiar emocjonalny** (uczestnicy odreagowują stres, spada napięcie, następuje demobilizacja), **poznawczy** (porządkują wiadomości, krytycznie analizują i porównują fakty) i **praktyczny** (podejmują próby sprawdzenia w praktyce umiejętności ćwiczonych na zajęciach). Nie wolno zapominać o znaczeniu kontekstów społecznych poszczególnych wymiarów, inaczej postrzeganych w zależności od tego, czy grupą odniesienia jest własna rodzina, grupa towarzyska, współpracownicy czy przypadkowe osoby.

Zasada nr 4: Kształcenie dorosłych powinno być elastyczne

Koncentracja uczących się dorosłych wokół spraw związanych z użytecznością wiedzy nie powinna sprowadzać procesu uczenia się do poziomu „przyswojenia” instrukcji. Ćwiczenia warsztatowe mają być okazją, często pretekstem, do zainicjowania procesów uczenia się u dorosłych, a nie testowania, która z recept edukatora sprawdza się, a która nie.

Jednocześnie program nauczania (treść) powinien jak najpełniej uwzględniać oczekiwania uczestników. Stanowiąc punkt wyjścia w edukacji, ma także prowokować do dyskusji, do indywidualnej i zespołowej refleksji nad pozycją edukatora. Ta swoista kombinacja treści (np. w otwartej formule) pozwala na dialog i takie wzajemne dopasowanie oczekiwań edukacyjnych, aby przyswajanie treści było bardziej efektywne.

Zasada nr 5: Kształcenie dorosłych musi bazować na wzajemnym szacunku

Porażki i niepowodzenia są także wkomponowane w proces uczenia się dorosłych. Dorośli uczestniczą w edukacji wraz z całym swoim bagażem doświadczeń, co sprawia, że czasami trudno im być krytycznym wobec własnej wiedzy, a przecież refleksja krytyczna jest niezbędna do skutecznej zmiany.



Edukator powinien wspierać dorosłego ucznia w procesie aktywnego zdobywania wiedzy. Wspierać, a nie wyręczać. Wynik taki można osiągnąć, budując klimat edukacji na wzajemnym szacunku i poczuciu bezpieczeństwa. Komfort w edukacji oznacza przede wszystkim stan psychicznej przewidywalności, że cokolwiek się wydarzy podczas nauki — nie zagrazi to indywidualnemu poczuciu godności ucznia.

Zasada nr 6: Stosowny poziom napięcia emocjonalnego motywuje dorosłych do nauki

Wielu andragogów zwraca w tym przypadku uwagę na opisywane w literaturze psychologicznej zjawisko „bycia na fali”. Jego podstawę stanowi suma różnych pozytywnych emocji, towarzyszących nam zarówno podczas wykonywania codziennych czynności, jak też podczas prac szczególnie nas interesujących i absorbujących. Warunkiem wyzwolenia takiego stanu jest równowaga pomiędzy poziomem kompetencji uczestników edukacji a poziomem wymagań stawianych w zadaniach przez edukatora. Jeżeli poziom kompetencji uczestników jest większy niż poziom zadań, pojawia się znużenie. Natomiast jeżeli wymagania przerastają możliwości uczącego się, pojawia się lęk. Stan pożądany mieści się pomiędzy nudą a lękiem. Jego kreowanie to jedno z nowych wyzwań dla nauczycieli dorosłych.

Zasada nr 7: Edukacja dorosłych preferuje podejście holistyczne

Coraz powszechniejsza jest sytuacja, w której dotychczasowe jednowymiarowe tematycznie spotkanie edukacyjne, zastępowane jest

podejściem całościowym. Idea komplementarnego konstruowania ofert edukacyjnych, zawierających informacje pochodzące z różnych nauk, zyskuje coraz większą aprobatę. Realizowanie zadań dydaktycznych w ramach całościowego podejścia nakłada na nauczycieli dorosłych wiele nowych obowiązków. Nie wystarczy wiedza merytoryczna i opanowanie warsztatu metodycznego. Niezbędnym staje się kreowanie niepowtarzalnego stylu pracy, w którym harmonijnie będą współbrzmiały różne wątki. To najtrudniejsza do zastosowania zasada, wymaga bowiem od edukatora nie tylko przygotowania interesującej pod względem merytorycznym oferty edukacyjnej, opanowania technik prezentacji i obsługi sprzętu multimedialnego, ale również pełnej identyfikacji z własną pracą i czerpania z niej wewnętrznej satysfakcji.

Zamiast zakończenia

Analizując problematykę uczenia się dorosłych, starałem się wybrać takie zagadnienia, które są według mnie niezbędne, by proces edukacji dorosłych był jak najbardziej efektywny. Z konieczności był to wybór arbitralny; jednak publikacji poświęconych problematyce edukacji dorosłych jest w ostatnim czasie tak dużo, że można wiedzę o niej bez trudu uzupełnić. Mam nadzieję, że przedstawiona w tym artykule logika pracy edukacyjnej z dorosłymi ułatwi osobom zdecydowanym pełnić rolę edukatora trafny wybór koncepcji, a w konsekwencji samodzielne budowanie kompetencji andragogicznych. Trwająca całe życie edukacja własna jest istotą edukacji dorosłych.



dr hab. Magdalena Środa

REFLEKSJE O ETYCE W PRACY EDUKATORA

Etyka jest dziedziną filozofii. Trudno powiedzieć, w jakiej mierze filozofia jest nauką. Wiemy, że istnieje ponad dwa tysiące lat i nawet jeśli nie do końca spełnia kryteria naukowości, to długowieczne istnienie daje gwarancję, że wiele się w jej obrębie działo i nadal dzieje. Podobnie jest z etyką. Od dwóch tysięcy lat (co najmniej od czasów Arystotelesa, jeśli nie Sokratesa) różni filozofowie uprawiają etykę, zastanawiając się nad kryteriami dobra i zła, nad sensem ludzkiego istnienia, nad zakresem obowiązków, nad społeczną i indywidualną wartością cnoty, nad istotą i sposobami uzasadnienia norm moralnych. Obecnie dziedzina ta jest ogromnym zbiorem różnych teorii dotyczących dobra, zła, wartości i norm, jak również sposobów ich uzasadniania, argumentacji i metod perswazyjnych mogących skutecznie skłonić nas do słusznego postępowania.

Teorie etyczne

W skład tak pojętej etyki wchodzi bardzo różnorodne stanowiska, które można pogrupować następująco:

I. Jedna grupa to teorie, w których postawiono pytania:

- Jak powinniśmy postępować?
- Jakie są nasze powinności?
- Według jakich norm powinniśmy działać?
- Jakich zakazów i nakazów przestrzegać?

Teorie wchodzące w skład tej grupy nazywa się **deontologicznymi** (gr. *deon* — obowiązek). Najlepszym przykładem takiej teorii etycznej jest Dekalog i to zarówno ten przedstawiony w Starym Testamencie (religia żydów ma charakter przede wszystkim deontologiczny: w Starym Testamencie można znaleźć aż 356 zakazów i 248 nakazów wyznaczających słuszne po-

stępowanie), jak i w Ewangeliach. Innym przykładem etyki, której naczelnym pojęciem jest obowiązek, jest etyka Kanta.

Teorie deontologiczne nakazują nam nie oglądać się na nic i realizować swoje obowiązki (przede wszystkim zaś przestrzegać zakazów). Czyn jest dobry, wtedy, gdy jest zgodny z obowiązkiem.

II. Druga grupa to teorie, w których postawiono pytania:

- Jak osiągnąć wartości, które cenimy?
- Które wartości nadadzą sens naszemu życiu i sens wspólnocie, w której żyjemy?
- Do czego dążyć?
- Jak to osiągnąć?

Teorie należące do tej grupy nazywa się **ak-sjologicznymi** (gr. *axio* — wartość). Ich przykładów jest bardzo dużo, znaczna część określana jest nazwą *eudajmonizmu*, bowiem naczelną wartością godną realizacji i wyznaczającą cel naszego postępowania jest — w ich obrębie — szczęście. Teorie te nakazują nam zwracać uwagę na konsekwencje naszych działań i zadawać sobie pytanie, jak wiele, lub jak mało, szczęścia, w wyniku naszych działań, możemy dać światu. Czyn jest dobry, jeśli jego skutki przynoszą ludziom więcej szczęścia niż skutki czynu alternatywnego. Bądź też — w innych teoriach — czyn jest dobry, gdy realizuje określoną wartość (np. męstwo, godność, poświęcenie, piękno, dobro).

III. Trzecia grupa to teorie, w których nie ma pytań ani o obowiązki, ani o wartości, ani nawet o cele działań, lecz o to:

- Kim chcielibyśmy być?
- Jak postępować, aby być w zgodzie z samym sobą?
- Co robić, aby mieć poczucie wartości własnej?



Można nazwać je teoriami **aretologicznymi** (gr. *arete* — cnota). Ich przykłady znajdziemy w starożytnej Grecji. Uważano tam, że człowiekiem dobrym w sensie moralnym jest ten, kto posiada cnoty: czyli osoba, którą cechuje wewnętrzny, duchowy ład, powiązany z silnym charakterem, co daje niezależność od losu, wolność i prawdziwe szczęście. Czynem dobrym z moralnego punktu widzenia jest tu czyn wykonany przez człowieka cnotliwego lub też „utrzymujący” określony poziom poczucia godności własnej podmiotu. Ten typ etyki wyraźnie kieruje nasze moralne wysiłki w stronę samych siebie, a nie innych ludzi, co jest cechą etyk przedstawionych w punkcie I i II.

Etyka jako dziedzina filozofii zajmuje się przede wszystkim opisywaniem i analizowaniem wszystkich tych teorii i argumentów. Ich znajomość może (choć nie musi) być pomocna w życiu moralnym człowieka.

Trudno w ogóle ustalić, jakie są zależności między wiedzą etyczną, znajomością stanowisk i argumentów etycznych, a postawami zajmowanymi w życiu, tak jak trudno jest dociec, jaki wpływ na postawy moralne ma wyznawana religia. Nie ulega jednak wątpliwości, że bycie człowiekiem dobrym w sensie moralnym nie ma związku tylko z filozoficzną wiedzą albo religijną wiarą. Co innego z uczciwością. **Dobroci nie można się nauczyć i nie można jej wymagać, uczciwości trzeba się nauczyć i wymagać jej należy.**

Spróbujmy zastanowić się, na czym polega różnica między tymi pojęciami.

Dobroć i uczciwość

Człowiek dobry to ktoś pełen poświęcenia, miłości i wrażliwości. Dobroć nakazuje nam działać dla innych ludzi, nawet jeśli sami na tym tracimy. Jej reguły każą nam troszczyć się przede wszystkim o innych, uwalniać ich od cierpienia i niedoli, pomagać im, współczuć, kochać. Dobroć zawsze związana jest z uczuciem; pełen dobroci człowiek zlituje się nad przestępcą i pomoże cierpiącemu. Dobroć nie patrzy na normy. Pełna dobroci matka może kraść, aby zaspokoić potrzeby swojego syna. Dobroć jest bardzo ważna w życiu osobistym, bywa jednak szkodliwa, np. w życiu zawodowym czy

publicznym. Osoba pełniąca funkcję urzędnika nie może sobie pozwolić na dobroć. Musi postępować zgodnie z prawem i przepisami. Dobroci natomiast nie ograniczają żadne reguły, człowiek dobry nie musi więc ich przestrzegać. To jedna z najwyższych i najpiękniejszych cech moralnych, ale nie na niej opiera się życie społeczne. Dobroć, miłosierdzie, litość wobec innych musimy stosować zawsze na własną odpowiedzialność.

Co innego z uczciwością. Uczciwy człowiek to taki, który przestrzega określonych zakazów i nakazów. Jest więc posłuszny prawu i wszystkim normom, regulującym życie społeczne w sposób niewymagający emocjonalnego zaangażowania. Mówiąc ogólniej, człowiek uczciwy — postępuje zgodnie z prawem, nie kłamie, nie oszukuje, oddaje, co nie jest jego własnością (choć nie należy do cech uczciwości dawanie innym swojej własności), dotrzymuje obietnic (człowiek uczciwy nie obiecuje pomocy, jeśli nie jest pewien, że będzie mógł jej udzielić, ale też nie jest zobowiązany do zapewniania o swojej pomocy niejako na wyrost), dając słowo — nie zawodzi.

Nakazy uczciwości mają charakter z jednej strony negatywny (nie kłam, nie kradnij, nie obiecuj na wyrost), z drugiej pozytywny (pracuj rzetelnie, zgodnie z regułami profesji, bądź praworządny, posłuszny przełożonym, dbaj o dobro wspólne i interes klienta czy podopiecznego w takim stopniu, w jakim wymaga tego zakres twoich obowiązków). Uczciwość jest więc cechą „zimną”, nie wymagającą zaangażowania, wczuwania się w sytuację innego człowieka, lubienia go. Uczciwość nie wymaga wrażliwości, współczucia, miłości itp.

Uczciwość, a nie dobroć, jest warunkiem bezwzględny życia społecznego (choć — można powiedzieć — że bez dobroci nie miałyby ono sensu). Bycie człowiekiem porządnym, rzetelnym, uczciwym, to absolutna podstawa sieci wzajemnego zaufania, która tworzy tkanę — a nawet fundament życia każdej wspólnoty. Bez uczciwości społeczeństwo rozpadłoby się, bez uczciwości życie gospodarcze, polityczne, zawodowe byłoby dżunglą, działalnością przestępczą, chaosem, nie zaś pewnym ładem, w którym współtworzyć można nie tylko dobra materialne, ale i kulturę narodów.

Odmienność rozumienia i zastosowania takich pojęć, jak dobroć i uczciwość obrazuje nam również pewne pęknięcie w obrębie sa-



mej etyki. Z jednej strony — jest ona dziedziną naszych prywatnych przekonań, wartości, postaw, uczuć, a z drugiej — tą dziedziną, która reguluje nasze postępowanie w obszarze życia publicznego. Każdy z nas jest bowiem nie tylko osobą prywatną, ale osobą pełniącą określone role.

Spółeczne role i ich etyczny wymiar

Pełnienie roli wymaga od nas wiedzy, profesjonalnych umiejętności, jak również pewnych talentów — powiedzmy — aktorskich. Pojawienie się na scenie życia publicznego przypomina nieco ukazanie się aktora na scenie. Zarówno aktor jak i profesjonalista z innej dziedziny, biorą udział w pewnej grze rządzonej różnorodnymi regułami i mają oni (a w każdym razie powinni mieć) świadomość, że toczy się ona w pełnym świetle reflektorów; że są obserwowani, rozliczani z wypełnienia swoich obowiązków, oceniani. I jest tak nie tylko w miejscu wystawionym na obserwację, ale również tam, gdzie zaangażowane są prywatne i grupowe interesy widzów. Każdy z nas, uczestnicząc w życiu publicznym, musi porzucić swoją prywatność: własne uczucia, poglądy, troski, sympatie, antypatie, związki z innymi ludźmi. Musi wcielić się w postać, z którą się utożsamia lub nie, lecz która na pewno nie jest nim. Jest czymś w rodzaju „wieszaka” na różne role społeczne (obywatela, pracownika, polityka, nauczyciela, użytkownika dróg). Każda rola wymaga pewnego przygotowania, wiedzy, określonych predyspozycji i umiejętności. I pewnego zestawu uznawanych wartości. Każdy też zawód stawia nam określone wymogi, przede wszystkim umiejętność i ustawiczną gotowość przemiany własnej osoby i wejścia w rolę określoną przez zakres publicznych obowiązków. Polityk, lekarz, makler giełdowy, nauczyciel, edukator stają — podobnie jak aktorzy — w świetle publicznym i oceniani są nie ze względu na to, jakimi są prywatnie ludźmi, lecz na to, jak wypełniają swoją rolę.

Życie publiczne to system takich ról powiązanych ze sobą, wzajemnie od siebie zależnych, wymagających przejrzystych reguł działania, profesjonalizmu, odpowiedzialności, uczci-

wości oraz świadomości, że ponad interesem prywatnym i grupowym (rodzinnym, zawodowym, lokalnym, partyjnym, związkowym) istnieje ważne dobro wspólne. Dobro wszystkich aktualnych i potencjalnych uczestników życia publicznego, które osiąga się nie dzięki jakimś wyższym siłom, lecz wskutek troski i pracy każdego z nas.

Życie prywatne i życie publiczne

Sprawą niezwykle ważną jest odróżnienie życia prywatnego od życia publicznego. W każdym z nich istotne są inne wartości, zasady, potrzeby, interesy. Sfera prywatna odnosi się do bliskich relacji między ludźmi, do stosunku człowieka do niego samego, lub też — jeśli jest wierzący — do Boga i wspólnoty religijnej.

W sferze prywatnej rządzą przede wszystkim uczucia: miłość, troska, sympatia, przyjaźń; ważne są tu postawy współodpowiedzialności, gościnności, wspierania bliskich, życzliwości dla nich, solidarności rodzinnej. W sferze prywatnej istotne są także koncepcje „dobrego życia”, prywatne przekonania (polityczne, społeczne), sukces ekonomiczny, w wielu wypadkach również wiara religijna. Nad wszystkim zaś królują uczucia: miłość i nienawiść, nadzieja, niepokój o bliskich, potrzeba i poczucie bezpieczeństwa.

Zupełnie inny charakter ma życie publiczne. Tu znaczenie ma nie tyle dobro poszczególnego człowieka, co słuszność postępowania wobec innych, to znaczy, postępowanie zgodne z pewnymi regułami uznanymi w danym środowisku za obowiązujące. Ważna jest postawa uczciwości, odpowiedzialności, profesjonalizmu, niezaangażowanej emocjonalnie życzliwości i bezstronności. Ważna jest pracowitość, obowiązkowość, tworzenie właściwego wizerunku grupy zawodowej.

Świat prywatny i świat publiczny popadają czasem w konflikt. Przykładem jest postawa kogoś, kto ceni w życiu prywatnym związki rodzinne i rodzinną solidarność. Wartości te, tak ważne dla niego i bliskich mu osób, przeniesione na grunt życia publicznego rodzą nepotyzm (wspieranie koligacji rodzinnych) i powodują łamanie zasad istotnych dla życia zawodowego i pracy z ludźmi — bezstronności i bezinteresowności. Przyjmowanie „dowodów



wdzięczności”, „prezentów”, zasada gościnności, wzajemności, solidarności grupowej, bratanie się z podopiecznymi — tak cenne dla wzmacniania życia prywatnego — są niszczące, jeśli zaczną funkcjonować w życiu publicznym. Tak przez wszystkich obserwatorów życia politycznego potępiana „republika kolesiów” rodzi się wtedy, gdy zasady, którymi rządzi się życie prywatne, przenoszone są do życia publicznego, gdy zaczynamy się w nim kierować wdzięcznością lub poczuciem rodzinnej i sąsiedzkiej solidarności.

Rola zawodowa poddawana jest różnym regulacjom: profesjonalnym, prawnym, etycznym, obyczajowym. Nie wszystko, rzecz jasna, w pracy edukatora czy innych ról zawodowych bywa oceniane z punktu widzenia moralnego. Ale ten punkt widzenia jest specyficzny i bardzo ważny, choć nie wszyscy potrafiliby powiedzieć dlaczego, tak jak nie wszyscy mają świadomość odmienności regulacji prawnych, etycznych, obyczajowych.

Normy etyczne, prawne, obyczajowe

Normy prawne, moralne (etyczne) i obyczajowe różnią się między sobą ze względu na — co najmniej — sześć cech:

- różna geneza każdej z tych norm,
- odmienny sposób formułowania,
- inne warunki, w jakich obowiązują,
- inne sankcje, jakie z nich wynikają,
- odmienne sposoby w jakich dowiadujemy się o ich istnieniu,
- inna ich treść.

Spróbujmy porównać ze sobą, dla uproszczenia, normy moralne i normy prawne. Zaczniemy od rozważenia ich genezy: norma prawna powstaje dzięki pewnemu aktowi stanowienia, powziętemu przez jakieś ciało ustawodawcze; norma moralna może mieć różne pochodzenie (sumienie, społeczność, tradycja, Bóg), ale na pewno nie jest ustanawiana przez polityczne ciało ustawodawcze. Normy prawne sformułowane są najczęściej w sposób warunkowy (jeśli zachodzą określone warunki A, to X powinien zachować się w sposób B), moralne zaś mają charakter bezwarunkowy (*nie*

powinieneś kłamać, nie cudzołóż). Jeśli chodzi o warunki, w jakich obowiązują, to norma prawna obowiązuje nas w sposób heteronomiczny, czyli prawu musimy się podporządkować niezależnie od tego, czy je akceptujemy, czy nie (jego pochodzenie jest zewnętrzne). Jeśli chodzi o moralność, musimy ją odnaleźć i zgodzić się z nią w swoim sumieniu lub w obrębie określonej wspólnoty (np. ludzi wierzących lub połączonych pewną tradycją); normy moralne obowiązują „od wewnątrz”, w sposób autonomiczny. Za przekroczenie normy prawnej grożą wyraźne i z góry przez prawodawcę określone sankcje. Z przekroczeniem normy moralnej wiąże się przede wszystkim wyrzuty sumienia, poczucie winy. Aby dowiedzieć się, co obowiązuje w zakresie norm prawnych, trzeba zajrzeć do kodeksów, dzienników ustaw. Po to, by stwierdzić, co obowiązuje w zakresie norm moralnych, potrzebna jest refleksja, „głos sumienia”, właściwe wychowanie lub autorytet. Odmienna jest też treść norm moralnych i prawnych. Pierwsze — regulują zewnętrzne zachowania ludzi, drugie — sięgają w głąb ludzkich intencji. **Istnienie norm prawnych związane jest z określonymi roszczeniami: każdy, kto przestrzega norm prawnych ma uzasadnione przekonanie, że może i powinien domagać się, by inni czynili to również. Tymczasem z moralnością tak bywa, że niekiedy uważamy się za zobowiązanych czynić coś lub zaniechać czegoś zupełnie niezależnie od naszych oczekiwań lub roszczeń wobec innych ludzi.**

Jeszcze czymś innym są normy obyczajowe. Nie ustanawia ich żadne ciało ustawodawcze, nie nakazuje ich Bóg, sumienie również ich nie odnajduje. Normy obyczajowe pojawiają się w obrębie kultury, społeczeństwa, mniejszości etnicznej, korporacji zawodowej jako rodzaj zbiorowych nawyków regulujących zachowania ludzi wobec siebie. Ze złamaniem norm obyczajowych nie wiążą się żadne silne sankcje, niekiedy jednak nieprzestrzeganie ich wywołuje różne rodzaje grupowego ostracyzmu, śmiech, okazywanie niechęci rodzące poczucie obcości (twierdzi się, że tak jak złamanie norm moralnych oburza, tak złamanie norm obyczajowych ośmiesza). Z pewnością zanikanie pewnych obyczajów osłabia więzi grupowe. Osłabienie takie nie jest jednak jednoznacznie złe z moralnego punktu widzenia. **Reguły obyczajowe formułują to, co jest „w obiegu”, daną**



praktykę. Reguły moralne natomiast odnoszą się zawsze do pewnego ideału lub idealnej sfery postępowania, co wyraża zawarte w normach moralnych słowo „powinieneś”.

Nie można jednak bagatelizować obyczajów. Daje on poczucie wspólnotowości. Zarazem jednak, odnosząc się do widocznych sposobów zachowania w obrębie nieformalnych i formalnych stosunków międzyludzkich, ma niekiedy priorytetowe znaczenie dla wizerunku danej kultury, czy — w szczególności — grupy zawodowej. Normy obyczajowe, bądź też swego rodzaju ich postać, a mianowicie normy etykiety (związane z czymś, co niegdyś nazywano *savoir-vivre*’m) budują wyraźny obraz przedstawicieli określonej grupy zawodowej, który rzutuje potem na ich ocenę moralną i profesjonalną.

Bezradność etyki?

Dla wielu uczciwych i rozsądnych ludzi nie zawsze jest oczywiste, jakie postępowanie w danym przypadku można uznać za etycznie właściwe, a jakie nie. Etyka nie udziela jednak takich odpowiedzi, jedynie dostarcza informacji potrzebnych do ich samodzielnego wypracowania. Może oferować pewną „mapę moralności” i instrukcje niezbędne do korzystania z niej. Ta mapa nie przyda się tym, którzy znają drogę i nie potrzebują etycznego wsparcia lub instruktażu. Tym jednak, którzy odczuwają taką potrzebę, mapa umożliwi wgląd w specyfikę pojęć moralnych i moralnego wyboru, pomoże zrozumieć, co czyni wybór ten tak trudnym i dlaczego ważne jest to, co wybieramy. Pozwoli również pojąć, dlaczego moralność jest ważna w danym zawodzie, nawet jeśli respektowanie jej norm nie przynosi pożytku, satysfakcji ani nagrody.

Jakimi problemami może się zajmować etyka, której celem jest regulacja normatywna życia zawodowego? Na przykład rozumieniem pojęcia słuszności.

Co jest słuszne?

Już Arystoteles zauważył, że to co niesłuszne jest z reguły niezgodne z prawem, ale to, co zgodne z prawem nie zawsze jest tym, co słuszne. Nie jest też prawdą, że wszystko, co dozwolone przez prawo jest dobre, a wszystko

co zakazane przez prawo jest moralnie złe. Prawo dopuszcza rozwody, ale niejednokrotnie poszczególne ich przypadki oceniamy jako złe z moralnego punktu widzenia. Prawo zakazuje jeździć po Warszawie z prędkością większą niż 50 km. Jednakże mało kto powie, że jazda szybsza jest moralnie zła. Nie jest też tak, że ze wszystkich rzeczy, które robimy, jedne są słuszne, a inne nie. To, co słuszne może być zarówno tym, co moralnie wymagane, jak i tym co — tylko — moralnie dopuszczalne.

Możemy wyróżnić trzy kategorie działań:

- zachowania, które mają charakter obowiązujący,
- zachowania, które są dopuszczalne,
- zachowania, które są zabronione.

Te ostatnie stanowią przedmiot zainteresowania prawa. Oczywiście to, co obowiązujące, jest również dopuszczalne, ale nie na odwrót: nie wszystko co dopuszczalne jest obowiązujące. Na przykład zanim ocenimy jakiś rodzaj zła (korupcja czy molestowanie seksualne) musimy rozstrzygnąć, czy, jeśli powiemy, że jest słuszne ujawnianie bezprawia i zachowań nieuczciwych to znaczy, że **musimy** (powinniśmy) to robić, czy że **możemy** to robić. Moralność jest dziedziną takich właśnie subtelnych rozróżnień, powinniśmy dokonywać ich sami. Wiedza etyczna może nam być w tym bardzo pomocna, zwłaszcza w konkretnych sytuacjach i konkretnych zawodach. Wiele jednak osób zgłasza obiekcje, czy rzeczywiście jest sens budowania etyki zawodowej, gdy mamy etykę ogólną, na przykład Dekalog.

Pewne dylematy

Zacznijmy od przykładów:

- Szef telewizji kupuje od własnej żony świetne programy rozrywkowe za bardzo duże pieniądze. Nikt na tym nie traci, przeciwnie: zyskują widzowie. Prawo nie zabrania owocnej współpracy z własną żoną.
- Szef straży miejskiej tanio wynajmuje od miasta mały pawilon. Przepisuje go na syna, który wynajmuje tenże sam pawilon za bardzo duże pieniądze. Wszyscy są zadowoleni, a obrońca prawa i porządku ma czyste sumienie.
- Szef komisji finansów, polityk i prawnik, jest jednocześnie radcą prawnym pewnej firmy.



Zakładamy, że został nim, by przysporzyć państwu dodatkowych dochodów (w tej sytuacji jest obojętne, czy polityk ów wykorzystuje publiczne stanowisko do zwiększenia rentowności prywatnej firmy, czy też odwrotnie — wykorzystuje prywatną firmę, by przysporzyć dochodów państwu). Politykowi wydaje się to normalne, wszak „prawo nie zabrania”, a „sumienie jest czyste”

Takich dylematów nie rozstrzyga prawo. Czy wystarczy więc w powyższych przypadkach zdać się na sumienie?

Zdania odnośnie potrzeby i sensowności etyki zawodowej są podzielone.

Etyka zawodowa

Są tacy — jak już powiedzieliśmy — którzy twierdzą, że etyka zawodowa jest zupełnie niepotrzebna. Wszystkich obowiązuje jedna moralność: lekarzy, edukatorów, maklerów giełdowych, dziennikarzy, czy polityków; nie ma sensu moralności tej „kawałkować” i „przykrawać” jej do określonych ról społecznych. Jeśli ktoś nie ma moralnej wrażliwości, jeśli brak mu sumienia, jeśli nie jest człowiekiem przyzwoitym i uczciwym skądinąd (dzięki wychowaniu, nawykom, wierze, autorytetom, własnym przemyśleniom), to żadna etyka zawodowa nie pomoże mu ani go nie zbawi.

Przeciwnicy etyki zawodowej zwracają także uwagę na jej nieskuteczność. Za normami moralności ogólnej i prawem stoją określone sankcje. Kto złamie reguły moralne, jest nękany przez wyrzuty sumienia lub upomnienia własnego spowiednika. Kto złamie normy prawne, jest sądzony i karany stosownie do dowiedzionej winy. W przeciwieństwie do prawa czy moralności ogólnej, etyka zawodowa najczęściej pozbawiona jest skutecznych sankcji. Za przekroczenie jej norm rzadko wyznaczane są określone kary (najczęściej mają charakter symboliczny: tylko w niektórych zawodach złamanie norm etycznych grozi utratą prawa do wykonywania pracy; tak się dzieje, np. w przypadku lekarzy, maklerów giełdowych). Normy etyki za-

wodowej wydają się być jednak nieskuteczne nie tylko dlatego, że z reguły za ich nieprzestrzeganie nie wymierza się precyzyjnie określonych kar, ale również dlatego że ich egzekucji przeciwstawia się grupa osób wykonujących ten sam zawód w imię tzw. solidarności zawodowej.

Prawo i moralność są rzeczywiście ważnymi regulatorami naszych zachowań. I wielu z nas wie i zdaje sobie sprawę z tego, że trzeba nam jeszcze czegoś ponadto. Często politycy czy biznesmeni, broniąc się przed zarzutami nieuczciwości, mówią: „Prawo tego nie zabrania” lub „Mam czyste sumienie!”. Utało się więc przekonanie, że wystarczy postępować zgodnie z prawem lub słuchać własnego sumienia, by być człowiekiem uczciwym.

I faktycznie, jeśli zgodzimy się z opinią: każdy członek społeczeństwa podlega z jednej strony przepisom prawnym, a z drugiej sumieniu, etyka zawodowa okaże się zbędna. Jednak, jak wiadomo, prawo nie reguluje i nie może regulować szczegółowych zachowań w obrębie różnych zawodów, środowisk czy określonych sytuacji, trudno zaś liczyć tylko na indywidualne sumienia i ludzką wrażliwość. Grając na giełdzie, idąc do szpitala, udając się do adwokata, na szkolenie, będąc obywatelem zależnym od polityków, dobrze byłoby mieć inne gwarancje zawodowej rzetelności, bezstronności i uczciwości maklerów, lekarzy, adwokatów czy polityków niż te, że nie łamią oni przepisów prawnych i że mają tzw. czyste sumienie.

Argumenty za etyką zawodową

Etyka zawodowa wypełnia tę lukę. I nie jest prawdą, że dzieje się tak dopiero od niedawna. Jeśli prześledzimy historię systemów etycznych, najwcześniej i zarazem w najbardziej doskonałej, bo w skodyfikowanej postaci pojawiają się wśród nich właśnie etyki zawodowe.

Do najstarszych z nich należy niewątpliwie etyka lekarska. Już w tak zwanej „Przysiędze Hipokratesa” (V w. p.n.e.) znajdziemy zbiór ważnych postulatów normatywnych obowiązujących lekarzy całego świata właściwie po dzień dzisiejszy¹.

¹ „Nigdy nikomu, ani na żądanie, ani na prośby niczyje, nie podam trucizmy, ani też nigdy sam nie poweźmę takiego zamiaru (...). Do czyjegokolwiek domu wniknę, celem wejścia mojego będzie jedynie dobro chorego, jakoż nigdy mną kierować nie będzie rozmyślne bezprawie ani występki, ani chęć lubieżna bądź względem niewiasty, bądź względem mężczyzny (...). Cokolwiek bym podczas pełnienia obowiązków zawodu mojego, a nawet poza obrębem czynności lekarskich, w życiu ludzkim zobaczył lub usłyszał, co rozgłaszanym być nie potrzebuje, przechowam w milczeniu, nigdy nikomu nie wydając tego”.



Drugą etyką zawodową była spisana przez Cyserona etyka adwokacka. Równie stare są kodeksy etyki rycerskiej, a więc normy postępowania w obrębie zawodu, jak powiedzielibyśmy dziś, wojskowego (zarys takiego pierwszego kodeksu znajdziemy już u Homera). Swoje kodeksy mieli w średniowieczu nauczyciele i rzemieślnicy. Pozwala to stwierdzić, że etyka zawodowa istniała przed etyką ogólną (np. przed etyką chrześcijańską), albo też obok etyki ogólnej. W każdym razie w obrębie pewnych zawodów.

Etyka zawodowa nie zastępuje więc etyki ogólnej, lecz ją uzupełnia. Za twierdzeniem tym przemawiają następujące argumenty:

- Po pierwsze, uszczegółowia ogólne treści norm etycznych, dostosowując je do bardzo konkretnej, specyficznej sytuacji społecznej. Wiadomo bowiem, że należy być człowiekiem uczciwym i przyzwoitym, ale na czym polega w konkretnych sytuacjach uczciwość polityka, maklera, edukatora, lekarza? Na czym polega uczciwość w sytuacjach szczególnych, „krańcowych”?
- Po drugie, etyka zawodowa pomaga w rozwiązywaniu konfliktów typowych dla danego zawodu i właściwie nie spotykanych gdzie indziej: czy lekarz ma ratować dziecko czy matkę, starszą kobietę czy młodego mężczyznę (w sytuacji, kiedy nieść pomoc może tylko jednemu z nich, przy środkach jakimi dysponuje). Czy adwokat ma powiedzieć prawdę w interesie społecznym, czy zataić ją w interesie klienta etc.
- Po trzecie, etyka zawodowa uzasadnia, konieczne przy wykonywaniu danego zawodu, odstępstwa od norm etyki ogólnej (zezwała adwokatów na zatajenie prawdy, policjantom i wojskowym na zabijanie), ściśle określając warunki i granice owego odstępstwa.
- Po czwarte, etyka zawodowa reguluje stosunek do tak zwanych „obowiązków nadzwyczajnych”. O ile bowiem moralność powszechna ma postać obowiązków podstawowych (respektowanie zakazów typu nie kradnij, nie krzywdź, nie kłam), o tyle etyka zawodowa oparta jest na obowiązkach wychodzących poza zakres podstawowy. W przypadku lekarzy, wojskowych czy na przykład strażaków nakazuje takie

zachowania, jakie w normalnej sytuacji obowiązkiem nie są (nikt nie jest zobowiązany do ratowania życia, zajmowania się chorymi, ochrony cudzej własności).

- Po piąte, etyka zawodowa stara się również rozstrzygnąć, jakie są granice tych obowiązków, czy lekarz rzeczywiście w każdej sytuacji jest zobowiązany do ratowania życia drugiemu człowiekowi (na przykład, czy ma obowiązek zająć się rannym i krwawiącym pacjentem chorym na aids, jeśli brak potrzebnego sprzętu ochronnego?).
- Po szóste, etyka zawodowa formułuje wzorzec osobowy charakterystyczny dla danego zawodu lub też koncepcję dobra, do którego realizacji określona praca powinna zmierzać. Opisany przez nią wzór zawiera normy nie tylko moralne (np. uczciwości), ale również normy perfekcjonizmu zawodowego, jak też wskazówki obyczajowe i etykietałne (dotyczące stroju przedstawiciela danego zawodu, jego zachowania w miejscach publicznych, odnosi się to szczególnie do adwokatów i wojskowych, ale nie tylko). Każdy kodeks etyki zawodowej, formułując nakazy uczciwości zawodowej i honoru zawodowego ma za zadanie zwiększyć prestiż danego zawodu, a tym samym jego skuteczność (adwokat-alkoholik jest nie tylko nieetyczny, ale i nieskuteczny, bo nikt nie chce korzystać z jego usług).
- Po siódme, kodeksy etyki zawodowej przez fakt swego istnienia zwiększają szacunek wobec danego zawodu, współtworzą jego etos i budują tradycję, co wyróżnia przedstawicieli danej grupy zawodowej i rodzi ich wewnętrzną solidarność.

Etyka zawodowa wspomaga wykonywanie określonego zawodu, wpływa na jego prestiż, pomaga w rozwiązywaniu konfliktów, przyspiesza podejmowanie decyzji, daje wskazówki obyczajowe i perfekcjonistyczne (związane z doskonaleniem się), określa i uzasadnia granice odstępstwa od norm powszechnych, w pewnych przypadkach nakazuje traktować obowiązki nadzwyczajne jako podstawowe.



Argumenty przeciwko etyce zawodowej

Przeciwnicy etyki zawodowej, a jest ich niemało, również wskazują na kilka ważnych argumentów.

- Po pierwsze etyka zawodowa stanowi jedynie środek zastępczy, rodzaj pozornego działania ukrywającego rzeczywistą demoralizację społeczeństwa i dającego pustą satysfakcję jej rzecznikom („napiszemy kodeks etyki i będzie dobrze”). Tak się bowiem faktycznie dzieje, że potrzeba tworzenia kodeksów etyk zawodowych jest z reguły wprost proporcjonalna do chwiejności instytucji demokratycznych i „upadku obyczajów”.
- Po drugie, krytycy etyki zawodowej wiążą zapotrzebowanie na nią z kryzysem moralności indywidualnej. Gdyby bowiem każdy miał poczucie odpowiedzialności, wrażliwe sumienie i jasność kryteriów moralnej oceny, gdyby nie trafiały się — wynikające z ludzkiej słabości — afery, korupcje, nieuczciwości i nadużycia, wtedy zapewne żadna partykularna (zawodowa) etyka nie byłaby potrzebna.
- Po trzecie, istnienie etyki zawodowej tworzy — według przeciwników — niebezpieczeństwo zwolnienia się z odpowiedzialności. Moralność ma bowiem charakter refleksyjny i nieusuwalnie konfliktowy. Etyka zawodowa, zwłaszcza zaś jej forma (kodeks), opiera się na groźnym dla moralności założeniu, że świat wartości i obowiązków można przekształcić w uporządkowany i czytelny instruktaż moralnego postępowania. Każdy, kto czyni zadość wymaganiom kodeksu sądzi, że postąpił moralnie słusznie (tymczasem może być inaczej). Etyka zawodowa, uwalniając od niepokoju moralnego, zwalnia więc z indywidualnej odpowiedzialności. Kryterium oceny moralnej, w ramach etyki zawodowej, staje się wywiązywanie z danych obowiązków, nie zaś refleksja, indywidualny wgląd w sumienie.
- Po czwarte — twierdzą przeciwnicy etyki zawodowej — moralność jest czymś, co obowiązuje niezależnie od konwencji i umów. Etyka zawodowa zaś jest związana z konwencją, co powoduje, że ma charakter relatywny, a nie uniwersalny; *ergo* nie jest etyką.
- Po piąte, etyka zawodowa jest podejrzana ze względów formalnych, gdyż niejasny jest

tryb ustalania obowiązków i nakazów. Kto bowiem ma decydować o normach i celach etyki zawodowej nauczyciela czy lekarza? Wszyscy zainteresowani? Ich reprezentacja? Wedle jakich kryteriów dobrana? Dlaczego lekarz, nauczyciel, makler, edukator mają podporządkować się jakiemuś zbiorowi wymyślonych przez innych przepisów, a nie własnemu sumieniu, wrażliwości czy kompetencjom?

- Po szóste, po co respektować normy etyki, za którymi nie stoją żadne sankcje (ani prawne, ani boskie, ani te związane z wyrzutami sumienia)?

W dyskusji o potrzebie i sensowności etyki zawodowej i zwolennicy i przeciwnicy po części mają rację.

Nie ulega wątpliwości, że są zawody, których specyfika wymaga szczególnych regulacji aksjologicznych. Należą do nich: lekarz, wojskowy, adwokat, być może również nauczyciel, dziennikarz, pracownik administracji państwowej, czy — a może przede wszystkim — polityk. Czy należy do nich edukator?

Sądzę, że tak. Biorąc pod uwagę historię, widzimy, że potrzeba etyki zawodowej pojawia się nie tylko tam, gdzie mamy do czynienia z demoralizacją, ale gdzie specyfika zawodu wiąże się z określonymi wartościami, w szczególności takimi, jak życie ludzkie, wolność, prawda, zdrowie. Zawody, których celem jest troska o drugiego człowieka i polegają na pracy z nim, stykają się z wyżej wymienionymi wartościami — potrzebują pewnych uregulowań, a na pewno pewnej moralnej wrażliwości.

Poradnik, przewodnik czy kodeks?

Trudno powiedzieć, czy edukatorom rzeczywiście potrzebny jest kodeks czy też wystarczy poradnik lub przewodnik. Kodeks jest najpopularniejszą formą regulacji zagadnień moralnych w obrębie określonego zawodu i pełni on różne funkcje. Jego normy mają bowiem z reguły rozmaity charakter: nakazują, zakazują lub doradzają. Celem kodeksu jest bowiem nie tylko formułowanie obowiązków, ale również zalecanie określonych cnót i zachowań natury osobowej i etykiety, a nie tylko moralnej. Kodeks nie określa sztywno powinności. Tym zajmują się przepisy prawne zawarte w różnych ustawach. Kodeks etyki nie może ściśle określać



obowiązków zawodowych i jednoznacznie rozwiązywać wszystkie konflikty. Jest to niemożliwe i niepotrzebne. Życie zawodowe jest tak złożone, że w kwestiach moralnych naszego postępowania często jesteśmy zdani wyłącznie na siebie. Dlatego w życiu zawodowym ważne są nie tylko wyraźnie określone obowiązki (zakazy i nakazy), ale również „cnoty”.

Pojęcie to jest nieco staroświeckie i śmieszne, ale staje się — właśnie dzięki współczesnej etyce zawodowej — pojęciem ważnym, a nawet modnym.

Cnota, czyli wewnętrzna odpowiedzialność

Dla starożytnych pojęcie cnoty było w etyce najważniejsze, dla chrześcijan — święte. Św. Augustyn pisał o cnocie: „jest sprawnością do dobrze uporządkowanego umysłu” lub „miłością porządkującą poszczególne dobra (*ordo amoris*)”. Dla św. Tomasza cnota była „sprawnością wspomagającą prawą wolę do działania”.

Człowiek cnotliwy to człowiek dobry w najlepszym znaczeniu. Cnota sprawiała, że umiał samodzielnie podejmować decyzje i trwać w nich, nie był zależny od czynników zewnętrznych (autorytetów, kar, nagród, obowiązków, zakazów, konieczności, kodeksów). Był odporny na pokusy. Aby osiągnąć cnotę i zasłużyć sobie na pochwałę ludzi, musiał na to ciężko pracować.

Z cnoty można się oczywiście śmiać. Trzeba jednak wiedzieć, że w samej idei cnoty tkwi coś niesłychanie ważnego. Jest ona tą cechą charakteru, która każdej czynności nadaje wymiar moralny. Człowiek cnotliwy jest kimś, kto ma wewnętrzną busolę działania, kto jest odpowiedzialny za to, co robi w każdej sytuacji. Niektórzy twierdzą też, że człowiekowi posiadającemu cnotę łatwiej osiągnąć pomyślność, a jego życie cechuje nie tylko poczucie odpowiedzialności, ale i sensowność podejmowanych działań.

Zastanów się: jakie cnoty (cechy charakteru, sprawności) powinien posiadać edukator? Czy powinien mieć jakieś naturalne predyspozycje do wykonywania swojego zawodu, czy też „wszystkiego można się nauczyć”? Wymieniając cnoty, spróbuj podzielić je na:

naturalne (wrodzone)

1.
2.
3.

4.

itp.

te, których się trzeba wyuczyć i które są niezbędne

1.

2.

3.

4.

itp.

te, które nie są konieczne, ale bardzo pomocne w pracy edukatora

1.

2.

3.

4.

itp.

Zastanów się, czy w pracy edukatora istnieją jakieś absolutne zakazy moralne, których należy bezwzględnie przestrzegać? Jakież?

1.

2.

itp.

Zastanów się, czy mógłbyś sformułować wyraźne zawodowe nakazy? Jakież?

1.

2.

itp.

Czy istnieją specyficzne dla edukatora normy o charakterze doradczym, to znaczy takie, których pominięcie nie doprowadzi do szczególnego moralnego zła, ale które z racji pragmatycznych dobrze jest przestrzegać?

1.

2.

itp.

O sprawach ważnych w pracy edukatora

Profesjonalizm

Być może nie wszyscy zgodzą się z tym, że takie cechy, jak wiedza, kompetencja, profesjonalizm mają jakikolwiek związek z etyką. A jednak mają i to w każdym niemal zawodzie. Profesjonalizm decyduje bowiem nie tylko o skuteczności działań, ale i o dobrym wizerunku zawodu. Wzbudza zaufanie i daje gwarancje właściwego wykonywania obowiązków. Edukator



może nie być wylewnie uprzejmy, nie umieć zachowywać się zgodnie z wyszukаныmi zasadami *savoir-vivre'u*, ale musi posiadać określone kompetencje.

Świat współczesny, postęp cywilizacyjny, rosnąca specjalizacja życia zawodowego, standardy życia, coraz wyższe wymagania wobec sektora publicznego nakładają na wszystkich uczestników życia społecznego nie tylko obowiązki posiadania właściwej, rzetelnej i pewnej wiedzy, ale ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji. Jest to obowiązek nie tylko zawodowy, także moralny. „Niedouczone” edukator prowadzi nieskuteczne szkolenia, ale też wpływa w sposób negatywny na prestiż swojego zawodu oraz proces edukacyjny w ogóle.

W pełnieniu funkcji edukatora ważna jest wiedza i określone umiejętności. Można powiedzieć, że istotne znaczenie ma zamiłowanie do pracy z ludźmi. Umiejętność to nieczęsta i — dodatkowo — wymagająca pielęgnacji i nieustannego szkolenia.

Uczciwość

Norma uczciwości obowiązuje zawsze i wszędzie. Pisaliśmy o tym wyżej: jest ona absolutną podstawą społecznych relacji wzajemnego zaufania. To cnota konieczna, co nie znaczy jednak, że „ogólna”. Kiedyś jakiś przeciwnik etyki zawodowej napisał, że jak człowiek jest uczciwy od urodzenia, to będzie uczciwy i jako podatnik, i jako polityk, i jako policjant. Nie jest to słuszna opinia. Życie zawodowe stawia nas często w sytuacjach tak skomplikowanych i subtelnych, że często nie wiemy, jakie zachowanie wówczas jest uczciwe, a jakie nie. Uważamy, że jest rzeczą uczciwą komuś pomóc, a tymczasem mu szkodzimy. Czy bardziej uczciwe jest powiedzenie prawdy, czy ochrona przed cierpieniem? Dylematy również wiążą się z zawodem edukatora.

Podaj kilka przykładów i zastanów się, jak je rozstrzygnąć.

Uczciwe postępowanie to bezstronność i sprawiedliwość w traktowaniu i ocenianiu innych.

Bezstronność i sprawiedliwość

Jedną z najważniejszych rzeczy w życiu społecznym jest sprawiedliwość i bezstronność. A ponieważ życie społeczne to sieć wzajemnych

zależności, ważne jest sprawiedliwe traktowanie innych. Co to właściwie znaczy?

Niegdyś sprawiedliwość uznawano za cnotę uniwersalną. W Starym Testamencie czytamy: „Tylko sprawiedliwi wejdą do Królestwa Niebieskiego”. Sprawiedliwi znaczy tu: dobrzy w sensie ogólnomoralnym, moglibyśmy nawet powiedzieć — doskonali moralnie. Dzisiaj posługujemy się tym terminem w znacznie węższym sensie. Nie jest bowiem prawdą, że każdy czyn moralnie dobry to zarazem czyn sprawiedliwy i nie każdy czyn moralnie zły to jednocześnie czyn niesprawiedliwy.

Ze sprawiedliwością najczęściej mamy do czynienia w sądzie. Idzie się tam „po sprawiedliwość” właśnie, czyli po zadośćuczynienie (karę dla krzywdzących nas) lub po rozstrzygnięcie jakiegoś sporu. Opiekunka sprawiedliwości, grecka bogini Temida, przedstawiana jest jako postać, która waży z zasłoniętymi opaską oczami. Oznacza to, że sprawiedliwość musi być w swych osądach obiektywna i bezstronna.

Bezstronność to bardzo ważny element sprawiedliwości, choć nie wyczerpujący jej sensu.

Można bowiem mówić o sprawiedliwości ścisłej i sprawiedliwości miłosiernej. Sprawiedliwość ścisła wymaga, aby nikomu nie dawać ani więcej, ani mniej niżby mu się należało. Sprawiedliwość miłosierna zaś wymaga, aby nikomu nie dawać ani więcej, ani mniej niżby mu się należało, pozwala jednak na udzielanie dobra w nadmiarze. Nakazy sprawiedliwości w sensie ścisłym podobne są do nakazów uczciwości; nakazy sprawiedliwości w sensie miłosiernym przypominają przez swoją wielkość nakazy dobroci. Dlatego też sprawiedliwość miłosierną uważamy za dopuszczalną u tego, kto drugiemu wyświadcza coś dobrego we własnym tylko imieniu. Sprawiedliwości ścisłej zaś domagamy się od tego, kto występuje w roli społecznej jako mandatariusz innej osoby lub osób, lub jako mandatariusz prawa czy przestrzegania innych norm społecznych. Od przedstawicieli określonych zawodów społeczność domaga się przede wszystkim sprawiedliwości w sensie ścisłym, a nie miłosiernym.

Niedopuszczalna jest stronniczość, odmienne traktowanie „swoich” i „obcych”, tych, z którymi dobrze nam się pracuje i tych, co nas denerwują (bo są aroganccy, nieprzyjemni, uszczypliwi, niedopasowani do grupy). Stronniczość jest zrozumiała w świecie relacji pry-



watnych, natomiast w obrębie pełnionych społecznych i zawodowych ról — jest w najwyższym stopniu naganna. Uczciwość edukatora polega więc w znacznym stopniu na bezstronnym stosunku do podopiecznych.

Godność

Pojęcie godności jest ważne w pracy edukatora przede wszystkim dlatego, że buduje ono właściwy dystans między nim a podopiecznymi, wzmacniając jednocześnie skuteczność i powagę pracy jak i prestiż zawodu. Edukator o niskim poczuciu godności lub taki, wobec którego ma się pogardliwy stosunek, jest złym edukatorem niezależnie od jego profesjonalizmu i uczciwości.

W języku potocznym pojęciem wymiennym „godności osobistej” jest wyraz, już nieco obecnie anachroniczny — „honor”, lub mówi się też o tzw. poczuciu godności. Zwrot ten wyraźnie wskazuje na psychologiczne źródła problemu godności. Jej świadomość dociera do nas przede wszystkim „od wewnątrz”, najczęściej w sytuacjach zagrożenia: w obliczu przemocy, strachu, ubezwłasnowolnienia, upokorzenia; gdy ktoś jest bity, łżony, traktowany przedmiotowo jako środek do celu, element sterowanej masy. Godność w doświadczeniu wewnętrznym związana jest z pewną powszechną, choć różnej miary, wrażliwością na sytuacje odczuwane jako naruszające prywatny, społeczny czy moralny status człowieka.

O godności mówi się też w znaczeniu ogólnym, mianowicie jako o fakcie powszechnym i oczywistym. Pojęcie godności ludzkiej ma zupełnie inny walor niż stopniowalna i zależna od określonych cech godność osobista.

Funkcjonujący uzus językowy umieszcza „godność” w kontekście takich określeń jak: osobista, ludzka, osoby, obywatela, pracownika, narodu. Przedstawiciele wszystkich zawodów mają własną godność, zachowują ją lub walczą o nią (zwłaszcza wtedy, gdy sprawy dotyczą płac...).

O jaki sens pojęcia godności chodzi tu przede wszystkim?

Można mówić co najmniej o trzech różnych jego znaczeniach: o godności człowieka, poczuciu godności oraz o godności osobistej.

Godność człowieka

To pojęcie teologiczne, filozoficzne i polityczne. Pojawiło się ono wraz z chrześcijaństwem i uniwersalistycznym poglądem na naturę ludzką. Godność w tym znaczeniu jest wartością niestopniowalną, nieprzechodnią, niezbywalną. Nie zależy od zasług moralnych, od pozycji, od szacunku innych, od sytuacji prawnej, przywilejów etc. Każdy jako człowiek posiada godność. Godność tak rozumiana stanowi rację dla praw człowieka. „Każda istota ludzka, choćby najbardziej upośledzona ma prawo do pełnego szacunku ze względu na swoje człowieczeństwo” — stwierdził wielki filozof niemiecki Immanuel Kant. Godność ludzka implikuje bezwzględny wymóg równego traktowania innych, w każdych okolicznościach, w pewien szczególny, ograniczający dowolność sposób, po prostu dlatego, że są ludźmi.

Zupełnie odmienny sens ma „godność” umieszczana w kontekście „poczucia”. Poczucie godności to określenie subiektywne i psychologiczne. Poczucie godności ma każdy, kto wie, że je ma, niezależnie od tego, co sądzą na ten temat inni. Psychologowie twierdzą, że poczucie to — równoważne szacunkowi wobec samego siebie i poczuciu własnej wartości — jest jedną z najważniejszych potrzeb człowieka. W tak zwanej piramidzie Masłowa występuje taka oto hierarchia potrzeb:

- potrzeba samorealizacji,
- potrzeba uznania i godności,
- potrzeba przynależności,
- potrzeba bezpieczeństwa,
- inne potrzeby psychologiczne.

Niemal w każdej sytuacji jednostka stara się je zaspokoić. Potrzeba zaspokojenia poczucia godności jest szczególnie widoczna w sytuacjach ekstremalnych: zniewolenia, ograniczenia wolności, upokorzeń itp. Poczucie godności wzmacnia się, gdy jednostka postępuje zgodnie z ustalonym przez siebie lub przez otoczenie wzorcem.

Poczucie godności jest potrzebą uzależnioną od okoliczności i kondycji psychicznej jednostki. Można bowiem zachować poczucie godności zarówno przez zachowania kompensacyjne, czyny heroiczne, także — o co zawsze najprościej — przez zawarcie kompromisu i przewartościowanie (świadome lub nie) oceny sytuacji, pierwotnie kolidującej z naszym poczu-



ciem wartości, lub przez zmianę wymogów stawianych samemu sobie.

Wiadomo wszakże, że osoba mająca poczucie godności nie zawsze musi być człowiekiem godnym i zasługującym na szacunek. Nie każdy, kto ma szacunek do samego siebie, zasługuje na szacunek ze strony innych.

Niezbędnym wydaje się więc wprowadzenie trzeciego znaczenia pojęcia godności (niezależnego od dwóch pozostałych), a mianowicie pojęcia godności osobistej.

Wartość godności osobistej związana jest z istnieniem pewnego standardu oceny, niezależnego od prywatnych opinii, ale również niekoniecznie powszechnego. Standardy te ukształtowane są bowiem przez tradycję i historię; dają się tedy ograniczyć do określonych kultur czy społeczeństw. Kim jest człowiek godny w ramach kultury polskiej? Jest to ktoś, kto:

- nie zwraca uwagi na doraźne korzyści;
- nie jest podatny na przekupstwo, manipulację;
- postępuje zgodnie z systemem własnych wartości;
- umie bronić własnej tożsamości i indywidualności;
- jest wierny sobie;
- jest odpowiedzialny za podejmowane przez siebie działania;
- jest bezinteresowny;
- jest powściągliwy;
- zawsze postępuje w sposób wzbudzający szacunek ludzi godnych szacunku;
- zachowuje się w sposób nieco wzniosły, nieprzystępny i nienaganny.

Wartość ta ma znaczenie nie tylko moralne, ale i prakseologiczne: wpływa na skuteczność działania. Różne grupy zawodowe wpisują wymóg godnego zachowania w swoje standardy zachowań, ponieważ pracownik, który je spełnia, budzi szacunek, a przez to jest bardziej skuteczny w swoim działaniu, jego postawa zaś wzmacnia prestiż całej grupy zawodowej.

Savoir-vivre

Ważnym elementem normatywnego wzorca mogą być zachowania związane z przestrzeganiem zasad *savoir-vivre'u* lub — mówiąc inaczej — etykiety. Odpowiednie zachowanie jest nieodzownym warunkiem powodzenia we wszyst-

kich dziedzinach życia w ogóle, a w pracy zawodowej w szczególności.

Francuski wyraz *etiquette* oznaczał niegdyś znak umieszczony na słupku stawianym na granicach posiadłości ziemskich. To pierwotne znaczenie utracił, nadal jednak pojęcie etykiety odnosi się, w pewnym sensie, do granic. Etykieta wyznacza zakres (granice właśnie) i formy właściwego zachowania się w określonym miejscu. Zachowania taktowne, uprzejme i odznaczające się nienagannością postawy oraz wyglądu — tworzą prestiż konkretnej grupy zawodowej. Ma on znaczenie dla skutecznego, dającego satysfakcję wypełniania roli zawodowej.

Zachowania zgodne z etykietą nie mają charakteru reaktywnego, to znaczy każdy, kto przestrzega etykiety i określonych form zachowań, przestrzega ich nie dlatego, że czynią to inni (np. klienci, uczniowie, podopieczni), lecz dlatego że jest do takich zachowań zobligowany przez publiczną, pełnioną przez siebie rolę i wykonywany zawód. Tak też zresztą bywa w życiu codziennym: ludzie grzeczni są po prostu zawsze grzeczni, a niegrzeczni — są grzeczni tylko wobec grzecznych.

Wykonując obowiązki zawodowe, stykamy się z różnymi zachowaniami, wyglądem osób, różnymi obyczajami i różną kulturą (tak w szerokim znaczeniu tego słowa, jak i w znaczeniu kultury osobistej). Nasi podopieczni, słuchacze mogą być złośliwi, niechliwni, leniwi, brzydcy. Nie powinno to mieć żadnego znaczenia dla nas. Niezależnie od tego, z kim będziesz miał do czynienia, pamiętaj o obowiązujących cię zasadach zachowania należytego wyglądu i odpowiednich form grzecznościowych.

Postawa. Pamiętaj, że twój wygląd i zachowanie daje słuchaczom możliwości ciągłej interpretacji twojej osoby. Ciało uzewnętrznia stany duszy i nie może kłamać; z nachylenia sylwetki, gestu rąk, rozstawienia stóp można wnioskować na temat twojego humoru, oczekiwań, relacji z innymi. Sprawisz dobre wrażenie, gdy będziesz trzymać się prosto; wyprostowana sylwetka buduje dystans, a wraz z nim szacunek. Sylwetka pochylona jest kojarzona z postawą pokorną i służebną. Uśmiech dodaje ci cech ludzkich. Ludzie uśmiechnięci uważani są za lepszych i bardziej szczerych. Uśmiech edukatora nie może być jednak zbyt otwarty i bezpośredni, nie może być zachętą do nadawania kontaktowi prywatnego charakteru;



uśmiech ma być znakiem zawodowej uprzejmości, niczym więcej.

Dystans. Istnieje kilka sfer dystansu. Pierwsza z nich to sfera intymna: pół metra od innej osoby. Sfera ta zarezerwowana jest wyłącznie dla osób bardzo bliskich. Jej przekroczenie w kontaktach z innymi osobami powoduje lęk, niechęć, a nawet agresję. Sfera druga to sfera osobista (około 1 metra). Dopuszcza ona krótki kontakt, np. podanie ręki przy powitaniu. Sfera trzecia, to dystans zawodowo-towarzyski (około 2 metrów). Tak spotykamy się ze znajomymi, współpracownikami, klientami. W pracy sprawą ważną jest przestrzeganie dystansu. Bardzo często właśnie dystans decyduje o ocenie naszej postawy: czy chcemy zachować pozycję władzy i kontroli, czy otworzyć się, przejść na pozycję towarzyskie i prywatne.

Takt. Może niekiedy zastępować sztywne formy zachowania. Człowiek taktowny zawsze dopasowuje swoje zachowania do odpowiedzi na następujące pytania: Gdzie jestem (miejsce publiczne czy prywatne, miejsce pracy czy odpoczynku)? Kogo mam przed sobą (kolega, rodzina, podopieczny, podwładny, przełożony)? Zadając sobie te pytania, ciągle kontrolujemy wykonywanie społecznych ról i staramy się czynić zadość standardom na nie nałożonym. Kontrola ta z czasem staje się rutynowa.

Do spraw taktu, dobrego wychowania i norm etykieta należy zwracanie się do kogoś na „ty” lub utrzymywanie należytego dystansu poprzez zwyczajowe mówienie „pan”, „pani”. Forma „ty” oznacza zawsze bliski związek, jest wyrazem więzi, sympatii, intymności, przyjaźni. Ale poza wymienionymi przypadkami może być również wyrazem pogardy, wywyższania się, niechęci. Zarówno więc jej pierwsza, jak i druga postać są niedopuszczalne w pracy. Kiedyś zwracanie się *per* „ty” w jakimkolwiek miejscu pracy, zwłaszcza zaś w urzędzie, było na tyle niedopuszczalne, że nawet ludzie szczególnie sobie bliscy i pracujący razem (rodzeństwo!) mówili do siebie „pan”, „pani”. Pamiętaj, że zbytne prywatyzowanie relacji w pracy może utrudniać skuteczność zawodową, a także być przeszkodą w rozstrzyganiu konfliktów czy ocenianiu podwładnych. Nie „rozluźniaj” bez potrzeby relacji służbowych.

Nauki Sokratesa

Tych kilka ogólnych refleksji z zakresu szeroko rozumianej etyki nie wyczerpuje oczywiście zbioru moralnych problemów, na jakie natrafić może edukator w pracy szkoleniowej. Etyk nie jest jednak prawnikiem. Nie może wszystkiego skodyfikować ani wyznaczyć sankcji. Zadaniem etyki jest przede wszystkim nauczanie pewnego typu wrażliwości, czy może lepiej — czujności i uwagi. **Praca zawodowa to nie tylko zarobki i skuteczne działanie, ale również poczucie sensu. Nie da się go osiągnąć, gdy to, co robimy nie będzie podporządkowane określonym wartościom moralnym. Nikt też poza nami nie przyporządkuje tych wartości naszemu działaniu. Trzeba po prostu wiedzieć, że są one ważne i mieć świadomość ich znaczenia.**

Ponad dwa tysiące lat temu grecki filozof Sokrates chodził po rynku i zadawał pytania. Kapłana prosił o definicję pobożności, poetę — o określenie piękna, przyjaciół — o opisanie istoty przyjaźni, polityka — o odpowiedź na pytanie „czym jest sprawiedliwość?”. Żadna z tych osób, zdawałoby się kompetentnych w danej materii, nie była w stanie sformułować poprawnej odpowiedzi. Sokrates zresztą też nie. Wszystkie rozmowy Sokratesa kończyły się porażką. Sam też niczego nie napisał, a mimo to pamięć o nim przetrwała po dziś dzień. Dlaczego? Otóż przesłanie, które nam zostawił jest takie: aby być człowiekiem dobrym i uczciwym (sprawiedliwym, pobożnym itd.) trzeba najpierw wiedzieć, czym są te wartości; wiedza o nich nigdy jednak nie jest pełna, być może też jest w ogóle niedostępna, trzeba jednak jej szukać, trzeba przynajmniej wiedzieć, że się „wie, że się nic nie wie”. Szczere poszukiwanie wiedzy o wartościach, o tym co jest dobre, a co złe, o cnotach jest początkiem pracy, która, nawet jeśli nie prowadzi do „bycia aniołem”, to z pewnością może uchronić przed złem.

To sokratejskie przesłanie polecam tym, co chcą postępować właściwie z moralnego punktu widzenia. Dla tych, którzy nie chcą tak postępować, nie mam żadnych rad ani ostróg.



Małgorzata Pomianowska
Elżbieta Tołwińska-Królikowska

ETYKA W PRACY EDUKATORA

Specyfika pracy edukatora

Podmiotem wszystkich działań edukatora jest człowiek, a wszelkie relacje międzyludzkie mają wymiar etyczny — etyka jest zatem nieodłącznym aspektem pracy edukatora.

Najważniejszą grupą ludzi, z którą edukator wchodzi w interakcje, są uczestnicy prowadzonych przez niego szkoleń. Oni są podmiotem jego działań, a celem jego pracy jest wprowadzenie zmian w ich funkcjonowaniu: przekazanie wiedzy, umożliwienie zdobycia umiejętności i kształtowanie postaw. Rola, jaką pełni edukator wobec uczestników związana jest w sposób szczególny z normami etycznymi przyjętymi w społeczeństwie oraz z niepisanymi zasadami funkcjonującymi w środowisku edukacyjnym.

Wywieranie wpływu przez edukatora

Relację edukatora z uczestnikami różni od innych jego relacji jej niesymetryczny charakter.

Wynika on z tego, że edukator ma przewagę w takich dziedzinach, jak:

- kompetencje — to uczestnicy przyszli się od niego czegoś nauczyć, edukator posiada wiedzę, której oni nie mają;
- moc decyzyjna — edukator w pewien sposób ocenia ich, może mieć wpływ na wydanie certyfikatu, decyduje o tym, kto i co będzie robił podczas zajęć;
- reprezentowanie organów władzy — np. organizatora szkolenia, wobec którego uczestnicy pozostają w pewnej zależności.

Przewaga po stronie edukatora daje mu władzę nad uczestnikami szkolenia, które prowadzi.

„Edukacja — jak pisze Tadeusz Pilch — to **pewien sposób sprawowania władzy**”. Oczywiście inny jest odcień władzy, którą ma edukator wobec dorosłych uczestników szkolenia, a inny nauczyciela wobec uczniów, jednak jej istota pozostaje ta sama.

*Władza w edukacji zasługuje na odrębną uwagę i poważny namysł, ponieważ zawiera ogromny ładunek emocji i sił niszczących lub twórczych. W idei władzy nauczyciela, wychowawcy, organizatora procesów edukacyjnych można wyróżnić dwa komponenty. Pierwszy oznacza **władzę zarządzania zewnętrznego, bezpośredniego**, wyrażającego się w operowaniu dyscypliną, panowaniem nad światem rzeczy, sprawowaniem nadzoru nad wykonywaniem poleceń i biegiem spraw codziennych. Zupełnie inny charakter posiada drugi komponent władzy edukacyjnej. Jest to **władza tworzenia**. Władza twórcza wyraża się w kreowaniu ludzkich dążeń i aspiracji, pragnień i wyobraźni, świata emocji i świata wartości. Owocem tej władzy nauczycielskiej jest wybór i realizacja określonej strategii życia. Strategii wyrażającej się w znanej opozycji dwu pojęć: mieć czy być.*

T. Pilch, *Rozważania wokół etyki zawodu nauczyciela*

Tak więc nawet najbardziej demokratyczny edukator musi o owej władzy pamiętać. Konieczne jest aby zachował szczególną ostrożność w jej stosowaniu, poddając refleksji cel i sposób, w jaki z niej korzysta.

Władza stosowana przez jednych ludzi wobec drugich może mieć rozmaite źródła. Są one



związane z różnymi rolami, w jakich występują obie strony, z ich relacjami, potrzebami, jakie chcą zaspokoić. Możliwe jest świadome wybieranie, przez osobę stosującą władzę (w przypadku szkolenia — przez edukatora), jej rodzaju i źródeł.

Przedstawiamy podział władzy na rodzaje, w zależności od jej źródła. Warto znać korzyści i zagrożenia wynikające z ich stosowania i poddać refleksji te wykorzystywane we własnej pracy szkoleniowej.

Rodzaj władzy	Korzyści wynikające z jej stosowania	Niebezpieczeństwa wynikające z jej stosowania
<i>Władza nagradzania</i> opiera się na przekonaniu uczestnika szkolenia, że edukator ma możliwość nagradzania za wykonanie polecenia (pochwała, wyróżnienie wobec grupy, zaliczenie przedmiotu, propozycja dalszej współpracy).	Daje edukatorowi narzędzia do motywowania uczestników.	Trudności edukatora z obiektywizmem; może spowodować konflikty w grupie między uczestnikami wyróżnianymi (nagradzanymi) przez prowadzącego i nie wyróżnianymi; może spowodować działanie uczestników głównie dla uzyskania nagrody.
<i>Władza wymuszania</i> wiąże się z obawą i przekonaniem uczestnika szkolenia, że edukator ma możliwość karania (krytyka, ośmieszanie wobec grupy, nie zaliczenie pracy, narzucenie dodatkowych obowiązków, nie ukończenie kursu).	Daje edukatorowi instrumenty do działania w razie łamania przez uczestników ustalonych zasad.	Lęk uczestników przed karą może utrudniać im uczenie się; może powodować konflikty w grupie (jak wyżej); spowodować integrację grupy przeciw edukatorowi.
<i>Władza z mocy prawa</i> istnieje wtedy, gdy uczestnik szkolenia uznaje, że edukator ma prawo do wywierania wpływu ze względu na pełną funkcję. Władza z mocy prawa opiera się na autorytecie, jaki posiadają osoby w ramach struktury organizacji.	Wzmacnia jasność ról; ułatwia uczestnikom przyjęcie zasad proponowanych przez edukatora.	Przyjęcie przez uczestników jednej opcji (proponowanej przez edukatora); podporządkowanie się uczestników edukatorowi, nawet gdy nie jest to w ich odczuciu sytuacja korzystna; może spowodować brak dystansu edukatora do siebie, utrudnić mu adekwatną samoocenę.
<i>Władza ekspercka</i> polega na przekonaniu uczestnika szkolenia, że edukator ma jakąś szczególną wiedzę lub znajomość przedmiotu.	Ułatwia edukatorowi pracę z grupą: uczestnicy bez zastrzeżeń akceptują edukatora jako fachowca.	Mała kreatywność i samodzielność uczestników, zdanie się na wiedzę edukatora.
<i>Władza odniesienia</i> opiera się na pragnieniu uczestnika szkolenia upodobnienia się do edukatora. Siła władzy odniesienia wiąże się z takimi czynnikami, jak prestiż i podziw.	Umożliwia edukatorowi oddziaływanie na postawy uczestników; umożliwia używanie modelowania jako narzędzia pracy.	Łatwość poddania się przez uczestników manipulacjom; jej użycie zwiększa odpowiedzialność edukatora za uczestników.

Źródło: Opracowanie własne.



Stosowanie władzy to **wywieranie wpływu**, powodowanie zmian w człowieku, jego zachowaniu. Trzeba pamiętać, że edukator prowadząc szkolenie, kontaktując się z uczestnikami świadomie i nieświadomie wywiera na nich wpływ. Warto, aby w toku swojej praktyki poszerzał obszar świadomego wywierania wpływu, zastanawiał się, jak to robi i z jakim skutkiem.

Są spotkania trwające krótką chwilę, pozostawiające ślad na całe życie, na całą wieczność. Trudno pojąć to tajemnicze zjawisko, jakim jest wpływ... mimo to... każdy z nas stale wywiera wpływy: kojące, zbawienne, pozostawiające piękne ślady; bądź też okaleczające, bolesne, zaturwające i plamiące życie innych ludzi.

J. R. Miller, *The Building of Character*

Piramida wywierania wpływu



Źródło: Stephen R. Covey, *Zasady działania skutecznego przywódcy*

Powyższa piramida ukazuje trzy rodzaje działań (trzy poziomy) wpływu, jaki można mieć na ludzi, z którymi się jest w kontakcie. A zatem dotyczy ona również tej szczególnej sytuacji, jaką jest kontakt edukatora z uczestnikami. Kształt piramidy pokazuje, że górne jej piętra oparte są na bazie — piętrach niższych.

Jak odczytywać piramidę wywierania wpływu w odniesieniu do pracy edukatora?

Edukator, tak jak każdy nauczyciel, posługuje się w swojej pracy takimi narzędziami, jak: opowiadanie, wyjaśnianie, instruowanie — są to **jawne metody wywierania wpływu** na uczestników kursu, wpływu, którego użycie ma na celu przekazanie wiedzy i ćwiczenie umiejętności związanych z celami i programem szkolenia.

Doświadczenie w pracy z grupami pokazuje jednak, że ten poziom wywierania wpływu może nie wystarczać do realizacji celów szkolenia. Edukator często znajduje się w sytuacji osoby przekazującej nową wiedzę, niezgodną z doświadczeniami uczestników i przekonuje ich do nowego typu działań. W takiej sytuacji istotne staje się zdobycie zaufania uczestników szkolenia, bycie dla nich osobą wiarygodną, postrzeganą jako działająca dla ich dobra, a nie np. wyłącznie dla władz oświatowych.

Służy temu kolejny poziom wywierania wpływu — **budowanie związków emocjonalnych**. Według Coveya w kontaktach z innymi ludźmi tworzymy coś na kształt depozytów uczuciowych — obie strony tworzą jakby banki magazynujące pozytywne emocje związane z daną osobą. Jeżeli osoba edukatora postrzegana jest przez uczestników pozytywnie, budzi dobre emocje, uczestnicy mają do niego zaufanie, czują się traktowani podmiotowo — edukator może w swojej pracy bazować na tych zgromadzonych depozytach. W sytuacji zgromadzenia dość dużego zapasu takich depozytów (np. poprzez poświęcanie uczestnikom uwagi i troski, partnerskie traktowanie, zgodę na odmienne poglądy), uczestnicy są w stanie zaakceptować błędy czy drobne uchybienia edukatora, ponieważ wierzą w jego dobre intencje i cenią jego kompetencje. Należy pamiętać jednak, że potencjał ten może ulec wyczerpaniu i należy dbać o jego uzupełnianie oraz nie narażać na straty.

Jednak jeśli edukatorowi zależy na wpływie na postawy uczestników szkolenia, których to kształtowanie często znajduje się wśród celów kursów edukacyjnych, znaczenia nabiera trzeci, najtrudniejszy poziom wywierania wpływu, jakim jest **modelowanie**. Modelowanie jako metoda wywierania wpływu oparte jest na zaakceptowaniu edukatora jako wzorca osobowego, który uczestnicy szkolenia obserwują i naśladują (świadomie lub nieświadomie). W nauczaniu dorosłych, jakim zajmuje się edukator, ta forma wywierania wpływu związana jest np. z możliwą do zaobserwowania przez uczestników szkolenia spójnością głoszonych przez edukatora w trakcie zajęć treści z jego zachowaniami podczas szkolenia i poza nim.



Przykłady

- Można sobie łatwo wyobrazić, że jeśli edukator łamie wspólnie ustalone zasady, np. dotyczące punktualności, uczestnicy przestają respektować zawarty na początku szkolenia kontrakt. Oczywiście, jeśli zgromadził on duży depozyt emocjonalny u uczestników — są w stanie wybaczyć mu to odstępstwo od zasad, jeśli nie powtarza się ono tak często, że depozyt wyczerpie się.
- Podobnie, jeśli edukator emocjonalnie atakuje uczestnika prezentującego odmienne od jego własnych poglądy, daje to przyzwolenie pozostałym uczestnikom na podobne zachowania wobec siebie i edukatora.
- Jeżeli edukator prowadzący zajęcia dotyczące umiejętności wychowawczych i propagujący na nich podmiotowe traktowanie ucznia, jednocześnie traktuje instrumentalnie, przedmiotowo uczestników szkolenia, to prawdopodobnie u tych uczestników szkolenia, którzy nie szanują swoich uczniów utrwali się przekonanie, że nie jest to nic złego (wbrew temu, co głosi edukator), natomiast uczestnicy prezentujący na co dzień postawy demokratyczne tracą szacunek do edukatora i przestanie on dla nich być wiarygodnym źródłem wiedzy.

Zastanów się

- Jaki rodzaj władzy wykorzystujesz najczęściej w relacjach z uczestnikami swoich szkoleń? Dlaczego?
- Jaki rodzaj władzy wykorzystujesz najrzadziej w relacjach z uczestnikami swoich szkoleń? Dlaczego?
- Czy chciałbyś coś zmienić w sposobach wykorzystywania władzy podczas szkoleń? Jeśli tak, to dlaczego?

Edukator jako osoba świadcząca usługi

(za: prof. W. Gasparski, *Wybrane zagadnienia z etyki zarządzania*, Akademia Zarządzania Oświatą, moduł I, CODN 2003)

Praca edukatora jest też działaniem na rynku usług szkoleniowych, które może on świadczyć uczestnikom szkoleń za pośrednictwem instytucji, dla której pracuje lub indywidualnie. Jak każda działalność usługowa, tak i praca edukatora jest (i powinna być) wartościowana.

Biorąc pod uwagę rynkowy aspekt działalności szkoleniowej, można ją wartościować ze względu na jej:

- *efektywność* (skuteczność) — stosunek osiągniętego wyniku do zamierzonego celu działania,
- *ekonomiczność* — stosunek osiągniętego wyniku do nakładu poniesionego na realizację działania, które razem świadczą o sprawności działania.

Jednak takie wartościowanie nie wystarcza, ponieważ z łatwością możemy sobie wyobrazić szkolenie zorganizowane efektywnie i ekonomicznie, z którego jednak ani edukator, ani uczestnicy nie są zadowoleni.

Trzecim wymiarem wartościowania działań usługowych jest więc

- *etyczność* — stopień, w jakim dane działanie można uznać za moralne w świetle społecznie uznanych standardów etycznych.

Wszystkie te trzy wartości są w nierozdzielny sposób ze sobą związane: nie można zrealizować najbardziej etycznego celu bez niezbędnej sprawności, zaś wysoce sprawna realizacja nieetycznego przedsięwzięcia spotka się z krytyką społeczną.

Rola zasad w pracy edukatora

Jasne dla wszystkich zasady powinny obowiązywać wszędzie tam, gdzie istnieje zagrożenie łamania praw jednej lub kilku stron — uczestników relacji. Funkcjonujące zasady ułatwiają określenie granic działania, pomagają rozwiązywać konflikty, są punktem odniesienia, gdy pojawia się trudna sytuacja.

Jeśli uznamy, że cechami pracy edukatora są stosowanie władzy i wywieranie wpływu, jednocześnie działanie efektywne, ekonomiczne



i etyczne, musimy stwierdzić, że w jego pracy szczególną rolę odgrywają świadomie stosowane zasady, które regulować będą wzajemne stosunki edukatora z uczestnikami szkoleń jako osobami podlegającymi jego oddziaływaniom.

Oczywiście, ważne jest również przyjęcie zasad regulujących relacje edukator i współpracownicy (organizator, współprowadzący i in.), jednak te osoby na ogół pracują na zasadach partnerskich i nie istnieje tak duże niebezpieczeństwo wykorzystania ich zależności przeciw sobie.

Czy istnieją naczelne zasady, których respektowanie pomoże edukatorowi w pracy? Należy uznać, że naczelną wartością każdego nauczyciela, a więc i edukatora, winno być dobro drugiego człowieka.

Według *Słownika Języka Polskiego*¹: „Dobro to wszelkie środki, wartości potrzebne do rozwoju człowieka, sprzyjające temu rozwojowi”.

Słowo „dobro” bywa też używane w innych znaczeniach:

- znaczenie etyczne: dla kogoś coś jest dobre — tzn. ktoś to chce lub nie chce;
- znaczenie zadaniowe: coś jest dobrze zrobione — tzn. zgodnie z określonymi wcześniej celem i standardem.

W pracy edukatora respektowanie dobra w obu tych znaczeniach jest istotne. Jednak dla zagadnień etycznych szczególną wagę ma pierwsze znaczenie, a osobami, których dobro edukator musi mieć na uwadze, są uczestnicy szkolenia. Nie zawsze jednak jest oczywiste, co jest dobrem uczestników. W podejmowaniu decyzji może pomóc definicja dobra czynnego, zaproponowana przez prof. Tadeusza Pilcha.

Nauczyciel działa w świecie dobra

Dobro, które jest właściwością działania pedagogicznego ma postać dobra czynnego. Czyli jest to rodzaj aktywności podjętej z intencją tworzenia dobra dla drugiego człowieka przy użyciu środków godziwych. W samej zaś strukturze dobra czynnego zawiera się aktywne poznanie, aktywna służba, aktywne korygowanie, aktywne wspomaganie.

Tadeusz Pilich, *Rozważania wokół etyki zawodu nauczyciela*

Dla edukatora ważna jest świadomość wartości, jakimi kieruje się w swojej pracy edukatorskiej.

Zastanów się

- Czy wiesz, co jest dobre dla uczestników twoich szkoleń? Skąd to wiesz?
- Czy wiesz, co jest dobre dla organizatora twoich szkoleń? Skąd to wiesz?
- Czy wiesz, co jest dobre dla osób prowadzących z tobą zajęcia? Skąd to wiesz?
- Czy wiesz, co jest dobre dla ciebie?

Naszym zdaniem dobro poszczególnych osób biorących udział w przedsięwzięciu, jakim jest szkolenie, można rozpatrywać w następujących kontekstach:

- Dobro uczestników szkolenia — w kontekście:
 - procesu uczenia się (efektywności, realizacji określonych celów szkolenia, zgodności z zawodowymi potrzebami),
 - potrzeb uczestników jako grupy,
 - zaspokojenia podstawowych potrzeb każdego z uczestników (potrzeby związane z komfortem fizycznym, poczuciem bezpieczeństwa, potrzebą uznania itp.).
- Dobro organizatora — w kontekście:
 - zawartej umowy i podjętych zobowiązań,
 - reprezentowania przez edukatora interesów organizatora, lojalności wobec niego,
 - efektywności i ekonomiczności realizowanych zadań.
- Dobro współprowadzącego — w kontekście:
 - zawartej umowy,
 - zaspokojenia jego potrzeb.
- Dobro edukatora — w kontekście:
 - samooceny, satysfakcji z wykonanej pracy,
 - rozwoju zawodowego,
 - zaspokojenia potrzeb osobistych.

Niestety, w pracy edukatora zdarza się wiele sytuacji konfliktowych, gdy nie jest możliwe zaspokojenie potrzeb wszystkich uczestników procesu uczenia się. Rośnie wtedy potrzeba funkcjonowania zasad etycznych, które ułatwiłyby dokonywanie często trudnych wyborów.

¹ *Słownik Języka Polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1998.



Jednocześnie należy pamiętać, że nigdy nie uda się skonstruować zbioru zasad, które pozwalałyby na jednoznaczne opowiedzenie się za konkretnymi rozwiązaniami sytuacji trudnych. Dlatego też edukator musi ciągle poddawać refleksji swoją praktykę, korzystać ze wsparcia osób, które mu pomogą.

Praktyka edukatorska a zasady etyczne

Jestem edukatorem — co to oznacza?

U podstaw pracy edukatora leży decyzja o podjęciu się tej roli i włożeniu wysiłku w przygotowanie się do niej. Dobrowolne podjęcie się danej roli zawodowej rodzi obowiązek moralny związany z przestrzeganiem nie tylko ogólnych zasad etycznych, ale i zasad specyficznych dla danej grupy zawodowej.

W toku praktyki edukatorskiej motywacja do pracy szkoleniowej (pełnienia roli edukatora) może się zmieniać, jednak ciągle powinna być uświadamiana i analizowana.

Samopoznanie jest podstawowym elementem rzetelności, odpowiedzialności i uczciwości edukatora jako osoby pracującej z innymi ludźmi.

Zastanów się

- **Jakie jest twoje credo — to, w co wierzysz:**

- Jaka koncepcja pedagogiczna stoi u podstaw twoich przekonań o pracy edukatora, o uczeniu się ludzi?
- Co w życiu jest dla ciebie ważne?
- Co w pracy jest dla ciebie ważne?
- Dlaczego chcesz być edukatorem?
- Jakie potrzeby innych ludzi chcesz zaspokajać?
- Jakie własne potrzeby chcesz zaspokajać?

- **Jaki jest poziom twoich kompetencji:**

- Jaką wiedzę dysponujesz?
- Jakie są twoje umiejętności?
- Czy znasz swoje mocne i słabe strony?
- Jakie są twoje postawy wobec ludzi, z którymi pracujesz, zadań, które wykonujesz?

- **Jaka jest twoja samoocena, wiara w siebie:**

- Czy jesteś dobrym edukatorem? Skąd to wiesz?
- Czy starasz się być coraz lepszym edukatorem? Co robisz w tym celu?
- Jakie twoje cechy osobowości ułatwiają ci pracę w roli edukatora? A które ją utrudniają?
- Czy jesteś gotów przyjmować trudne informacje zwrotne na swój temat?
- Czy radzisz sobie w trudnych sytuacjach, działając dla dobra uczestników szkolenia?

- **Przypomnij sobie sytuacje, w których potrzeby uczestników i twoje były w konflikcie. Czym wówczas kierowałeś się dokonując wyboru zaspokojenia potrzeb swoich, lub uczestników?**

- **Czym się kierujesz, podejmując decyzję o prowadzeniu zajęć na dany temat? Jakie konsekwencje takiej decyzji bierzesz pod uwagę?**

Szukanie odpowiedzi na powyższe pytania (i wiele innych, indywidualnie dobranych) winno być stałym elementem rozwoju zawodowego edukatora. Bez znajomości odpowiedzi na te pytania, lub choćby szukania ich, nie może być mowy o rozwoju edukatora w sferze kontaktów z ludźmi uczestniczącymi w jego szkoleniach, a więc sferze dotyczącej zagadnień etycznych.

Edukator nie szukający odpowiedzi na tego rodzaju pytania może być fachowcem w swojej dziedzinie i osobą doskonale, na poziomie technicznym, prowadzącą zajęcia, jednak jego możliwości stosowania czynnego dobra w swojej pracy będą zawsze ograniczone².

Nawiązanie współpracy — podejmuję się wykonania konkretnego zadania

Edukator wykonując zadania wynikające z roli, jaką pełni, zawiera (często niepisaną) umowę zarówno z uczestnikami szkolenia, jak i organizatorem i innymi współpracownikami.

W momencie podjęcia decyzji przez edukatora i organizatora o realizacji zadania, jakim

² Por. T. Pilch, *Rozważanie wokół etyki zawodu nauczyciela*, s. 7.



jest zorganizowanie i przeprowadzenie szkolenia, zawierają oni umowę między sobą; organizator (i pośrednio edukator) zawiera umowę z uczestnikami już w momencie zadeklarowania potencjalnym uczestnikom (ogłoszenia informacji o szkoleniu) czego i w jaki sposób będą mogli się uczyć na szkoleniu.

Zarówno organizator, jak i edukatorzy przyjmują na siebie odpowiedzialność za stworzenie warunków do zrealizowania zadeklarowanych celów, zgodnie z profesjonalną wiedzą dotyczącą tematu zajęć oraz zasadami uczenia się grupy dorosłych z uwzględnieniem jej podstawowych potrzeb i procesu grupowego.

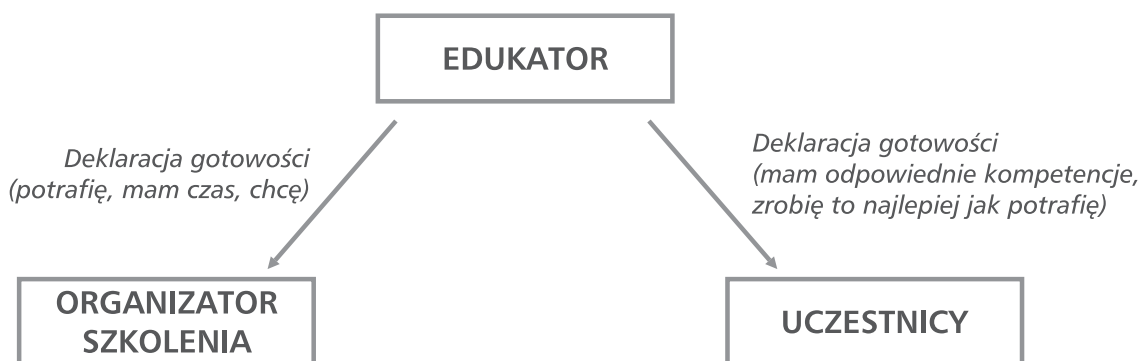
W sytuacji umowy i różnej odpowiedzialności każdej z zawierających ją stron, ważne są zasady, których przestrzeganie pozwala na zrealizowanie celów przy zachowaniu praw poszczególnych stron umowy i jasnym zakresie odpowiedzialności.

Przykłady pytań, które warto sobie zadać na tym etapie:

- Czy posiadam wystarczające kompetencje (wiedzę i umiejętności) do prowadzenia proponowanego mi szkolenia?
- Czy cele i tematyka szkolenia są zgodne z moimi poglądami na daną sprawę?

- Czy deklarowane przez organizatora cele szkolenia służyć będą dobru jego uczestników?
- Czy w proponowanych warunkach (w ustalonym czasie, lokalu, wyposażeniu, przy określonej liczbie uczestników grupy) zrealizuję zakładane cele?
- Czy mam czas na odpowiednie przygotowanie i przeprowadzenie (zgodnie z zaplanowaną liczbą godzin) proponowanego szkolenia? Czy nie zachodzą między mną i uczestnikami zależności mogące utrudniać im uczenie się, a mnie rzetelne prowadzenie zajęć (np. wśród uczestników są nauczyciele mojego dziecka, mającego obecnie kłopoty w szkole, w grupie jest mój szef lub podwładny)?
- Czy jasno komunikuję organizatorowi, za co biorę odpowiedzialność, a za co nie, a on godzi się na taki podział — tzn. przejmuje te elementy szkolenia, za które ja nie chcę ponosić odpowiedzialności (np. powielenie i dostarczenie uczestnikom materiałów edukacyjnych)?

Trzeba pamiętać, że już w momencie zawierania kontraktu z organizatorem edukator zawiera umowę również z uczestnikami, choć jeszcze nie miał z nimi kontaktu. Deklaruje w ten sposób swoją gotowość przeprowadzenia szkolenia w określonych przez organizatora warunkach, zobowiązuje się do realizacji opisanych uczestnikom celów i osiągnięcia zakładanych efektów.





Deklaracja edukatora dotycząca	wobec organizatora	wobec przyszłych uczestników
kompetencji (dobrze zna temat, umie go dostosować do potrzeb danej grupy odbiorców, ma wystarczające do danego szkolenia kompetencje do pracy z grupą)	— ma kompetencje i informacje o nich w zakresie merytorycznym i metodycznym — informuje o ograniczeniach, np. jakiego tematu nie poprowadzi i dlaczego, jakich metod nie będzie stosować i dlaczego	— posiada wystarczającą wiedzę merytoryczną dot. tematu szkolenia, aby zaspokoić potrzeby danej grupy w tym zakresie — posiada wystarczające kompetencje i doświadczenie edukatorskie, aby poprowadzić dane zajęcia z daną grupą
czasu	— ma wystarczającą ilość czasu na rzetelne przygotowanie się do zajęć, przygotowanie materiałów dla uczestników, przeprowadzenie szkolenia, podsumowanie go	— przeprowadzi zajęcia zgodnie z podanym planem oraz potrzebami grupy — wykorzysta zaplanowany czas jak najlepiej dla realizacji celów szkolenia
motywacji	— zgadza się na realizację określonych i ustalonych celów szkolenia — zgadza się na realizację szkolenia w określonych, ustalonych warunkach — bierze odpowiedzialność za zajęcia, których prowadzenia się podjął	— jest zaangażowany w przygotowanie się do zaplanowanych zajęć z uwzględnieniem specyfiki odbiorców — bierze odpowiedzialność za realizację celów szkolenia

Wiele późniejszych problemów edukatora rozpoczyna się już na etapie podejmowania zobowiązania, na samym początku pracy nad szkoleniem.

Edukator, godząc się na warunki uniemożliwiające lub utrudniające w znacznym stopniu realizację celów szkolenia, przejmuje na siebie odpowiedzialność za tę sytuację. Również na edukatora spada odpowiedzialność za podjęcie się zadania, którego nie jest w stanie rzetelnie wykonać z powodu własnych ograniczeń (czasu, kompetencji).

Edukator nie liczy się w ten sposób z prawami uczestników, którzy oczekują profesjonalnie przygotowanego i przeprowadzonego szkolenia, oraz organizatora, który nie będąc fachowcem w danej dziedzinie obdarza zaufaniem edukatora.

Zastanów się

- Co bierzesz pod uwagę podejmując decyzję o przeprowadzeniu szkolenia w określonych przez organizatora warunkach lokalowych, organizacyjnych itp.?
- Co bierzesz pod uwagę podejmując decyzję o przygotowaniu i przeprowadzeniu zajęć z nowego dla ciebie tematu?

Realizacja przyjętego zadania

Na realizację przyjętego przez edukatora zadania składają się 4 etapy:

1. Przygotowanie działań edukacyjnych.
2. Zawarcie umowy dotyczącej współpracy z uczestnikami.
3. Prowadzenie działań edukacyjnych — realizacja przyjętego zadania.



4. Zakończenie — podsumowanie wykonanych działań.

Na każdym z tych etapów mogą pojawić się problemy o charakterze etycznym.

Ad. 1. Przygotowanie działań edukacyjnych

Przeczytaj i zastanów się

Para edukatorów podjęła zobowiązanie przeprowadzenia 20-godzinnego szkolenia w odległym od ich miejsca zamieszkania mieście. Podejmując tę decyzję mieli przez chwilę wątpliwości — temat był interesujący, ale dla nich nowy, a szkolenie było zaplanowane na dni następujące bezpośrednio po dłuższym czasie prowadzenia szkoleń na inne tematy i w innych miejscowościach. Nie było więc wiele czasu na wspólne przygotowania. Udało się im jednak 2 tygodnie przed szkoleniem wygospodarować 5 godzin na wspólną pracę. Na spotkanie przyszli z propozycjami dotyczącymi scenariusza i materiałów edukacyjnych dla uczestników, niestety bez wiedzy o przyszłych uczestnikach szkolenia, bo trudno było im się między kolejnymi wyjazdami skontaktować z organizatorem.

Po 5 godzinach edukatorzy byli w połowie pracy nad scenariuszem i bez materiałów dla uczestników. Postanowili więc przygotować kompilację tekstów, autorstwa różnych osób, dotyczących tematu szkolenia, a pracę nad scenariuszem kontynuować za 2 tygodnie, podczas jazdy pociągiem na miejsce szkolenia. Niestety, z powodu tłoku praca podczas podróży nie była możliwa. Przerażeni wysiedli z pociągu — do rozpoczęcia szkolenia pozostała godzina...

- Które działania i decyzje edukatorów w opisanej historii budzą twoje zastrzeżenia natury etycznej?
- Jakie działania doradziłybyś edukatorom na godzinę przed rozpoczęciem szkolenia, tak aby zachować się etycznie wobec organizatora i uczestników szkolenia?
- Posługując się propozycją kodeksu etycznego edukatora zamieszczoną w dalszej części rozdziału, sprawdź, które z zaproponowanych w nim zasad etycznych zostały złamane przez opisywaną parę edukatorów.

Ad. 2. Zawarcie umowy dotyczącej współpracy z uczestnikami

Przeczytaj i zastanów się

Edukator rozpoczyna dwudniowe szkolenie grupy nauczycieli w mieście znacznie oddalonym od swojego miejsca zamieszkania.

W momencie zapisywania się na szkolenie uczestnicy otrzymali informację, zgodną z harmonogramem przekazaną przez organizatora i ustalonym z prowadzącym, że szkolenie zakończy się w dniu następnym — w sobotę o godzinie 16.00.

Edukator przed rozpoczęciem szkolenia sprawdził rozkład pociągów i stwierdził, że najwygodniej byłoby mu wrócić do domu pociągiem o godzinie 14.30, ponieważ następny odjazd dopiero o godzinie 19.00, co wiązałoby się z powrotem do domu koło północy.

Edukator ma nadzieję na sprawne przeprowadzenie zajęć i zakończenie ich o godzinie 14.00. Postanowił więc nie przedłużać początku szkolenia i pominąć pytanie o oczekiwania uczestników. Szybko zaprezentował wszystkie zaplanowane cele i treści szkolenia oraz napomknął, że przy dobrej pracy uczestników można je zrealizować szybciej. Grupa wyrażnie się ożywiła i przystąpiła do pracy.

- Które zachowania, decyzje podejmowane przez opisywanego edukatora uważasz za nieetyczne wobec uczestników, a które wobec organizatora?
- Jakie mogą być konsekwencje zachowań, które uznałeś za nieetyczne?

Ad. 3. Prowadzenie działań edukacyjnych — realizacja przyjętego zadania

Przeczytaj i zastanów się

Edukator decyduje się na udział w programie edukacyjnym towarzyszącym wprowadzaniu dużej zmiany systemowej w oświacie. Treści szkolenia budzą wiele kontrowersji wśród uczestników szkolenia. W związku z tym podczas szkoleń uczestnicy często demonstrują silne emocje. Edukator ma trudności z radzeniem sobie i ich zachowaniami, stara się jednak prowadzić szkolenia według ustalonego z organizatorem programu, nie prezentuje swojego stanowiska w sprawie poruszanych podczas zajęć kwestii. Natomiast w przerwach oraz podczas wieczornych spotkań krytykuje wprowadzane zmiany, program szkoleń, działania instytucji finansującej szkolenie.



- Jakie mogą być konsekwencje takiej postawy edukatora dla niego samego, uczestników jego szkoleń i instytucji, którą reprezentuje?

Przeczytaj i zastanów się

W placówce doskonalenia nauczycieli dochodzi do konfliktu między parą edukatorów. Następnego dnia edukatorzy zgodnie z planem pracy rozpoczynają szkolenie. W trakcie szkolenia edukatorzy co pewien czas kierują pod swoim adresem uwagi podważające celowość proponowanych grupie ćwiczeń, wzajemnie poddają w wątpliwość swoje kompetencje.

- Zastanów się, jakie mogą być konsekwencje takiej postawy edukatorów dla nich, uczestników ich szkoleń i instytucji, w której pracują?

Przeczytaj i zastanów się

Edukatorzy zawarli z organizatorem umowę na szkolenie dotyczące komunikacji interpersonalnej. Określono, że celem szkolenia będzie podwyższenie kompetencji uczestników w zakresie rozwiązywania konfliktów. Ustalono, że grupa szkoleniowa będzie liczyła maksymalnie 20 osób. Okazało się jednak, że na szkolenie zgłosiło się bardzo dużo chętnych i organizator podjął decyzję o zwiększeniu grupy szkoleniowej do 35 osób. Edukatorzy dowiedzieli się o tym fakcie na chwilę przed rozpoczęciem szkolenia. Mieli świadomość, że tak duża grupa szkoleniowa nie pozwala na osiągnięcie zaplanowanych celów szkolenia i na realizację ustalonego programu. Edukatorzy podjęli jednak decyzję o poprowadzeniu szkolenia bez zmian.

- Które działania i decyzje opisywanych edukatorów mogą budzić zastrzeżenia natury etycznej?
- Co mogą zrobić edukatorzy, by ich działanie w tej sytuacji nie budziło wątpliwości etycznych?

Przeczytaj i zastanów się

Okazało się, że w szkoleniu bierze udział dyrektor szkoły, do której uczęszcza dziecko edukatora prowadzącego zajęcia podczas tego szkolenia. Zachowanie dyrektora podczas szkolenia bu-

dzi dużo zastrzeżeń edukatora. Dyrektor krytycznie odnosi się do innych uczestników, przerywa wypowiedzi, dominuje podczas pracy w grupach. Edukator nie podejmuje żadnych działań w celu zmiany tej sytuacji.

- Jakie mogą być konsekwencje zachowania edukatora dla innych uczestników szkolenia, dla dyrektora szkoły, dla samego edukatora?

Ad. 4. Zakończenie szkolenia — podsumowanie wykonanych działań

Przeczytaj i zastanów się

Edukator prowadzi szkolenie mając świadomość, że od tego, jak ocenią go uczestnicy, zależy może zaangażowanie go do dalszych szkoleń. W ramach ewaluacji szkolenia zaplanowano końcową rundę informacji zwrotnych oraz wypełnienie przez uczestników ankiety ewaluacyjnej. Edukator proponuje uczestnikom rundę informacji zwrotnych i zaczyna ją. W swojej wypowiedzi skupia się na chwaleńcu uczestników oraz podkreślaniu swoich pozytywnych odczuć związanych z pracą z nimi. Po zakończeniu rundy rozdaje ankiety. Podczas wypełniania ich przez uczestników przechadza się po sali, zaglądając im przez ramię i zabierając wypełnione kwestionariusze.

- Znajdź w wyżej opisanym zachowaniu edukatora elementy nieetyczne. Jakiego można przewidzieć konsekwencje takich działań?

Przeczytaj i zastanów się

Kilka dni po przeprowadzeniu szkolenia edukator uczestniczy w spotkaniu towarzyskim. Tematem rozmów staje się praca zawodowa i uczestnicy spotkania prześcigają się w opowiadaniu anegdot ze swoich miejsc pracy. Edukator zaczyna opowiadać o osobach uczestniczących w niedawno prowadzonym szkoleniu. Cytuje ich wypowiedzi, w dowcipny sposób opisuje ich zachowania, ocenia ich sposób funkcjonowania w grupie. Wszyscy dobrze się bawią.

- Zastanów się, jakie uczucia mogłyby ci towarzyszyć, gdybyś stał się mimowolnym słuchaczem takich opowieści. Co mógłbyś zrobić w takiej sytuacji?



Przeczytaj i zastanów się

Po zakończonym szkoleniu, podczas którego pojawiło się wiele trudnych sytuacji i nie zostały zrealizowane wszystkie cele szkolenia, jeden z dwóch prowadzących edukatorów proponuje partnerowi spotkanie w celu omówienia przebiegu szkolenia, współpracy i sformułowania wniosków na przyszłość. Drugi edukator odmawia jednak kategorycznie mówiąc, że nie ma czasu, ma już następne szkolenia i nie widzi powodu do poświęcania czasu już zakończonemu przedsięwzięciu.

- Jakie konsekwencje ma taka postawa dla samego edukatora, jego współpracowników, uczestników jego szkoleń?

Propozycja kodeksu etycznego edukatora

„Etykę zawodową, czyli (...) kodeksy lub jakieś ich fragmenty opracowuje się zazwyczaj z myślą o korygowaniu stanu rzeczywistego, o podciąganiu go do wskazanego wzorca; pragnie się, aby formułowane normy zinternalizowały się w grupie adresatów i aby znalazło to odbicie w sferze ich postępowania”³.

Historia prac nad propozycją zasad etycznych pracy edukatora

Pomimo wielu argumentów przeciwko tworzeniu kodeksów etyki zawodowej, autorzy tego poradnika, opierając się na własnym doświadczeniu edukatorskim, również związanym z prowadzeniem zajęć dla przyszłych edukatorów oraz znajomości środowiska doskonalenia zawodowego nauczycieli uznali, że nadszedł czas na próbę stworzenia pierwszego spisu zasad etycznych, które powinny obowiązywać edukatora.

Powiększający się rynek usług edukacyjnych i wzrost liczby edukatorów z jednej strony

dają nauczycielom szansę na wzrost dostępności szkoleń prowadzonych przez wykwalifikowane osoby, z drugiej — stwarzają zagrożenie z powodu masowości zjawiska i słabszych mechanizmów kontrolnych.

Z argumentów przytaczanych przez Magdalenę Środę, a przemawiających za tworzeniem kodeksów etyki zawodowej, najważniejsze wydały się być następujące cztery:

- Ważne jest uszczegółowienie ogólnych treści norm etycznych tak, aby dostosować je do specyficznej sytuacji społecznej, w jakiej pracuje edukator (uczenie grupy dorosłych);
- Kodeks ułatwia rozwiązywanie konfliktów charakterystycznych dla praktyki danego zawodu, nie występujących w takiej postaci lub nasileniu w pracy innych grup zawodowych;
- Etyka zawodowa formułuje wzorzec osobowy charakterystyczny dla danego zawodu, co w przypadku tak niedługo funkcjonującej grupy zawodowej, jaką są edukatorzy ma szczególne znaczenie;
- Kodeks etyki zawodowej zwiększa szacunek do danej grupy zawodowej oraz integruje jej członków.

Uznano więc, że kodeks etyczny edukatora może pełnić funkcje dwojakiego rodzaju:

Funkcje zewnętrzne — w stosunku do odbiorców działań edukatorów.

- Znajomość zasad i reguł, którymi winien kierować się edukator daje klientom większe poczucie bezpieczeństwa, umożliwia odwołanie się do nich.
- Istnienie kodeksu zwiększa zaufanie klientów do grupy zawodowej edukatorów.
- Istnienie kodeksu etycznego kreuje pozytywny wizerunek edukatora.

Funkcje wewnętrzne — w stosunku do samych edukatorów.

- Kształtuje świadomość i wrażliwość etyczną.
- Pomaga w podejmowaniu decyzji w sytuacjach trudnych.

³ J. Lazari-Pawłowska, *Etyki zawodowe jako role społeczne*, w: „Etyka. Pisma wybrane”, Ossolineum, Wrocław 1992, s. 84.



Jak powstawała propozycja kodeksu etycznego edukatora

„Etyka zawodowa występuje w postaci norm zinstytucjonalizowanych (kodeksy, przysięgi, ślubowanie) oraz norm formułowanych jako indywidualne propozycje, luźne lub stanowiące uporządkowany zespół postulatów”⁴.

Pomimo dyskusji toczącej się w środowisku oświatowym na temat etyki osób prowadzących szkolenia⁵, autorom tej książki nie udało się znaleźć, poza kilkoma zdaniem w poradniku I. Dzierzgowskiej⁶, żadnej propozycji zasad etycznych dotyczących edukatorów. Zostały co prawda sformułowane zbiory zasad etycznych dotyczące innych grup osób prowadzących zajęcia edukacyjne z dorosłymi (np. trenerów organizacji pozarządowych), jednak każda z nich ma swoją specyfikę, odmienną od edukatorskiej.

Grupa autorów tej książki stwierdziła więc, że konieczne jest zasięgnięcie opinii środowiska edukatorskiego w tej sprawie. W tym celu zaproszono doświadczonych edukatorów, stałych współpracowników Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, reprezentujących system doskonalenia nauczycieli. Byli to: Karol Bidziński, Edyta Brudnik, Beata Jancarz, Maria Kazimierczak, Ewa Koclejda, Bożena Kubiak, Elżbieta Lewandowska, Lucyna Maculewicz, Andrzej Matusiewicz, Jolanta Szwedowska, Arkadiusz Walczak.

Pracę grupy moderowały autorki tego rozdziału: Małgorzata Pomianowska i Elżbieta Tołwińska-Królikowska.

Grupa ta podczas dwóch spotkań (grudzień 2001 i styczeń 2002), w Ośrodku Szkoleniowym CODN w Sulejówku wypracowała zamieszczoną poniżej propozycję kodeksu etycznego edukatora, stosując poniższą procedurę.

⁴ Tamże.

⁵ K. Bednarek, *Miedzy chałturą a profesjonalizmem — o etyczny wymiar pracy edukatora*, w: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli (dla) edukacji alternatywnej*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2001, M. Grondas, *Metoda warsztatowa w doskonaleniu zawodowym nauczycieli*, w: „Gestalt” nr 1/2000, Kraków.

⁶ I. Dzierzgowska, *Nauczanie nauczycieli*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2001.

⁷ W. Gasparski, *Kodeksy etyczne: ich projektowanie, wprowadzanie i stosowanie* — referat przygotowany na III Ogólnopolską Konferencję „Etyka w Życiu Gospodarczym” zorganizowaną przez Salezjańską Wyższą Szkołę Ekonomii i Zarządzania w Łodzi w 1999 r.

- W toku dyskusji określono kim dla tej grupy jest edukator oraz czemu może służyć kodeks etyczny edukatora.
- Stworzono katalog sytuacji, w których dochodzi do naruszania niepisanych, ale funkcjonujących w świadomości społecznej, zasad etycznych pracy edukatora. Katalog ten ułatwił formułowanie propozycji zasad etycznych, które zdaniem grupy powinny obowiązywać każdego edukatora.
- Dokonano przeglądu różnych rodzajów struktur i form zapisu, jakie może przyjąć etyczny kodeks zawodowy.
- Sformułowano propozycję kodeksu etycznego edukatora (jak to zaznaczyli jego autorzy, jest on propozycją o charakterze roboczym, wymagającą być może prac redakcyjnych, na które grupa nie miała już czasu).
W trakcie pracy ważne było znalezienie odpowiedzi na pytanie: Jak *powinien być zbudowany kodeks*? Sugestię znaleziono w tekście prof. Wojciecha Gasparskiego⁷:

„Kodeksy etyczne są podstawową składową programów etycznych lub ich zapoczątkowaniem. Dodajmy w tym miejscu, że kodeksy opatrywane są różnymi nazwami. Mamy więc kodeksy wartości (ang. *code of value*), kodeksy praktyki (ang. *code of practice*), — niektórzy dodają „dobrej praktyki”, albo kodeksy postępowania (ang. *code of conduct*), czy kodeksy przestrzegania — w domyśle norm i zasad postępowania (ang. *code of compliance*) itp. (...) Za najlepsze kodeksy etyczne uważa się kodeksy będące połączeniem kodeksu wartości, kodeksu postępowania oraz kodeksu norm, jakich należy przestrzegać”.

Powstała propozycja kodeksu etycznego edukatora zawiera zatem zasady dotyczące różnych poziomów jego pracy.

Przedstawiony niżej kodeks, poza drobnymi, wprowadzonymi przez autorki rozdziału, ko-



rektami, podany jest w wersji niezmienionej.

Zawiera on:

- w części wstępnej: wypracowaną przez grupę definicję pojęcia „edukator”, cele, które jej przyświecały oraz nadrzędne zasady, które powinny obowiązywać edukatora;
- w drugiej części: zasady etyczne pracy edukatora podzielone na trzy części, które odpowiadają trzem obszarom relacji interpersonalnych, w jakich znajduje się edukator:

I. Edukator wobec grupy.

II. Edukator wobec siebie.

III. Edukator wobec współpracowników.

Taki podział przyjęto uznając, że istotą pracy edukatora jest relacja z innymi osobami.

Zebrane w kodeksie zasady mają różny stopień szczegółowości. Autorzy kodeksu podkreślili w ten sposób znaczenie poszczególnych zapisów (czasem dotyczących z pozoru drobnych spraw), odnosząc je do własnych negatywnych w tym względzie doświadczeń.

KODEKS ETYCZNY EDUKATORA (propozycja)

Od kilku lat w środowisku oświatowym funkcjonuje pojęcie „edukator”, które jest różnie definiowane i rozumiane.

Tworząc propozycję kodeksu etycznego, pod pojęciem „edukator” rozumieliśmy osobę, która:

1. Wspiera nauczycieli i innych dorosłych związanych z oświatą w rozwoju zawodowym.
2. Projektuje i realizuje szkolenia głównie w formie zajęć warsztatowych z wykorzystaniem metod aktywizujących.
3. Posiada umiejętności pracy z grupą.
4. Zna specyfikę uczenia się dorosłych.

Przy formułowaniu propozycji zasad etycznych pracy edukatora mieliśmy na uwadze następujące cele:

1. Zainicjować dyskusję na temat roli edukatora.
2. Sformułować i uporządkować normy i zasady postępowania w pracy edukatorskiej.
3. Kreować pozytywny wizerunek edukatora.
4. Konsolidować środowisko edukatorów.

5. Opracować materiał pomocny w:
 - a) kształceniu edukatorów,
 - b) realizowaniu zadań edukatora,
 - c) ocenie pracy edukatorów.

Tworząc kodeks edukatora kierowaliśmy się nadrzędnymi zasadami:

1. Zasadą poszanowania godności człowieka.
2. Zasadą działania dla dobra grupy i każdego jej uczestnika.
3. Zasadą uczciwości wobec siebie i innych.
4. Zasadą rzetelności i odpowiedzialności za przyjęte zadania.

EDUKATOR WOBEC GRUPY

1. Ludzie uczą się w różny sposób i w różnym tempie, pamiętaj o tym projektując i realizując zajęcia.
2. Żaden program, scenariusz, materiały nie są uniwersalne. Dostosuj je do potrzeb i oczekiwań ich odbiorcy oraz konkretnych celów i warunków szkolenia.
3. Zawrzyj kontrakt z grupą, czytelny, realny i jasny dla obu stron:
 - przedstaw uczestnikom: program, cele, harmonogram, metody pracy i warunki ukończenia szkolenia,
 - poznaj oczekiwania i potrzeby grupy, odnieś się do nich,
 - każdej grupie potrzebne są normy i zasady pracy, ustalajcie je wspólnie.
4. Kontrakt obowiązuje wszystkich, także ciebie, dbaj o jego przestrzeganie.
5. Wskazuj na wzajemne powiązania teorii i praktyki.
6. Odwołuj się do doświadczeń uczestników, pamiętaj, że w grupie mogą być eksperci, korzystaj z ich potencjału.
7. Stwarzaj sytuacje sprzyjające uczeniu się od siebie.
8. Nie dawaj gotowych, jedynie słusznych rozwiązań.
9. Grupa może mieć swoją „historię”, warto abyś ją poznał.
10. Zwracaj uwagę na to, co dzieje się z grupą i z każdą osobą w grupie.
11. Uświadamiaj grupie i sobie współodpowiedzialność za proces uczenia się i proces grupowy.



12. Stwarzaj okazje do zadawania pytań o rzeczy niejasne, pozwól uczestnikom mówić to, co myślą i czują.
13. Elastycznie reaguj na potrzeby grupy i bądź gotowy do modyfikacji zajęć zgodnie z nimi.
14. Upewnij się, czy proponowane przez ciebie ćwiczenia, zadania, metody są zgodne z potrzebami i możliwościami grupy.
15. Mów językiem zrozumiałym dla odbiorcy.
16. Umożliwiaj uczestnikom dawanie i przyjmowanie informacji zwrotnych.
17. Zadbaj o sposób i warunki przekazywania informacji zwrotnych.
18. Udzielaj rzetelnej informacji zwrotnej na temat efektów pracy uczestników.
19. Nie unikaj trudnych sytuacji, dobra atmosfera zajęć nie może być celem nadrzędnym.
20. Nie wykorzystuj swoich umiejętności, wiedzy i doświadczenia oraz pełnionych ról przeciwko grupie i jej uczestnikom.

EDUKATOR WOBEC SIEBIE

1. Podejmuj się zadań, do których jesteś przygotowany.
2. Miej świadomość celu swoich działań.
3. Aktualizuj swoją wiedzę i doskonal swój warsztat pracy.
4. Pamiętaj, że uczysz się także od grupy.
5. Bądź otwarty na informacje zwrotne.
6. Wykorzystuj ewaluację do refleksji i samorozwoju.
7. Trudne sytuacje w pracy z grupą są dla ciebie także okazją do uczenia się.
8. Nie wykorzystuj roli edukatora do realizacji celów innych niż edukacyjne.
9. Podczas podejmowania decyzji o pracy z daną grupą i podczas pracy z nią miej świadomość możliwości nakładania się ról, jakie pełnisz w życiu i konsekwencji z tego wynikających dla ciebie i grupy.
10. Podejmuj działania w celu rozwiązania własnych problemów, mogących negatywnie wpływać na pracę z grupą.

EDUKATOR WOBEC WSPÓŁPRACOWNIKÓW

1. Nie podejmuj się nierealnych zadań, zgłaszaj swoje wątpliwości i obawy.
2. Bierz odpowiedzialność za przyjęte zobowiązania.
3. Ustalaj czytelne, jasne zasady współpracy z innymi prowadzącymi i organizatorem szkolenia.
4. Ustal z organizatorem warunki realizacji szkolenia, ważne z punktu widzenia potrzeb grupy i celów zajęć (czas, sala, liczebność grupy, środki dydaktyczne itp.).
5. Dbaj o przestrzeganie zasad i ustaleń organizacyjnych.
6. Przy doborze kadry i współpracowników kieruj się względami merytorycznymi, pamiętając o celach szkolenia, oczekiwaniach i potrzebach uczestników.
7. Bądź otwarty na informację zwrotną od współpracowników, sam udzielaj informacji zwrotnej.
8. Korzystając z dorobku innych, zawsze wskazuj autora i źródło.

Przykłady funkcjonujących kodeksów etycznych grup zawodowych zbliżonych charakterem pracy do edukatora

KODEKS ETYCZNY SPECJALISTY Z ZAKRESU PSYCHOPROFILAKTYKI⁸

ZASADA 1 — ZAKAZ DYSKRYMINOWANIA specjalista z zakresu profilaktyki traktuje jednakowo wszystkich uczestników programu, bez względu na ich rasę, kolor skóry, płeć, religię, wiek, pochodzenie czy stan zdrowia.

ZASADA 2 — ODPOWIEDZIALNOŚĆ specjalista z zakresu profilaktyki winien być orędownikiem obiektywizmu i uczciwości oraz zapewniać klientom najwyższą jakość świadczonych usług:

⁸ Opracowany przez: Ohio Chemical Dependency Counselors Credentialing Board, Inc.



- a) swoje podstawowe zadania winien spostrzegać w promowaniu zdrowia i dobrego samopoczucia jednostek i grup społecznych, aby w ten sposób zapobiegać używaniu środków chemicznych i uzależnianiu się od nich;
- b) powinien również czuć się zobowiązany do wspierania oddziaływań terapeutycznych i rehabilitacyjnych.

ZASADA 3 — KOMPETENCJA

specjalista z zakresu profilaktyki winien mieć świadomość, iż profesjonalizm polega na wysokiej kompetencji.

Dlatego:

- a) winien znać ograniczenia swojej kompetencji i prowadzić tylko takie formy pomocy, w których jest kompetentny;
- b) winien zachowywać gotowość i być zdolnym do kierowania klienta do innego specjalisty i programu, jeśli będzie to leżało w interesie klienta;
- c) jest zobowiązany do systematycznego podnoszenia swojej wiedzy i umiejętności w zakresie profilaktyki przez nieustającą edukację;
- d) gdy jest świadom łamania zasad etycznych lub zna przykłady nieprofesjonalnych zasad działania, winien natychmiast informować o tym OCDCCB;
- e) winien być świadom wpływu dysfunkcyjności profesjonalisty na wyniki jego pracy zawodowej, a w związku z tym winien być gotowy do poszukiwania i korzystania z fachowej pomocy dla siebie lub swoich kolegów (jeśli jest to potrzebne).

ZASADA 4 — ZASADY PRAWNE I MORALNE
specjalista z zakresu profilaktyki winien przestrzegać prawne i akceptować moralne standardy, które wiążą się z jego działaniami profesjonalnymi:

- a) winien unikać fałszywego przedstawiania swoich kwalifikacji i ograniczeń;
- b) w działaniach profesjonalnych winien być modelem zdrowego stylu życia, przez powstrzymanie się od używania alkoholu i innych środków zmieniających stan świadomości (z wyjątkiem leków zaleconych przez lekarza);

- c) nie wolno mu współpracować ani udzielać swojego nazwiska w związku z jakąkolwiek formą pracy, co do której istnieją obawy odnośnie jej profesjonalizmu lub skuteczności;
- d) ten, kto współpracuje w przygotowywaniu lub promocji książek lub innych wytworów przeznaczonych do sprzedaży komercyjnej, jest odpowiedzialny za upewnienie się, iż mają one charakter profesjonalny i rzetelny.

ZASADA 5 — WYPOWIEDZI PUBLICZNE

specjalista z zakresu profilaktyki jest odpowiedzialny za jakość wiedzy przekazywanej w swoich wystąpieniach na temat alkoholu i innych środków odurzających:

- a) winien przekazywać informacje poprawne, rzetelne i dostosowane do specyfiki odbiorcy;
- b) winien gromadzić i dokumentować stosowane przez siebie techniki i wykorzystywane materiały;
- c) jeśli podejmuje się prowadzenia treningów umiejętności, winien wykazać się przed klientami swoimi uprawnieniami do prowadzenia takiej formy działalności.

ZASADA 6 — ZASZCZYT PUBLIKOWANIA

specjalista z zakresu profilaktyki winien współpracować z tymi, którzy podejmują trud ukazywania istoty działań zapobiegawczych i ich wyników:

- a) winien podejmować się współautorstwa wydawnictw o charakterze profesjonalnym. Autor, który ma największy wkład w przygotowanie publikacji, winien figurować na pierwszym miejscu;
- b) winien podejmować się opracowywania przypisów lub wprowadzeń o charakterze profesjonalnym, a także pełnienia funkcji opiekuna merytorycznego lub współpracownika w mniejszych opracowaniach;
- c) winien podejmować się opracowywania materiałów związanych z prowadzonymi badaniami;
- d) ten, kto opracowuje lub przygotowuje do publikacji opracowania innych, winien podawać siebie jako wydawcę (redaktora) wraz z nazwiskami tych osób, które materiał opracowywały.



ZASADA 7 — DOBRO KLIENTA

specjalista z zakresu profilaktyki winien szanować integralność i wspierać dobro klienta:

- a) jest zobowiązany do zapewnienia klientowi najwyższej jakości pomocy, poprzez wykorzystanie własnych umiejętności i pomocy ze strony innych specjalistów z zakresu zachowania zdrowia (jeśli taka pomoc innych specjalistów jest potrzebna);
- b) winien posiadać jednoznacznie określone wyznaczniki swojej lojalności i odpowiedzialności i przestrzegać ich we wszystkich formach swojej działalności;
- c) w przypadku zaistnienia konfliktu winien koncentrować się przede wszystkim na dobru klienta;
- d) nie wolno mu wykorzystywać żadnego klienta jako ilustracji określonego zjawiska lub prawidłowości, jeśli istnieje obawa, że działania takie mogą przynieść szkodę tej osobie.

ZASADA 8 — POUFNOŚĆ INFORMACJI

specjalista z zakresu profilaktyki przestrzega poufnego charakteru wszystkich zapisów, materiałów i danych dotyczących klienta, w zgodzie z obowiązującym prawem.

ZASADA 9 — RELACJE Z KLIENTEM

specjalista z zakresu profilaktyki zachowuje profesjonalny charakter więzi pomiędzy sobą a klientem.

ZASADA 10 — RELACJE MIĘDZY PROFESJONALISTAMI

specjalista z zakresu profilaktyki odnosi się do swoich kolegów z szacunkiem, sprawiedliwie. W ten sam sposób traktuje również specjalistów z innych dziedzin.

ZASADA 11 — WYNAGRODZENIE ZA PRACĘ

specjalista z zakresu profilaktyki pobiera za swoją pracę takie wynagrodzenie, które leży w najlepszym interesie jego klienta, jego samego oraz zawodu, jaki wykonuje.

ZASADA 12 — ZOBOWIĄZANIA SPOŁECZNE

specjalista z zakresu profilaktyki jest zobowiązany inicjować takie zmiany w zakresie przepisów prawnym, które służą ochronie osób, któ-

rych życie zostało zaburzone na skutek alkoholizmu lub innych uzależnień. Ponadto winien on informować opinię publiczną (przez swoje działania profesjonalne) o podejmowanych wysiłkach w celu przeciwdziałania uzależnieniom oraz wspierania zdrowia i dobrego samopoczucia wszystkich członków danej społeczności

KODEKS ETYCZNY TRENERA STOP — STOWARZYSZENIA TRENERÓW ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH⁹

Trener STOP:

1. Okazuje szacunek wobec poglądów, postaw, przekonań i wartości preferowanych przez uczestników szkoleń oraz innych trenerów. Nie podejmuje się zadań, w których nie byłoby to możliwe.
2. Zna swoje możliwości, podejmuje się zadań nie przekraczających jego wiedzy, sił, umiejętności, możliwości psychofizycznych.
3. Posiada świadomość swego wpływu na grupę i wykorzystuje ten wpływ jedynie w celu tworzenia sytuacji edukacyjnych.
4. Jest odpowiedzialny za własny rozwój i wzrost kompetencji trenerskich. Regularnie sprawdza poziom swoich umiejętności oraz poziom prowadzonych przez siebie zajęć (np. stara się korzystać z konsultacji, superwizji, robi miniewaluację szkoleń).
5. Dzieli się własnym dorobkiem trenerskim z członkami STOP w sposób nie rodzący sprzeczności z jego poczuciem ochrony własnych praw autorskich.
6. Respektuje prawa autorskie i pokrewne. Zawsze powołuje się na źródła wykorzystywanych materiałów i metod.
7. Nie wykorzystuje uzyskanych w trakcie szkoleń informacji oraz nawiązanych relacji przeciwko uczestnikom i organizacjom.
8. Nie wykorzystuje warsztatu dla propagandy politycznej czy okazji do sprzedaży lub marketingu produktów nie związanych bezpośrednio z programem szkolenia.
9. Dbą o swój autorytet — nie nadużywa alkoholu oraz innych substancji odurzających.
10. Dbą o to, aby relacje osobiste i służbowe pomiędzy nim a uczestnikami szkoleń nie pogarszały jakości szkoleń.

⁹ <http://free.ngo.pl/stop/biuletyn.html>



Małgorzata Pomianowska
Beata Walkiewicz

KOMPETENCJE NIEZBĘDNE W PRACY EDUKATORA

Wprowadzenie

Rozważania na temat kompetencji zawodowych zazwyczaj rozpoczyna się od określania specyfiki pracy związanej z wykonywaniem danego zawodu. Pracę możemy potraktować jak zbiór zadań do wykonania podejmowanych w celu osiągnięcia zamierzonego efektu. Można więc określać kompetencje na podstawie zadań, jakie są do wykonania. Taki sposób jednak nie będzie wystarczający w przypadku rozpatrywania pracy edukatorskiej, na którą duży wpływ ma zmieniająca się rzeczywistość społeczna — analiza zadań nie uwzględnia bowiem stale zmieniających się wyzwań i możliwości. (dotyczy głównie obecnej sytuacji — „tu i teraz”). Bardziej więc zasadne może stać się patrzenie na kompetencje edukatora zarówno przez pryzmat specyfiki pracy jak i roli, jaką ma do spełnienia. „Rolę można ... opisać pojęciami behawioralnymi — osoba musi się zachowywać w pewien sposób, by spełnić jakieś oczekiwania. Definicja roli nie określa zadań, jakie mają być wykonane, lecz sugeruje, jakie są oczekiwania. Określa wymogi — umiejętności i zachowania konieczne do spełnienia tych oczekiwań”¹.

Oczekiwania co do roli, jaką pełni edukator, są bardziej stabilne, gdyż dotyczą zjawisk generalnych, a nie tylko wybranych elementów rzeczywistości.

Tak więc nasze rozważania zaczniemy od określenia czynników wpływających na pracę edukatora oraz sposób pełnienia roli edukatora,

a następnie przejdziemy do analizy kompetencji, które powinien posiadać edukator, aby móc rzetelnie pełnić swoją rolę.

Czynniki wpływające na funkcjonowanie edukatora

Na wykonywanie zadań związanych z pełnieniem roli edukatora oddziałuje wiele czynników. Czynniki te należą do różnych poziomów organizacji społecznej.

Szczególnie istotne dla naszych rozważań są poziomy²:

- **Intrapersonalny** — odnosi się do doświadczeń, wiedzy, umiejętności, przekonań, wartości, oczekiwań, cech osobowościowych jednostki.
- **Interpersonalny** — związany z bezpośrednimi relacjami z ludźmi.
- **Grupowy** — sposób funkcjonowania grup społecznych, w tym przypadku głównie zespołu pracowniczego i grupy edukacyjnej.
- **Instytucjonalny** — instytucje rządowe, samorządowe, pozarządowe (w tym instytucje edukacyjne), z którymi związana jest działalność edukacyjna.
- **Społeczny** — uwarunkowania społeczno-polityczne i ekonomiczne zarówno lokalne jak i globalne (polityka oświatowa i społeczna lokalna, państwowa, europejska, światowa).

Wszystkie te poziomy są od siebie współzależne, mają charakter dwustronny (wzajemny), dynamiczny, dialektyczny³. Wpływają one na

¹ Armstrong M., *Jak być lepszym menedżerem. Strategie sukcesu*, Warszawa 1999, s. 214

² Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 208–209

³ Tamże, s. 205



pracę edukatora i sposób pełnienia roli, gdyż kształtują środowisko, w którym działa edukator. Każdy z tych poziomów wiąże się z konkretnymi oczekiwaniami wobec edukatora.

Oprócz wymienionych już czynników, wpływ na sposób pełnienia przez edukatora swojej roli ma specyfika pracy, jaką wykonuje, czyli uczenie dorosłych. Wymiar zawodowy (profesjonalny) przenika wszystkie poziomy społeczne funkcjonowania edukatora. To właśnie on implikuje oczekiwania społeczne wobec roli edukatora.

Im bardziej rozbieżne są te oczekiwania, tym większa trudność w pełnieniu roli, w spójności działań. Zbieżność oczekiwań ułatwia wykonywanie pracy edukatorowi, daje większą gwarancję osiągnięcia satysfakcji zarówno przez samego edukatora, jak i odbiorców jego działań.

Kompetencje edukatora a poziomy społeczne funkcjonowania

Na to, w jaki sposób i w jakim stopniu edukator będzie odpowiadał na kierowane w stosunku do niego oczekiwania, mają wpływ posiadane przez niego kompetencje.

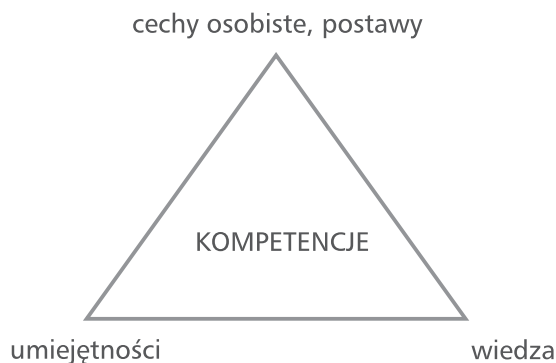
Kompetencje, w kontekście rozwoju zawodowego, są definiowane między innymi jako:

- *potencjał istniejący w człowieku, prowadzący do takiego zachowania, które przyczynia się do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy w ramach parametrów otoczenia organizacji, co z kolei daje pożądane wyniki (Boyatzis 1982)*⁴
- *dowolna cecha indywidualna, którą można zmierzyć lub określić w wymierny sposób, w celu dokonania wyraźnego rozróżnienia pomiędzy działaniem skutecznym i nieskutecznym (Spenser i in., 1990)*
- *fundamentalne zdolności i możliwości konieczne do dobrego wykonywania danej pracy (Furnham, 1990)*

Na potrzeby tego opracowania najbardziej przydatna wydaje się nam jednak definicja Roberta, w której kompetencje są określane jako wszystkie związane z pracą cechy osobowości, wiedza, umiejętności i wartości, na których ba-

zuje dana osoba, aby dobrze wykonać powierzoną jej pracę (Roberts, 1997)⁵.

Definicję tę może ilustrować następujący schemat:



Rozpatrując powyższe elementy składające się na kompetencje, można stwierdzić, iż:

- **wiedza** — umożliwia rozumienie rzeczywistości,
- **umiejętności** — warunkują efektywne działania,
- **cechy osobiste i postawy** wspomagają jakość działania i nadają mu indywidualny charakter.

Analiza przytoczonych definicji prowadzi do wniosku, że kompetencje są czynnikiem decydującym w największym stopniu o sposobie pracy edukatora, determinują jakość wykonywanej przez niego pracy.

Jeżeli będziemy przyglądać się kompetencjom edukatora w kontekście jego społecznego funkcjonowania, to możemy wyróżnić kilka ich kategorii:

- **kompetencje osobiste** — wiążą się z poziomem intrapersonalnym.

Kompetencje te związane są z cechami osobowościowymi, wyznawanymi przez jednostkę wartościami, zasadami postępowania, normami, obrazem własnej osoby i oczekiwaniami stawianymi wobec siebie jako edukatora.

- **kompetencje interpersonalne** — wiążą się z poziomem grupowym i interpersonalnym.

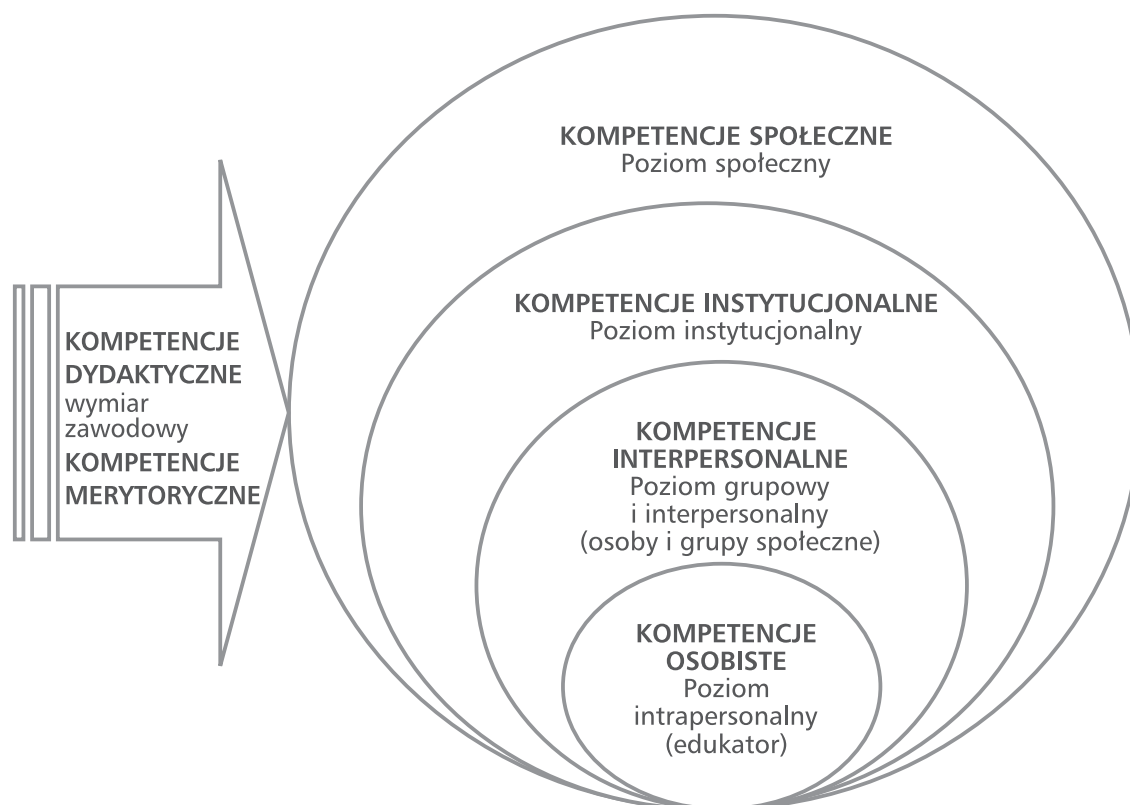
W tym przypadku istotne są wiedza i umiejętności wpływające na relacje interpersonalne zarówno w kontakcie indywidualnym jak i w grupie szkoleniowej.

⁴ Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi* s. 143–246.

⁵ Tamże. s. 241, 242



Rys. Kompetencje edukatora a poziomy jego społecznego funkcjonowania
(oprac. M. Pomianowska, B. Walkiewicz)



- **kompetencje instytucjonalne** — wiążą się z poziomem instytucjonalnym.

Obszar działania, jakim jest system oświaty, warunkuje konieczność współpracy z instytucjami wpływającymi na kształt edukacji zarówno w skali makro jak i mikro. Kompetencje instytucjonalne to wiedza i umiejętności dotyczące współdziałania z instytucjami lokalnymi i globalnymi, które związane są z działalnością edukacyjną.

- **kompetencje społeczne** — wiążą się z poziomem społecznym.

Polityka oświatowa, nowe tendencje w edukacji to czynniki kształtujące potrzeby związane ze zmianami w oświacie. Określają one kierunki działań edukatora. Dlatego też wiedza na ich temat oraz umiejętność wykorzystania zdobytych informacji jest niezbędna w pracy edukatorskiej.

Kompetencje dydaktyczne i merytoryczne edukatora — składają się na nie wiedza i umiejętności specjalistyczne (merytoryczne) związane ze specjalizacją przedmio-

tową oraz metodyczne — niezbędne do efektywnego i skutecznego kierowania procesem uczenia się innych.

Te kompetencje określa **wymiar zawodowy** — odnoszący się wprost do zadań, jakie wykonuje edukator.

To, co składa się na dane kompetencje, wynika z oczekiwań formułowanych w stosunku do edukatora w zakresie poszczególnych poziomów społecznych i wymiaru zawodowego.

Kompetencje osobiste

Każda osoba preferuje określone sposoby postępowania, zachowania. Ma to swoje odniesienia w funkcjonowaniu jednostki w różnych grupach społecznych; rodzinnych, towarzyskich, również w życiu zawodowym.

Kompetencje osobiste to zarówno **cechy osobiste i postawy**, jak też **wiedza i umiejętności**.



Cechy osobiste i postawy

W literaturze dotyczącej wspierania dorosłych w rozwoju osobistym,⁶ jak i profesjonalnym, podkreśla się, że do pożądanych **cech osobistych i postaw** osób, które pracują z dorosłymi, czyli np. trenerów, terapeutów, mentorów, także edukatorów należą:

- a) **otwartość** — gotowość do poznawania siebie, autorefleksji oraz do dzielenia się swoimi przeżyciami, myślami z innymi, chęć poznawania doświadczeń innych, ich systemów wartości, stylów życia, bez narzucania własnej wizji świata (otwartość na innych), gotowość do korzystania z różnych form wsparcia zawodowego, w tym z konsultacji i doradztwa.
- b) **tolerancja** — uznanie prawa do odmienności, **szacunek** dla różnych od naszych preferencji i wartości, własnego sposobu przeżywania świata, tempa rozwoju osobistego i zawodowego itp.
- c) **empatia** — wrażliwość i zdolność współodczuwania, rozumienia przeżyć i odczuć drugiego człowieka.
- d) **cierpliwość** — wiąże się ze świadomością tego, że efekty pracy przez siebie wykonanej często nie przychodzą natychmiast i mogą być odroczone w czasie.
- e) **odwaga** — rozumiana jako zdolność do działania zgodnego z własnymi zasadami i przekonaniami, gotowość do okazywania słabości, przyznawania się do błędów i przyjmowania krytycznych uwag.
- f) **szacunek dla innych** — uwzględnianie dobra innych, ich potrzeb i oczekiwań.
- g) **stabilność uczuciowa** — zachowanie równowagi emocjonalnej w różnych sytuacjach, nie poddawanie się zakłócającemu wpływowi silnych i zmiennych emocji lub nastrojów.
- h) **odpowiedzialność** — wypełnianie jak najbardziej kompetentnie swojej roli, poddawanie refleksji, ocenie własnych działań w celu realizowania zadań w sposób jak najbardziej zadowalający odbiorców szkoleń, w razie potrzeby weryfikowanie pomysłów, doskonalenie warsztatu pracy.
- i) **asertywność** — definiowana jest najczęściej jako umiejętność wyrażania własnych opinii, mówienia o swoich uczuciach bez urażania i obrażania innych oraz świadomość własnych praw, ale także przyznawanie ich innym osobom.
- j) **ciekawość i pomysłowość** — zdolność do twórczego i spontanicznego reagowania na bieżącą sytuację, poszukiwania nowych rozwiązań i eksperymentowania, które są napędem rozwoju, a stały rozwój jest podstawowym warunkiem dobrego pełnienia roli edukatora; ciekawość i pomysłowość zapobiega również rutynie i wypaleniu zawodowemu.
- k) **poczucie humoru** — pozwala nabrać dystansu do trudności własnych i innych, czasami stosowane w celu złagodzenia trudnych sytuacji w grupie szkoleniowej.

Wiedza i umiejętności

Wiedza w aspekcie kompetencji osobistych edukatora dotyczy znajomości siebie; swoich mocnych i słabych stron, możliwości osobistego i profesjonalnego rozwoju, własnego stylu uczenia się, motywów i celów swoich działań, sposobów funkcjonowania w różnych sytuacjach społecznych, własnych potrzeb, możliwości osobistego i profesjonalnego rozwoju.

Aby mieć jak najpełniejszą wiedzę o sobie, potrzebne są określone umiejętności:

a) **umiejętność samooceny**

Pozwala ona na dokonywanie autorefleksji, która pomaga zdefiniować istotne wartości (credo życiowe), określać poziom swoich kompetencji w danym momencie rozwoju zawodowego, zauważać sukcesy, porażki i umieć określać ich źródła, w efekcie zaś podjąć decyzje dotyczące własnego rozwoju i stylu pracy.

b) **umiejętność świadomego doskonalenia się**

Samokształcenie i samodoskonalenie to niezbędny element rozwoju osobistego i zawodowego edukatora. Z tym wiąże się między innymi umiejętność docierania do różnych źró-

⁶ Corey M., Corey G., *Grupy. Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*. Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1995, Królikowski J., *Opiekun nauczyciela — teoria, refleksja, praktyka*, Wydawnictwa CODN Warszawa 2002, Garstka T., *Opiekun nauczyciela — umiejętności psychologiczne*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003, Sidor-Rządkowska M., *Kształtowanie nowoczesnych systemów ocen pracowników*, Kraków 2000.



deł umożliwiających doskonalenie i korzystanie z nich adekwatnie do aktualnych potrzeb. Także wiedza dotycząca możliwości znalezienia pomocy wśród innych edukatorów, terapeutów (grupy wsparcia, superwizje).

c) umiejętność stosowania w praktyce zdobytych kompetencji

Sam fakt zdobywania wiedzy i doskonalenia umiejętności nie gwarantuje, że zostaną one wykorzystane w praktyce. Aby to się stało, konieczne są umiejętności stosowania zdobytych kompetencji w warunkach pracy i podejmowanie prób zastosowania poznanych rozwiązań w codziennym działaniu. Wiąże się to z koniecznością dokonywania modyfikacji w trakcie wykonywania zadań, często również ze zmianą dotychczasowych przyzwyczajeń, nawyków, przekonań.

d) umiejętność wprowadzania zmian

Edukator powinien umieć dokonywać analizy sytuacji zawodowej, w której działa i na

bieżąco wprowadzać konieczne zmiany w celu twórczego podejścia do stawianych przed nim wyzwań edukacyjnych i zaspokajania potrzeb społecznych w tym zakresie.

e) umiejętność dbania o swoją kondycję psychiczną i fizyczną

Praca edukacyjna to praca wymagająca dużego zaangażowania i uwagi, obfituje w sytuacje trudne związane z pracą z grupą ludzi o różnych potrzebach i preferencjach, a gratyfikacja za włożony wysiłek jest zazwyczaj odroczone w czasie. Wszystko to powoduje, że edukator szczególnie narażony jest na frustrację i wypalenie zawodowe. Stąd też umiejętność dbania o kondycję psychiczną i fizyczną odgrywa tak dużą rolę. Przydatna więc jest przynajmniej podstawowa wiedza na temat stresu, jego źródeł, rodzajów, objawów oraz sposobów radzenia sobie z nim.

Ćwiczenie

- I. Spróbuj ocenić swoje kompetencje osobiste ważne w pracy edukatorskiej w skali od 1 do 5 (1 — *bardzo niski poziom*, 5 — *bardzo wysoki poziom*)

Cechy i postawy

- otwartość
- tolerancja
- empatia
- cierpliwość
- odwaga
- szacunek dla innych
- stabilność emocjonalna
- odpowiedzialność
- asertywność
- ciekawość i pomysłowość
- poczucie humoru

Umiejętności

- umiejętność samooceny
- umiejętność świadomego doskonalenia się
- umiejętność stosowania w praktyce zdobytych kompetencji
- umiejętność wprowadzania zmian
- umiejętność dbania o swoją kondycję psychiczną i fizyczną

- II. Przypomnij sobie, w jaki sposób zdobywałeś kompetencje osobiste do tej pory. Które sposoby rozwoju w tym zakresie oceniasz najwyżej, uzasadnij swoją odpowiedź.
- III. Zastanów się, w jaki sposób mógłbyś doskonalić swoje kompetencje osobiste.



Kompetencje interpersonalne

Edukator prowadzi działania edukacyjne w kontekście społecznym — ma do czynienia z grupą osób — odbiorców jego działań. Dlatego, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę, powinien posiadać wiedzę na temat specyfiki pracy z grupą szkoleniową oraz umiejętności pozwalające na tworzenie środowiska wspierającego uczenie się, w tym nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu z uczestnikami szkoleń, wykorzystywanie potencjału grupy do realizacji celów szkoleń.

Grupa szkoleniowa jako zespół zadaniowy

Grupę edukacyjną, z którą pracuje edukator, ze względu na charakter podejmowanych działań, rodzaj uczestników i czas trwania możemy traktować jako jeden z rodzajów zespołu zadaniowego⁷.

Skuteczność i efektywność oddziaływań edukatora jest więc w dużej mierze związana ze znajomością specyfiki funkcjonowania zespołów zadaniowych.

Za dobrze pracujący zespół możemy uważać taki, który⁸:

- Ma jasny, realny cel (wie dokąd zmierza) — zadania i cele były wspólnie omawiane i dlatego są dobrze rozumiane i akceptowane przez członków zespołu.
- Efektywnie wykorzystuje swoje zasoby — dobrze diagnozowane są mocne i słabe strony zespołu, członkowie mają możliwość swobodnego wyrażania swych odczuć, preferencji i zgłaszania pomysłów.

- Dobrze się komunikuje — członkowie zespołu słuchają się wzajemnie, istnieje dobry przepływ informacji.
- Przygotowuje plany realizacji celów, a podejmowane działania są wyraźnie przydzielone i akceptowane.
- Stosuje doraźne strategie (w miarę potrzeb) — jest na tyle elastyczny, że potrafi zareagować na nagłą sytuację.
- Wierzy w swoje możliwości — dominuje pozytywne myślenie i wiara w sukces.
- Rozwiązuje konflikty — uważa ich występowanie jako coś naturalnego, traktuje niezgodę, różnicę zdań jako element wpisany w istnienie zespołu.
- Podejmuje większość decyzji na drodze konsensusu — formalne głosowania są ograniczone do niezbędnego minimum.
- Nie jest zdominowany przez lidera ani przez żadną inną osobę.
- Sprawdza osiągnięte postępy.
- Ma zaufanie do swoich członków.
- Pracuje w serdecznej, przyjaznej atmosferze.
- Dbą o dobre relacje z otoczeniem.

Według koncepcji opisanej przez Johna Adaira⁹, aby zespół dobrze pracował konieczne jest zaspokajanie potrzeb wynikających z trzech wymiarów funkcjonowania zespołu:

- wymiaru zadaniowego,
- wymiaru grupowego,
- wymiaru indywidualnego.

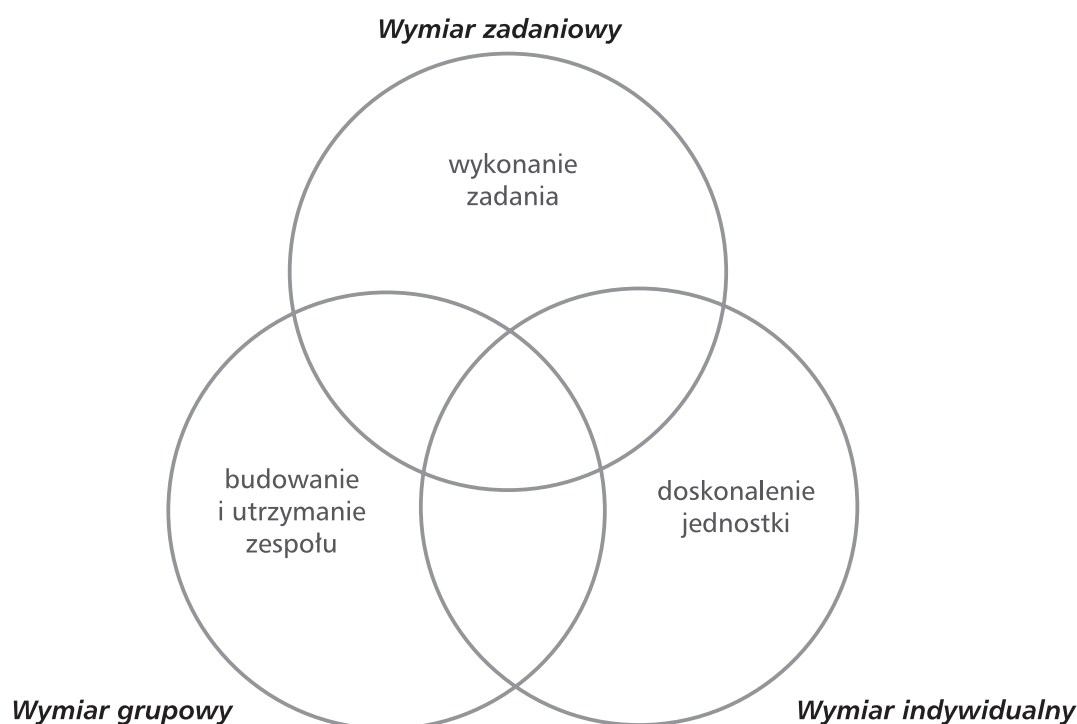
Niezaspokajanie potrzeb związanych z tymi obszarami aktywności grupy wpływa negatywnie na efekty pracy oraz stopień satysfakcji uczestników grupy. Z koncepcji tej wynika, że w pracy z zespołami (a więc również w pracy edukatorskiej) istotne jest dostrzeganie i równoważenie tych trzech wymiarów działania zespołu.

Potrzeby te są od siebie zależne. Tę zależność można przedstawić w formie trzech ząbkowanych okręgów.

⁷ Zespoły zadaniowe powoływane są zwykle do rozwiązania jednego problemu lub zajęcia się określonym zadaniem; czas trwania pracy takiego zespołu jest zwykle wyraźnie określony, wszyscy członkowie zespołu zachowują swoje normalne obowiązki i powiązania, jednocześnie pracując w specjalnej grupie zadaniowej.

⁸ Pomianowska M., *Jak stworzyć sprawnie działający zespół*, Nowa Szkoła, Skuteczne zarządzanie w praktyce, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2001

⁹ Adair J., *Przywództwo i motywacja*, (w:) *Praktyka kierowania*, red. Stewart D., Warszawa 1994, Adair J., *Być liderem*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1998.

Rys. Trzy rodzaje aktywności ważnych dla zespołu (oprac. na podstawie J. Adair)¹⁰

W różnych momentach pracy zespołu poszczególne aspekty stają się pierwszo- lub drugoplanowe. Optymalnym rozwiązaniem wydaje się być dążenie do równowagi pomiędzy tymi trzema obszarami.

I. Wymiar zadaniowy (aspekt „zadanie”) — najważniejsze są zadania, które stoją przed grupą. Istotne jest podjęcie takich działań, które pozwolą na efektywną realizację założonych celów. W tym aspekcie grupa dobrze funkcjonuje, jeśli zostały uruchomione procedury pozwalające na jak najpełniejszą realizację zaplanowanych działań.

Potrzeby zespołu związane z realizacją celu i wykonywaniem zadań są zazwyczaj najbardziej wyraźne. Najważniejsze z nich to potrzeby:

- jasnego, realnego celu (*wiem jaki jest cel szkolenia, jakie efekty ma przynieść*)
- określenia planu działań (*znam program szkolenia i metody, które będą w jego trakcie wykorzystywane*)
- przydziału obowiązków (*wiem, jakie są moje prawa i obowiązki*)

- możliwości zdobycia informacji i innych zasobów niezbędnych do wykonania zadania (*wykorzystywane są metody pozwalające na skuteczne i efektywne realizowanie zadań, mam dostęp do źródeł informacji potrzebnych do wykonania zadań*)
- określenia sposobu podejmowania decyzji i realizacji zadań (*znam procedury umożliwiające efektywne realizowanie zadań*).

II. Wymiar grupowy (aspekt „my”)

Przy rozpatrywaniu tego wymiaru funkcjonowania grupy na plan pierwszy wysuwają się relacje interpersonalne, gdyż to one wpływają na sposób funkcjonowania grupy szkoleniowej.

Przejawem dobrego funkcjonowania grupy w tym wymiarze jest dobra atmosfera, otwarte komunikowanie się, efektywne rozwiązywanie konfliktów itp.

Do najważniejszych potrzeb związanych z budowaniem i utrzymaniem zespołu, na które powinien zwracać uwagę edukator należą potrzeby:

- współpracy (*są ustalone i przestrzegane zasady współpracy — normy grupowe*),

¹⁰ Praktyka kierowania, red. Stewart D., Warszawa 1994, s. 168



- dobrych relacji międzyludzkich (*integracja grupy*),
- akceptacji i wsparcia (*wymiana wiedzy i doświadczeń między uczestnikami*),

III. Wymiar indywidualny (aspekt „ja”) — podkreśla znaczenie jednostki, czyli uczestnika grupy szkoleniowej oraz samego edukatora.

Aspekt „ja” w pracy zespołowej związany jest m.in. z następującymi potrzebami:

- przynależności
- szacunku
- bycia rozumianym i docenianym
- rozwoju osobistego
- wkładu — dania czegoś z siebie
- wywierania wpływu i poddawania się wpływom innych

Aby możliwe było uwzględnianie wyżej wymienionych potrzeb, edukator powinien posiadać szereg umiejętności. Należą do nich:

- **diagnozowanie i uwzględnianie potrzeb indywidualnych i grupowych**

Praca z grupą to godzenie interesów różnych stron.

Aby proces uczenia się w grupie był jak najbardziej efektywny, należy zadbać o zaspokojenie potrzeb poszczególnych uczestników jak też grupy jako całości. Stąd konieczność posiadania umiejętności ustalania zasad, które będą obowiązywać zarówno każdego uczestnika zajęć jak i samego edukatora (np. poprzez zawieranie kontraktu).

- **określanie faz procesu grupowego**

Edukator musi być uważny na procesy zachodzące w grupie. Grupa rozwija się, przechodzi różne fazy, dlatego istotna jest umiejętność dostosowania stylu pracy do poszczególnych faz. (Patrz: Style kierowania s. 70 tego rozdziału oraz rozdział K. Koszewskiej).

- **umiejętność skutecznego i efektywnego komunikowania się**

Ważnym aspektem związanym z pracą z innymi osobami jest **komunikacja interpersonalna**. W dużej mierze bowiem efektywność prowadzenia działań edukacyjnych w grupie zależy od zdolności edukatora do skutecznego komunikowania się z innymi,

wpływania na kształtowanie dobrych relacji interpersonalnych oraz pomagania grupie w efektywnym wykonywaniu jej zadań.

Edukator powinien posiadać wiedzę na temat procesu komunikacji i umiejętności wykorzystywania jej w pracy szkoleniowej.

- **udzielanie i przyjmowanie informacji zwrotnych**

Informacje zwrotne mają duży wpływ na jakość i efektywność komunikacji w czasie szkoleń oraz na proces uczenia się uczestników szkolenia. Mogą wpływać motywująco lub wręcz przeciwnie, zniechęcać do podejmowania przez grupę kolejnych zadań.

Informacje zwrotne pozwalają na efektywniejsze śledzenie przebiegu procesu uczenia się. Pozwalają edukatorowi na sprawdzenie, czy przekaz jest zrozumiały, wyjaśnić wątpliwości, niejasności.

- **umiejętność diagnozowania i rozwiązywania konfliktów**

W toku pracy z grupą szkoleniową mogą pojawiać się konflikty. Edukator powinien umieć rozpoznawać rodzaje konfliktów, dostrzegać ich źródła i znać metody rozwiązywania konfliktów. Wszystko to po to, aby konflikty nie wpływały hamująco na przebieg procesu uczenia się w grupie.

Od działań podjętych przez edukatora, zależą dalsze losy konfliktu. Może on ulec eskalacji, złagodzeniu lub rozwiązaniu. Istotna jest więc dla edukatora umiejętność dostosowania metody postępowania z konfliktem do określonej sytuacji. Oczywiście najbardziej pożądanym działaniem jest dążenie do rozwiązania zaistniałego w grupie szkoleniowej konfliktu. Nie zawsze jest to jednak możliwe. Czasami konieczne jest ograniczenie się jedynie do kontrolowania konfliktu czyli podejmowanie działań zmierzających do łagodzenia objawów, np. poprzez wyjaśnienie stronom jak konflikt wpływa na innych np. czują się urażeni, stają się mniej efektywni w pracy, udzielanie wsparcia stronom konfliktu.

- **rozpoznawanie ról grupowych**

W każdym zespole można wyodrębnić osoby pełniące określone role. W literaturze przedmiotu można znaleźć różne klasyfikacje ról związane np. z obszarami funkcyjno-



wania zespołu (koncepcja Belbina) jak też z charakterem poszczególnych ról (np. role konstruktywne i destrukcyjne).

Wiedza na temat ról podejmowanych przez członków grupy szkoleniowej może ułatwić edukatorowi rozpoznawanie tych ról i adekwatne reagowanie na określone zachowania oraz zapobieganie destrukcyjnym zachowaniom i wzmacnianie konstruktywnych (np. poprzez przydzielanie odpowiednich zadań).

- **budowanie atmosfery otwartości**

To przede wszystkim na edukatorze spoczywa zadanie tworzenia atmosfery służącej komunikowaniu się między członkami w grupie, otwartości na wszystkich etapach procesu grupowego. Sprzyja temu zachęcanie uczestników grupy do mówienia o obawach, trudnościach, oczekiwaniach.

- **budowanie poczucia odpowiedzialności**

Uczestnicy grupy powinni stopniowo zwiększać poczucie własnej odpowiedzialności za przebieg zajęć i proces własnego uczenia się, za rezultaty wykonywanych zadań.

- **odwoływanie się do wspólnych doświadczeń członków grupy**

Dzięki zwróceniu uwagi na te doświadczenia, które są udziałem wielu osób z grupy

można łatwiej wypracować rozwiązanie problemu. To z kolei wzmacnia spójność grupy, pomaga efektywniej realizować stojące przed grupą szkoleniową zadania.

- **zapobieganie destrukcyjnym zachowaniom**

Edukator powinien reagować na wszystkie zachowania dezorganizujące pracę grupy i prowadzące do konfliktów. Jego reakcje powinny cechować stanowczość połączona z szacunkiem, co oznacza, iż nie należy obrażać słowami, tonem głosu osób, których zachowania są destrukcyjne, ale zwrócić uwagę na nieprawidłowość w postępowaniu.

- **ocena przebiegu pracy grupy**

Edukator powinien dostrzegać zmiany zachodzące w grupie, zmiany zarówno w relacjach interpersonalnych jak i w przebiegu realizacji zadań. Ocena przebiegu pracy łączy się z reagowaniem na zachowania destrukcyjne. Aby je ocenić i zapobiegać im, trzeba umieć diagnozować stan grupy i poziom wykonywania zadań, czyli na bieżąco monitorować przebieg szkolenia w celu dokonywania zmian, docierać do źródeł trudności. Bardzo przydatne jest tu uzyskiwanie informacji zwrotnych od uczestników.

Ćwiczenie

Zastanów się, jakie działania edukatora (oprócz wymienionych niżej) sprzyjają zaspokajaniu potrzeb grupy szkoleniowej.

Rodzaj aktywności	Działania edukatora
Koncentracja na zadaniu	• wyznaczenie celów (przekazanie już określonych celów lub też tworzenie ich z zespołem) • określenie wskaźników osiągnięcia celu • planowanie i organizowanie pracy
Koncentracja na zespole	• ustalanie zasad pracy • rozwiązywanie problemów • zachęcanie do współpracy • dbanie o przepływ informacji



Koncentracja na jednostce	• poznawanie i uwzględnianie potrzeb poszczególnych członków grupy • zwracanie uwagi na problemy osobiste • docenianie wysiłku, nagradzanie
----------------------------------	--

Ćwiczenie

I. Spróbuj ocenić swoje kompetencje interpersonalne ważne w pracy edukatorskiej, w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza bardzo niski poziom posiadanych kompetencji, a 5 bardzo wysoki.

- diagnozowanie i uwzględnianie potrzeb indywidualnych i grupowych
- określanie faz procesu grupowego
- umiejętność skutecznego i efektywnego komunikowania się
- udzielanie i przyjmowanie informacji zwrotnych
- umiejętność diagnozowania i rozwiązywania konfliktów
- rozpoznawanie ról grupowych
- budowanie atmosfery otwartości
- budowanie poczucia odpowiedzialności
- odwoływanie się do wspólnych doświadczeń członków grupy
- zapobieganie destrukcyjnym zachowaniom
- ocena przebiegu pracy grupy

II. Przypomnij sobie, w jaki sposób zdobywałeś wyżej wymienioną wiedzę i umiejętności. Które sposoby rozwoju w tym zakresie oceniasz najwyżej?

III. Zastanów się, w jaki sposób mógłbyś doskonalić kompetencje interpersonalne. Zaplanuj swój rozwój w tym zakresie na najbliższe 2 lata.

Edukator w roli lidera

Grupa szkoleniowa, podobnie jak inne zespoły zadaniowe dla sprawnego funkcjonowania powinna mieć swojego lidera. Funkcję tę w grupie szkoleniowej pełni edukator. Jego zadaniem jest kierowanie procesem uczenia się członków tego zespołu i wpływanie na realizację ustalonych celów szkolenia. Edukator ponosi odpowiedzialność za organizację pracy grupy szkoleniowej, do jego obowiązków należy m.in. zaangażowanie w realizację zadań każdego z członków grupy, tworzenie atmosfery współpracy.

W literaturze dotyczącej pełnienia funkcji lidera wskazuje się na różnice między kierowaniem i przywództwem czyli dwoma sposo-

bami podejścia do zarządzania organizacjami. Kierowanie rozumiane jest jako proces mający zapewnić osiągnięcie celów organizacji. Przywództwo zaś, to wywieranie wpływu na innych, zdolność zjednywania zwolenników, tworzenie wizji rozwoju.

Coraz popularniejsze staje się przekonanie, że dla dobrego funkcjonowania organizacji potrzebne jest zarówno dobre kierowanie jak i przywództwo.

„Przywództwo jest niezbędnym warunkiem umożliwiającym zmiany, a zarządzanie jest niezbędnym środkiem uzyskiwania systematycznych wyników.”¹¹ Rozważania dotyczące związków kierowania z przywództwem mają też swoje odniesienie do pracy edukatorskiej. Edukator jako lider powinien łączyć w sobie zarówno umiejętności kierownicze jak i przywódcze.

¹¹ Griffin R. W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, s. 492



Tabela — zadania edukatora z zakresu kierowania i przywództwa

Działalność	Zadania edukatora związane z kierowaniem	Zadania edukatora związane z przywództwem
Planowanie	Ustalanie szczegółowych harmonogramów działań (np. programów szkoleniowych).	Tworzenie wizji przyszłości i angażowanie w jej tworzenie uczestników szkoleń.
Organizowanie	Ustalanie warunków organizacyjnych najlepszych do realizacji celów. Dobór form i metod pracy. Dobór współpracowników. Ustalenie zasad pracy.	Pokazywanie kierunku działania, dawanie przykładu własnymi czynami, zachęcanie do angażowania się we wspólny wysiłek i współpracę.
Realizacja zadań	Monitorowanie działań i efektów częściowych, wprowadzanie niezbędnych korekt, identyfikowanie i rozwiązywanie pojawiających się problemów.	Motywowanie, zachęcanie, „zagrzewanie serc”, docenianie wkładu indywidualnego, świętowanie osiągnięć, dbanie o aspekt zarówno indywidualny jak i zespołowy pracy. Modelowanie sposobów działania, aktywne wprowadzanie zmian.
Wyniki	Uzyskiwanie przewidywanych w harmonogramie efektów swoich działań.	Tworzenie zmian — często bardzo istotnych, systemowych, wymagających dużej kreatywności i nowatorskiego ujęcia problemu.

(Oprac. własne na podst. J. M. Kouzes i B. Z. Posner¹² oraz J. P. Kotter, inc., A Force for Change¹³.)

Podstawowe umiejętności lidera

James M. Kouzes i Barry Z. Posner, prowadząc badania nad istotą przywództwa, doszli do wniosku, że istnieje **pięć fundamentalnych umiejętności pozwalających liderom odnosić sukces**. Są to:

- **Aktywne wprowadzanie zmian**

Przywódca musi być osobą aktywną. Powinien poszukiwać szans rozwoju, nowych możliwości, wychodzić naprzeciw wyzwaniom, nie bać się ryzyka, eksperymentować, stawiać kroki w nieznanym.

- **Inspirowanie wspólnej wizji**

Wyobraźnia jest siłą napędową zmian. Przywódca powinien być zatem osobą, która sięga myślami daleko poza teraźniejszość, widzi oczami wyobraźni efekty działań, posiada wizję przyszłości.

Posiadanie wizji jednak nie wystarcza, konieczne jest zaangażowanie innych w przewidy-

wania — nikt nie będzie realizował wizji innej osoby dopóki nie uzna ich także za własne.

- **Umożliwianie działania innym**

Przywódcy zjednują poparcie innych i angażują ich w realizację zadań. Praca zespołowa i dobra współpraca to podstawowy sposób realizacji wyznaczonych wcześniej celów. Aby możliwe było skuteczne działanie potrzebna jest wiara we własne siły — dlatego lider powinien tę wiarę wzmacniać u osób którym przewodzi.

- **Modelowanie sposobów działania**

Liderzy mają nie tylko ogólną wizję, ale również szczegółowe plany działania. Stają na czele projektów, zdobywają fundusze na ich realizację, czuwają nad ich przebiegiem i wprowadzają działania korygujące. Doceniają także wagę planowania drobnych sukcesów na drodze do celu.

- **„Zagrzewanie serc”**

Wykonywanie wielu zadań jest żmudne, męczące i długotrwałe. Może to powodować zniechęcenie i frustrację. Dlatego tak ważne jest

¹² Kouzes J. M. i Posner B. Z., *The leadership challenge — How to Get Extraordinary Things Done in Organizations*, 1987

¹³ Griffin R. W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN Warszawa 1997



„zagrzewanie serc”, zachęcanie do dalszego wysiłku. Sprzyja temu indywidualne podejście do każdego członka zespołu, podkreślanie wkładu poszczególnych osób oraz celebrowanie osiągnięć.

Style kierowania i przewodzenia

Na skuteczność lidera ogromny wpływ ma styl kierowania i przewodzenia. Istnieje wiele różnych koncepcji opisujących te style. Do najbardziej znanych należy koncepcja E. Mayo, R. Lippita i R. White’a wyróżniająca styl autorytarny, demokratyczny i liberalny. W latach 90-tych dużą popularność zdobyła koncepcja przywództwa sytuacyjnego — autorstwa P. Herseya i K. H. Blancharda. W koncepcji tej brane są pod uwagę dwa wymiary istotne dla zachowań lidera — **orientacja na ludzi** i **orientacja na zadanie** oraz dodatkowy czynnik jakim jest **dojrzałość zespołu**. Dojrzałość zespołu zawiera dwa aspekty zachowań:

- zdolności merytorycznych (zdolności niezbędne do realizacji zadań),
- poziomu motywacji („dojrzałość psychologiczna”).

Te wszystkie elementy (orientacja na ludzi, orientacja na zadania i dojrzałość zespołu) de-

cydują o tym, który z opisanych przez autorów stylów jest najbardziej odpowiedni w danej sytuacji. Teoria ta podkreśla elastyczność stylu kierowania i dostosowanie go przede wszystkim do zespołu, któremu przewodzi lider. Ze względu na swą elastyczność, uwzględnianie trzech wymiarów funkcjonowania zespołu oraz faz rozwoju grupy, koncepcja Herseya i Blancharda wydaje się być najbardziej polecana w praktyce edukatorskiej. Wymagałaby ona od edukatora umiejętności posługiwania się 4 stylami kierowania:

- **instruktażowym (dyrektywnym)** — dawanie dokładnych instrukcji i systematycznym kontrolowaniu postępu prac,
- **doradczym (prowadzącym)** — konsultowanie metod realizacji zadań z uczestnikami szkolenia, omawianie wyników pracy, nawiązywanie osobistych kontaktów z każdym uczestnikiem szkolenia,
- **motywującym (wspierającym)** — ograniczenie kierowania i kontrolowania, określenie celów ale nie narzucanie sposobów ich osiągnięcia, wprowadzanie systemu samokontroli,
- **delegującym** — zlecanie większości zadań członkom grupy, uczestnicy szkolenia sami kontrolują i nadzorują wykonanie zadań.

Tabela: Style kierowania — przywództwo sytuacyjne

Nazwa stylu	Nacisk na zadania	Nacisk na ludzi	Charakterystyczne zachowania edukatora
instruktażowy (dyrektywny)	wysoki	niski	INSTRUOWANIE • Dokładnie instruuje, jak powinny być wykonywane zadania. • Systematycznie kontroluje postęp prac. • Wskazuje błędy i domaga się ich poprawienia. • Zauważa i docenia dobre wykonanie zadań.



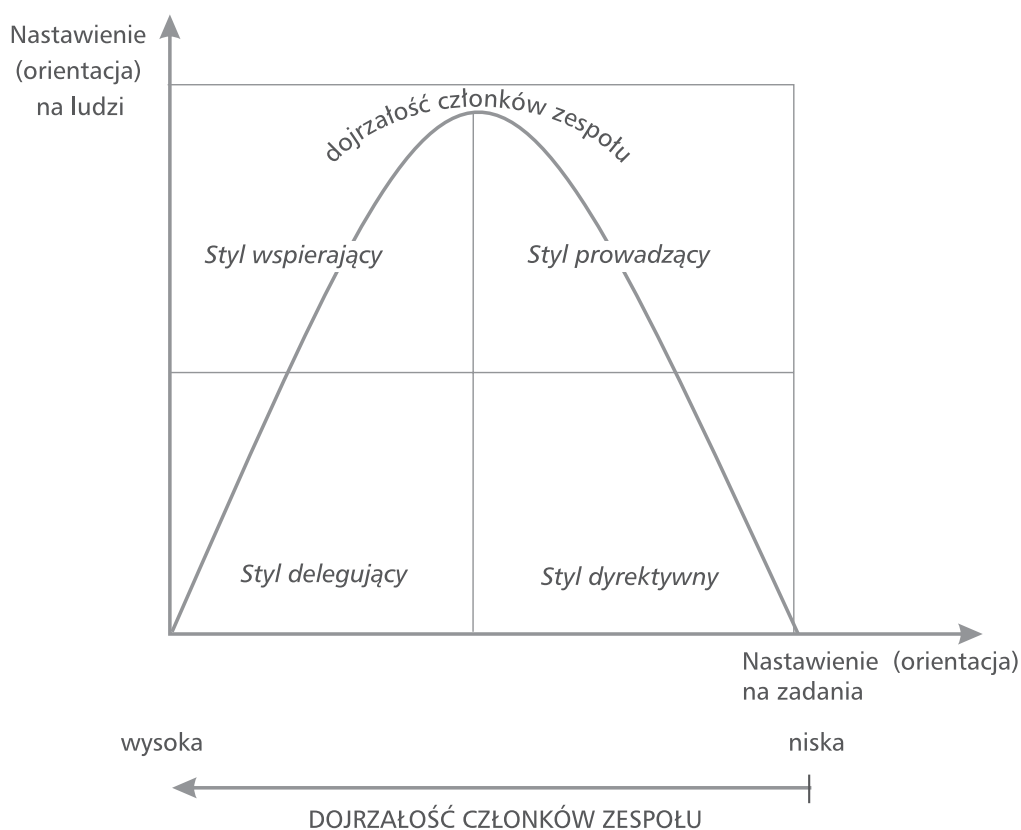
doradczy (prowadzący)	wysoki	wysoki	DORADZANIE • Konsultuje metody realizacji zadań z uczestnikami szkoleń. • Omawia wyniki pracy i przedstawia znaczenie poszczególnych zadań dla osiągnięcia pożądanych efektów związanych przed szkoleniem. • Nawiązuje osobiste kontakty z każdym uczestnikiem szkolenia.
motywujący (wspierający)	niski	wysoki	MOTYWOWANIE • Ogranicza kierowanie i kontrolowanie. • Określa cele związane z realizacją procesu doskonalenia ale nie narzuca sposobu ich osiągania. • Dbą o stosunki interpersonalne w grupie szkoleniowej. • Kładzie nacisk na motywowanie uczestników szkoleń. • Wprowadza system samokontroli. • Zachęca do komentarzy i informacji zwrotnych. • Pomaga w rozwiązywaniu problemów.
delegujący	niski	niski	DELEGOWANIE • Zleca większość prac członkom grupy. • Deleguje uprawnienia i odpowiedzialność. • Uczestnicy szkoleń samodzielnie kontrolują i nadzorują wykonanie prac. • Reprezentuje interesy grupy na zewnątrz.

(Oprac. własne na podstawie: Makin P., Cooper C., Cox Ch., *Organizacje a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*)



Przywództwo sytuacyjne

koncepcja P. Herseya i K. H. Blancharda



Ćwiczenie

Zastanów się:

- I. Które twoje działania w pracy edukatorskiej należą do poziomu przywódcy, a które do poziomu kierownika?
- II. Co w swoim sposobie kierowania i przewodzenia chciałbyś zmienić i dlaczego?

Ćwiczenie

Zastanów się:

- I. Który ze znanych stylów kierowania jest ci najbliższy?
- II. Na ile jesteś elastyczny w stosowaniu różnych stylów kierowania?
- III. Co decyduje o twoich wyborach w tym zakresie? W jakim stopniu są to:
 - Twoje własne preferencje wynikające z cech osobowościowych, wiedzy i umiejętności
 - Zachowania uczestników szkoleń (w tym stopień ich dojrzałości)
 - Oczekiwania i zachowania przełożonych i zleceniodawców
 - Rodzaj szkolenia
 - Kultura organizacyjna instytucji, w której pracujesz
 - Oczekiwania i zachowania innych edukatorów
 - Inne czynniki, określ jakie



Wymiar zawodowy — kompetencje merytoryczne i dydaktyczne

Wymiar zawodowy edukatora oznacza jego uczestniczenie w procesie doskonalenia dorosłych. Edukator jako osoba ucząca innych powinien posiadać zarówno obszerną wiedzę w zakresie nauczanej dziedziny — **kompetencje merytoryczne**, jak również umiejętności jej przekazania — **kompetencje dydaktyczne**.

Wymiar zawodowy jest oczywiście ściśle powiązany z pozostałymi poziomami, w których funkcjonuje edukator, czyli intrapersonalnym, grupowym, interpersonalnym, instytucjonalnym i społecznym.

Wiedza w zakresie nauczanej dziedziny — kompetencje merytoryczne

Przy rozpatrywaniu kompetencji merytorycznych edukatora pojawia się pytanie, jaką wiedzę powinien on dysponować. Odpowiedzią na nie może być stwierdzenie A. T. Pearsona, iż „nauczyciel musi mieć świadomość tego, co moglibyśmy nazwać filozofią danej dyscypliny. (...) Nauczyciel powinien dostrzegać stosunek swojej dyscypliny do innych”.¹⁴ Tak więc edukator musi dysponować aktualną, szczegółową wiedzą z dziedziny, której naucza, ale też umieć odnosić ją do szerszego kontekstu, dostrzegać związki zachodzące pomiędzy różnymi dyscyplinami nauki, ich wpływ na siebie, ponieważ „im większa wiedza ogólna człowieka, tym większa liczba osób, z którymi może się on porozumieć, i tym więcej tematów może być obiektem porozumiewania się”.¹⁵ Istotne jest także to, aby edukator odwoływał się do wiedzy i doświadczeń uczestników szkolenia, postrzegał je jako ważne elementy procesu uczenia się dorosłych.

Edukator powinien umieć ocenić stopień wiedzy posiadanej przez uczestników szkolenia, aby przekazywać treści istotne dla procesu uczenia się i w razie potrzeby modyfikować je.

Przekazywana przez edukatora wiedza ma wiązać się z celami, jakie sobie postawił, konstruując program szkolenia. W tym przypadku możemy mówić, odwołując się do Pearsona, o **wiedzy przyczynowej**, czyli wiedzy pozwalającej edukatorowi dostrzegać związki między jego czynnościami, postawami a uzyskanymi w trakcie działań szkoleniowych efektami.

Zadanie rozwojowe

Przy omawianiu kompetencji merytorycznych edukatora można analizować jego pracę przez pryzmat **zadań rozwojowych** (konceptcja R. J. Havighursta)¹⁶.

Na zadanie rozwojowe składają się **sprawności i kompetencje**, które nabywa jednostka w kontaktach z otoczeniem i dzięki temu osiąga coraz większy poziom mistrzostwa.

Zadaniu przypisuje się określenie **rozwojowe**, ponieważ prowadzi ono do zmian w życiu jednostki, w rezultacie których staje się ona coraz doskonalsza w różnych obszarach. W zadaniu rozwojowym bierze się pod uwagę trzy elementy wpływające na jego treść:

- wewnętrzne środowisko człowieka (zmiany biologiczne w organizmie człowieka),
- nabyte wcześniej kompetencje (aktualne zasoby intelektualne, emocjonalne i społeczne),
- relacje społeczne (aktualne oczekiwania formułowane pod adresem danej jednostki).

W wyniku napięcia powstającego między tymi elementami pojawia się wewnętrzny konflikt, który jednostka stara się rozwiązać. Robi to poszukując nowych sposobów działania, co z kolei prowadzi do nabycia nowych kompetencji.

Pojęcie „zadanie rozwojowe” można zatem odnieść zarówno do samego edukatora, jak i do odbiorców jego działań.

Zadanie rozwojowe edukatora to np. rozwijanie nowych kompetencji potrzebnych do coraz efektywniejszego i skuteczniejszego prowadzenia szkoleń dla dorosłych. W tym przypadku duże znaczenie mają aktualne oczekiwania społeczne kierowane pod adresem edukatorów szkolących w danej dziedzinie. Im więk-

¹⁴ Pearson A. T., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, WSiP, Warszawa, 1994, s. 153.

¹⁵ ibidem, s. 118.

¹⁶ Brzezińska A., op. cit. s. 227–228.



szą będzie rozbieżność między nabytymi wcześniej przez edukatora kompetencjami a oczekiwaniami ze strony odbiorców jego działań, tym silniejszy wewnętrzny konflikt. W takiej sytuacji będzie on dążył do rozwiązywania konfliktu; będzie poszukiwał nowych form pełnionej przez siebie roli osoby szkolącej dorosłych, co powinno zaowocować nabyciem przez niego nowych kompetencji. I wówczas można mówić o zadaniu rozwojowym.

Osoby dorosłe szkolą się także między innymi po to, aby zdobyć nowe i rozwijać już posiadane kompetencje. Mają do wykonania swoje zadania rozwojowe, każdy indywidualne, w związku z czym procesowi przyswajania przez nich wiedzy mogą towarzyszyć konflikty,

napięcia, kryzysy w czasie szkoleń. Edukator, wiedząc o tym, powinien odbiorcom swoich działań **udzielać wsparcia** w nabywaniu nowej wiedzy i umiejętności. Powinien też **wykorzystać fazy kryzysu dla pokazania możliwości indywidualnego rozwoju** każdego uczestnika szkolenia. Od właściwego postępowania edukatora będzie między innymi zależało to, jak został rozwiązany kryzys rozwojowy w trakcie realizacji jakiegoś zadania przez uczestników szkolenia; czy sposób rozwiązania kryzysu wzmocnił ich i wyrobił gotowość do mierzenia się z kolejnymi wyzwaniami, czy przeciwnie — osłabił motywację do stawiania czoła nowym wyzwaniom.

Ćwiczenie

Zastanów się:

1. Czy dysponujesz dostateczną wiedzą z dziedziny, której chcesz nauczać?
2. Czy dostrzegasz związki między daną dziedziną a innymi, ściśle z nią powiązanymi?
3. Jakie swoje zadanie rozwojowe uważasz za najważniejsze i dlaczego?
4. Jak możesz wspierać uczestników szkoleń w realizacji ich zadań rozwojowych?

Fazy rozwoju profesjonalnego

Ważnym aspektem przy rozpatrywaniu kompetencji merytorycznych jest, oprócz zadania rozwojowego, zagadnienie faz rozwoju profesjonalnego nauczycieli.

Rozwój profesjonalny zaś ściśle łączy się z rozwojem osobowym człowieka, jest jego elementem.

Rozwój można opisać w trzech kategoriach:

- rozwój jako **przyrost ilościowy** pewnych własności, np. zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności,
- rozwój jako **osiąganie standardów** — istnieje pożądaný stan końcowy, do którego zmierza proces zmian,
- rozwój jako **ukierunkowane zmiany jakościowe** — proces zachodzących zmian prowadzi od stanów niższych („gorszych”) do wyższych („lepszych”), np. większe

efektywności działań, lepszej organizacji pracy¹⁷.

Rozwój profesjonalny to zdobywanie coraz wyższych zawodowych kompetencji właściwych idealnemu wzorowi roli zawodowej. Dążenie to tego wzoru odbywa się w toku przechodzenia z jednej fazy rozwojowej do drugiej. W literaturze przedmiotu można spotkać różne modele faz rozwoju profesjonalnego. W naszym artykule skupimy się na dwóch.

Jeden z nich przytaczamy za M. Taraszkiewicz¹⁸. Autorka odwołuje się do czterech etapów procesu uczenia się, które określone są następująco:

- **nieświadoma niekompetencja** — „nie wiesz, że nie wiesz”.
Na tym etapie nauczyciel nie jest świadomy, iż wielu rzeczy nie wie i nie umie.
- **świadoma niekompetencja** — „wiesz, że wielu rzeczy nie wiesz, nie potrafisz”.

¹⁷ Reykowski, Kochańska, rozdz. „Kategorie”, w: Brzezińska A., op. cit., s. 43–48.

¹⁸ Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wyd. CODN, Warszawa 1998.



Nauczyciel zaczyna odkrywać, iż nie posiada określonej wiedzy czy umiejętności.

- **świadoma kompetencja** — „wiesz, że coś potrafisz, ale nie wykonujesz tego automatycznie”.

Wykonywane działania wymagają dużej koncentracji, wysiłku, są odwzorowaniem instrukcji działania.

- **nieświadoma kompetencja** — „sam już nie wiesz, skąd wszystko wiesz i umiesz”.
- Większość zadań wykonywana jest automatycznie, bez większego wysiłku.

Autor innego z modeli faz rozwoju profesjonalnego, R. Harre¹⁹, wyróżnił również cztery etapy rozwoju profesjonalnego nauczyciela:

- **I Etap — konwencjonalizacja**

Jest to etap przejścia od momentu uczenia się bycia nauczycielem do rozpoczęcia kariery nauczyciela. Uczenie się zawodu wiąże się z kształtowaniem nowej tożsamości społecznej. Bardzo ważny jest zewnętrzny autorytet — przełożeni, inni nauczyciele. Nauczyciel posiada wiedzę, ale ma trudności z przełożeniem jej na praktykę.

Nauczanie traktowane jest jako zawód.

- **II Etap — przyswajanie**

Nauczyciel przyswaja sobie nie tylko wiedzę na temat istoty zawodu, ale też metody działania. Na tym etapie dominuje jeszcze zewnętrzny autorytet, ale dostrzega się już ogólne zasady kierujące pracą nauczyciela. Rozwijający się nauczyciel zaczyna zdobywać umiejętności potrzebne do realizacji zadań zawodowych.

Nauczanie jest umiejętnością.

- **III Etap — transformacja**

W coraz większym stopniu nauczyciel wykorzystuje własne metody pracy, coraz silniej zaznacza się jego osobisty punkt widzenia. Z coraz większą odwagą wypowiada własne zdanie. Zauważa, że źródłem sukcesu mogą być różne działania.

Nauczanie określa się jako profesjonalizm.

- **IV Etap — uzewnętrznienie**

W działaniach zawodowych nauczyciel sam dla siebie staje się autorytetem, jednocześnie licząc się ze zdaniem współpracowników. Pokazuje innym, że każdy wzór działania zawodowego jest wzorem indywidualnym, charakterystycznym dla poszczególnych nauczycieli. Jest odważny w działaniu i prezentowaniu własnych poglądów.

Na tym najwyższym etapie rozwoju profesjonalnego **nauczanie staje się sztuką.**

Biorąc pod uwagę powyższe fazy, innego podejścia wymagają nauczyciele rozpoczynający pracę, będący w fazie „nieświadomej niekompetencji” („faza konwencjonalizacji” wg R. Harre), a innego ci, którzy są np. na etapie świadomej niekompetencji (według R. Harre „faza transformacji”).

Dla edukatora ważne jest rozpoznanie, w jakiej fazie rozwoju profesjonalnego znajdują się uczestnicy jego szkoleń, a tym samym, jaką wiedzę i umiejętnościami dysponują oraz do czego dążą. Znajomość tego może znacznie ułatwić mu wybór właściwych treści, form i metod pracy.

Zadaniem edukatora jest wspieranie nauczycieli w przechodzeniu z jednej fazy do kolejnej, tak aby wzrastał ich profesjonalizm.

Ćwiczenie

1. Czy umiesz zidentyfikować fazę rozwoju profesjonalnego, w jakiej znajdują się odbiorcy twoich działań?
2. Czy wiesz, do czego dążą w zakresie podwyższania kompetencji zawodowych?

¹⁹ Gaś Z., *Doskonalący się nauczyciel*, Wyd. UMCS, Lublin 2001.



Kompetencje dydaktyczne

Kompetencje dydaktyczne wiążą się ze znajomością i umiejętnością zastosowania w praktyce zagadnień dotyczących specyfiki uczenia się dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem ich motywów uczenia się oraz psychologicznych i fizjologicznych uwarunkowań procesu uczenia się.

Pracując z grupą, edukator powinien uwzględnić różne **style uczenia się i nauczania**, a także poddawać refleksji własny styl uczenia się i nauczania.

Style uczenia się

Pojęcie „**styl uczenia się**” jest często wykorzystywane w praktyce edukacyjnej na różnych szczeblach kształcenia i doskonalenia. Styl uczenia się odnosi się do preferowanych przez daną osobę sposobów otrzymywania, organizowania i wykorzystywania informacji, a także myślenia o nich. „Styl uczenia się to kombinacja osobowości, zdolności, umiejętności społecznych, wcześniejszych osiągnięć szkolnych (...)”.²⁰

Styl uczenia się dotyczy charakterystycznego dla danej osoby sposobu przyswajania wiedzy. W literaturze prezentowane są różne typy lub kategorie stylów uczenia się.

Ze względu na **sposób odbierania informacji** rozróżnia się następujące style uczenia się:

- uczenie się przez doświadczenie — uczestniczenie w realnych zdarzeniach,

- uczenie się poprzez abstrakcyjne myślenie — analizowanie, rozwiązywanie, tworzenie teorii.

Z kolei ze względu na **sposób przetwarzania i/lub wykorzystywania informacji** można wyróżnić następujące style uczenia się:

- wykorzystywanie informacji przez eksperymentowanie, natychmiastowe stosowanie w praktyce zdobytej wiedzy i doświadczeń, przetwarzanie uzyskanych informacji poprzez refleksję, interpretowanie,
- wykorzystanie zmysłów w procesie uczenia się (dominujący system sensoryczny).

Informacje z otaczającego nas środowiska zewnętrznego i wewnętrznego odbieramy poprzez cały system sensoryczny. Każdy jednak ma tendencje do przetwarzania tych informacji poprzez jeden lub dwa, dominujące kanały odbioru informacji.

Ze względu na preferencję użycia jednego z kanałów odbioru informacji wyróżniamy cztery style uczenia się²¹:

- wzrokowiec — uczenie się głównie poprzez spostrzeganie wzrokowe,
- słuchowiec — uczenie się poprzez spostrzeganie słuchowe,
- dotykowiec — uczenie się poprzez zmysł dotyku, odczuwanie fizyczne lub emocjonalne,
- kinestetyk — uczenie się poprzez ruch dużych mięśni, aktywność ruchowa.

Planując zajęcia edukator musi mieć na uwadze różne style uczenia się dorosłych i zadbać o to, aby stosować takie metody pracy, które pozwolą na uczenie się osobom o różnych preferencjach.

Ćwiczenie

Zastanów się:

1. Czy planując metody pracy, bierzesz pod uwagę to, iż adresaci twoich działań mogą preferować różne style uczenia się?
2. Czy potrafisz rozpoznać w swojej grupie szkoleniowej preferowane przez uczestników szkolenia style uczenia się?

²⁰ Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1999.

²¹ Linksman R., *W jaki sposób szybko się uczyć*, Grupa Wyd. Bertelsmann Media, Warszawa 2001, s. 47–50.



Style nauczania

G. D. Fenstermacher i J. F. Soltis²² — autorzy wielu publikacji dotyczących dydaktyki i pedagogiki, podkreślają znaczenie świadomości własnego stylu nauczania. Twierdzą, że „można oczywiście nauczać, nie zaprzatając sobie głowy stylami nauczania, tak jak można być zakochanym, nie zastanawiając się nad istotą miłości, albo rodzicem, nie wnikając w sens rodzicielskich obowiązków. Wszelako jesteśmy przekonani, że nauczyciel jest w każdym calu profesjonalistą dopiero wtedy, kiedy z namysłem wybiera takie, a nie inne stanowisko wobec ważkiego obowiązku edukowania ludzi. (...) zrozumienie odmiennych stylów nauczania pozwala zastanowić się nad tym, jak wykonuje się pracę i jak mają się nasze zamiary jako nauczycieli do tego, co rzeczywiście robimy z uczniami. A to właśnie między innymi charakteryzuje odpowiedzialnego, refleksyjnego, oddanego pedagoga”.

Trudno nie zgodzić się z tymi słowami. Dlatego wydaje się, że istotną umiejętnością edukatora jest diagnozowanie własnego stylu nauczania, poddawanie go refleksji, zastanawianie się nad jego skutecznością i w razie potrzeby modyfikowanie go oraz dostosowywanie do danej sytuacji edukacyjnej.

Wymienieni autorzy wyróżniają trzy style nauczania:

- styl kierowniczy,
- styl terapeutyczny,
- styl wyzwalający.

Styl kierowniczy charakteryzuje się tym, że „nauczyciel pracuje niczym wykwalifikowany menedżer, który organizuje uczenie się i kieruje nim”.

Najważniejsze tutaj są umiejętności dydaktyczne. Edukator wykorzystując określone umiejętności organizacyjne i menedżerskie, przekazuje uczestnikom szkolenia określoną wiedzę: fakty, pojęcia, koncepcje. Działanie opiera się na wyraźnym planie, na bieżąco ewaluowanym i modyfikowanym. Ważna jest umiejętność organizowania czynności w czasie i zadbanie o stworzenie optymalnych warunków

dla przyswajania wiedzy przez uczestników szkoleń.

Głównym celem nauczania w stylu kierowniczym jest **przekazanie wiedzy i rozwijanie określonych umiejętności**.

Styl kierowniczy może sprawdzić się w trakcie realizacji szkoleń, podczas których edukator ma do przekazania dużą dawkę wiedzy z określonej dziedziny i chce w dość krótkim czasie nauczyć swoich odbiorców potrzebnych im umiejętności.

Istotą **stylu terapeutycznego** jest to, że „nauczyciel wnika w osobowość wychowanka, pielęgnuje ją i wspomaga jej rozwój”. W tym stylu nauczania dba się o uczestnika szkolenia w aspekcie jego intelektualnego i duchowego rozwoju.

Każdy z uczestników szkolenia traktowany jest indywidualnie. Edukator wspomaga każdego uczestnika w procesie poznawania siebie samego. Odnosząc ten styl do wspomnianego wyżej zadania rozwojowego, edukator ma w tym przypadku duże szanse na poznanie zadań rozwojowych poszczególnych uczestników szkolenia i towarzyszenie im w ich realizacji.

Dla tego stylu charakterystyczny jest brak z góry ustalonego, dokładnego programu, uczestnicy szkolenia mają na niego duży wpływ. Dominuje stałe nawiązywanie i odwoływanie się do doświadczeń życiowych odbiorców szkoleń. Edukator jest empatyczny, nastawiony głównie na rozwój osobowości uczestników szkolenia.

Celem nauczania jest rozwijanie autentyczności osoby szkolonej, kształtowanie człowieka ponoszącego odpowiedzialność za swój rozwój, umięjącego planować, wybierać i działać w sposób, który służy przede wszystkim osiągnięciu dojrzałości osobistej.

Stosowanie stylu terapeutycznego jest polecane szczególnie w trakcie prowadzenia dłuższych cykli szkoleniowych, mających na celu poszerzanie wiedzy, rozwój umiejętności, jak i kształtowanie i modyfikację postaw. Styl terapeutyczny dominuje podczas treningów interpersonalnych, grup wsparcia, superwizji.

Trzeci ze stylów nauczania zaproponowanych przez G. D. Fenstermachera i J. F. Sol-

²² Fenstermacher G. D., Soltis J. F., *Style nauczania*, WSiP, Warszawa 2000



tisa to **styl wyzwalający**, w którym „nauczyciel główny nacisk kładzie na ukształtowanie przymiotów charakteru”.

W przypadku tego stylu praca opiera się na interpretowaniu, stawianiu hipotez, analizie materiału, wyciąganiu wniosków. Takiemu stylowi nauczania towarzyszy przekonanie, że umysł rozwija się dzięki opanowaniu szerokich podstaw wiedzy połączonej z najlepiej pasującymi do niej intelektualnymi i moralnymi właściwościami charakteru. Główny nacisk kładzie się na sferę intelektualną, racjonalną i etyczną.

Styl wyzwalający może sprawdzić się w szkoleniach, podczas których duży nacisk kładzie się na krytycyzm myślenia, a także sferę etyczną poruszanych zagadnień.

Ważna jest świadomość, jakie mamy preferencje w zakresie posługiwania się opisanymi wyżej stylami nauczania, jakie są przyczyny i konsekwencje zastosowania danego stylu.

W praktyce trudno mówić o stylu nauczania w jego czystej postaci. Powinien być dostosowany do charakteru szkolenia i rodzaju odbiorców. Czasami jedno szkolenie zawiera różne moduły, które wymagają zastosowania różnych stylów uczenia. Dlatego też edukator rozpatrując, jaki styl nauczania zastosuje w określonym przypadku, powinien brać pod uwagę różnorodne uwarunkowania: zewnętrzne, tzn. odbiorców szkoleń, cele swoich działań, tematykę, środowisko szkolenia, oraz wewnętrzne, czyli preferowany przez siebie styl nauczania, swoje kompetencje w tym zakresie.

Edukator ma działać elastycznie, adekwatnie reagować na zachowania uczestników grupy. W razie potrzeby modyfikować zaplanowane moduły szkolenia, dostosowując je do aktualnego stanu wiedzy i potrzeb odbiorców szkolenia.

Ćwiczenie

Zastanów się:

1. Jaki styl nauczania preferujesz?
2. Czy stosujesz elementy innych stylów niż ten preferowany?
3. Czy dostosowujesz styl nauczania do określonej sytuacji?
4. Porównaj style nauczania ze stylami kierowania opisanymi przez Herseya i Blancharda. Jakie wnioski dla twojej pracy edukatorskiej wynikają z tego porównania?

Organizacja szkolenia

Na efektywność i skuteczność działań edukatora wpływa nie tylko zakres posiadanej wiedzy z dziedziny szkolenia i umiejętności jej przekazania, ale również czynniki związane z organizacją procesu szkolenia.

Poniżej przedstawiamy krótki opis niektórych z nich, natomiast szczegółowe informacje dotyczące procesu organizacji szkolenia oraz ewaluacji znaleźć można w innych artykułach tej publikacji.

Wybrane czynniki organizacji procesu szkolenia:

- **Koncepcja szkolenia** — ważne jest, by była przejrzysta i zrozumiała dla osób, które będą się z nią zapoznawały (np. potencjalni zleceniodawcy albo adresaci szkoleń) oraz

uwzględniała kontekst społeczny, w którym edukator działa.

- **Uczestnicy szkolenia** — należy zdiagnozować potrzeby i preferencje uczestników szkolenia, w miarę możliwości ich wyjściową wiedzę z zakresu tematyki szkolenia, doświadczenie oraz motywację do udziału w szkoleniu.
- **Program szkolenia** — powinien mieć czytelną strukturę, jasno sprecyzowany cel lub cele, a zaplanowane treści i metody pracy powinny umożliwiać realizację założonych celów.
- **Środowisko fizyczne szkolenia** — nie mniej ważne niż treści są warunki tworzące środowisko fizyczne szkolenia, tzn. miejsce szkolenia (baza żywieniowa, noclegowa), możliwość dotarcia uczestników na miejsce szkolenia, liczebność grupy.



- **Środowisko dydaktyczne** — istotna jest wielkość sali lub sal oraz ich wyposażenie, pozwalające bez przeszkód realizować przygotowany program.
- **Materiały szkoleniowe** — rodzaj materiałów szkoleniowych powinien zależeć od funkcji, jakie one mają pełnić w trakcie zajęć, wszyscy uczestnicy muszą mieć zapewniony swobodny dostęp do materiałów szkoleniowych. Istotne jest także zadbanie o informacje na temat autora, firmy lub osoby opracowującej materiały, o stronę tytułową, spis treści, bibliografię.
- **Gospodarowanie czasem** — ważnym aspektem jest właściwe rozplanowanie czasu szkolenia z uwzględnieniem jego celów i treści (uwzględnienie czasu produktywnego i nieproduktywnego, niskiej i wysokiej aktywności odbiorców działań edukacyjnych).
- **Ewaluacja szkolenia** — edukator powinien sprawdzać efektywność swojej pracy; może przygotować i przeprowadzać ewaluację szkoleń sam (jeśli ma odpowiednie kompetencje w tym zakresie) lub we współpracy ze specjalistami od ewaluacji, może

być poddany ewaluacji lub też może poddać procesowi ewaluacji własną pracę (autoewaluacja).

Niezwykle istotne jest, aby edukator pamiętał o wszystkich elementach wpływających na przebieg szkolenia. W celu sprawniejszego przygotowania szkolenia można sporządzić listę zadań do wykonania i wpisywać uwagi o ich realizacji. Listę zadań można podzielić na określone etapy, np.: planowanie, realizacja, ocena szkolenia.

Im więcej wiedzy będzie posiadał edukator na temat wyżej wymienionych elementów wpływających na szkolenie, im rzetelniej podejście do kolejnych etapów planowania i prowadzenia szkolenia, tym większa jest szansa na efektywniejszy przebieg procesu doskonalenia grupy szkoleniowej. Czasami bowiem szkolenie nawet perfekcyjnie przygotowane pod względem układu treści i umiejętności przekazania wiedzy może nie być w pełni efektywne z powodu niewłaściwie zorganizowanego miejsca, nierozpoznanych potrzeb uczestników szkolenia, bądź niedostosowania materiałów szkoleniowych do celów zajęć.

Ćwiczenie

Zastanów się:

1. Czy masz wypracowany sposób planowania i organizowania procesu szkolenia?
2. Czy bierzesz pod uwagę wszystkie istotne dla powodzenia szkolenia elementy?
3. W jaki sposób identyfikujesz ewentualne zagrożenia dla realizacji szkolenia i jak im zapobiegasz?

Spróbuj stworzyć listę kontrolną zadań do wykonania, która ułatwi ci planowanie i organizowanie szkolenia.

Kompetencje instytucjonalne

Jednym z istotnych czynników wpływających na funkcjonowanie edukatora jest poziom instytucjonalny, jako istotny dla pełnienia przez niego swojej roli.

Instytucje

Edukator przede wszystkim powinien znać dobrze własną instytucję: jej cele, strukturę

organizacyjną, ofertę kierowaną do odbiorców jej działań. Powinien również orientować się w działalności innych instytucji należących do różnych sektorów: państwowego, prywatnego i pozarządowego. Istotna będzie wiedza na temat profilów ich działań oraz możliwości współpracy z nimi w zakresie przedsięwzięć realizowanych przez edukatora. Ważna jest też orientacja, np. co do źródeł finansowania instytucji, z którymi edukator współpracuje, a tym samym potencjalnych źródeł finansowania jego projektów.



Szczególnie znaczenie dla edukatora ma znajomość instytucji kształcenia i doskonalenia, ich miejsca w systemie oświaty, realizowanych przez nie programów i przedsięwzięć.

Przełożeni i zleceniodawcy

Edukator powinien dokładnie zapoznać się z oczekiwaniami kierowanymi pod jego adresem przez zleceniodawców, którymi mogą być osoby bądź instytucje (np. dyrektor placówki, szkoła, organizacja pozarządowa, ministerstwo). Dokładna znajomość tych oczekiwań ułatwi mu zaplanowanie szkolenia w taki sposób, aby w jak największym stopniu mogło je spełnić. Ważne są informacje dotyczące priorytetów zleceniodawcy, w kwestii pełnienia roli edukatora; jak się one mają do aktualnych i perspektywicznych zadań polityki oświatowej państwa, czy są zgodne z nowymi tendencjami edukacyjnymi, czy są one zbieżne z priorytetami samego edukatora.

Znajomość oczekiwań przełożonych, zleceniodawców, to bardzo istotny aspekt pracy edukatora, ponieważ niejednoznaczność sytuacji, rozbieżne oczekiwania co do działań edukacyjnych edukatora i zleceniodawców mogą utrudniać lub wręcz uniemożliwiać prowadzenie szkoleń. Dlatego kluczowe jest wypracowanie rozwiązań w jak największym stopniu satysfakcjonujących obydwie strony. Tutaj mogą być pomocne umiejętności skutecznego komunikowania się, negocjacji, jasności formułowania założonych celów edukacyjnych oraz oczekiwań w stosunku do zleceniodawcy, umiejętność uzasadniania swojego stanowiska.

Inne osoby zajmujące się edukacją dorosłych

Duży wpływ na pracę edukatora mają oczekiwania i zachowania innych osób zajmujących się edukacją dorosłych. Edukatorzy tworzą grupę, która realizuje podobne zadania, ma do czynienia z określonymi odbiorcami, napotyka na podobne trudności. W obliczu zbliżonych problemów środowisko edukatorów, podobnie jak inne grupy zawodowe, tworzy wzory postępowania w określonych sytuacjach, wypracowuje zasady etyczne.

Niektóre aspekty działań edukatorów i innych osób zajmujących się edukacją dorosłych uregulowane są prawem. Jednak wiele proble-

mów pojawiających się w toku realizacji zadań edukatorskich nie jest ujęta w ramach prawa. Ważne jest więc określenie reguł postępowania w konkretnych sytuacjach, zasad, jakich powinny przestrzegać osoby należące do danej grupy, w tym przypadku — edukatorów.

Wśród innych osób zajmujących się edukacją dorosłych można wyróżnić między innymi: nauczycieli konsultantów, doradców metodycznych, nauczycieli akademickich, terapeutów, członków stowarzyszeń zajmujących się edukacją dorosłych. Każda z tych grup zajmuje określone miejsce w systemie edukacji. Wszystkie mają wspólnego adresata — osoby dorosłe kształcące się lub doskonalące, a jednocześnie realizujące specyficzne dla siebie zadania wynikające z określonego usytuowania w systemie edukacji.

Edukator i pozostałe osoby szkolące dorosłych narażone są na silne stresy w związku z dużą odpowiedzialnością, jaka na nich ciąży — za jakość kształcenia i doskonalenia adresatów ich działań. Powinni więc oni dbać o komfort swojej pracy, uczestniczyć w różnych formach pozwalających dzielić się wątpliwościami, analizować przyczyny trudności, jeśli takie napotykają w swojej pracy, szukać właściwych rozwiązań pojawiających się problemów. Mogą uczestniczyć np. w grupach wsparcia, spotkaniach superwizyjnych oraz innych przyjętych w środowisku formach dzielenia się osiągnięciami, jak i trudnościami.

Wymiana informacji, dyskusje na aktualne w dziedzinie edukacji tematy między różnymi grupami zawodowymi zajmującymi się kształceniem i doskonaleniem dorosłych mogą mieć miejsce także w trakcie konferencji czy seminariów poświęconych określonej problematyce (organizowanych na szczeblu krajowym i międzynarodowym).

Wiedza i umiejętności z zakresu zarządzania

Ze względu na szybkie tempo zmian, coraz większą liczbę czynników wywierających wpływ na kształt i treść edukacji istnieje konieczność coraz sprawniejszego zarządzania. W kontekście pracy edukatora pojawia się pytanie, jaką wiedzą z zakresu zarządzania powinien on dysponować, jakie umiejętności rozwijać, doskonalić.



Wiedza na temat zarządzania, a dokładniej na temat wybranych, istotnych dla planowania i realizacji działań z zakresu doskonalenia dorosłych, okazuje się ważnym elementem kompetencji edukatora. Bez niej trudno sobie dziś wyobrazić efektywne i skuteczne pełnienie roli edukatora oraz uzyskiwanie pożądanych efektów przedsięwzięć edukacyjnych. Edukator często występuje w roli osoby zarządzającej: może sam prowadzić instytucję, organizację, grupę osób (w tym również grupę szkoleniową — patrz s. 68–72 tekstu) Wówczas wiedza na temat zarządzania jest mu niezbędna do właściwego pełnienia funkcji kierowniczej. Ale także wtedy, gdy sam jest tylko jednym z elementów

struktury, którą kieruje ktoś inny, znajomość i sposób zarządzania może ułatwić mu funkcjonowanie w danej strukturze.

Edukator powinien znać różne sposoby zarządzania, wiedzieć z jakich elementów składają się, na co i w jakim stopniu ma wpływ on sam, a co zależy od czynników zewnętrznych, np. polityki oświatowej państwa, oczekiwań zleceniodawców, odbiorców działań.

Wiele pojęć z obszaru zarządzania przyjęło się już w języku oświaty i funkcjonuje w nim z dużym powodzeniem. Poniżej prezentujemy wybrane terminy i pokazujemy ich przykładowe związki z pracą edukatora.

Termin	Wybrane cechy charakterystyczne	Przykładowe związki z pracą edukatora
Organizacja ucząca się	- wszyscy członkowie danej organizacji uczestniczą w procesie uczenia się - dużą wagę przywiązuje się do działania zespołowego, wspólnego tworzenia wizji, norm i zasad postępowania, sposobów doskonalenia pracowników - wszystkie działania mają służyć podnoszeniu efektywności pracy, a tym samym oferowaniu coraz lepszych usług dla klientów, np. uczniów w szkole, nauczycieli w placówkach doskonalenia - proces uczenia się w takich organizacjach przebiega w dwóch cyklach: pierwszy obejmuje poszukiwanie rozwiązań pojawiających się trudności, a w drugim analizuje się zasadność stosowanych norm, procedur postępowania	- edukator może być członkiem organizacji uczącej się - edukator może uczyć osoby zatrudnione w uczącej się organizacji - edukator może występować w roli osoby wspomagającej proces podwyższania kompetencji nauczycieli po to, aby w systemie oświaty szkoły i inne placówki oświatowe funkcjonowały jako organizacje uczące się
Zarządzanie przez wartości	- fundament organizacji zarządzanej przez wartości stanowią misja i prezentowane przez nią wartości - istnieją jasno określone i podzielane przez pracowników wartości, a wszelkie działania są zgodne z wyznawanymi wartościami. - wartości są czynnikiem integrującym zespoły pracownicze - praca w takich organizacjach jest satysfakcjonująca dla wszystkich i przynosi wymierne korzyści: zadowolenie klientów, zyski dla firmy itd.	edukator kieruje grupą szkoleniową, biorąc pod uwagę przede wszystkim istotne dla niego i grupy wartości



Zarządzanie jakością	• zasady rządzące tym rodzajem zarządzania to: — myślenie systemowe („zrozum całość, do której należy część, w której pracujesz”) — zarządzanie przez dane („swoje decyzje opieraj na wiarygodnych informacjach”) — stałe doskonalenie („znajdź sposób ciągłego reagowania na zmiany”) • trwałe dążenie do doskonalenia swojej pracy postrzeganej w szerokim kontekście społecznym • ewaluacja traktowana jako źródło wiarygodnych danych na temat kierunków koniecznych zmian	— edukator zbiera informacje na temat swojej pracy, dokonuje jej ewaluacji — edukator podejmuje działania mające na celu doskonalenie swojej pracy
Zarządzanie strategiczne	• analiza teraźniejszości funkcjonowania organizacji • myślenie o celach, do których organizacja zmierza, w odległej perspektywie czasowej • osiągnięcie przewagi konkurencyjnej nad innymi.	— edukator zdobywa wiedzę na temat rynku edukacyjnego — edukator określa swoje cele strategiczne
Zarządzanie projektem	• zarządzanie złożonymi przedsięwzięciami, których istotą jest określoność • określoność dotyczy spełnienia wymagań, kosztów realizacji i czasu realizacji • wykorzystanie wiedzy i umiejętności osób realizujących projekt oraz określonych metod pracy i narzędzi dla spełnienia oczekiwań zleciodawców projektów.	— edukator kieruje projektami edukacyjnymi — edukator jest uczestnikiem krajowych i międzynarodowych projektów edukacyjnych zarządzanych przez innych

Ćwiczenie

Zastanów się:

1. Jakie zagadnienia z obszaru zarządzania są według ciebie szczególnie istotne dla pracy edukatora?
2. Jakie kompetencje z zakresu zarządzania chciałbyś rozwijać?

Kompetencje społeczne

Edukator działa w określonej rzeczywistości społeczno-politycznej, a ona z kolei wpływa na system edukacji. Dlatego niezmiernie ważna dla edukatora jest umiejętność patrzenia na kontekst własnej pracy. Musi on dysponować wiedzą na temat elementów tej rzeczywistości, ich powiązań, zależności i rodzajów wzajemnych oddziaływań.

Istotnym aspektem **kompetencji społecznych** jest znajomość kluczowych zagadnień związanych z funkcjonowaniem edukacji za-

równy w kontekście państwowym, jak i europejskim, a nawet szerzej — światowym.

Oprócz wiedzy edukator powinien posiadać umiejętność jej wykorzystania w swoich działaniach edukacyjnych w fazie planowania i realizacji. Im oferta edukatora będzie bardziej spójna z aktualnymi trendami rozwojowymi w dziedzinie edukacji, tym większa szansa na satysfakcjonujące i efektywniejsze działania.

Istotne dla edukatora zagadnienia z zakresu kompetencji społecznych to:

- światowe tendencje w edukacji,
- polityka oświatowa,
- zmiany w edukacji,
- znajomość prawa.



Światowe tendencje w edukacji

Planując swoje działania, edukator musi brać pod uwagę zmieniającą się rzeczywistość, po to by jego propozycje nadążały za potrzebami dorosłych, do których adresuje swoją ofertę. Te potrzeby są ściśle powiązane z trendami edukacyjnymi, tak na poziomie lokalnym, jak i globalnym.

Edukator powinien dysponować wiedzą na temat światowych trendów rozwoju edukacji, czyli megatrendów.

Do najważniejszych kierunków rozwoju edukacji należą między innymi²³:

- uwzględnianie potrzeb lokalnych oraz trendów globalnych w organizacji całego systemu edukacji,
- zwiększenie roli społeczności lokalnych w działaniach edukacyjnych,
- przeniesienie punktu ciężkości z nauczania prowadzonego w szkole na samodzielne uczenie się w domu i miejscu pracy, dzięki rozwojowi technik informacyjnych i komputerowych, zwłaszcza w odniesieniu do oświaty dorosłych,
- dostarczanie wiedzy i umiejętności wykształconym osobom dorosłym.

Szczególne znaczenia nabiera dla edukatora ostatni z wymienionych punktów, ponieważ pokazuje on znaczenie roli edukatorów w rozwoju edukacji w nadchodzących latach. Aby edukatorzy jak najlepiej wypełniali swoją rolę, muszą dysponować między innymi wie-

dzą na temat wytycznych i kierunków rozwoju europejskich systemów edukacji. A wiedzę tę można zdobyć np. studiując opracowywane programy i zawierane porozumienia europejskie w dziedzinie edukacji.

I tak ważne, podjęte w latach 2000–2002, inicjatywy Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji to:

- *Strategia lizbońska* (marzec 2002). Jej myśl przewodnią to „gospodarka europejska — gospodarką opartą na wiedzy i gospodarką konkurencyjną”.
- *Raport sztokholmski* (marzec 2001) — „wspólne europejskie cele strategiczne w polityce edukacyjnej”.
- *Program barceloński* (luty 2002) — „europejski program realizacji celów strategicznych systemów edukacji”.

Kluczowym wydaje się być program prac dotyczący realizacji celów systemów edukacji w Europie, przyjęty w Barcelonie w dniu 14 lutego 2002 roku przez Radę i Komisję Europejską. W programie tym zwraca się między innymi uwagę na to, iż „w epoce wiedzy i globalizacji tworzenie spójnego wewnętrznie i otwartego europejskiego obszaru edukacyjnego będzie miało zasadnicze znaczenie dla przyszłości Europy i jej obywateli”²⁴.

Znajomość celów strategicznych i szczegółowych edukacji europejskiej pozwoli edukatorowi na zdobywanie wiedzy i umiejętności, które ułatwią mu pełnienie swojej roli zgodnie z aktualnymi wymogami stawianymi przed oświatą, w tym też doskonaleniem dorosłych.

Ćwiczenie

Zastanów się:

1. Czy znasz światowe tendencje w edukacji? Skąd możesz czerpać wiedzę na ten temat?
2. Które światowe tendencje w edukacji wydają ci się szczególnie istotne w pracy edukatorskiej? Dlaczego?
3. Jakie wytyczne i kierunki rozwoju europejskich systemów edukacji zwracają twoją szczególną uwagę i dlaczego?

²³ za: Elsner D. — *Doskonalenie kierowania placówką oświatową*, Wyd. Mentor, Chorzów 1999, s.13–14.

²⁴ *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia — wspólne cele do roku 2010*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003, s. 9.



Polityka oświatowa

Na działania edukatora wpływ ma między innymi polityka oświatowa, ta w skali makro, czyli państwowa; ta w skali mikro, czyli lokalna lub bezpośrednich przełożonych. Istotna jest też świadomość, iż polityka oświatowa to element ogólnej polityki państwa, a szerzej — element zachodzących zmian cywilizacyjnych. „Polska jest fragmentem świata, wiele naszych współczesnych problemów ma charakter europejski i globalny. Stwarza to konieczność ich szybkiego, dogłębnego poznania i rozwiązywania.”²⁵

Dlatego edukator powinien znać odpowiedzi na pytania: co wpływa na politykę oświatową, jakie są jej związki z polityką — społeczną, ekonomiczną czy kulturalną, jak ma się nasza polityka oświatowa do zmian w skali globalnej. Musi też być świadomy własnej roli w polityce oświatowej oraz miejsca, jakie zajmują w niej adresaci jego działań.

Edukator ma dysponować wiedzą na temat systemu kształcenia i doskonalenia w kraju, aby dostosowywać swoje propozycje do zadań, stawianych w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli w XXI wieku. Powinien wiedzieć, ja-

kie umiejętności są mu potrzebne, aby sprostać tym zadaniom. Jedną z nich jest umiejętność krytycznej oceny współczesnej rzeczywistości, w tym również edukacyjnej, oraz umiejętność uczenia krytycyzmu innych. Jest to niezbędne, aby profesjonalnie uczestniczyć w kreowaniu pożądanego środowiska edukacyjnego.

Im bardziej szczegółową wiedzą na temat różnych istotnych aspektów polityki oświatowej dysponuje edukator, tym łatwiej umie wskazać zależności między poszczególnymi jej elementami oraz między polityką oświatową i uwarunkowaniami społecznymi. Łatwiej też uczestniczyć mu w dialogu z różnymi podmiotami polityki oświatowej, dotrzeć do adresatów przygotowanych propozycji szkoleniowych oraz bardziej adekwatnie dobierać treści i metody pracy do wyznaczonych celów.

Podsumowaniem powyższego aspektu kompetencji edukatora niech będzie następujące zdanie: „świadomość istnienia społecznych kontekstów systemu edukacji, tempa i istoty zmian w świecie i kraju, a także w przemianach świadomości społecznej i świecie wartości jednostek i zbiorowości, powinny być ważnymi obszarami edukacji nauczycielskiej oraz nauk o edukacji”²⁶.

Ćwiczenie

1. Jakie są twoje przewidywania dotyczące roli edukatora i jego miejsca w polskim systemie edukacji?
2. Jakie zmiany chciałbyś wprowadzić w tym zakresie i dlaczego?

Zmiany edukacyjne

Zmiany następujące w edukacji określane są najczęściej jako reforma, ale też innowacja, modyfikacja, usprawnienie.

Edukator musi być świadomy zachodzących zmian i wspomagać proces ich wprowadzania w systemie oświaty.

R. Chin i K. Benne proponują, by modele wprowadzania zmian edukacyjnych podzielić na²⁷:

- **polityczno-administracyjne**

Zmiany wprowadzane są zwykle centralnie, przy pomocy hierarchicznych struktur dysponujących możliwością kontroli podległych jednostek, stosowania określonych sankcji itp.

²⁵ Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji — przemiany i perspektywy*, Toruń 1998, s. 10.

²⁶ Tamże, s. 13.

²⁷ Ekiert-Grabowska D., Oldroyd D., *Kierowanie zmianą, Przewodnik dla edukatora*, Materiały programu Term, MEN, s. 10.



- **normatywno-reedukacyjne**

Zakłada się, że dla skuteczności zmian ważne jest, by ludzie zmienili swoje przekonania, między innymi poprzez kontakt planujących zmiany z ich realizatorami, szkolenia itp.

- **racjonalno-empiryczne**

Przyjmuje się, że ludzie muszą zrozumieć istotę zmian i korzyści, jakie z nich uzyskają. Kładzie się zatem nacisk na przepływ informacji, wyjaśnianie celów zmian itp., zakładając, że większość ludzi działa w sposób racjonalny.

Edukator może być jednym z „agentów” zmiany i realizować zadania wynikające z pełnienia tej roli. Należą do nich m.in.²⁸:

- zorganizowanie procesu zmiany
- przygotowanie uczestników zmiany do jej wprowadzenia

- wspieranie uczestników w trakcie jej wdrażania
- pokonywanie oporów wobec zmiany
- informowanie o przebiegu procesu zmiany
- rozwiązywanie konfliktów powstałych w wyniku wprowadzania zmiany
- ocena efektów zmiany.

Większość z tych zadań edukator może z powodzeniem realizować w trakcie pracy z grupami szkoleniowymi. Szczególnie zaś organizację procesu w wymiarze lokalnym, wspieranie uczestników zmian — członków grup szkoleniowych w zdobywaniu wiedzy, doskonaleniu umiejętności potrzebnych do wprowadzania zmian.

Świadomość wprowadzanych zmian pozwoli edukatorowi we właściwy sposób włączyć się w nurt zmian oświatowych i wypełniać swoją rolę efektywnie, adekwatnie do zapotrzebowania zleceniodawców i uczestników szkoleń.

Ćwiczenie

1. Jakie zmiany edukacyjne, z którymi masz do czynienia w naszym kraju, uważasz za szczególnie istotne i dlaczego?
2. Jak widzisz rolę edukatora w procesie wprowadzania zmian edukacyjnych?

Znajomość prawa

Edukator powinien orientować się w zagadnieniach prawa oświatowego. Nie chodzi tu o zapamiętanie wszystkich artykułów i paragrafów poszczególnych aktów prawnych, ale o wiedzę, jakie dokumenty prawne, tzn. ustawy i akty wykonawcze (rozporządzenia, zarządzenia) regulują poszczególne obszary oświaty.

Po co edukatorowi wiedza prawna?

W demokratycznych państwach prawa każdy obywatel powinien wiedzieć, jakie prawa mu przysługują jako członkowi społeczeństwa oraz znać prawa regulujące poszczególne dziedziny życia w danym państwie, znać źródła informacji prawnych i wiedzieć, jak z tych praw korzystać. Edukator musi być świadom statusu prawnego,

wiedzieć, w jakich granicach może poruszać się, czy jego działania są zgodne z obowiązującym prawem.

Ważna jest znajomość prawa regulującego sferę oświatową, ale i dokumentów prawnych dotyczących sfery pozaoświatowej, jak np. kodeks postępowania administracyjnego, kodeks pracy. Istotna jest też wiedza, gdzie i w jaki sposób można odwoływać się w przypadku naruszania praw.

Prawo regulujące różne sfery życia w kraju, w tym sferę oświatową, ulega ciągłym modyfikacjom. Dlatego też, aby dysponować aktualną wiedzą, edukator powinien śledzić wprowadzane zmiany. To pozwoli na działanie zgodnie z obowiązującymi przepisami, co jest jednym z niezbędnych elementów profesjonalizmu edukatora.

²⁸ Elsner D., op. cit. s. 47.



Etyka pracy edukatora

Etyce poświęcone zostały dwa artykuły niniejszej publikacji: autorstwa M. Środy oraz M. Pomianowskiej i E. Tołwińskiej-Królikowskiej. W tym miejscu sygnalizujemy zatem jedynie niektóre kwestie związane z tym aspektem pracy edukatora.

Konieczną rzeczą jest, aby edukator wiedział, co składa się na postawę etyczną i umiał ją rozwijać. W literaturze przedmiotu²⁹ wskazuje się na cztery obszary kształtujące postawę etyczną człowieka:

I obszar — naturalne odniesienia wobec innych (stosunki rodzinne, towarzyskie, środowiskowe)

II obszar — naturalna refleksja wobec siebie samego (własne spostrzeżenia, doświadczenia, analiza własnego systemu wartości)

III obszar — instytucje i środowiska obce

IV obszar — instytucje i środowiska własne

Ten sam autor zwraca też uwagę, iż punktem wyjściowym kształtowania się postawy etycznej są zachowania i postawy wobec innych ludzi.

Wydaje się, iż w przypadku edukatora wszystkie wyżej wymienione obszary wpływają

na jego etykę. Edukator, pełniąc swoją rolę, ma do czynienia z różnymi osobami czy instytucjami. Musi więc wypracować taki styl pracy, który godzi wyznawane przez niego wartości i zasady z wartościami i zasadami innych.

Edukator powinien posiadać własny system wartości, umieć analizować własne zachowania i kierować się zasadami nie urażającymi innych, nie naruszającymi praw indywidualnych lub praw grupowych, z którymi ma do czynienia w swojej pracy.

Dojrzałość wewnętrzna, a także etyczna edukatora może być rozumiana jako świadomość własnego wpływu na kształtowanie połączonych zachowań wśród odbiorców jego działań. Bardzo ważnym wyznacznikiem tej dojrzałości jest zgodność postępowania z wartościami, zasadami i poglądami prezentowanymi uczestnikom szkoleń.

Edukator powinien zatem postępować etycznie, zarówno w stosunku do zleceniodawców, przełożonych, jak i odbiorców swoich wysiłków. Powinien poddawać refleksji swoje działania, aby móc korygować ewentualne niepożądane zachowania czy sposoby pracy.

Etyka edukatora wiąże się ściśle z odpowiedzialnością za proces uczenia innych.

Ćwiczenie

Zastanów się:

1. Jaką rolę odgrywa prawo oświatowe w pracy edukatora?
2. Które obszary działalności edukatora wymagają według ciebie uregulowań prawnych?
3. Czy widzisz potrzebę stworzenia kodeksu etycznego edukatora? Dlaczego? Jeśli tak, to jakie zapisy powinny, twoim zdaniem, znaleźć się w takim kodeksie?

Skuteczność w pracy edukatora

Przy omawianiu kompetencji edukatora warto poświęcić chwilę uwagi **poczuciu skuteczności zawodowej**³⁰.

Z. Gaś opisuje badania prowadzone wśród nauczycieli, a dotyczące czynników wpływających na poczucie ich skuteczności. Badania te wykazały, iż są to czynniki dotyczące samego nauczyciela (poziom intrapersonalny), dotyczące odbiorców jego działań (poziom społeczny) oraz czynniki instytucjonalne.

Odnosząc to do edukatora, można więc stwierdzić, iż wszystkie wskazane przez nas

²⁹ Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1996, s. 178–179.

³⁰ Gaś Z. B., op. cit., s. 22–24. Patrz również: Peter F. Drucker, *Myśli przewodnie Druckera*, Warszawa 2002.



kompetencje mają swój udział w tworzeniu poczucia skuteczności zawodowej.

Problemowi skuteczności zawodowej dużo uwagi poświęcają ekonomiści. James A. F. Stoner i Charls Wankel³¹ opracowali listę czynników, od których zależy skuteczność osoby sprawującej funkcję kierowniczą. Można je zaadaptować do realiów pracy edukatorskiej.

ner i Charls Wankel³¹ opracowali listę czynników, od których zależy skuteczność osoby sprawującej funkcję kierowniczą. Można je zaadaptować do realiów pracy edukatorskiej.

Tabela — Czynniki wpływające na skuteczność edukatora

Czynniki	Uwagi
Osobowość, wiedza, umiejętności edukatora	Każda osoba preferuje określone formy postępowania, zachowania, dlatego często edukatorzy wybierają taki styl, w którym czują się najwygodniej. Na wybór stylu kierowania mają też wpływ wcześniejsze doświadczenia edukatora oraz wiedza na temat efektywności działań.
Oczekiwania i zachowania przełożonego	Styl kierowania zwierzchników ma duży wpływ na wybór stylu przez edukatorów; ma tu miejsce nie tylko proces modelowania, ale również potrzeba uzyskania akceptacji, bycia docenionym.
Cechy, oczekiwania i zachowania uczestników szkoleń	To jeden z najważniejszych czynników wpływających na wybór stylu kierowania, gdyż to zachowanie uczestników szkoleń w zdecydowanej mierze decyduje o efektywności edukatora.
Wymagania, zadania	Specyfika pracy przeznaczonej do wykonania decyduje, który styl sprawdzi się, np. przy zadaniach wymagających dużej pomysłowości, kreatywności zupełnie nie sprawdza się styl autorytarny.
Kultura i zasady postępowania organizacji	Kultura organizacji wpływa zarówno na oczekiwania uczestników szkoleń, jak i na zachowania edukatorów. Jeśli organizacja kładzie nacisk głównie na wyniki, to edukatorzy będą mieli tendencje do stosowania większej liczby procedur kontrolnych niż np. zachowań wspierających rozwój uczestników szkoleń.
Oczekiwania i zachowania współpracowników	Wpływ zachowania innych edukatorów jest również niebagatelny. Będąc w podobnej sytuacji, zazwyczaj stanowią dość spójną grupę, o podobnych wzorach postępowania.

(Oprac. własne na podstawie J. A. F. Stoner, Ch. Wankel)

Z powyższych rozważań wynika więc, że zarówno uczestnicy szkoleń, zwierzchnicy, zlecniodawcy, jak i edukatorzy oddziałują na siebie nawzajem zwiększając lub zmniejszając skuteczność pracy edukatorskiej.

Z poczuciem skuteczności zawodowej wiąże się z kolei **poczucie satysfakcji zawodowej**. Jedną z koncepcji³² wskazuje na dwa istotne składniki, które mają znaczący wpływ na poczucie satysfakcji, tzn. komfort zawodowy i wywiązywanie się z obowiązków zawodowych. W koncepcji tej zwraca się uwagę, iż wywiązywanie się z obowiązków zawodowych (czynnik niezwykle istotny w profesjonalnym pełnieniu roli edukatora) to proces o wielu etapach, od świadomości niedoskonałości sytuacji, w jakiej

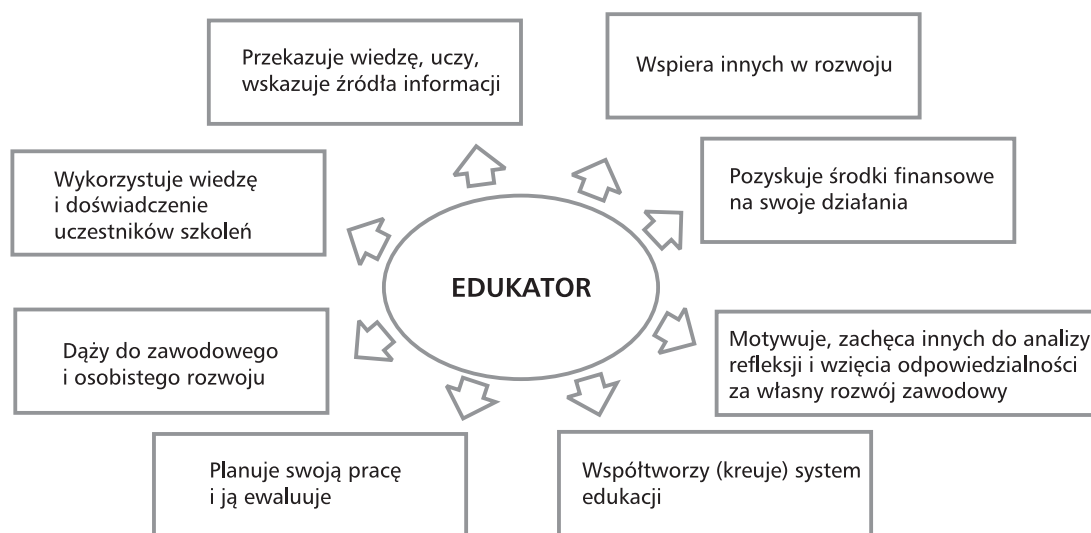
znajduje się nauczyciel (edukator) poprzez formułowanie i wdrażanie strategii naprawczych, wartościowanie swojego działania, aż po etap poczucia wywiązywania się z obowiązków zawodowych. Każdy edukator powinien dążyć do osiągnięcia tego ostatniego etapu, ponieważ będzie miał poczucie satysfakcji z pełnionej roli.

Bardzo ważne jest uświadomienie sobie, iż jest to proces, trwa więc w czasie, podlega zmianom ze względu na działania czynników wewnętrznych, dotyczących samego edukatora, a także zewnętrznych, tworzących kontekst jego działań.

Umiejętność ich dostrzegania i analizowania pomaga podejmować działania prowadzące do poczucia skuteczności zawodowej.

³¹ Stoner J. A. F., Wankel Ch., *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1996.

³² Tamże, op. cit., s. 24.



Zakończenie

W niniejszym artykule przedstawiono ważne aspekty pracy edukatora, przeanalizowano jego kompetencje przez pryzmat roli zawodowej, jaką ma do spełnienia. Opisano rodzaje kompetencji, jakie powinien posiadać edukator, aby działać w pełni profesjonalnie. Pokazano, jaką wiedzę powinien dysponować edukator, jakie posiadać umiejętności oraz jakie cechy i postawy powinny go charakteryzować.

Reasumując — edukator to osoba, która:

- działa w określonym kontekście,
- podlega wpływowi czynników należących do różnych poziomów społecznego funkcjonowania (intrapersonalnego, interpersonalnego, grupowego, instytucjonalnego, społecznego),
- jest jednym z kreatorów rzeczywistości edukacyjnej,
- jest odpowiedzialna za siebie, a jednocześnie umie wyzwolić u uczących się poczucie odpowiedzialności za własny rozwój,
- umie reagować na potrzeby systemu oświaty, polityki oświatowej zarówno w skali makro, jak i mikro.
- umie motywować innych do uczenia się, wprowadzania zmian,

- dba o własny rozwój, zarówno osobisty, jak i profesjonalny,
- umie planować, organizować, realizować i poddawać ewaluacji swoje działania edukacyjne.

Z pełnieniem roli edukatora wiąże się wiele zadań, które ilustruje zamieszczony na tej stronie schemat.

Edukator, z racji specyfiki swojej pracy i roli, jaką pełni w systemie edukacji, może mieć ogromny wpływ na tworzenie społeczeństwa przygotowanego do działania w warunkach skoku cywilizacyjnego, w społeczeństwie wiedzy, w którym:

- szczególnie znacząca staje się rola nauki i edukacji,
- istotnym zasobem jest wiedza,
- dynamicznie rozwija się technologia informacyjna i jest ona coraz powszechniej stosowana,
- powstają nowe zawody, a te, które już istnieją, wymagają coraz to nowych kompetencji,
- niezbędna jest gotowość do przekwalifikowywania się i podnoszenia swoich kompetencji,
- edukacja ustawiczna staje się powszechna³³.

To edukacja, a więc także edukatorzy jako element tego systemu, ma przyczyniać się do realizacji idei uczącego się społeczeństwa — społeczeństwa wiedzy.

³³ Bednarczyk H., *Współczesne trendy edukacyjne w: Vademecum menedżera oświaty*, red. Cz. Plewka, H. Bednarczyk, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2000



Bibliografia

- Adair J., *Być liderem*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1998
- Armstrong M., *Jak być lepszym menedżerem. Strategie sukcesu*, Warszawa 1999
- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi: Strategia i działania*, Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998
- Bednarczyk H., *Współczesne trendy edukacyjne*, w: *Vademecum menedżera oświaty*, red. Plewka Cz., Bednarczyk H., Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2000
- Brzezińska A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000
- Corey M., Corey G., *Grupy. Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1995
- Covey S. R., *7 nawyków skutecznego działania*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1997
- Drucker P. F., *Myśli przewodnie Druckera*, Wyd. „MT Biznes”, Warszawa 2002
- Ekiert-Grabowska D., Oldroyd D., *Kierowanie zmianą, Przewodnik dla edukatora, materiały programu Term, MEN*
- Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową*, Wyd. Mentor, Chorzów 1999
- Feinberg W., Soltis J. F., *Szkoła i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa 2000
- Fenstermacher G. D., Soltis J. F., *Style nauczania*, WSiP, Warszawa 2000
- Fish D., *Kształcenie poprzez praktykę*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1996
- Fullan M., *Czynniki warunkujące skuteczność wprowadzania zmian*, (w:) *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, red. D. Ekiert-Grabowska, Program TERM, Warszawa 1997
- Garstka T., *Opiekun nauczyciela — umiejętności psychologiczne*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003
- Gaś Z. B., *Doskonalący się nauczyciel*, Wyd. UMCS, Lublin 2001
- Głodowski W., *Komunikowanie interpersonalne*, Warszawa 2001
- Griffin R. W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004
- Hamer H., *Rozwój przez wprowadzanie zmian*, Wyd. Centrum Edukacji Medycznej, Warszawa 1998
- Hardingham A., *Praca w zespole*, Warszawa 1999
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1996
- Hopkins D., Ainscow M., West, M., *Sens zmian edukacyjnych*, w: *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, red. D. Ekiert-Grabowska, Program TERM, Warszawa 1997
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1999
- Kouzes J. M., Posner B. Z., *The Leadership Challenge — How to Get Extraordinary Things Done in Organizations*, 1987
- Kouzes J. M., Posner B. Z., *Wiarygodność*, Centrum Kreowania Liderów
- Królikowski J., *Opiekun nauczyciela — teoria, refleksja, praktyka*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2002
- Królikowski J., Pomianowska M., Tołwińska-Królikowska E., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Materiały szkoleniowe CODN, Warszawa 2000
- Kwaśnica R. (red), *Pytanie o nauczyciela*, Wrocław 1993
- Linksman R., *W jaki sposób szybko się uczyć*, Grupa Wydawnicza Bertelsmann Media, Warszawa 2001
- Makin P., Cooper C. Cox Ch., *Organizacje a kontrakt psychologiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Warszawa 2000
- Maxwell, *Być liderem, czyli jak przewodzić innym*, Wydawnictwo Medium, Warszawa
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Wydaw. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996



- Ornstein A. C., Hunkins F. P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1998
- Parsloe E., *Coaching i mentoring*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1998
- Pearson A. T., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1994
- Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Krukowski, WSiP, Warszawa 2000
- Preedy M., *Kierowanie zmianą utrwaloną, (w:) Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, red. D. Ekiert-Grabowska, Program TERM, Warszawa 1997
- Pomianowska M., *Jak stworzyć sprawnie działający zespół*, Nowa Szkoła, Skuteczne zarządzanie w praktyce, Wydawnictwo RAABE, Warszawa 2001
- Praktyka kierowania*, red. Stewart D., Warszawa 1994
- Stephens P., Crawley T., *Becoming an Effective Teacher*, Stanley Thorneys Ltd., Cheltenham 1994
- Stoner J. A. F., Wankel Ch., *Kierowanie*, PWE, Warszawa 1996
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wyd. CODN, Warszawa 1998
- Trocki M., Grucza B., Ogonek K., *Zarządzanie projektami*, PWE, Warszawa 2003
- Vademecum menedżera oświaty*, red. Plewka Cz., Bednarczyk H., Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2000
- Walker D. F., Soltis J. F., *Program i cele kształcenia*, WSiP, Warszawa 1997
- Whitaker P., *Dynamizm zmiany*, w: *Sens Zmian edukacyjnych*, w: *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, red. D. Ekiert-Grabowska, Program TERM, Warszawa 1997



Izabela Podsiadło-Dacewicz
Anna Klimowicz

SUPERWIZJA W PRACY EDUKATORA

Praca, która polega na budowaniu bezpośrednich relacji z ludźmi, na wspieraniu innych, doradzaniu, wychowywaniu, uczeniu, daje dużo satysfakcji i poczucie samorealizacji zawodowej. Bywa jednak, że sprawa trudności, jest źródłem stresów, rozmaitych obciążeń psychicznych i emocjonalnych.

Osoby pracujące w tzw. zawodach społecznych, aby chronić się przed wszystkimi konsekwencjami związanymi z wykonywaną pracą, poczuciem „wypalenia zawodowego” czy bezsilności, korzystają z różnych form pomocy, wsparcia, poradnictwa psychologiczno-zawodowego.

Jest to pomoc profesjonalna dostosowana do potrzeb, motywacji i preferencji osób z niej korzystających. Wśród najbardziej skutecznych i popularnych metod takiej pomocy wymienić należy superwizję oraz grupy wsparcia. Zaczynają one cieszyć się coraz większym uznaniem, również w Polsce, jednak nadal dla wielu osób są czymś nowym, nieznanym, budzą obawy i niechęć.

Metody te znalazły swoje odzwierciedlenie także w polskim systemie oświatowym. Szczególnie istotnego znaczenia nabierają w kontekście warsztatowych form pracy grupowej, które są ściśle związane ze szkoleniami zawodowymi i podnoszeniem kwalifikacji.

Tego typu zajęcia wymagają stałego kontaktu i komunikowania się z ludźmi; a zatem otwartości, umiejętności współpracy, rozwiązywania konfliktów i kierowania grupą.

Korzystanie z metody superwizji pozwala lepiej zrozumieć siebie i własne zachowania w relacjach z innymi. Umożliwia odreagowanie stresu, rozładowanie napięcia, zdystansowanie się wobec niepowodzeń, chroni przed frustracją i odczuwaniem nieustannego zmęczenia.

Osoby, które swoją pracę opierają na relacjach z innymi ludźmi powinny być świadome

własnych postaw, możliwości i ograniczeń, powinny systematycznie korzystać z superwizji lub innych form poradnictwa zawodowego, podwyższając w ten sposób osobiste kwalifikacje.

Czym jest superwizja?

Termin „superwizja” pochodzi z języka angielskiego (*supervision*) i dosłownie znaczy „nadzorowanie” lub „przeglądanie”. Pierwotnie w amerykańskiej służbie społecznej superwizja oznaczała nadzór administracyjny i koordynację pracy podległej jednostki — była więc raczej inspekcją niż superwizją w dzisiejszym rozumieniu. W „English Language Dictionary” Collinsa i Cobuilda możemy znaleźć takie wyjaśnienie: „superwizować działalność lub procedurę, to upewniać się, że są one prowadzone poprawnie lub legalnie”.

W latach dwudziestych XX wieku, gdy nastąpił wzrost profesjonalizacji zawodów związanych z pomaganiem, superwizja stała się rodzajem poradnictwa i wsparciem fachowych sił w pracy z klientami. W tym samym czasie w psychoanalizie zinstytucjonalizowano tak zwaną analizę kontrolną. Początkujący psychoanalityk, gdy już podejmował się samodzielnego prowadzenia terapii z pacjentami, pozwalał kontrolować jej przebieg doświadczonemu koledze w formie spotkań zwanych superwizyjnymi. Z biegiem lat ta forma pomocy w pracy zawodowej, pomagająca zidentyfikować błędy i niedociągnięcia, udoskonalić sposoby pracy oraz zaplanować alternatywne działania w przyszłych analogicznych sytuacjach, przyjęła się również w innych profesjach. Poszukując najprostszego wyjaśnienia tego terminu można powiedzieć, że superwizja jest procesem, który ma pomóc ludziom w osiągnięciu lepszych wyników działań zawodowych. Uściślając tę pro-



stą definicję można stwierdzić, że **spotkanie superwizyjne jest zaplanowanym dwustronnym procesem, w którym człowiek rozwija siebie, swoje umiejętności i osiąga określone kompetencje dzięki partnerskiej poradzie, pomocy i wsparciu.**

Chociaż przeważnie przedmiotem superwizji jest praca zawodowa osoby superwizowanej, superwizja nie jest żadną konsultacją ani hospitacją. Polega ona na wymianie myśli i uczuć między osobą superwizującą i superwizowaną, a relacja, jaka powstaje między nimi, ma sprzyjać wzajemnemu uczeniu się. Obaj uczestniczący w superwizji są włączeni we wspólny proces „dawania i brania”, który ma wyzwać rozwój. Aby ten proces był skuteczny, musi być wspólnym doświadczeniem jego uczestników i dawać każdej ze stron możliwość uczenia się i zmiany. Trafniejszym zatem terminem określającym ów proces wydaje się „nadgląd” (ang. *overview*), który daje szerszą perspektywę i pozwala lepiej zrozumieć rolę superwizora jako kogoś, kto musi poznać i uwzględnić poglądy superwizowanego, a nie narzucać swoje.

Superwizja polega na rozmowie, dzięki której osobie superwizowanej łatwiej zrozumieć pewne swoje zachowania, reakcje, emocje, jakie mają miejsce podczas jej pracy.

Superwizja jako nowy element w pracy edukatora

W systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli superwizja pojawiła się stosunkowo niedawno. W naszej oświatowej rzeczywisto-

ści nie ma jeszcze wielu wzorców i tradycji dotyczących superwizji, chociaż zaczęła pojawiać się jako wymóg, dla uczestników różnych kursów edukatorskich. Wielu osobom superwizja kojarzy się z wizytacją, hospitacją¹, kontrolą, obserwacją połączoną z oceną. Nadal niewiele jest osób przygotowanych do tego rodzaju pracy z edukatorem².

Superwizję w oświacie można by porównywać raczej z czymś pośrednim między coachingiem a mentoringiem, które prowadzone są w wielu firmach menedżerskich.

Zadaniem superwizji w pracy edukatora jest wspieranie go i czuwanie nad jego rozwojem, na pewnym etapie może ona również zapobiegać zjawisku tzw. wypalenia zawodowego.

Obecnie w środowisku oświatowym toczy się dyskusja na temat roli superwizji w systemie doskonalenia nauczycieli i w związku z tym pojawiają się pytania: jakiego wykształcenia potrzebuje superwizor, czy ma to być psycholog, czy może być nim też dobrze przygotowany, doświadczony edukator?

Dbłość o jakość pracy w oświacie ma długą tradycję, jednakże takie nazwy, jak wizytacja czy hospitacja, najczęściej związane z kontrolą i oceną, nie mają najlepszych konotacji w środowisku nauczycielskim. Tymczasem superwizja stanowi nową jakość i nowe wyzwanie dla systemu oświaty. Ma wspierać rozwój pracownika, pomagać w poprawianiu jakości pracy, nie oceniać. Superwizję wyróżnia nastawienie na osobę, a nie na dydaktykę, chodzi w niej bardziej o dostrzeżenie relacji tej osoby z uczestnikami podczas prowadzonych przez nią zajęć niż o stosowane przez nią metody i techniki pracy.

¹ Hospitacja to jedna z procedur mierzenia jakości pracy szkoły, najbardziej popularna forma sprawowania nadzoru pedagogicznego. Termin hospitacja pochodzi od greckiego *hospitari* — przychodzić w gościnę. Definicja hospitacji zawarta w prawie oświatowym w Rozporządzeniu MEN z dn. 31 grudnia 1996 r.:

„hospitacja jest bezpośrednią obserwacją realizacji przez nauczycieli statutowych zadań szkoły lub placówki, w szczególności zajęć prowadzonych z uczniami lub wychowankami, czynności hospitacyjnych dyrektora i innych nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze w szkole lub placówce.

Celem hospitacji jest diagnoza efektów pracy nauczyciela w zakresie wybranych elementów procesu dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego, a w stosunku do dyrektorów i innych nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze — również jakości sprawowanego nadzoru pedagogicznego”. Najnowsza definicja hospitacji zamieszczona została w Rozporządzeniu MENiS z dn. 23 kwietnia 2004 r. Hospitacja to: „forma nadzoru pedagogicznego, polegająca na prowadzeniu bezpośredniej obserwacji realizowania przez nauczycieli statutowych zadań szkoły lub placówki, w szczególności zajęć prowadzonych z uczniami, a także czynności hospitacyjnych dyrektora i innych nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze w szkole lub placówce”.

² W latach 2000–2001 Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli przeprowadził dwa 120-godzinne kursy dla dwóch piętnastoosobowych grup: „Warsztat pracy edukatora w zakresie umiejętności superwizowania zajęć edukacyjnych”. Uczestnikami szkoleń byli doświadczeni edukatorzy, celem szkolenia zaś było wyposażenie ich w wiedzę i umiejętności umożliwiające superwizowanie zajęć edukacyjnych, a tym samym wsparcie programów edukatorskich, gdzie obowiązkowe praktyki pod superwizją są ważnym elementem procesu szkoleniowego.



Towarzyszy jej założenie i przekonanie, że najważniejszym narzędziem pracy edukatora jest on sam — cechy jego osobowości, sposób odnoszenia się do innych, umiejętności, osiągnięcia. Zatem dla osoby podejmującej się roli edukatora bardzo ważna jest osobista decyzja dotycząca własnego stylu pracy, bo oznacza ona gotowość do wzięcia odpowiedzialności za konstruowanie relacji z osobami, z którymi prowadzi się zajęcia.

Spotkanie wstępne

Zanim zostanie zawarta umowa, niezbędna przed rozpoczęciem wspólnej pracy, konieczne jest podjęcie decyzji o swoim udziale w superwizji.

To szczególnie ważne wobec często spotykanej w praktyce oświatowej sytuacji, gdy przed uczestnikiem kursu edukatorskiego stawiany jest wymóg odbycia praktyk polegających na prowadzeniu zajęć w obecności superwizora. Ważne jest, aby miał świadomość tego, co go czeka oraz w jakim celu ma poddać się takiemu „ogładowi” podczas swojej pracy. Decyzja uczestniczenia w kursie jest zarazem deklaracją kandydata na edukatora gotowości poddania się superwizji. Następnie, przed przystąpieniem do wspólnej pracy, obie strony biorące udział w superwizji — superwizor i superwizowany — powinny odpowiedzieć na kilka podstawowych pytań:

- Do jakiego rodzaju pracy czuję się przygotowany (moje przygotowanie merytoryczne i gotowość do pracy)?
- Jak widzę swoją rolę podczas superwizji?
- Jakie cele i zadania chcę realizować podczas pracy superwizyjnej?
- Jaki sposób pracy preferuję i dlaczego?

Zarówno osoba superwizowana, jak i superwizor muszą wiedzieć, czy chcą pracować ze sobą. Aby decyzja ta była jak najbardziej świadoma, potrzebne jest spotkanie wstępne, w trakcie którego obie strony poznają swoje oczekiwania i propozycje związane ze współpracą. Celem takiego spotkania wstępnego są przede wszystkim:

- zredukowanie lęku przed superwizją,

- pełniejsze zrozumienie zasad pracy superwizyjnej,
- umożliwienie podjęcia świadomej decyzji w sprawie uczestnictwa w superwizji,
- określenie zasad pracy.

Efektami takiego spotkania są przede wszystkim:

- większa świadomość decyzji o superwizji,
- lepsze rozumienie celów spotkań,
- bardziej realistyczne oczekiwania wobec spotkań,
- bardziej adekwatne postrzeganie swojego uczestnictwa w procesie superwizji,
- zmniejszenie oporu i zapobieganie jego wystąpieniu,
- bardziej efektywne korzystanie z superwizji — podniesienie jakości pracy (zwiększenie rezultatów i poziomu satysfakcji uczestników spotkań superwizyjnych).

Bardzo ważny jest nie tylko aspekt informacyjny spotkania wstępnego, ale również nawiązanie wzajemnych relacji oraz stworzenie możliwości wyrażenia własnych oczekiwań, obaw, wątpliwości. Dzięki temu możliwe jest świadome i odpowiedzialne podjęcie decyzji o współpracy. Decyzję taką podejmuje zarówno superwizor, jak i superwizowany.

Warto zwrócić szczególną uwagę na przebieg pierwszego spotkania, ponieważ to ono często nadaje klimat całej relacji superwizyjnej. To oczywiste, że superwizor jest na początku odpowiedzialny za stworzenie atmosfery. W związku z tym dobrze jest, gdy to on zainicjuje wstępną wymianę informacji: zapyta o powód zgłoszenia się na superwizję, o doświadczenia zawodowe, motywację podjęcia się określonej pracy, wcześniejsze doświadczenia z superwizją.

Pierwsza rozmowa powinna ułatwić partnerom nawiązanie współpracy.

Kontrakt z superwizorem

Należy pamiętać o tym, że to osoba chcąca poddać się superwizji zwraca się do superwizora, a nie odwrotnie. Początkiem superwizji jest zawsze zawarcie jasno określonego kon-



traktu pomiędzy superwizorem a superwizowanym. Osoba, która poddaje się superwizji powinna wyartykułować, co pragnie uzyskać dzięki spotkaniu superwizyjnemu; musi konkretnie wyjaśnić, nad jakimi aspektami swojej pracy chce pracować i sformułować wyraźnie swoje oczekiwania. Omówienie i zawarcie kontraktu może nastąpić podczas pierwszego lub kolejnego spotkania. Ważne jest, aby nie ustalać go w pośpiechu, przemyśleć, dać sobie czas na jego dokładną analizę. Kontrakt ma bardzo szczegółowo określać warunki superwizji, bo umowa, jaką zawiera się z superwizorem, jest podstawą całego procesu.

Kontrakty (niezależnie od tego, czy są ustne czy pisemne) warto zawierać według pewnej procedury, która pozwala na uniknięcie późniejszych pułapek. Kontrakt jest umową między dwiema stronami, aby więc uprzedzić ewentualne nieporozumienia, obie strony powinny określić swoje potrzeby i oczekiwania dotyczące wspólnej pracy.

Superwizowany może oczekiwać od superwizora, by uwzględnił przy prowadzeniu wstępnej rozmowy następujące elementy:

- przedstawienie się, omówienie doświadczeń zawodowych, sprawdzenie, czy superwizowany z własnej woli chce nawiązać kontakt — czy jest to jego własna decyzja, czy też przymus i wymóg;
- upewnienie się, czy osoba chcąca poddać się superwizji rozumie jej istotę;
- określenie obszaru tematycznego superwizji (co będzie jej obiektem);
- sprawdzenie, jakie jest nastawienie superwizowanego do superwizora, co skłoniło go do wybrania właśnie tej osoby na superwizora;
- przedstawienie przez superwizora własnych oczekiwań;
- omówienie dokładnych warunków współpracy: miejsca, czasu, finansów.

Natomiast sam superwizowany powinien ustalić:

- Jakie kompetencje i doświadczenia ma osoba będąca superwizorem?
- W jakiego rodzaju problemach może mi pomóc? Czy dobrze się czuje w obszarach, nad którymi chcę z nią pracować?
- Gdzie, jak często i na jak długo będziemy się spotykać?

- Jakie są warunki finansowe tych spotkań?
- Jeśli się umawiamy na uczestniczenie superwizora w prowadzonych przez nas zajęciach, dokładnie ustalamy zasady jego uczestnictwa (czy będzie tylko obserwował je z boku, czy włączy się jako uczestnik, czy grupa ma wiedzieć o jego roli, czy też nie będzie jej ujawniał, czy będzie notował, czy będzie później wypełniał jakiś arkusz, sporządzał raport itd.)

Każda superwizja powinna przebiegać zgodnie z regułami, które muszą także znaleźć odzwierciedlenie w kontrakcie. Zasady te, to:

- dyskrecja,
- dobrowolność uczestnictwa,
- rodzaj i intensywność aktywności podczas spotkań,
- terminowość i punktualność.

Kontrakt ma zawierać ustalenia dotyczące:

1. Celów i zadań spotkań superwizyjnych — na jaką pomoc może liczyć superwizowany, a na jaką nie (tu jest miejsce na wyjaśnienie i wyraźne podkreślenie, że superwizja w oświacie nie jest terapią).
2. Metod pracy — jaki charakter będą miały kolejne spotkania, jakie techniki będą stosowane.
3. Zasad i norm obowiązujących podczas współpracy — omówienie ról, podstawowych reguł, praw i obowiązków obu stron.
4. Spraw organizacyjnych — terminy i częstotliwość spotkań, czas ich rozpoczęcia i zakończenia.

Być może później, podczas kolejnych spotkań superwizyjnych, kontrakt będzie wymagał przeformułowania lub poszerzenia. Jednak wstępna umowa powinna rozwiązać wszelkie wątpliwości superwizowanego i przygotować go do spotkania superwizyjnego, tak by zarówno on, jak i superwizor, mieli całkowitą jasność jego celów.



Cele superwizji

Kiedy pracuje się z grupą, trudno jest samemu ocenić własne kompetencje, dostrzec braki, poddać swoje umiejętności standardowej, obiektywnej ocenie.

Są wśród nas osoby z bardzo wysokim poczuciem własnej wartości, są też takie, które oceniają siebie bardzo nisko. Ale nawet bardzo wysoka samoocena nie daje gwarancji dobrego samopoczucia przez cały czas i nie chroni przed różnego rodzaju porażkami. Tymczasem większość z nas chciałaby wykonywać swoją pracę coraz lepiej, otrzymywać pozytywne informacje zwrotne, osiągać sukcesy. Problemy potęgują stan napięcia, z którym często trudno jest sobie poradzić samemu. I tutaj z pomocą może przyjść superwizja, która pozwala na spojrzenie na swoją pracę niejako „z lotu ptaka”; może być ona ważnym doświadczeniem edukacyjnym.

Uczenie się jest procesem ciągłym, a superwizja stwarza doskonałą okazję do uczestniczenia w tym procesie. Często proces uczenia się jest rozumiany jako jednostronny. Tymczasem efektywna superwizja zakłada obopólną aktywność i zaangażowanie w tym procesie.

Warto pamiętać o tym, że celem superwizji ma być dostarczenie informacji dla lepszego zrozumienia własnej pracy, efektywniejszego rozwiązywania problemów, zastosowania bardziej skutecznych metod przez superwizowanego, dlatego, tak ważne są jego informacje i odczucia.

Rola informacji zwrotnej w superwizji

Podstawą superwizji jest wzajemna komunikacja pomiędzy superwizorem i superwizowanym. W tej formie kontaktu istotną rolę odgrywa **informacja zwrotna**, której udzielają sobie nawzajem obie strony biorące udział w superwizji. Informacja zwrotna jest formą wyrażania własnych opinii, myśli, uczuć i postaw w odniesieniu do konkretnych zachowań danej osoby lub sytuacji z nią związanych (czyli: co ja myślę, czuję w związku z czymś konkretnym zachowaniem lub w konkretnej sytuacji).

Uwaga: Informacja zwrotna jest informacją o nadawcy, a nie o odbiorcy, i ma status opinii, a nie orzeczenia o faktach.

Skuteczna informacja zwrotna wymaga czegoś więcej niż tylko stwierdzenia faktów. Potrzebne jest wyrażenie odczuć tak, by odbierający mógł ocenić w całości, jaki wpływ wywiera jego zachowanie na innych. Aby informacja zwrotna była przydatna, powinna być przekazywana wtedy, gdy odbiorca jest nastawiony na jej odbiór oraz gdy odbywa się możliwie szybko, po określonym wydarzeniu, które jest omawiane.

Informacja zwrotna jest najbardziej przydatna i wykorzystywana, jeśli sam odbiorca prosi o uwagi. Udzielana jest po to, by pomóc drugiej osobie. Mówiąc o przekazywaniu informacji zwrotnej, zazwyczaj mamy na myśli przekaz werbalny. Tymczasem musimy pamiętać, że udzielamy jej również używając mowy ciała. Wszystko jest ważne: nasze gesty, mimika, ton głosu. Przy formułowaniu informacji zwrotnej należy pamiętać o subiektywizmie naszego postrzegania i postarać się o jak największą rzetelność. Udzielając informacji zwrotnej, warto używać zwrotów: „Moim zdaniem...”, „Uważam, że...”, „Sądzę, iż ...”, „Chciałbym ci powiedzieć, że ...”.

Warto zadbać również o potwierdzenie, że informacja, którą przekazaliśmy, została zrozumiana przez odbiorcę. Ktoś, kto przekazuje informację zwrotną powinien wykazywać troskę o osobę, która jest odbiorcą tej informacji. Superwizowany może nie być gotowy do przyjęcia niektórych informacji zwrotnych — superwizor powinien to uszanować, a sam superwizowany powinien wiedzieć, że ma prawo do odmowy przyjęcia tych informacji.

Superwizor powinien na bieżąco dbać o zwężone, treściwe, konstruktywne podawanie informacji zwrotnych oraz sam przyjmować je od superwizowanego. Buduje to wzajemne zaufanie między nimi oraz zachęca superwizowanego do brania odpowiedzialności za własny rozwój.

Problemy, które superwizowany rozpatruje w różnych aspektach, powinny być przedyskutowane szczerze i uczciwie. Superwizor, nawet wskazując słabości (słabe punkty), powinien jednocześnie podkreślać pozytywny potencjał (mocne punkty) superwizowanego. Wielu z nas ma tendencje do zwracania uwagi na błędy i wszystko to, co negatywne. O wiele bardziej



zachęcające, a w konsekwencji bardziej efektywne, może być skoncentrowanie informacji zwrotnej na pozytywnych stronach osoby uczącej się.

Wysokiej jakości informacja zwrotna powinna być podana w taki sposób, aby jej odbiorca zachował pozytywny stosunek do siebie.

Źle sformułowana oraz nieumiejętnie podana informacja zwrotna może przyczynić się do zdeprecjonowania poczucia własnej wartości odbiorcy i wzmocnić jego negatywną ocenę samego siebie.

W superwizji zajęć edukacyjnych bardzo istotne jest — zarówno dla superwizora, jak i superwizowanego — wspólne omówienie poziomu umiejętności superwizowanego oraz zaakceptowanie przez niego okazywanej mu pomocy i wysłuchanie rad.

Podsumowując, informacja zwrotna, której udzielają sobie nawzajem superwizor i superwizowany, powinna zawierać:

- analizę obecnej sytuacji (odpowiedź na pytanie: na czym polega problem?),
- wymagane standardy, czyli określenie celów i wyników, do jakich się dąży,
- propozycje zmian, które pozwolą sprostać wymogom,
- wspólnie wypracowane rozwiązanie,
- propozycję wsparcia, na które ktoś może liczyć.

Rola pytań w superwizji

Dla superwizowanego superwizor powinien być kimś, kto towarzyszy mu w rozwiązywaniu przez niego własnych problemów. Superwizor oczywiście nie rozwiązuje problemów za superwizowanego, ale asystuje mu i pomaga poznać ich przyczyny. W superwizji ważne są nie tylko obserwacja i słuchanie, ale również rozpoznawanie języka ciała oraz umiejętność zadawania stosownych pytań.

Na otwartość i szczerłość ze strony superwizowanego mają wpływ takie czynniki, jak sposób formułowania pytań oraz ich kolejność.

Za pomocą pytania można sprawdzić własne rozumienie różnych sytuacji i problemów oraz to, co wie, myśli i czuje ich adresat. Dzięki pytaniom możemy nie tylko uzyskać potrzebne

nam informacje, ale również skierować czyjąś uwagę na możliwe problemy, poprawić relacje między ludźmi, dać odczuć, że zależy nam na kimś, uspokoić kogoś, załagodzić sytuację.

Wyróżniamy różne rodzaje pytań, m.in.: pytania zamknięte (Czy...?), sugerujące (rozpoczynające się od słów „Na pewno...” , „Z pewnością wszyscy wiedzą, że...” „Oczywiście, wiesz o czym mówię?”), otwarte (Jak? Gdzie? Kiedy? Kto? Co? Dlaczego?).

Pytania otwarte dają nieograniczoną dowolność odpowiedzi naszemu rozmówcy, zwiększają jego poczucie bezpieczeństwa, często dzięki nim ludzie mówią więcej, dzielą się czymś, co jest dla nich ważne.

Zadając pytania należy, podobnie jak przy udzielaniu informacji zwrotnej, pamiętać o odpowiednim tonie głosu i wyrazie twarzy.

W superwizji pytania mogą spełniać następujące zadania:

- umożliwiają superwizowanemu lepszą analizę sytuacji,
- pozwalają na głębsze poznanie potrzeb i uczuć superwizowanego,
- pozwalają porządkować sytuację (klaryfikacja),
- pomagają precyzyjnie określić i sprawdzają postawione hipotezy,
- sprawdzają oczekiwania wobec superwizora i siebie samego,
- wyzwalają samodzielność i kreatywność — superwizowany sam poszukuje i znajduje sposoby rozwiązania sytuacji, szuka dróg wyjścia.

Kilka przykładów pytań, które może zadać superwizor podczas superwizji:

1. Jaki masz kłopot? W czym leży problem?
2. Co do tej pory robiłeś w tej sprawie?
3. Jakie uzyskałeś efekty?
4. Co chcesz teraz osiągnąć?
5. Jakimi środkami dysponujesz?
6. Jakie masz pomysły na rozwiązanie problemu?
7. Co wybierasz?
8. Jakiej pomocy oczekujesz?
9. Jak to widzisz?
10. Co w związku z tym czujesz?



Kilka przykładów pytań, które superwizowany może skierować do superwizora:

11. Jak spostrzegasz mój problem? Jakie pomysły na rozwiązanie problemu mógłbyś mi podsunąć?
12. Jak mogę uzyskać takie efekty?
13. Jakich środków radziłbyś mi użyć?
14. Co wybrałbyś na moim miejscu?
15. Jakiej pomocy mogę od ciebie oczekiwać?
16. Jak to widzisz? Co w związku z tym czujesz?
17. Jakie emocje budzi w tobie takie zachowanie?
18. Jak inaczej mógłbym to powiedzieć?

Proces uczenia się w superwizji

Superwizja ma służyć rozwojowi osoby poddającej się superwizji. Poznawanie własnych zasobów, możliwości, zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności możliwe jest między innymi dzięki uczestnictwu w procesie uczenia. Każdy człowiek ma swój indywidualny, ulubiony sposób uczenia się. Uczenie się to nie tylko proces ciągły, ale również stale powtarzający się cykl. Uczenie się przez doświadczenie, gdzie wiedzy teoretycznej towarzyszy umiejętność praktycz-

nego działania, pociąga za sobą refleksję, prowadzi do wniosków i decyzji dotyczących ewentualnych zmian w zachowaniu czy działaniu.

Ludzie uczą się nowych umiejętności w ten sposób, że najpierw uświadamiają sobie dotychczasowy stan osobistej wiedzy i doświadczenia, następnie od innych dowiadują się, jak można coś zrobić inaczej, jak inaczej się zachować, w jaki sposób przyjąć inną postawę, lub zasady postępowania. Podejmują decyzję o zmianie dotychczasowych zachowań i wprowadzają korektę. W trakcie działań dowiadują się od innych, poprzez otrzymywanie informacji zwrotnych, jakie błędy popełniają i nad czym muszą jeszcze pracować, dążąc ku lepszemu. Do osiągnięcia postawionego sobie celu dochodzą przez ćwiczenie, czyli działanie, doświadczenie, przeżywanie.

Bardzo podobny cykl występuje w procesie efektywnej superwizji.

Różne formy i sposoby prowadzenia superwizji

Można spróbować dokonać podziału form superwizyjnych według kryteriów wymienionych w poniższej tabeli:

Kryterium	Rodzaj superwizji
Uczestnictwo	- uczestnicząca - nieuczestnicząca (zaoczna)
Liczba osób	- indywidualna - z parą (z dwiema osobami, które pracują razem) - grupowa
Czas	- bezpośrednia - odroczone - jednorazowa - wielokrotna
Osoba prowadząca	- pod kierunkiem superwizora - samoprowadząca się



W praktyce różne z wymienionych tu rodzajów superwizji nie występują w tak czystej postaci — nie są tak jednorodne i w różnych proporcjach ulegają przemieszaniu.

Każda z wymienionych form superwizji ma swój indywidualny charakter, swoje szczególne zalety. Każda może także wносить pewien element ryzyka, że nie rozwiąże wszystkich problemów, przeoczy coś istotnego. Te mocne strony oraz pewne zagrożenia powinny być uwzględnione przez superwizora i superwizowanego przy wyborze konwencji wspólnej pracy.

Przy określaniu korzyści i niebezpieczeństw związanych z udziałem w procesie superwizji i wyborem jej rodzaju obowiązuje jednak pewien uniwersalizm, który jest charakterystyczny dla wszystkich rodzajów superwizji i dotyczy samego jej przebiegu oraz relacji superwizor — superwizowany. Dotyczy on sposobu zawierania kontraktu, budowania relacji pomiędzy stronami w superwizji oraz określonych metod wspólnej pracy.

Superwizja uczestnicząca

Ma ona miejsce wtedy, gdy superwizowany prowadzi zajęcia (lub część zajęć) w obecności superwizora. Wcześniej jednak szczegółowo umawia się z nim, w jaki sposób superwizor będzie uczestniczył w zajęciach — czy i jak ma go przedstawić, czy weźmie udział w zajęciach, czy będzie robił notatki, czy wejdzie na zajęcia na zasadzie uczestnika i będzie wykonywał wszystkie zadania, tak jak pozostali uczestnicy. Te szczegółowe ustalenia wchodzą w zakres kontraktu, jaki zawiera się przed rozpoczęciem wspólnej (superwizora i superwizowanego) pracy.

Tego rodzaju superwizja ma ważną zaletę. Superwizor ma możliwość bezpośredniej obserwacji pracy swojego klienta, daje mu to pełen obraz sytuacji, pozwala żywiej reagować, rejestrować zachowania i słowa prowadzącego zajęcia. Jednocześnie stwarza pewne niebezpieczeństwo, ponieważ superwizor może, jako uczestnik procesu, zatracić obiektywizm. Praca pod okiem superwizora może być też bardzo stresująca dla superwizowanego, zwłaszcza gdy ma jeszcze niewielkie doświadczenie.

Superwizowany może równie dobrze zaprezentować nagrania magnetofonowe lub filmy wideo, na których utrwalone są prowadzone przez niego zajęcia. Ten sposób pracy wydaje się w pewnym stopniu redukować wyżej wymienione zastrzeżenia.

Superwizja nieuczestnicząca

Osoba superwizowana, pracująca samodzielnie, omawia z superwizorem przypadki z własnej praktyki, odtwarzając je z własnej pamięci. Superwizor poznaje wydarzenia tylko z przekazu.

Superwizujący przedstawia różne problemy, które jemu wydają się najważniejsze, kreśli obraz sytuacji tak, jak go widzi. Superwizor koncentruje się tutaj jedynie na przeżyciach superwizowanego, nie jest obciążony własnymi emocjami, które dotyczyły omawianych zdarzeń. Być może łatwiej jest mu wtedy dostrzec przyczynę problemów, poszukać większej liczby rozwiązań. Jednak wersja przedstawiona przez superwizowanego jest całkowicie subiektywna, a jak wiadomo, nasza pamięć jest selektywna. Może pojawić się też kłopot ze zrozumieniem emocji superwizowanego, może być mu trudno ubrać w słowa wszystko, co miało miejsce. Może zdarzyć się, że superwizowany będzie czuł się osamotniony, źle przyjęty, pozbawiony wsparcia ze strony superwizora.

Superwizja indywidualna

Superwizor całą swoją uwagę i czas poświęca wyłącznie jednej osobie. Takie spotkanie — sam na sam — superwizora z superwizowanym ma szczególny charakter. Jest bardzo osobiste, a nawet można powiedzieć — intymne, i daje superwizowanemu poczucie komfortu oraz ważności. Indywidualny charakter tego spotkania pozwala na otwartą komunikację i przełamanie oporu przed mówieniem o bardzo trudnych sprawach, jakimi są osobiste emocje. Wobec jednej osoby, do której ma się zaufanie i którą, w pewnym zakresie, uważa się za autorytet, łatwiej się przyznać do różnych niepowodzeń, czy przedstawić jej swoje wątpliwości. Jest dostatecznie dużo czasu na przyjrze-



nie się wielu aspektom swojej pracy i uważną ich analizę.

Superwizja pary

Jeśli zajęcia prowadzone są przez parę trenerów (edukatorów), mogą oni poprosić o wspólną superwizję. Wówczas obszarem, nad którym pracuje się podczas superwizji, są wzajemne relacje tej pary. Zarówno relacje powstające podczas pracy, jak również kontakty osobiste poza tą pracą, które mają na nią bezpośredni wpływ. Oczywiście superwizja pary zawiera w sobie elementy superwizji indywidualnej, obaj superwizowani mają przecież jednocześnie swoje indywidualne spostrzeżenia, problemy, trudności.

Superwizujący musi być bardzo ostrożny, aby nie poróżnić pracującej ze sobą pary. Pracując z parą trudno jest nie sprawić przykrości osobie słabszej, mającej zdecydowanie więcej problemów, nie radzącej sobie. Jednocześnie należy uważać, by nadmiernie jej nie upewniać i nie wzmacniać, bo może się to odbyć kosztem drugiej osoby. Decydując się na taki rodzaj superwizji, należy mieć świadomość, że między dwiema osobami mogą się pojawić konflikty, różnice zdań, rywalizacja. Podczas pracy superwizyjnej z parą trzeba umiejętnie równoważyć uwagę poświęcaną jednej i drugiej osobie.

Superwizja grupowa

Innym rodzajem superwizji są regularne spotkania z superwizatorem całej grupy prowadzących w określonym czasie podobne zajęcia.

Podczas takich spotkań prowadzący zajęcia (edukatorzy, trenerzy, terapeuci) pod kierunkiem superwizora pracują nad problemami, jakie pojawiają się podczas ich pracy. Liczba tych spotkań wyznaczona jest liczbą zajęć, podczas których edukatorzy pracują ze swoimi grupami. Ich przedmiotem jest funkcjonowanie i praca prowadzonej przez siebie grupy, własne relacje z tą grupą oraz wzajemne relacje jej członków. Zaletą grupowych spotkań superwizyjnych jest możliwość poznania różnych indywidualnych stylów pracy z grupą, możliwość przyjrzenia się poszczególnym fazom rozwoju grupowego, otrzymania wielu informacji zwrotnych dotyczących własnej osoby i swojego sposobu funkcjonowania w grupie.

Trudności, jakie mogą się pojawić w tej formie superwizyjnej to: bardzo nierówny poziom doświadczeń poszczególnych członków grupy prowadzących zajęcia, zróżnicowany indywidualny sposób patrzenia na różne problemy, trudne do pogodzenia preferencje w sposobie uczenia się, prezentowanie indywidualnych systemów wartości. Pomiędzy poszczególnymi członkami grupy objętej superwizją może pojawić się chęć rywalizacji, lub dominacji. Niektórym osobom może być trudniej otworzyć się w obecności innych, może pojawić się u nich lęk przed oceną ze strony pozostałych — będą wówczas celowo zaciemniać obraz sytuacji zaistniałych podczas ich pracy. Zawsze też istnieje obawa, że w większej grupie ktoś (nawet nieświadomie) złamie ustaloną normę dyskrecji.

Grupa, z którą prowadzona jest superwizja nie powinna liczyć więcej niż 6–8 osób.

Superwizor takiej grupy powinien mieć bardzo duże doświadczenie w pracy z grupą i prowadzić ją, uwzględniając fazy rozwoju grupowego (od wstępnego etapu orientacji, integracji, poprzez sytuacje kryzysowe do fazy równowagi i współpracy). Od superwizora podejmującego się pracy z grupą należy oczekiwać poza innymi umiejętnościami także zdolności do rozwiązywania konfliktów, talentu negocjacyjnego, dużej podzielności uwagi — by potrafił nie tylko postrzegać grupę jako całość, ale jednocześnie widzieć każdego jej członka jako indywidualność.

Superwizja bezpośrednia

Odbywa się zaraz po zakończeniu pracy osoby superwizowanej. Daje bardzo klarowny obraz wydarzeń, pozwala na uchwycenie rozmaitych problemów na gorąco. Czasem jednak emocje, i to po obu stronach — superwizora i superwizowanego — są zbyt silne i dobrze jest przesunąć rozmowę superwizyjną w czasie. Niekiedy na takie spotkanie, zaraz po przeprowadzonych zajęciach, nie pozwalają względy organizacyjne lub zbyt duże zmęczenie.

Superwizja odroczone

Superwizor i superwizowany spotykają się jakiś czas (dzień, dwa dni, tydzień) po zajęciach, w których obydwójce uczestniczyli; odkładanie spotkania na dłuższy czas jest nie-



wskazane, bo zbyt wiele szczegółów może umknąć naszej pamięci (nawet jeśli zajęcia zostały utrwalone na kasie wideo, po dłuższym czasie zupełnie inaczej patrzymy na to, co się wtedy działo — różne doświadczenia, które miały miejsce w tym czasie zmieniają nasz sposób widzenia).

Superwizja jednorazowa

Kontakt superwizowanego z danym superwizorem ogranicza się wyłącznie do jednego spotkania.

W naszej praktyce oświatowej najczęściej można spotkać się z taką właśnie formą superwizji. W ramach rozmaitych kursów edukatorskich ich uczestnicy są zobligowani do prowadzenia zajęć pod superwizją, aby zaliczyć praktyki. Jednorazowe oglądanie czyichś zajęć i późniejsze ich omawianie nie daje właściwego obrazu pracy tej osoby. Ktoś, kto ma jednorazowy kontakt z superwizorem niewiele może skorzystać z jego doświadczenia. Spotkanie takie ma raczej charakter zachęty do korzystania z tej formy wsparcia. W tym względzie jego waga jest niezwykle istotna. Być może pozytywne odczucia po takim spotkaniu wpłyną na chęć częstszego korzystania z tej formy uczenia się — może być to początek systematycznego i konstruktywnego rozwoju osobistego i zawodowego. Negatywne doświadczenia mogą spowodować długotrwały uraz i stać się źródłem obaw i lęków przed tą formą kontaktu.

Superwizja wielokrotna

Ta sama osoba, para, grupa spotyka się podczas superwizji wiele razy. Tym samym osoby superwizowane mają możliwość koncentrowania się na wielu obszarach swojej pracy, mogą obserwować swoje zmiany, zaczynają dostrzegać konsekwencje tych zmian i czerpać satysfakcję z własnego rozwoju. Daje im to poczucie rzeczywistego wsparcia. Spotkania superwizyjne pozwalają wtedy na inne spojrzenie na wykonywaną przez siebie pracę, a to pomaga dostrzec inny jej wymiar i głębszy sens.

Jeszcze inną formą superwizji jest **superwizja „samoprowadząca się”**. Są to spotkania podobne do spotkań grupy wsparcia — przeznaczone dla osób, które wykonują ten sam za-

wód, prowadzą zajęcia o podobnym charakterze i są już na tyle doświadczone, że mogą spotykać się bez osoby superwizora. Wymieniając się doświadczeniami, udzielając sobie informacji zwrotnych, potrafią pracować same nad podniesieniem efektów swojej pracy.

Grupy wsparcia

Grupa wsparcia to regularne spotkania grupy osób, których celem jest wzajemna wymiana uczuć i refleksji dotyczących podobnych obszarów działania, pracy bądź zbliżonych problemów. Idea grup wsparcia narodziła się w latach pięćdziesiątych w Stanach Zjednoczonych. Była odpowiedzią na powszechnie występujące problemy zawodowe i osobiste. Do dziś spotkania grup osób borykających się z podobnymi trudnościami, mających wspólne zainteresowania czy zadania zawodowe cieszą się tam dużą popularnością.

Głównym celem grup wsparcia jest rozwiązywanie doraźnych problemów i dawanie emocjonalnego wsparcia. Funkcjonowanie w takiej grupie oparte jest na wzajemnym zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa.

Należy pamiętać o tym, że grupa wsparcia to nie grupa „wzajemnej adoracji” czy też zbiorowego „użalania się”, nie jest to też grupa terapeutyczna — nastawiona na zmianę osobowości czy leczenie (taka wymaga profesjonalnej pomocy psychoterapeuty), ani też lekarstwo na wszystkie problemy.

We wspólnej pracy grupy wsparcia wykorzystywane są przede wszystkim procesy, które zachodzą we wzajemnych relacjach między jej członkami oraz strategie służące rozwiązywaniu konkretnych problemów. Bazę do wspólnego doświadczenia stanowią myśli, uczucia i zachowania poszczególnych członków grupy.

Wspólna praca najczęściej dotyczy problemów związanych z zadaniami, jakie członkowie grupy wypełniają w życiu. Wspólnie poszukuje się sposobów na radzenie sobie w sytuacjach kryzysowych.

Grupy takie ukierunkowane są na rozwój, odkrywanie wewnętrznych źródeł siły jednostki oraz konstruktywne pokonywanie trudności i problemów. Dostarczają wsparcia redukującego stres, motywują do wprowadzania zmian w życiu, dają nadzieję.



Nie powinny być zbyt liczne (do 15 osób), ponieważ w większej grupie trudno znaleźć czas dla każdej osoby.

Nie można również pominąć takich prozaicznych aspektów funkcjonowania grup, jak baza lokalowa czy też fundusze na kawę lub herbatę podczas spotkań.

Członkiem grupy wsparcia zostaje się z własnej woli, na podstawie własnej identyfikacji z problemem lub tematem.

*Grupa wsparcia jest formą wzajemnej pomocy osób, które znajdują się w podobnej sytuacji osobistej bądź zawodowej. Uczestnictwo w niej jest dobrowolne i dostępne dla każdej osoby, która identyfikuje się z problemem, wokół którego grupa się spotyka. Cechą charakterystyczną dla grupy wsparcia jest udzielanie sobie wzajemnego wsparcia emocjonalnego i społecznego przez osoby biorące w niej udział. Każdy uczestnik może zarówno udzielać wsparcia innej osobie, jak i doświadczać wsparcia od innych.*³

Stworzenie grupy wsparcia ma zazwyczaj dwa podstawowe cele:

- **cel konkretny**, dla którego wszyscy się zebrali — każde spotkanie może mieć inny cel konkretny, zmieniający się w zależności od potrzeb grupy (może to być np. grupa nauczycieli wychowawców czy rodziców borykających się z problemami wychowawczymi, edukatorów pracujących z nauczycielami itd.)
- **cel związany z zachowaniem spójności grupy** — jest on stały i powinien uwzględniać potrzeby każdej osoby należącej do grupy. Aby czuć się w grupie dobrze, każdy jej członek powinien doświadczyć:
 - **poczucia przynależności** — mieć świadomość, że stanowi część grupy,
 - **poczucia kontroli** — wiedzieć, że ma wpływ na decyzje i działania grupy,
 - **poczucia uznania** — mieć świadomość, że jest akceptowanym i szanowanym współuczestnikiem.

Podstawowe korzyści, jakie daje status członka grupy wsparcia to:

- bycie w grupie osób o podobnych problemach,

- redukcja poczucia wyobcowania, osamotnienia i bezsilności,
- obserwowanie innych, ich możliwości radzenia sobie z przeżywaniem i rozwiązywaniem trudności,
- uczenie się od nich, korzystanie z ich doświadczeń,
- poszerzenie własnej świadomości w obszarze kontaktów z innymi ludźmi oraz przeżywanych trudności,
- informacje zwrotne od pozostałych członków grupy, które pomagają w umocnieniu konstruktywnych zachowań i eliminowaniu tych, które wywołują problemy,
- uzyskanie wsparcia emocjonalnego — wzrost wiary we własne siły i możliwości.

Bardzo ważną osobą w grupie wsparcia jest **lider**. Ktoś, kto motywuje do działania, przypomina o kolejnych spotkaniach, interesuje się pozostałymi osobami bardziej niż inni. Jest to osoba, która dokładnie zna cele, normy i zasady funkcjonowania grupy wsparcia.

Lider może sam korzystać ze wsparcia, ale powinien posiadać doświadczenie i umiejętności związane z organizacją warunków do udzielania wzajemnego, konstruktywnego wsparcia w grupie, mieć wiedzę na temat funkcjonowania grupy oraz przebiegających w niej procesów grupowych.

Grupa decyduje o tym, czy lider wybrany jest na stałe, czy się zmienia.

Lider jest strażnikiem zasad i norm, przypomina cele spotkania, utrzymuje jego porządek, zachęca do czynnego udziału. Często jest nim osoba, która zainicjowała pierwsze spotkanie.

Bezwzględnie obowiązującą i jedną z najważniejszych zasad w funkcjonowaniu grup wsparcia jest **zasada dyskrecji** — tajemnicy grupy. Wzajemne zaufanie w tej sprawie jest podstawą poczucia bezpieczeństwa wszystkich członków. To, co się dzieje w grupie i dotyczy poszczególnych osób, nie powinno wyjść poza grupę.

W grupie wsparcia nie ma miejsca na autorytatywne porady i rozwiązania czy też krytykę, zwłaszcza osób nieobecnych — jest ona zastąpiona informacjami zwrotnymi kierowanymi bezpośrednio do odbiorcy i za jego zgodą.

³ J. Marszałek, *Nieprofesjonalna pomoc psychologiczna* (w:) *Poradnik wychowawcy*, Wydawnictwo RAABE, Warszawa 2001.



Każdy członek decyduje sam o poziomie swojej aktywności i otwartości — niczego nie robi się na siłę.

Szczególnie ważne jest, aby uczestnicy dawali sobie prawo do okazywania pojawiających się emocji. Ludzie zdecydowanie lepiej funkcjonują, więcej korzystają ze spotkań z innymi, kiedy nie tłumią swoich przeżyć (mogą np. płakać, złościć się). W ten sposób redukują ich wpływ na swoje własne funkcjonowanie, uwalniają się od nich. Bywa jednak, że niektórzy ludzie tłumią okazywanie uczuć, nie dając sobie szansy na uzyskanie wsparcia od innych. Bardzo ważne jest, aby w takich sytuacjach uszanować czyjąś decyzję, nie wywierać presji.

W celu sprawnego przebiegu spotkań warto jasno określić kilka zasad i potem ich przestrzegać. Są to np.:

- punktualne rozpoczynanie spotkania,
- trzymanie się określonego czasu i tematu,
- dawanie czasu każdemu, kto zgłasza taką potrzebę, aby mógł być wysłuchany przez grupę (jeśli czas spotkania jest ograniczony, warto ustalić kolejność),
- zakaz uczestniczenia osób będących pod wpływem środków zmieniających świadomość, np. alkoholu,
- ustalanie na bieżąco, kto będzie odpowiedzialny za poszczególne spotkania (rozpoczynanie, przypominanie norm i zasad, pilnowanie czasu, kończenie spotkania),
- ustalenie terminu i czasu trwania kolejnego spotkania, ewentualnie tematu.

Grupy wsparcia są formą rzadko spotykaną w polskim środowisku oświatowym, częściej wykorzystują ją psychologowie. Warto tę formę rozpowszechniać, mówić o niej i uczyć, jak z niej korzystać⁴, a także samemu inicjować spotkania o takim charakterze.

⁴ W 1999 roku Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli przeprowadził dwa 90-godzinne szkolenia dla dwóch dwudziestoosobowych grup „Szkolenie liderów grup wsparcia dla nauczycieli”. Były one inspiracją dla osób pracujących w oświacie do aktywnego włączania się w rozpowszechnianie idei grup wsparcia. Celem szkoleń było przygotowanie liderów grup wsparcia, którzy w swoich środowiskach lokalnych będą wspierali nauczycieli w twórczym rozwiązywaniu problemów zawodowych. W ramach zajęć uczestnicy zapoznali się ze specyfiką tworzenia i prowadzenia grup wsparcia (z uwzględnieniem procesu grupowego), z umiejętnością diagnozowania obszarów trudności zawodowych nauczycieli oraz twórczym poszukiwaniu rozwiązań sytuacji problemowych.

Warunki efektywnej superwizji

Warto jeszcze raz zebrać wszystkie informacje o superwizji. Bezwzględnie należy pamiętać o:

- wzajemnym szacunku — obie strony procesu powinny odnosić się do siebie z respektem;
- braku stosunku zależności bądź zażyłości — superwizowany nie może się obawiać swojego superwizora, nie może mu podlegać; niewskazane są również relacje rodzinne lub zbyt przyjacielskie;
- intymności — superwizja powinna odbywać się w przyjaznym miejscu, gdzie nic i nikt nie przeszkadza w prowadzeniu rozmowy;
- braku pośpiechu — na rozmowę superwizyjną trzeba mieć czas, nie można śpieszyć się i spoglądać na zegarek, uciekając już myślami gdzie indziej.

Prześledźmy również „uniwersalne” zalety i zagrożenia związane z uczestniczeniem w procesie superwizji.

ZALETY

- Jest to osobiste przeżycie dla obu stron: superwizora i superwizowanego.
- Jest to świadomy wybór oparty na pozytywnym nastawieniu i wewnętrznym przekonaniu o potrzebie i sensie superwizji.
- Jest to bezpośredni kontakt: superwizor — superwizowany, bazujący na wzajemnym komunikowaniu się i procesie uczenia się.
- Superwizor i superwizowany obdarzają się zaufaniem, szczerością i uczciwością oraz obustronną odpowiedzialnością za własny rozwój i postęp superwizji.
- Superwizor razem z superwizowanym poszukują rozwiązań, oceniają zmiany.



- Istnieje możliwość wyboru rodzaju superwizji, który będzie dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości superwizowanego i superwizora.
- Podczas superwizji superwizowany uzyskuje informację o tym, co robi dobrze, o swoich mocnych stronach, zaletach, jak również o tym, na czym bazować planując dalszy rozwój.
- Superwizor i superwizowany pracują na podstawie wspólnie stworzonego kontraktu, który określa ich wzajemne relacje i rolę superwizora. Kontrakt może być weryfikowany w trakcie wspólnej pracy.
- Występuje wzajemna wymiana informacji.
- Superwizja dostarcza superwizowanemu informacji zwrotnych na temat jego zachowania lub działania w taki sposób, że zachowuje on pozytywny stosunek do siebie i swojej pracy.
- Superwizja pozwala bardziej świadomie planować dalszy rozwój osobisty i zawodowy.

ZAGROŻENIA

- Superwizja i osoba superwizora mogą budzić lęk, obawę przed oceną i poczucie zagrożenia u superwizowanego.
- Mogą wystąpić takie zjawiska, jak duży subiektywizm w odbiorze rzeczywistości, presja, rywalizacja, wymuszanie, wykorzystywanie, manipulowanie, etykietowanie, narzucanie określonych ról lub kontraktu, zrzucanie odpowiedzialności — dotyczy to obu stron superwizji: superwizora i superwizowanego.
- Brak jasności ról, możliwości, oczekiwań — często spowodowany brakiem kontraktu lub źle zawartym kontraktem.
- Zmiana superwizji w hospitację lub wizytację.
- Uwaga superwizora może być nadmiernie skupiona na własnej osobie, własnych przeżyciach.
- Emocje superwizora mogą zdominować postawione cele superwizji.

W czym nam może pomóc superwizor?

Jeśli ktoś nie miał żadnego doświadczenia z superwizją, warto, by dowiedział się, jakich aspektów jego pracy może ona dotyczyć. Superwizor jako osoba doświadczona może pomóc w:

- planowaniu zajęć, czyli projektowaniu warsztatu pod kątem doboru określonych metod i technik, ich celowości lub kolejności;
- budowaniu efektywniejszej komunikacji z uczestnikami naszych zajęć;
- wyraźniejszym dostrzeganiu procesu grupowego i rozumieniu właściwych dla jego etapów zachowań uczestników;
- zrozumieniu własnych emocji, jakie budzić w nas mogą rozmaite zachowania uczestników zajęć;
- ujawnieniu i rozwiązywaniu konfliktów, jakie mogą mieć miejsce podczas pracy z grupą;
- lepszym radzeniu sobie w trudnych sytuacjach, które mogą pojawić się na zajęciach;
- zrozumieniu swoich zachowań, reakcji, emocji;
- wyjaśnieniu roli, jaką odgrywa osoba prowadząca zajęcia z grupą;
- uświadomieniu i analizie własnych ograniczeń i możliwości zawodowych na danym etapie rozwoju osobistego i zawodowego.

Należy tutaj jeszcze raz podkreślić, że superwizja ma przyczyniać się do rozwoju umiejętności zawodowych i dotyczyć obszaru pracy z klientami. Jeżeli ktoś chciałby zająć się swoimi problemami osobistymi, które nie dotyczą jego pracy, powinien umówić się z terapeutą.

Jak znaleźć dobrego superwizora?

Szukając dobrego superwizora, superwizowany powinien mieć kilka podstawowych informacji na temat samej superwizji oraz roli osoby superwizora.



Warto pamiętać, że istotą pracy superwizora jest wspieranie, pomaganie, ułatwianie, doradzanie, przewodniczenie, prowadzenie.

Nie każdy posiada odpowiednie predyspozycje do wykonywania tej trudnej roli. Niektórzy mają pewien wrodzony talent, intuicję i czują się dobrze w roli „zawodowego przyjaciela i zaufanego doradcy”. Można też stwierdzić, że bycia superwizorem — tak jak wielu innych życiowych ról — uczymy się przez całe życie. Nowe doświadczenia, kontakty z ludźmi wzbogacają i rozwijają — „praktyka czyni mistrza”.

Każdy z nas jest inny, dlatego każdemu w roli superwizora odpowiadać będzie zupełnie inna osoba. To, jak ktoś odbiera określoną osobę w roli superwizora, często zależy również od jego własnej osobowości czy przyzwyczajęń, wartości, które ceni, rodzaju humoru, jaki preferuje, sposobu uczenia się. Każdy superwizor ma własny, niepowtarzalny sposób pracy, własny styl prowadzenia rozmowy.

Superwizja nie jest żadnym wywiadem prowadzonym według określonego schematu czy też standardowym spotkaniem z ankierem.

Trudno (prawdopodobnie jest to nawet zbędne) sporządzić listę pytań, które powinien zadać superwizor, czy też spis obszarów, nad jakimi musi pracować superwizowany.

Przygotowując się do pierwszej superwizji, superwizowany powinien spróbować odpowiedzieć sobie na takie pytania, jak: „Na czym polega mój problem?”, „Co chciałbym, aby się wydarzyło w wyniku mojego spotkania z superwizorem?”.

Po czym można poznać, że ktoś, kogo wybraliśmy będzie dla nas dobrym superwizorem? Przede wszystkim należy spróbować uczciwie, przed samym sobą, odpowiedzieć na kilka pytań. Jeśli odpowiedzi na nie będą pozytywne, istnieje duże prawdopodobieństwo, że spotkanie z wybraną przez nas osobą będzie dla nas satysfakcjonujące. Oto kilka przykładowych pytań sprawdzających nasz stosunek do superwizora:

- Czy uważam tę osobę za kompetentną w jej pracy zawodowej?
- Czy jest dla mnie wiarygodna i czy mam do niej zaufanie?
- Czy jest do mnie życzliwie usposobiona?
- Czy nie boję się powiedzieć jej, że nie zgadzam się z czymś co mówi?

- Czy jestem przekonany o tym, że osobie tej zależy na moim rozwoju?

Osoba poddająca się superwizji powinna dokonać pewnej analizy i być w pełni świadoma:

- chęci uczestniczenia w sytuacji superwizji,
- doświadczanego problemu, celu superwizji,
- możliwości osiągnięcia stanu pożądanego.

Aby nakreślić modelową sylwetkę dobrego superwizora, można ułożyć następującą listę jego poświadanych cech osobistych:

1. Wysokiej klasy specjalista, pewny swojej zawodowej pozycji, nie postrzegający dla siebie zagrożenia w fakcie, że ktoś inny podnosi swoje kwalifikacje.
2. Profesjonalista, który posiada obszerną wiedzę w obszarze dotyczącym superwizji.
3. Osoba motywująca, spostrzegawcza, zdolna do udzielenia wsparcia.
4. Człowiek życzliwie nastawiony do innych, bez uprzedzeń, przystępny i otwarty, łączący skromność z poczuciem pewności siebie. Łatwo nawiązujący kontakt, stwarzający poczucie bezpieczeństwa, dyskretny, takowny; o wysokiej kulturze osobistej.
5. Dobry nauczyciel, umięjący doradzić i udzielić fachowej pomocy, ale bez natrętnej ingerencji, pozwalający superwizowanemu badać różne pomysły i wypróbowywać rozwiązania, nawet jeśli nie uważa ich za najlepsze.
6. Osoba wrażliwa (ale nie nadmiernie), empatyczna, przestrzegająca zasad moralnych, świadoma systemu wartości.

Komu i czemu ma służyć superwizja?

Superwizja nie ma sensu, jeśli ktoś nie czuje potrzeby skorzystania z takiej formy wsparcia, obawia się spotkania z superwizorem lub jego osoby. Warto jednak spróbować, choćby po to, żeby bardziej świadomie podjąć decyzję o rezygnacji z tej formy rozwoju.

Aby poddać się superwizji, trzeba mieć w sobie pewną gotowość, być do niej przygotowanym, wiedzieć, na czym polega i jak można z niej skorzystać.



Bywa, że do głębokiej, prawdziwie efektywnej superwizji należy dojrzeć, dopiero wtedy odczuwa się jej dobroczynny wpływ. Tym, którzy dobrze rozumieją istotę procesu superwizyjnego, którzy odczuwają potrzebę wyrażenia swoich wątpliwości lub mają ochotę na podzielenie się swoimi osiągnięciami, superwizja daje ogromną satysfakcję. To możliwość bycia w bliskim kontakcie z drugim człowiekiem. Niektórzy określają ją jako „surfing, wspólne żeglowanie, niezwykłą podróż po meandrach swojego umysłu i duszy”⁵.

Pozwala lepiej zrozumieć samego siebie, poszerza naszą samoświadomość, ułatwia uwolnienie się od blokady lęków. Superwizja jest po to, by wyjaśnić nam wiele problemów, pomóc „oswoić się” z nimi i nauczyć się dostrzegać konsekwencje różnych swoich zachowań.

Dzięki niej możemy rozwijać się w dowolnie wybranym kierunku, możemy dokonywać bardziej racjonalnych wyborów, uczyć się jasnego i odważnego określania własnych potrzeb. Możemy się pełniej i bardziej świadomie samorealizować.

Bardzo często jesteśmy „więźniami swoich własnych przekonań”, chociaż wcale nie czujemy się z nimi dobrze. Spotkania superwizyjne pomagają w uwolnieniu się od nich, w znalezieniu innych możliwości, w podjęciu bardziej racjonalnych decyzji.

Istotne jest to, aby każdy edukator miał świadomość, że edukacja nie polega wyłącznie na wyuczeniu się i doskonaleniu rozmaitych technik. Trzeba stale stawiać sobie pytania, komu i czemu to, czego uczymy służy.

Nie wystarczy tylko nauczyć się teorii, definicji, schematów i wzorów.

Na istotę człowieka składają się zarówno racjonalność, jak i emocjonalność, rzecz w tym, aby występowały obok siebie w równowadze — superwizja może w tym pomóc.

Literatura:

- R. i F. Bee, *Feedback*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1998
- H. S. Bernard, K. R. MacKenzi, *Podstawy terapii grupowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000
- J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000
- M. Grondas, *Metoda warsztatowa w doskonaleniu zawodowym nauczycieli*, Gestalt, nr 1, Kraków 2000
- J. Marszałek, *Nieprofesjonalna pomoc psychologiczna*, (w:) *Poradnik wychowawcy*, Wydawnictwo RAABE, Warszawa 2001
- C. K. Oyster, *Grupy*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000
- E. Parsloe, *Coaching i mentoring*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 1998
- M. Schneider Corey, G. Corey, *Grupy. Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1995
- P. Thomson, *Sposoby komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998

⁵ Określenia uczestników „Kursu dla superwizorów zajęć edukacyjnych” zorganizowanego przez CODN w 2001 r.



Mateusz Pilich

KOMPETENCJE NIEZBĘDNE W PRACY EDUKATORA — OŚWIATA A PRAWO

Trochę teorii

Co to jest prawo?

Prawo istnieje zapewne równie długo, jak długo ludzie tworzą grupy społeczne, spajane nicią wzajemnych powiązań. W ramach tych grup powstają różnorakie relacje międzyludzkie, wymagające ujęcia w ogólne ramy norm, skłaniających ludzi do takiego postępowania, które inni będą akceptować. Prawo jest właśnie jednym z wielu istniejących **systemów normatywnych** (inaczej mówiąc: zorganizowanych zespołów norm), który od innych, np. norm obyczajowych, etycznych, moralnych itp., różni się jednak kilkoma istotnymi cechami:

1. obowiązuje powszechnie,
2. jest stanowione przez podmioty, którym przypisuje się moc tworzenia prawa,
3. ma hierarchiczną strukturę,
4. jest usystematyzowane,
5. jego przestrzeganie jest sankcjonowane w sposób zorganizowany.

To wyliczenie wymaga krótkiego komentarza.

Ad 1. „Powszechne obowiązywanie” prawa polega na przymuszaniu do jego przestrzegania wszystkich osób, które znajdują się „w jego zasięgu”. Ponieważ, ujmując historycznie rzecz, idea prawa w szczególny sposób zrosła się z pojęciem państwa, zwykle to ostatnie wymusza przestrzeganie prawa na wszystkich osobach, podległych określonej władzy politycznej. I tak np. polskie przepisy o obowiązku szkolnym dotyczą wszystkich rodziców i dzieci będących obywatelami polskimi. Wstąpienie naszego kraju do Unii Europejskiej, będącej szczególnego rodzaju

ponadnarodowym bytem politycznym, skutkuje rozszerzeniem tego obowiązku (i prawa) także na dzieci będące obywatelami innych państw UE.

Ad 2. Uprawnienia legislacyjne — rzecz interesująca — także opierają się na normach prawnych, a więc prawo samo ustala to, w jaki sposób oraz przez kogo ma być stanowione, przestrzegane i stosowane. Moc tworzenia prawa mają tzw. organy władzy publicznej, czyli ludzie lub zespoły ludzi, zorganizowane i działające w interesie państwa na podstawie obowiązującego prawa. Uprawnienia prawotwórcze określa przede wszystkim **konstytucja**, która upoważnia do stanowienia **ustaw** parlament (ten ostatni otrzymuje je od narodu, będącego w państwie demokratycznym suwerenem). Parlament niekiedy dalej deleguje uprawnienia prawotwórcze, upoważniając do uszczegółowienia lub uzupełnienia stanowionych przez siebie ustaw przez **rozporządzenia**, których wydawaniem zajmuje się władza wykonawcza (przede wszystkim naczelne i centralne organy administracji, np. rząd, ministrowie itp.). Organy stanowiące (rady, sejmiki) jednostek samorządu terytorialnego (JST) uchwalają natomiast na podstawie upoważnień ustawowych **akty prawa miejscowego**, obowiązujące na terenie określonej gminy, powiatu lub województwa.

Ad 3. Delegowanie uprawnień legislacyjnych na coraz niższe szczeble sprawia, że prawo ma strukturę hierarchiczną. Akty prawne mają w niej określone miejsce, wyznaczone przez ich rodzaj i organ wydający: od konstytucji, poprzez ustawę, na rozporządzeniu skończywszy. Żaden z aktów niższego rzędu nie może być sprzeczny z aktem wyższego rzędu; np. jeżeli parlament uchwalając ustawę o systemie oświaty, przewidział



w niej delegację prawodawczą dla ministra edukacji do wydania rozporządzenia określającego tryb tworzenia, przekształcania i likwidowania placówek doskonalenia nauczycieli, to naruszeniem ustawy byłoby zarówno wydanie tego rozporządzenia przez ministra pracy (organ nieupoważniony), jak i przekroczenie przez MENiS danego upoważnienia, zwłaszcza uregulowanie w rozporządzeniu dotyczącym placówek doskonalenia zagadnień tworzenia, przekształcania i likwidowania innych jednostek należących do systemu oświaty. Osobno należy wspomnieć o **ratyfikowanych umowach międzynarodowych**, których rangę określa się w naszej Konstytucji jako równą ustawie, przy czym w razie niezgodności pomiędzy ustawą a umową międzynarodową, ta druga ma pierwszeństwo. Do umów międzynarodowych, które stanowią część prawa regulującego sprawę oświaty, należą np. Konwencja o Prawach Dziecka oraz Międzynarodowy Pakt Praw Społecznych i Ekonomicznych ONZ (ten ostatni przewiduje m.in. prawo każdego człowieka do wykształcenia). Konstytucja, ratyfikowane umowy międzynarodowe, ustawy oraz rozporządzenia tworzą **katalog źródeł prawa powszechnie obowiązującego**; w odróżnieniu od nich, wszelkiego rodzaju zarządzenia, wytyczne, instrukcje itp. (np. wydawane przez MENiS) nie mają takiego waloru, a dotyczą jedynie podmiotów organizacyjnie podporządkowanych organowi wydającemu (np. kuratorów oświaty).

Ad 4. Prawo jest uporządkowane nie tylko dzięki wzajemnej zależności i podległości pomiędzy aktami prawnymi. Istotna jest bowiem także **wewnętrzna struktura przepisów prawnych**, przez co rozumieć należy pewnego rodzaju układ jednostek redakcyjnych, z których wynikają określone normy prawne (zakazy i nakazy określonego zachowania w określonych sytuacjach).

Akty prawne (konstytucja, umowy międzynarodowe, ustawy, rozporządzenia, zarządzenia) dzielą się na coraz mniejsze fragmenty: księgi, części, działy, tytuły, rozdziały, artykuły, paragrafy, ustępy, punkty, litery itp. Podstawowymi jednostkami redakcyjnymi są **przepisy**, nazywane rozmaicie, zależnie od rodzaju aktu prawnego: konstytucja i ustawy składają się z **artykułów**, dzielonych dalej na **ustępy** (w kodeksach i ustawach o charakterze kodeksów zamiast ustępów występują **paragrafy**); te ostatnie z kolei, w razie konieczności wyliczania, mogą być dzielone na **punkty, litery** itd. Natomiast rozporządzenia (a także zarządzenia) składają się z **paragrafów**, dzielonych w razie potrzeby na ustępy itd. Podział ten ma nie tylko znaczenie porządkujące, ale przede wszystkim umożliwia proces interpretacji (wykładni) prawa, polegającej na poszukiwaniu „ukrytego sensu” przepisów prawnych, który nie zawsze jest oczywisty dla adresatów norm prawnych.

Ad 5. Przestrzeganie prawa jest wymuszane (sankcjonowane) przez zorganizowany aparat administracji publicznej i sądownictwa państwowego. W dziedzinie prawa oświatowego za konkretny przykład może posłużyć prawo nauczyciela do odwołania do sądu w razie niezgodnego z prawem rozwiązania stosunku pracy albo decyzja kuratora oświaty zalecająca dyrektorowi szkoły usunięcie uchybień stwierdzonych w wyniku kontroli jej działalności.

Zakazy i nakazy określonego zachowania się przez dane osoby w pewnych typowych sytuacjach są nazywane **normami prawnymi**. Są one „zakodowane” przez prawodawcę w przepisach prawnych, z którymi wszyscy musimy się zapoznać, nawet nie będąc prawnikami. Przyjmuje się fikcję, iż **prawidłowo opublikowany, czyli inaczej: promulgowany (w odpowiednim dzienniku urzędowym¹)** akt prawny jest

¹ Ustawy i rozporządzenia są publikowane w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej (skrót: Dz. U., rzadko, choć poprawniej: DzU), a akty niższej rangi — w Dzienniku Urzędowym RP „Monitor Polski” (skrót: M. P. lub MP). Akty prawa miejscowego (uchwały rad gmin, powiatów i sejmików województw) są publikowane w sposób zwyczajowy w danej miejscowości (np. rozplakatowanie, wywieszenie w urzędzie danej JST), a także w dziennikach wojewódzkich. Zarządzenia MENiS ukazują się w Dzienniku Urzędowym MENiS (Dz. Urz. MENiS). W razie cytowania obowiązuje kolejność podawania: 1) roku (czasem nie podaje się, jeżeli rok publikacji wynika z daty wydania aktu prawnego), 2) numeru kolejnego dziennika w danym roku, 3) pozycji, pod którą akt został opublikowany. Ustawy i umowy międzynarodowe ogłasza się w Dzienniku Ustaw po podpisaniu przez Prezydenta RP odpowiednio: ustawy uchwalonej przez Sejm lub aktu ratyfikacji. Pozostałe akty prawne (rozporządzenia, zarządzenia) są kierowane do publikacji po ich podpisaniu przez właściwy organ wydający — np. ministra edukacji.



powszechnie znany i jeżeli ktoś go nie przestrzega, sam sobie szkodzi. Jak mawiali Rzymianie, *ignorantia iuris nocet* — niezajomość prawa szkodzi. Właśnie dlatego edukator potrzebuje pewnego obycia z przepisami regulującymi działalność oświatową.

Gałęzie prawa

Prawo — przynajmniej w teorii — stanowi spójny system norm. Jednakże te ostatnie regulują bardzo różne stosunki i sytuacje społeczne. Różnorodnej problematyce regulacji prawnej odpowiada podział prawa na **gałęzie (dziedziny) prawa**. Np. normy dotyczące stosunków osobistych i majątkowych między ludźmi (osobami fizycznymi) i tworzonymi przez ludzi organizacjami (osobami prawnymi) noszą tradycyjną nazwę *prawa cywilnego*²; inne, dotyczące stosunków między pracownikami (osobami wykonującymi pracę) a pracodawcami (osobami korzystającymi z cudzej pracy) są nazywane *prawem pracy*; jest także *prawo administracyjne*, regulujące stosunki pomiędzy obywatelami (ludźmi jako podmiotami podporządkowanymi władzy publicznej) a organami administracji bądź też *prawo finansowe*, które rozstrzyga najrozmaitsze kwestie związane z gromadzeniem i wydatkowaniem publicznych pieniędzy (np. sposób konstruowania i wykonywania budżetu państwa i JST, gromadzenia podatków itp.).

Podstawę do dokonywania podziałów na gałęzie prawa często stanowią ustawy całościowo i często wyczerpująco normujące kwestie związane z danym rodzajem stosunków, określane jako *kodeksy*, np. kodeks cywilny, kodeks pracy itp. Z formalnego punktu widzenia mają one rangę i moc ustaw, ale w pewnym sensie wyróżniają się spośród innych tego rodzaju aktów prawnych, gdyż zawierają fundamenty regulacji prawnej w danej dziedzinie. Mówi się o nich jako o przepisach ogólnych (łac. *leges generales*) względem ustaw „niższego rzędu”, które wprowadzają od regulacji kodeksowej pewne wyjątki (łac. *leges speciales*), jak gdyby „uchylając” w zakresie swojego stosowania przepisy ogólne (łac. *specialia generalibus derogant*). Przykładem ustawy szczególnej w dziedzinie prawa pracy jest Karta Nauczyciela³, wprowadzająca

istotne wyjątki w stosowaniu kodeksu pracy do zatrudniania nauczycieli.

Podziały wewnątrz systemu prawa nie mają znaczenia praktycznego: dobry dyrektor szkoły musi bowiem tak samo wiedzieć coś niecoś o zasadach konstruowania planu finansowego kierowanej przez niego jednostki, jak i o tym, jak zatrudnia się lub zwalnia pracowników. Jednakże świadomość tych podziałów ułatwia pojmowanie prawa i jego stosowanie i właśnie dlatego ma głęboki sens.

Wykładnia prawa

Mimo iż niniejszy poradnik nie jest adresowany do prawników, trudno nie zamieścić w nim choćby kilku zasadniczych uwag na temat **wykładni prawa**. Jest to zabieg intelektualny, bez którego przestrzeganie i stosowanie prawa po prostu nie byłoby możliwe. Wcale nie oznacza on przy tym tego, z czym popularnie się go wiąże, tzn. z „naciąganiem” prawa i szukaniem w nim dla własnej korzyści luk (choć i do tego interpretacja norm prawnych może niekiedy służyć), ale jest ona zwyczajnym skutkiem operowania przez prawodawcę niedoskonałym bądź co bądź językiem naturalnym. Wieloznaczność pewnych słów i zwrotów, zawiłości gramatyki, składni czy też interpunkcji, zamieszczenie przepisu w określonym miejscu, a nawet cel, który mieli na myśli autorzy aktu prawnego — mogą decydować o znaczeniu przepisu i wynikającej zeń normy prawnej.

Z punktu widzenia metod prowadzących do odczytania ukrytego znaczenia przepisów prawa rozróżniamy wykładnię:

- ⇒ językową,
- ⇒ systemową,
- ⇒ celowościową (teleologiczną).

Wykładnia językowa polega, jak sama nazwa wskazuje, na analizie samej tylko warstwy słownej przepisu. Określone zwroty i słowa należy w pierwszej kolejności tłumaczyć tak, jak one funkcjonują w języku prawnym (języku aktu prawnego), a w szczególności tak, jak są one rozumiane na gruncie danej ustawy czy danego rozporządzenia (np. wiadomo, iż w przepisach Karty Nauczyciela przez „nau-

² Od łacińskiego *ius civile*, tzn. dosł. prawo obywatelskie — jako że prawo antycznego Rzymu regulujące stosunki między osobami prywatnymi było pierwotnie prawem dostępnym tylko dla obywateli rzymskich.

³ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. — Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2003 r. Nr 112, poz. 1118 z późn. zm.).



czyteli” należy rozumieć również osoby nie wykonujące bezpośrednio pracy z dziećmi i młodzieżą, jak choćby zatrudnione w CKE, OKE lub kuratoriach oświaty na stanowiskach wymagających kwalifikacji pedagogicznych, a więc słowo „nauczyciel” musi być rozumiane inaczej niż w języku potocznym). Jeżeli jednak analizowane słowo czy fraza takiego specyficznego znaczenia nie ma, to niejednokrotnie staniemy wobec konieczności posłużenia się np. „Słownikiem języka polskiego” (co faktycznie często spotyka się np. w wyrokach Naczelnego Sądu Administracyjnego).

Wykładnia systemowa oznacza wnioskowanie o znaczeniu przepisu z jego usytuowania w ramach danego aktu prawnego czy też nawet gałęzi prawa. Przykładem jej zastosowania jest jeden z wyroków Sądu Najwyższego, w którym sąd rozważał legalność zastosowania przez dyrektora niepublicznej szkoły podstawowej art. 39 ust. 2 ustawy o systemie oświaty. Przepis ten pozwala dyrektorowi szkoły lub placówki na wydanie, w przypadkach określonych statutem szkoły, decyzji administracyjnej o skreśleniu ucznia z listy uczniów. Zarazem jednak ust. 2a w tym artykule zabrania skreślenia z listy uczniów ucznia realizującego obowiąz-

zek szkolny, co w szczególności dotyczy dziecka uczącego się w szkole podstawowej. Sąd orzekł, iż decyzja o skreśleniu z listy uczniów niepublicznej szkoły podstawowej jest legalna, ponieważ art. 39 został zamieszczony przez ustawodawcę w rozdziale drugim ustawy „Zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi” — a zgodnie z zasadami ustawowymi obowiązek szkolny jest zasadniczo realizowany w szkołach publicznych.

Wykładnia celowościowa najbardziej oddala się od litery prawa, gdyż zakłada badanie kontekstu historyczno-politycznego, w jakim dany akt został wydany oraz wartości, na których opiera się regulacja prawna. Ponieważ często polega ona na stawianiu hipotez, które nie są bezpośrednio weryfikowalne (na ogół bowiem nie mamy absolutnej pewności, co rzeczywiście myśleli i chcieli osiągnąć twórcy ustawy czy też rozporządzenia, ani też urzeczywistnieniu jakich wartości dany przepis służy), jest ona stosunkowo najrzadziej wykorzystywana w praktyce.

Z punktu widzenia podmiotów dokonujących wykładni oraz jej mocy wiążącej rozróżniamy następujące jej rodzaje:

Rodzaj wykładni	Kto jej dokonuje	Moc wiążąca	Przykład
Autentyczna	Ustawodawca lub (co jest raczej rzadkie) organ upoważniony przez ustawodawcę ⁴	Absolutna (wiąże każdego, do kogo są adresowane interpretowane przepisy)	Art. 3 Karty Nauczyciela: przez „szkołę” bez bliższego określenia w przepisach ustawy rozumieć należy wszystkie jednostki zatrudniające nauczycieli (a więc także np. schroniska dla nieletnich oraz przedszkola).
Sądowa	Sąd	Względna (wiąże tylko podmioty zaangażowane w rozstrzyganą sprawę)	Poglądy sądów na temat znaczenia przepisów prawnych, zawarte w uzasadnieniach postanowień i wyroków sądowych
Urzędowa	Organy administracji publicznej	Niekiedy podobna do sądowej, a czasami istotna z uwagi na organizacyjną nadrzędność organu nad innymi	Poglądy urzędów wyrażane w decyzjach administracyjnych, wyjaśnienia zawarte w pismach okólnych
Doktrynalna (naukowa)	Specjaliści danej dziedziny prawa	Niewiążąca	Komentarze, książki, artykuły w prasie specjalistycznej

⁴ Obecnie już zniesione upoważnienie Trybunału Konstytucyjnego do wydawania powszechnie obowiązującej wykładni ustaw.



W interpretacji prawa bardzo ważną rolę odgrywają także **zasady logiki** (np. logiczne znaczenie użycia w tekstach przepisów prawnych określonych spójników, jak: „i”, „lub”, „albo” itp.) oraz **metody rozumowania prawniczego** (zwłaszcza ujęte w paremie, tzn. zwięzłe porzekadła, zazwyczaj łacińskie, jak choćby *exceptiones non sunt extendendae*: „wyjątków nie należy rozszerzać”, a także w tzw. argumenta prawnicze, tzn. formuły egzegezy przepisów prawnych, np. *argumentum a minori ad maius*: „komu norma prawna zabrania czynić mniej, ten nie może także czynić więcej”).

Czy istnieje prawo oświatowe?

W polskiej literaturze prawniczej nie podjęto dotychczas poważnej próby zdefiniowania, czym jest prawo oświatowe — jakkolwiek termin ten pojawia się niekiedy w publikacjach. Fakt unikania przez uczonych prawników definiowania tej coraz popularniejszej nazwy budzić może wątpliwości, czy jej używanie jest uzasadnione.

Prawo oświatowe, które w chwili obecnej nie ma jeszcze rangi wyodrębnionej dziedziny, łączy w sobie wiele elementów, zaczerpniętych z różnych gałęzi prawa. W jego ramach można umieścić zarówno niektóre normy prawa pracy, jak i prawa administracyjnego, finansowego, a nawet cywilnego. **Wspólną cechą tych różnorodnych elementów składających się na materię „prawa oświatowego” jest przedmiot regulacji: zasady organizacji i funkcjonowania systemu oświaty.** Na tej podstawie do prawa oświatowego zaliczymy zwłaszcza normy regulujące następujące kwestie:

- powoływanie, działalność i likwidowanie szkół, placówek oświatowych, opiekuńczo-wychowawczych, doskonalenia nauczycieli i innych, które tworzą szeroko pojęty system edukacji (oświaty) — dotyczy tego głównie ustawa o systemie oświaty⁵ wraz z rozporządzeniami wykonawczymi;
- stosunek jednostek samorządu terytorialnego (gmin, powiatów i województw) do szkół i placówek, w stosunku do których te pierwsze są tzw. organami prowadzącymi — regulowany przez ustawę o systemie oświaty oraz trzy ustawy samorządowe: o samorządzie gminnym⁶, o samorządzie powiatowym⁷ oraz o samorządzie województwa⁸;
- prawa i obowiązki uczniów i ich prawnych opiekunów (rodziców i innych) w stosunkach pomiędzy użytkownikami szkół a szkołami, reprezentacja społeczna w organach szkół i placówek tworzących system oświaty — wynika z konstytucji, Międzynarodowych Paktów Praw Człowieka ONZ, Konwencji o Prawach Dziecka oraz ustawy o systemie oświaty;
- gospodarkę finansową szeroko rozumianych szkół, jako państwowych lub samorządowych jednostek budżetowych lub (znacznie rzadziej) zakładów budżetowych — dotyczy tego przede wszystkim ustawa o finansach publicznych⁹ oraz ustawa o dochodach jednostek samorządu terytorialnego w latach 1999–2001¹⁰, a także bardzo ważne rozporządzenie wykonawcze MEN do pierwszej z wymienionych tutaj ustaw, określające zasady podziału tzw. subwencji oświatowej¹¹;
- ustrój administracji oświatowej oraz zasady sprawowania przez nią nadzoru pedagogicz-

⁵ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 z późn. zm.).

⁶ Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (tekst jedn.: Dz. U. z 2001 r. Nr 142, poz. 1591 z późn. zm.).

⁷ Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (tekst jedn.: Dz. U. z 2001 r. Nr 142, poz. 1592 z późn. zm.).

⁸ Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa (tekst jedn.: Dz. U. z 2001 r. Nr 142, poz. 1590 z późn. zm.).

⁹ Ustawa z dnia 26 listopada 1998 r. o finansach publicznych (tekst jedn.: Dz. U. z 2003 r. Nr 15, poz. 148 z późn. zm.).

¹⁰ Ustawa z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego (Dz. U. Nr 203, poz. 1966 z późn. zm.).

¹¹ Rozporządzenie to zawsze obejmuje okres jednego roku budżetowego i ulega corocznej zmianie (zazwyczaj w grudniu).



nego nad jednostkami systemu oświaty — podstawowym źródłem prawa w tym zakresie jest ustawa o systemie oświaty oraz wydane na jej podstawie rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego¹²;

- zatrudnianie pracowników — określa to kodeks pracy i przepisy związkowe, z wyjątkiem niektórych zasad szczególnych, dotyczących zatrudniania nauczycieli, regulowanych ustawą — Karta Nauczyciela oraz przepisami wykonawczymi.

Edukatorze, pamiętaj!

Prowadzenie zajęć z „twardej” tematyki prawa oświatowego wymaga bardzo szerokiej, specjalistycznej wiedzy w tej dziedzinie. Systematyczny wykład prawa oświatowego na kilkunastu stronach druku nie jest oczywiście możliwy. Dlatego też w dalszym ciągu skupimy się zaledwie na kilku kwestiach, które należy uznać za najistotniejsze i dające jedynie ogólny obraz całości.

Zagadnienia szczegółowe prawa oświatowego

System oświaty

„System oświaty” jest terminem ustawowym — użytym przez polskiego ustawodawcę w ustawie o systemie oświaty, przy czym nie został on wyraźnie zdefiniowany. Pojęcie to można wyjaśnić jako **zespół wzajemnie powiązanych, zorganizowanych działań państwa, jednostek samorządu oraz organizacji społecznych (niepublicznych), mający na celu podnoszenie poziomu wykształcenia społeczeństwa, w szczególności dzieci i młodzieży oraz zapewnianie im opieki i wychowania**. Zasadniczą część sys-

temu oświaty tworzą **przedszkola oraz szkoły różnych typów** (m.in. podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne) i **rodzajów**. Obok nich do systemu należą także jednostki pełniące wobec szkół rolę służebną, jak np. poradnie psychologiczno-pedagogiczne, zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli oraz biblioteki pedagogiczne¹³.

Do systemu oświaty (w znaczeniu prawnym) nie należą jednak szkoły wyższe oraz wyższe szkoły zawodowe.

Wyróżnienie poszczególnych jednostek tworzących trzon systemu oświaty — czyli szkół w szerokim tego słowa znaczeniu (włączając także przedszkola) — następuje na podstawie ich funkcji, wyznaczonej przede wszystkim przez realizowaną **podstawę programową**¹⁴ (wychowania przedszkolnego, nauczania w ramach kształcenia ogólnego, kształcenia zawodowego itp.), przez którą rozumie się obowiązkowe na danym etapie kształcenia zestawy celów i treści nauczania oraz umiejętności, a także zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego i programach nauczania oraz umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych¹⁵.

Edukatorze, pamiętaj!

Oparcie się na treści obowiązujących rozporządzeń do ustawy o systemie oświaty (zwłaszcza w sprawie podstawy programowej oraz standardów wymagań egzaminacyjnych) jest niezbędne, jeśli np. przygotowujesz się do zajęć na temat matury z języka polskiego.

Szkoły mogą być **szkołami publicznymi** lub **niepublicznymi**, przy czym te pierwsze niekoniecznie muszą być prowadzone przez państwo lub JST, jako że prawo obowiązujące w Polsce pozwala, pod warunkiem uzyskania na ten cel zezwolenia, na ich zakładanie i prowadzenie przez osoby fizyczne i niesamorządowe osoby

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (Dz. U. Nr 89, poz. 845).

¹³ Art. 2 ustawy o systemie oświaty.

¹⁴ Art. 6 i 7 w zw. z art. 3 pkt 13 ustawy o systemie oświaty.

¹⁵ Patrz: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 51, poz. 458).



prawne (np. stowarzyszenia, fundacje, spółki z ograniczoną odpowiedzialnością itp.)¹⁶. Tym samym osoby fizyczne i prawne, które chcą założyć w Polsce szkołę, mają wybór pomiędzy szkołą publiczną i niepubliczną. Jedynie JST, mimo iż posiadają osobowość prawną, nie mogą zakładać szkół niepublicznych¹⁷, otrzymały bowiem, jako tzw. zadanie własne, prowadzenie publicznych szkół i placówek oświatowych. Jednostkom samorządu poszczególnych szczebli przyporządkowano w szczególności następujące szkoły i placówki¹⁸:

- gminom — przedszkola (w tym z oddziałami integracyjnymi oraz specjalne), szkoły podstawowe i gimnazja (w tym z oddziałami integracyjnymi),
- powiatom — szkoły podstawowe specjalne, gimnazja specjalne, szkoły ponadgimnazjalne (w tym z oddziałami integracyjnymi), artystyczne, sportowe i mistrzostwa sportowego,
- województwom — szkoły o znaczeniu ponadregionalnym (określone rozporządzeniem Rady Ministrów¹⁹), a także biblioteki pedagogiczne oraz zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli.

W przypadku szkół niepublicznych istotnym zagadnieniem jest posiadanie przez nie **uprawnień szkół publicznych**, co sprowadza się przede wszystkim do gwarancji prowadzenia procesu dydaktyczno-wychowawczego według tych samych standardów co szkoły publiczne, a także do prawa wydawania świadectw i dyplomów mających ten sam walor prawny co świadectwa i dyplomy wydawane przez szkoły publiczne²⁰. Uprawnienia te szkoły niepubliczne uzyskują w dwojaki sposób:

- z mocy samego prawa — dotyczy to szkół podstawowych oraz gimnazjów²¹,
- przez uzyskanie wpisu do ewidencji szkół i placówek niepublicznych²² bądź decyzję organu prowadzącego szkołę odpowiedniego rodzaju i typu (o ile organ prowadzący szkołę niepubliczną nie ubiegał się o nadanie uprawnień z chwilą wpisu do ewidencji)²³ — dotyczy to szkół ponadgimnazjalnych.

Organizacja szkół i placówek oświatowych

Utworzenie szkoły lub placówki oświatowej następuje na podstawie określonych czynności prawnych, tzn. działań, które zgodnie z obowiązującymi przepisami powodują określone skutki prawne. Są one następujące:

- w przypadku szkół publicznych: sporządzenie aktu założycielskiego oraz nadanie szkole pierwszego statutu przez organ prowadzący²⁴,
- w przypadku szkół niepublicznych: sporządzenie przez osobę prowadzącą statutu, złożenie wniosku i uzyskanie wpisu do ewidencji szkół i placówek niepublicznych, prowadzonej przez miejscowo właściwą JST, do której zadań własnych należy prowadzenie szkół lub placówek określonego typu i rodzaju²⁵.

Skutek prawny w postaci powstania szkoły publicznej następuje z chwilą sporządzenia aktu założycielskiego i nadania pierwszego statutu²⁶. Dokonuje tego organ stanowiący JST

¹⁶ Patrz: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 4 marca 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad i warunków udzielania i cofania zezwolenia na założenie szkoły publicznej przez osobę prawną lub osobę fizyczną (Dz. U. Nr 46, poz. 438 z późn. zm.).

¹⁷ Art. 5 ust. 3 ustawy o systemie oświaty.

¹⁸ Szerzej — patrz: art. 5 ust. 5–6c ustawy o systemie oświaty.

¹⁹ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 października 1998 r. w sprawie określenia wykazu szkół i placówek o znaczeniu regionalnym, których prowadzenie należy do samorządu województwa (Dz. U. Nr 147, poz. 964).

²⁰ Art. 7 ust. 2 i 3 ustawy o systemie oświaty.

²¹ Art. 8 ustawy o systemie oświaty.

²² Art. 82 ust. 2 pkt 6 i ust. 2a ustawy o systemie oświaty.

²³ Art. 85 ust. 3 ustawy o systemie oświaty.

²⁴ Art. 58 ust. 1 i 6 ustawy o systemie oświaty.

²⁵ Art. 82 ust. 1 ustawy o systemie oświaty.

²⁶ Należy jednak zwrócić uwagę na wymóg przedstawienia kuratorowi oświaty statutu szkoły lub placówki publicznej. Statut może zostać uchylony w całości lub części, jeżeli jest sprzeczny z prawem. Od decyzji w tej sprawie przysługuje odwołanie do ministra edukacji, a w dalszym ciągu skarga do Naczelnego Sądu Administracyjnego (art. 60 ust. 3 ustawy o systemie oświaty).



(rada gminy, rada powiatu, sejmik województwa)²⁷. Natomiast osoba fizyczna lub osoba prawna nie będąca jednostką samorządu terytorialnego, mająca zamiar założyć szkołę publiczną jest obowiązana uzyskać uprzednio zezwolenie właściwej jednostki samorządu terytorialnego. Wniosek o jego udzielenie należy złożyć nie później niż 6 miesięcy przed początkiem roku budżetowego, w którym ma nastąpić uruchomienie szkoły (tj. do końca czerwca poprzedniego roku kalendarzowego).

Szkoła publiczna (a także niepubliczna) może istnieć jako samoistna jednostka lub wchodzić w skład większej całości, jaką jest **zespół szkół**. Do powołania zespołu konieczne jest dokonanie tych samych czynności co w przypadku szkoły, tzn. sporządzenie aktu założycielskiego i statutu zespołu. Prawo zasadniczo ogranicza tworzenie zespołów złożonych ze szkół podstawowych i gimnazjów — przede wszystkim z uwagi na logikę reformy szkolnictwa, aby uniemożliwić faktyczny powrót do dużych podstawówek (w pełni dopuszczalne jest jednak łączenie gimnazjów ze szkołami ponadgimnazjalnymi). Istniejący przez pewien czas zakaz nie był faktycznie przestrzegany i dlatego zastąpiono go wymaganiem uzyskania pozytywnej opinii kuratora oświaty.

Jeżeli uzasadnieniem dla powołania zespołu szkół miałyby być jedynie usprawnienie obsługi administracyjnej i finansowej, pewnego rodzaju alternatywą jest utworzenie **jednostki obsługi szkół**, czyli np. zorganizowanie wspólnej komórki księgowości lub działu administracyjno-gospodarczego. W takim przypadku żadna ze szkół nie traci przymiotu organizacyjnej odrębności; posiadają one własne statuty oraz odrębną dyрекcję. Odpowiednią decyzję podejmuje organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego.

O ile akt założycielski szkoły lub placówki oświatowej (zespołu szkół) rozstrzyga jedynie niektóre, podstawowe kwestie (typ szkoły, nazwa, siedziba, okręg szkolny), o tyle statut jest aktem całościowo określającym zasady funkcjonowania szkoły, a zwłaszcza:

- cele i zadania szkoły lub placówki,

- organ prowadzący szkołę lub placówkę,
- organy szkoły lub placówki oraz ich kompetencje,
- organizację szkoły lub placówki,
- zakres zadań nauczycieli oraz innych pracowników,
- zasady rekrutacji uczniów, a także ich prawa i obowiązki (w tym przypadki, w których uczeń może zostać skreślony z listy uczniów szkoły).

Statut jest zatem częściowo jak gdyby uszczegółowieniem aktu założycielskiego. Po ustanowieniu statutu muszą być przy tym zgodne nie tylko z ustawą o systemie oświaty, lecz również z rozporządzeniem MENiS w sprawie ramowych statutow²⁸. Prawo nie pozostawia więc organom prowadzącym szkoły i placówki publiczne zbyt wiele swobody.

Zakres **celów i zadań** szkoły lub placówki zależy od typu i rodzaju szkoły i wynika z przepisów prawa; np. zgodnie z rozporządzeniem w sprawie ramowych statutow, zadania publicznego przedszkola obejmują m.in. udzielanie dzieciom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, organizowanie opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi, a także umożliwiania dzieciom podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej²⁹. Statut winien także określać sposób realizacji celów i zadań szkoły lub placówki.

Jak stwierdzono wyżej, **organem prowadzącym** szkołę lub placówkę publiczną może być osoba fizyczna lub prawna. Rola organu prowadzącego polega nie tylko na sprawowaniu kontroli i nadzoru (administracyjnego i finansowego) nad daną jednostką, lecz obejmuje również wiele kompetencji władczych, jak w szczególności: nadawanie pierwszego statutu oraz nawiązywanie i rozwiązywanie stosunku pracy z dyrektorem. Organ prowadzący zapewnia także wyposażenie szkoły lub placówki w majątek służący jej działalności (w świetle prawa cywilnego jest on własnością organu prowadzącego, gdyż szkoła nie posiada osobowości prawnej), a także pełni ważną funkcję w systemie awansu zawodowego nauczycieli.

²⁷ Patrz m.in.: art. 18 ust. 2 pkt 9 lit. h ustawy o samorządzie gminnym.

²⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutow publicznych przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. Nr 61, poz. 624 z późn. zm.).

²⁹ § 2 ust. 1 pkt 1 rozporządzenia w sprawie ramowych statutow.



W skład **organów szkoły lub placówki** wchodzi:

- dyrektor,
- rada pedagogiczna,
- samorząd uczniowski (w szkołach *sensu stricto*),
- rada szkoły (placówki) oraz rada rodziców — jeżeli zostały utworzone.

Zasadnicza odpowiedzialność za prowadzenie spraw szkoły lub placówki, a także uprawnienia do reprezentowania jej w obrocie prawnym zostały powierzone **dyrektorowi**. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty, dyrektor powinien być nauczycielem mianowanym lub dyplomowanym (chyba że kurator wyrazi zgodę na zatrudnienie na tym stanowisku osoby niebędącej nauczycielem)³⁰; prawo określa także dalsze kwalifikacje wymagane od dyrektora, jak w szczególności wymóg określonego stażu pracy lub wykształcenia uzupełniającego w zakresie zarządzania oświatą. Przepisy przewidują także możliwość odstępstwa od wymogu posiadania przez dyrektora kwalifikacji pedagogicznych, jeżeli funkcje tzw. wewnętrznego nadzoru pedagogicznego mogą być wykonywane przez innego kierownika, spełniającego odpowiednie wymagania³¹. Ustawa o systemie oświaty mówi ogólnie o „powierzeniu stanowiska dyrektora” przez organ prowadzący (przez który należy w przypadku szkół samorządowych rozumieć zarząd odpowiedniej JST), nie precyzując bliżej podstawy nawiązania stosunku pracy z dyrektorem (który może, ale nie musi być pracownikiem szkoły, którą kierowanie organ prowadzący mu powierza); jest to jeden z przykładów stosunku prawnego zbliżonego charakterem do **zatrudnienia na podstawie powołania**, tworzący charakterystyczną zależność pracownika od organu powołującego go na stanowisko. Powierzenie stanowiska obowiązkowo poprzedza się konkursem³².

Dyrektor, oprócz uprawnień do reprezentowania szkoły wobec osób trzecich i organu

prowadzącego, odgrywa kluczową rolę w stosunkach wewnątrzszkolnych³³. W sferze prawa pracy oznacza to, iż jest on **przełożonym służbowym wszystkich pracowników szkoły** (inaczej mówiąc: osobą uprawnioną do dokonywania w imieniu szkoły jako pracodawcy czynności z zakresu prawa pracy — kierowania pracą, zatrudniania, zwalniania pracowników pedagogicznych i niepedagogicznych, przenoszenia na różne stanowiska pracy, określania na podstawie odpowiednich przepisów stawek wynagrodzenia itp.). Ogólnym obowiązkiem dyrektora jest **sprawowanie opieki nad uczniami**; bardzo istotne jest **zobowiązanie do realizowania uchwał organów stanowiących szkoły** (rady szkoły, rady pedagogicznej), podjętych w zakresie ich kompetencji. W określonych sytuacjach dyrektor występuje również jako **organ administracji**, uprawniony do wydawania decyzji administracyjnych w indywidualnych sprawach obywateli — szczególnym przykładem tego jest uprawnienie do wydania decyzji o skreśleniu ucznia z listy uczniów szkoły³⁴, a także nadanie nauczycielowi stażyscie stopnia nauczyciela kontraktowego³⁵. Odrębnie należy wspomnieć o funkcji dyrektora jako **kierownika jednostki w rozumieniu przepisów o finansach i rachunkowości** (dyrektor decyduje o wydatkowaniu środków pieniężnych, planowaniu finansowym, odpowiada za nadzór nad pracownikami do spraw księgowych i rachuby płac, dyscyplinę budżetową itp.).

Dyrektor jest również przewodniczącym innego organu szkolnego — **rady pedagogicznej**, która jest kolegium wszystkich nauczycieli danej szkoły. Rady są tworzone w szkołach zatrudniających co najmniej 3 nauczycieli. Podstawową rolą rady jest **zatwierdzanie określonych czynności dyrektora** (m.in. planu pracy szkoły) albo **ich opiniowanie** (m.in. projektu planu finansowego szkoły), a także **przygotowywanie projektu statutu lub jego zmian** (sam statut uchwała rada szkoły lub placówki).

³⁰ Art. 36 ust. 1 ustawy o systemie oświaty.

³¹ Art. 36 ust. 2 ustawy o systemie oświaty. Zob. także rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 maja 2003 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze, w poszczególnych typach szkół i placówek (Dz. U. Nr 89, poz. 826 z późn. zm.).

³² Art. 36a ust. 3 ustawy o systemie oświaty.

³³ Patrz ogólnie: art. 39 ust. 1 ustawy o systemie oświaty.

³⁴ Art. 39 ust. 2 ustawy o systemie oświaty.

³⁵ Art. 9b ust. 4 pkt 1 Karty Nauczyciela.



W pewnym zakresie rada pedagogiczna działa także jako **organ nadzorczy**, mając prawo uchwalania wniosków o odwołanie nauczyciela ze stanowiska kierowniczego w szkole (warto przy tym zauważyć, iż prawa tego, jeśli zastosować wykładnię językową, rada nie ma w stosunku do dyrektora, który nie posiada kwalifikacji pedagogicznych — nie jest zatem nauczycielem)³⁶. Wreszcie rada pedagogiczna **pełni istotną rolę w procesie wewnątrzszkolnego oceniania, zatwierdzając wyniki klasyfikacji i promocji uczniów**. Minimalna częstotliwość posiedzeń rady jest wyznaczona ustawowo (przed rozpoczęciem i po zakończeniu roku szkolnego), a częściowo zależy od bieżących potrzeb. W tym ostatnim przypadku wniosek o zwołanie posiedzenia może wystosować organ sprawujący nadzór pedagogiczny z inicjatywy przewodniczącego, rada szkoły lub placówki, organ prowadzący szkołę lub placówkę albo co najmniej 1/3 członków rady pedagogicznej. W niektórych szkołach i placówkach rady pedagogiczne nie działają, z uwagi na przepisy wykonawcze MENiS³⁷.

Samorząd uczniowski jest trzecim organem szkoły, którego istnienie jest obligatoryjne. Tworzy go ogół uczniów szkoły lub placówki. Samorząd działa na podstawie własnego regulaminu, uchwalanego przez samych uczniów, którego treść winna być zgodna ze statutem szkoły. Rola samorządu uczniowskiego sprowadza się praktycznie wyłącznie do opiniowania i występowania z wnioskami do dyrektora³⁸.

W strukturze organizacyjnej szkoły mogą także działać organy powoływane fakultatywnie (jeśli statut to przewiduje): rada szkoły (placówki) oraz rada rodziców. Są one, podobnie jak samorząd uczniowski, przejawem demokratyzacji życia szkoły oraz jej otwarcia się na otoczenie społeczne.

Należy podkreślić, iż ustawowa regulacja organizacji szkół i placówek publicznych (włącznie z odpowiednimi rozporządzeniami do ustawy o systemie oświaty — w szczególności powoływanym wyżej rozporządzeniem w sprawie ramowych statutow) nie dotyczy

szkół i placówek niepublicznych. Organy prowadzące te szkoły ustalają niejednokrotnie podobną strukturę (z dyrektorem i radą pedagogiczną), ale nie ma tutaj konieczności zapewniania udziału czynnika społecznego poprzez tworzenie rad szkół lub rad rodziców, rolę tę spełniają bowiem bardzo często odpowiednie władze statutowe organów prowadzących, będących z reguły stowarzyszeniami. Odmienne regulacja ingerowałaby zresztą zbyt głęboko w sferę konstytucyjnie chronionej własności prywatnej.

Podstawową jednostką organizacyjną szkoły jest **oddział** (popularnie określany mianem „klasy”)³⁹. Liczba uczniów w zwykłym oddziale nie została ściśle określona, natomiast prawo wyznacza limity uczniów w oddziałach integracyjnych, szkół specjalnych i innych, w których występują szczególnie trudne warunki nauczania lub prowadzenia zajęć. Każdy oddział ma wychowawcę, którym jest nauczyciel w sposób szczególny zobowiązany do opieki nad uczniami danego oddziału⁴⁰; zadania wychowawcy mogą być sprecyzowane w statucie szkoły.

Także nauczyciele danej szkoły są zorganizowani w grupy, nazywane **zespołami**. Istnieje możliwość powoływania m.in. zespołów:

- ➡ nauczycielskich (grupujących nauczycieli danego oddziału, w celu ustalania zestawu programów nauczania stosowanych w oddziale),
- ➡ wychowawczych (w których skład wchodzi nauczyciele wychowawcy),
- ➡ przedmiotowych (które tworzą nauczyciele danego przedmiotu lub grupy przedmiotów, np. języka polskiego lub przedmiotów ścisłych).

W wymiarze czasowym organizację pracy szkoły wyznacza rok szkolny, ustalony od dnia 1 września danego roku kalendarzowego do 31 sierpnia następnego roku. Podział zadań należy oczywiście do dyrektora szkoły jako kierownika; narzędziem tego jest **arkusz organizacji pracy szkoły**, tworzony na podstawie szkolnego planu pracy. Ten ostatni jest z kolei

³⁶ Art. 42 ust. 2 ustawy o systemie oświaty.

³⁷ Patrz ogólnie: art. 40–44 ustawy o systemie oświaty. Zob. także rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 2001 r. w sprawie typów szkół i placówek, w których nie tworzy się rady pedagogicznej ze względu na specyficzną organizację pracy szkoły lub placówki (Dz. U. Nr 120, poz. 1290).

³⁸ Art. 55 ustawy o systemie oświaty.

³⁹ § 5 ust. 1 rozporządzenia w sprawie ramowych statutow.

⁴⁰ Por. załączniki do rozporządzenia w sprawie ramowych statutow.



zależny od ramowych planów nauczania, określanych przez MENiS, w których szkołom wyznacza się limity godzinowe na poszczególne zajęcia w szkołach i oddziałach. Arkusz organizacji pracy szkoły jest opracowywany przez dyrektora szkoły do dnia 30 kwietnia, a zatwierdzany przez organ prowadzący do dnia 30 maja danego roku.

Edukatorze, pamiętaj!

Większość istotnych informacji na temat organizacji szkół i placówek znajdziesz w ustawie o systemie oświaty, a w zakresie tam nieuregulowanym — w rozporządzeniu MEN w sprawie ramowych statutow publicznego przedszkola i publicznych szkół.

Pracownicy szkoły

Podstawową funkcją szkoły jest uczenie i wychowywanie, dlatego też jednym z kluczowych zagadnień prawa oświatowego jest zatrudnianie osób, które funkcję tę mogą wypełnić: nauczycieli. Zawód nauczyciela został historycznie ukształtowany jako szczególnego rodzaju służba publiczna. Symbolem tego był niegdyś obowiązek noszenia przez nauczycieli umundurowania. Do dziś natomiast przetrwały odrębne od ogólnych zasady zatrudniania nauczycieli.

Od strony prawnej nauczyciel jest pracownikiem, tzn. osobą wykonującą stale i zarobkowo pracę na rzecz i pod kierownictwem innego podmiotu, nazywanego pracodawcą. Większość pracowników wykonuje pracę na zasadach określonych w kodeksie pracy. Niektórzy jednak — i wśród nich także nauczyciele — są zatrudniani na podstawie przepisów szczególnych, nazywanych naukowo **pragmatykami**. Do tego rodzaju zawodów zalicza się oprócz nauczycieli m.in. nauczycieli akademickich, sędziów, prokuratorów, pracowników samorządowych oraz urzędników służby cywilnej.

Nauczycielską pragmatyką jest ustawa — Karta Nauczyciela z 1982 r. Wyłącza ona stosowanie przepisów kodeksu pracy w zakresie, w jakim sama normuje poszczególne kwestie. I tak, tytułem przykładu, odrębnie unormowane zostały następujące zagadnienia:

- **Podstawa nawiązania stosunku pracy.** Większość pracowników zatrudniana jest na podstawie **umowy o pracę** — w tym jedynie niektórzy nauczyciele, mający dwa niższe stopnie awansu; podstawowym sposobem zatrudnienia pozostaje jednak **akt mianowania**⁴¹.
- **Kwalifikacje zawodowe.** Kodeks pracy pozwala na ustalenie kwalifikacji samemu pracodawcy, tymczasem Karta Nauczyciela wymaga m.in. wykształcenia wyższego oraz przygotowania pedagogicznego⁴².
- **Czas pracy.** Zgodnie z kodeksem wynosi on **maksymalnie 40 godzin tygodniowo** — tyle pracownik powinien efektywnie przepracować. Nauczycieli również dotyczy maksymalna norma 40 godzin pracy tygodniowo, jednakże do czasu pracy zalicza się im także czas spędzony na przygotowaniu do zajęć oraz wykonywaniu różnych zadań związanych z realizacją funkcji szkoły. W rezultacie nauczyciel jest ściśle rozliczany tylko z **obowiązującego wymiaru zajęć** (tzw. pensum), stanowiącego zaledwie część czasu pracy; większość nauczycieli pracuje według normy 18-godzinnej. Każda godzina lekcji ponad tę normę uprawnia nauczyciela do dodatkowego wynagrodzenia; również według wymiaru zajęć, a nie całego wymiaru czasu pracy, oblicza się nauczycielowi wymiar zatrudnienia (etat)⁴³.
- **Wynagrodzenia.** Wynagrodzenie według kodeksu pracy podlega stosunkowo swobodnej regulacji, zarówno co do globalnej wysokości, jak i składników. Pensje nauczycieli są sztywno regulowane przez MENiS i bezpośrednio zależą od posiadanego przez nauczyciela stopnia awansu zawodowego.

⁴¹ Art. 10 Karty Nauczyciela.

⁴² Art. 9 ust. 1 Karty Nauczyciela. Por. także już nieobowiązujące rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 października 1991 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia (Dz. U. Nr 98, poz. 433 z późn. zm.).

⁴³ Art. 42 Karty Nauczyciela.



Podobnie różnią się reguły dotyczące naliczenia i wypłaty wynagrodzenia za pracę: nauczyciel otrzymuje wynagrodzenie za miesiąc z góry, a z dołu — tylko te składniki wynagrodzenia, których wysokość może być ustalona jedynie na podstawie już wykonanych prac⁴⁴.

- **Urlopy.** Nauczyciele korzystają z prawa do płatnych urlopów na znacznie korzystniejszych zasadach niż ogół pracowników. Obok urlopów wypoczynkowych, których wymiar wynika w szkołach feryjnych z przerw w nauce, nauczyciel otrzymuje także ustawowo gwarantowane prawo do urlopów: szkoleniowych (i na inne cele związane m.in. z kształceniem i doskonaleniem zawodowym) oraz dla poratowania zdrowia⁴⁵.

Obok nauczycieli, szkoły zatrudniają także innych pracowników, zaliczanych do administracji i obsługi technicznej (np. księgowy, woźny, kucharka, sprzątaczką). Wykonują oni pracę na podstawie przepisów kodeksu pracy oraz przepisów wykonawczych do kodeksu⁴⁶.

Finansowe aspekty prawa oświatowego

Bardzo istotnym działem prawa oświatowego jest zespół zagadnień związanych z finansowaniem szkolnictwa. Jest ono utrzymywane przede wszystkim ze środków publicznych, jako że zdecydowana większość szkół ma formę **jednostek budżetowych**, będących z prawnego oraz ekonomicznego punktu widzenia „emanacją” budżetu państwa lub jednostki samorządu terytorialnego. Jako jednostki budżetowe, szkoły są utrzymywane w zasadzie wyłącznie z dotacji budżetowych. Brak samodzielności wyraża się w tzw. **zasadzie budżetowania brutto**, do której przestrzegania jest obowiązana jednostka budżetowa. W myśl tej

zasady całość dochodów jednostki budżetowej jest pokrywana bezpośrednio z budżetu macierzystego (tzn. z budżetu państwa lub jednostki samorządu terytorialnego), a całość pobranych dochodów jest odprowadzana na rachunek dochodów budżetu. Z prawnego punktu widzenia szkoła publiczna nie ma zatem żadnych „własnych dochodów” ani „własnych wydatków”⁴⁷.

Prowadzenie szkół jest zadaniem własnym jednostek samorządu terytorialnego⁴⁸. Oznacza to położenie nacisku na pełną odpowiedzialność JST — zarówno prawną, jak i finansową — za realizację zadania oświatowego. A więc teoretycznie to nie państwo, lecz przede wszystkim samorządy powinny ponosić ciężar utrzymania szkolnictwa.

Jednak wciąż jeszcze w świadomości społecznej bardzo silnie funkcjonuje określenie „szkoła państwowa”. Jest to bez wątpienia spowodowane nie tylko wieloletnimi przyzwyczajeniami, ale także regulacją prawną. Państwo zachowało bardzo silne instrumenty kontroli nad oświatą. Polegają one przede wszystkim na:

- 1) określeniu wysokości podstawowej pozycji wydatków w dziale „Oświata i wychowanie” — czyli poziomu wynagrodzeń i innych świadczeń pracowniczych dla nauczycieli (którzy tradycyjnie są traktowani na zasadach zbliżonych do pracowników państwowych),
- 2) gwarantowaniu przez budżet nauczycielom tzw. średnich wynagrodzeń,
- 3) corocznemu ustalaniu kwot dotacji oraz tzw. subwencji oświatowej dla JST i podziału tej ostatniej według określonego klucza (algorytmu).

Współodpowiedzialność państwa za finansowanie oświaty przybrała postać tzw. subwencji oświatowej, która w rzeczywistości nie funk-

⁴⁴ Art. 30–40 Karty Nauczyciela.

⁴⁵ Art. 64, 68 i 73 Karty Nauczyciela.

⁴⁶ Patrz: zarządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 13 maja 1994 r. w sprawie zasad wynagradzania i innych świadczeń dla pracowników nie będących nauczycielami, zatrudnionych w przedszkolach, szkołach i innych placówkach (M. P. Nr 31, poz. 255 z późn. zm.).

⁴⁷ Art. 18 ust. 1 ustawy o finansach publicznych.

⁴⁸ Zgodnie z Konstytucją RP, zadania własne JST są to zadania polegające na zaspokajaniu potrzeb wspólnoty samorządowej; inne zadania mają charakter zadań zleconych (art. 166 ust. 1 i 2 Konstytucji). Podział ten jest kwestią tradycji. Jak słusznie dostrzega się w literaturze przedmiotu, wszystkie zadania jednostek samorządu terytorialnego mają bowiem charakter zadań państwowych — powierzonych z woli państwowej władzy ustawodawczej. Szerzej: Z. Niewiadomski, *Zadania samorządu terytorialnego na przykładzie planowania przestrzennego*, [w:] *Samorząd terytorialny. Zagadnienia prawne i administracyjne*, praca zb. pod red. A. Piekary i Z. Niewiadomskiego, Warszawa 1998, s. 293–294.



cjonuje samoistnie, lecz jest przekazywana samorządom w ramach tzw. subwencji ogólnej. Prawidłowo określa się to świadczenie mianem *części oświatowej subwencji ogólnej*⁴⁹. Ma ona charakter złożony. Obok części podstawowej i wyrównawczej, którymi samorządy dysponują swobodnie, przeznaczając je według potrzeb — część oświatowa wykazuje wszelkie cechy subwencji przedmiotowej, która posiada określone z góry przeznaczenie. To w pewien sposób zbliża ją do dotacji celowej.

Bardzo szczegółowy opis tego, w jaki sposób ustala się kwotę subwencji oświatowej i dzieli między samorządy nie jest ani celowy, ani możliwy w tym artykule; dlatego poprzestanę na kilku uwagach ogólnych. Część oświatowa subwencji ogólnej (dalej: subwencja oświatowa) jest złożona z trzech składników:

- 1) kwoty bazowej (część A subwencji),
- 2) kwoty uzupełniającej (część B subwencji),
- 3) kwoty na realizację zadań pozaszkolnych (część C subwencji)⁵⁰.

Punktem wyjścia do kalkulowania tych trzech kwot jest obliczenie tzw. *finansowego standardu A*, czyli w pewnym uproszczeniu — mnożnika oznaczającego sumę pieniędzy, którą państwo przeznacza na sfinansowanie jednego ucznia. Autorzy rozporządzenia w sprawie zasad podziału subwencji oświatowej przyjęli generalną zasadę: „Pieniądz idzie za uczniem”, gdyż podstawą liczenia każdej z trzech kwot składowych jest przemnożenie odpowiednich wskaźników przez, różnie korygowaną, w zależności od pewnych okoliczności, liczbę uczniów. Jest to przyjęcie, w nieco zmodyfikowanej postaci, idei określanej inaczej jako tzw. *bon* (albo *czek*) oświatowy.

Warto raz jeszcze podkreślić, iż przekazywanie przez państwo subwencji oświatowej nie zwalnia samorządów od bezpośredniej odpowiedzialności za utrzymanie szkół — gdyż edukacja publiczna jest zadaniem własnym, a nie zleconym. Nie zmienia tego nawet słynny przepis Karty Nauczyciela JST o państwowych gwarancjach płac nauczycielskich (skądinąd będący w praktyce *lex imperfecta*, czyli

przepisem, którego nieprzestrzeganie nie jest sankcjonowane)⁵¹. Brakujące środki gminy, powiaty i województwa muszą uzupełnić z dochodów własnych (podatków samorządowych, dochodów z mienia itp.).

Ustawiczny niedostatek środków na dotowanie szkół skłania do przyznania im pewnego marginesu samodzielności gospodarczej. Dzieje się tak w razie powołania przy szkole:

- gospodarstwa pomocniczego, albo
- środka specjalnego.

Gospodarstwo pomocnicze jest to jednostka organizacyjna, która działa na zasadzie samofinansowania. Nie jest w pełni samodzielne organizacyjnie: działa bowiem przy jednostce budżetowej, wykonując część jej działalności podstawowej lub działalność uboczną. Tak mogą być organizowane np. warsztaty przy szkołach zawodowych. Szkoła może wówczas uzyskiwać dochody z odpłatnej działalności i przeznaczać ich część na własne potrzeby, np. inwestycje i remonty.

Środek specjalny jest natomiast jedynie wyodrębnionym kontem, na którym gromadzi się dochody z określonych tytułów, a które następnie mogą zostać przeznaczone na potrzeby jednostki budżetowej. Inaczej mówiąc, istnienie środka specjalnego sprawia, że w dyspozycji kierownika jednostki budżetowej, bez potrzeby dodatkowych czynności organizacyjnych, pojawiają się, obok dotacji z budżetu macierzystego, środki na działalność bieżącą i inwestycyjną⁵².

Tworzenie wspomnianych form gospodarki finansowej nie jest zupełnie dowolne. Po pierwsze, obowiązuje określony tryb ich powoływania — do utworzenia gospodarstwa pomocniczego wymaga się decyzji kierownika jednostki budżetowej oraz zgody organu założycielskiego (prowadzącego szkołę), natomiast powoływanie środków specjalnych jest w przypadku szkół prowadzonych przez samorządy ograniczone właściwie tylko do wypadków, gdy organ stanowiący JST (rada gminy, rada powiatu, sejmik województwa) podejmie stosowną uchwałę, przewidującą możliwość ich zakładania. Dysponowanie dochodami z działalności gospodarstw

⁴⁹ Art. 27–28 ustawy o dochodach jednostek samorządu terytorialnego.

⁵⁰ Pełny algorytm liczenia subwencji oświatowej zawiera załącznik do rozporządzenia MEN w sprawie zasad podziału subwencji oświatowej.

⁵¹ Chodzi o art. 30 ust. 8 Karty Nauczyciela.

⁵² W momencie przygotowywania niniejszego tekstu do publikacji do Sejmu wpłynął już rządowy projekt ustawy likwidującej tę formę publicznej gospodarki finansowej; nie jest on jednak jeszcze obowiązującym prawem (przypis M. P.).



pomocniczych oraz środków specjalnych jest z kolei poddane rygorom dyscypliny budżetowej, co w szczególności oznacza konieczność kontroli wydatkowania pieniędzy, planowania i sprawozdawczości budżetowej, które zostały określone odpowiednimi przepisami prawa.

Ustrój administracji oświatowej

Szkoła pełni ważną funkcję społeczną, wymagającą zachowywania odpowiednich standardów i przestrzegania pewnych reguł, które zapewnią właściwą, wyrównaną jakość kształcenia i wychowania w skali całego kraju. Wewnętrzną spójność systemu oświaty ma zapewnić zbudowanie aparatu administracji, który realizuje politykę oświatową państwa oraz kontroluje zgodność postępowania nauczycieli i organów szkół z przepisami prawa oraz zasadami wiedzy pedagogicznej.

Trzon administracji oświatowej stanowią **kuratorzy wojewódzcy oświaty** (dalej w skrócie: kuratorzy), będący organami administracji specjalnej do spraw edukacji w województwie. Aparat pomocniczy kuratora stanowi kuratorium oświaty, przy którego pomocy pełni on swoje obowiązki. Stąd czynności pracowników kuratorium mogą być bezpośrednio przypisywane samemu kuratorowi, jako przełożonemu służbowemu osób wykonujących pracę w kuratorium. Podstawą prawną działalności kuratorów i kuratoriów jest ustawa o systemie oświaty⁵³ oraz rozporządzenie MEN wydane na jej podstawie⁵⁴. Aktem regulującym organizację i działalność kuratorium w sposób szczegółowy jest statut urzędu wojewódzkiego (określający nazwę i siedzibę kuratorium, obszar jego właściwości i ewentualne siedziby i obszary właściwości delegatur), w drugiej natomiast regulamin kuratorium, stanowiący część regulaminu urzędu wojewódzkiego.

Określenie „organ administracji” oznacza, iż kurator oświaty jest uprawniony do wydawania w określonych, indywidualnych sprawach

władczych rozstrzygnięć, określanych mianem **decyzji administracyjnych**. Kompetencje administracyjne kuratora obejmują liczne obszary prawa oświatowego, w szczególności:

- 1) przenoszenie ucznia objętego obowiązkiem szkolnym do innej szkoły, na wniosek dyrektora szkoły⁵⁵,
- 2) uchylanie statutu szkoły lub placówki publicznej w całości lub w części, jeżeli jest on sprzeczny z prawem⁵⁶,
- 3) kierowanie do organów szkoły (placówki) lub organu prowadzącego szkołę polecenia usunięcia uchybień, jeżeli działalność szkoły jest sprzeczna z przepisami ustawy o systemie oświaty⁵⁷,
- 4) nadawanie stopnia nauczyciela dyplomowanego⁵⁸.

Jako organ administracji, kurator występuje także jako tzw. organ wyższego stopnia, tzn. odwoławczy w stosunku do organów pierwszej instancji. Szczególnym przykładem tego może być rozpatrywanie przez kuratorów odwołań od decyzji organów prowadzących szkoły lub placówki publiczne (a także niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych) o odmowie nadania stopnia nauczyciela mianowanego⁵⁹, a w stosunku do dyrektora szkoły — m.in. kiedy ten ostatni wydał decyzję o skreśleniu ucznia z listy uczniów szkoły publicznej⁶⁰.

Kuratorzy oświaty są nadzorowani i podporządkowani organizacyjnie ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania, tzn. Ministrowi Edukacji Narodowej i Sportu, a za pośrednictwem wojewodów — całemu rządowi. Należy w tym miejscu nadmienić, iż posługiwanie się przez ustawodawcę zwrotem „minister właściwy do spraw oświaty i wychowania” nie ma charakteru „prawniczej nowomowy”, ale wynika z dość głębokich zmian w strukturach administracji państwowej, jakie nastąpiły kilka lat temu. W Polsce wprowadzony został „system kanclerski”, polegający na złożeniu pełni odpowiedzialności za organizację i funkcjono-

⁵³ Art. 30–32 ustawy o systemie oświaty.

⁵⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 grudnia 1998 r. w sprawie organizacji kuratoriów oświaty oraz zasad tworzenia ich delegatur (Dz. U. Nr 164, poz. 1169).

⁵⁵ Art. 39 ust. 2a ustawy o systemie oświaty.

⁵⁶ Art. 60 ust. 3 ustawy o systemie oświaty.

⁵⁷ Art. 34 ust. 1 ustawy o systemie oświaty.

⁵⁸ Art. 9b ust. 4 pkt 3 Karty Nauczyciela.

⁵⁹ Art. 9b ust. 7 pkt 2 Karty Nauczyciela.

⁶⁰ Art. 31 ust. 5 lit. b) ustawy o systemie oświaty.



wanie rządu w ręce Prezesa Rady Ministrów (premiera). Ten ostatni może obecnie dość swobodnie kształtować skład rządu oraz powierzać ministrom kompetencje, bez konieczności zmian w ustawach regulujących działalność poszczególnych resortów, jak to się działo przed 1997 r. Stąd nie ma obecnie gwarancji trwałego istnienia MENiS, które może zostać przez premiera zreorganizowane.

Minister edukacji właściwie rzadko pełni bezpośrednie funkcje administracyjne (ograniczające się najwyżej do nadzorowania i wydawania decyzji w stosunku do ograniczonej liczby placówek centralnych i ogólnokrajowych, bezpośrednio mu podporządkowanych), częściej natomiast jest organem odwoławczym w sprawach rozpatrywanych w pierwszej instancji przez kuratora — np. w sprawie uchylenia statutu szkoły publicznej.

Nadzór pedagogiczny

Funkcje administracyjne opisanego przeze mnie wyżej aparatu administracji oświatowej trudno oddzielić od ich podstawowego zadania, jakim jest niewątpliwie pełnienie **zewnętrznego nadzoru pedagogicznego**. Pojęcie „nadzoru pedagogicznego” jest zresztą bardziej złożone, gdyż w jego ramach można wyodrębnić również **wewnątrzszkolny nadzór pedagogiczny**, sprawowany przez dyrektora szkoły.

Pojęcie „nadzoru” nie jest definiowane jednolicie; bywa on niekiedy mylony z kontrolą. W obu przypadkach, tzn. zarówno nadzoru, jak i kontroli, zachodzi podobieństwo działań, polegające na tym, że jeden podmiot (kontrolujący, nadzorujący) porównuje sposób, w jaki zachowuje się drugi (odpowiednio: kontrolowany lub nadzorowany) pod względem pewnych zakładanych celów i formułuje aprobatę tych działań lub wnioski do ich skorygowania. W tym sensie nadzór zawiera w sobie element kontroli, a zarazem polega na czymś więcej: nadzorującemu przysługują bowiem w stosunku do nadzorowanego kompetencje władcze, pozwalające temu pierwszemu wywierać wpływ na prawidłowe funkcjonowanie jednostek podporządkowanych⁶¹.

Słowo „pedagogiczny” sugeruje sens nadzoru, o jakim mówimy — sprawowanego w celu zapewnienia prawidłowego wykonywania przez szkoły i placówki, tworzące system oświaty, ich funkcji dydaktycznej i wychowawczej. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty w ramach nadzoru pedagogicznego dokonuje się m.in. oceny stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli oraz analizy i oceny efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek⁶². Celem tych działań jest doskonalenie systemu oświaty, a w szczególności jakościowy rozwój szkół i placówek z ukierunkowaniem na rozwój ucznia i rozwój zawodowy nauczyciela. Jednocześnie trzeba zauważyć, iż w ramach tego rodzaju nadzoru nie bada się innych istotnych aspektów funkcjonowania szkół, jakimi są np. finanse lub pełnienie funkcji administracyjnych.

Skoro mówimy o nadzorze pedagogicznym, istotne jest, kto go wykonuje. **Nadzór wewnątrzszkolny** jest wykonywany przez dyrektora szkoły wspólnie z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze w szkole lub placówce⁶³. Przepisy nie precyzują, o jakich „nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze” chodzi; z pewnością jednak można tu wymienić wicedyrektora szkoły, a także innych kierowników będących nauczycielami, jeżeli szkoła ma bardziej rozbudowaną strukturę organizacyjną (np. kierownika świetlicy szkolnej lub filii). **Nadzór zewnętrzny** wykonują przede wszystkim kuratorzy oświaty; niektóre szkoły i placówki są jednak nadzorowane przez centralne i naczelne organy administracji państwowej, np. publiczne placówki doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym są nadzorowane przez MENiS, a szkoły i placówki artystyczne — przez ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego (Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego). Faktycznie czynności nadzorcze wykonują nauczyciele podlegli kuratorom lub właściwym ministrom, zatrudnieni w jednostkach nadzoru pedagogicznego na stanowiskach wymagających kwalifikacji pedago-

⁶¹ Patrz: hasło „Nadzór” [w:] *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, red. L. Pasieczny, Warszawa 1981, s. 287.

⁶² Art. 33 ust. 1 ustawy o systemie oświaty.

⁶³ § 5 ust. 1 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego.



gicznych, w szczególności wizytatorzy i starsi wizytatorzy⁶⁴.

Ważne jest również wyjaśnienie, jakimi środkami wpływu na podporządkowane jednostki dysponują organy nadzoru pedagogicznego. W przypadku nadzoru wewnętrznego prawo ich nie precyzuje, przede wszystkim dlatego, iż wynika on niejako „przy okazji” pełnienia przez dyrektora funkcji nadzorczych. Dysponuje on kompetencjami, jakie zwykle przysługują przełożonemu w stosunku do podwładnych — może dokonywać oceny pracy, analizować i oceniać pracę nauczycieli w toku awansu zawodowego, wreszcie, w przypadkach skrajnych, może pociągać pracowników pedagogicznych, którzy nie wykonują należycie swoich zadań, do odpowiedzialności porządkowej lub wnioskować o wydanie orzeczenia dyscyplinarnego.

W sposób szczegółowy zostały określone natomiast uprawnienia organów nadzoru zewnętrznego. Dane na temat funkcjonowania szkół i placówek organy te uzyskują dzięki systematycznie prowadzonemu mierzeniu jakości ich pracy, a także kontrolom przestrzegania przepisów prawa oświatowego. W związku z tym służy im prawo wydawania dyrektorom szkół i placówek zaleceń i uwag, wynikających z przeprowadzonych czynności. Dyrektor może się do nich ustosunkować, zgłaszając zastrzeżenia w ciągu 7 dni od ich otrzymania, jednakże jeżeli zastrzeżenia te nie zostaną przez organ nadzoru przyjęte, dyrektor szkoły ma 30 dni na poinformowanie o wykonaniu zaleceń. O istotnych uchybieniach organ nadzoru informuje organ prowadzący, co może stanowić przesłankę odpowiedzialności dyrektora⁶⁵.

Przypadki najcięższe, wiążące się z naruszaniem przepisów ustawy o systemie oświaty, powodują wydanie przez organ nadzoru decyzji administracyjnej, zalecającej usunięcie uchybień. Podobnie dzieje się w razie niepomyślnego wyniku ewaluacji efektów kształcenia lub wychowania. Niewykonanie decyzji może mieć dla dyrektora poważne konsekwencje, włącznie z natychmiastowym odwołaniem ze stanowiska⁶⁶.

⁶⁴ Szerzej zob. § 7 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego.

⁶⁵ Art. 33 ust. 4–8 ustawy o systemie oświaty.

⁶⁶ Art. 34 ustawy o systemie oświaty.

⁶⁷ Pełny tytuł: Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526, popr. Dz. U. z 2000 r. Nr 2, poz. 11).

Edukatorze, pamiętaj!

Przygotowując się do zajęć na temat nadzoru pedagogicznego, nie możesz zapomnieć o przejrzeniu przepisów ustawy o systemie oświaty oraz rozporządzenia MENiS w sprawie zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego.

Dziecko a szkoła — model relacji, odpowiedzialność

Przegląd wybranych zagadnień szczegółowych prawa oświatowego chciałbym zakończyć prezentacją niektórych przepisów określających stosunki między szkołą a jej klientem — uczniem. Model tych stosunków opiera się przede wszystkim na powszechnie przyjętych standardach prawnomiędzynarodowych, opartych na wspomnianych już przeze mnie wcześniej konwencjach ONZ, stanowiących część międzynarodowego systemu ochrony praw człowieka. Współcześnie nie ulega bowiem wątpliwości, iż prawo do nauki jest jednym z podstawowych praw człowieka.

Najważniejszym aktem prawa międzynarodowego, regulującym omawiane kwestie, jest Konwencja o prawach dziecka⁶⁷. Z licznych i ważnych przepisów tej konwencji (skądinąd w większości nie dotyczących materii prawa oświatowego), na szczególną uwagę zasługuje art. 28, przewidujący zwłaszcza dwa istotne obowiązki po stronie państw-stron umowy:

- wprowadzenie powszechnego i obowiązkowego nauczania na poziomie podstawowym oraz upowszechnianie nauczania na wyższym poziomie (choć nieobowiązkowego),
- podjęcie wszelkich właściwych środków zapewniających, aby dyscyplina szkolna była stosowana w sposób zgodny z ludzką godnością dziecka i z przepisami konwencji.

Zarówno pierwszy, jak i drugi przepis, zostały przez Polskę wykonane poprzez właściwe stanowienie prawa krajowego, tzn. ustawy o systemie oświaty. Ta ostatnia nakłada bo-



wiem na dzieci obowiązek szkolny, polegający na podleganiu przez nie nauce od początku roku szkolnego w tym roku kalendarzowym, w którym ukończyły lat 7, aż do końca gimnazjum, z tym że obowiązek szkolny wygasa najpóźniej po ukończeniu przez dziecko lat 18⁶⁸. Wykonywanie obowiązku szkolnego, za który odpowiedzialność ponoszą rodzice (prawni opiekunowie) dziecka, jest nadzorowane przez dyrektora szkoły publicznej, w której obwodzie dziecko ma miejsce zamieszkania, a zabezpieczone w ostateczności nawet przymusem administracyjnym.

Zakaz nadużywania dyscypliny szkolnej przejawia się w polskim porządku prawnym zwłaszcza w następujących przepisach:

- ⇒ art. 4 ustawy o systemie oświaty — nakłada on na nauczyciela obowiązek kierowania się w działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych „dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia”,
- ⇒ § 16 ramowego statutu szkoły podstawowej (w rozporządzeniu w sprawie ramowych statutow), a także inne odpowiednie przepisy ramowych statutow — zabraniają one wprowadzania do statutow szkół publicznych postanowień o karach stosowanych wobec uczniów w ramach dyscypliny szkolnej, które naruszałby „nietykalność i godność osobistą ucznia”.

Fundamentalne znaczenie Konwencji o prawach dziecka dla polskiego prawa oświatowego przejawia się także w jej art. 29 ust. 1, który stanowi:

„Państwa-Strony są zgodnie, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na:

- a) rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;
- b) rozwijanie w dziecku szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód oraz dla

zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych;

- c) rozwijanie w dziecku szacunku dla jego rodziców, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, dla wartości narodowych kraju, w którym mieszka dziecko, kraju, z którego dziecko pochodzi, jak i dla innych kultur;
- d) przygotowanie dziecka do odpowiedniego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia;
- e) rozwijanie w dziecku poszanowania środowiska naturalnego.”

Przepis ten w widoczny sposób stał się inspiracją dla ustawodawcy polskiego przy projektowaniu preambuły i licznych przepisów ustawy o systemie oświaty.

Edukatorze, pamiętaj!

Jeśli chcesz należycie przygotować się do zajęć na temat praw dziecka, powinienes sięgnąć nie tylko do ustawy o systemie oświaty, lecz także do Konstytucji, Konwencji o prawach dziecka oraz do wielu innych aktów prawa międzynarodowego (zwłaszcza Paktów o Prawach Człowieka ONZ).

Zakończenie

Powyższy tekst nie stanowi oczywiście żadnego uniwersalnego kompendium wiedzy o prawie oświatowym. Nie to jest jednak jego celem. Chodziło bowiem z jednej strony o wyjaśnienie i uporządkowanie najczęściej używanej w praktyce terminologii związanej z prawem, a z drugiej — także o zachęcenie edukatorów do stałego pogłębiania swojej wiedzy prawnej w takim zakresie, jaki może być przydatny do pracy dydaktycznej z dorosłymi.

⁶⁸ Art. 15 ustawy o systemie oświaty.



Mirośław Sielatycki

EDUKATORZY W POLSKIM SYSTEMIE OŚWIATY

Pojęcie **edukator** pojawiło się w polskim systemie oświatowym w latach 90. XX wieku, formalny byt prawny uzyskało zaś w latach 1999–2000. Analizując znaczenie tego pojęcia należy stwierdzić, że było ono obecne od samego początku istnienia systemów edukacyjnych. Zawsze bowiem byli tacy, którzy nauczali nauczać innych i doskonalili pracę już uczących. Źródłostów pojęcia *edukator* odnosi się więc do samej istoty edukacji, etymologicznie przecież *edukator* znaczy nauczyciel. Nazwa jest więc odpowiednia, choć możemy zastępczo używać również innych określeń — *trener*, *szkoleniowiec*, *multiplikator* czy *nauczyciel nauczycieli*. Jednakże niezależnie od terminu jaki zastosujemy określając osobę doskonalącą pracę czynnych nauczycieli i od jej funkcji w prawie oświatowym, należy podkreślić uniwersalny charakter jej działalności. Fakt, że edukator stał się przedmiotem dyskursu edukacyjnego i został upodmiotowiony w prawie oświatowym wynika z narastającej we współczesnych społeczeństwach potrzeby **kształcenia się przez całe życie** (*lifelong learning*), czy **kształcenia ustawicznego**. Ostatnie dziesięciolecie XX wieku uczyniły z edukacji przez całe życie jedno z kluczowych wyzwań edukacyjnych. Wskazuje się także, że szkoły powinny się przekształcać w **uczące się organizacje**. Koniec XX wieku przyniósł zmiany w skali całego świata związane z globalizacją, rozwojem technologii informacyjnych, w tym Internetu, szybkim postępem technologicznym w wielu dziedzinach. Zmiany te w istotny sposób wpłynęły na sferę edukacji. „Żywotność wiedzy” wynoszonej ze szkół i uczelni uległa istotnemu skróceniu, pojawił się z nieznaną dotychczas siłą wymóg kształcenia przez całe życie. Wymóg ten w sposób szczególny doty-

czy nauczycieli. Wszystkie dokumenty edukacyjne UNESCO, OECD, Rady Europy czy Unii Europejskiej z ostatnich lat wskazują na konieczność ciągłego doskonalenia się, kształcenia przez całe życie, zdobywania nowych umiejętności, przystosowywania do ciągle zmieniającego się otoczenia. W Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia Komisji Europejskiej *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1995) już sam tytuł wskazuje niezbędne kierunki działań — skoro całe społeczeństwo musi się uczyć przez całe życie, to u podstawy tego procesu jest ustawicznie doskonalący się nauczyciel. A do tego potrzebni są nam nauczyciele nauczycieli oraz sprawne systemy informacji, samokształcenia i poradnictwa. W tym kontekście edukator jawi się jako niezbędny element współczesnych systemów edukacyjnych, niezależnie od kraju i przyjętego nazewnictwa.

Przemiany, jakie zapoczątkował w Polsce rok 1989 postawiły na porządku dziennym konieczność gruntownych zmian w systemie oświatowym. Reforma edukacyjna (której główna faza rozpoczęła się w 1999 r.) objęła praktycznie wszystkie obszary funkcjonowania oświaty. Stąd mówimy o reformach: programowej, strukturalnej, zarządzania szkołami, zarządzania finansami oświatowymi, statusu nauczycieli, systemu egzaminowania, nadzoru pedagogicznego. Aby można było wprowadzać powyższe zmiany, konieczne były odpowiednio przygotowane kadry, w tym edukatorzy. Część kluczowych zmian mogła być wprowadzona przez kadrę instytucji oświatowych, inne mogły się udać jedynie dzięki zaangażowaniu szerokich rzesz nauczycieli. Ogromna skala zmian oraz wielkość polskiego systemu oświaty (ponad 700 tysięcy nauczycieli pełnozatrudnionych



i zatrudnionych na części etatu oraz ponad 50 tysięcy szkół i placówek) stworzyły zapotrzebowanie na nowe kadry. Ruch edukatorski był odpowiedzią na ten popyt. Pierwszym ogólnopolskim systemowym programem przygotowującym polską oświatę do zmian był program *TERM/IAE/PHARE — Doskonalenie Zarządzania Oświatą*. Dzięki niemu trafili też do naszego kraju edukatorzy z innych państw europejskich (np. poprzez British Council, Goethe Institut, szwajcarską WBZ — Centralę Doskonalenia Nauczycieli Szkół Średnich, Instytut Austriacki). Największym polskim programem edukacyjnym, który przygotowywał kadry na potrzeby reformy edukacji był program *Nowa Szkoła*, realizowany w latach 1997–2000 przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. W ramach tego programu przygotowano prawie 3 tysiące edukatorów. Pierwszą grupą „nowoszkółowców” (absolwentów *Nowej Szkoły*) byli w znacznej mierze „termici” (absolwenci *TERM-u*). Głównie z tych grup wywodziła się też kadra szkoleniowa kolejnych kursów edukatorskich. Oba wspomniane programy realizowane były na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, które uznało edukatorów za skuteczne narzędzie wprowadzania zmian. Należy również wskazać na inne kluczowe programy, mające wpływ na rozwój ruchu edukatorskiego, jak *Edukator — Edukatorzy Kadry Kierowniczej Oświaty*, *Edukator Samorządowy*, *Sierra — Edukatorzy Edukacji Europejskiej*, *Edukatorzy Języka Niemieckiego*, *Edukatorzy Języka Rosyjskiego*, *Edukatorzy Edukacji Zawodowej*, *Edukatorzy Programu „Young Learners”*, *Kreator*, *Edukatorzy Programu „Partnerzy”* (zrealizowane przez CODN), *Nowa Szkoła Zawodowa* (zrealizowana przez KO-WEZ), czy *Moderatorzy WDN i ROS* (realizowane przez WOM i WSP w Kielcach).

Pojawia się w tym miejscu pytanie, czy funkcję edukatora należało wprowadzać instytucjonalnie do systemu przez prawo oświatowe, czy też należało pozostać przy „miękkim” określeniu tej funkcji (jak to miało miejsce przed 1999 r.). Aby odpowiedzieć na to pytanie trzeba wrócić do głównych motywów z tamtego okresu. Decydujące okazały się następujące **argumenty** przemawiające za oficjalnym wprowadzeniem edukatorów do systemu doskonalenia nauczycieli:

- dotychczasowe doświadczenie związane z funkcjonowaniem edukatorów,
- założenia reformy systemu edukacji,

— potrzeby szkoleniowe związane z wprowadzaniem zmian edukacyjnych.

W ocenie ówczesnych decydentów oświatowych, odpowiedzialnych za doskonalenie nauczycieli, większość argumentów przemawiała za umocnieniem funkcji edukatora i jej formalnym wprowadzeniem do systemu. Doświadczenia związane z oddziaływaniem kursów edukatorskich z lat 90. wskazywały, że pełniły one rolę „kuźni kadr”. Absolwenci kursów, najczęściej najbardziej innowacyjni nauczyciele, wnosili wiele nowego do swoich szkół i placówek, często awansowali, stawali się autorami publikacji i programów edukacyjnych. Do Polski docierały też zagraniczne doświadczenia edukatorskie, zwłaszcza z oświaty anglosaskiej, niemieckojęzycznej i skandynawskiej. Ukonstytuowaniu edukatorów sprzyjały również założenia reformy edukacji, która czyniła polską oświatę bardziej zdecentralizowaną, bardziej u rynkową, bardziej usamorządowaną. Edukator stawał się niezbędną postacią w tej rzeczywistości. Nie bez znaczenia był też argument o odpolitycznieniu oświaty — z tego punktu widzenia edukatorzy również byli dobrym rozwiązaniem. Niezwykle ważnym elementem okazały się ogromne potrzeby szkoleniowe w zakresie przygotowania nauczycieli do reformy edukacji. Przygotowanie w ciągu kilku lat kilkuset tysięcy nauczycieli, w wielu dziedzinach zmian edukacyjnych, wymagało nowych kadr (zwłaszcza w takich obszarach jak: programy nauczania, system oceniania, system egzaminowania, system awansu zawodowego nauczycieli, programy wychowawcze, system zarządzania oświatą, system nadzoru pedagogicznego, technologie informacyjne, nauczanie języków obcych, wybór podręczników, nowe typy szkół, praca w gimnazjum, praca w małej szkole, mierzenie jakości pracy szkół, współpraca z samorządem terytorialnym, wewnętrzne doskonalenie nauczycieli, przygotowanie do członkostwa w Unii Europejskiej, kształcenie zawodowe). W pierwszych latach wdrażania reformy edukacyjnej polski system doskonalenia nauczycieli bił wszelkie europejskie rekordy, gdy brało się pod uwagę skalę szkoleń. Te osiągnięcia były możliwe również dzięki edukatorom. Efektem uznania powyższych elementów za zasadne było wprowadzenie edukatorów do prawa oświatowego, poprzez rozporządzenie o placówkach doskonalenia nauczycieli. Osobami szczególnie zaangażowanymi we



wprowadzenie tej zmiany w ówczesnym kierownictwie resortu była Irena Dzierzgowska (Sekretarz Stanu) i Andrzej Pery (Dyrektor Departamentu Doskonalenia Nauczycieli).

Nie wszyscy popierali oficjalne wprowadzenie edukatorów do systemu doskonalenia. Przeciwnicy wysuwali kilka argumentów. Jeden z głównych dotyczył kwestii finansowych — odpłatności za szkolenia. Wprowadzenie w 2002 r. w życie artykułu 70a Karty Nauczyciela w znacznym stopniu uporządkowało sprawy finansowania doskonalenia nauczycieli. Argument o „wyciąganiu pieniędzy z kieszeni nauczycieli” na doskonalenie nie może być od tego czasu dyżurnym zarzutem wobec edukatorów. Innym argumentem przeciwko nim jest ciągle żywa w niektórych środowiskach opinia, że doskonaleniem nauczycieli w Polsce powinni zajmować się głównie nauczyciele akademicy. Powyższa teza jest zbyt daleko idącym uproszczeniem. Analogicznie można by twierdzić, że kierowcami autobusów powinni być inżynierowie mechaniki, gdyż posiadają lepsze przygotowanie techniczne, stopień naukowy itd. Pozostaje jednak kwestia realności takiego rozwiązania i praktyki, wynikającej z ciągłej pracy konkretnej osoby w danym zawodzie. W tym miejscu należy jeszcze raz przypomnieć, że edukatorzy nie są „zamiast” kogokolwiek, chociaż część osób pełniących inne funkcje poczuła się ich obecnością zagrożona. Stały kontakt sfery akademickiej z systemem doskonalenia jest niezbędnym warunkiem rozwoju tego ostatniego. Przykład grantów na doksztalcanie nauczycieli w obszarach reformy edukacyjnej realizowanych w uczelniach wyższych pokazał, że najlepsze wyniki dały te formy, w których nauczyciele akademicy współpracowali z edukatorami (trenerami), którymi przecież są zwykle najbardziej innowacyjni nauczyciele-praktycy. Warto też wskazać na fakt, że stawianie się edukatorem jest dla nauczycieli akademickich dobrym sprawdzianem weryfikującym posiadane umiejętności, a dla części nauczycieli szkolnych drogą do kariery akademickiej. Niewątpliwie ruch edukatorski zbliżył świat nauki i oświaty, choć nadal należy wzmacniać te powiązania. Znakomity nauczyciel bardzo rzadko staje się dydaktykiem na uczelni, który kształci nauczycieli przedmiotu będącego jego specjalizacją. Nauczyciel, wykonując swój zawód, nie może praktycznie uzyskiwać wyższych stopni nauko-

wych. Drożność dróg awansu w tym względzie jest niezadowolająca.

Kolejny argument przeciwko edukatorom dotyczył trudności w kontrolowaniu ruchu edukatorskiego. Edukatorzy jako osoby niezależne, ulokowane w różnych instytucjach oświatowych wymykali się dotychczasowym ramom systemu. W latach 90. XX wieku świat edukacji stał się generalnie bardziej różnorodny. Dla jednych różnorodność to już wartość sama w sobie, zapewniająca „zdrowie systemu”, dla innych zagrożenie, emanacja świata zbyt liberalnego, trudniej poddającego się kontroli, zbyt niezależnego od władzy. W tym kontekście edukatorzy znaleźli się niejako po stronie szkół niepublicznych, prywatnych placówek doskonalenia nauczycieli, prywatnych wydawców podręczników. Mamy tutaj do czynienia z toczącą się do dzisiaj dyskusją dotyczącą koncepcji całej oświaty, z pytaniami, ile w niej powinno być państwa, ile wolnego rynku, jaki wpływ na szkoły powinien mieć samorząd terytorialny. Z punktu widzenia systemu doskonalenia istotnym problemem jest to, w jaki sposób w miarę usamorządawiania, urynkwowania, decentralizowania systemu dotychczasowe regulatory zastępować nowymi. Obecnie takimi regulatorami stają się akredytacja, standardy pracy, monitoring systemu, a także system grantów w doskonaleniu nauczycieli. Z tego punktu widzenia, w przypadku edukatorów mamy do czynienia z pewnym paradoksem. Z jednej strony są oni trudniejsi do „kontrolowania” niż inne osoby realizujące doskonalenie nauczycieli (doradcy metodyczni, nauczyciele-konsultanci, nauczyciele akademicy), z drugiej strony jawią się jako jeden z najwyraźniej określonych elementów systemu. Aby zostać edukatorem, należy ukończyć kurs edukatorski, którego program określa „ramówka” zatwierdzona przez ministra edukacji, taki wymóg nie dotyczy natomiast pozostałych funkcji. Dla porównania doradcę metodycznego powołuje się, a nauczyciela-konsultanta zatrudnia w placówce doskonalenia bez obowiązkowych kursów „adaptacyjnych”. Ogólnokrajowy wykaz edukatorów posiada ministerstwo, trudniej sporządzić wykaz nauczycieli-konsultantów, najtrudniej jest uzyskać listę doradców metodycznych, ponieważ jest ona sumą suwerennych decyzji około 3 tysięcy samorządów terytorialnych. W pewnym sensie mamy więc pełniejszą informację o edu-



katorach, niż o nauczycielach konsultantach i doradcach metodycznych.

Odpowiadając na pytanie: po co nam edukatorzy — patrząc z perspektywy światowej i krajowej — należy stwierdzić, że:

- edukatorzy **uzupełniają** kadry realizujące kształcenie ustawiczne nauczycieli. W związku z ciągłym narastaniem tej potrzeby instytucjonalnie ulokowane kadry z uczelni wyższych, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek doskonalenia nauczycieli mogą liczyć na wsparcie edukatorów, w pewnym sensie „wolnych strzelców w systemie”. Należy podkreślić, że edukatorzy nie zastąpią doradców metodycznych i nauczycieli-konsultantów (te funkcje zresztą często się pokrywają), edukatorzy stanowią kadrę uzupełniającą w systemie;
- edukatorzy **uspoleczniają** proces kształcenia ustawicznego nauczycieli, gdyż nie muszą być na stałe związani z konkretną instytucją oświatową. Zacierają oni w pewnym sensie granice pomiędzy doskonałymi a doskonałymi, gdyż sami na co dzień są w większości czynnymi nauczycielami. Ponadto sami się organizują tworząc stowarzyszenia, co powoduje, że stają się elementem ruchu pozarządowego;
- edukatorzy **uelastyczniają** system doskonalenia, są „osobami do wynajęcia” w celu realizacji konkretnych zadań. W okresach wzmożonego popytu na doskonalenie zawodowe różne organizacje mogą wynajmować edukatorów, w okresach obniżonego popytu nie ma natomiast potrzeby zwalniania pracowników. Szkoleniowcy już nie muszą być ulokowani w instytucji szkolącej;
- edukatorzy **urynkowiają** system doskonalenia nauczycieli. *Out-sourcing* stał się standardową formą zatrudniania w innych dziedzinach, teraz upowszechnia się w edukacji. W systemie, w którym funkcjonuje system grantów edukacyjnych zaczynają obowiązywać reguły rynkowe, które dotyczą również kadry szkolącej;
- edukatorzy **upodabniają** system doskonalenia nauczycieli do rynku szkoleniowego w innych dziedzinach. W szeroko pojętej branży szkoleniowej od dawna funkcjonują zewnętrzni trenerzy, wynajmowani do konkretnych szkoleń; firmy szkoleniowe posia-

dają grupy stałych lub okazjonalnie zatrudnianych trenerów z zewnątrz, dzięki czemu mogą między innymi obniżać koszty, w sposób bardziej elastyczny dobierać kadrę szkolącą, tworzyć system motywacji i konkurencji wśród trenerów. Edukatorzy w systemie oświaty są zjawiskiem nowym, ale na rynku szkoleniowym są obecni już od dawna;

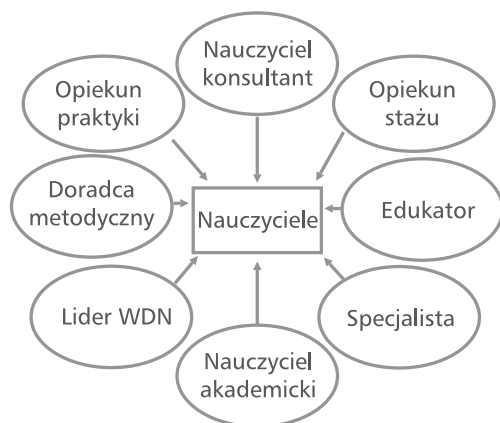
- edukatorzy **podnoszą jakość pracy** osób pracujących z nauczycielami, wprowadzając standardy pracy w tej sferze w skali całego kraju. Wynika to między innymi z ujednoliconych programów kursów edukatorskich. Certyfikowanie edukatorów to swoisty znak rozpoznawczy oznaczający podobne kwalifikacje. Oczywiście nie wszyscy edukatorzy potrafią świadczyć pracę wysokiej jakości, co nie może jednak wpływać na opinię o całej grupie;
 - edukatorzy **wspierają** reformę edukacji, uczestnicząc w realizacji wielu programów na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. Wykonanie zadań wynikających z reformy nie byłoby możliwe w tak dużym zakresie i w tak krótkim czasie bez udziału wyszkolonych dla potrzeb tych zadań edukatorów;
 - edukatorzy **odświeżają** system doskonalenia nauczycieli, gdyż dzięki pełnieniu tej funkcji wiele osób staje się doradcami metodycznymi lub pracownikami placówek doskonalenia nauczycieli, inni stanowią zaplecze szkoleniowe placówek doskonalenia i uczelni wyższych. W wyniku realizacji kursów edukatorskich związanych z reformą edukacji do systemu doskonalenia i kształcenia trafiło wielu nauczycieli innowatorów;
 - edukatorzy **łączą** polski system edukacyjny z innymi systemami w Europie, gdzie również występują podobne funkcje. Ten „wspólny język” ułatwi współpracę edukacyjną w ramach Unii Europejskiej oraz umożliwi większą mobilność kadr w doskonaleniu nauczycieli w skali europejskiej.
- Wymienione powyżej role edukatorów w systemie edukacyjnym oraz w systemie doskonalenia nauczycieli tworzą ogólny obraz ich znaczenia. Do połowy 2003 r. ponad tysiąc osób uzyskało w sposób formalno-prawny tytuł edukatora (w wyniku ukończonych kursów edukatorskich lub uznania przez Ministra Edukacji Narodowej dotychczas ukończonych form do-



skonalenia zawodowego za spełniające wymogi posiadania kwalifikacji edukatorskich). Jest to już istotny zasób, uzupełniający system doskonalenia nauczycieli.

Schemat 1

Edukator wśród innych funkcji szkoleniowych w systemie doskonalenia nauczycieli



Edukator to osoba doskonaląca pracę nauczycieli. W szerokim (semantycznym) rozumieniu tego pojęcia za edukatorów możemy uznać wszystkie osoby uczestniczące w tym procesie. Prawo oświatowe uwzględnia kilka takich funkcji, oto one:

- **nauczyciel-konsultant** (zatrudniany w placówkach doskonalenia nauczycieli różnych szczebli),
- **nauczyciel-doradca metodyczny** (zatrudniany przez samorządy terytorialne, bądź placówki doskonalenia nauczycieli),
- **nauczyciel akademicki** (realizujący doświadczenie nauczycieli w uczelniach macierzystych oraz wynajmowanych przez różne podmioty w celu doskonalenia nauczycieli),
- **nauczyciel-lider wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli** (pełniący tę funkcję w macierzystej szkole)
- **specjalista** (nienauczyciel pracujący w oświacie, zatrudniany zwykle w placówkach doskonalenia nauczycieli, wykonujący statutowe zadania placówki),
- **edukator** (osoba pełniąca jedną z powyższych funkcji, która ukończyła kurs edukatorski i uzyskała uprawnienia edukatorskie lub inny nauczyciel, który uzyskał powyższe kwalifikacje).

Ponadto należy wskazać na funkcje pokrewne, które zawierają elementy związane z doskonaleniem pracy nauczycieli, choć osób pełniących te funkcje nie możemy wprost nazywać szkoleniowcami (w odróżnieniu od poprzedniej grupy). Do funkcji tych należą:

- **dyrektor szkoły** (często występujący w roli osoby doskonalącej pracę rady pedagogicznej oraz koordynujący proces organizowania i finansowania doskonalenia nauczycieli w szkole),
- **opiekun stażu** (nauczyciel wspomagający proces rozwoju zawodowego nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych, osoba „pierwszego kontaktu” młodego nauczyciela w szkole),
- **opiekun praktyk nauczycielskich** (nauczyciel opiekujący się studentami kierunków nauczycielskich odbywających praktyki w szkole),
- **przewodniczący zespołów przedmiotowych lub problemowych** (koordynujący proces grupowego samodoskonalenia nauczycieli w macierzystej szkole),
- **wizytator** (pracownik kuratorium oświaty sprawujący nadzór pedagogiczny mający na celu podnoszenie jakości pracy szkół, co koresponduje z procesem doskonalenia nauczycieli).

W sensie prawnym edukatorzy stali się elementem systemu doskonalenia w 1999 r. i „do-określeni” zostali w 2000 r. Funkcję tę do systemu wprowadziło **rozporządzenie o placówkach doskonalenia nauczycieli**. Po raz pierwszy stało się to w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 1999 r.* W kolejnych nowelizacjach rozporządzenia z 2000, 2001 i 2003 r. zapisy dotyczące edukatorów ulegały modyfikacji. Oto zapisy związane z edukatorami jakie pojawiły się w prawie oświatowym.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie rodzajów, zasad tworzenia i likwidacji oraz zasad działania placówek doskonalenia nauczycieli (Dziennik Ustaw nr 99.14.133 z dnia 23 lutego 1999 r.)

§ 14. 1. Zajęcia w ramach kursów doskonalenia, o których mowa w § 13 ust.1 pkt. 2, mogą prowadzić nauczyciele akademicki i edukatorzy. Edukatorzy powinni posiadać kwalifikacje wymagane od



nauczycieli, a także dysponować wiedzą i umiejętnościami z zakresu andragogiki i dydaktyki ogólnej oraz ze specyficznej dla danego obszaru działania dydaktyki szczegółowej, potwierdzonej zaświadczeniem o ukończeniu kursu dla edukatorów.

2. Kursy dla edukatorów, o których mowa w ust. 1 prowadzą według programów zatwierdzonych przez Ministra Edukacji Narodowej upoważnione przez niego placówki doskonalenia o ogólnokrajowym zasięgu działania, posiadające znaczący dorobek i doświadczenie w realizacji różnorodnych form doskonalenia nauczycieli.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 września 2000 r. w sprawie rodzajów, zasad tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz zasad działania placówek doskonalenia nauczycieli (Dziennik Ustaw nr 85 z 13 października 2000 r.)

§ 9.2. Na stanowiskach nauczycieli konsultantów mogą być zatrudniani edukatorzy posiadający:

- 1) co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej,
- 2) stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego.

§ 16.1. Kursy kwalifikacyjne przygotowujące do pracy edukatorskiej mogą być prowadzone po uzyskaniu zgody ministra i spełnieniu następujących warunków:

- 1) przedstawieniu ramowego programu, uwzględniającego w szczególności:
 - a) wykaz przedmiotów obowiązkowych oraz przedmiotów z zakresu metodyki nauczania dorosłych, w wymiarze co najmniej 160 godzin,
 - b) odbycie przez uczestnika kursu zajęć praktycznych w wymiarze co najmniej 60 godzin, w tym co najmniej 20 godzin zajęć podlegających hospitacji,
 - c) przeprowadzenie samodzielnie przez uczestnika kursu różnych form kształcenia ustawicznego nauczycieli w wymiarze co najmniej 60 godzin,
 - d) złożenie przez uczestnika kursu egzaminu kwalifikacyjnego,
- 2) zapewnieniu kadry szkoleniowej gwarantującej wysoki poziom kształcenia,
- 3) zapewnieniu odpowiednich warunków lokalowych i wyposażenia,

4) udokumentowaniu doświadczeń w realizacji ogólnopolskich programów kształcenia ustawicznego nauczycieli.

2. Skład komisji przeprowadzającej egzamin, o którym mowa w ust. 1 pkt 1 lit. d), zatwierdza minister.

§ 17. Minister, na wniosek osoby zainteresowanej, może uznać ukończone przed dniem wejścia w życie rozporządzenia formy doskonalenia zawodowego nauczycieli i prowadzenie różnych form kształcenia ustawicznego nauczycieli za ukończenie kursu kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej w rozumieniu niniejszego rozporządzenia, jeżeli stwierdzi, że zakres programowy ukończonych form doskonalenia zawodowego oraz wymiar prowadzonych form kształcenia ustawicznego nauczycieli odpowiada wymaganiom, o których mowa w § 16 ust. 1 pkt 1 lit. a)–c).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2001 r. w sprawie rodzajów, zasad tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz zasad działania placówek doskonalenia nauczycieli (Dziennik Ustaw nr 96 z 10 września 2001 r.)

§ 9.

1. W centralnych i wojewódzkich placówkach doskonalenia, do organizowania i prowadzenia działalności statutowej mogą być zatrudnieni:

- 1) nauczyciele konsultanci,
- 2) specjaliści.

2. Na stanowiskach nauczycieli konsultantów mogą być zatrudnieni edukatorzy oraz inni nauczyciele posiadający:

- 1) co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej,
- 2) stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego.

W cytowanym rozporządzeniu nie zmieniły się w stosunku do poprzedniego rozporządzenia zapisy dotyczące kursów kwalifikacyjnych przygotowujących do pracy edukatorskiej oraz możliwości uznania przez Ministra w toku indywidualnego postępowania wcześniej ukończonych form doskonalenia i przeprowadzonych szkoleń, za ukończenie kursu dla edukatorów. Nie zmieniła się też numeracja tych zapisów w rozporządzeniu.

Kolejne rozporządzenie o placówkach doskonalenia nauczycieli z 2003 r. wprowadziło



neco zmian w kwestii edukatorów. Główną było wycofanie się z zapisu o uznawaniu przez ministra (na wniosek osoby zainteresowanej) ukończonych dotychczas form za równoznaczne z ukończeniem kursu edukatorskiego (§ 17 rozporządzenia z 2001 r.). Oczywiście respektując prawa nabyte, minister rozpatrywał wnioski złożone i nie rozpatrzone do dnia wejścia w życie niniejszego rozporządzenia („prześciowy” § 27 rozporządzenia z 2003 r.). Ponadto wyraźnie wskazano na instytucje, które mogą prowadzić kursy edukatorskie — placówki doskonalenia nauczycieli, zakłady kształcenia nauczycieli i szkoły wyższe, wyrażając tym samym intencję ściślejszej współpracy systemu doskonalenia i kształcenia nauczycieli. Oto zapisy dotyczące edukatorów z cytowanego rozporządzenia.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2003 r. w sprawie warunków i trybu tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizacji i sposobu działania placówek doskonalenia nauczycieli, w tym zakresu ich działalności obowiązkowej oraz zadań doradców metodycznych, warunków i trybu powierzania nauczycielom zadań doradcy metodycznego (Dziennik Ustaw nr 84 z dnia 15 maja 2003 r.)

§ 17

1. Placówki doskonalenia mogą, za zgodą ministra, prowadzić dla nauczycieli kursy kwalifikacyjne przygotowujące do pracy edukatorskiej, po spełnieniu następujących warunków:

- 1) przedstawieniu planu i programu, uwzględniającego w szczególności:
 - a) wykaz przedmiotów obowiązkowych oraz przedmiotów z zakresu metodyki nauczania dorosłych, w wymiarze co najmniej 160 godzin,
 - b) odbycie przez uczestnika kursu zajęć praktycznych w wymiarze co najmniej 60 godzin, w tym co najmniej 20 godzin zajęć podlegających hospitacji,
 - c) przeprowadzenie samodzielnie przez uczestnika kursu różnych form kształcenia ustawicznego nauczycieli w wymiarze co najmniej 60 godzin,
 - d) złożenie przez uczestnika kursu egzaminu kwalifikacyjnego.

- 2) zapewnieniu kadry szkoleniowej gwarantującej wysoki poziom kształcenia,
 - 3) zapewnieniu odpowiednich warunków lokalowych i wyposażenia,
 - 4) udokumentowaniu doświadczeń w realizacji ogólnopolskich programów kształcenia ustawicznego nauczycieli.
2. Skład komisji przeprowadzającej egzamin, o którym mowa w ust. 1 pkt 1 lit. d), zatwierdza minister.
3. Kursy kwalifikacyjne przygotowujące do pracy edukatorskiej mogą prowadzić także zakłady kształcenia nauczycieli i szkoły wyższe. Przepisy ust. 1 i 2 stosuje się.

Była już mowa o tym, że funkcja edukatora może pokrywać się z innymi funkcjami w systemie oświaty. Żywą dyskusję wywołał zapis z rozporządzenia o placówkach doskonalenia z 2000 r., stawiający wymóg posiadania przygotowania edukatorskiego przez nauczyciela-konsultanta zatrudnionego w placówce doskonalenia nauczycieli. Autorzy rozporządzenia założyli, że kadra tych placówek powinna posiadać ujednolicone profesjonalne przygotowanie edukatorskie. Każdy nauczyciel-konsultant musiałby automatycznie, z mocy prawa, być edukatorem. Faktem jest, że wśród edukatorów jest bardzo dużo nauczycieli-konsultantów. Większość konsultantów uznała za zasadne posiadanie dodatkowych kwalifikacji. Poza względami merytorycznymi nie bez znaczenia było również to, że bycie edukatorem wzmacniało pozycję konsultanta w placówce i całym systemie doskonalenia. Reakcje kierownictwa placówek doskonalenia na wprowadzenie nowego prawa oświatowego dotyczącego edukatorów były różne. Część placówek zorganizowała własne kursy edukatorskie dla swojej kadry, inne — uznając zasadność posiadania kwalifikacji edukatorskich przez konsultantów — stwarzały warunki do indywidualnego zdobywania przez nich wymaganych kwalifikacji. Jeszcze inne nie podejmowały konkretnych działań. Niektóre placówki uznały współpracę z edukatorami za zastępczy instrument dawnej współpracy z doradcami metodycznymi. Wiele placówek nadal opierało swoją działalność w terenie na doradcach, nie angażując edukatorów. Były też placówki doskonalenia sceptycznie nastawione do edukatorów. Sporym problemem okazał się zapis w rozporządzeniu z 2000 r. (zniesiony



w 2001 r.), że nowo zatrudniany w placówce doskonalenia nauczyciel-konsultant musiał już „na wejściu” posiadać uprawnienia edukatorskie. To wysokie wymaganie znacznie utrudniło zatrudnianie nowej kadry. W kolejnym rozporządzeniu dotyczącym doskonalenia nauczycieli (z 2001 r.) zniesiono omawiany wymóg i ograniczono rolę edukatorów w placówkach doskonalenia. W następnych latach na stanowiskach nauczycieli-konsultantów mogli być zatrudniani nie tylko edukatorzy, ale również inni nauczyciele spełniający warunki opisane w rozporządzeniu. Równocześnie wiele osób uzyskiwało uprawnienia edukatorskie nadane przez ministra na podstawie dotychczas ukończonych kursów oraz w wyniku ukończonych nowych kursów edukatorskich uruchomionych po uprawnieniu się rozporządzenia.

Innym dokumentem precyzującym funkcję edukatora był **ramowy program kursu edukatorskiego**. Zgodnie z „rozporządzeniem o doskonaleniu” z 2000 r. program ten opisywał wymagania w stosunku do jednego z pięciu rodzajów kursów kwalifikacyjnych. Edukator był w nim definiowany jako osoba posiadająca kwalifikacje nauczycielskie, dysponująca wiedzą i umiejętnościami z zakresu andragogiki i dydaktyki ogólnej oraz ze specyficznej dla danego obszaru działania dydaktyki szczegółowej. Jego kwalifikacje potwierdzane są świadectwem ukończenia kursu dla edukatorów. Program ramowy jest ważny również z tego powodu, że jest w pewnym sensie źródłem opisu profilu (bilansu kompetencji) edukatora. Oto konstrukcja omawianego programu ramowego kursu edukatorskiego (zawarta w punkcie 2 dokumentu).

Ramowy Program Kursu Kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej z dnia 28 listopada 2000 r.

- 2.1. Specyfika nauczania dorosłych
- 2.2. Umiejętności psychologiczne w pracy edukatora
- 2.3. Praca z grupą
- 2.4. Organizacja procesu doskonalenia
- 2.5. Kompetencje instytucjonalne w pracy edukatora
- 2.6. Przygotowanie do praktyki edukatorskiej

- 2.7. Praktyka edukatorska
- 2.8. Samodzielna praca edukatorska
- 2.9. Egzamin kwalifikacyjny

Rozwijając powyższy wątek możemy szczegółowiej opisać **bilans kompetencji edukatora**, który obejmuje określony obszar wiedzy oraz umiejętności postrzeganych jako osobiste, dydaktyczne, merytoryczne, instytucjonalne i społeczne. Celem niniejszego tekstu nie jest ich głębsze rozpatrywanie (co czynią inne teksty w poradniku), lecz przedstawienie swojej „mapy” bazowych kompetencji.

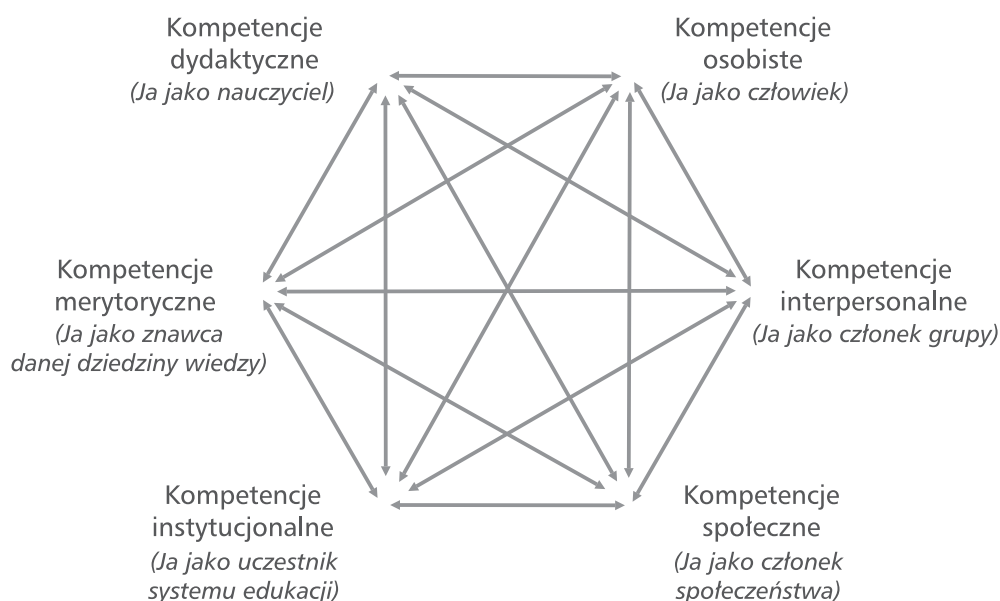
Edukator powinien być refleksyjnym praktykiem, ale jednocześnie refleksyjnym teoretykiem. Podbudowę naukową jego działań stanowi dorobek takich nauk, jak **andragogika**, **pedeutologia**, **pedagogika**, **psychologia**, **dydaktyki szczegółowe** (w których się specjalizuje) oraz „wiedza o edukacji” (znajomość prawa oświatowego, struktury systemu edukacji, zarządzania oświatą, zarządzania wiedzą itp.). **Refleksyjny edukator** powinien nieustannie stawiać sobie najistotniejsze pytania związane z obszarami własnych kompetencji i szukać na nie odpowiedzi. Obszary te można skrótowo określić jako:

- **kompetencje osobiste** — jaki jestem i jak się rozwijam jako człowiek, funkcjonujący w relacji z innymi ludźmi,
- **kompetencje interpersonalne** — jaki jestem jako członek grupy, jak funkcjonuję w grupie,
- **kompetencje społeczne** — jaki jestem i jak się rozwijam jako obywatel, funkcjonujący w społeczeństwie wiedzy i społeczeństwie obywatelskim,
- **kompetencje instytucjonalne** — jaki jestem i jak się rozwijam jako uczestnik systemu edukacji, funkcjonujący w systemie doskonalenia nauczycieli,
- **kompetencje merytoryczne** — jaki jestem i jak się rozwijam jako znawca określonej dziedziny wiedzy, funkcjonujący w gronie specjalistów z tego obszaru,
- **kompetencje dydaktyczne** — jaki jestem i jak się rozwijam jako nauczyciel dorosłych, funkcjonujący na rynku szkoleniowym.



Schemat 2

Metaobszary kompetencji edukatora



Wymienione powyżej metaobszary kompetencyjne mają swoje odbicie w ramówce kursu edukatorskiego. Wgłębiając się w zagadnienie możemy wskazać około 30 obszarów szczegółowych, w zakresie których powinien rozwijać się edukator. Stawiają one wysokie wymagania, niezbędne jednak w prawidłowym wykonywaniu funkcji edukatora.

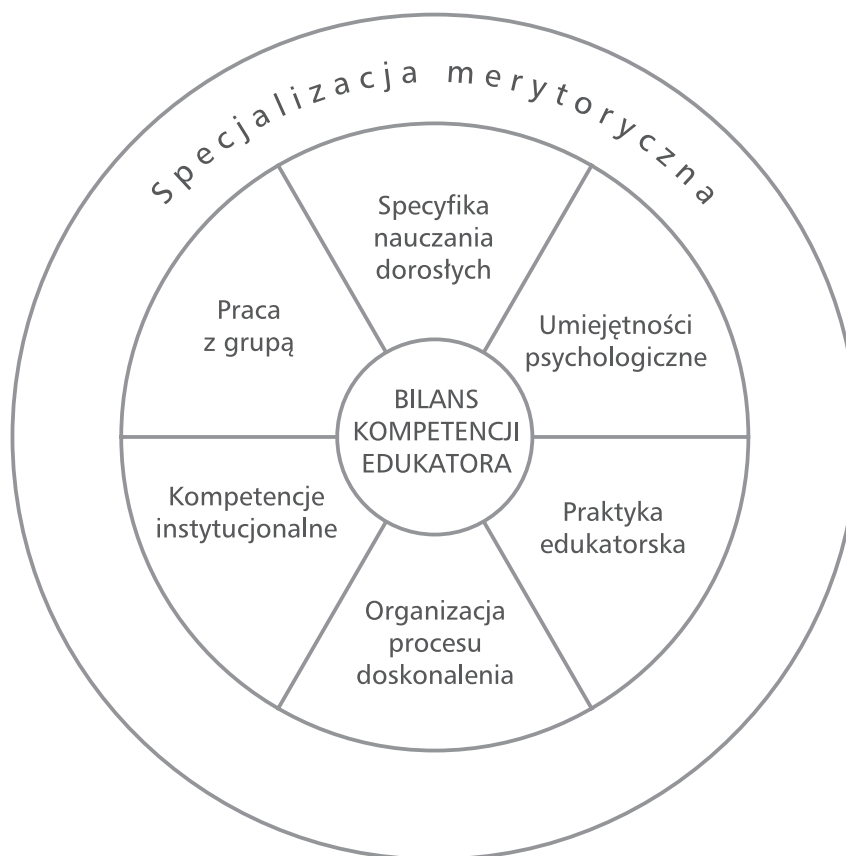
Zasady określone w ramowym programie kursu zakładają dwuetapowe szkolenie w obszarze kursów edukatorskich. Kurs podstawowy (minimum 160 godzin zajęć), obejmujący zagadnienia dotyczące podstawowych umiejętności edukatorskich. Pełen kurs edukatorski powinien być uzupełniony o komponent dotyczący wybranej specjalizacji tematycznej (minimum 80 godzin zajęć) — tzw. specjalizację edukatorską. Decyzję o uznaniu wcześniejszego przygotowania merytorycznego za wystarczające w zdobywaniu określonej specjalizacji edukatorskiej podejmował organizator kursu. W poglądowy sposób można to przedstawić graficznie, za pomocą dwóch kręgów. Wewnętrzny (rdzeniowy) składa się z sześciu obszarów: specyfiki nauczania dorosłych, umiejętności psychologicznych, pracy z grupą, kompetencji instytucjonalnych, organizacji procesu

doskonalenia oraz praktyki edukatorskiej. Ten rdzeń jest w zasadzie niezmienny niezależnie od tematyki kursu, choć możemy sobie wyobrazić jego pewne modyfikacje. Przykładowo, gdy realizowany jest kurs z zakresu edukacji międzykulturowej, niektóre elementy powinny być silniej zaakcentowane w komponencie „praca z grupą”. Przygotowujemy przecież ludzi do pracy z grupami, w których są przedstawiciele różnych narodowości, posługujący się różnymi językami ojczystymi, posiadający inną kulturę, wyznający inną religię itd. Krąg zewnętrzny związany jest z konkretną specjalizacją merytoryczną edukatora. „Ramówka” nie precyzuje tu już szczegółowo jakiego typu komponenty powinien ten krąg zawierać. Zawsze jednak na kursie edukatorskim mamy do czynienia z „osobami mnożnikowymi”, które będą przekazywać wiedzę innym osobom. Ten fakt określa w pewnym sensie sposób realizacji tej części kursu edukatorskiego. Oczywiście trudno sobie wyobrazić, aby 80 godzin (minimum przewidziane na tę część kursu) lub sto kilkadziesiąt godzin wystarczyło, aby przekazać całość wiedzy z danej dziedziny. Zakładamy, że osoba uczestnicząca w kursie edukatorskim posiada bazową wiedzę z danej dziedziny.



Schemat 3

Bilans kompetencji edukatora (zgodnie z Ramowym Programem Kursu Kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej)



Przyglądając się dokładniej umiejętnościom edukatorskim niezbędnym w procesie szkolenia, możemy wskazać na wiele takich, które są związane z trzema głównymi fazami tego procesu. Wyróżnić możemy:

- **fazę przygotowawczą szkolenia** (i odpowiadające jej podstawowe umiejętności: diagnozowanie potrzeb edukacyjnych, konstruowanie programów szkoleniowych, opracowywanie materiałów szkoleniowych, organizowanie środowiska szkolenia i inne),
- **fazę realizacji szkolenia** (i odpowiadające jej podstawowe umiejętności: zawieranie kontraktu grupowego, stosowanie informacji zwrotnej, sztuka prezentacji, rozwiązy-

wanie problemów i konfliktów, zastosowanie właściwych metod nauczania dorosłych, monitoring szkolenia, wykorzystanie środków dydaktycznych i inne),

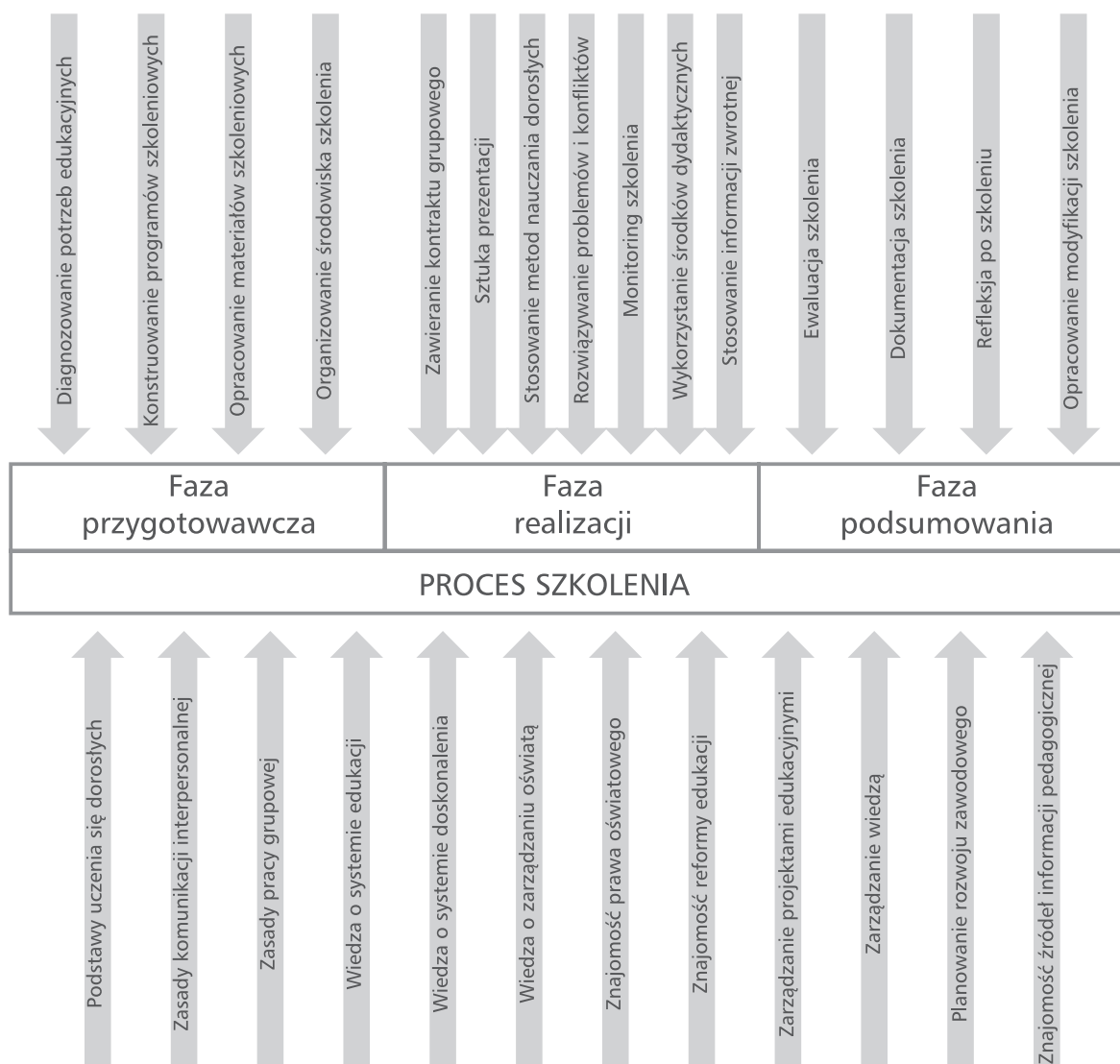
- **fazę podsumowania szkolenia** (i odpowiadające jej podstawowe umiejętności: ewaluacja szkolenia, dokumentowanie szkolenia, autorefleksja, opracowywanie modyfikacji szkolenia i inne).

W ciągu całego procesu szkolenia wykorzystujemy też określoną wiedzę edukatora związaną między innymi z takimi dziedzinami, jak: andragogika, pedeupogia, psychologia, ale też z bardziej szczegółowymi, jak: zarządzanie wiedzą i informacją.



Schemat 4

Bilans kompetencji edukatora w odniesieniu do procesu szkolenia nauczycieli



Na podstawie wyżej cytowanych rozporządzeń (rozporządzenie z 1999 r., nowelizowane w 2000, 2001 i 2003 r.) w okresie pierwszych 3 lat funkcjonowania (od maja 2000 r. do maja 2003 r.) wpłynęło do ministerstwa 60 **wniosek o rozpoczęcie kursów edukatorskich**. Po ich przeanalizowaniu wydano 35 pozwoleń na prowadzenie kursów. Część instytucji składająca wnioski później je wycofała, część je uzupełniała. Mamy więc w sumie około kilkunastu kursów edukatorskich rozpoczynanych każdego roku. Najwięcej wniosków w latach 2000–2003 złożyły placówki z Warszawy — 25; aktywne w tym zakresie były też placówki z Gdańska (6), Wrocławia (4) i Kielc (4). Ponadto wnioski wpłynęły z takich

ośrodków, jak: Poznań, Gorzów Wielkopolski, Łomża, Szczecin, Słupsk, Koszalin, Toruń, Lublin, Leszno, Zabrze, Sosnowiec, Radom, Skiernewice, Siedlce, Wesoła–Stara Miłosna, Grójec, Czudec. Biorąc pod uwagę udzielone przez ministerstwo zgody na prowadzenie kursów edukatorskich (w okresie od połowy 2000 r. do połowy 2003 r.), najwięcej z nich otrzymały placówki z województwa mazowieckiego (17), a następnie: pomorskiego (3), dolnośląskiego, śląskiego, świętokrzyskiego, podlaskiego i zachodniopomorskiego (po 2). Po jednej zgodzie uzyskały placówki z województw: łódzkiego, lubuskiego, podkarpackiego, kujawsko-pomorskiego i wielkopolskiego. W 4 województwach nie realizowano w tym czasie kur-



sów edukatorskich. Uwzględniając podmioty, które uzyskały zgodę możemy wśród nich wyróżnić: wojewódzkie placówki doskonalenia nauczycieli (13 zatwierdzonych kursów), placówki niepubliczne (13), placówki centralne (6), a ponadto: samorządowe ośrodki doradztwa (1), związki zawodowe (1), harcerstwo (1). Analizując tematykę zatwierdzonych kursów stwierdzamy, że dominowały kursy podstawowe przygotowujące do pracy edukatorskiej, w tym realizowane często przez wojewódzkie ośrodki doskonalenia nauczycieli dla własnych nauczycieli konsultantów. Drugą grupę stanowiły kursy związane z określoną dziedziną. Znajdujemy wśród nich kursy poświęcone: zarządzaniu oświatą, wewnątrzszkolnemu doskonaleniu nauczycieli, edukacji zawodowej, pracy wychowawczej, profilaktyce szkolnej, przeciwdziałaniu agresji i przemocy, pracy z radami pedagogicznymi, aktywizującym metodom nauczania, technologiom informatycznym, edukacji przedszkolnej, edukacji zdrowotnej, edukacji dla bezpieczeństwa, edukacji europejskiej. Problemem, jaki pojawił się w praktyce, był brak określenia przez prawodawcę kategorii tematycznych, w jakich opracowuje się kursy edukatorskie. Stąd niektóre z kursów odnoszą

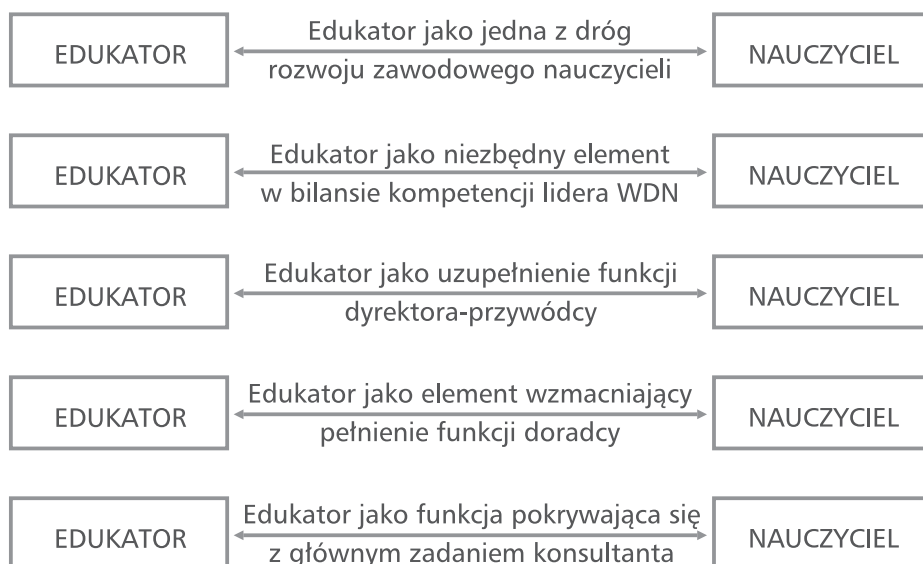
się do edukacyjnych metakategorii, inne natomiast związane są z zagadnieniami dość szczegółowymi. Widoczną tendencją jest przesuwanie się realizacji kursów edukatorskich na niższe szczeble systemu (z centralnego na wojewódzki, i być może w najbliższej przyszłości, z wojewódzkiego na powiatowo-gminny) oraz ku niepublicznej i pozarządowej części systemu (od publicznych placówek doskonalenia nauczycieli ku placówkom niepublicznym i organizacjom pozarządowym). Należy przypuszczać, że w najbliższych latach kursy edukatorskie będą realizowane na wszystkich szczeblach i we wszystkich segmentach systemu.

Jak już wspomnieliśmy, edukator nie jest zwykle osobnym „bytem” w oświacie. W odróżnieniu od rynku szkoleń biznesowych w oświacie nie mamy istotnej grupy osób, dla których praca edukatora (szkoleniowca) jest jedynym zajęciem. Rozpatrzmy pięć najczęściej występujących sytuacji:

- edukator jako nauczyciel,
- edukator jako lider WDN,
- edukator jako doradca metodyczny,
- edukator jako nauczyciel konsultant,
- edukator jako dyrektor szkoły.

Schemat 5

Funkcje edukatora w systemie doskonalenia nauczycieli





Edukator jako nauczyciel — taka sytuacja pojawia się coraz częściej. Z punktu widzenia systemu doskonalenia ważne jest, aby stwarzać warunki, w których najbardziej aktywni, innowacyjni, czynni nauczyciele mogliby dzielić się własnym doświadczeniem z innymi nauczycielami. Okazje ku temu występują w czasie praktyk nauczycielskich w szkole, lekcji otwartych, konferencji metodycznych. Często jednak są to sytuacje szkoleniowe i wówczas nauczyciel dzielący się wiedzą powinien posiadać odpowiednie kompetencje do pracy z dorosłymi, czyli kompetencje edukatorskie. System awansu zawodowego nauczyciela również wzmacnia taki element jego pracy, którym jest dzielenie się własną wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami. Opiekunowie stażu nauczycieli pracują z pojedynczymi nauczycielami, ale też muszą wykorzystywać wiele umiejętności z zakresu kompetencji edukatorskich. Bardzo często rozwój nauczyciela jako edukatora prowadzi do jego awansu, poprzez zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego, oraz obejmowanie nowych funkcji — dyrektora szkoły, doradcy metodycznego, wizytatora, nauczyciela akademickiego, czy nauczyciela-konsultanta w placówce doskonalenia nauczycieli. Obserwacja losów absolwentów kursów edukatorskich w pełni potwierdza to spostrzeżenie. Część środowiska oświatowego przywiązana jest do koncepcji nauczyciela-mistrza, część zaś do koncepcji nauczyciela-refleksyjnego praktyka potrafiącego własne doświadczenie przekazywać w formie szkoleniowej. Jednak w obu przypadkach mamy wspólny mianownik umiejętności pracy z dorosłymi.

Dotychczasowe doświadczenie pokazuje, że kilka tysięcy nauczycieli zdecydowało się na karierę edukatorską. Motywy tych decyzji były różne, możemy się ich jedynie domyślać, gdyż nie prowadzono badań na ten temat. Dla niektórych nauczycieli było to logiczne ukoronowanie dotychczasowej aktywności, byli też i tacy, dla których liczyło się głównie zdobycie certyfikatu edukatora, po czym ich aktywność szkoleniowa zamierała. Trudno tu o jakiegokolwiek uogólnienia, bo grupa nauczycieli-edukatorów jest zróżnicowana. Pamiętajmy jednak, że trzon tej grupy stanowią bardzo dobrzy nauczyciele, których wiedza praktyczna powinna być jak najszerszej wykorzystywana w systemie,

gdyż stanowi ona niezbędne uzupełnienie wiedzy akademickiej.

Edukator jako lider WDN to sytuacja pożądana. Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli w latach 90. rozwijało się jako ruch innowacyjny. Usytuowanie WDN w rozporządzeniach o doskonaleniu nauczycieli i rozporządzeniu o finansowaniu doskonalenia nauczycieli pomogło w rozwoju tego nurtu. Traktowanie szkoły jako organizacji uczącej się i jako organizacji zarządzającej wiedzą, stwarza potrzebę ciągłego doskonalenia nauczycieli w szkole. Aby skutecznie realizować ten proces (zwłaszcza w dużych szkołach), jeden z nauczycieli powinien pełnić rolę lidera WDN. Z kolei aby dobrze wypełniać tę rolę, która w znacznej mierze jest rolą szkoleniowca, niezbędne są kompetencje edukatorskie. Funkcja lidera WDN jest najbardziej „miękką” spośród omawianych w niniejszym zestawieniu. Nie opisuje jej wprost prawo oświatowe, nie jest szeroko rozpowszechniona w szkołach, nie ma zbyt bogatej literatury w tym zakresie. Niemniej wewnętrzne doskonalenie nauczycieli ciągle się rozwija, organizowane są kursy dla liderów WDN, których programy w istotnej części pokrywają się z programami kursów edukatorskich.

Edukator jako doradca metodyczny to logiczny stan rzeczy. Zadania nauczyciela-doradcy metodycznego ewoluowały w ciągu ostatnich lat, a rozporządzenie o doskonaleniu z 2003 r. określiło je na nowo. Zadaniem doradcy metodycznego jest doradzanie nauczycielom danego przedmiotu bądź doradzanie szkołom (przede wszystkim radom pedagogicznym) na terenie ich działania (zwykle na terenie gminy lub powiatu). A doradzanie to bardzo często praca szkoleniowa i w tej części swojej pracy doradca staje się edukatorem. Fakt ten czasami jest przez niego nie uświadomiony, warto jednak, żeby takim był, gdyż wówczas doradca łatwiej może się rozwijać w tym zakresie. Jest to dla niego ważne również z innego powodu — funkcja doradcy metodycznego jest kadencyjna. W tym kontekście zdobycie kompetencji i uprawnień edukatorskich niewątpliwie umacnia doradcę. Z punktu widzenia systemu doskonalenia istotne jest zaś to, że zdobywanie kompetencji edukatorskich pełni rolę standaryzowania pracy doradców. Aby zostać doradcą



metodycznym, należy spełnić „wejściowe” wymogi, nie ma zaś wymogu ukończenia żadnej obligatoryjnej formy doskonalenia nauczycieli. Ten fakt niewątpliwie utrudnia funkcjonowanie doradców metodycznych w kraju. Ponad dwa tysiące nauczycieli pełniących obowiązki doradców, to grupa w stosunku do której najtrudniej wyegzekwować jednolity standard pracy. Należy tutaj wyraźnie zaznaczyć, że nie wyklucza to różnorodności pracy doradców w zależności od lokalnych potrzeb edukacyjnych, warunków i możliwości. Powyżej opisana sytuacja sprawia, że należy szukać zastępczych sposobów wpływania na poprawę jakości pracy doradców metodycznych, jednym z nich mogą być kursy edukatorskie.

Edukator jako nauczyciel-konsultant to sytuacja naturalna. Praca konsultanta zatrudnionego w placówce doskonalenia nauczycieli to w przeważającej części praca szkoleniowa, a do tego niezbędne są kompetencje edukatorskie. Mamy tutaj do czynienia z pewnym przesunięciem akcentów, gdyż w przypadku konsultanta znacznemu wzmocnieniu ulegają elementy pracy edukatorskiej dotyczące planowania, ewaluacji i dokumentacji szkoleń. Nauczyciel konsultant często pełni role administracyjne i organizacyjne, a nie jest jak „klasyczny” edukator zaangażowany tylko w proces realizacji szkolenia. Była już mowa o sytuacji „urzędowego” związania funkcji konsultanta i edukatora. W latach 2000–2001 był to związek ścisły — każdy konsultant musiał być edukatorem, po roku 2001 bardziej luźny — konsultantem mógł być edukator, ale też inny nauczyciel spełniający określone w rozporządzeniu „wymogi wejściowe”. Bardzo duża część nauczycieli konsultantów zatrudnionych w centralnych i wojewódzkich placówkach doskonalenia nauczycieli nabyła kwalifikacje edukatorskie. Niektóre placówki zorganizowały „wewnętrzne” kursy edukatorskie, inne ułatwiały udział własnej kadry w kursach zewnętrznych. Przydatne byłoby badanie, jak fakt posiadania uprawnień edukatorskich wpływa na jakość pracy nauczycieli konsultantów. Takie badania mogłyby zweryfikować zasadność łączenia funkcji konsultanta i edukatora. Grupa edukatorów — konsultantów poprzez fakt ciągłego uczestniczenia w szkoleniach stała się jedną z kluczowych „podgrup” ruchu edukatorskiego.

Edukator jako dyrektor szkoły to sytuacja raczej innowacyjna. Dyrektorami szkół powinni

zostawać najlepsi nauczyciele. A najlepsi nauczyciele powinni dzielić się własnym doświadczeniem. Część dyrektorów poprzednio była edukatorami i przenosi to doświadczenie na pracę z nauczycielami we własnej szkole. W takich szkołach proces doskonalenia rady pedagogicznej staje się zwykle jednym z priorytetów. Inni dyrektorzy, nie będący edukatorami, ale uznający wagę wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, starają się wejść w rolę szkoleniowca. Dla części z nich drogą do osiągnięcia tego celu są kursy edukatorskie. Zasadniczą kwestią przy łączeniu funkcji dyrektora szkoły i edukatora jest sprawa „przywództwa”. Dyrektor jako menedżer szkoły to niezbędny wymóg, dyrektor jako przywódca nauczycieli we własnej szkole to rola, w której liczą się przede wszystkim autorytet i kompetencje. Dyrektor, który chce nie tylko zarządzać organizacją, ale i przewodzić ludziom powinien między innymi stale współpracować z nauczycielami. Elementem tej współpracy jest niewątpliwie proces wspólnego uczenia się, zdobywania nowej wiedzy i umiejętności. Dyrektorowi posiadającemu kompetencje edukatorskie łatwiej stawiać się przywódcą. Koncepcja dyrektora-edukatora nie jest powszechna, prawo oświatowe nie wymaga wprowadzenia takiej funkcji, jednak wielu dyrektorów dąży do tego. Ponadto w tym kierunku ewoluuje wiele innych systemów edukacyjnych (na przykład brytyjski).

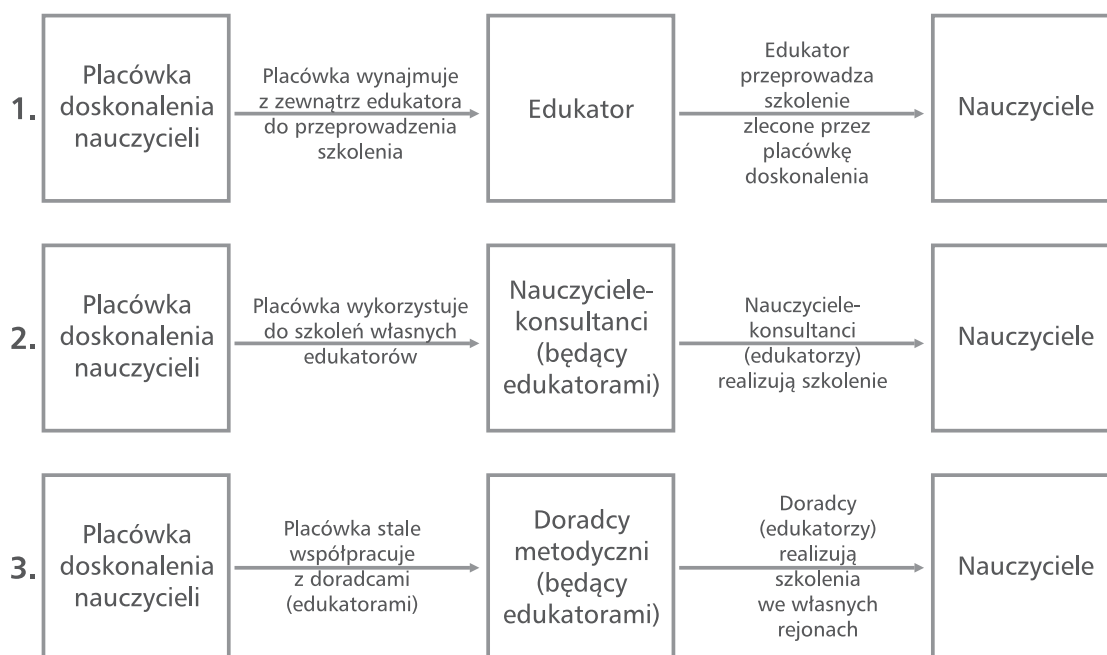
Inne funkcje występujące w oświacie, jak: wizytatorzy, egzaminatorzy, eksperci, opiekunowie stażu, specjaliści; nie wymagają wprost posiadania umiejętności edukatorskich, aczkolwiek pomagają one wypełniać podstawowe zadania. Należy zaznaczyć, że przy uwzględnieniu konstrukcji całego systemu oświaty, proces szkolenia (przygotowania) nauczycieli powinien być oddzielony od procesu ich nadzorowania, egzaminowania i oceniania.

Wskazać należy również na inną istotną grupę — tych, którzy mają przygotowywać edukatorów, a więc w pewnym sensie „**edukatorów edukatorów**” („szkoleniowców szkoleniowców”, *teacher trainer trainers*). W pierwszym okresie rozwoju ruchu edukatorskiego funkcję tę często pełnili eksperci zagraniczni (głównie z krajów niemieckojęzycznych, anglosaskich i skandynawskich). Obecnie mamy już w Polsce kadry przygotowane do tego zadania. Znaczącym potencjałem w tym wzglę-



Schemat 6

Możliwe formy współpracy placówki doskonalenia nauczycieli z edukatorami



dzie dysponuje Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, którego misją jest między innymi przygotowywanie kadr dla systemu doskonalenia, a więc i kadr edukatorskich. CODN od kilkunastu lat planuje i realizuje różnego rodzaju kursy edukatorskie, w większości z zaangażowaniem ekspertów zagranicznych, po to, by dokonywał się wskazany transfer wiedzy. Co ważne, nie jest on jednokierunkowy, i polskie doświadczenia wykorzystywane są również w innych państwach europejskich. Kadra „projektantów” (planistów) kursów edukatorskich też wymaga ciągłego doskonalenia, co odbywa się głównie poprzez kontakty międzynarodowe, kursy „odświeżające”, samokształcenie i grupy wsparcia.

Edukatorzy (którzy nabyli kwalifikacje edukatorskie potwierdzone certyfikatem) powinni być jak najlepiej wykorzystani w systemie doskonalenia nauczycieli. Inaczej ich szkolenie ze społecznego punktu widzenia byłoby mało racjonalne. Część edukatorów sprawdza się w roli „wolnych strzelców” nie związanych z żadną instytucją, czy organizacją. Jednak większość opiera swoją pracę na kontaktach z instytucjami szkoleniowymi.

Z punktu widzenia teorii zarządzania współpraca placówki doskonalenia nauczycieli z edukatorami zewnętrznymi to **zarządzanie niezależnymi** (zarządzanie samozarządzającymi się).

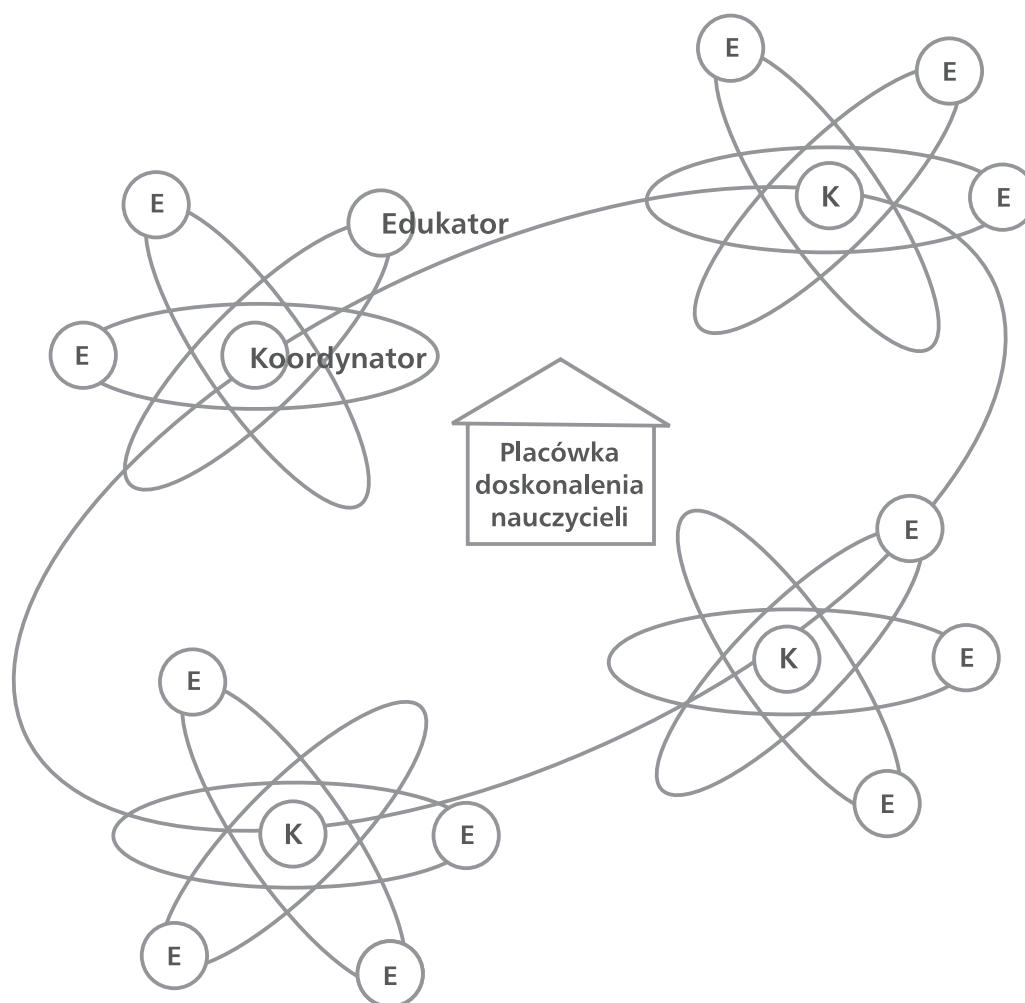
Opieranie rozwoju firmy w coraz większym stopniu na pracownikach zewnętrznych, poprzez elastyczne formy zatrudnienia, jest już powszechne w wielu branżach — medialnej, szkoleniowej, doradczej, językowej. Taka współpraca opiera się na innych zasadach, niż te obowiązujące w odniesieniu do pracowników etatowych. Niezbędny w tym przypadku jest swoisty kodeks współpracy. Konieczne jest wypracowanie dobrych warunków do obopólnej satysfakcji ze współpracy (w tym finansowej), budowania zaufania, obiegu informacji zwrotnej, integracji ze stałymi pracownikami firmy. W systemie doskonalenia nauczycieli taka współpraca placówki ze współpracownikami zewnętrznymi następuje zwykle w relacji z doradcami metodycznymi, od dawna jest to również współpraca z trenerami i ekspertami. Edukatorzy uzupełniają ten obraz (choć część z nich już była w podobnej roli jako doradcy, konsultanci, trenerzy i eksperci). Generalnie możemy wyróżnić kilka modeli współpracy instytucji szkoleniowej i kadry szkolącej w systemie edukacji:

— placówka doskonalenia wykorzystuje jako szkoleniowców głównie własną kadrę szkoleniową — nauczycieli-konsultantów i specjalistów,



Schemat 7

Model współpracy placówki doskonalenia nauczycieli z edukatorami



- placówka doskonalenia wykorzystuje jako szkoleniowców głównie doradców metodycznych powiązanych z placówką na podstawie umowy samorząd terytorialny — placówka,
- placówka doskonalenia wykorzystuje jako szkoleniowców głównie zewnętrznych edukatorów (z systemu kształcenia, systemu doskonalenia i spoza oświaty) powiązanych z placówką indywidualnymi umowami,
- placówka doskonalenia wykorzystuje jako szkoleniowców wszystkie wyżej wymienione grupy szkoleniowców, w zależności od potrzeb.

Wyższą formą współpracy placówki doskonalenia z edukatorami (trenerami) są zewnętrzne **sieci trenerskie**. „Wolni strzelcy”

mogą być wynajmowani przez firmy w bardziej zinstytucjonalizowanej formie **zarządzania sieciami współpracowników**. Tego typu zarządzanie upowszechnia się w wielu dziedzinach usług, edukacja nie jest tutaj wyjątkiem. Podobną formułę współpracy przyjął CODN w realizacji ogólnopolskich sieciowych programów edukacyjnych w zakresie doskonalenia nauczycieli języków obcych. Stworzone zostały sieci trenerskie w obrębie programów: INSETT (język angielski, we współpracy z British Council), DELFORT (język niemiecki, we współpracy z Goethe Institut) i COFRAN (język francuski, we współpracy z Ambasadą Francji). Ponadto funkcjonuje Sieć Trenerów Edukacji Europejskiej. W sumie w tych sieciach współpracuje z CODN około stu edukatorów (trenerów). Do tego należy dodać sieci eksperckie afiliowane przy ośrodku (np. w zakresie analiz i pro-



gnozowania kadrowego w oświacie). W przypadku sieci niezbędne jest ustalenie „warunków grawitacji” członków sieci wokół angażujących ich instytucji. Zarządzanie sieciami wymaga zastosowania nietradycyjnych narzędzi. Zupełnie inaczej kształtują się tutaj takie czynniki, jak: cele funkcjonowania, motywacja do pracy, identyfikacja z firmą, sprawowanie władzy, podległość, autorytet, przywództwo, organizacja wewnętrzna, podział pracy, charakter wykonywanych zadań, sprawowanie kontroli, ocena pracy, premiowanie, charakter komunikacji wewnątrz grupy, reagowanie na zmiany.

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej jest czynnikiem pośrednio, ale w sposób istotny, wpływającym na rolę edukatorów. W 2000 r. UE przyjęła tzw. strategię lizbońską, a w roku 2002 dokument „Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia — wspólne cele do roku 2010 r. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji” (tzw. program barceloński). Powyższy dokument w zasadniczy sposób wpływa na **europejski kontekst funkcjonowania edukatorów**. Wskazano w nim na trzy strategiczne cele edukacji: poprawę jakości i efektywności systemów edukacji w UE, ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji, otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat. Cele strategiczne rozwinięto w 13 celów szczegółowych i 42 zadania kluczowe. Pierwszy cel (1.1) określono jako: *podniesienie jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i osób prowadzących szkolenia*. Jak widzimy, warunkiem pierwotnym poprawy edukacji jest inwestycja w nauczyciela. Unia Europejska zwraca uwagę, że proces kształcenia jest w obecnych warunkach procesem kształcenia przez całe życie (kształcenia ustawicznego). W społeczeństwie wiedzy szkoły i inne instytucje edukacyjne stają się „organizacjami uczącymi się”. W tej sytuacji niezwykle ważną rolę do odegrania mają nauczyciele i osoby prowadzące szkolenia (nazwane w oryginale dokumentu — *trainers*). Osobami prowadzącymi szkolenia są zarówno nauczyciele konsultanci, doradcy metodyczni, nauczyciele akademicy, liderzy WDN, jak i edukatorzy (którzy jednocześnie mogą pełnić wszystkie wymienione poprzednio funkcje). Dokument „Edukacja w Europie 2010 ...” w sposób dobitny akcentuje rolę **szkoleniowców** (edukatorów) definiując ją jako rolę **edukatorów w społeczeństwie**

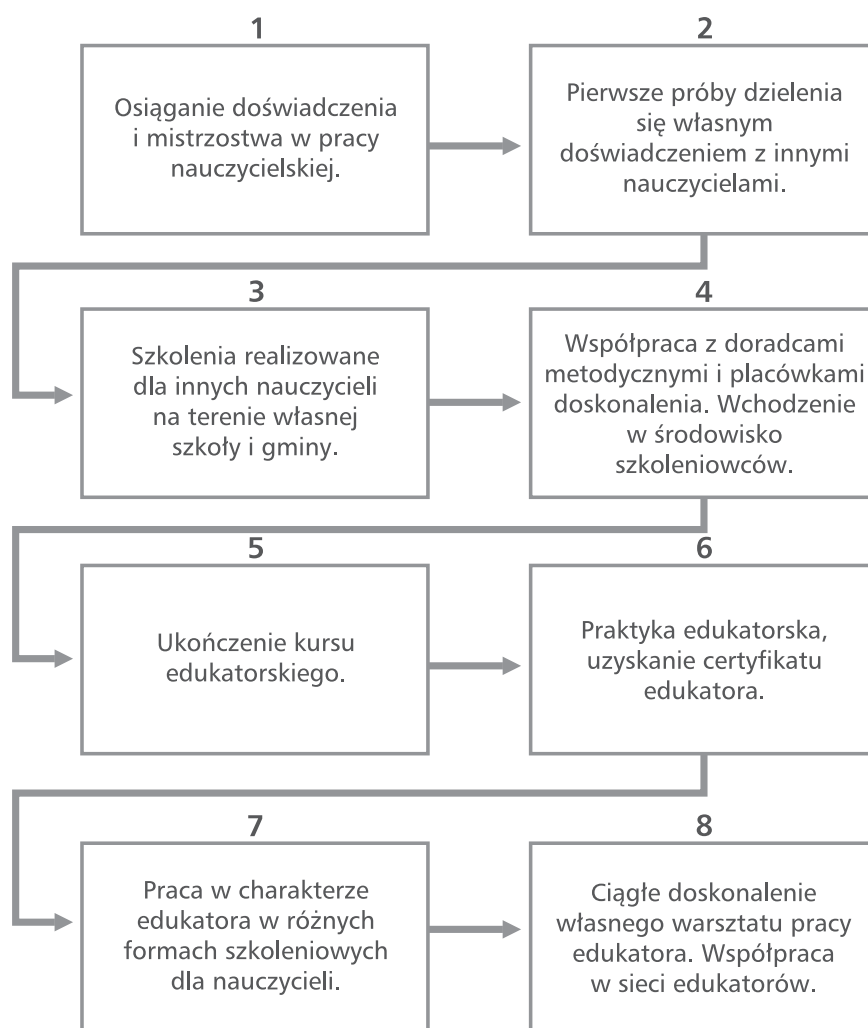
wiedzy. To funkcjonalne podejście podkreśla, że edukator nie istnieje sam dla siebie, nie istnieje dla rynku szkoleń. Jego główna funkcja wiąże się z pojęciami społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa informacyjnego, gospodarki opartej na wiedzy, instytucji edukacyjnych jako organizacji uczących się i nauczycielami jako osobami uczącymi się przez całe życie. W omawianym dokumencie wprowadzono pojęcie **Europejskiego obszaru wiedzy**, którego częścią jest **Europejski obszar edukacji i szkoleń** (European area of education and training). Rozciąga się on od Lizbony do Helsinek, od Edynburga po Ateny. Polska jako państwo należące do UE jest częścią tej przestrzeni. Przestrzeni, w której jest ważne miejsce dla edukatorów, dla ich profesjonalnego rozwoju, jak również dla ich pracy. Europejski wspólny rynek, to także wspólny rynek szkoleniowy, na którym mogą pracować edukatorzy z różnych krajów. Ogólnoeuropejska mobilność edukatorów niewątpliwie przyniesie dodatkowe korzyści dla rozwoju narodowych systemów edukacji.

W kontaktach edukatorów polskich z edukatorami z innych państw istotną rolę do odegrania ma **Stowarzyszenie Edukatorów (STED)** założone w 1996 roku przez absolwentów programu TERM-IAE. Liczba edukatorów, którzy zgodnie z prawem oświatowym uzyskali kwalifikacje edukatorskie każdego roku rośnie. Aby zapewnić wysoką jakość pracy, wymianę doświadczeń, przepływ informacji czy reprezentowanie interesów grupy, konieczne są działania środowiskowe. Najbardziej aktywną formą może być środowiskowa akredytacja edukatorów, zarówno ta krajowa, jak i — w przyszłości — ogólnoeuropejska. Współpraca w środowisku edukatorów pozwala na ich lepszy rozwój. Klasyczna droga rozwoju zawodowego edukatora wiedzie od osiągania mistrzostwa w pracy nauczycielskiej do ciągłego rozwijania własnych kompetencji w sieci edukatorskiej. Należy zaznaczyć, że prawo oświatowe nie przewiduje, na jaki okres przyznaje się certyfikat edukatora. Z punktu widzenia rozwoju ruchu edukatorskiego dużego znaczenia nabiera więc **portfolio edukatora**, które powinno zawierać „rejestrację” drogi rozwoju zawodowego (profesjonalnego) edukatora po uzyskaniu certyfikatu. Portfolio niewątpliwie będzie przydatne przy angażowaniu edukatora przez instytucje organizujące szkolenia.



Schemat 8

Klasyczna droga rozwoju zawodowego edukatora



Podsumowując niniejszy tekst i próbując określić najpilniejsze zadania w rozwoju ruchu edukatorskiego w Polsce, należy wskazać na następujące (w ocenie autora) potrzeby:

- prace nad udoskonalaniem standardów pracy edukatorów,
- określenie obszarów tematycznych w jakich powinny być realizowane kursy edukatorskie,
- monitorowanie szkoleń edukatorskich i ruchu edukatorów,
- akredytacja edukatorów — środowiskowa i urzędowa,
- rozwój opracowań dotyczących edukatorów i wspomagających ich pracę,
- tworzenie forum wymiany doświadczeń edukatorów i grup wsparcia,
- zapewnianie warunków do dalszego samokształcenia i doskonalenia się edukatorów,
- zapewnianie warunków do współpracy edukatorów z placówkami doskonalenia nauczycieli i uczelniami wyższymi,
- rozwój kontaktów ze środowiskami edukatorów z innych państw w ramach Unii Europejskiej.

Edukator stał się stałym elementem systemu doskonalenia nauczycieli w naszym kraju. Wynika to z faktu, że zawsze będą potrzebni nauczyciele nauczycieli, a wyzwania współczesnego świata sprawiają, że coraz bardziej będzie wzrastała rola kształcenia i doskonalenia nauczycieli przez całe życie.

II

Metodyka pracy edukatora



Agnieszka Fijałkowska
Elżbieta Tołwińska-Królikowska

SZKOLENIE JAKO PROJEKT EDUKACYJNY

Czy szkolenie jest projektem?

Zespół autorów *Poradnika edukatora* przyjął założenie, że popularne od kilku lat, najpierw w zarządzaniu, a nieco później i w edukacji, pojęcie *projekt* określające specyficzny rodzaj przedsięwzięć dotyczy również szkoleń. Poniżej spróbujemy przedstawić argumenty potwierdzające takie stanowisko.

W języku polskim słowo *projekt* jest używane w dwóch znaczeniach:

- 1) Projekt — pomysł, zamiar, plan zamierzonej budowy, konstrukcji; model, szkic.¹
- 2) Projekt — przedsięwzięcie zorientowane na osiągnięcie sprecyzowanego celu w danym czasie i przy wykorzystaniu określonych

zasobów ludzkich, finansowych i rzeczowych².

Język angielski różnicuje oba te znaczenia, pierwsze z nich określając słowem *design*, drugie — *project*. Od kilku lat słowo *projekt* znalazło również miejsce w dydaktyce, służąc określeniu metody nauczania, której istotą jest realizacja przez uczniów (najczęściej zespołowo) długofalowego zadania, w którym odpowiadają za jego zaplanowanie, realizację i efekty.

W tym rozdziale książki, z dwóch podanych wyżej znaczeń zajmować się będziemy drugim, czyli projektem — przedsięwzięciem. Oczywiście, w ramach przedsięwzięcia, jakim jest szkolenie, na etapie prac przygotowawczych musi powstać również opis, plan przygotowywanego szkolenia, i w tym momencie użylibyśmy słowa *projekt* w znaczeniu pierwszym (ang. *design*).

PROJEKT (ang. <i>project</i>) — przedsięwzięcie		
Przygotowanie (w tym: stworzenie projektu działań — ang. <i>design</i>)	Realizacja	Podsumowanie

W literaturze dotyczącej zarządzania praktycy opisują projekt (odtąd, w naszym tekście, słowo to oznaczać będzie pewien rodzaj przedsięwzięcia) poprzez zbiór charakteryzujących go cech. Spośród rozmaitych zestawień

tych cech umieszczanych w literaturze wybrałyśmy najczęściej powtarzające się. Ich przegląd pokazuje wyraźnie, że szkolenie jest przedsięwzięciem, które możemy nazwać projektem.

¹ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Świat książki, Warszawa 2000.

² I. Osiecka, *Przegląd Organizacji* 8/97



PORÓWNANIE CECH PROJEKTU-PRZEDSIĘWZIĘCIA I SZKOLENIA

CECHY PROJEKTU	ODPOWIADAJĄCE IM CECHY SZKOLENIA
Unikatowy, jednorazowy charakter	Każde szkolenie na swój sposób jest unikatowe, nawet jeżeli organizujemy wiele takich samych z założenia szkoleń, to zawsze podlegają one modyfikacjom uwzględniającym zmieniających się uczestników i warunki.
Określone cele i konkretny rezultat	Każde szkolenie ma bardzo wyraźnie określony, znany wszystkim cel/cele i efekty.
Ściśle określony adresat	Każde szkolenie tworzone jest dla konkretnego odbiorcy i nie jest możliwe powtarzanie go w tej samej formie dla innej grupy odbiorców.
Konkretne zadania do realizacji	Aby szkolenie mogło się odbyć, konieczne jest zrealizowanie wielu ściśle określonych zadań, przez różne osoby, zaangażowane w realizację projektu
Czasowe ograniczenie: określony moment rozpoczęcia i zakończenia	Każde szkolenie trwa określony, znany wszystkim zaangażowanym, czas
Określone, niezbędne do realizacji zasoby	Szkolenie możliwe jest tylko wtedy, jeśli zapewnione zostaną niezbędne do jego realizacji zasoby: ludzkie, finansowe, materiałowe, lokalowe i in.
Podział na fazy, w których zmienia się jego charakter	Zarówno w okresie przygotowań, jak i realizacji szkolenia można wyodrębnić różne jego fazy, związane z konkretnymi zadaniami osób w nie zaangażowanych
Realizacja zespołowa, z określonymi rolami poszczególnych osób	Większość szkoleń może dojść do skutku tylko dzięki współpracy grupy ludzi, którzy w różnych jego fazach pełnią różne role
Wykraczanie poza jedną dziedzinę, integracja różnych specjalistów i obszarów wiedzy	Działania różnych osób składające się na szkolenie związane są z różnymi kompetencjami i zakresami wiedzy, konieczna jest między nimi ścisła współpraca w realizacji postawionych sobie przez zespół celów.

Opracowanie własne

Rola edukatora w projekcie, jakim jest szkolenie

Jedną z cech projektu jest zespołowy charakter tego przedsięwzięcia. Tak więc na realizację szkolenia pracuje zespół ludzi. Zależnie od długości i stopnia złożoności szkolenia w jego przygotowaniu i realizacji bierze udział,

w różnych fazach, wiele osób pełniących rozmaite role. Również sam edukator pełnić może różne role.

Rola edukatora a inne role w projekcie

Zważywszy na złożoność projektu, jakim jest szkolenie w zespole ludzi zaangażowanych w jego realizację można wyróżnić wiele ról. Poniżej przedstawiamy najczęściej się pojawiające.



Pierwsze dwie role są w pewien sposób zewnętrzne wobec szkolenia, tzn. osoby je pełniące mają mniejszy wpływ na to, co dzieje się na samym szkoleniu, mogą nie brać bezpośrednio w nim udziału, choć ich wpływ na przedsięwzięcie jest znaczący.

- **Organizator** — jest to przedstawiciel instytucji organizującej szkolenie. On zatrudnia edukatora, zleca mu wykonanie konkretnego zadania, współpracuje z nim w przygotowaniu szkolenia i jego realizacji. Zazwyczaj jest to główny partner edukatora w jego pracy szkoleniowej.
- **Zamawiający szkolenie** — najczęściej jest tożsamy z organizatorem, ale zdarzyć się może, że jakaś instytucja chce przeprowadzić szkolenia grupy osób, i nie będąc instytucją prowadzącą szkolenia zleca to jakiejś firmie, która z kolei wynajmuje edukatorów. Na przykład rada gminy, w związku z nasileniem się zjawiska przemocy rówieśniczej wśród młodzieży na terenie gminy, podejmuje decyzję o zamówieniu szkoleń dla nauczycieli i dyrektorów w działającej na tym obszarze placówce doskonalenia nauczycieli. Z kolei placówka wynajmuje edukatorów do przeprowadzenia szkoleń. W takiej sytuacji organizatorem jest placówka doskonalenia nauczycieli, ale zamawiającym szkolenie jest rada gminy. W większości sytuacji edukatorowi wystarczy zapewne kontakt z placówką organizującą szkolenie, jednak w niektórych sprawach kontakt edukatora z zamawiającymi szkolenie (w powyższym przykładzie — radnymi) może się okazać celowy.

Inne role związane ze szkoleniem to:

- autor programu,
- autor materiałów,
- inni edukatorzy,
- wykładowcy,
- opiekun grupy,
- ewaluator,
- superwizor.

Jak widać z powyższej listy, nie wszystkie role pojawiają się w każdym szkoleniu, często też wiele z nich jest łączonych przez jedną osobę, np. autor programu jest zazwyczaj autorem większości materiałów dla uczestników.

Nie zawsze też przewiduje się rolę opiekuna grupy i superwizora, są one związane głównie z długimi kursami, np. typu edukatorskiego.

Ewaluator pojawia się najczęściej w dłuższych lub na dużą skalę prowadzonych przedsięwzięciach, również gdy szkolenie realizowane jest z funduszu grantowego. Może on być przedstawicielem instytucji organizującej szkolenie, instytucji finansującej je, ale też może wykonywać ewaluację na zlecenie prowadzących, czyli m.in. samego edukatora.

Pojawiają się na tej liście wykładowcy z uczelni, ponieważ często część zajęć prowadzi w formie wykładów zaproszeni specjaliści reprezentujący środowisko akademickie.

Na tym tle widać wyraźnie, jak zróżnicowane mogą być zadania i stopień samodzielności edukatora w zależności od specyfiki szkolenia, w którym prowadzi zajęcia. Często łączy on rolę prowadzącego zajęcia z innymi zadaniami np. autora programu, kierownika szkolenia czy opiekuna grupy. Właściwie role, jakie ma do pełnienia edukator można by przedstawić na wykresie, na którego jednym końcu jest edukator wyłącznie prowadzący zajęcia (i to według dostarczonego przez organizatora scenariusza — tak bywa w dużych projektach kaskadowych), na drugim — edukator tworzący na zamówienie autorski projekt programu, scenariusze, materiały, organizujący szkolenie i przeprowadzający je samodzielnie. Obie z opisanych sytuacji w praktyce występują, a między nimi jest wiele sytuacji pośrednich, w których edukator współpracuje z innymi, przyjmując różne zadania i pełniąc różne role. Poniżej opisane role tworzą więc pewien umowny podział, który nie zawsze znajduje odbicie w praktyce.

Ważne jest jednak, aby w szkoleniu, zgodnie z regułami funkcjonowania projektu, role były czytelne, i aby każda z osób w nie zaangażowanych znała zadania i zakres odpowiedzialności swój i innych. Umożliwi to zrealizowanie projektu, którego przebieg będzie dla wszystkich satysfakcjonujący.

Kontrakt — określenie ról i zakresu odpowiedzialności

Aby wszystkie osoby współpracujące ze sobą w różnych fazach projektu wiedziały co do nich należy, warto jest w jasny sposób ustalić



warunki współpracy, zakres obowiązków i odpowiedzialności za realizowane zadania.

Takie ustalenia dają wszystkim zainteresowanym poczucie bezpieczeństwa, umożliwiają wcześniejsze przygotowanie się do wykonania zadania, dają szansę na adekwatny do możliwości różnych osób podział obowiązków — efektywne wykorzystanie zasobów ludzkich, ułatwiają zastępowanie osób, które z różnych przyczyn musiały zrezygnować z pracy w projekcie, usprawniają przepływ informacji, a w efekcie czynią wspólną pracę bardziej wydajną.

W zależności od rodzaju szkolenia oraz od umocowania instytucjonalnego edukatora, liczba osób, z którymi współpracuje, wahać się może od jednej (organizator lub współprowadzący) do dużego zespołu. Od wszystkich tych osób oraz ich współpracy zależy powodzenie projektu. Dlatego edukator winien ustalić wszystkie szczegóły dotyczące podziału obowiązków tak wcześnie, jak jest to możliwe.

Należy zadbać o to, aby edukator sprawdził i ustalił zakres odpowiedzialności osób pełniących poszczególne funkcje:

Organizator — ustalenie na samym początku współpracy zakresu jego odpowiedzialności. Pozwala to uniknąć nieprzyjemnych niespodzianek w trakcie szkolenia. Warto zadbać o taki podział odpowiedzialności, aby osoba edukatora nie była przez uczestników postrzegana jako organizator. Pozwoli mu to w pełni zająć się procesem szkolenia oraz zwolni od odpowiedzialności przed uczestnikami za ewentualne kłopoty organizacyjne. Dobrze jest ustalić odpowiedzialność organizatora za następujące kwestie:

- przygotowanie i rozprowadzenie informacji o szkoleniu,
- rekrutacja uczestników,
- przygotowanie sali zajęć i jej wyposażenie,
- zapewnienie środków dydaktycznych dla edukatora,
- powielanie materiałów dla uczestników,
- czuwanie nad sprawami organizacyjno-porządkowymi podczas szkolenia,
- egzekwowanie od uczestników spełnienia formalnych warunków ukończenia szkolenia,
- zasady i formy prowadzonej przez organizatora ewaluacji,

— przepisanie materiałów powarsztatowych itp.

Autor programu — zdarza się, że edukator prowadzi zajęcia według programu przygotowanego przez kogoś innego, np. wtedy, gdy jego szkolenie jest elementem dużego programu, w którym odbywa się wiele edycji tego samego szkolenia prowadzonych przez różne osoby. W takiej sytuacji dobrze, aby edukator wiedział, na ile może modyfikować autorski program szkolenia, dostosowując go do potrzeb grupy i własnych preferencji.

Autor materiałów — podczas większości szkoleń edukator korzysta z rozmaitych materiałów szkoleniowych. Zazwyczaj jest autorem części z nich, a wiele artykułów, opracowań, schematów, które używa podczas zajęć jest autorstwa innych osób. Konieczne jest wtedy sprawdzenie, czy edukator ma prawo je wykorzystywać i na jakich warunkach. Oczywiście nic nie zwalnia go od sygnowania wszystkich materiałów imieniem i nazwiskiem autora oraz nazwą źródła, z którego pochodzą.

Współprowadzący — funkcjonuje wiele modeli współpracy pary edukatorskiej. Tym bardziej warto więc na samym początku ustalić zasady wspólnej pracy i podziału obowiązków związanych z przygotowaniem, przeprowadzeniem i podsumowaniem szkolenia. Ustalenia dotyczyć powinny:

- zasad kontaktowania się z organizatorem i innymi osobami związanymi z danym projektem szkoleniowym,
- przygotowania programu szkolenia,
- przygotowania materiałów szkoleniowych,
- sposobu współpracy podczas prowadzenia zajęć,
- sposobu i formy własnej ewaluacji zajęć (jeśli taka jest planowana), oraz opracowania jej wyników,
- opracowania materiałów powarsztatowych,
- prowadzenia merytorycznej dokumentacji szkolenia.

Opiekun grupy — w dłuższych szkoleniach lub szkoleniach nastawionych na zdobywanie umiejętności psychologicznych, może funkcjonować osoba dbająca o proces grupowy, wspierająca proces uczenia, m.in. poprzez zapewnienie jego ciągłości niezależnie od zmieniających się edukatorów i wykładowców. Edukator powinien ustalić z opiekunem grupy zasady współpracy dotyczące:



- przygotowania zajęć,
- prowadzenia zajęć,
- ich podsumowania.

Wykładowca — jeżeli część zajęć, które prowadzi edukator jest realizowanych w formie wykładu przez specjalistę z zewnątrz, warto, aby edukator nawiązał z nim kontakt w celu sprawdzenia, jak tematyka wykładu łączy się z zajęciami warsztatowymi planowanymi przez edukatora. Pozwoli to na uwzględnienie tych treści w swoich zajęciach, np. w formie bazy teoretycznej do ćwiczeń i uchroni przed niepotrzebnym ich powtarzaniem.

Inni edukatorzy — w przypadku szkolenia, w którym edukator prowadzi tylko część zajęć np. jeden moduł, istotne staje się nawiązanie kontaktu i współpracy z pozostałymi edukatorami.

Warto ustalić:

- sposób wymiany informacji o przygotowywanym programie szkolenia — zastosowanych ćwiczeniach, planowanych pracach domowych i innych elementach zajęć,
- sposób wymiany informacji o procesie uczenia się grupy, wypracowanych przez nią materiałach,
- sposób współpracy przy podsumowaniu szkolenia.

Działania te umożliwią wspólne stworzenie logicznej, spójnej całości, jaką powinno być szkolenie.

Superwizor — w projekcie może wystąpić funkcja superwizora, który, zależnie od specyfiki projektu, może pełnić różne role. Rola ta może np. wystąpić w związku z praktykami uczestników kursu, które mają charakter treningowej pracy edukatorskiej. Tak więc superwizor ma kontakt głównie z uczestnikami kursu, nie z osobą prowadzącą zajęcia. Jednak, jeżeli praktyki uczestników związane są z wykorzystaniem wiedzy lub umiejętności, które uczestnicy zdobyli na zajęciach danego edukatora, istotne jest wspólne omówienie sposobu przygotowania uczestników kursu do praktyki.

Ewaluator — jeżeli w programie prowadzona jest ewaluacja zlecona przez organizatora lub instytucję finansującą (np. w formie grantów), pojawić się może na zajęciach ewaluator.

Edukator winien być uprzedzony o tym fakcie i wyrazić zgodę na proponowaną formę jego udziału w ewaluacji (np. obserwacja prowadzonych przez niego zajęć, wywiad z uczestnikami i edukatorem, analiza dokumentacji szkolenia). Ważne jest, aby edukator porozumiał się z **osobą odpowiedzialną za ewaluację** w celu:

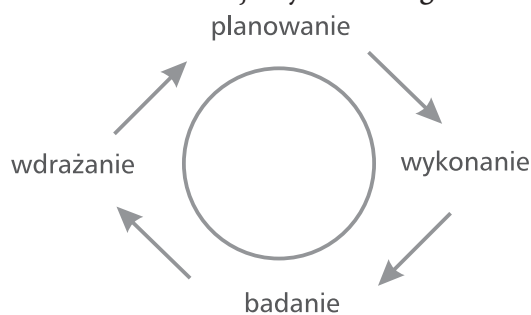
- poznania celu prowadzonej ewaluacji,
- ustalenia zasad i form prowadzonej ewaluacji,
- czasu jej przeprowadzania,
- własnej roli w działaniach ewaluacyjnych,
- sposobu wykorzystania przez zlecniodawców ewaluacji jej wyników,
- możliwości uzyskania informacji interesujących edukatora ze względu na jego pracę w programie, a uzyskiwanych w toku ewaluacji.

Ustalenia poczynione przez edukatora na początku pracy w projekcie procentują w czasie jego realizowania.

Zarządzanie projektem-szkoleniem w poszczególnych jego fazach

Jak już wiemy, edukator może wystąpić w roli zarządzającego całym projektem, jak i jednym z jego elementów. W obu przypadkach działanie jest kilkufazowe, a jego jakość zależy od ciągłej refleksji i wyciągania wniosków.

Proces ten ilustruje **Cykl Deminga**³:

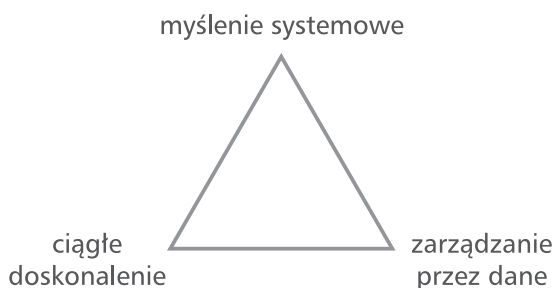


Powyższy schemat możliwy jest do zastosowania, zarówno w odniesieniu do całego projektu, jak i każdej, kolejnej jego fazy.

Innym modelem pomocnym w myśleniu o zarządzaniu projektem może być **model Jurana**⁴:

³ Wiliam Edwards Deming (1900–1993) amerykański fizyk, klasyk zagadnień jakości, autor 14 tez zarządzania jakością, autor i realizator szkoleń dla managerów dotyczących tej tematyki.

⁴ Joseph Moses Juran (1904) amerykański inżynier, autor wielu definicji jakości oraz koncepcji 10 kroków do Total Quality Management.



Myślenie systemowe to zalecenie: „zrozum całość, do której należy część, w której pracujesz” — można je uznać za jedno z najważniejszych w pracy edukatora.

Ciągłe doskonalenie to wskazówka: „znajdź sposób reagowania na ciągłe zmiany” — i tu chyba nie trzeba żadnego z edukatorów przekonywać co do zmiennego charakteru warunków jego pracy.

Zarządzanie przez dane to rada: „opieraj swoje decyzje na wiarygodnych danych” — postaramy się wskazać momenty w przebiegu projektu szkoleniowego, gdy sposoby dotarcia do danych i ich wiarygodność jest szczególnie istotna.

Przedsięwzięcie, jakim jest szkolenie składa się z faz/etapów. W literaturze dotyczącej zarządzania projektami można znaleźć bardzo szczegółowe podziały, ale dla naszych potrzeb wydzielenie 4 najważniejszych faz jest wystarczające.

W **pierwszej fazie** powstaje bardzo ogólny zarys szkolenia. Edukator wraz z innymi zaangażowanymi w szkolenie osobami formułuje cele, określa adresata szkolenia, zbiera informacje na jego temat, planuje czas trwania przedsięwzięcia, określa rodzaj ewaluacji (jeśli decyduje się na własną ewaluację swojej pracy).

W **drugiej fazie** szkolenia edukator przechodzi do planowania na bardziej szczegółowym poziomie, przygotowuje program zajęć oraz ustala warunki organizacyjne. W tym czasie także formułuje cele szczegółowe, tworzy scenariusze poszczególnych sesji, opracowuje lub kompletuje materiały potrzebne do prowadzenia zajęć, ustala niezbędne i możliwe do zapewnienia pomoce dydaktyczne i techniczne, ustala harmonogram szkolenia, opracowuje ewaluację.

W **trzeciej fazie** edukator przystępuje do realizacji planu — prowadzi zajęcia. Plan, nawet najbardziej przemyślany, nigdy nie jest planem

doskonałym. Ryzyko związane z realizacją każdego rodzaju projektu cechuje także projekty szkolenia. Wiąże się ono z nieprzewidywalnością tzw. czynnika ludzkiego. Prowadzący nie jest w stanie przewidzieć, w jaki sposób będzie przebiegał proces uczenia się w danej grupie. Jest to trudne nawet wówczas, gdy zebrano dużo informacji na temat uczestników szkolenia. Tak więc praca edukatora polega również na ciągłej analizie, refleksji i modyfikowaniu planu działań zawsze wtedy, gdy zachodzi taka potrzeba.

W **fazie czwartej** jest czas na podsumowanie zrealizowanego szkolenia. Jest to czas formalnych rozliczeń z organizatorem, czas refleksji nad zrealizowanym szkoleniem dokonywanej samodzielnie i ze współprowadzącymi zajęcia, uporządkowania dokumentacji szkolenia, opracowania materiałów powarsztatowych. W przypadku własnej ewaluacji również czas na opracowanie jej wyników i wyciągnięcie z nich wniosków na przyszłość.

Spróbujmy pokrótce scharakteryzować każdą z faz, przedstawiając kwestie, jakie się pojawiają na poszczególnych etapach realizacji projektu, jakim jest szkolenie. Dla przejrzystości tekstu posługujemy się w nim pisząc o edukatorze w liczbie pojedynczej. Jeżeli zajęcia prowadzi ma para edukatorska, wówczas podczas wszystkich faz pracy w projekcie, edukatorzy powinni pracować razem.

Podział zadań, które wykonać ma edukator w poszczególnych fazach projektu jest umowny — w praktyce bywa, że kolejność jest nieco inna od przedstawionej, ponieważ np. edukator został do projektu włączony, gdy prace przy planowaniu szkolenia były już dość zaawansowane lub częścią zadań się nie zajmuje z powodu przejęcia ich realizacji przez organizatora. Tak więc poniższy opis faz wskazuje na czynności, które są w projekcie szkoleniowym realizowane, ale czas, sposób i osoby je realizujące zależne są od kontraktu, jaki został zawarty między ludźmi uczestniczącymi w przygotowaniu i realizacji szkolenia.

I faza — projekt wstępny

W tej fazie mają miejsce następujące zdarzenia:

1. zgłoszenie przez organizatora chęci zorganizowania szkolenia,



2. zdobycie przez edukatora informacji o oczekiwaniach organizatora oraz potrzebach grupy, do której kierowane jest szkolenie,
3. sformułowanie ogólnych celów szkolenia,
4. sprawdzenie przez edukatora własnych zasobów niezbędnych do przeprowadzenia szkolenia,
5. przedstawienie przez edukatora organizatorowi wstępnej oferty dotyczącej przeprowadzenia szkolenia.

ad. 1. **Organizator zamawia szkolenie.** Formułuje swoje oczekiwania lub przedstawia problem, którego rozwiązanie powinno przynieść szkolenie.

Stosunkowo rzadko zdarza się w oświacie, że organizator szczegółowo określa swoje wymagania, oczekiwania, cele szkolenia, jego efekty. Raczej zwraca się do specjalisty — edukatora, licząc, że ten zaproponuje mu gotowe rozwiązanie. By opracowanie takiej propozycji było możliwe, edukator musi zebrać informacje o oczekiwaniach i potrzebach zamawiającego szkolenie i te same informacje o odbiorcach szkolenia.

Czasami organizator jest jedynie przedstawicielem instytucji, która podjęła się realizacji szkoleń, a o problemie, którego rozwiązaniu służyć ma szkolenie wie niewiele. Jeżeli szkolenie ma być rzeczywiście odpowiedzią na pojawiający się w środowisku problem (a nie służyć tylko podniesieniu kompetencji kadry), ważne jest, aby edukator nawiązał kontakt ze zleceniodawcą, np. radą gminy i zdobył niezbędne informacje.

ad. 2. Konieczne jest więc zdobycie **informacji o oczekiwaniach organizatora/zleceniodawcy i potrzebach przyszłych uczestników szkolenia.**

Różnicujemy pojęcia *oczekiwania* i *potrzeby* traktując pojęcie *oczekiwania* jako węższe, zawierające się w pojęciu *potrzeby*.

Za *oczekiwania* uznajemy zgłaszane wprost warunki, stawiane szkoleniu. Zakładamy jednak, że zapytane osoby (uczestnicy, organizator, zamawiający itp.) nie mówią o wszystkich swoich potrzebach.

Dziać się tak może z dwóch powodów:

- ponieważ nie chcą ujawnić części swoich prawdziwych potrzeb np. z powodu lęku przed okazaniem się osobą niekompetentną,
- ponieważ nie są to potrzeby uświadamiane.

W tym drugim przypadku, edukator oczywiście nie może liczyć na uzyskanie odpowiedzi na zadane pytanie, jednak może potrzeby poznać na podstawie dobrej znajomości wyników badań naukowych lub sytuacji danej grupy osób wynikającej np. ze zmian w systemie oświaty, czy w przepisach prawnych.

Tak więc w I fazie projektu edukator ma kontakt głównie z osobą zamawiającą szkolenie. Rozmowa z organizatorem lub zleceniodawcą jest podstawą przyszłej współpracy. Wiele trudnych sytuacji zdarzających się podczas przygotowań i realizacji szkolenia wynika z nieporozumień, do jakich dochodzi między zamawiającym szkolenie, a jego realizatorami. Znalezienie odpowiedzi na poniżej sformułowane pytania pomoże ich uniknąć.

W pierwszej rozmowie z zamawiającym szkolenie warto zadać pytania o:

- przyczyny zainteresowania zleceniodawcy tym właśnie tematem (czyli problemem, jaki ma być rozwiązany za pomocą szkolenia),
- spodziewane przez organizatora efekty, jakie szkolenie ma przynieść,
- program całości kursu (w przypadku, gdy edukator prowadzi tylko część szkolenia), usytuowanie proponowanego tematu zajęć wśród pozostałych; są to informacje szczególnie istotne dla planowania,
- warunki prowadzenia zajęć: w parze czy pojedynczo,
- informacje o uczestnikach (ich motywacja, doświadczenie szkoleniowe, charakter pracy, stopień znajomości grupy, dotychczasowe doświadczenia i wiedza w temacie szkolenia),
- tło środowiskowe, w jakim szkolenie jest organizowane,
- proponowaną długość szkolenia,
- warunki organizacyjne (wielkość grupy, warunki lokalowe, możliwe godziny rozpoczęcia i zakończenia zajęć, wyposażenie sali),
- warunki finansowe (proponowana stawka za godzinę lekcyjną zajęć, warunki dojazdu, wyżywienia, wyposażenie w środki dydaktyczne).



Edukator przygotowując szkolenie nie powinien bazować wyłącznie na informacjach przekazanych mu przez zamawiającego, zwłaszcza, jeśli zamawiający nie jest specjalistą w obszarze tematycznym szkolenia i nie najlepiej zna grupę, dla której jest ono organizowane.

Jednocześnie należy pamiętać, że edukator nie musi być specjalistą od badań społecznych, nie ma też zazwyczaj czasu i możliwości przeprowadzenia profesjonalnego badania potrzeb szkoleniowych przyszłych uczestników szkolenia. Nie zwalnia to go jednak od obowiązku zdobycia informacji, które mogą być podstawą do formułowania sądów na temat potrzeb grupy uczestników.

Na tym etapie prac edukator zazwyczaj nie ma dostępu do osób, które ewentualnie będzie szkolił, może tylko wnioskować o ich potrzebach na podstawie znajomości potrzeb grupy, do której szkolenie jest adresowane, np. nauczycieli przyrody, dyrektorów liceów ogólnokształcących itp.

Doświadczony edukator wie, że jeśli podejmuje się prowadzenia szkolenia dla dyrektorów szkół w sytuacji, gdy na stronie internetowej ministerstwa edukacji pojawił się projekt nowego rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym, to powinien tę tematykę ująć w programie szkolenia, choć uczestnicy jeszcze nie całkiem zdają sobie sprawę z czekających ich zmian i nie zgłosili takiej potrzeby. Podobnie wyglądać może sytuacja, gdy w czasie przygotowywania szkolenia zostaną ogłoszone wyniki zewnętrznych sprawdzianów i egzaminów lub samorząd lokalny uzyska dodatkowe uprawnienia dotyczące prowadzenia szkół. W takich przypadkach edukator staje się osobą wyprzedzającą uświadamiane potrzeby uczestników szkolenia.

O **potrzebach uczestników** edukator może wnioskować z informacji nie związanych wprost ze szkoleniem, ale o podstawowym znaczeniu dla prawidłowego zaprojektowania szkolenia np.

- wiedzy o ostatnich zmianach legislacyjnych w danym obszarze, np. nowym rozporządzeniu MENiS,
- znajomości problemów odbiorców szkolenia, np. konflikt w radzie pedagogicznej, słabe wyniki egzaminów zewnętrznych w danej szkole lub na danym terenie,

- wiedzy o kierunku reformy edukacji i nowych wymaganiach wobec osób zatrudnionych na danym stanowisku, np. nowe zadania bibliotekarza szkolnego lub nauczyciela przyrody,
- koncepcji pełnienia nadzoru pedagogicznego na danym terenie,
- specyfice okresu rozwojowego uczniów, z którymi uczestnicy szkolenia pracują
- i inne

Wszystkie te informacje pozwalają edukatorowi przygotować wstępną ofertę oraz świadomie podjąć zobowiązanie do przeprowadzenia zajęć. Jak widać edukator winien posiadać aktualną wiedzę nie tylko o zagadnieniach merytorycznych związanych z tematem szkolenia, ale też o aktualnych problemach, wyzwaniach, aktach prawnych dotyczących środowiska z którym pracuje.

ad. 3. Po zbadaniu potrzeb edukator może przystąpić do **formułowania ogólnego celu bądź celów szkolenia**.

Musi jednocześnie kontrolować, czy będzie on możliwy do zrealizowania. Leslie Rae⁵ proponuje zadanie sobie następujących pytań:

- Czy grupa uczących się jest wystarczająco mała, aby można było maksymalnie wykorzystać wyznaczony czas?
- Czy grupa uczących się jest w stanie zdobyć odpowiednią wiedzę w wyznaczonym czasie?
- Czy wszystkie cele uznane za niezbędne mogą być zrealizowane w wyznaczonym czasie?
- Czy wszystkie cele muszą być zrealizowane w całości, czy też niektóre mogą być zrealizowane po szkoleniu lub między jego częściami w formie samokształcenia lub praktyk?
- Czy wszystkie umiejętności muszą być opanowane na najwyższym poziomie, czy też wystarczy poziom satysfakcjonujący?

Podczas analizy poważnych pytań widać, że kwestiami nierozzerwalnie związanymi z formułowaniem celów szkolenia jest określenie wymogów, oczekiwań, potrzeb zarówno osoby za-



mawiającej szkolenie jak i jego uczestników. Ponadto edukator winien określić całkowity czas trwania szkolenia oraz optymalną liczebność grupy szkoleniowej.

Specyficzną dla formułowania celów szkolenia jest sytuacja, w której edukator prowadzi zajęcia, będące jednym z elementów dłuższego szkolenia. Wtedy wiedza o podstawowym znaczeniu staje się wiedza o ogólnych celach całego szkolenia oraz celach pozostałych jego części. Informacje te powinien uzyskać od organizatora i pozostałych prowadzących. Bez myślenia o własnych zajęciach jako części większej, logicznej całości (patrz model Jurana) nawet najlepiej przygotowane szkolenie może stracić sens.

ad. 4. Po zdobyciu niezbędnych informacji od osób zamawiających szkolenie oraz własnych przemyśleniach dotyczących potrzeb danej grupy i wynikających z nich celów szkolenia, przychodzi czas na **zbadanie własnych zasobów** potrzebnych do realizacji zamówienia.

Ważne jest, aby edukator przeanalizował:

- posiadaną wiedzę merytoryczną dotyczącą tematu szkolenia,
- posiadane doświadczenie w prowadzeniu podobnych szkoleń,
- czas niezbędny do przygotowania i przeprowadzenia szkolenia,
- nakład pracy niezbędny do przygotowania się należycie do przeprowadzenia tego szkolenia,
- motywację własną do przeprowadzenia tego szkolenia (na ten temat, z tą grupą, w tym miejscu, w takich warunkach).

ad. 5. Po podjęciu decyzji o przyjęciu zlecenia oraz o konkretnych propozycjach odpowiedzi na oczekiwania zamawiającego, edukator winien **przedstawić ofertę osobie zamawiającej szkolenie**. Gdy uzyska akceptację projektu wstępnego i zapewnienie o spełnieniu w wystarczającym stopniu jego potrzeb jako prowadzącego, może zająć się planowaniem szkolenia.

II faza — planowanie

Na tym etapie prac edukator zna już ogólne cele szkolenia, zaplanował ogólny czas trwania szkolenia, określił grupę adresatów i ich potrzeby oraz oczekiwania osoby/instytucji zamawiającej szkolenie. Może on teraz przystąpić do planowania na poziomie szczegółowym.

Zadania, jakie stoją na tym etapie realizacji projektu to:

1. poznanie oczekiwań uczestników szkolenia,
2. przygotowanie programu szkolenia,
3. zaprojektowanie i zaplanowanie ewaluacji (samodzielne — jeśli edukator sam decyduje się nią zająć lub w zespole, jeśli organizator przewiduje prowadzenie ewaluacji szkolenia),
4. zadbanie o sprawy organizacyjne.

ad. 1. poznanie oczekiwań uczestników szkolenia

Jak wiadomo z opisu I fazy projektu, edukator ma już wiedzę o oczekiwaniach zgłaszanych przez organizatora/zamawiającego i przewidywanych potrzebach uczestników szkolenia. Wiedza ta wystarczyła do zaplanowania celów ogólnych szkolenia, czasu na jego realizację, jednak nie jest wystarczająca do przygotowania szczegółowego programu.

Warto więc, aby edukator przed rozpoczęciem planowania zdobył **wiedzę o zgłaszanych oczekiwaniach uczestników szkolenia**. Jest to kłopotliwe, gdyż zazwyczaj edukator nie ma z nimi bezpośredniego kontaktu przed rozpoczęciem szkolenia.

Pewnym rozwiązaniem jest przygotowanie i rozesłanie kart zgłoszenia na szkolenie, w których można przewidzieć np. pytania o:

- dotychczasowe doświadczenia związane z tematem szkolenia,
- kompetencje uczestnika w zakresie tematyki szkolenia,
- oczekiwania uczestnika wobec szkolenia,
- miejsce i charakter wykonywanej pracy,
- staż pracy na danym stanowisku.

⁵ L. Rae, *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa, 1999



Karty takie warto przygotować, jeśli jest szansa na dostarczenie ich przyszłym uczestnikom i otrzymanie wypełnionych przed rozpoczęciem szkolenia.

Edukator powinien starać się, gdy tylko jest to organizacyjnie możliwe, zdobywać informacje o oczekiwaniach uczestników od nich, nie poprzestając na informacjach uzyskanych od organizatora. Często organizator ma błędne wyobrażenia o tym, czego oczekuje dana grupa. Zbyt pochopne uznanie tych informacji za wiarygodne może spowodować konieczność zmiany programu podczas zajęć lub pracę z niechętnie nastawioną, zawiedzioną grupą.

ad. 2. przygotowanie programu szkolenia

Nim edukator przystąpi do formułowania szczegółowego programu szkolenia, warto aby nawiązał **kontakt z pozostałymi prowadzącymi** (jeśli jest to sytuacja, gdy edukator ma prowadzić zajęcia, które są jednym z elementów dłuższego cyklu). Z tymi, których zajęcia się już odbyły i tymi, którzy będą je po nim kontynuowali. Pierwsi z nich są nieocenioną kopalnią wiedzy o uczestnikach, ich sposobie uczenia się, mechanizmach grupowych, stanie wiedzy i doświadczeń. Współpraca z tymi obiema grupami prowadzących pozwoli na wyeliminowanie powtarzających się treści, umożliwi bazowanie na zdobytych już przez uczestników umiejętnościach i przekazanej wiedzy.

Tworząc program szkolenia edukator winien zająć się elementami takimi jak: cele szczegółowe, ułożone w logiczny ciąg treści szkolenia, metody, jakimi będzie pracował z uczestnikami oraz środki techniczne, materiały szkoleniowe i warunki organizacyjne.

Program szkolenia podzielony jest na sesje szkoleniowe. Stanowią one jednostki zajęć podzielone tak, aby był możliwy jednorazowy wysiłek związany z uczeniem się uczestników. Ich rozplanowanie powinno też umożliwić podzielenie szkolenia na logicznie następujące po sobie elementy. Proponujemy zapoznanie się z listą pytań kontrolnych przygotowaną na podstawie materiału Leslie Rae⁶, a dotyczącą planowania sesji szkoleniowych:

- Potwierdzenie i zapisanie ustalonych celów dla każdej sesji.
- Stworzenie listy odpowiednich metod dla każdej sesji.
- Ustalenie materiału, jaki może być uwzględniony podczas sesji i wybranie metody szkoleniowej.
- Określenie hierarchii ważności materiału i zaplanowanie jego kolejności.
- Opracowanie wskazówek do sesji.
- Opracowanie planu wstępnego.
- Opracowanie planu sesji.
- Stworzenie konspektu sesji i zaplanowanie ćwiczeń, które będą wykorzystane w trakcie sesji.
- Zaplanowanie metod i technik oceny.

Edukator nie może „raz na zawsze” przygotować programu szkolenia i realizować według niego kolejnych szkoleń dotyczących danego tematu. Zbyt silnie zróżnicowani są zarówno sami uczestnicy szkoleń, jaki i środowisko, w którym pracują, zbyt wiele zmian w nim stale zachodzi, aby edukator mógł odpowiedzialnie zobowiązać się do realizacji celów szkolenia nie uwzględniając w jego programie odpowiednich zmian.

Warto podchodzić w sposób twórczy do pracy nad programem szkolenia. Niesłuchanie ważne jest uwzględnianie dotychczasowych doświadczeń w pracy z podobnym programem, ciągle ulepszając go i zyskując co raz większą swobodę w doborze materiału i metod pracy.

Ważne jest, aby edukator był przygotowany na różne tempo pracy grupy i różne jej potrzeby. Służy temu przygotowanie ćwiczeń i materiałów, które nie są niezbędną częścią szkolenia, ale mogą je rozwinąć i wzbogacić, jeśli okaże się, że czasu jest dużo. Warto, aby był przygotowany na wolniejsze od planowanego tempo pracy i konieczność redukcji materiału i ćwiczeń w taki sposób, aby sens i realizacja celów szkolenia nie ucierpiały.

Za każdym razem edukator powinien uwzględnić ciągle uaktualnianą wiedzę związaną z tematem szkolenia, specyfikę uczenia się dorosłych, wiedzę o uczestnikach szkolenia, ich po-

⁶ op. cit.



trebach i oczekiwaniach, kontekście społecznym szkolenia, oczekiwaniach osoby zamawiającej szkolenie. Tak więc żadne ze szkoleń nie powinno być planowane według starego, już sprawdzonego wzorca.

ad. 3. zaprojektowanie i zaplanowanie ewaluacji

W II fazie projektu należy rozważyć kwestię przeprowadzenia ewaluacji własnych działań.

Konieczne jest zdobycie wiedzy o planach organizatora w zakresie ewaluacji, co pozwoli edukatorowi podjąć decyzję, czy i jak chce dokonać ewaluacji własnej pracy. Być może proponowana przez organizatora ewaluacja jest dla prowadzącego zajęcia satysfakcjonująca i pozostaje wspólne ustalenie jej zasad. Jeżeli organizator nie przewiduje ewaluacji szkolenia, lub w zakresie nie dostarczającym ważnych dla edukatora informacji, może on podjąć rozmowy o zmianie projektu ewaluacji lub sam przygotować projekt ewaluacji swoich działań. Informacje na temat projektowania ewaluacji znajdują się w rozdziale poświęconym tej tematyce.

ad. 4. zadbanie o sprawy organizacyjne

Edukator musi już teraz myśleć o sprawach organizacyjnych:

- Zaplanowaniu ustawienia sali i niezbędnych środków dydaktycznych.
- Zebraniu lub przygotowaniu materiałów szkoleniowych dla uczestników.
- Zgromadzeniu lub opracowaniu materiałów dydaktycznych, które będą używane podczas szkolenia.

Po zaplanowaniu szczegółów znów potrzebny jest **kontakt edukatora z organizatorem** szkolenia i sprawdzenie, czy wszystkie potrzeby prowadzącego zajęcia mogą być zaspokojone.

Warto, aby edukator sprawdził jaką informację o szkoleniu uzyskali uczestnicy. Niestety często, zwłaszcza gdy organizator nie jest fachowcem w danej dziedzinie, przekazywane przez niego informacje mogą uczestników wprowadzić w błąd i spowodować opie-

ranie ich decyzji o udziale w szkoleniu na fałszywych przesłankach.

Warto, aby edukator przygotował sam treść informacji o szkoleniu, która ma być przekazana uczestnikom.

W informacyjnym tekście o szkoleniu mogą znaleźć się np. informacje o:

- temacie i celach szkolenia,
- metodach pracy podczas zajęć,
- adresacie szkolenia (ew. warunkach wstępnych, jakie uczestnik powinien spełnić),
- długości szkolenia,
- kadrze prowadzącej zajęcia,
- miejscu realizacji szkolenia oraz godzinach rozpoczęcia i zakończenia zajęć,
- warunkach ukończenia szkolenia i rodzaju uzyskiwanego certyfikatu.

Przygotowanie takiej informacji dla uczestników i przekazanie jej przez organizatora może oszczędzić wielu nieporozumień, jeśli informacja przekazana uczestnikom była nie rzetelna.

III faza — realizacja

Po żmudnym i często długotrwałym procesie planowania przychodzi pora na realizację projektu — szkolenia, czyli właściwą pracę edukatora. Program szkolenia oraz zasady jego organizacji edukator oparł na swojej wiedzy i doświadczeniu oraz na informacjach zebranych od uczestników szkolenia i osoby je zamawiającej.

W tej fazie realizacji projektu można wyróżnić czynności związane z:

1. rozpoczęciem szkolenia
 - sprawdzenie warunków realizacji szkolenia
 - zapytanie o oczekiwania uczestników,
 - zawarcie kontraktu edukatora i organizatora z uczestnikami.
2. przeprowadzeniem szkolenia,
3. zakończeniem szkolenia.

ad. 1. rozpoczęcie szkolenia

— sprawdzenie warunków realizacji szkolenia



Edukator winien przybyć na miejsce realizacji szkolenia wcześniej niż uczestnicy, tak aby miał szansę na sprawdzenie warunków jego realizacji i czas na dokonanie ewentualnych korekt związanych z organizacją pracy, zagospodarowaniem przestrzeni w sali oraz przygotowaniem pomocy dydaktycznych.

— zapytanie o oczekiwania uczestników,

Wcześniejsze uzyskanie informacji o potrzebach i oczekiwaniach nie zwalnia edukatora od konieczności **zapytania uczestników szkolenia** podczas pierwszej sesji o ich oczekiwania związane z udziałem w szkoleniu. Po raz pierwszy edukator ma przecież szansę porozmawiać z uczestnikami, zbadać ich motywację do uczestniczenia w szkoleniu.

Oczywiście edukator może w ten sposób uzyskać materiał dlań „kłopotliwy”, tzn. zbiór oczekiwań nierealistycznych lub takich, z których zaspokojeniem się nie zgadza, np. potrzeba uzyskania gotowych rozwiązań codziennych problemów. Jednak ten moment jest doskonałą okazją do dialogu z uczestnikami, poznania ich oczekiwań i odniesienia się do nich. Edukator ma szansę wyjaśnienia, na które z nich odpowie podczas szkolenia, a na które nie i dlaczego.

— zawarcie kontraktu edukatora i organizatora z uczestnikami

Początek szkolenia jest też czasem, który edukator winien przeznaczyć na ustalenie zasad współpracy z uczestnikami. Ważne jest też, aby organizator szkolenia przedstawił zasady udziału w szkoleniu i uzyskiwania certyfikatu poświadczającego ukończenie szkolenia. Warto, aby edukator zadbał o czytelność ról osób, z którymi uczestnicy mają kontakt podczas szkolenia — aby wiedzieli oni kto jest odpowiedzialny za program, kto za organizację, a kto za wydanie certyfikatów — zgodnie z kontraktami zawartymi na początku wspólnej pracy w projekcie. Pozwoli to na lepszą komunikację i współpracę podczas szkolenia, a więc na jak najlepsze wykorzystanie czasu przeznaczonego na uczenie się.

ad. 2. przeprowadzenie szkolenia

Realizacja szkolenia jest czasem, w którym również, zgodnie z podejściem Jurana — odbywa się „ciągłe doskonalenie”, również jest możliwe (a często nawet wskazane) dokonanie korekt w programie, jeśli będą one celowe i realne do wprowadzenia. Jest to więc kolejny

etap pozyskiwania informacji niezbędnych do zaproponowania sensownego dla danej grupy szkolenia. Kolejne hasło Jurana — „zarządzanie przez dane” będzie miało zastosowanie również w dalszych etapach realizacji szkolenia. W kolejnych sesjach, dniach edukator powinien bacznie obserwować grupę i zwracać uwagę na: postępy jakie czynią jej członkowie, najlepsze dla nich sposoby uczenia się, dotychczasową wiedzę i umiejętności, zgłaszane na bieżąco potrzeby itd. Powinien być gotów do modyfikacji szkolenia tak, aby w zmieniających się warunkach osiągnąć najważniejsze cele.

ad. 3. zakończenie szkolenia

Zakończenie szkolenia to czas:

- podsumowania wraz z uczestnikami osiągniętych celów,
- zbierania wniosków służących do lepszej realizacji podobnych szkoleń,
- zebrania materiałów powstałych podczas szkolenia, a warty utrwalenia.

IV faza — zakończenie projektu

Jeżeli spojrzymy na Cykl Deminga, widzimy, że nie ma on końca i początku: po wdrażaniu (w przypadku szkolenia: jego realizacji) następuje kolejna już faza planowania. Tak więc zakończenie szkolenia powinno odbyć się w taki sposób, aby przyniosło wnioski użyteczne w kolejnym projekcie — szkoleniu, lub na jego kolejnym etapie. Kończącą fazę projektu możemy przeanalizować, przyglądając się następującym zadaniom:

1. zebranie informacji i opinii o przeprowadzonym szkoleniu,
2. zakończenie pracy zespołu,
3. opracowanie dokumentacji.

ad. 1. zebranie informacji i opinii o przeprowadzonym szkoleniu

Służą temu sesje informacji zwrotnych od uczestników przeprowadzane na zakończenie szkolenia, analiza powstałych podczas zajęć prac, dane uzyskane w toku ewaluacji. Jeżeli ewaluacja była projektowana i prowadzona przez organizatora, to edukator może w większości przypadków mieć wgląd w przynajmniej część uzyskanych danych (zgodnie z kontraktem, który zawarł przystępując do projektu). Być może po opracowaniu raportu ewaluacyj-



nego otrzyma jego część lub całość. Wszystkie te informacje dadzą edukatorowi możliwie pełen obraz przedsięwzięcia, którego jest autorem i pozwolą na wyciągnięcie wniosków służących podnoszeniu jakości kolejnych projektów szkoleniowych, w których będzie uczestniczył.

ad. 2. zakończenie pracy zespołu

Koniec szkolenia jest **zakończeniem pracy zespołu ludzi** z nim związanych. Warto wykorzystać tę sytuację do podsumowania współpracy, rozliczenia się z podjętych na jej początku zobowiązań.

Jeżeli edukator pracował w parze, podstawowym elementem zakończenia takiej współpracy jest danie sobie nawzajem przez **osoby prowadzące zajęcia** informacji zwrotnych o pracy w projekcie. Winny one objąć nie tylko pracę podczas zajęć, ale również okres planowania i przygotowywania szkolenia. Informacje te są niezwykle ważnym czynnikiem rozwoju zawodowego edukatora. Warto też ustalić podział pracy w okresie kończenia projektu, np. przy opracowaniu materiałów wypracowanych przez uczestników, uzupełnianiu dokumentacji, opracowywaniu danych uzyskanych w ewaluacji.

Edukator podjął zobowiązanie wobec **zamawiającego szkolenie** i powinien teraz spotkać się z nim w celu rozliczenia się, np. przekazania uzgodnionej wcześniej dokumentacji szkolenia.

Warto, aby zespół ludzi zaangażowanych w projekt zebrał się i dokonał wspólnego podsumowania, np. według pytań zaproponowanych przez H.P. Gächtera⁷:

- Co sprawiało nam trudności w pracy nad projektem? Dlaczego?
- Jakie wyciągamy z tego wnioski dla przyszłego postępowania przy następnych projektach?
- Co najlepiej się sprawdziło? Dlaczego?
- Jak możemy zapewnić wykorzystanie najbardziej przydatnych metod, trybu postępowania, strategii itp. w przyszłych projektach?

ad. 3. Opracowanie dokumentacji przeprowadzonego szkolenia jest często lekceważonym elementem pracy edukatora. Szkolenie już się odbyło, więc motywacja do realizacji związa-

nych z nim zadań spada. Dokumentacja szkolenia, zależnie do jej charakteru, może mieć znaczenie dla różnych osób:

opracowane wytwory uczestników

- dla organizatora: poświadczają pracę edukatora i uczestników podczas szkolenia, pokazują jej kierunek i sposób realizacji celów szkolenia,
- dla uczestników: są trwałym efektem ich pracy, umożliwiają utrwalenie efektów szkolenia, przeniesienie ich do miejsca pracy, motywują do udziału w następnych szkoleniach,
- dla edukatora: są dokumentacją jego pracy z grupą, inspiracją do projektowania nowych ćwiczeń, zastosowania innych metod pracy, zmian w programie, stanowią dokument ukazujący proces uczenia się uczestników.

dziennik szkolenia

- dla organizatora: jest dokumentem prawnym będącym podstawą do wydania certyfikatów, umożliwia po latach odtworzenie podstawowych informacji o szkoleniu,
- dla uczestników: jest podstawą do potwierdzenia ich uczestnictwa i ukończenia przez nich szkolenia,
- dla edukatora: jest dokumentem potwierdzającym przeprowadzenie zajęć, umożliwia po pewnym czasie odtworzenie programu zajęć.

dokumentacja własna edukatora

Mogą się na nią składać różnego rodzaju notatki: uwagi nanoszone w trakcie zajęć na scenariusze sesji, modyfikacje programu lub ćwiczeń wprowadzane podczas zajęć, ciekawe podsumowania ćwiczeń dokonane przez siebie, współprowadzącego lub uczestników, pomysły modyfikacji pomocy używanych podczas zajęć np. foliogramów, prezentacji, uwagi dotyczące czasu potrzebnego na konkretne elementy zajęć itp. Tego rodzaju notatki są bezcenne dla dalszej pracy edukatora. Należy pamiętać hasło Jurana — „ciągłe doskonalenie”.

Dobrze jest więc, aby edukator zadbał o utrwalenie takiej dokumentacji. Wprowadzenie od razu do komputera nowych pomysłów czy wykorzystanie doświadczeń jest możliwe, gdy na bieżąco dokonujemy ich zapisu. Warto,

⁷ H. P. Gächter, *Zarządzanie projektem*, CODN, Warszawa 1999.



aby edukator kolekcjonował w swoim komputerze lub segregatorze kolejne wersje programów, scenariuszy, ćwiczeń, materiałów pomocniczych. Umożliwią doskonalenie warsztatu pracy, a wiele z nich może się przydać w już opisywanych sytuacjach konieczności szybkiej zmiany programu zajęć.

Ostatnim, choć być może dla edukatora najważniejszym elementem fazy zakończenia projektu jest jego **osobista refleksja nad własną pracą**. Analiza swojego funkcjonowania w projekcie — podczas szkolenia oraz w dwóch pierwszych fazach pracy — odniesienie do własnych celów rozwojowych w pracy edu-

torskiej, postawienie sobie kolejnych to nieodzowne elementy rozwoju zawodowego edukatora.

* * *

Myślenie o szkoleniu jako projekcie ułatwia skorzystanie z modeli działania służących zapewnianiu jego jakości. Zarówno Cykl Deminga jak i Model Jurana ukazuje przedsięwzięcie, jakim jest szkolenie jako zespół ściśle powiązanych ze sobą działań. Jesteśmy przekonane, że tylko zbudowanie z nich systemu umożliwia przygotowanie i realizację szkolenia zadowalającego klientów i zespół projektowy.



Ewa Lubczyńska

PLANOWANIE ZAJĘĆ EDUKACYJNYCH Z DOROSŁYMI — Organizacja czasu i przestrzeni szkolenia

Kiedy mówimy o przygotowywaniu szkolenia, przeważnie mamy na myśli: określenie celów programu, troskę o logiczny układ jego treści, ich podział na mniejsze jednostki, dokonanie wyboru prowadzących zajęcia i metod pracy. Istotnym elementem projektowania jest także strona organizacyjna szkolenia.

Miejsce sprzyjające zdobywaniu wiedzy i umiejętności oraz zapewniające warunki do ich praktycznego zastosowania ma duży wpływ na efektywność i skuteczność szkolenia.

Nie można wyobrazić sobie efektywnego doskonalenia bez właściwego miejsca do: prezentacji, demonstracji, praktycznego zastosowania nowych umiejętności w symulowanych warunkach oraz przekazania informacji zwrotnych. Tworzenie takiego miejsca możemy rozumieć dwojako. Po pierwsze, jako zapewnienie poczucia bezpieczeństwa wszystkim uczestnikom szkolenia, po drugie, jako taką organizację miejsca pracy, która zapewni możliwości stosowania wszystkich odpowiednich metod doskonalenia, również w wymiarze praktycznym.

Edukatorzy i organizatorzy szkoleń mają różne sposoby, aby zadbać o ich stronę organizacyjną oraz ułatwić sobie tę część pracy. Najbardziej popularnym i sprawdzonym sposobem jest uniwersalna, przydatna podczas wielu szkoleń, lista kontrolna, którą można kierować się przy wykonywaniu kolejnych, zapisanych w niej czynności. Ułożenie takiej listy nie powinno nastroczać kłopotów, a organizacja kolejnych szkoleń jeszcze ją udoskonali i ulepszy. Nie należy tworzyć zbyt długich i skomplikowanych list, jednak warto pamiętać, że pominięcie niewielkiego nawet elementu dotyczącego organizacji czasu i przestrzeni może znacznie

utrudnić prowadzenie szkolenia i wywołać niezadowolenie uczestników.

Poniżej przedstawiam fragment listy kontrolnej, dotyczący obszaru „miejsce szkolenia”. Posłuży ona równocześnie jako informacja o tym, co zawiera dalsza część tekstu, a dotyczy właśnie troski o stronę organizacji szkolenia.

O czym warto pamiętać, organizując miejsce szkolenia?

- Wybór miejsca szkolenia
- Wyposażenie ośrodka
- Sala
 - wielkość
 - umiejscowienie — ew. źródła hałasu
 - oświetlenie
 - cyrkulacja powietrza
 - wyposażenie
 - ustawienie stolików i krzeseł

Miejsce szkolenia

Miejsce, w którym ma odbyć się szkolenie, powinno zapewniać uczestnikom zajęć jak najlepsze warunki do nauki, a edukatorowi — do pracy.

Dokonując wyboru miejsca na szkolenie, warto wziąć pod uwagę:

- informacje o uczestnikach szkolenia (wiek, miejsce pracy, płeć, liczba),
- potrzeby edukacyjne uczestników,
- cele szkolenia i jego program,
- odległość od miejsca stałego pobytu uczestników,
- możliwość dojazdu do miejsca szkolenia,



- możliwości finansowe organizatora szkolenia,
- preferencje i możliwości prowadzącego zajęcia,
- środki dydaktyczne wykorzystywane przez edukatora w trakcie zajęć.

Dłuższe szkolenia mogą odbywać się w ośrodku szkoleniowym lub w specjalnie wynajętych pomieszczeniach. Można szkolić nauczycieli także w miejscu ich pracy.

Edukator albo jest organizatorem szkolenia, albo zostaje poproszony o prowadzenie zajęć. W obu przypadkach warto, aby zadbał o swój warsztat pracy, czyli organizację jego miejsca i przestrzeni. Przygotowanie miejsca — bazy do podejmowania działań związanych z pracą grupową da możliwość efektywniejszego przebiegu zajęć, a w przypadkach nagłych, koniecznych zmian związanych np. z procesem grupowym, pozwoli na szybkie i elastyczne dostosowanie się do potrzeb grupy.

Edukator organizatorem szkolenia

W tej sytuacji edukator sam dokonuje wyboru miejsca szkolenia. Jeżeli decyduje się na ośrodek szkoleniowy, powinien pamiętać o wcześniejszej rezerwacji: jej potwierdzenie warto mieć na piśmie. Przed zajęciami trzeba odwiedzić wybrany ośrodek i obejrzeć wszystkie pomieszczenia, sale warsztatowe, wykładowe (o tym szczegółowo poniżej), zaplecze kuchenne, stołówkę, pokoje, toalety. Warto wybierać te ośrodki, które dysponują sprzętem komputerowym, kserokopiarką, faksem, czyli urządzeniami ułatwiającymi pracę edukatora.

Ośrodki szkoleniowe, które świadczą usługi dla klientów, w trosce o ich jakość często podejmują działania zmierzające do standaryzacji swoich usług. Planując szkolenie, edukator może również wykorzystać propozycje standardów pracy ośrodka. Standard pracy ośrodka szkoleniowego może być tożsamy z listą wymagań koniecznych do organizacji i realizacji szkolenia. W pracy ośrodka można wydzielić cztery

obszary standaryzacji. Każdy z nich zawiera trzy podobszary¹.

OBSZAR	PODOBSZARY
obszar szkoleniowy	sale szkoleniowe, wyposażenie dydaktyczne, zaplecze szkoleniowe
obszar bytowy	zakwaterowanie, wyżywienie, recepcja
obszar towarzyszący	zaplecze rekreacyjne, otoczenie ośrodka, zaplecze techniczne
obszar lokalizacyjny	położenie rynkowe, położenie środowiskowe, dojazd

Dokładna analiza standardów pracy wyrażnie wskazuje, o co powinien zadbać edukator jako organizator szkolenia.

Edukator zapoznaje się także z zasadami obowiązującymi w ośrodku szkoleniowym po to, by poinformować o nich uczestników. Dobrze, gdy jest to miejsce oddalone od większych ośrodków miejskich, ale z dogodnym dojazdem, takie, w którym można połączyć pracę z wypoczynkiem. Schemat postępowania, oczywiście z pewnymi zmianami, powtarza się przy organizacji szkolenia w wynajętej sali lub w szkole.

Uwaga!

Organizator szkolenia zawsze powinien wcześniej zobaczyć miejsce szkolenia.

Edukator zaproszony do prowadzenia zajęć

Edukator poproszony o przeprowadzenie zajęć powinien spotkać się z organizatorem szkolenia. Daje mu to możliwość uzyskania wszystkich niezbędnych dla niego informacji o miejscu szkolenia, wyposażeniu ośrodka/sali/pokoju nauczycielskiego. Warto znać nazwisko osoby, z którą można kontaktować się w miejscu prowadzenia szkolenia.

Szkolenie może być zorganizowane w miejscu pracy nauczycieli lub poza nim. Organizując szkolenie, należy wziąć pod uwagę również przedstawione poniżej wady i zalety tych dwóch miejsc szkolenia.

¹ Zainteresowanych wymaganiami opracowanymi do podobszarów odsyłam do pracy M. Sielatyckiego „Ośrodek szkoleniowy placówki doskonalenia nauczycieli — zasady funkcjonowania w nowych warunkach wraz z projektem wdrożeniowym dla Ośrodka Szkoleniowego CODN w Sulejówku”



Szkolenie w miejscu pracy nauczyciela		Szkolenie poza pracą	
plusy	minusy	plusy	minusy
- nie płaci się za wynajęcie sali - łatwiej zorganizować grupę uczestników szkolenia	- trudności w ode-rwaniu się od obo-wiązków związa-nych z pracą - zmniejszone poczu-cie bezpieczeństwa - lęk przed nadzorem zwierzchnika - zmęczenie (jeżeli jest to szkolenie bezpośrednio po pracy)	- lepsze wykorzysta-nie czasu poświę-conego na naukę - odseparowanie od miejsca pracy - możliwość stoso-wania wielu me-tod nauczania, np. wymagających wy-korzystania kilku pomieszczeń - większa szansa na to, że uczestnicy wezmą udział w ca-łych zajęciach, nie będą wymykać się do domu - możliwość wy-miany doświadczeń w kularach - obecność prowa-dzących cały czas pozwala na wyja-śnianie wielu wą-tpliwości, również po zajęciach	- zmęczenie podróży „nieobecność my-ślowa” (praca, ro-dzina) - nastawienie na od-poczynek i zabawę - niezadowolenie z warunków lokalo-wych i wyżywienia

Sala

Przygotowanie sali to niezwykle ważny moment organizacji szkolenia (te działania dotyczą edukatora, nawet jeżeli nie jest on organizatorem szkolenia). Prowadzący ma obowiązek zadbać o organizację pracy uczestników szkolenia, przemyśleć ustawienie krzeseł i stołów, zadbać o rzutniki, flipchart i inne pomoce dydaktyczne. Warto, aby edukator, w trosce o komfort pracy uczestników szkolenia pamiętał również o swoim miejscu pracy. Zgromadzenie materiałów i pomocy dydaktycznych w jednym, łatwo dostępnym dla prowadzącego miejscu zwiększa ten komfort. Przygotowanie stolika, na którym edukator może rozłożyć materiały dla uczestników oraz potrzebnych w trakcie pracy pomocy (np. małe karteczki, mazaki, metki), usprawni

pracę, a tym samym podniesie efektywność szkolenia.

Sam edukator przygotowując zajęcia dokonuje też wyboru metod i środków dydaktycznych, które chce wykorzystać. Przed zajęciami edukator powinien:

- określić, jakiego rodzaju środki dydaktyczne będą mu potrzebne,
- sporządzić ich listę,
- sprawdzić, czy takimi środkami dysponuje ośrodek szkoleniowy, szkoła lub placówka, w której będą prowadzone zajęcia; jeżeli nie — to być może warto taki sprzęt czy pomoce wypożyczyć,
- jeśli to ośrodek szkoleniowy, należy sprawdzić, czy potrzebny sprzęt jest sprawny.

Ważne!

Ustawiając meble i sprzęt w sali warsztatowej czy konferencyjnej, należy zadbać o to, aby każdy uczestnik:



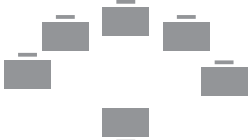
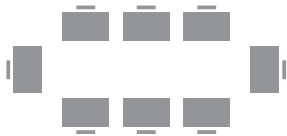
- miał wystarczająco dużo miejsca do pracy, nie czuł się skrzepowany,
- miał dobrą widoczność — widział prowadzącego, innych uczestników grupy, a także ewentualne pokazy foliogramów czy innych materiałów lub pomocy dydaktycznych,
- mógł uczestniczyć w procesie komunikacji.

Sposób ustawienia stolików i krzeseł zależy od tematu szkolenia, metod naszej pracy, rodzaju zajęć, liczby uczestników.

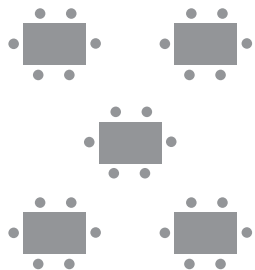
Sposób rozmieszczenia stolików w sali może zwiększyć lub ograniczyć możliwości prowadzenia zajęć oraz podnieść lub obniżyć efektywność procesu doskonalenia. Dlatego warto zastanowić się, jakie ich rozmieszczenie będzie optymalne. Pomocne może być porównanie różnych sposobów ustawienia krzeseł i stolików.

Ustawienie krzeseł		
Ustawienie tradycyjne, formalne (jak na wykładzie) 	Zalety: • postać nauczyciela jest w centrum uwagi • niektórym daje większe poczucie bezpieczeństwa • pozwala na skoncentrowanie się na treściach przekazywanych przez prowadzącego Wady: • plecy niektórych uczestników są lepiej widoczne niż prowadzący zajęcia • skojarzenie ze szkołą • brak kontaktu wzrokowego z prowadzącym • poczucie braku zainteresowania ze strony prowadzącego	Kiedy stosować: • przy organizacji krótkich szkoleń informacyjnych • w pracy indywidualnej, gdy uczestnicy szkolenia nie muszą współpracować
Krąg 	Zalety: • prowadzący może poczuć się członkiem grupy • wszyscy dobrze się widzą • ułatwia kontakt wszystkich uczestników szkolenia • sprzyja przyjaznej atmosferze w grupie Wady: • trudno o pracę indywidualną • uczestnicy szkolenia mogą się rozpraszać • uczestnicy szkolenia mogą czuć się mało bezpiecznie, szczególnie na początku szkolenia	Kiedy stosować: • dobre do pracy w całej grupie, w parach • gdy trzeba zintegrować grupę • przy dłuższych formach szkoleniowych



Półkole 	Zalety: • ułatwia kontakt z uczestnikami szkolenia, ale w centrum stawia osobę prowadzącego • wszyscy dobrze się widzą • łatwiej o przyjazną atmosferę Wady: • może nie odpowiadać osobom, które robią notatki podczas szkolenia • uczestnicy szkolenia mogą czuć się mało bezpiecznie, szczególnie na początku szkolenia	Kiedy stosować: • podczas pracy metodą dyskusji, pokazu • gdy edukator chce zwrócić szczególną uwagę na osobę prowadzącego zajęcia
Ustawienie stolików		
Stoliki w półkřęgu, półkolu 	Zalety: • prowadzący widzi wszystkich uczestników • można pracować indywidualnie • łatwiej o skupienie uwagi na prowadzącym i pomocach wizualnych Wady: • zajmuje sporo miejsca, nie nadaje się do każdej sali • nie sprzyja integracji grupy	Kiedy stosować: • grupa ma do wykonania zadanie • sprzyja dyskusji • gdy uczestnicy robią dużo notatek
Stoliki w kwadrat, prostokąt lub niepełny prostokąt variant A  variant B 	Zalety: • nikt nie zajmuje ani lepszego, ani gorszego miejsca • łatwy dostęp do uczestników szkolenia Wady: • wymaga dużej sali • trudniej stosować niektóre pomoce dydaktyczne • jeżeli prostokąt jest zbyt duży, trudniej koncentrować uwagę czy rozmawiać	Kiedy stosować: • sprzyja dyskusji • w trakcie szkolenia uczestnicy pracują z materiałami źródłowymi



Grupy krzeseł, stoliki do pracy 	Zalety: • układ idealny do pracy w małych grupach • powierzchnia na stołach umożliwia wykonywanie zadań i poleceń prowadzącego, np. przygotowanie plakatów Wady: • wymaga dużego pomieszczenia • poczucie chaosu podczas prac grup	Kiedy stosować: • praca w małych grupach
---	--	---

Z doświadczeń prowadzących zajęcia warsztatowe wynika, że idealna sytuacja następuje wtedy, gdy można w jednej sali ustawić krąg krzeseł i stoliki do pracy w grupach, tak aby można było zmienić miejsce pracy — przenieść się np. z kręgu do stolików. Edukator wiedząc, że w trakcie zajęć zaproponuje uczestnikom pracę w małych grupach może też zorganizować zajęcia w dwóch salach (jeżeli istnieje taka możliwość).

Szczególnie należy zadbać o organizację miejsca szkolenia dla rady pedagogicznej, która szkoli się w swojej szkole. Zmiana ustawienia stolików i krzeseł w pokoju nauczycielskim pozwoli być może na zmianę atmosfery, poznanie innych osób z grona.

Należy zwrócić uwagę, czy w salach, gdzie będą prowadzone zajęcia jest miejsce do wieszania plakatów. W tym celu można wykorzystać ściany (co nie jest najlepiej widziane, chyba że ściany są do tego specjalnie przygotowane), przenośne tablice korkowe, flipcharty. Przygotowanie takiego miejsca jest o tyle ważne, że będzie potrzebne do budowania atmosfery szkolenia i tworzenia tzw. pamięci grupowej, pomocnej w prowadzeniu zajęć. I tak na przykład wypracowany z grupą kontrakt (czyli zasady pracy w trakcie szkolenia) powinien być dla wszystkich widoczny i dostępny — gdyby uczestnicy chcieli coś dopisać lub zmienić. A prowadzący może się do tych zasad podczas szkolenia odwoływać. Prezentacja efektów pracy grup służy wymianie doświadczeń pomiędzy uczestnikami szkolenia, pozwala na wyjaśnienie niejasności, które pojawiają się w trakcie prezentacji. Plakaty stworzone przez grupy mogą być również łącznikiem pomiędzy sesjami, tematami, do których może odwoływać się prowadzący lub

na ich podstawie wprowadzać nowe informacje. Przygotowane przez edukatora miejsce na wytwory prac grupowych może stać się swoistym forum, na którym uczestnicy będą mogli się wypowiedzieć na temat szkolenia — „otwarte tablice ewaluacyjne”. Przy użyciu plakatów edukator może zapytać uczestników, czy szkolenie przebiega zgodnie z ich oczekiwaniami, co w trakcie spotkania było dla nich najbardziej wartościowe, co by zmienili. Oczywiście taka forma zbierania informacji zwrotnych nie może być jedyną formą ewaluacji pracy edukatora, lecz może stanowić jej integralną część.

Jeżeli głównym celem lub podstawą do dalszej pracy spotkania organizowanego przez edukatora jest wymiana doświadczeń pomiędzy uczestnikami i prezentacja ich własnego dorobku, zachęcam do zorganizowania tak zwanych sesji stolikowo-plakatowych. Taka forma pracy wymaga specjalnego przygotowania sali — ustawienia stolików w taki sposób, aby każdy z uczestników miał swoje miejsce do rozłożenia materiałów, miejsce na powieszenie plakatów informacyjno-reklamowych, wygodnej pozycji dla prezentującego. Takiej sesji nie da się zorganizować w małej sali, która nie spełnia wyżej wymienionych warunków.

Czas pracy

Projektując szkolenie, warsztaty lub spotkanie z radą pedagogiczną, edukator musi wziąć pod uwagę czas, jaki może przeznaczyć na jego realizację. Często czas szkolenia jest ściśle określony. Można więc stwierdzić, że to właśnie czas determinuje przebieg szkolenia.



Ustalając czas, w jakim możesz zrealizować szkolenie, weź pod uwagę:

- wyniki badania potrzeb,
- program i cele szkolenia,
- podział na sesje, liczbę przerw, posiłki,
- czas koncentracji uczestnika szkolenia,
- metody szkolenia,
- specyfikę zawodu nauczyciela,
- aktywność uczestników szkolenia w ciągu dnia.

Wyniki badania potrzeb

Rozpoznanie potrzeb to pierwszy etap projektowania doskonalenia. Działania, które podejmuje edukator, czyli przygotowywanie szkolenia są odpowiedzią na oczekiwania i potrzeby jego przyszłych uczestników.

Diagnoza potrzeb jest niezbędna do sformułowania ogólnych i szczegółowych celów szkolenia. Określenie celów szkolenia determinuje czas jego trwania i ułatwia tworzenie programu szkolenia.

Program i cele szkolenia

Czas szkolenia jest nierozzerwalnie związany z programem i celami szkolenia. Musimy określić dni, w których odbędzie się szkolenie, liczbę godzin, jaką przeznaczymy na realizację wybranego tematu oraz podzielić program szkolenia na sesje, najlepiej 1,5-godzinne (jeżeli wymaga tego program zajęć, sesje mogą być dłuższe i trwać 2 godziny).

Miedzy sesjami planuje się przerwy na odpoczynek, posiłek, spacer.

Specyfika zawodu nauczyciela

Projektując szkolenie dla nauczycieli, należy wziąć pod uwagę specyfikę tego zawodu, tak aby czas szkolenia nie kolidował np. z terminami wywiadówek czy egzaminów zewnętrznych. Unikajmy dni świątecznych, wydarzeń politycznych (np. wybory w kraju). Warto pamiętać, że poniedziałek też nie jest najlepszym dniem na rozpoczęcie szkolenia.

Czas koncentracji podczas procesu szkolenia

W każdym szkoleniu istnieje czas nieproduktywny. Planując czas szkolenia, nie można zapominać o tym, że uczestnik ma podczas procesu uczenia się tzw. ograniczony czas koncentracji.

Doświadczenia prowadzących szkolenia pokazują, że w wypadku prezentacji i wykładów przekazywanych za pomocą tradycyjnych metod uwaga zaczyna słabnąć po około 15 minutach, potem zmniejsza się i po 30–40 minutach jest zerowa. Tak więc najefektywniejszym czasem do przekazania nowych informacji jest 20 minut, po ich upływie można urozmaicać sesję: dyskusją, ćwiczeniem, wykorzystaniem materiałów szkoleniowych, fragmentem filmu. Podsumowując czas trwania sesji czy też ćwiczeń w trakcie nich powinien uwzględniać zmiany praca — przerwa.

Po upływie 20–30 minut warto poszukać więc naturalnych przerw w zajęciach i stosować metody pracy wymagające różnorodnej aktywności.

W odwrotnej sytuacji — gdyby zajęcia skończyły się za szybko — warto mieć w rezerwie dodatkowe ćwiczenie. Organizując prace w sesjach, weźmy pod uwagę aktywność uczestników w ciągu dnia.

Wiedza na temat aktywności uczestników podczas szkolenia jest również niezbędna przy opracowywaniu harmonogramu. Inaczej opracujemy harmonogram zajęć krótkiego, 8-godzinnego szkolenia informacyjnego, a inaczej długiego szkolenia warsztatowego, podczas którego uczestnicy prócz zdobywania nowej wiedzy będą mogli też ćwiczyć nowe umiejętności. Bez względu na rodzaj szkolenia, w harmonogramie można wyróżnić stałe i powtarzające się elementy. Są nimi np.: podział szkolenia na sesje lub tematy składające się na obszar szkolenia, ustalenie kolejności i czasu przeznaczonego na realizację każdego z nich, dobranie metod pracy, jakimi edukator chce je zrealizować oraz wspomnianą wcześniej **aktywność uczestników w ciągu dnia**. Warto pamiętać, że o kształcie harmonogramu decydują różne czynniki już wcześniej wymienione oraz opisane w innych rozdziałach tego poradnika.

Przyjrzyjmy się tabeli.



Aktywność uczestników szkolenia w ciągu dnia

Sesja Pora dnia	Aktywność uczestników szkolenia	Działania organizacyjne edukatora
sesja poranna 9.00–10.30	niska	• przygotowanie bazy do dalszych sesji • omówienie dziedzin już znanych • zaplanowanie na ten czas ćwiczeń i zadań, które pomogą w uaktywnieniu uczestników
sesja przedpołudniowa 11.00–13.00	wysoka; duża aktywność umysłowa	• przedstawienie najtrudniejszego materiału • wprowadzenie pojęć • wykorzystanie zdobytej wiedzy
przerwa popołudniowa	obiad	• odpoczynek
krótka dynamiczna sesja (na przekór poobiedniej niemocy) 14.00–15.30	spadek energii — po obiedzie trudno się pracuje	• zastosowanie ćwiczeń wymagających pełnego uczestnictwa, dyskusje • przeprowadzenie streszczeń sesji porannych w celu wzmocnienia uczenia się i przed dalszą pracą nad poznanymi zagadnieniami • sesja powinna mieć atrakcyjny przebieg
sesja wieczorna 16.00–18.00	najwyższa	• należy włączyć różnego rodzaju omówienia, plany działania • dbanie o zaangażowanie uczestników • można wprowadzić zajęcia wymagające od uczestników wysiłku intelektualnego

Aby zilustrować wykorzystanie zapisów w tabeli, posłużę się przykładowym harmonogramem.

Poniedziałek, 20 października 2003 r.

9.00–9.15

Przedstawienie programu szkolenia

(przygotowanie bazy do dalszych sesji, wyjaśnienie wątpliwości związanych z organizacją szkolenia, przedstawienie osób prowadzących i realizowanych tematów)

9.15–10.45

Prezentacja wybranego tematu z zakresu szkolenia

(W tej części szkolenia można nawiązać do tego, co uczestnicy wiedzą o szkoleniu, programie, w którym biorą udział; można też zebrać informacje na temat oczekiwania uczestników wobec szkolenia i ustosunkować się do nich)

10.45–11.00

Przerwa — kawa, herbata

11.00–12.30

Wykład

(Przedstawienie nowego trudnego materiału, wprowadzenie pojęć istotnych dla dalszej pracy — należy zadbać o czas przeznaczony na sesję pytań i odpowiedzi. W tym przypadku po 2-godzinym wykładzie



przewidziano około 15 minut na zadawanie pytań przez słuchaczy)

12.30 — Obiad

14.00–16.00

Warsztaty — I sesja

(Podstawy do pracy warsztatowej zostały przekazane uczestnikom podczas wykładu, nie oznacza to jednak, że część warsztatowa powinna być zupełnie pozbawiona elementów miniwykładów. Wiedząc, że w tym czasie aktywność uczestników spada, warto w taki sposób przygotować zestaw ćwiczeń, aby zaangażowali się oni w pracę — wprowadzenie elementów dyskusji czy debat da możliwość pełnego uczestnictwa w zajęciach)

16.00–16.30 przerwa

16.30–18.00

Warsztaty — II sesja

(W trakcie tej sesji następuje podsumowanie i omówienie efektów pracy, niezbędny jest komentarz prowadzącego oraz zebranie wniosków, do jakich doszli uczestnicy zajęć. Jest to również odpowiedni moment na wyjaśnienie wątpliwości dotyczących przekazywanego materiału oraz zebranie informacji zwrotnych na temat pracy własnej i szkolących się nauczycieli)

Należy pamiętać, że układ harmonogramu nie jest przypadkowy. Dostosowanie kolejnych, następujących po sobie aktywności uczestników wynika ze znajomości specyfiki procesu uczenia się dorosłych.

Podsumowanie

Najważniejsze elementy składające się na obszar działania edukatora dotyczą organizacji miejsca i przestrzeni szkolenia to:

- miejsce szkolenia,
- organizacja szkolenia w ośrodku szkoleniowym i w miejscu pracy nauczycieli,
- przygotowanie sali,

- organizacja miejsca pracy edukatora,
- czas pracy przeznaczony na szkolenie i pracę uczestników,
- wyniki badania potrzeb,
- program i cele szkolenia,
- specyfika pracy nauczyciela,
- czas koncentracji uczestników w trakcie szkolenia.

Organizacja czasu i przestrzeni szkolenia to niezwykle ważny element pracy edukatora. Mam nadzieję, że wskazane przeze mnie kolejne działania i role pełnione przez prowadzącego zajęcia ułatwią pracę szkoleniową oraz pozwolą na spokojne, niczym niezakłócone prowadzenie zajęć. Podjęcie kolejnych działań da możliwość uniknięcia błędów, które mogą poważnie utrudnić realizację założonych celów szkolenia.

Literatura

- ABC Doradcy przedmiotów zawodowych, Warsztaty pedagogiczne, Wydawnictwa CODN, Warszawa
- Dzierzgowska I., *Nauczanie nauczycieli, Podręcznik dla edukatora*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2001
- Fesnak A., *Szkolenie sprzedawców ubezpieczeń*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 1998
- Kształcenie dorosłych, The National Extension College, Londyn 1991
- Rae L., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1999
- Sielatycki M., *Ośrodek szkoleniowy placówki doskonalenia nauczycieli — zasady funkcjonowania w nowych warunkach wraz z projektem wdrożeniowym dla Ośrodka Szkoleniowego CODN w Sulejówku*, Wydawnictwo wewnętrzne CODN, Warszawa 2001
- Szabo A., *Organizacja procesu doskonalenia*, Wyd. TERM



Mirosław Sielatycki

TWORZENIE MATERIAŁÓW SZKOLENIOWYCH

Materiały szkoleniowe w procesie szkolenia dorosłych

Materiały szkoleniowe są jednym z podstawowych elementów każdego szkolenia, toteż nie sposób pominąć ich znaczenia w pracy edukatora. W większości opracowań dotyczących szkoleń nie poświęca się zbyt wiele uwagi kwestii tworzenia i wykorzystania materiałów szkoleniowych, a przecież **szkoleniowiec (edukator, trener, konsultant, doradca, lider) to nie tylko osoba, która szkoli, ale również pisze**. Aby skutecznie wypełniać swoją rolę, prowadzący zajęcia powinien nie tylko mówić, słuchać, rozmawiać, ale i pisać.

Spróbujmy na wstępie zdefiniować pojęcie **materiały szkoleniowe**. Najprościej można by je opisać jako materiały wspomagające proces szkolenia, wykorzystywane w trakcie jego trwania przez szkoleniowców oraz osoby szkolone. Proces szkolenia nie ogranicza się w tym rozumieniu jedynie do czasu trwania zajęć, ale obejmuje również czas przed szkoleniem oraz po jego zakończeniu.

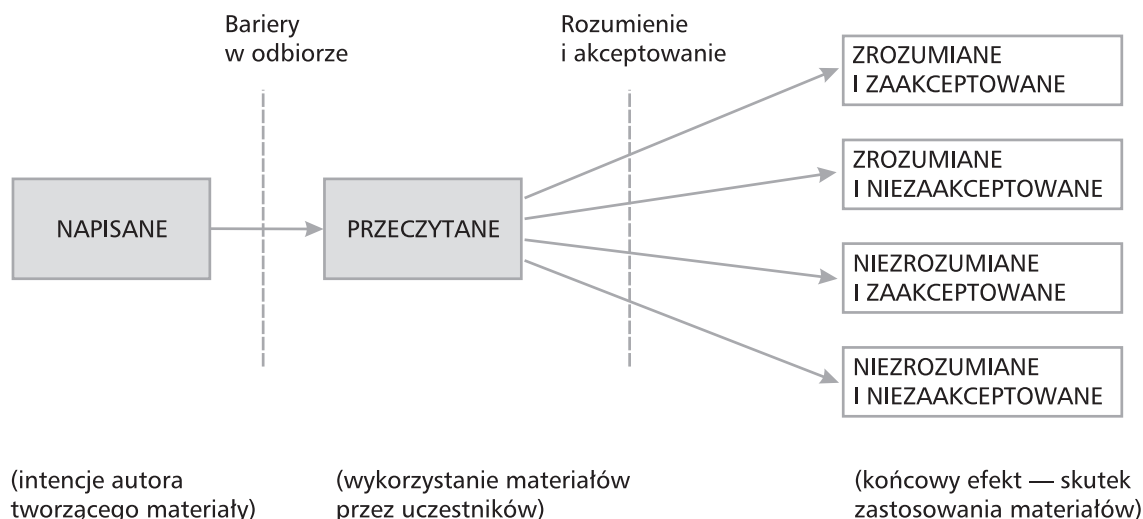
Materiały szkoleniowe mają na celu **zaspokojenie potrzeb osób szkolonych**. Stąd dobre rozpoznanie i uwzględnienie tych potrzeb jest czynnikiem warunkującym nie tylko sukces procesu szkolenia, lecz także zastosowanych podczas niego materiałów. Rozpoznanie i analiza potrzeb szkoleniowych (w literaturze przedmiotu określane często skrótem RAPS) wpływa na dobór metod do ich zaspokajania. Jedną z nich może być zastosowanie materiałów szkoleniowych. Problem, z jakim mogą spotkać

się edukatorzy tworzący materiały szkoleniowe, to **konflikt potrzeb** poszczególnych uczestników szkolenia. Może on wynikać z wielu przyczyn: stopnia zaawansowania uczestników w danej dziedzinie, preferowanych przez nich stylów uczenia się, motywów uczestniczenia w szkoleniu, indywidualnych celów, jakie zamierzają osiągnąć w trakcie szkolenia. Zadaniem autora materiałów szkoleniowych jest takie ich konstruowanie, by były rozsądną wypadkową różnych potrzeb uczestników, jednak bez obniżania ich jakości.

Ważnym czynnikiem określającym miejsce materiałów szkoleniowych w całym procesie szkolenia są również **cele**. Relacje pomiędzy celami a potrzebami układają się różnie, w zależności od charakteru szkolenia. Zdecydowana większość szkoleń realizowana jest jako reakcja na zgłaszane przez klientów szkoleń potrzeby. Popyt kształtuje podaż, klienci decydują o tym, co jest kupowane. Szkolenia podlegają podobnym zasadom jak inne rynki usług. Przykładowo wyraźny wzrost zainteresowania różnymi formami doskonalenia nauczycieli, zainicjowany reformą edukacji i wdrożeniem nowego systemu awansu zawodowego nauczycieli, wykreował nowe lub znacznie wzmocnił dotychczasowe nurty szkoleń edukacyjnych. Pojawiły się szkolenia, dotyczące na przykład: nowego systemu oceniania i egzaminowania, konstruowania własnych programów nauczania, ścieżek międzyprzedmiotowych, nauczania przedsiębiorczości, nauczania przyrody, mierzenia jakości pracy szkoły. Wśród nurtów szkoleniowych był również taki, który dotyczył tworzenia przez nauczycieli materiałów dydaktycznych, było to w głównej mierze pochodną określonego zapisu w rozporządzeniu o awansie zawodowym nauczyciela. Wiele szkoleń wynikało



Rys. 1. Proces percepcji materiału szkoleniowego



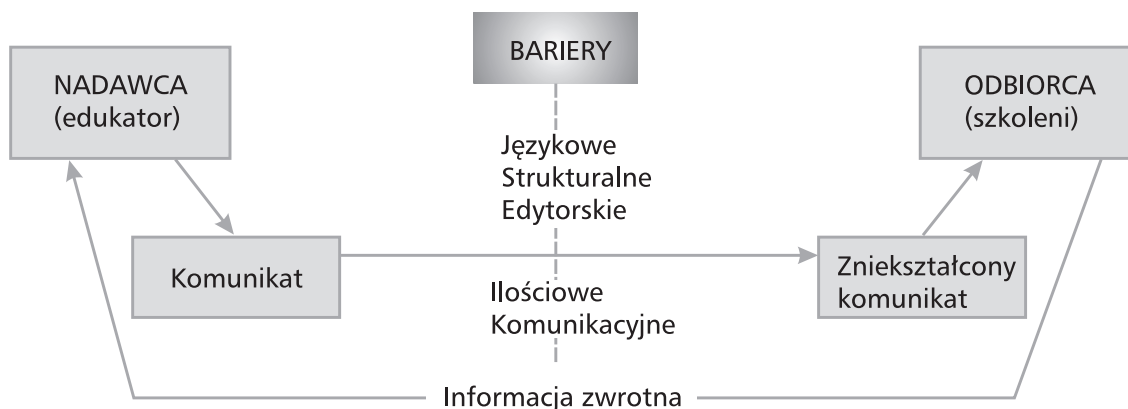
ze **zmian** wprowadzanych w oświacie, toteż ich cele były od początku zdefiniowane. Podobna sytuacja może wystąpić w szkoleniach mających na celu przygotowanie załogi do restrukturyzacji firmy.

Efektywność szkolenia należy oceniać odnosząc się do potrzeb uczestników i przyjętych celów szkoleniowych, zaś materiały szkoleniowe, jako jeden ze środków służących do uzyskania możliwie najlepszych efektów szkoleń, ocenia się pod względem przydatności dla uczestników szkoleń. **Piszemy, aby być czytanyymi.** Dobre intencje przy tworzeniu materiałów szkoleniowych na nic się zdadzą, jeśli i tak teksty nie zostaną właściwie odebrane i zrozumiane przez uczestników szkoleń. W ostatecznym rozrachunku nie będzie się liczyło to, co zaplanowaliśmy napisać, co napisaliśmy, **ważne będzie jedynie to, co zostało zrozumiane** przez uczestników szkoleń. Dlatego też piszący powi-

nien wczuć się w sytuację czytelnika (ułatwia to wcześniejsza diagnoza jego potrzeb), obrać jego punkt widzenia.

Aby osiągnąć pożądany efekt — właściwe zrozumienie intencji edukatora przez uczestników szkolenia — konieczna jest wiedza o **barierach utrudniających przekazywanie komunikatów** w formie materiałów szkoleniowych. Najpierw należy rozpoznać „autobariery”, czyli trudności, jakie mamy sami ze sobą w trakcie pisania materiałów szkoleniowych (o tym szerzej w następnym rozdziale). Teraz zajmijmy się barierami w odbiorze komunikatów (przekazów) na linii edukator – grupa szkoleniowa. Bariery te wynikają z wielu przyczyn. Można wyróżnić **bariery: komunikacyjne, językowe, strukturalne, edytorskie, ilościowe**. Jest to podział umowny, a granice pomiędzy poszczególnymi kategoriami bywają płynne.

Rys. 2. Bariery występujące w przekazie wiedzy zawartej w materiałach szkoleniowych





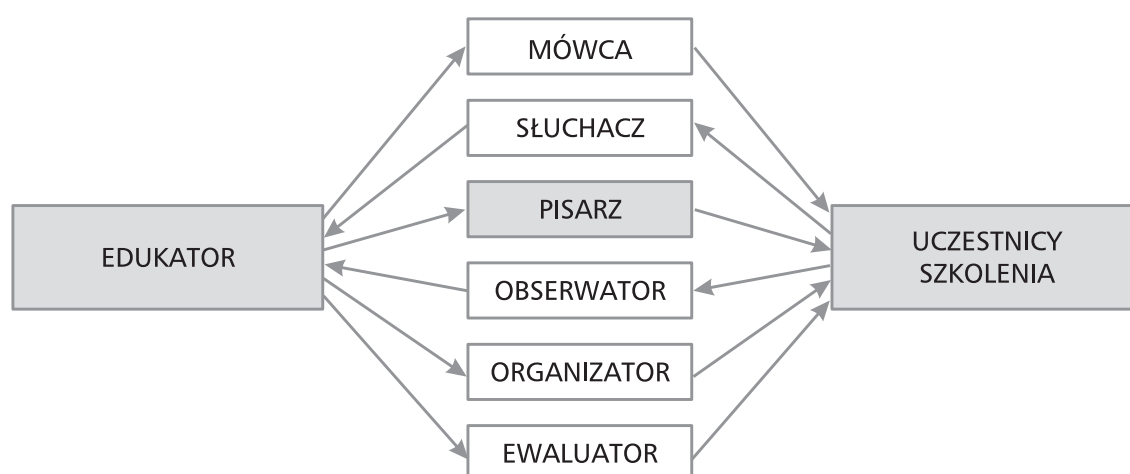
Praca z materiałami szkoleniowymi w bilansie kompetencji edukatora

Bilans kompetencji edukatora obejmuje kompetencje osobiste, dydaktyczne, merytoryczne, instytucjonalne i społeczne. Umiejętność tworzenia materiałów szkoleniowych i wykorzystania ich w trakcie szkoleń należy traktować jako **element kompetencji dydaktycznych**, w pewnym stopniu również kompetencji osobistych, merytorycznych i instytucjonalnych. Umiejętności tych wymaga również *Ramowy program kursu kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej* (zatwierdzony przez MEN w 2000 r.). W module *Organizacja procesu doskonalenia* wydzielono część poświęconą materiałom szkoleniowym. Obejmuje ona takie zagadnienia, jak: *projektowanie i wybór materiałów dydaktycznych, wykorzystywanie materiałów w czasie szkolenia, prawa autorskie*. W module *Umiejętności psychologiczne w pracy edukatora* wyodrębniono zagadnienie *Sztuka profesjonalnej prezentacji*, obejmujące takie treści, jak: *sposoby prezentowania przedstawionych treści i metody pracy z grupą przy prezentowaniu materiału*. Kolejnym miejscem w programie, gdzie zwrócono uwagę na umiejętności tworzenia i wykorzystywania materiałów szkoleniowych, jest moduł *Przygotowanie do praktyki edukatorskiej*.

Znajdujemy w nim takie treści, jak: *przygotowanie scenariuszy zajęć, dokumentowanie praktyk* (m.in. portfolio, sprawozdania). Wiele dokumentów wewnętrznych w firmach odnosi się do umiejętności tworzenia i wykorzystywania materiałów szkoleniowych. Przykładem mogą być *Standardy szkoleń CODN* (dokument będący częścią *Dokumentacji jakości CODN*). Określa on kwestie szczegółowe, np.: kto, kiedy oraz w jaki sposób opracowuje materiały warsztatowe i powarsztatowe oraz metody ich rozpowszechniania.

Jak widzimy, umiejętność tworzenia i wykorzystywania materiałów szkoleniowych zajmuje ważne miejsce w bilansie kompetencji edukatora. Nie chodzi jednak o urzędowe „zadekretnowanie” tych umiejętności, lecz o wewnętrzne przekonanie edukatora o ogromnej roli, jaką odgrywają one w jego pracy. Chodzi o akceptację sytuacji: **jestem edukatorem, więc jestem również „pisarzem”**. **Jako edukator szkoleń nie tylko mówię, ale również piszę**. Nie wszyscy edukatorzy tak myślą, część z nich uważa, że wystarczy wykorzystywać materiały stworzone przez innych. Jak pokazuje praktyka i wieloletnie doświadczenie, rozwój edukatora nie jest możliwy bez umiejętności tworzenia tekstów. Można uznać to za swoisty sprawdzian kompetencji, podobny do testów przygotowywanych przez ośrodek badawczy PISA, w którym ważne są umiejętności mówienia, słuchania, liczenia (choćby tworzenia kosztorysów szkoleń) i właśnie **umiejętności pisanie**.

Rys. 3. Edukator w roli „pisarza” (twórcy materiałów szkoleniowych) na tle innych ról w procesie szkolenia





Jak kształtować umiejętność pisania? Edukatorzy mają w tym względzie specjalne, ale też i zróżnicowane potrzeby. Nie ma uniwersalnych recept, jednak są stałe elementy, które można wykorzystać. Na początek warto **dokonać autoanalizy** — określić własny styl uczenia się, preferowane sposoby przyswajania wiedzy, najczęściej używane metody przekazywania wiedzy innym. Można przejrzeć swoje archiwum, przydaje się tutaj portfolio edukatora. Uczenie się na własnych sukcesach i błędach jest skuteczne. Drogi autorze, nie wrzucaj do szuflady tekstów, które już wykorzystałeś. Zamknij pewien cykl, zadaj sobie pytanie, co byś ulepszył, z czego zrezygnował. Każdy materiał szkoleniowy, jaki stworzysz, powinien trochę odleżeć. Nie stosuj go od razu na szkoleniu, odłóż na parę dni (tygodni), nabierz dystansu do tego co napisałeś i dopiero wtedy go oceń. W pewnym sensie możemy tutaj mówić o **autoewaluacji odroczonej** materiału. Popatrz na pokreślone rękopisy wielkich pisarzy, oni też tak robili. W XXI wieku edukatorzy mają do dyspozycji komputery, a więc nanoszenie poprawek nie jest tak żmudne jak kilkadziesiąt lat temu, gdy używano maszyn do pisania.

Warto zadać sobie pytania: Jaki materiał szkoleniowy jest dla mnie wzorem i dlaczego właśnie ten? Kto go stworzył i dla jakich potrzeb? Uczenie się na **przykładach dobrej praktyki** jest racjonalne. Zaczynaj od tych osób ze świata literatury, dziennikarstwa, polityki czy biznesu, którzy umiejętnie posługiwali się słowem, by dotrzeć do swoich czytelników. Następnie zastanów się, kto jest dla ciebie **autorytetem pisarskim** w dziedzinie merytorycznej, którą się zajmujesz. Jest to zwykle ktoś, kto ma coś do powiedzenia i potrafi to przedstawić na piśmie. Jest sporo osób, u których te umiejętności, niestety, wykluczają się. Są wreszcie tacy, którzy nie są wybitnymi specjalistami w swojej dziedzinie, ale posiadają umiejętności dydaktyczne związane z formułowaniem myśli w formie pisemnej. Pamiętaj jednak, że inspiracja dobrymi wzorcami to jedno, a nieuprawnione wykorzystywanie cudzych materiałów to plagiat i piractwo. Prawami autorskimi do materiałów szkoleniowych zajmijmy się w dalszej części.

Była już mowa o roli **samoświadomości edukatora** w zakresie umiejętności tworzenia materiałów szkoleniowych. Każdy szkolenio-

wiec może wykorzystać metodę SWOT i ocenić własne umiejętności pisarskie. Mocne strony piszącego są kapitałem, który należy ciągle pomnażać, nigdy nie powinniśmy mówić: „tym się nie będę zajmował, bo to już umiem”. Więcej uwagi poświęćmy słabym stronom. Można je pojmować w kategoriach poprzednio przytoczonych barier — komunikacyjnej, językowej, strukturalnej, edytorskiej i ilościowej. W tym celu ułożmy **listę kontrolną**, i odpowiadając na poszczególne pytania w niej zawarte, określmy stan naszych umiejętności.

• **Usuwanie barier komunikacyjnych — lista kontrolna określająca umiejętności tworzenia materiałów szkoleniowych przez autora**

1. Czy wiesz, kim jest twój odbiorca (uczestnik szkolenia)?
2. Czy wiesz, jakie potrzeby szkoleniowe ma twój odbiorca?
3. Czy wiesz, jak są zróżnicowane potrzeby twoich odbiorców w zakresie materiałów szkoleniowych?
4. Czy wiesz, w jaki sposób (dominujący) uczy się twój odbiorca?
5. Czy wiesz, jak twoje poprzednie teksty były odbierane przez odbiorców?
6. Czy modyfikujesz swoje materiały w zależności od charakterystyki szkolonej grupy?
7. Czy uwzględniasz w swoich materiałach szkoleniowych wyniki ewaluacji z poprzedniego szkolenia?

• **Usuwanie barier językowych — lista kontrolna określająca umiejętności tworzenia materiałów szkoleniowych przez autora**

1. Czy uważasz, że pisziesz poprawnie gramatycznie?
2. Czy uważasz, że pisziesz poprawnie stylistycznie?
3. Czy dokonujesz redakcji językowej i korekty swoich tekstów?
4. Czy używasz aktualnej terminologii z danej dziedziny?
5. Czy starasz się nie nadużywać fachowego języka?
6. Czy starasz się nie nadużywać swoich ulubionych słów lub wyrażań?



7. Czy korzystasz ze słowników?
8. Czy zamieszczasz w swoich materiałach słowniczek terminów?
9. Czy sprawdzasz przez ankiety ewaluacyjne, jak odbiorcy rozumieją twoje teksty?

• **Usuwanie barier strukturalnych — lista kontrolna określająca umiejętności tworzenia materiałów szkoleniowych**

1. Czy twój materiał ma przejrzystą strukturę wewnętrzną (np. jest podzielony na mniejsze części, rozdziały)?
2. Czy stosujesz system numeryczny (do poszczególnych części materiału i stron)?
3. Czy wprowadzasz spisy treści i strony tytułowe?
4. Czy stosujesz wprowadzenia, streszczenia, „kluczowe pytania”, przeglądy i podsumowania?
5. Czy wzbogacasz tekst o cytaty i przypisy (zgodnie z wymogami prawa autorskiego)?
6. Czy sprawdzasz zamieszczane w materiale fakty i informacje?
7. Czy przestrzegasz zasad ochrony praw autorskich (własnych i obcych)?
8. Czy zamieszczasz bibliografię i określasz inne źródła informacji (np. internet)?
9. Czy przyglądasz się strukturze swojego tekstu po szkoleniu i planujesz jego ewentualne modyfikacje?

• **Usuwanie barier edytorskich — lista kontrolna określająca umiejętności tworzenia materiałów szkoleniowych**

1. Czy zwracasz uwagę na graficzne rozplanowanie strony?
2. Czy stosujesz rysunki, schematy i inne elementy graficzne ułatwiające zrozumienie przekazywanych treści?
3. Czy stosujesz żywą paginę w swoim materiale (tzn. zapis w górnej lub dolnej części strony zawierający tytuł pracy, jej części lub rozdziału oraz nazwisko autora)?
4. Czy stosujesz elementy ułatwiające graficzny podział materiału (np. przekładki)?

5. Czy stosujesz zróżnicowaną czcionkę (wielkość, rodzaj, kolor) celem uwypuklenia ważnych informacji?
6. Czy nie nadużywasz w tekście wyróżnień (np. kilku jednocześnie: kursywy, pogrubień, podkreśleń) i czy twój tekst nie jest zbyt ozdobny?
7. Czy materiał nadaje się do prezentacji w inny sposób (np. za pomocą komputera, rzutnika pisma)?
8. Czy wykorzystywane przez ciebie kserokopie lub inne materiały są wyraźne?
9. Czy wprowadzasz w materiale „wolne miejsce”, pozwalające czytelnikom na notatki bądź uzupełnienia?
10. Czy starasz się, aby ktoś udzielił ci informacji zwrotnych na temat opracowania edytorskiego materiałów?

• **Usuwanie barier ilościowych — lista kontrolna określająca umiejętności tworzenia materiałów szkoleniowych**

1. Czy materiał szkoleniowy nie jest zbyt obszerny w stosunku do tego, co masz do przekazania?
2. Czy materiał szkoleniowy nie jest zbyt skąpy w stosunku do tego, co masz do przekazania?
3. Czy wszystkie teksty zamieszczone w materiale są ściśle związane z celami i treściami szkolenia?
4. Czy dysponujesz wersją elektroniczną swojego materiału, pozwalającą na jego rozbudowę i modyfikacje?
5. Czy objętość materiału jest uzasadniona ekonomicznie (nie powoduje przekroczenia budżetu szkolenia)?
6. Czy dokładnie zaplanowałeś, które materiały będą dla uczestników, a które tylko do twojego użytku?
7. Czy zaplanowałeś, jak wykorzystasz materiały wypracowane przez uczestników w trakcie szkolenia?
8. Czy dokumentujesz i przechowujesz własne materiały szkoleniowe?



Zasady tworzenia materiałów szkoleniowych

Każde przedsięwzięcie, także tworzenie materiałów szkoleniowych, powinno być poprzedzone opracowaniem planu działania. Musimy pamiętać, że **tworzenie materiału szkoleniowego** jest procesem wymagającym podjęcia koniecznych kroków. Autorzy nie powinni przygotowywać materiałów w pośpiechu, licząc na swoją dobrą pamięć i doświadczenie („przecież robiłem to już tyle razy”).

Na sąsiedniej stronie zamieszczono **procedurę tworzenia materiału szkoleniowego**. Można w niej wyróżnić trzy **fazy: przygotowawczą, wykonawczą i powykonawczą** (przed szkoleniem, w trakcie szkolenia i po szkoleniu). Jest ona dość pracochłonna i ktoś mógłby powiedzieć, że dla potrzeb niezbyt obszernego materiału szkoleniowego nazbyt rozbudowana. Warto jednak zawsze dbać o wysoki poziom naszych prac, nawet wtedy gdy mamy stworzyć tylko jedną stronę tekstu.

Przejdźcie kilkunastu zaproponowanych kroków procedury może wydawać się czasochłonne. Za pierwszym razem (jeżeli ktoś tego jeszcze nie robił) z pewnością tak będzie, ale opracowywanie kolejnych materiałów pozwoli nabyć wprawę i zajmie coraz mniej czasu.

Kilka słów komentarza do poszczególnych etapów procedury. Wiele z nich zostało już częściowo wyjaśnionych uprzednio (np. badanie potrzeb klientów, autoanaliza kompetencji, określanie celów). Są natomiast takie, którym należy poświęcić więcej uwagi. Stanowią w pewnym sensie **punkt krytyczny procedury** albo — szerzej rzecz ujmując — obszary podwyższonego ryzyka. Taka sytuacja może zaistnieć wtedy, gdy materiały szkoleniowe na potrzeby jednego szkolenia tworzy **kilku autorów**. Może się zdarzyć, że w zespole autorskim zamiast współpracy pojawi się konkurencja. Każdy będzie dopieszczał swój tekst na osobności, co z pewnością źle wpłynie na spójność całości. Niebezpieczna jest też krańcowo odmienna sytuacja, autorzy znają się bardzo dobrze, doskonale się rozumieją i współpra-

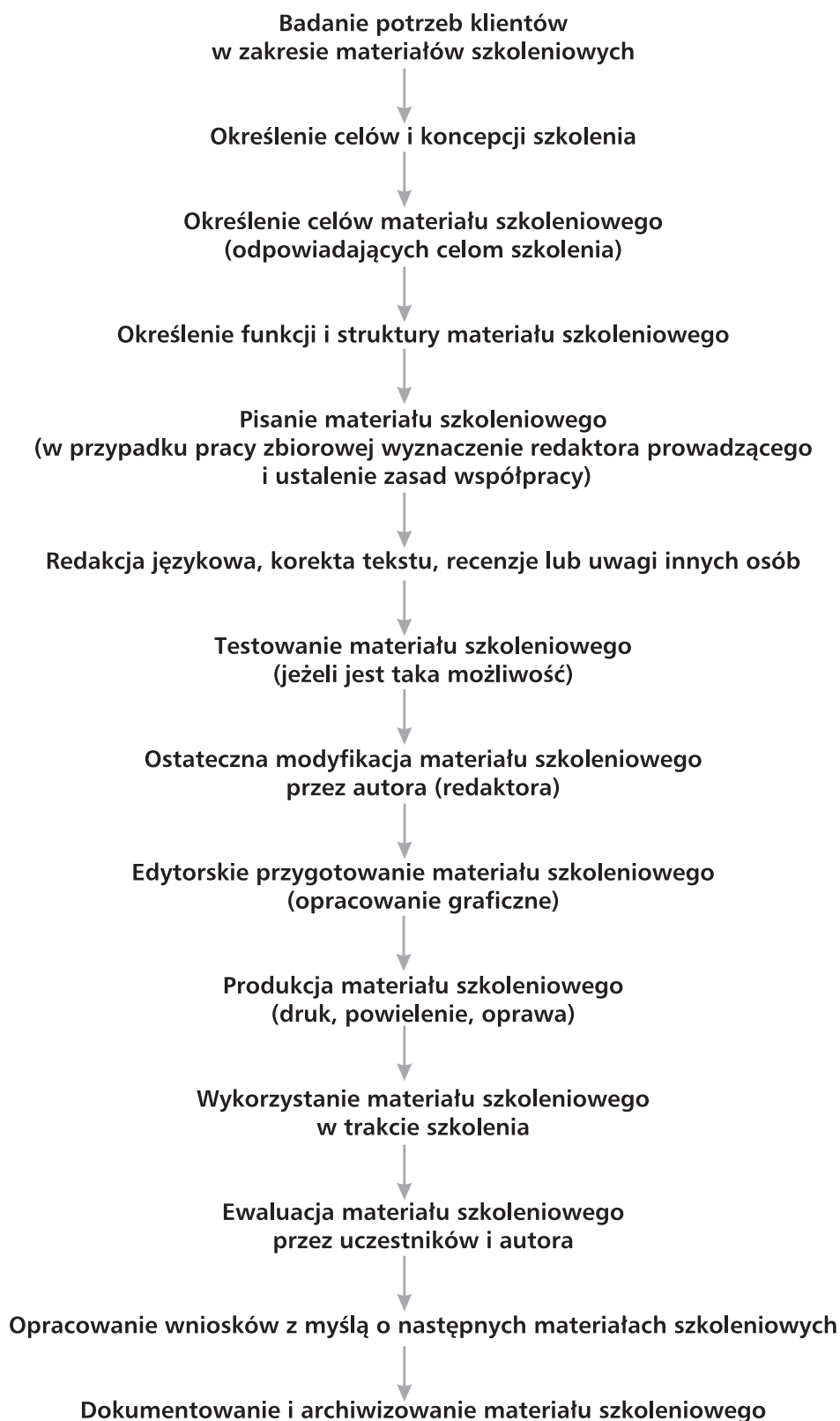
cuja, ale nie zadają sobie trudu ujednolicenia materiałów. Obie sytuacje wynikają z niedostatecznego skupienia się na fazie przygotowawczej. Jak im zaradzać? Przede wszystkim musimy mieć świadomość ewentualnych zagrożeń związanych z pracą w zespole autorskim. Bardzo ważna jest tutaj również **rola organizatora szkolenia**, do którego należy zharmonizowanie pracy grupy edukatorów (autorów). To on decyduje o ich angażowaniu i czuwa nad całością procesu szkolenia. W przypadku grupy autorów niezbędne jest wprowadzenie **redaktora prowadzącego**, osoby czuwającej nad procesem tworzenia materiałów szkoleniowych. Zwykle zostaje nim ktoś najbardziej doświadczony z grupy autorskiej. W przypadku firm, organizacji i instytucji szkoleniowych może to być osoba z działu wydawniczego. Zadaniem redaktora prowadzącego jest czuwanie nad całością procesu powstawania materiałów, w tym nad jego redakcją językową i korektą, szatą graficzną. Redaktor powinien też doprowadzić do zawarcia **grupowego kontraktu autorskiego**. Jego elementami są takie kwestie, jak: jednolite zasady opracowania materiału, respektowanie wspólnych ustaleń, forma, w jakiej dostarczane są materiały, dotrzymywanie ustalonych terminów itp. Istotna jest też liczebność grupy autorskiej; praktyka pokazuje, że nie powinna ona przekraczać czterech osób, jeżeli chce się uniknąć nadmiernych komplikacji. Im liczniejsza grupa, tym oczywiście większa rola redaktora prowadzącego.

W niniejszym tekście zasygnalizowano kwestię barier występujących w komunikowaniu się osób szkolących i szkolonych. Poświęcimy teraz temu zagadnieniu więcej miejsca, gdyż umiejętność ich dostrzegania i eliminowania stanowi także o jakości naszych tekstów. Warto pamiętać, że trudniej jest sprostować błędną informację podaną w materiale, niż wyjaśnić ją podczas bezpośredniego kontaktu ze słuchaczami.

Barieri komunikacyjne najczęściej wynikają z niedostatecznej znajomości preferowanych stylów uczenia się oraz potrzeb grupy. **Uniwersalne materiały szkoleniowe nie istnieją**. Wszystkie materiały muszą podlegać modyfikacjom w zależności od konkretnej grupy. Na przykład szkolone grupy dyrektorów szkół z Krakowa i niewielkiej miejsco-



Rys. 4. Procedura tworzenia i wykorzystania materiału szkoleniowego





wości z Kaszub najprawdopodobniej nie będą się istotnie różniły pod względem stylu uczenia się, mogą się jednak różnić co do potrzeb szkoleniowych, jeśli idzie o zarządzanie szkołą czy współpracę z uczelniami wyższymi. Dla potrzeb szkolenia obu grup z pewnością nie należy korzystać z tych samych materiałów szkoleniowych.

Barriere językowe mają kilka źródeł. Czasem są one wynikiem niedostatecznej biegłości edukatora w posługiwaniu się słowem pisanym, czasem używaniem specjalistycznych wyrażen, niezrozumiałych dla odbiorcy spoza kręgu zawodowego. Przykładem może być tu np. język prawniczy: *Rozporządzenie to zostało wydane na podstawie delegacji z ustawy przez ministra właściwego do spraw..., a sposób procedowania określony został w akcie wewnętrznym resortu (w tym zasięganie opinii partnerów społecznych)*. Tak napisałby prawnik, edukator może te same treści dostosować do swoich odbiorców, używając innych słów i nie tracąc nic z ich zawartości merytorycznej. Edukator, specjalista w swojej dziedzinie, czasami zapomina, że szkolone przez niego osoby mogą dopiero zaznajamiać się z określoną sferą wiedzy. Fachowe terminy nie są jeszcze dla nich zrozumiałe, co może ich irytować. Szkoleniowcy też używają swoistego języka: *Wykorzystując w procesie feedbacku flipchart, stymulujemy kursantów do partycypacji w ewaluacji formatywnej (poprzez kreowanie bezpiecznego środowiska do udzielania informacji zwrotnej)*. Prawda, że wszystko jasne, jednak z pewnością nie dla wszystkich. Czasami posługujemy się żargonem, tak jak uczestnicy, aby znaleźć z nimi wspólny język, ale to nie może być jedyny sposób nawiązania kontaktu. Pamiętajmy, że używanie wyrażen żargonowych, neologizmów czy kolokwializmów może być usprawiedliwione w sytuacjach bezpośredniego kontaktu, w trakcie szkolenia, natomiast autorzy tekstów muszą dbać o czystość i poprawność swoich wypowiedzi.

Jak najlepiej zwracać się do odbiorców? Część autorów uważa, że w **drugiej osobie liczby pojedynczej** (czy ty też tak uważasz?). Czasami, zwłaszcza w ćwiczeniach, w trybie rozkazującym (*uwaga! przeczytaj ten tekst*). Bezpośrednie zwracanie się do czytelników buduje lepszą atmosferę. W materiałach szkoleniowych jest to łatwiejsze niż w takim tekście

jak ten, który właśnie czytacie (a może: *który Państwo czytają*). Niech tekst będzie skoncentrowany na czytelniku, jego potrzeby to najlepsza odpowiedź dla autora. „Wejdź w jego skórę”, uwolnij się od patrzenia na szkolenie z własnego punktu widzenia. Nie „poetyzuj”, pamiętaj, że jesteś po prostu twórcą materiałów szkoleniowych dla konkretnego odbiorcy. Nikt nie będzie analizował twojego materiału, doszukując się w nim sensu i zastanawiając się, „co poeta miał na myśli”. Następnym razem po prostu cię nie zatrudnią (bezpośrednio — organizatorzy, a tak naprawdę klienci — uczestnicy szkoleń).

Barriere strukturalne w materiale szkoleniowym polegają na jego wadliwej, nieprzejrzystej strukturze wewnętrznej. Brak podziału tekstu na mniejsze jednostki (rozdziały), błędna numeracja, brak spisu treści, śródtytułów, wprowadzeń, podsumowań to główne przyczyny barier strukturalnych. Dobry materiał szkoleniowy powinien posiadać czytelną strukturę, ułatwiającą poruszanie się po tekście. W każdym momencie szkolenia uczestnicy powinni orientować się, jakiemu miejscu w materiale odpowiada podawana informacja i bez trudu odszukać interesujący ich fragment.

Barriere edytorskie są związane z przedstawionymi powyżej barierami, choć mogą występować również samodzielnie. Nawet najlepszy materiał szkoleniowy — odpowiadający na potrzeby czytelników, napisany dobrym językiem, o właściwej strukturze — można zepsuć stosując nieodpowiedni projekt graficzny (ang. *layout*). Materiał szkoleniowy musi być **czytelny i atrakcyjny wizualnie**. W przypadku foliogramów do rzutnika pisma ważna jest wielkość i rodzaj czcionki, układ tekstu na stronie, zastosowanie wyróżnień, koloru, ramek itp. To samo, choć w mniejszym stopniu, odnosi się do materiałów wręczanych uczestnikom szkolenia. Zdarza się, że foliogram czytelny na ekranie, pomniejszony do formatu A-4 i zamieszczony w zestawie materiałów szkoleniowych dla uczestników nie nadaje się do użytku. Powszechnie błędy to: za dużo lub za mało tekstu na stronie, zła jakość odbitki kserograficznej, brak numeracji stron, nieuzasadniony nadmiar kolorów czy rodzajów czcionki.



Bariery ilościowe są często niezauważane przez autorów materiałów szkoleniowych. Tekstu nie może być ani za mało, ani za dużo. Czasami istnieje pokusa dostarczania uczestnikom jak największej ilości materiałów (chyba że organizator szkolenia wyraźnie określi ich objętość). Jednak jeśli są one luźno związane z celem szkolenia, to w rezultacie źle wpływają na jakość szkolenia, gdyż utrudniają uczestnikom zapamiętywanie istotnych treści. Zarzucanie uczestników zbyt dużą ilością materiałów nie jest korzystne, ale też mała objętość materiałów szkoleniowych może utrudnić osiągnięcie celów szkolenia. Sprawia ona wrażenie, że edukator nie ma zbyt wiele do powiedzenia, a sukces szkolenia będzie budował głównie na dorobku grupy. Mała ilość tekstu na poszczególnych stronach (czy foliogramach) ma uzasadnienie wtedy, gdy chcemy przekazać jakąś ważną myśl, choć nie zawsze ma to uzasadnienie merytoryczne. Innym grzechem autorów jest nadużywanie „złotych myśli” sławnych ludzi. Czasami trudno zorientować się, co miał na myśli np. Konfucjusz, jakiś wódz indiański, były prezydent USA czy znany menedżer. Umiar i harmonia, w tym również w zakresie ilości tekstu, to cechy dobrego materiału szkoleniowego.

Często słabą stroną piszącego jest nadużywanie pewnych ulubionych słów czy sformułowań, czego nie zawsze jest świadom. Takie powtórzenia mogą być odbierane jako drażniąca maniera. Innym, niepożądanym zabiegiem stylistycznym jest celowa archaizacja języka, której zastosowanie powinno ograniczać się właściwie do literatury pięknej (*aliści, gwoli, należy mieć na to baczenie*). W podręcznej biblioteczce każdego edukatora powinien znaleźć się słownik języka polskiego oraz słownik poprawnej polszczyzny. Pewien kłopot sprawiają też wyrazy obce, które w języku szkoleniowców sprowadzają się do **anglicyzmów**. W tym względzie potrzebny jest zdrowy rozsądek. Język polski zmienia się wraz z rozwojem wielu dziedzin i zapożycza sporo słów z innych języków, zwłaszcza angielskiego. Zwróćmy jednak uwagę, że wiele utrwalonych terminów ma źródłosłów łaciński, co czyni je bardziej uniwersalnymi (np. *edukacja*). Znam purystów językowych protestujących przeciwko *akredytacji, ewaluacji, mentoringowi, monitoringowi*, jednak słowa te nie mają jeszcze rodzimych odpowiedników.

W najbliższych latach język szkoleniowców na całym świecie będzie się coraz bardziej unifikował. To prawda, że należy chronić język polski i być może *coaching* i *benchmarking* z sensem uda się spolszczyć. Pewnym wyjściem jest szersze wyjaśnianie znaczenia użytych obcych terminów. Istotne byłoby również stworzenie środowiskowego słownika przez szkoleniowców. Materiały szkoleniowe powinny być opatrzone **słownikiem** używanych w tekście (nie tylko tych obcojęzycznych) terminów.

Rodzaje materiałów szkoleniowych

Materiały szkoleniowe niezależnie od zaszerzegowania do określonej kategorii mają wspólne cechy. Z punktu widzenia podstawowych **funkcji** pełnionych przez nie w procesie szkolenia są to:

- wspieranie procesu szkolenia,
- wspomaganie uczenia się osób szkolonych,
- wspomaganie pracy edukatora,
- wzmacnianie relacji edukator – grupa,
- wizualizowanie realizowanych treści,
- porządkowanie i utrwalanie dostarczanej wiedzy,
- wspomaganie samokształcenia uczestników szkolenia.

Jeden z podstawowych podziałów materiałów szkoleniowych to podział ze względu na użytkownika. Mamy więc:

- **materiały dla uczestników szkolenia,**
- **materiały dla prowadzącego szkolenie,**
- **materiały samokształceniowe.**

Taki podział należy starannie zaplanować przed szkoleniem. Gdy tego nie zrobimy, w trakcie szkolenia uczestnicy będą nas prosili o wszystkie materiały. Zwykle nie ma to uzasadnienia merytorycznego i ekonomicznego, gdyż są one zupełnie różne, a ich dodatkowe powielanie kosztuje. Edukatorze, nie „przekupuj grupy” kserowaniem kolejnych partii materiałów. Jeśli nawet uczestnicy będą zadowoleni, to jakiś czas potem zapomną, co ważnego miało im do powiedzenia. Pomyśl o celu szkolenia i materiałów. Materiały dla uczestników są przeznaczone do ich własnej pracy, materiały



dla edukatora służą głównie do prezentacji (foliogramy, notatki, schematy, rysunki).

Materiały dla uczestników szkolenia mogą być przygotowane w różnej formie:

- **pojedyncze kartki**, dostarczane uczestnikom kolejno w trakcie szkolenia i gromadzone zwykle w kartonowej teczce (z naklejką informacyjną),
- **jednolity materiał** (zbindowany, zszyty, sklejony), dostarczony uczestnikom w odpowiednim, zaplanowanym momencie szkolenia,
- **segregator** (skoroszyt), dostarczony uczestnikom na początku szkolenia i stopniowo uzupełniany kolejnymi fragmentami materiałów,
- **nośnik elektroniczny** (CD-ROM, dyskietka lub pliki przesłane pocztą elektroniczną), na którym nagrany jest materiał szkoleniowy.

Nie powinniśmy dostarczać uczestnikom materiałów w postaci np. luźnych kartek, słabych kserokopii, tekstów komputerowych z ręcznymi dopiskami, niewyraźnych reprodukcji, materiałów niewiadomego pochodzenia, kartek różnego formatu itp. Materiał szkoleniowy to **wizytówka edukatora**, świadczy o autorze. Poza tym zły materiał szkoleniowy psuje reputację firmy organizującej szkolenie.

Inny podział materiałów szkoleniowych związany jest z czasem ich wykorzystania w procesie szkolenia. Z tego punktu widzenia możemy wyróżnić:

- **materiały przedszkoleniowe** — np. ankiety badające potrzeby uczestników, teksty do przeczytania przez uczestników przed szkoleniem,
- **materiały wewnątrzszkoleniowe** — obejmujące m.in. podstawowe interaktywne materiały szkoleniowe, arkusze ćwiczeń, instrukcje, gry,
- **materiały poszkoleniowe** — obejmujące m.in. ankiety ewaluacyjne, testy, sprawozdania, raporty, materiały samokształceniowe do dalszej nauki.

Materiał szkoleniowy nie musi być wykorzystywany jedynie w obecności edukatora podczas zajęć, choć zdecydowana ich większość ma takie właśnie przeznaczenie. Bywa, że edukator dostarcza uczestnikom część materia-

łów przed szkoleniem (np. przesyła je razem z zawiadomieniem o czasie i miejscu szkolenia), aby zapoznali się z głównymi zagadnieniami szkolenia. Takim materiałem przedszkoleniowym może być również test kwalifikujący uczestnika do określonej podgrupy szkoleniowej lub ankieta badająca jego szczegółowe potrzeby związane ze szkoleniem. Dobrze przygotowane i właściwie użyte materiały przedszkoleniowe pomogą edukatorowi lepiej poznać grupę i wyrównać jej poziom w zakresie wiedzy wyjściowej, a także ulepszyć samo szkolenie.

Materiały poszkoleniowe pozwolą natomiast na utrwalenie efektów szkolenia po jego zakończeniu. Takim materiałem mogą być prace uczestników, opracowania, raporty czy sprawozdania, wykonane w trakcie szkolenia lub po jego zakończeniu. Najczęściej nazywamy je **materiałami powarsztatowymi**. Może je spożytkować zarówno uczestnik szkolenia, jak i edukator. Czasami nie planujemy tego, co z nimi zrobić i niekiedy trafiają na makulaturę. Opracowanie materiałów powarsztatowych jest żmudne, ale warto podjąć ten wysiłek, gdyż jest to dobra okazja do utrwalenia zdobytej wiedzy. Należy to jednak zrobić zaraz po szkoleniu, gdyż później trudno będzie odtworzyć dorobek grupy. Doświadczenie pokazuje, że uczestnicy szkoleń bardzo sobie cenią wspólnie wypracowane pomysły. Jeżeli uczestnicy grupy starannie notują to, co wspólnie wykonali, jeżeli proszą o kserokopie opracowanych projektów, to jest to jeden z mierników szkoleniowego sukcesu edukatora. Dodajmy, że należy pamiętać, aby materiał był opatrzony nazwiskami autorów i szkoleniowca, datą i miejscem powstania, nazwą szkolenia.

Materiały samokształceniowe. W odróżnieniu od innych materiałów przeznaczonych dla uczestników adresowane są do pojedynczych osób, a nie do grupy. Zwykle sięgamy do nich w czasie między sesjami szkolenia oraz po jego zakończeniu. Struktura materiału samokształceniowego jest nieco odmienna. Wiele miejsca zajmuje w nim „przestrzeń” przeznaczona na wypowiedzi i notatki czytelnika, często pojawiają się pytania do czytelnika.

Częstym elementem materiałów szkoleniowych są **ćwiczenia** przeznaczone dla uczestników. Zwróćmy więc na nie uwagę, dlatego że czasami mamy kłopot z ich właściwym wykonaniem. Problem sprawia na ogół **instruk-**



cja do ćwiczenia. Musi być ona zrozumiała dla użytkowników, napisana jasnym językiem, powinna wskazywać kolejne kroki postępowania. Jeśli autorowi chodzi o osiągnięcie szczególnego celu, może być mniej precyzyjna, ale należy to wyraźnie podkreślić. Niedocenianie wagi szczegółowego formułowania instrukcji to dość częsty błąd edukatorów. Oczywiście ćwiczenie powinno mieć wyraźnie określony cel, podporządkowany nadrzędnemu celowi szkolenia.

Foliogramy są jedną z podstawowych i najczęściej stosowanych form materiałów przeznaczonych dla szkoleniowca. Przy ich tworzeniu i wykorzystywaniu należy pamiętać o kilku kwestiach. Zaczniemy od tych technicznych. Foliogram powinien być:

- wykonany **na odpowiedniej folii** (pozwalającej na dokładne i trwałe przeniesienie napisów z komputera na folię, również wykonanych ręcznie),
- przechowywany w **specjalnej foliowej koszulce** (elektrostatycznej, chroniącej od bezpośredniego kontaktu z rękami),
- przechowywany na **białym podkładowym papierze** (najlepiej przyklejonym jedną krawędzią do folii. Umożliwia to lepsze odczytywanie folii),
- przechowywany w **segregatorze** (ułatwia to dostęp do poszczególnych folii, chroni je przed zniszczeniem),
- zarchiwizowany również w **formie elektronicznej** (na twardym dysku, druga kopia na CD-ROM-ie lub dyskietce).

Oto na co powinniśmy zwrócić uwagę, opracowując foliogramy:

- zamieszczamy jedynie **najistotniejsze kwestie** związane z treścią szkolenia (nie można całego materiału szkoleniowego przenosić na foliogram; czasami przed przeniesieniem na foliogram części tekstu należy go przeredagować);
- zamieszczamy **ograniczoną ilość tekstu** (czasami podawana jest reguła 7x7, to znaczy nie więcej niż siedem wersów na stronie i nie więcej niż siedem wyrazów w wersie; często foliogram składa się z 3–4 linii tekstu; w żadnym wypadku nie może to być tekst całostronicowy);

- nadajemy **tytuły** poszczególnym foliogramom (zachowujemy jednolitą konwencję nazewniczą dla całej serii; tytuł foliogramu powinien być odpowiednio wyróżniony, aby nie zlewał się z pozostałym tekstem);
- nadajemy **numery** poszczególnym foliogramom (wykorzystujemy różne systemy numeryczne, wskazane jest numerowanie wewnątrzrozdziałowe, np. *Rozdział IV/Foliogram 7*; numerowanie ułatwia odszukanie foliogramów i ich przechowywanie);
- określamy **układ strony** (w zależności od prezentowanych treści może być on pionowy lub poziomy; większość foliogramów ma układ pionowy);
- dobieramy **jednolity projekt graficzny strony** (zawierający odpowiednie tło kolorowe lub wzór graficzny nie zmniejszający czytelności głównego tekstu, jedną lub dwie żywe paginy, nazwę programu, nazwisko autora, logo firmy);
- dobieramy **odpowiedni krój pisma i stopień czcionki** (powinien być duży — 20 punktów to minimalna wielkość; krój pisma prosty, pogrubiony w intensywnych, czytelnych kolorach);
- używamy **elementów graficznych** (schematów, rysunków, tabel, obrazków — nie mają być ozdobnikami, lecz elementami związanymi bezpośrednio z przekazywanymi treściami);
- wybieramy **konwencję kolorystyczną** całego foliogramu (kolorystycznie współgrać muszą tło, tekst, grafika i elementy stałe; kolorystyka musi być jednolita w całej prezentacji; byłoby dobrze, gdyby nawiązywała ona do barw obranych przez instytucję szkolącą lub kolorystykę przyjętą w danym programie).

Prawne aspekty wykorzystywania materiałów szkoleniowych

W myśl zapisów prawa (Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych z późniejszymi zmianami) osoba tworząca dzieła (utwory), a więc również materiały szkoleniowe jest **twórcą**. Jest to *osoba fizyczna, której nazwisko umieszczono na eg-*



zemplarzach utworu lub podano do publicznej wiadomości w inny sposób w związku z rozpowszechnianiem utworu. Dlatego tworząc materiały szkoleniowe (zwłaszcza zbiorowe), należy ściśle i na samym początku procesu twórczego określić kwestie autorstwa, czyli rozstrzygnąć kwestię: kto i w jakim zakresie jest twórcą? Gdy pominie ten etap, w późniejszym czasie mogą pojawić się komplikacje, dotkliwe zarówno dla autorów, jak i tych, którzy korzystają z ich dzieł. Poziom edukacji prawnej w środowisku szkoleniowców edukacyjnych jest zróżnicowany (choć ciągle wzrasta), zdarza się więc, że po kilku latach nie sposób stwierdzić „ojcostwa” niektórych materiałów (dotyczy to często na przykład programów szkoleniowych, czy studiów przypadków). Drogi autorze materiałów szkoleniowych, jeżeli chcesz być „twórcą” w sensie prawnym, to nie wystarczy, żebyś stworzył dzieło, musisz również zadbać o jego ochronę prawną. „Tyle cię cenia, ile cię cytują”, a więc autorze zadbaj o swoje interesy.

Często zdarza się, że materiały szkoleniowe tworzone są przez kilku (czy nawet kilkunastu) autorów; mamy wówczas do czynienia ze **współautorstwem**. Istotny w tym przypadku jest podział praw autorskich do wspólnego dzieła (utworu). **Współtwórca** musi pamiętać o kilku istotnych kwestiach. Wykorzystanie (wykonanie) wspólnego materiału szkoleniowego (utworu) wymaga zgody wszystkich współtwórców (pozostałych autorów). Każdy z autorów może wykorzystywać własną część dzieła, jednak bez uszczerbku dla praw autorskich pozostałych autorów. Ta ostatnia zasada nie może być stosowana w odniesieniu do tzw. dzieł nierozłącznych. Można też wskazać inne zależności, jakie mogą się pojawić pomiędzy autorami wspólnego materiału. W przypadku wspólnego dzieła warto więc podpisać umowę regulującą prawa do utworu (dzieła). Dotyczy to zwłaszcza praw majątkowych. Ustawa o prawie autorskim mówi o równym udziale wszystkich współtwórców w utworze. Co jednak zrobić, gdy jeden z autorów stworzył na przykład 120 stron materiału, a drugi 5. Możliwym rozwiązaniem jest określenie w umowie procentowego udziału poszczególnych autorów we wspólnym dziele. Jest to szczególnie ważne wtedy, gdy pojawiają się kwestie finansowe związane z wykorzystaniem utworu przez osoby (instytucje, organizacje) trzecie.

Podmiotem prawa autorskiego jest twórca, a jego przedmiotem **utwór** — niematerialne dobro prawne będące rezultatem pracy twórcy, stworzone indywidualnie w wyniku działalności twórczej. Utwory to teksty, fotografie, filmy, mapy, programy komputerowe, projekty architektoniczne, obrazy, grafiki, rysunki, utwory muzyczne, sceniczne, choreograficzne oraz wiele innych. Utwór niezależny jest od **nośnika**, na którym został utrwalony (np. materiał drukowany, nagranie wideo, nośnik elektroniczny). Twórcza działalność indywidualna jest podstawowym wyznacznikiem uznania naszego materiału za utwór w rozumieniu ustawy o prawie autorskim.

W dobie globalizacji ludzie coraz częściej sięgają po obcojęzyczne dzieła. Najczęściej są to tłumaczenia z języka obcego na ojczysty, adaptacje, wybory lub częściowe modyfikacje utworów polskich bądź zagranicznych. Istotne przy tym jest poszanowanie międzynarodowego prawa autorskiego (*Powszechna konwencja o prawie autorskim* oraz *Konwencja o ochronie dzieł literackich i artystycznych*). Polska, niestety, nie ma dobrej opinii na świecie co do poszanowania własności intelektualnych twórców z innych państw. Dotyczy to zwłaszcza rynku nagrań współczesnej muzyki rozrywkowej oraz programów komputerowych. Nie możemy dopuścić do piractwa na rynku materiałów szkoleniowych.

Wcześniej poruszona kwestia współautorstwa wiąże się z pojęciem **utworu zbiorowego**, tworzonego przez różnych autorów. Istotny w tym kontekście jest stosunek twórcy do **wydawcy** lub **producenta**. To zwykle do nich należą prawa autorskie do wspólnego utworu. Autorzy materiałów szkoleniowych wykorzystują zazwyczaj własne dzieła jako osoby wynajęte lub będące pracownikami danej instytucji bądź organizacji. Firma organizująca szkolenie podpisuje umowę ze szkoleniowcem (zewnętrznym bądź własnym) i zapisy tego dokumentu powinny rozstrzygać sprawę. Jest jednak w tej materii sporo szczegółowych sytuacji, których wyjaśnianie nie mieści się w ramach niniejszego tekstu. Zainteresowanych czytelników odsyłam do lektury ustawy i specjalistycznych poradników.

Relację podmiotu (twórcy) z przedmiotem (utworem) określają **autorskie prawa osobiste**. Zgodnie z zapisami ustawy o prawie autorskim prawa te *chronią nieograniczoną w czasie i nie*



podlegającą zrzeczeniu się lub zbyciu więc twórcy z utworem, a w szczególności prawo do: 1) autorstwa utworu, 2) oznaczenia utworu swoim nazwiskiem lub pseudonimem albo do udostępniania go anonimowo, 3) nienaruszalności treści i formy utworu oraz jego rzetelnego wykorzystania, 4) decydowania o pierwszym udostępnieniu utworu publiczności, 5) nadzoru nad sposobem korzystania z utworu. Opisany związek twórcy z utworem trwa także po śmierci autora, wówczas pojawia się kwestia przejścia praw autorskich w drodze dziedziczenia lub umowy. Czasami, aby uzyskać zgodę na wykorzystanie interesującego nas utworu, musimy pertraktować z wnukami twórcy.

Prawa autorskie twórcy w rozumieniu *Kodeksu cywilnego* przekształcają się w **autorskie prawa majątkowe**. Własność utworu staje się tożsama z własnością rzeczy. Jest to szczególnie istotne przy ustalaniu zobowiązań finansowych wynikających z prawa autora do wynagradzania za korzystanie z utworu. Zgodnie z dyrektywami Unii Europejskiej autorskie prawa majątkowe chronione są przez okres 70 lat. W toczącej się w Polsce (podobnie jak i w innych krajach) dyskusji na ten temat wskazuje się zwłaszcza na utwory muzyczne, filmowe i komputerowe. Materiały szkoleniowe, jako utwory specjalistyczne nie podlegające szerszemu upublicznieniu, nie są przedmiotem zainteresowania opinii publicznej, choć podlegają tym samym prawom. Musimy mieć tego świadomość.

Znajomość zakresu funkcjonowania praw autorskich jest szczególnie ważna przy **wykorzystaniu cudzych utworów**. Tworząc materiały szkoleniowe, autorzy często wykorzystują **przedruki, cytaty, wypisy**. Ustawa o prawie autorskim określa zasady obowiązujące w tym obszarze. Szczególnie istotne jest wskazanie przypadków, w jakich istnieje potrzeba uzyskania **zgody autora**, oraz tych związanych z **wynagradzaniem autora** (kwestie te mogą występować łącznie bądź oddzielnie). Bez zgody twórcy i nieodpłatnie możemy wykorzystywać m.in. mowy wygłoszone na publicznych zebraniach, przeglądy publikacji i utworów rozpowszechnionych, krótkie ich streszczenia czy też wyciągi z aktualnych artykułów na tematy polityczne lub gospodarcze. Ustawa o prawie autorskim dopuszcza nieodpłatne wykorzystanie tzw. cytatów krótkich i określa warunki, jakie muszą być przy tym spełnione. W celach dydaktycznych i naukowych wolno zamieszczać drobne utwory lub większe fragmenty w pod-

ręcznikach i wypisach; ustawa wyraźnie podkreśla cel użycia takiego cytatu — edukacyjny. W związku z tym, że ustawa nie rozstrzyga jednoznacznie, co to jest „cytat krótki”, a co jest „dużym fragmentem”, najpewniejsze wydaje się zwrócenie się do wydawcy danej publikacji z prośbą o zgodę na bezpłatne wykorzystanie cytatu. Pomiędzy wydawcami problematyka wykorzystania cudzych utworów rozstrzygana jest zazwyczaj poprzez **umowy licencyjne**. Aby wyjaśnić wszystkie kwestie związane z wykorzystaniem cudzych utworów, konieczne jest zapoznanie się z tekstem ustawy, a w sytuacjach szczególnych nawet z orzeczeniami sądów rozstrzygających różnie interpretowane sytuacje.

Prawo międzynarodowe (*Powszechna konwencja o prawie autorskim* z 1952 r.) wprowadza kategorię **copyright**, oznaczaną w publikacjach symbolem ©. Symbol ten, występujący łącznie z nazwą podmiotu posiadającego prawa autorskie do dzieła oraz rokiem wydania, wskazuje na zastrzeżenie praw autorskich. W związku z międzynarodowym znaczeniem noty „copyright” istnieje obowiązek podawania oryginalnego zapisu tytułu dzieła w języku, w jakim po raz pierwszy był opublikowany, oraz podania roku pierwszego wydania w kraju pierwszej publikacji. Ochrona praw majątkowych trwa minimum 25 lat od daty pierwszej publikacji lub śmierci autora (z zależności od prawnych regulacji wewnętrznych w danym państwie). Powyższy fakt sprawia, że niektóre książki bądź piosenki są częściej niż inne publikowane lub nadawane w radiu. W przypadku materiałów szkoleniowych zasada copyright również obowiązuje. Jest ona łatwiejsza do egzekwowania, gdy materiały te ukazują się jako zwarta publikacja w wydawnictwie. Szkoleniowcy powinni dbać o zabezpieczenie praw autorskich własnych dzieł, jak też przestrzegać reguł określających zakres wykorzystywania cudzych materiałów. Gdy pojawiają się wątpliwości w tych sprawach, należy sięgnąć do ustawy lub skonsultować się z prawnikiem.

Dla firm szkoleniowych ważną kwestią oprócz copyright, jest zastrzeżenie **znaku towarowego**. Jest to istotny wyróżnik firmy pośrednio chroniący również jej materiały szkoleniowe. Znak towarowy to zwykle rysunek lub wyraz, może być nim również melodia, układ kolorów lub inna forma. Niemal wszyscy znają żółty prostokąt „National Geographic”, komu-



nikat reklamowy „Intel inside”, krój czcionki firmy Coca-Cola, czy logo Mercedesa.

Zazwyczaj w czasie tworzenia materiałów szkoleniowych zawierana jest **umowa o dzieło** pomiędzy firmą szkolącą a szkoleniowcem. Ta transakcja rządzi się określonymi zasadami, których podstawową część określa prawo, zwłaszcza zaś art. 627 *Kodeksu cywilnego*. Twórca **przyjmujący zamówienie** na wykonanie określonego dzieła (utworu) musi je wykonać zgodnie z zawartymi w umowie warunkami. W przypadku materiałów szkoleniowych mamy zazwyczaj do czynienia z twórczym, indywidualnym utworem intelektualnym w postaci niematerialnej. Firma — **zamawiający** — jest również zobowiązana do przestrzegania warunków umowy, spośród których podstawowym jest wypłacenie wynagrodzenia za stworzone dzieło.

Ewaluacja

Ewaluacja materiałów szkoleniowych jest niezwykle ważnym elementem w procesie tworzenia i wykorzystania materiałów szkoleniowych. Powinna ona towarzyszyć temu procesowi na wszystkich jego etapach („przed”, „w trakcie”, „po”), a nie wiązać się tylko z etapem końcowym (tzn. po „wykonaniu utworu”). Jeśli nawet nie planujemy ewaluacji naszych materiałów szkoleniowych, to ona i tak w jakimś zakresie wystąpi, gdyż inni użytkownicy tych materiałów lub osoby przez nas szkolone ocenią naszą pracę w sposób nieformalny i niezorganizowany. Nierozsądne jest więc rezygnowanie z wiedzy wynikającej z przeprowadzonej ewaluacji, zwłaszcza gdy chcemy się dalej rozwijać jako twórcy materiałów szkoleniowych.

Zacznijmy więc od **planu ewaluacji** naszych materiałów. Plan ten zawiera trzy główne elementy — określenie celów ewaluacji, jej przedmiotu oraz odbiorców. Ponadto występuje w nim wiele innych zagadnień. Używając „pytań projektowych”, możemy go określić poprzez następujące pytania: po co?, kto?, dla kogo?, jak?, kiedy?, gdzie?, czym?, za ile? Planowanie ewaluacji materiałów szkolenio-

wych jest najczęściej częścią składową planowania ewaluacji szkolenia. Taka sytuacja jest właściwa, zważywszy na funkcje materiałów szkoleniowych. Niesie ona jednak pewne zagrożenie, gdyż często rola materiałów w planie ewaluacji szkolenia jest marginalizowana (np. poświęca się jej jedno pytanie w ankiecie podsumowującej szkolenie). Możemy również zaplanować ewaluację samych materiałów szkoleniowych, szczególnie w sytuacji gdy testujemy nowatorskie materiały, planujemy publikację materiałów czy realizujemy pilotażową fazę dużego programu szkoleniowego.

W ewaluacji materiałów szkoleniowych możemy użyć kilku podstawowych **metod ewaluacji**. **Wywiad** jest formą zbierania informacji w trakcie bezpośredniego kontaktu z respondentem. Daje to ewaluatorowi wiele możliwości pogłębienia tematu, zadania dodatkowych pytań, poznania kontekstu udzielanych odpowiedzi. Wywiad z natury rzeczy nie zapewnia anonimowości, dlatego przeprowadzić go można tylko z wysoko zmotywowanymi osobami, które wierzą, że ich wypowiedzi zostaną użyte zgodnie z przedstawionymi intencjami.

Obserwacja, kolejna metoda, którą warto wykorzystać, jeżeli chcemy zbadać reakcje uczestników na używane podczas szkolenia materiały. Wiele nam mówi ilość i charakter pytań zadawanych przez uczestników podczas prezentacji. **Analiza dokumentów** to też jedna z podstawowych metod badawczych. W naszym przypadku analizowanymi dokumentami mogą być same materiały lub np. prace uczestników powstałe podczas ćwiczeń przeprowadzanych w oparciu o nasz materiał szkoleniowy.

Informacja zwrotna może być kolejnym elementem ewaluacji. By spełniała wymogi metody badawczej, musi być wcześniej uwzględniona w projekcie ewaluacji a uzyskane za jej pomocą dane muszą być zarejestrowane.

Osoby, które zechcą dokładniej zapoznać się z procesem tworzenia materiałów szkoleniowych odsyłam do mojej publikacji „Materiały szkoleniowe, jak je tworzyć. Poradnik dla prowadzących szkolenia”, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2004.



Anna Klimowicz

METODY NAUCZANIA W PRACY Z DOROSŁYMI

WYKŁAD

Wykład jest najstarszą z metod nauczania, znaną od tysięcy lat. Od najdawniejszych czasów ludzie, którzy potrafili biegle władać słowem cieszą się dużym uznaniem.

W starożytności i średniowieczu retoryka była jednym z głównych przedmiotów nauczania. Dziś spotkać ją można jedynie na nielicznych kierunkach studiów, choć przecież każdy nauczyciel powinien umieć w interesujący sposób przekazywać wiedzę. Edukator prowadzący zajęcia również posługuje się wykładem, ponieważ stosowanie aktywizujących metod nauczania jest efektywne wówczas, gdy opiera się na solidnych podstawach — umiejętności można kształtować, jeśli uczestnicy zajęć posiadają już odpowiednią wiedzę. A nie sposób przekazać wiedzy ściślej bez pomocy wykładu. I chociaż wykład edukatora nie jest *par excellence* akademicki, to wygłoszenie nawet krótkiego wykładu, podczas którego słuchacze potrafią skupić uwagę, jest nie lada sztuką. Podobnie jak w innych relacjach międzyludzkich, prowadzący wykład nie tylko przekazuje treści, ale i odbiera od słuchających sygnały świadczące o ich zainteresowaniu lub znużeniu. Prowadzenie wykładu należy więc do sytuacji komunikacyjnej o charakterze dwukierunkowym¹. To bardzo ważna informacja, którą każdy prowadzący wykład powinien wziąć pod uwagę. Wykład wygłasza się bowiem **dla kogoś**, nie dla siebie. Przygotowując go należy zatem najpierw uświadomić sobie, jaki jest jego praw-

dziwy cel — czy chodzi nam o to, aby **słuchacze tylko czegoś się dowiedzieli**, czy też o to, aby **po wykładzie przemyśleli pewne sprawy**, a może nawet **podjęli pewne działania w wyniku tych refleksji**.

Przygotowanie wykładu

W trakcie wykładu słuchacze zwykle starają się jak najdokładniej zrozumieć i zapamiętać przekazywane przez wykładowcę treści. Najczęściej pomaga im w tym sporządzanie notatek. Coraz częściej zdarza się też, że słuchacze wykład nagrywają, dlatego cenną umiejętnością dobrego wykładowcy jest precyzyjne formułowanie myśli. Sposób, w jaki ktoś głośno artykułuje swoje przemyślenia, powinien ukierunkowywać myśli osoby słuchającej i sprawiać, że łatwiej będzie jej zrozumieć dany obszar wiedzy. Słowa jednak mogą mieć odmienne znaczenie dla różnych ludzi. Fakt, że posługujemy się tymi samymi słowami nie znaczy wcale, że tak samo je rozumiemy. Znaczenie nadajemy słowom poprzez nasze własne powiązanie ich z przedmiotami i doświadczeniami, które gromadzimy w życiu. Tylko rozmowa stwarza okazję sprecyzowania, co rozmówcy mają na myśli, podczas wykładu nie zawsze jest to możliwe. Słowa płyną wówczas raczej tylko w jedną stronę, chyba że po wykładzie jest czas na dyskusję. George Orwell powiedział: „Jeśli myśli

¹ L. Grzesiuk, K. Doroszewicz, E. Stojanowska, *Umiejętności menedżera. Psychologia stosowana dla menedżerów*, Wyższa Szkoła Handlu i Prawa, Warszawa 2001



mogą zniekształcić język, również język może zniekształcić myśli”. Dlatego ważne jest staranne przygotowanie się do wykładu.

Na improwizację mogą sobie pozwolić prawdziwi mistrzowie słowa. Początkujący edukator będzie czuł się pewniej, kiedy po zapoznaniu się z tematem wykładu sporządzi jego konspekt, a następnie, po uporządkowaniu pierwszych skojarzeń i pomysłów, skonstruuje plan całej wypowiedzi. Warto zapisać zdanie, którym chce się rozpocząć wykład, później poszczególne punkty i zagadnienia oraz ich rozwinięcie. Dobrze jest również pełnym zdaniem zapisać zakończenie, które winno stanowić konkluzję całości.

Istotną sprawą jest wstępne zapoznanie się z audytorium, bowiem każda grupa odbiorców jest inna. Należy spróbować zebrać różne informacje, przeprowadzając krótki wywiad, np. w trakcie uzgadniania warunków spotkania z organizatorem zajęć, i zastanowić się nad czynnikami, które mogą mieć wpływ na odbiór naszej wypowiedzi. Ważne jest, abyśmy znali (choćby w przybliżeniu):

- wiek, płeć i status społeczny odbiorców;
- ich zainteresowania i poziom wiedzy na dany temat (nie należy przeceniać ich fachowości, ale trzeba docenić ich inteligencję);
- liczebność słuchaczy;
- nastawienie (które może być pozytywne, neutralne lub negatywne).

Trzeba też wziąć pod uwagę:

- miejsce, w którym odbędą się zajęcia i całe otoczenie (czynniki zakłócające to: zaglądające osoby, telefony, hałas z ulicy lub dobiegająca muzyka, remont itp.);
- oświetlenie (czy będzie dostatecznie widno, czy nie będzie przeszkadzało słońce, czy będą widoczne przeszkody, których ewentualnie chcemy użyć);
- akustykę pomieszczenia (czy potrzebne będzie nagłośnienie);
- temperaturę (nie powinno być zbyt gorąco ani zbyt zimno);
- miejsce dla wykładowcy (odległość wykładowcy od grupy powinna zależeć od jej liczebności, akustyki sali, rodzaju nagłośnienia).

Im więcej będziemy wiedzieć o miejscu, w którym mają się odbyć zajęcia, tym mniejsze będzie nasze zaskoczenie.

Sekrety dobrze przygotowanego wykładu

Wystąpienia, które sprawiają wrażenie spontanicznych to takie, które zostały przygotowane największym nakładem pracy.

Co to znaczy przekazywać informację? To znaczy, że w danej chwili wykładowca jest nadawcą, a jego słuchacze odbiorcami. Jakie umiejętności wykładowcy pomagają mu w przekazywaniu określonych treści za pomocą wykładu? O ile np. w rozmowie telefonicznej najważniejsze są umiejętności werbalne, o tyle kontakt osobisty umożliwia zastosowanie wielu innych. Zdarzają się sytuacje związane z komunikacją, których należy unikać. Na przykład coś może być:

1. powiedziane, ale nieusłyszane (słuchacze nie zwrócili uwagi na coś, na czym bardzo zależało wykładowcy),
2. usłyszane, ale niezrozumiane (wykładowca użył nietrafnych sformułowań, zbyt skomplikowanych słów),
3. zrozumiane, ale niezaakceptowane (wykładowca mówił zbyt impulsywnie, użył niewłaściwych argumentów).

Powyższe sytuacje można rozwiązać zwracając uwagę na:

- ad 1. większe skupienie uwagi słuchających,
- ad 2. spowodowanie, aby słuchający jednoznacznie zrozumieli informacje,
- ad 3. zwiększenie poziomu akceptacji treści przekazywanych przez wykładowcę.

Omówmy teraz umiejętności potrzebne w każdym z tych przypadków, ze szczególnym uwzględnieniem elementów werbalnych oraz niewerbalnych.

Ad 1. Większe skupienie uwagi

Zachowania werbalne

Wykład edukatora powinien być **krótki, zwięzły i prosty**. Jedną ze wspólnych cech lu-



dzi jest szybka utrata koncentracji i zainteresowania. Nawet dorośli słuchacze są w stanie bez przerwy aktywnie słuchać wykładu nie dłużej niż 45 minut. Oto trafne słowa Monteskiusza: „To, czego brakuje mówcy w głębi, stara się nadrobić w długości”.

Skupienie uwagi słuchających najłatwiej osiągnąć przez aktywny styl prowadzenia wykładu. **Pytania retoryczne** i aktualne **przykłady z praktyki** znacznie ożywiają wykład. By były wymowne i skuteczne, powinny być ciekawe, dostosowane do doświadczeń słuchaczy. Wykładowca powinien zwracać się bezpośrednio do słuchaczy, i jeśli to możliwe, powoływać się na przykłady im bliskie. Sympatycznie odbierane są **elementy dowcipu** wplatane do wypowiedzi wykładowcy. Należy to jednak robić z umiarem i dużym wyczuciem, pamiętając, by nikogo nie urazić. Najbezpieczniejsze są żarty z samego siebie — takie poczucie humoru zjednuje sympatię wielu słuchaczy.

Jeśli chodzi o składnię, to lepiej mówić krótkimi zdaniami. Nie należy ich przedłużać ani budować skomplikowanych, wielokrotnie złożonych struktur, jeżeli nie ma wyraźnej potrzeby. W wykładzie razi stosowanie zbyt dużej liczby zwrotów żargonowych. Istotny jest dobór właściwego słownictwa. Wielu ludziom nie podoba się zbyt swobodny sposób wyśławiania się. Nie robi też korzystnego wrażenia używanie zbyt wyszukanych zwrotów lub nadmiar słownictwa naukowego.

Jeżeli tylko treść, którą ma się do przekazania, można wyrazić za pomocą języka codziennego, warto się postarać i przełożyć trudne, specjalistyczne słowa na zrozumiałe dla wszystkich, nawet niespecjalnie wtajemniczonych w problematykę. Należy unikać nadmiaru terminologii naukowej, bo podczas wykładu **jesteśmy słuchani, nie czytani!!!** Nie możliwe jest, aby słuchacze przez dłuższy czas byli w równym stopniu skoncentrowani, wielu z nich jest wzrokowcami, poza tym osoba, która nadużywa zwrotów pochodzenia obcego może po prostu nie być zrozumiana.

Niewerbalne cechy mowy

Jednym z najistotniejszych aspektów wykładu jest **głos**. Należy więc zwracać szczególną uwagę na: natężenie swego głosu, tempo mówienia, intonację (wysoko czy nisko) i dykcję.

Zmieniającym się głosem można przekazać własny emocjonalny stosunek do wypowiadanych treści. Entuzjazm, zdecydowanie i wyrazistość głosu zachęcają słuchaczy do aktywnego odbioru tego, co wykładowca ma im do przekazania. Monotonny, beznamienny sposób mówienia powoduje dekoncentrację słuchaczy i spadek zainteresowania treścią wykładu. Głos jest doskonałym instrumentem, należy go tylko, jak wszystkie inne, dobrze nastroić. Lepiej odbierane są niskie tony. Trzeba starać się obniżyć ton swojego głosu i ustawić go tak, by był przyjemny dla ucha. Wiele osób ma surowy lub szorstki głos. Można nad tym popracować, nagrywając się na magnetofon i porównując z nagraniem głosem aktora lub spikera radiowego. Systematyczne powtarzanie takiego ćwiczenia da z pewnością oczekiwane rezultaty. Wyraźny sposób mówienia, ciepły i przyjemny tembr głosu to duże zalety każdego występującego publicznie mówcy. Dokładne wymawianie wszystkich spółgłosek, szczególnie w wygłosie, sprawia, że wypowiedź jest czysta i klarowna. Pamiętajmy, że wiele osób ma problemy ze słuchem (prawie każda osoba po 35 roku życia nie słyszy tak dobrze jak dawniej). Dlatego należy starać się w taki sposób otwierać usta, by nie cedzić słów przez zęby i uważać, aby nie mówić przez nos. „Mruczenie pod nosem i niewyraźna wymowa świadczą o bałaganie myślowym. Jeśli nasz język będzie dokładny i wyraźny przekonamy się, że również nasze myśli staną się dokładne i bardziej precyzyjne”².

Ważne jest również tempo mówienia — nie za szybkie, nie za wolne. Krótkie, naturalne **przerwy** w wypowiedzi, dramatyczne zawieszenia głosu mają bardzo dobry wpływ na przebieg wykładu: słuchacze mają możliwość przemyślenia wypowiedzi, a wykładowca może spokojnie ułożyć myśli. Należy jednak przy tym pamiętać, aby wyeliminować ze swojego sposobu mówienia wszystkie tzw. paralingwistyczne dźwięki typu; „yyyyy...”, „mmm...”, „eee..”.

Kontakt wzrokowy

Wykładowca, chcąc wywrzeć na słuchających pozytywne wrażenie, powinien utrzymywać z nimi dobry **kontakt wzrokowy**. Powinien on być naturalny i swobodny. Nie można patrzeć w sufit lub na ściany. Należy wodzić

² R. Hull, *Sukcesu można się nauczyć*, Wydawnictwo Interlibro, Warszawa 1995.



wzrokiem po całej sali, czasem zatrzymywać wzrok na jakiejś wybranej osobie, ale nie na długo i nigdy nie odwracać się plecami do słuchaczy. Jeśli piszemy coś na tablicy, odwróćmy się potem do audytorium i kontynuujmy wątek. Kontakt wzrokowy świadczy o uwadze i szacunku wykładowcy dla słuchaczy, budzi też zaufanie. Jeżeli wykładowca chociaż na moment stara się spojrzeć na każdego słuchacza, nabierają oni poczucia osobistego z nim kontaktu. Ponadto, wykładowca patrząc na ludzi ma możliwość śledzenia ich reakcji i odpowiadania na nie. Na twarzy można wyczytać stopień koncentracji uwagi okazywany innym. Żeby zdobyć uwagę innych, należy ją im okazywać.

Postawa ciała i gestykulacja

Jeśli chodzi o **postawę ciała**, to dobrze jest trzymać się prosto, ale nie sztywno. Sprawia to wrażenie równowagi, pewności, spokoju. Trzymanie rąk z przodu pozwala na **gestykulację**. Naturalne i swobodne ruchy rąk ożywiają wykład i pomagają uwypuklić najważniejsze informacje. Nie może być to jednak gestykulacja w stylu włoskiego filmu — powinna być oszczędna i wyważona. Nadmierne przywiązywanie się do wskazówek wyczytanych w poradnikach wyjaśniających tajemnice „mowy ciała” daje śmieszne rezultaty. Sztuczność ma to do siebie, że jest bardzo szybko wyłapywana przez innych.

Oczywiście, **dynamika** jest potrzebna. Każdy ruch, np. przedstawianie materiałów, pokazanie egzemplarza książki, o której się wspomina, użycie obrazu ilustrującego słowa (przy wykorzystaniu rzutnika), czyni wykład bardziej przekonującym.

Nic tak jednak nie przekona słuchaczy do naszych słów, jak osobiste **zaangażowanie i entuzjazm**. Właściwie całym sobą pokazujemy, że to, o czym mówimy, uważamy za słuszne i ważne lub nie. W miarę możliwości nie należy zbyt często zaglądać do notatek. Jeżeli swoją „rolę” znamy na pamięć, sprawiamy wrażenie profesjonalisty (a przecież każdemu edukatorowi zależy, by nim być).

Wygląd fizyczny, ubiór

Nasz wygląd jest częścią naszej autoprezentacji. Ubiór, uczesanie, makijaż są również elementem przekazu. Wykładowca powinien być

ubrany schludnie, starannie, a przy tym wygodnie. Bez nadmiernej ekstrawagancji i przesadnej oryginalności. Mężczyznę obowiązuje marynarka i krawat, kobietom na ogół poleca się kostiumy lub proste bluzki i spódnice zakrywające kolana. Psychologowie podkreślają także znaczenie odpowiedniego doboru kolorystyki ubioru. Kolory zimne: granatowy, szary, niebieski dodają powagi, beże i brązy zmniejszają poczucie dystansu, czerwienie zaś mogą onieśmielać ludzi³. Jeśli nosimy biżuterię, to pamiętajmy, aby była skromna.

Ad 2. Zrozumienie informacji

Aby słuchacze właściwie zrozumieli przekazywaną informację, należy:

- **ocenić ich obecny stan wiedzy** (pytając ich bezpośrednio lub np. organizatorów zajęć, czym zajmują się osoby, które będą słuchać wykładu, czy mają już jakieś doświadczenia w danej dziedzinie, do czego mają później wykorzystać wiedzę zdobytą podczas wykładu),
- **używać jasnego języka, zdań o prostej składni**,
- **zwracać baczną uwagę na wszystkie werbalne i niewerbalne oznaki niezrozumienia z ich strony** (wystarczy zapytać wprost kilku osób, czy jest coś, co jest dla nich niejasne lub budzi ich obawy),
- **nie używać zbyt wielu wyliczeń i argumentów, niedookreślonych czasowników** (np. mówili, twierdzą, pisano).

Aby wykład był dobrze zrozumiany, najważniejsza jest jego struktura. Uporządkowana, dobrze zbudowana informacja jest łatwiej przyswajalna i dłużej pozostaje w pamięci. Dlatego warto przeanalizować konstrukcję wykładu. Prosta, przejrzyste ułożona w logiczną całość uszereguje to, co w przeciwnym wypadku mogłoby stać się chaotycznym zlepkiem informacji.

Ludzie na ogół tracą koncentrację i uwagę w środkowej części wykładu. Fachowcy zajmujący się profesjonalną prezentacją radzą: najpierw powiedz o tym, co masz zamiar mówić, później powiedz to, co masz do powiedzenia, a na końcu przypomnij to, o czym mówiłeś. Najważniejsze informacje powinny być zatem

³ L. Grzesiuk, K. Doroszewicz, E. Stojanowska, op. cit.



umieszczone na początku i na końcu wykładu. Wówczas zostaną najlepiej zapamiętane. Taką samą zasadą kierują się dziennikarze przygotowujący serwisy informacyjne.

Prześledźmy teraz konstrukcję prostej struktury — oto wprowadzenie, rozwinięcie, zakończenie. Wprowadzenie ma przyciągnąć uwagę, rozwinięcie powinno zawierać całość informacji, w zakończeniu podsumowujemy treść całości i wyciągamy wnioski.

Wprowadzenie

Wprowadzenie ma trzy zadania: wywołać zainteresowanie, wyjaśnić strukturę wykładu, dać słuchaczom ogólny zarys tematyki całego wykładu.

We wprowadzeniu należy objaśnić słuchaczom **cel wykładu**. Powiedzmy konkretnie, czego właściwie będzie dotyczył i w jakim celu go wygłaszamy. Do czego swoim wystąpieniem chcemy słuchających przekonać i dlaczego jest to dla nas ważne. W zależności od treści wykładu, można ten cel bardziej lub mniej ściśle sprecyzować. Jeśli np. chcemy po prostu przekazać informację, można to jasno zapowiedzieć. Jeśli natomiast chcemy kogoś do czegoś przekonać, lepiej przedstawić swój cel bardziej ogólnie. W przeciwnym razie możemy osiągnąć niepożądany efekt. Dobrze natomiast pokazać, dlaczego informacja, którą chcemy przedstawić może być dla audytorium interesująca i jakie korzyści może przynieść uczestnictwo w tym spotkaniu. Można zasugerować, w jaki sposób słuchający będą mogli te treści wykorzystać.

Część środkowa, czyli rozwinięcie

Rozwinięcie ma zawierać całą właściwą treść prezentacji. Każdy blok informacji powinien być zamknięty podsumowaniem, które stanowi logiczne przejście do następnego działu. Każda prezentowana część wykładu powinna kończyć się omówieniem, tzn. przedstawieniem szczegółowych celów, konkretnej wiedzy zdobywanej przez słuchacza. Na przykład, jeśli będziemy mówili o aktywizujących metodach i technikach nauczania, konieczne jest zaprezentowanie zalet i ewentualnych trudności, na jakie może natknąć się nauczyciel używając określonej metody. Tu warto wskazać sytuacje, w jakich się ona sprawdza, np. podać przykłady tematów

z różnych przedmiotów, które można realizować z uczniami, stosując daną metodę.

Zakończenie

W tym miejscu jest okazja do podsumowania całości przekazanych treści. Jest to również czas na sformułowanie wniosków. Z tego powodu zakończenie wykładu powinno być jasno zapowiedziane, zrozumiałe i wymowne. Wskazane jest, aby zawierało poniższe elementy:

- zapowiedź zakończenia (aby ponownie wzmocnić uwagę słuchaczy),
- mocne podsumowanie (własne wnioski wykładowcy, jego argumenty),
- pozytywne zakończenie (coś miłego dla zaskarżenia sympatii słuchaczy, dla wprawienia ich w pozytywny nastrój — anegdota, cytat związany z treścią wystąpienia, refleksja i oczywiście kilka słów podziękowań za uwagę, za poświęcenie czasu).

Jeśli wykładowca ma przygotowany konspekt wykładu lub inne materiały przeznaczone dla słuchaczy, powinien rozdać je zaraz po wykładzie. **Dużym błędem jest rozdawanie ich przed wykładem lub w jego trakcie, ponieważ uwaga słuchających natychmiast koncentruje się na krążących papierach, a słowa wykładowcy trafiają w próżnię.**

Dobre zakończenie jest niezmiernie ważne. Bez względu na wszystko nie należy się śpieszyć. Po wykładzie dobrze jest zaproponować słuchaczom choćby krótką sesję udzielania odpowiedzi na ich pytania dotyczące poruszanej problematyki.

Ad 3. Zwiększenie poziomu akceptacji

Aby zapewnić sobie jak największy poziom akceptacji ze strony słuchaczy, na początek warto zadać sobie pytania: Jaki cel ma wykład dla ciebie, a jaki jest cel słuchaczy? Czy cele te są zbieżne? Czy słuchacze są nastawieni pozytywnie, negatywnie czy neutralnie? Ma to wpływ na sposób, w jaki będziemy mówić. Słuchacz pozytywny nie potrzebuje przekonywania. Neutralny wymaga ostrożniejszego podejścia. Należy postarać się możliwie szybko zyskać jego zainteresowanie. Słuchacz negatywny jest bardzo trudny do przekonania. Warto najpierw przyznać otwarcie, że się ze sobą nie zga-



dzacie. Następnie można stwierdzić, że skoro tak jest, to waszym wspólnym zadaniem będzie znalezienie rozwiązania. W końcu proponować przedstawienie problemów będących przedmiotem wykładu z odmiennych punktów widzenia.

Warto również zastanowić się, czy wykład jest dostosowany do poziomu słuchaczy. Czy jest dla nich ciekawy, czy wnosi coś nowego, odkrywczego?

W zasadzie tylko ta informacja, którą słuchacz jest w stanie zastosować w swojej rzeczywistości, podziela na niego stymulująco. Dopasowując rodzaj informacji do konkretnych osób, zwiększamy szansę na zdobycie ich zainteresowania. Jeśli zamiarem wykładowcy jest przekonanie słuchaczy do zmiany sposobu widzenia pewnych problemów, to powinien zastanowić się nad tym, jakie argumenty do nich przemówią. Dobrze jest używać tylko tych argumentów, które są ważne dla konkretnych odbiorców i zadać sobie pytanie, czy argumentacja, której się używa jest wielostronna (czy przedstawia sytuację z jednego punktu widzenia, czy też uwzględnia kilka różnych).

Stosowanie „metody kanapki” — najpierw argumenty pozytywne, następnie negatywne, później znowu pozytywne — daje dobre rezultaty. W ten sposób, nawet jeśli ktoś wyraźnie się nie zgadza, będzie miał szansę usłyszeć to, co chciał usłyszeć. Ważne jest jednak stałe podkreślanie pozytywów przedstawianego przez siebie stanowiska.

Opinia słuchaczy o wykładowcy opiera się na pięciu czynnikach:

- ekspertyza (profesjonalizm w temacie),
- wiarygodność,
- pewność siebie,
- zaangażowanie,
- wygląd zewnętrzny (m.in. ubiór).

Z badań wynika, że opinia odbiorców na temat osób występujących publicznie kształtuje się: w 7% na podstawie tego, co mówią, w 38% — jak mówią (intonacja głosu, tempo wypowiedzi, język itp.), w 55% na podstawie zachowań niewerbalnych (wygląd, wyraz twarzy, pozycje i ruchy ciała, kontakt wzrokowy, ton głosu, uśmiech, gestykulacja itd.)⁴.

Gdyby po tygodniu poprosić kogoś, kto słuchał wykładu, aby powtórzył jego treść z pamięci, raczej nie byłby w stanie tego zrobić nie posługując się notatkami.

Z pewnością jednak potrafiłby opowiedzieć o wrażeniach, jakie wywarła na nim osoba wykładowcy.

Jeśli zaś chodzi o przekazywanie treści, powinny one zawierać najświeższe informacje, skupiać uwagę na słuchaczach, przekazywać rzetelne wiadomości. Słuchający najbardziej cenią zwięzły, konkretny sposób mówienia, płynność języka, jego obrazowość. Podziwiają też zaangażowanie i entuzjazm mówcy. Najlepsze wrażenie wywierają osoby mówiące z przekonaniem, pewne siebie, uczciwe i solidne.

Jak sobie radzić z tremą?

Trema to reakcja naturalna, a nawet bardzo pożyteczna — zmusza bowiem do starannego przygotowania wystąpienia publicznego. Nie należy tylko pozwolić, aby przerodziła się w panikę. Walkę z tremą trzeba rozpocząć od solidnego przygotowania się. Dobrze jest zapisać, choćby tylko w punktach, co ma się do przekazania. Przed pierwszym wykładem warto zorganizować sobie kilka prób (w domu przed najbliższymi, albo przed lustrem, świetnie pomaga nagranie się na taśmę magnetofonową).

Na ogół ci, przed którymi się występuje, nie przychodzą po to, aby kogoś krytykować, niszczyć, porównywać z najwspanialszymi mówcami świata. Jeśli będą oceniać, to nie bardziej niż my ich.

Na pewno nikt nie śmieje się z tych, którzy potrafią pośmiać się sami z siebie. Poza tym dobrze jest nie śpieszyć się, nie gorączkować, dotlenić się przed wystąpieniem, wyspać i odpocząć. Tuż przed samym wykładem raczej nie należy nic jeść ani pić. Dobrze jest przyjść na miejsce trochę wcześniej, aby oswoić się z przestrzenią, sprawdzić osobiście nagłośnienie, ustalić szczegóły z osobami odpowiedzialnymi za organizację i obsługę zajęć.

Pocieszający jest również fakt, że nigdy nie wygląda się na tak zdenerwowanego, jakim się jest naprawdę. Nikt też nie jest tak doskonały, aby bez zastrzeżeń podobał się wszystkim.

⁴ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna*, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 173.



AKTYWIZUJĄCE METODY NAUCZANIA

Aktywizujące metody nauczania a tradycyjny sposób przekazywania wiedzy

Od edukatora należy wymagać, aby w dziedzinie, w której ma uchodzić za specjalistę, wiedział i umiał więcej niż uczestnicy jego zajęć. Jednocześnie edukator musi pamiętać, że nie jest wyłącznie po to, by przedstawiał innym gotowe recepty, podawał jak na talerzu zgrabnie przygotowane porcje wiedzy. Jego rolą jest przede wszystkim motywowanie innych nauczających do zmian w ich sposobach pracy z uczniem, do zastanowienia się nad tym, po co i czego uczą, oraz jak mają organizować swoją pracę, by przynosiła lepsze efekty. Do zmian w postawach nie przekona się nikogo poprzez oddziaływanie na intelekt. Jedynym sposobem, jaki wpływa na zmianę czyjegoś zachowania jest doświadczanie przez niego określonych sytuacji. A zatem należy uczestnikom stwarzać na zajęciach jak najwięcej takich możliwości, ponieważ nie nauczą się pracować innymi metodami z uczniem, jeśli sami ich nie doświadczą i tych doświadczeń nie przeanalizują. Wygłoszenie ciekawego wykładu jest sztuką, ale czy słuchacze po wysłuchaniu nawet najbardziej „ognistej mowy” będą chcieli zmienić swój dotychczasowy sposób zachowania, czy zmieni się ich sposób widzenia i przeżywania rzeczywistości? „Nie wystarczy dużo wiedzieć, żeby być mądrym” — mawiał już bardzo dawno temu Heraklit. Nie wystarczy dużo wiedzieć, aby poprowadzić dobre zajęcia z grupą. Trzeba jeszcze umieć zauważać to, co się dzieje w grupie, spostrzegać i trafnie interpretować relacje zachodzące między uczestnikami. Szkolenie metodami tradycyjnymi jest z reguły dość schematyczne i nie przynosi większych korzyści. Jest, oczywiście, dużo prostsze. Można doskonale opracować ramy czasowe takiego szkolenia, powiedzieć, co się wie, wygłosić z całym prze-

konaniem pewne stwierdzenia, pokazać kilka ćwiczeń i bez nawiązywania relacji z uczestnikami zajęć, bez specjalnych emocji, powrócić do domu w poczuciu dobrze spełnionego zadania.

Zajęcia prowadzone metodami aktywizującymi są trudniejsze, bo opierają się na procesie grupowym, powodują duże zaangażowanie emocjonalne po obu stronach — prowadzącego i uczestników zajęć. Wykorzystują przede wszystkim wiedzę i doświadczenie uczestników. Często ujawniają poziom ich umiejętności, prawdziwą postawę wobec rozmaitych problemów. Prowadzący nie jest w stanie zaplanować wszystkiego, co się może wydarzyć na takich zajęciach. Musi umieć „podążać” za grupą, być elastycznym, szybko reagować, czasami zmieniać przebieg zaplanowanych ćwiczeń. Powinien również posiadać umiejętność rozwiązywania konfliktów, negocjowania. Czasem przyjmować rolę „adwokata diabła”, a czasem zajmować konkretne stanowisko w danej kwestii.

Aktywizujące metody nauczania aktywizują zatem nie tylko uczestników zajęć; zdarza się, że wymagają znacznie większej aktywności od prowadzącego. Badania przekonują, że przekaz ustny używany jako jedyny środek komunikacji umożliwia odtworzenie z pamięci 70% dostarczonych informacji po upływie trzech godzin i tylko 10% tych informacji po upływie trzech dni.⁵ Przy tym niemożliwe jest zdobycie jakiegokolwiek umiejętności poprzez samo wysłuchanie wykładu lub przeczytanie jej opisu w podręczniku. Wystarczy przypomnieć sobie, w jaki sposób nauczyliśmy się jazdy na rowerze czy pływania. Stąd prosty wniosek, iż pracując z grupą osób, których celem jest zdobycie nie tylko określonej wiedzy, ale również określonych umiejętności, należy stosować na przemian bardzo różne strategie nauczania.

Niektórzy prowadzący zajęcia z dorosłymi przyzwyczajają się do brania na siebie całkowitej odpowiedzialności za to, co się dzieje w procesie nauczania — to może być przyczyną

⁵ P. Thompson, *Sposoby komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.



ich niechęci do stosowania metod aktywizujących. Tymczasem należy odpowiedzialność za to, co się dzieje podczas zajęć, w części przerzucić na uczestników. Niechęć do stosowania metod aktywizujących może również wpływać z oporu wobec konieczności nawiązywania (zawsze towarzyszących stosowaniu metod aktywizujących) bezpośrednich relacji z uczestnikami zajęć. Niektórym prowadzącym trudność może sprawiać większa niż podczas tradycyjnych zajęć możliwość pojawienia się nie zaplanowanych treści, kłopotliwych sytuacji, niespodziewanych pytań.

Jednak obecnie za najbardziej efektywną formę kształcenia dorosłych przyjmuje się zajęcia warsztatowe, podczas których niezbyt długie wykłady przeplatane są ćwiczeniami wykorzystującymi aktywizujące metody i techniki nauczania.

Nie można prowadzić zajęć warsztatowych, przekazując tylko w formie wykładu zaplanowanego przez siebie zasobu informacji (nawet jeśli jest to wykład z wykorzystaniem środków audiowizualnych) — uczący się powinien zyskać umiejętność zdobywania i praktycznego wykorzystania wielu informacji sam, a w dodatku zastanowić się, jak w atrakcyjnej formie przekazać je innym nauczycielom czy uczniom.

Zamieszanie wokół terminologii

W publikacjach metodycznych, które próbują objaśnić zasady pracy osoby nauczającej, można znaleźć bardzo różne określenia: „aktywne metody nauczania”, „metody aktywizujące”, „metody interaktywne”, „gry i zabawy dydaktyczne”, „strategie uczenia”. Warto więc pokusić się na ujednolicenie tej terminologii. Rozważmy pierwsze pytanie — aktywne czy aktywizujące?

Jeśli chodzi o uczenie się, czyli tę część procesu, która dzieje się po stronie osoby uczącej się, możemy mówić o aktywnych lub biernych metodach i technikach uczenia się w zależności od postawy, jaką przyjmuje uczący się.

Gdy natomiast mówimy o osobie nauczającej, to dla określenia narzędzi, jakich używa podczas swojej pracy, właściwe wydaje się używanie terminu „aktywizujące” metody i tech-

niki — nie jest raczej możliwe, aby ktoś, kto kieruje procesem nauczania, pozostawał bierny. A teraz druga kwestia — kiedy metoda, a kiedy technika?

W języku polskim istnieje dość duża zbieżność znaczeniowa terminów „metoda” i „technika”. Obu używa się mówiąc o jakimś sposobie postępowania dla osiągnięcia określonego celu. Przy czym pojęcie „metoda” stosujemy zwykle mówiąc nawet w języku potocznym o badaniu rzeczy i zjawisk według określonych reguł, przez „technikę” zaś rozumiemy raczej pewien sposób i biegłość wykonywania określonych prac, czynności w jakiejś dziedzinie. Zatem nawet intuicyjnie „metodę” należy pojmować szerzej niż technikę.

Proponuję przyjęcie następującego rozróżnienia obu terminów:

Metoda nauczania to racjonalnie zaplanowana przez nauczającego forma organizacji etapów procesu uczenia się. Metoda stwarza określoną sytuację i warunki, w których uczący się podąża w jasno wyznaczonym kierunku, według wymaganych przez nauczającego założeń, by osiągnąć zamierzony cel, jakim jest pewien zasób wiedzy i umiejętności. W obszarze określonej metody nauczania można stosować różne techniki.

Metodami są np.: praca w małych grupach, odgrywanie ról, dyskusja, projekt.

Jednak w ramach jednej metody można pracować wieloma różnymi technikami.

I tak na przykład dyskusję można zorganizować techniką „sześciu kapeluszy”, „pokera kryterialnego”, „metaplanu”, można zaproponować debatę „za i przeciw” czy debatę oksfordzką — jednak zawsze będzie to po prostu metoda dyskusji.

Technika to określony sposób praktycznego zastosowania metody (procedura, recepta, przepis), służący nie tyle nabywaniu przez uczących się nowej wiedzy i umiejętności, co zdobywaniu sprawności posługiwania się nimi.



Każda konkretna technika jest tylko elementem metody — wielu doświadczonych prowadzących doskonale rozumie, że technika to wyłącznie sposób na zewnętrzną organizację zajęć. Liczba technik jest dość ograniczona i nawet jeśli pojawiają się nieraz nowe ich warianty, w gruncie rzeczy pozostają one w tym samym obszarze kilku metod.

Spotyka się pogląd, że jeśli ktoś poznał kilka aktywizujących technik, umie już prowadzić zajęcia metodami aktywizującymi. Można pokusić się tutaj o żartobliwe porównanie: to, że znajdziemy przepis na doskonałe ciasto, nie znaczy jeszcze, że upieczemy je bez zakalca. Znajomość rozmaitych technik nie jest receptą na sukces w pracy z grupą.

Znajomość techniki wymaga jeszcze sporej dawki wiedzy o metodzie — kiedy ją zastosować, jak się do niej przygotować, jak przygotować do niej grupę, jakie mogą być konsekwencje jej zastosowania i jak omówić z grupą jej rezultaty.

Dopiero gdy prowadzący zdobędzie umiejętność nawiązywania bezpośredniego kontaktu z grupą, gdy będzie potrafił zdiagnozować stan potrzeb i oczekiwań uczestników swoich zajęć oraz uświadomi sobie własną gotowość do ich uwzględnienia, może mówić o swoim przygotowaniu do pracy metodami aktywizującymi. Metody te wymagają jeszcze jednej ważnej umiejętności — zawierania kontraktu z grupą; kontraktu, który pozwoli uczestnikom czuć się podmiotem w sytuacji, jaką kreuje praca metodami aktywizującymi. Często zdarza się, że podczas tej pracy uczestnicy odsłaniają swoje słabe strony, pewne braki, a także ujawniają prawdziwe poglądy czy emocje. Od umiejętności interpersonalnych edukatora, od reprezentowanej przez niego postawy, od zdolności kreowania odpowiedniej atmosfery zależy przebieg zajęć i to, w jakim stopniu ich uczestnicy zaangażują się i skorzystają z proponowanych

przez niego form ćwiczeń. Aktywizujące metody nauczania polegają właśnie na wzbudzeniu jak największego zaangażowania uczących się, a proces ten ma być oparty na ich własnych doświadczeniach, przemyśleniach i emocjach. Uczący się poszukują nowych rozwiązań i w ten sposób rozwijają zdolności myślenia, stają się bardziej twórczy, otwarci i empatyczni.

Tym sposobem proces uczenia się staje się bardziej urozmaicony, a przez to przyjemniejszy i łatwiejszy; ożywiona atmosfera w grupie niespodziewanie często daje bardzo pozytywne efekty.

Osoby przyzwyczajone do zdobywania wiedzy i umiejętności metodami aktywnymi są bardziej samodzielne i krytyczne, łatwiej formułują sądy i opinie, chętniej i odważniej biorą udział w publicznych wystąpieniach. Niektóre z tych metod i technik wymagają od prowadzącego zajęcia solidnego przygotowania merytorycznego oraz technicznego, ale z pewnością rezultaty są tego warte.

Najbardziej znane i najczęściej stosowane aktywizujące metody i techniki nauczania

Spróbujmy dokonać podziału najczęściej stosowanych metod i technik aktywizujących proces nauczania. **Oczywiście jest to tylko propozycja.** Kryterium podziału są tu cele, jakie wyznacza prowadzący używając określonej metody. Jeśli przyjmimy inne kryteria, podział ten może wyglądać inaczej. Poza tym trudno jest dokonać jednoznacznego podziału, ponieważ niektóre z technik nie występują w czystej postaci, np. różne techniki aranżujące dyskusję wymagają również wchodzenia w określoną rolę, można by zatem zaliczyć je do innej metody.



METODA	TECHNIKI
DYSKUSJA Cele: Kształcenie umiejętności wzajemnego słuchania, formułowania argumentów, stawiania tezy, prezentowania swojego stanowiska, wyciągania wniosków	Debata „za i przeciw” Debata panelowa Debata oksfordzka Dyskusja punktowana Metaplan Poker kryterialny „Sześć kapeluszy” wg de Bono Akwarium
WCHODZENIE W ROLE Cele: Uczenie się empatii — rozumienia motywów różnych zachowań, wyrażania myśli i uczuć, rozumienia różnych postaw i zachowań; doskonalenie umiejętności komunikacyjnych i umiejętności prezentacji swojego stanowiska	Gry i zabawy dydaktyczne Odgrywanie scenek Przeprowadzanie wywiadów, ankiet i sondaży Symulacja Techniki dramy
ANALIZOWANIE I ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW Cele: Kształcenie umiejętności wnikliwej analizy sytuacji problemowej; ustalania priorytetów, poszukiwania rozwiązań, wyszukiwania i formułowania argumentów	Burza mózgów Drzewo decyzyjne Procedura „U” Ranking diamentowy Studium przypadku Analiza SWOT Technika grupy nominalnej Zalety, wady i to, co interesujące
UCZENIE SIĘ W MAŁYCH ZESPOŁACH Cele: Uczenie się współpracy, odpowiedzialności; doskonalenie umiejętności komunikacyjnych	Puzzle (układanka ekspercka) Sztafeta Kula śnieżna Plakat podsumowujący treść zajęć
PROJEKT Cele: Integracja wiedzy szkolnej z pozaszkolną, praktyczne wykorzystanie wiedzy i umiejętności; twórcze myślenie, integracja treści różnych przedmiotów nauczania; umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji, planowania, samodzielnej i grupowej pracy, rozwiązywania problemów, selekcji informacji, analizowania treści; rozwijanie samorządności, zmniejszanie dystansu pomiędzy szkołą a środowiskiem lokalnym; kształtowanie odpowiedzialności i współodpowiedzialności, rozwijanie osobistych zainteresowań, kształcenie umiejętności samooceny oraz prezentacji wyników pracy	Łączy wiele metod i technik
STACJE ZADANIOWE Cele: W zależności od przygotowanych dla uczestników zadań: kształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem, wyszukiwania informacji, analizowania podanych informacji; kształcenie umiejętności planowania pracy — czasu, kolejności czynności	Łączą różne techniki; powinny być tak przygotowane, by rozwijały różne umiejętności
PORTFOLIO (Teczka) Kształtowanie umiejętności wyszukiwania i gromadzenia odpowiednich informacji oraz selekcji materiałów; kształtowanie systematyczności oraz umiejętności samooceny	Portfolio tematyczne lub służące obserwacji rozwoju osób uczących się (praca indywidualna albo grupowa)
WIZUALIZACJA Kształtowanie umiejętności wydobywania kwintesencji z tekstu; wzbogacanie słownictwa, doskonalenie umiejętności zapamiętywania, kojarzenia; uczenie właściwego rozumienia i umiejętności interpretacji terminów i symboli	Mapy myśli Mapy skojarzeń Rysowanie ilustracji i komiksów Sporządzanie plakatów Układanie rebusów Wystawa interaktywna



Ważne, by edukator zdawał sobie sprawę, że każdej z metod i technik używa się określonym celu. A zatem przed wprowadzeniem każdej z nich należy jasno ten cel określić, wyjaśnić, czemu ma służyć dane ćwiczenie czy wykonanie określonego zadania. Równie istotne jest omówienie ćwiczeń przez prowadzącego po ich wykonaniu. Prowadzący powinien zebrać wrażenia, obserwacje, doświadczenia, refleksje uczestników zajęć, zwrócić ich uwagę na mocne i słabe strony danej metody, ewentualnie zagrożenia, jakie mogą z niej wynikać.

Należy również rozważyć, w jakiej sytuacji będziemy pracować. Grupa pracująca aktywizującymi metodami musi czuć się razem dobrze, bezpiecznie. Wszyscy uczestnicy muszą mieć pewność, że żaden z nich nie będzie później wystawiony na ośmieszenie, poddany krytyce, zlekceważony czy wykpiiony.

Jest to dość trudne w sytuacji, gdy wśród uczestników są osoby pozostające w stosunku zależności służbowej.

Najczęściej używane metody i techniki aktywizujące proces nauczania

METODA DYSKUSJI

Dyskusja jest metodą nauczania, która polega na wymianie zdań — poglądów własnych uczestników bądź też przytaczanych opinii innych osób. Aby dyskusja była sensowna i ożywiona, jej temat powinien być uczestnikom znany, poza tym interesujący i przynajmniej dość kontrowersyjny. Dyskusja nie służy wymianie informacji, a przedstawianiu poglądów. Dobrze poprowadzona uczy przede wszystkim głębszego rozumienia problemów, formułowania i prezentowania swoich argumentów, krytycznego myślenia, dystansu wobec własnych poglądów.

Bardzo ważne jest, aby temat dyskusji był sformułowany w sposób uniemożliwiający jednoznaczność oceny. Przykładowo: „Graffiti — wandalizm czy sztuka?”, „Polska w Unii Europejskiej — szansa czy zagrożenie?”, „Feministki — obrończynie praw kobiet, a może niewiedzone wojowniczką”, „Przestrzeganie praw

ucznia w naszej szkole”, „Prawo oświatowe jako czynnik motywujący w pracy nauczyciela”, „Wychowanie — domena domu czy szkoły”.

Każda dyskusja musi kończyć się podsumowaniem, które również pozwoli jej uczestnikom nabrać pewnego dystansu do własnych, nieraz bardzo emocjonalnych wypowiedzi. W podsumowaniu prowadzący omawia rezultaty dyskusji i sposób zachowania uczestników.

Techniki prowadzenia zajęć z zastosowaniem metody dyskusji

ANALIZA ARGUMENTÓW „ZA I PRZECIW” (DEBATA)

Uwagi ogólne

Jest to technika, która może pomóc w podjęciu decyzji, ale może też służyć do rozważenia określonej sytuacji bez dokonywania wyboru. Uczy spojrzenia na ten sam problem, często kontrowersyjny, z dwu różnych stron.

Zadaniem uczestników jest zaprezentowanie w sposób mądry i przyjazny argumentów „za” i „przeciw” oraz przekonanie zespołu reprezentującego drugą stronę do swoich poglądów. Chodzi o to, aby uczestnicy nauczyli się dyskutować o spornych kwestiach, zdobyli umiejętność aktywnego słuchania, umieli oddzielić problemy od ludzi, potrafili wyrażać swoje poglądy bez prowokowania i atakowania, zwłaszcza personalnego. Z pewnością dobrze jest wcześniej ustalić z uczestnikami pewne reguły, jakimi powinna się rządzić sensowna, budująca dyskusja. Każdy zespół musi mieć taki sam łączny czas wypowiedzi (przyda się stoper). Prowadzący nie może narzucać swojego punktu widzenia, ani też poddawać krytyce subiektywnych poglądów poszczególnych uczestników.

Sposób przeprowadzenia zajęć

1. Prowadzący dzieli grupę na 2 zespoły (jeżeli w danej sprawie może być więcej stanowisk, to również zespołów będzie odpowiednio więcej). Można pozwolić, aby uczestnicy sami się podzielili lub zrobić to losowo. Czasami dobrze wcześniej poprosić uczestników o zajęcie stanowiska w danej kwestii i zaproponować, aby reprezentowali



w dyskusji postawy przeciwne do tych, do jakich skłaniają się naprawdę.

2. Uściślamy temat debaty oraz ustalamy czas na przygotowanie argumentów (ok. 15 min). Uczestnicy mogą zapisywać argumenty na dużych arkuszach papieru, a później przykleić je taśmą na ścianie lub tablicy, co ułatwia im prezentację.

Prowadzący informuje grupę, że zespoły otrzymają prawo głosu na przemian trzykrotnie (po 5 min). Można zwrócić uwagę uczestników na to, że każda przygotowana przez nich teza może zostać zakwestionowana przez kontrtezę drugiej grupy. Powinni więc przewidzieć argumenty strony przeciwnej, a także uważnie słuchać, by móc odwołać się do tego, co powiedziała strona przeciwna.

3. Prowadzący daje sygnał do rozpoczęcia debaty, udziela głosu oraz mierzy czas. W tej roli może go zastąpić wylosowany lub wyznaczony uczestnik.
4. Jeżeli debata ma na celu tylko zaprezentowanie przeciwstawnych argumentów, po dyskusji należy ocenić ich jakość i siłę przekonania.
5. Kończąc debatę, należy koniecznie pogodzić oba zespoły i pomóc im znaleźć płaszczyznę porozumienia. Można poprosić, aby każdy z zespołów spróbował znaleźć wśród argumentów strony przeciwnej chociaż jeden, który jest w stanie bez zastrzeżeń zaakceptować. Jeśli czas na to pozwala, warto ponownie przeprowadzić debatę — zamieniając strony.

METAPLAN

Uwagi ogólne

Metaplan jest plastycznym zapisem dyskusji na określony temat prowadzonej przez uczestników zajęć. Podczas dyskusji w zespołach powstaje plakat, który jest jej skróconym, graficznym przedstawieniem. Technikę metaplanu stosuje się przy omawianiu kontrowersyjnych, trudnych spraw oraz przy rozwiązywaniu konfliktów. Polega ona jednak nie na wskazaniu, kto ma rację, a na przedstawieniu wielu aspektów danego problemu.

„Prawda często leży pośrodku”, celem metaplanu jest więc spokojne rozważenie zagadnienia i skoncentrowanie się na poszukiwaniu (bez

konieczności znalezienia!) wspólnego rozwiązania. Uczestnicy zajęć zastanawiają się, analizują problem, próbują go ocenić, formułują opinie i sądy, proponują różne rozwiązania.

Sposób przeprowadzenia zajęć

A. Praca w zespołach:

1. Prowadzący przedstawia problem, który będzie przedmiotem dyskusji.
2. Dzieli grupę na 4–6-osobowe zespoły.
3. Każdy zespół otrzymuje materiały przygotowane wcześniej przez prowadzącego:
 - jeden arkusz szarego papieru,
 - jedną kartkę kserograficznego papieru kolorowego — do zapisania tematu dyskusji,
 - karty (wycięte z papieru w jasnych, pastelowych barwach), po ok. 10 okrągłych i trójkątnych oraz 20 owalnych,
 - około 10 prostokątów — do zapisywania wniosków (inny kolor papieru),
 - taśmę lub klej, kolorowe flamastry.
4. Prowadzący ustala czas na wykonanie zadania (ok. 30 min).

Dyskutując, uczestnicy tworzą plakat według wzoru: w chmurce (wyciętej z białej kartki) zapisują temat, problem do rozwiązania i przyklejają ją na środku arkusza.

W odpowiednich miejscach, według wzoru, zapisują na plakacie pytania:

 - JAK JEST?
 - JAK POWINNO BYĆ?
 - DLACZEGO NIE JEST TAK, JAK POWINNO BYĆ?
 - W prawym dolnym rogu plakatu umieszczają napis WNIOSKI.

5. Wszystkie elementy, tj. temat, odpowiedzi, wnioski, mają określone miejsce na plakacie. Jeżeli zajdzie taka potrzeba, wnioski można podzielić na „zależne” i „niezależne od nas”. Zapisywane treści powinny być zaakceptowane przez całą grupę.
6. Reprezentanci grup przedstawiają plakaty; odpowiadają na pytania pozostałych uczestników, udzielają wyjaśnień. W trakcie omawiania mogą nastąpić zmiany, niektóre kartki mogą zostać inaczej zapisane, wymienione, wycofane bądź przesunięte do innego obszaru.

W trakcie prezentacji prowadzący pełni jedynie rolę obserwatora.



7. Etap podsumowania: prowadzący wspólnie z całą grupą zbiera wnioski ze wszystkich plakatów, omawia rezultaty pracy zespołów. Jeśli jest to konieczne, można wypracować wspólne wyniki dyskusji.

B. Praca z całą grupą:

1. Prowadzący przymocowuje na tablicy arkusz dużego szarego papieru; zapisuje temat — zagadnienie do rozważenia lub pytania według podanego wyżej wzoru oraz termin „wnioski”.
2. Rozdaje uczestnikom kolorowe karteczki (w czterech barwach, po 5–10 każdej).
3. Uczestnicy zapisują na karteczkach odpowiedzi na 3 postawione pytania i kolejno umieszczają je na plakacie. Prowadzący odczytuje treść zapisanych karteczek.
4. Następnie uczestnicy formułują wnioski, które również umieszczają na plakacie.

TECHNIKA „SZEŚCIU KAPELUSZY”

Uwagi ogólne

Edward de Bono, światowej sławy autorytet w dziedzinie technik nauczania tzw. twórczego myślenia, jest przekonany, że odpowiednie ćwiczenia mogą kształtować i rozwijać umiejętność kreatywnego sposobu myślenia. Zdolności tej nie należy traktować wyłącznie jako „daru niebios”, chcąc rozbudzić wyobraźnię dzieci, należy konstruować specjalne zadania.

Jednym ze sposobów rozwiązywania problemów proponowanym przez de Bono⁶ jest technika nazwana przez niego „sześć myślowych kapeluszy”. Postawienie problemu uruchamia w nas jednocześnie wiele różnych sposobów myślenia — myślimy jednocześnie o szansach powodzenia, ryzyku, wadach, zaletach — fakty mieszają nam się z emocjonalnym stosunkiem do sprawy. Technika „sześciu kapeluszy” porządkuje ten myślowy chaos. Zmusza do oglądu zagadnienia z wielu perspektyw.

De Bono sugeruje, aby mając do rozwikłania dany problem, przyjrzeć mu się dokładnie, wkładając kolejno „kapelusze”, czyli „czapki myślowe” określonego koloru (od angielskiego wyrażenia idiomatycznego „put on one’s thinking cap”, które oznacza „ruszyć głową, zastanowić się nad czymś”, a dosłownie „włożyć myślową czapkę”). Technika ta pozwala skoncentrować się w danym momencie wyłącznie na

jednym z aspektów rozpatrywanego zagadnienia. Każdy „kapelusz” to „narzucony” sposób widzenia sprawy, skierowanie myśli w jedną stronę.

I tak, gdy zakładamy:

- **KAPELUSZ BIAŁY** — zbieramy konkretne fakty, liczby, dane; musimy uważnie słuchać, zastanowić się, skąd zaczerpnąć informacje — to może być wywiad, sondaż opinii, ankieta, rocznik statystyczny.
- **KAPELUSZ CZERWONY** — skupiamy się na emocjach, jakie budzi w nas dana sprawa; mówimy o naszych przecuciach, intuicji — nie musimy niczego uzasadniać. Poza tym trzymamy się zasady „tu i teraz”, a nasze nastawienie emocjonalne może się zmieniać.
- **KAPELUSZ ŻÓŁTY** — zastanawiamy się nad zaletami, zyskami, oszczędnościami, zadajemy pytanie o korzyści — czy warto coś robić, w jakim stopniu jest to opłacalne.
- **KAPELUSZ CZARNY** — weryfikujemy fakty, oceniamy je, starannie sprawdzamy, spoglądamy z ostrożnością i dystansem, badamy wszystkie zagrożenia, skutki uboczne, wszelkie trudności, wynajdujemy wady i uszterki, wszystkie słabe punkty.
- **KAPELUSZ ZIELONY** — rozpatrujemy alternatywne rozwiązania, poszukujemy nowych pomysłów.
- **KAPELUSZ NIEBIESKI** — porządkujemy dotychczasowe myślenie o problemie, staramy się spojrzeć z góry, ogarnąć całość — czy podążamy w dobrym kierunku, czy jesteśmy na dobrym etapie?

Technika ta porządkuje sposób myślenia o problemie. Pozwala skierować uwagę na konkretne aspekty zagadnienia i na pewne typy myślenia.

Technikę „sześciu kapeluszy” można stosować pracując indywidualnie, w parach i zespołowo. „Zakładanie” kapeluszy nie ma ustalonej kolejności przy rozpatrywaniu określonego zagadnienia, nie jest też konieczne „zakładanie” wszystkich. Można używać pojedynczych „kapeluszy” lub łączyć je w zestawy.

Są jednak zasady, jakich de Bono radzi przestrzegać. Oto one:

1. „Żółty kapelusz” powinien być zakładany przed „czarnym”, bo trudniej jest po krytyce znaleźć pozytywy.

⁶ E. de Bono, *Naucz swoje dziecko myśleć*, Wydawnictwo PRIMA, Warszawa 1994.



2. Każdego „kapelusza” można używać w danej sprawie nieograniczoną ilość razy.
3. Jeśli zagadnienie budzi emocje, zaczynamy od „kapelusza czerwonego”.
4. „Czarny kapelusz” może być używany na dwa sposoby: aby szczegółowo omówić niedociągnięcia pomysłu (zaraz potem należy włożyć „kapelusz zielony”) albo też do całościowej oceny pomysłu.
5. „Kapelusz czarny” powinien być użyty do końcowej oceny pomysłu, ale po nim dobrze jest włożyć „czerwony”, by zobaczyć, jak nam się podoba to, co ustaliliśmy.

Sposób przeprowadzenia zajęć

Technika „sześciu kapeluszy” stanowi doskonałą ramę do przeprowadzenia każdej dyskusji. Prowadzący zajęcia może przygotować na kolorowych kartach (mogą to być kapelusze wycięte z kartonu) opis sposobu myślenia charakteryzujący dany typ „kapelusza”. Gdy ma zamiar pierwszy raz posłużyć się techniką „sześciu kapeluszy” w grupie, powinien dokładnie wyjaśnić uczestnikom, na czym ona polega i jaki jest cel tak poprowadzonych zajęć.

Rozpoczynając dyskusję wokół danego zagadnienia, można zwrócić się do uczestników z prośbą o „założenie kapeluszy” określonego koloru, czyli o wejście w rolę, którą narzuca kolor „kapelusza”, próbę spojrzenia na problem z innej pozycji.

Jak zorganizować pracę na zajęciach?

Proponuję trzy sposoby wykorzystania techniki „sześciu kapeluszy”:

1. Wszyscy uczestnicy na polecenie prowadzącego losują i „zakładają kapelusze” określonego koloru, np. czerwone, zielone lub czarne i rozpoczynają dyskusję — w efekcie dokładnie rozpatrzony zostanie konkretny aspekt omawianej sprawy.
2. Każdy uczestnik, indywidualnie, ma do swojej dyspozycji „kapelusze” wszystkich kolorów i w zależności od stanowiska, jakie chce zająć podczas dyskusji, zgłasza swój głos trzymając „kapelusz” danego koloru.
3. Prowadzący dzieli grupę na zespoły i każdemu zespołowi przydziela określony kolor „kapelusza”.

Technikę tę można stosować prowadząc dyskusję z każdej niemal dziedziny wiedzy.

Zalety

Pracując z zastosowaniem techniki „sześciu kapeluszy”, uczestnicy:

- uczą się przyjmować różne postawy wobec określonych problemów;
- zyskują szersze spojrzenie na wiele zagadnień;
- uczą się argumentować swoje poglądy;
- zdobywają umiejętność prowadzenia rzeczowej dyskusji.

Na co uważać

- Należy zadbać o solidne merytoryczne przygotowanie uczestników — mogą przed dyskusją przeczytać odpowiedni artykuł lub fragment książki.
- Lepiej nie przydzielać (jeżeli rozdajemy, a nie losujemy role) „czarnego kapelusza” osobom nastawionym zbyt krytycznie do wszystkiego.
- Powinno się określić ściśle czas dyskusji, kolejność osób zabierających głos, liczbę wystąpień każdego dyskutanta.

POKER KRYTERIALNY

Uwagi ogólne

Ta technika jest bardzo atrakcyjną formą prowadzenia dyskusji, ponieważ angażuje wszystkich uczestników zajęć, uczy starannego dobierania argumentów, przekonywania do swoich poglądów i dochodzenia do *consensu* w zespole, a później w grupie. Problem, który ma być przedyskutowany musi być kontrowersyjny, a kwestie, nad którymi dyskutujemy jasne i znane uczestnikom.

Sposób przeprowadzenia zajęć

Prowadzący przygotowuje wcześniej jednokowy zestaw dla każdego zespołu: karty dla uczestników (około 5 na jednego uczestnika) oraz planszę z zaznaczonymi trzema obszarami (trzy prostokąty różnej wielkości — położone jeden w drugim, w centrum planszy zapisany problem w postaci pytania, stwierdzenia bądź hasła). Karty do gry to kartoniki z wypisanymi czynnikami różnej wagi (argumentami „za i przeciw”) ważnymi dla rozpatrzenia danej sprawy. Prowadzący dzieli grupę na zespoły 4–5-osobowe. Każdy zespół otrzymuje w kopercie jednokowy zestaw. Rozpoczyna się



Przykładowy rysunek planszy i propozycja kart do gry na zajęcia z historii — o czynnikach, które wpłynęły na kształt epoki renesansu

Krytyczna ocena dorobku średniowiecza	Osądzenie gotyku jako sztuki prymitywnej	Ponowne odkrycie dorobku starożytności	Zainteresowanie człowiekiem — jego ciałem, uczuciami, myślami i życiem (humanizm)	Czerpanie natchnienia z odnalezionych starożytnych rzeźb i ruin
Uznanie dla ludzi znających języki klasyczne	Upowszechnienie znajomości klasycznej łaciny	Zachęta do studiowania nieznanych dzieł greckich mędrców	Przeciwstawianie się kulturze średniowiecza skupionej na Bogu	Popularyzacja idei „Nic co ludzkie nie jest mi obce”
Odrzucenie średniowiecznego spojrzenia na świat	Zwrócenie uwagi na codzienne problemy człowieka	Odejście od filozofii scholastycznej	Zaprzestanie powoływania się na autorytet Biblii	Opisywanie i wyjaśnianie rzeczywistości na podstawie własnych obserwacji
Poddawanie doświadczenia krytycznej analizie (poznaniu rozumowemu)	Rozwój kartografii	Rozwój techniki	Wynalezienie zegara z mechanizmem sprężynowym	Rozwój medycyny
Obowiązek wszechstronnego wykształcenia uczonych	Teoria heliocentryczna Mikołaja Kopernika	Odkrycia geograficzne dowodzące kulistości Ziemi	Rozwój anatomii (nauki o budowie ciała ludzkiego)	Legalne przeprowadzanie sekcji zwłok
Kazania ks. Skargi	Wynalazek druku	Rozwój i rozpowszechnienie literatury w językach narodowych	Twórczość dramatyczna Williama Szekspira	Poezja Jana Kochanowskiego
Powieść Francois Rabelais'ego „Gargantua i Pantagruel”	Bujny rozwój piśmiennictwa społeczno-politycznego	Obraz idealnego państwa w rozprawie Tomasza More'a „Utopia”	Pokazanie mechanizmów zdobywania i skutecznego sprawowania władzy w rozprawie Niccolò Machiavellego „Książę”	Traktat Baltazara Castiglione „Dworzanin” opisujący ideał człowieka kulturalnego i obytego z życiem
Twórczość Leonarda da Vinci	Obrazy Rafaela i Tytjana	Dzieła (rzeźby i projekty architektoniczne) Michała Anioła	Obrazy Piotra Bruegla	Obrazy Albrechta Dürera
Nawiązywanie do greckich kanonów piękna w sztuce	Dążenie do realizmu w sztuce	Użycie farb olejnych na płótnie	Wybudowanie Bazyliki św. Piotra w Rzymie	Rozkwit urbanistyki
Wprowadzenie instytucji mecenatu nad artystami	Budowanie miast według projektów	Myślenie kategoriami świeckimi — państwowymi i narodowymi (nie uniwersalistycznymi w duchu kościelnym)	Określenie głównych zasad moralnych i obywatelskich ważnych dla wielu pokoleń	Tolerancja religijna



gra. Jedna osoba z zespołu rozdaje karty, tak jak zwykle karty do gry — uczestnicy trzymają je w taki sposób, by nikt nie widział, co jest na nich zapisane. W centrum planszy (obszar najmniejszego prostokąta) można ułożyć tylko cztery karty z czynnikami, które uważamy za najważniejsze, w drugim polu tylko pięć kart z czynnikami mniejszej wagi, w trzecim wyłącznie siedem, które wydają się mniej istotne. Pozostałe karty znajdują się poza planszą, jako zupełnie błahe. Prawdziwa dyskusja rozpoczyna się w momencie, kiedy wszystkie znaczące pola planszy zostaną wypełnione.

Aby zmienić położenie którejś karty, uczestnik „pokera” musi przekonać pozostałych graczy, o znaczeniu tego czynnika. Dyskusja w zespole toczy się dopóty, dopóki na zasadzie *consensu* w zespole nie zostanie ustalony wymagany układ kart — w centrum planszy mają zostać wyłącznie 4 karty, w polu I wyłącznie 5 kart, w polu II tylko 7.

Grę można prowadzić dalej, ustalając ze wszystkimi zespołami wspólny układ kart na jednej planszy.

Zalety

Technika ta daje bardzo dobre rezultaty, ponieważ wspaniale angażuje wszystkich uczestników gry — każdy ma do wyboru kilka kart i sam decyduje o tym, czy zapisane na nich kwestie są według niego ważne czy nie. „Poker” uczy sztuki formułowania argumentów, ich obrony, a także kompromisu, bo można ustąpić z wcześniej zajętego stanowiska w danej sprawie.

Na co uważać

Zapisy sformułowane na kartonikach do gry muszą być przemyślane, tak by miały różną rangę. Muszą być też jasne i znane wszystkim grającym.

Nie wszystkie karty muszą być zapisane. Czyste kartoniki mogą pełnić rolę tzw. jokerów; gracze, którzy je posiadają mogą sami wpisać czynniki, jakie przyjdą im na myśl.

DYSKUSJA PUNKTOWANA

Uwagi ogólne

Technika ta służy nabywaniu i doskonaleniu przez uczestników umiejętności słuchania, mówienia i zbierania informacji. Uczestnicy dysku-

sji są punktowani przez obserwatorów w trakcie jej trwania, a po jej zakończeniu otrzymują od nich informacje zwrotne dotyczące swojego w niej udziału. Żadna z osób biorących udział w dyskusji nie może jej zdominować, ponieważ każda wypowiedź nie może trwać dłużej niż 50 sekund. Ważnym zadaniem dyskutujących jest wciągnięcie do wymiany poglądów innych.

Sposób przeprowadzenia zajęć

Pośrodku sali, w małym kręgu, siedzi 6–8 uczestników dyskusji. Pozostali przysłuchują się jako obserwatorzy i punktuja dyskutantów według znanych wszystkim kryteriów — otrzymują arkusze oceny (tablice punktacji) i zaznaczają na nich punkty. Dyskusja trwa od 10 do 20 minut, w zależności od tematu i możliwości uczestników. Uczestnicy posługują się planem dyskusji, aby nie odbiegać od tematu. Dobre rezultaty daje wcześniejsze przygotowanie przez nich poruszanego zagadnienia w formie metaplanu. Po upływie czasu przeznaczanego na dyskusję następuje jej omówienie: wypowiadają się kolejno wszyscy biorący udział w niej, następnie ich obserwatorzy, a na końcu sam prowadzący dokonuje podsumowania ćwiczenia — przebiegu dyskusji, omawianych informacji, przedstawionych idei i wniosków.

Zalety

Prowadzący jedynie aranżuje sytuację, nie ingerując bezpośrednio w przebieg ćwiczenia. Uczestnicy przejmują odpowiedzialność za proces uczenia się. Technika gwarantuje intensywny udział wszystkich osób, nie pozwala na dominację jednej z nich. Punkty dodatnie zachęcają do częstego zabierania głosu, punkty ujemne zaś wprowadzają dyscyplinę i ład, mobilizują do kulturalnego sposobu wypowiadania się. Dzięki temu można poruszyć wiele tematów, nawet trudnych i kontrowersyjnych.

Na co uważać

Należy nauczyć się rozróżniać informacje poparte faktami, którymi są: dane statystyczne, daty, nazwiska, definicje, materiał podręcznikowy, teksty źródłowe, artykuły prasowe itp. od istotnych uwag, które przedstawiają przemyslenia uczestnika. Często początek wypowiedzi wskazuje, że mowa będzie o własnym stanowisku: „Uważam, że..”, „Moim zdaniem...”, „Względem mnie...”.



Arkusz oceny dyskusji punktowanej

Kryteria oceny	Punkty	Uczestnicy		
		Ola	Kasia	Jaś
Prezentacja informacji opartej na faktach (dane statystyczne, daty, nazwiska itp.)	+ 2			
Zajęcie stanowiska (prezentacja osobistej opinii)	+ 2			
Przekonująca argumentacja	+ 3			
Dostrzeganie analogii (podobieństw)	+ 2			
Wypowiedź nie na temat; nieprzestrzeganie planu	- 2			
Komentarz do czyjejs informacji lub jej uzupełnienie	+ 1			
Rozpoczęcie dyskusji	+ 1			
Posunięcie dyskusji do przodu	+ 1			
Wciągnięcie do dyskusji osoby, która jeszcze się nie wypowiadała	+ 1			
Przerywanie innym, przeszkadzanie w dyskusji	- 3			
Monopolizowanie dyskusji (wypowiedź powyżej 50 sekund)	- 2			
Atak osobisty (niewłaściwe uwagi o charakterze personalnym)	- 3			
Przeprosiny	+ 1			
Przekonująca argumentacja	+ 3			

Prowadzący nie powinien przerywać toczącej się dyskusji, a tylko notować pewne kwestie do omówienia, zauważone błędy, pojęcia czy problemy, które chciałby później omówić szerzej.

Ważny jest plan dyskusji sporządzony wcześniej; dyskusja nie jest ćwiczeniem pamięciowym, dlatego nawet uczestnicy powinni posługiwać się swoimi notatkami.

Techniki służące analizowaniu i rozwiązywaniu problemów

BURZA MÓZGÓW

Uwagi ogólne

Burza mózgów jest techniką twórczego myślenia, pomocną w poszukiwaniu nowych oryginalnych rozwiązań poprzez wyzwolenie indywidualnych możliwości umysłowych.

Technikę burzy mózgów zainicjował przed kilkunastu laty w świecie reklamy Alex F. Osborn z firmy Batter, Barton, Durstine i Osborn. Zdefiniował ją jako sposób, „dzięki któ-

remu grupa ludzi korzysta ze swoich mózgów, żeby zaatakować w sposób twórczy konkretny problem i zrobić to w stylu komandosów”. W ciągu ostatnich kilku lat technika ta zdobyła taką popularność, że zaczęły ją stosować duże firmy, jak: General Electric, du Pont, U.S. Steel czy IBM. Stała się również standardową procedurą w administracji oraz organizacjach pozarządowych.

Zasady burzy mózgów są proste. Zaprasza się grupę ludzi, przedstawia problem, po czym każdy z nich prezentuje pomysły na to, jak go rozwiązać. Sesja nie powinna być długa — maksimum 45 minut. W czasie sesji nikt nie komentuje prezentowanych pomysłów oraz nie ocenia ich wartości; mogą być jak najbardziej szalone. Praktyka dowodzi, że w ten sposób w ciągu kilku minut może powstać kilkadziesiąt pomysłów. Technika burzy mózgów nie służy temu, aby ilość była ważniejsza niż jakość. Powinna natomiast angażować wszystkich, dając każdemu możliwość nieskrępowanej wypowiedzi. Eksperti twierdzą, że burzę mózgów można uznać za udaną, jeśli po późniejszym opracowa-



niu 5–6 pomysłów staje się potencjalnym rozwiązaniem problemu.

Sposób przeprowadzenia zajęć

1. Przed rozpoczęciem zajęć prowadzący wybiera temat oraz dobiera uczestników.
2. Prowadzący wyjaśnia grupie znaczenie burzy mózgów i następujące zasady:
 - celem jest ilość; im więcej pomysłów, tym większa szansa, że znajdą się wśród nich dobre, które można będzie poddać dalszej „obróbce”;
 - pozwól szaleć wyobraźni; nie odrzucaj pomysłów tylko dlatego, że nie pasują do ogólnie przyjętych schematów, każdy pomysł może prowadzić do rozwiązania;
 - buduj na podstawie pomysłów innych, niech będą dla Ciebie inspiracją; warto łączyć i ulepszać pomysły innych, bo to rozwija współpracę w grupie i daje lepsze efekty;
 - krytyka jest niepożądana, wstrzymaj się z oceną — na to przyjdzie czas, pomysłów nie ocenia się w pierwszej fazie.
3. Prowadzący wyznacza sekretarza, który spisuje pomysły. Daje sygnał rozpoczęcia. W czasie sesji twórczego myślenia utrzymuje luźny porządek, zachęca wszystkich do czynnego uczestnictwa, zapobiega zdominowaniu grupy przez jedną osobę. Reaguje natychmiast, gdy łamane są zasady. Sesja trwa tak długo, jak długo pojawiają się nowe pomysły ale kiedy dyskusja gaśnie, prowadzący kończy sesję.
4. Po krótkiej przerwie — niezbędnej, by uczestnicy mogli przestawić się z myślenia twórczego na myślenie krytyczne — następuje faza porządkowania i rozwijania pomysłów (listę pomysłów można skopiować i rozdać uczestnikom).

Po wstępnym pogrupowaniu pomysłów uczestnicy kolejno je analizują, wybierając i dopracowując w szczegółach te, które wydają się prowadzić do rozwiązania problemu. Pomysły nierealne, zbyt trudne do zastosowania, zbyt kosztowne zostają odrzucone.

Podsumowując pracę grupy, prowadzący może zapytać uczestników, czy w czasie poszukiwania rozwiązań współdziałali ze sobą. Jeśli sesja nie przyniosła rozwiązania pro-

blemu, należy przedyskutować z grupą, dlaczego tak się stało.

DRZEWO DECYZYJNE

Uwagi ogólne

Każda sytuacja wymagająca podjęcia decyzji prędzej czy później sprowadza się do wyboru spośród kilku alternatywnych sposobów działania. Oczywiście, są decyzje, które nie wymagają długiego namysłu. Co zjeść na śniadanie? O której wstać, żeby się nie spóźnić do pracy? Jaki film obejrzeć w telewizji? Jednakże są decyzje ważne, brzemiennie w skutki, od których wiele może zależeć. Zastanawiamy się i nie mamy pojęcia, co zrobić. Czasami wydaje nam się, że mamy tylko jedno wyjście, czasami możliwości jest tak wiele, że czujemy się kompletnie zagubieni. Gdybyśmy dysponowali wszystkimi informacjami, decyzję mógłby podjąć za nas komputer. Niestety, większość życiowych sytuacji stawia nas przed koniecznością spekulowania, prognozowania, przewidywania.

Im mniej przesłanek, tym wybór, czyli podjęcie decyzji, jest trudniejszy. Chociaż ostatecznie większość ludzkich decyzji opiera się na emocjach i intuicji, na odwoływaniu się do wartości czy norm, te najważniejsze dla nas staramy się poprzedzić namysłem.

„Drzewo decyzyjne”, pomysł Rogera la Raus’a i Richarda Remy’ego, jest graficznym zapisem analizy problemu decyzyjnego. Ma służyć umiejętności dokonywania wyboru i podejmowania decyzji z pełną świadomością jej skutków. Graficzna forma drzewa decyzyjnego zawiera podstawowe elementy procesu podejmowania decyzji. W prosty sposób pokazuje, jak istotne przed jej powzięciem jest dokładne zebranie informacji, odróżnienie tego, co ważne od tego, co błahe oraz wyszukanie braków w sytuacji problemowej.

Sposób przeprowadzenia zajęć

1. Formułujemy problem decyzyjny.
2. Zastanawiamy się i wpisujemy te cele i wartości, które są najistotniejsze z punktu widzenia podejmującego decyzję. Najważniejsze, by przed podjęciem decyzji uświadomić sobie wartości, interesy i priorytety. Te ostatnie mogą być czasami utożsamiane z interesami czy wartościami, a czasem mogą stanowić cele cząstkowe, które chcemy zrealizować „po drodze”.



3. Znajdujemy jak najwięcej możliwych rozwiązań (trochę twórczego wysiłku jest wskazane — starajmy się zachęcić uczniów do wymyślenia nie tylko tego, co jest oczywiste) — liczba gałęzi w naszym drzewie zależy będzie właśnie od liczby znalezionych alternatyw.
4. Określamy pozytywne i negatywne skutki każdej z możliwych do podjęcia decyzji (czyli plusy i minusy wyborów).
5. Podejmujemy ostateczną decyzję, mając na uwadze określone wcześniej cele i wartości.

ZWI, CZYLI ZALETY, WADY I TO, CO INTERESUJĄCE (WG EDWARDA DE BONO)

W technice tej:

- zaletami są wszystkie plusy pomysłu, koncepcji, wybranej możliwości;
- wadami wszystkie minusy, czyli złe strony;
- to, co interesujące obejmuje punkty wzbudzające ciekawość (np. „ciekawe, co by się stało, gdyby...”). Technika ta jest narzędziem ukierunkowującym uwagę. Koncentrujemy naszą uwagę (na krótko — najwyżej na 2–3 minuty) kolejno na trzech wymienionych wyżej zagadnieniach. Zamiast uparcie i ambicjonalnie bronić jakiegoś poglądu, odstawiamy na bok uprzedzenia i emocje, zaczynamy dokładnie badać sprawę. Nie oceniamy jej, nie wartościujemy, lecz poszerzamy pole widzenia na nią. Najczęściej na różne pomysły i nowości reagujemy odrzuceniem ich z góry — ZWI pomaga w dostrzeżeniu różnych stron jakiegoś pomysłu. Stosujemy tę metodę tam, gdzie podejrzewamy reakcję opartą na uprzedzeniach.

ANALIZA SWOT

Uwagi ogólne

Technika nazywana analizą SWOT stosowana jest w zarządzaniu. Służy do analizy wewnętrznej i zewnętrznej sytuacji organizacji w procesie planowania, zwłaszcza w planowaniu strategicznym, kiedy trzeba przeprowadzić diagnozę procesów i struktur oraz przewidzieć przyszły stan rzeczy (ocenić szanse na przetrwanie, zaprojektować rozwój).

Akronim SWOT pochodzi od pierwszych słów terminów angielskich:

- STRENGTHS (mocne strony)
- WEAKNESSES (słabe strony)

- OPPORTUNITIES (szanse)
- THREATS (zagrożenia)

Gdy oceniamy mocne i słabe strony naszego położenia, bierzemy pod uwagę sytuację wewnętrzną, czyli zasoby ludzkie (wiek, wykształcenie, kwalifikacje, umiejętności, predyspozycje ludzi itp.), zasoby rzeczowe (wyposażenie, sprzęt, budynki, ukształtowanie terenu, itp.), czas (jak długo, czy prędko itp.), informacje (dostęp, aktualność itp.).

Gdy rozpatrujemy szanse i zagrożenia, bierzemy pod uwagę wszystko, co dotyczy sytuacji zewnętrznej, czyli charakteryzujemy otoczenie, uwzględniając wszystkie obszary, aspekty, tendencje, zjawiska, instytucje i relacje z nimi (rozpatrujemy czynniki polityczne, ekonomiczne, społeczne, kulturowe, techniczne, organizacyjne, edukacyjne).

Graficznie wygląda to tak:

S	W
(strengths/mocne strony)	(weaknesses/słabe strony)
O	T
(opportunities/szanse)	(threats /zagrożenia)
Pozytywy	Negatywy

Sposób przeprowadzenia zajęć

Techniką tą możemy posłużyć się zawsze, gdy problematyka zajęć dotyczy rozważań nad sensem wprowadzania jakichkolwiek zmian lub gdy mamy oceniać określoną decyzję w danej sprawie.

Można poprosić, aby analizy SWOT dokonał każdy uczestnik indywidualnie. Innym sposobem użycia tej techniki jest praca w zespołach — każdy zespół przy pomocy analizy SWOT dokonuje oceny określonej sytuacji problemowej. Można także podzielić grupę na cztery zespoły; każdy z nich zajmie się jedną „ćwiartką” analizy.

Przykłady zagadnień do rozpatrywania techniką SWOT:

- Autonomia samorządu uczniowskiego
- Nawiązanie ścisłej współpracy nauczycieli z rodzicami
- Przystosowanie prawodawstwa polskiego do wymogów Unii Europejskiej
- Polskie rolnictwo w sytuacji integracji Polski z UE



- Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym
- Internet — okno na świat.

Zalety

Uczestnicy uczą się, że przed podjęciem decyzji należy rozpatrzyć wszystkie „za i przeciw”; potrafią znaleźć odpowiednie argumenty na rzecz swojego stanowiska i odpowiednio je zhierarchizować.

Na co uważać

- Mocne strony i szanse mają wykazać pozytyw, słabe strony i zagrożenia każą zastanowić się nad ujemnymi aspektami rozpatrywanej sytuacji.
- Ważne jest, aby zadbać o równowagę wśród zbieranych argumentów, zarówno po jednej, jak i po drugiej stronie, aby nie wywołać nadmiernego pesymizmu czy też odwrotnie — hura optymizmu.
- Należy dokładnie formułować poszczególne określenia.
- Dobrze jest polecić uczestnikom, by uszeregowali swoje argumenty od najsilniejszego do najsłabszego; następnie, przy ich omawianiu, najsilniejszy niech zostawi na koniec — to uświadomi im, że warto przekonać kogoś do własnego punktu widzenia i „mieć jakiegoś asa w rękawie”.

ODGRYWANIE RÓL

Uwagi ogólne

W praktyce pedagogicznej stosuje się takie pojęcia, jak: odgrywanie ról, symulacje społeczne, gry edukacyjne, gry symulacyjne. Często stosuje się je zamiennie. Każdy z tych terminów oznacza jednak pewien specyficzny sposób angażowania uczestników zajęć, charakteryzuje się określoną procedurą organizacyjną. Wszystkie jednak łączy to, że pozwalają grupie uczestniczącej w zajęciach doświadczać sytuacji podobnych do tych, które dzieją się w rzeczywistości. Chodzi przede wszystkim o zainscenizowanie zdarzeń i znalezienie się w położeniu innej osoby.

Sposób przeprowadzenia zajęć

Prowadzący wyjaśnia kontekst sytuacji do odegrania lub objaśnia przebieg gry. Zwięźle tłumaczy jej cel. Przydziela bądź rozlosowuje role, ewentualnie rozdaje rekwizyty. Ustala

szczegóły. Daje sygnał do rozpoczęcia ćwiczenia.

Gdy uczestnicy odgrywają role, prowadzący występuje wyłącznie jako widz — nie komentuje, nie podpowiada. Stara się również powściągliwie wyrażać swoje emocje. Po zakończeniu ćwiczenia prowadzący prosi uczestników o zajęcie miejsc i o indywidualne relacje dotyczące ich wrażeń i spostrzeżeń, o omówienie sposobu, w jaki przeżywali to doświadczenie. Korzystne jest także sformułowanie wniosków dotyczących odgrywanej sytuacji.

Zalety

Odgrywanie ról przypomina zabawę dzieci w „na niby”. „Odegrany” wycinek wymodelowanej rzeczywistości poddawany jest później analizie, co pozwala uczestnikom lepiej zrozumieć rozmaite mechanizmy rządzące naszym zachowaniem. Możemy obserwować mowę ciała, komunikację werbalną, zastanowić się nad tym, z jakim nastawieniem wystartowaliśmy do odegrania danej roli. Odgrywanie ról umożliwia zbadanie osobistych doświadczeń poprzez obejrzenie siebie w konkretnej sytuacji życiowej. Pokazuje czyjeś intencje, wartości priorytetowe, sposób budowania relacji z innymi. Czasem pozwala na lepsze poznanie świata widzianego i odczuwanego z perspektywy kogoś drugiego — pomaga na zrozumienie jego sposobu myślenia i zachowania.

Na co uważać

Przed rozpoczęciem ćwiczenia prowadzący powinien zadbać o atmosferę bezpieczeństwa i wzajemnej życzliwości w grupie; nie zmuszać nikogo do przyjęcia roli. Podkreślić, że tzw. warunki laboratoryjne, czyli fakt, iż odgrywający role są obserwowani, na pewno ma wpływ na ich sposób zachowania. Zaznaczyć, że jest to tylko gra, czyli coś umownego. Po zakończeniu ćwiczenia należy wszystkich odgrywających wyprowadzić z ról, tzn. porozmawiać z nimi, spytać, jak czuli się w tych rolach, czy było im łatwo przyjąć sposób myślenia i reagowania innej osoby, co teraz sądzą na temat sytuacji, jaką starali się naśladować itp.

SYMULACJE

Dzięki tej metodzie uczniowie uczestniczą w symulowanym wydarzeniu, odgrywając role autentycznych lub realistycznych postaci. Przedstawiane wydarzenia mają związek z rze-



czywistością, naśladują bądź odtwarzają realia. Uczestnicy nie otrzymują gotowego tekstu do wygłoszenia. Dostają jedynie krótką charakterystykę postaci, którą mają grać i dość dokładny opis okoliczności, w jakich postać należy umiejscowić. Na podstawie tych materiałów oraz własnej wiedzy dotyczącej wycinka rzeczywistości, którego dotyczy symulacja, uczestnicy swobodnie interpretują zdarzenia, dając upust swej wyobraźni. Prowadzący jest obserwatorem i notuje uwagi dotyczące zachowań poszczególnych uczestników symulacji. Bardzo dobre efekty daje powtórzenie tej samej symulacji, lecz ze zmianą przy podziale ról. Podsumowaniem całej gry jest omówienie i próba wyjaśnienia motywacji zachowań poszczególnych postaci.

Należy pamiętać o wyprowadzeniu uczestników z ról przed zakończeniem zajęć.

DRAMA

Uwagi ogólne

Drama jest formą w pełni świadomie przygotowanej improwizacji, która bazuje na określonym temacie zawierającym konflikt. Sytuacja konfliktowa sprawia, że łatwiej o napięcie i odpowiedni nastrój, a tym samym daje możliwość przeżycia emocji. W dramie wykorzystuje się zmysły, wyobraźnię, ruch, mowę. Najbardziej istotne jest w niej autentyczne przeżycie emocji odgrywanej postaci. Drama nie jest inscenizacją, ani teatrem, ale działaniem w fikcyjnej sytuacji, budowaniem doświadczeń w zaaranżowanym przez prowadzącego wycinku rzeczywistości. W zasadzie można nazwać ją procesem, działaniem się. W dramie nie ma publiczności, bo wszyscy biorą w niej udział. Ważne jest, aby prowadzący także był uczestnikiem dramy. W dramie całą uwagę kierujemy na cel, którym jest zrozumienie cudzych przeżyć i emocji, nieważne są natomiast uzdolnienia aktorskie uczestników.

Drama przyczynia się do wzbogacania rozwoju wewnętrznego uczniów, uczy koncentracji na sobie i innych, wykorzystuje zmysły, rozwija kreatywność, dodaje pewności siebie i pobudza inwencję.

Sposób przeprowadzenia zajęć

Prowadzący proponuje temat, który niesie jakiś konflikt czy problem. Razem z uczestnikami aranżuje wnętrze pomieszczenia — może

to być kilka rekwizytów, skromna dekoracja. Krótko omawiają wspólnie temat, dzieląc się doświadczeniami. Następnie rozpoczyna się gra, którą można na każdym etapie przerwać i przeanalizować. Ważne, by uczestnicy poznali motywy, jakimi kierują się ludzie w swoim postępowaniu, w jaki sposób reagują na określone zachowania innych. Na przykład w edukacji obywatelskiej najszerze zastosowanie ma drama społeczna, która odwołuje się do bezpośrednich doświadczeń uczestników. Dzięki niej mogą poznać różne aspekty życia codziennego i rozwijać świadomość społeczną.

Przykładowe zagadnienia, nad którymi można pracować metodą dramy:

- zdobywanie informacji lub pomocy, łącznie ze zwróceniem się do urzędnika czy policjanta,
- spotkania i rozmowy w sprawie uzyskania pracy,
- przeprowadzanie wywiadów i ankiet,
- różne formy sprzeciwów wobec władz (strajki, demonstracje, pikiety),
- problemy mieszkaniowe,
- problemy różnego typu segregacji rasowej,
- problem uchodźców,
- problemy ludzi sprawujących władzę na szczeblu lokalnym,
- wiele aspektów życia rodzinnego,
- przemoc i agresja,
- brak tolerancji.

Na co uważać

Nie wolno nikogo pouczać ani komentować jego zachowań. Po zakończeniu ćwiczeń należy stworzyć okazję do podzielenia się przeżyciami. Zrezygnować z pytania „dlaczego?” na rzecz pytań typu: „co czułeś?”, „co było najtrudniejsze?”, „o czym wtedy myślałeś”, „co cię poruszyło?”, „co cię rozzłościło?” itp.

METODA UCZENIA SIĘ W MAŁYCH ZESPOŁACH

Uwagi ogólne

Zespoły wymieniające między sobą wyniki pracy powinny być tworzone przez prowadzącego w zależności od celów zadania — losowo albo według ustalonych przez niego kryteriów. Jeśli jednak zespoły mają wytworzyć coś nowego, są zespołami roboczymi, dobrze jest, aby



ich członkowie mogli dobrać się sami, kierując się sympatią i wspólnymi doświadczeniami.

Praca w małych zespołach daje większą swobodę, umożliwia częstszą wymianę spostrzeżeń, szybsze reagowanie na to, co mówią inni, stwarza warunki do lepszego rozumienia omawianego problemu. Pozwala na bardziej efektywne gospodarowanie czasem. Nie wszyscy uczestnicy aktywnie zabierają głos na forum. Małe zespoły umożliwiają osobom mniej śmiałym większe zaangażowanie się.

UKŁADANKA EKSPERCKA (inne nazwy: PUZZLE, JIG-SAW, GRUPY EKSPERCKIE)

Uwagi ogólne

Układanka to technika pracy grupowej, która angażuje wszystkich uczestników. Każdy zdobywa informacje, dzięki indywidualnej pracy z tekstem źródłowym oraz współpracy polegającej na rozmowie z innymi. Taka organizacja pracy pozwala włączyć do działania uczestników słabszych lub mających trudności z odnalezieniem się w grupie. Łatwo zastosować ją na zajęciach wprowadzających nowe tematy, przydaje się również do powtórzeń. Uczy także wyboru najważniejszych treści oraz odpowiedzialności za pracę zespołu.

Sposób przeprowadzenia zajęć

1. Prowadzący dzieli uczestników na grupy. Grup ma być tyle, na ile części udało mu się podzielić materiał, nad którym mają pracować uczestnicy. W optymalnym układzie w grupie powinno być również tylu uczestników, na ile części (stanowiących logiczną i spójną całość) został podzielony materiał. Każdy członek grupy otrzymuje swój numer, wskazujący mu zespół, w którym będzie pracował w następnym etapie. (5 min)
2. Rozdajemy wszystkim uczestnikom tekst podzielony na części — grupa I otrzymuje część 1, grupa II — część 2 itd. (5 min)
3. Każdy uczestnik najpierw zapoznaje się z tekstem indywidualnie, podkreślając w nim to, co uważa za najbardziej istotne, później cała grupa rozmawia na temat przeczytanego tekstu i uzgadnia najważniejsze treści. (15 min)
4. Teraz tworzymy nowe zespoły: w skład każdego wchodzi przedstawiciel z poprzedniej

eksperckiej grupy. Eksperci relacjonują to, czego nauczyli się w poprzednich grupach. Dobrze jest polecić im, aby każdy zrobił notatkę z relacji ekspertów z innych grup. (15–30 min)

5. Wszyscy wracają do starych grup i rozmawiając na temat opracowywanego tekstu, sporządzają plakat lub mapę pojęciową z całości materiału. (15 min)
6. Na zakończenie, aby sprawdzić, jak uczestnicy opanowali materiał, można rozdać im do wypełnienia krótki test (10 min)

METODA WIZUALIZACJI

Uwagi ogólne

Bardzo istotną rolę w uczeniu się odgrywa percepcja. Postrzegający umysł działa jak samoorganizujący się system informacyjny. Wizualizacja wykorzystuje naturalne umiejętności kreowania w myślach obrazów różnych stanów rzeczy. Rysunki pozwalają na lepsze zapamiętywanie, uruchamiają funkcje obu półkul mózgu i integrują je. Pozwalają na usystematyzowanie wiadomości.⁷ Ilustrują złożoność procesu myślenia.

Na co uważać

Nie należy oceniać plastycznych uzdolnień uczestników.

MAPY SKOJARZEŃ

Uwagi ogólne

Technikę tę najczęściej wykorzystuje się jako rozgrzewkę służącą ustaleniu obszarów wspólnych znaczeń. Ilustruje ona potencjalną wieloznaczność funkcjonowania pojęć, nawet bardzo oczywistych. Można użyć jej jako pomocy w formułowaniu definicji.

Uczestnicy mogą wykonywać ćwiczenie indywidualnie, w parach lub zespołach.

Sposób przeprowadzenia zajęć

Na środku arkusza papieru należy zapisać termin, do którego będziemy poszukiwali skojarzeń, następnie poprowadzić od niego promienie, a na końcu każdego promienia zapisać wyraz, który kojarzy się nam z zapisanym w środku terminem. Od tego wyrazu można znowu poprowadzić promienie, które mogą się rozgałęziać, i zapisać następne skojarzenia.

⁷ K. Gozdek-Michaëlis, *Rozwiń swój genialny umysł*, Wydawnictwo J&BF, Warszawa 1996.



Zalety

Mapa skojarzeń pomaga uporządkować myśli. Angażuje wszystkich uczestników zajęć — każdy ma szansę wniesienia własnego wkładu w wykonanie zadania. Pokazuje prowadzącemu, jak uczestnicy rozumieją znaczenie wprowadzanego terminu.

Na co uważać

Skojarzeń się nie ocenia; zapisuje się wszystkie, które przychodzą do głowy. Należy tylko określić czas wykonania ćwiczenia i wykorzystać je następnie do wyjaśnienia określonego zagadnienia lub do wspólnego ułożenia definicji terminu.

MAPY MYŚLI

Uwagi ogólne

Mapy myśli (z ang. *mental maps* lub *mind-maps*) to jedna z technik uczenia się wymyślona przez Tony'ego Buzana⁸, światowej sławy autorytet w dziedzinie twórczego wykorzystywania umysłu. Technika pracy zwana mapą mentalną polega na wizualnym opracowaniu danego zagadnienia przy wykorzystaniu rysunków, obrazków, haseł i symboli.

Mapy myśli (nazywane u nas również mapami mentalnymi lub pojęciowymi) mają służyć, według ich autora, przede wszystkim do sporządzania notatek i „organizowania” powtórek z dowolnego materiału, jaki mamy opanować pamięciowo. W ten sposób możemy przygotowywać się do wygłaszania przemówień, pisanie artykułów, notować wykłady oraz planować zebrania.

W szkole mapy te można jednak stosować również do definiowania pewnych pojęć lub rozpoczynając z uczniami omawianie nowego tematu (zagadnienia, działu, modułu), aby zorientować się w ich wyobrażeniach czy posiadanej na dany temat wiedzy. Można używać ich wszędzie tam, gdzie niezbędne jest myślenie, zapamiętywanie, planowanie i twórcza aktywność.

Sposób prowadzenia zajęć

A. Praca indywidualna

Poleć uczestnikom, aby w dowolnym tekście, który mają zapamiętać, podkreślili słowa lub zwroty-klucze, najlepiej oddające główną

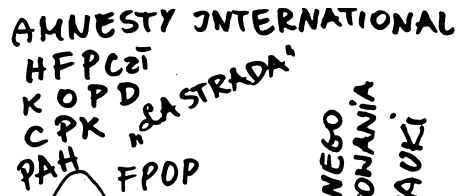
i drugoplanową treść. Mają to być wyrazy bądź zwroty oddziałujące żywo na wyobraźnię, wywołujące skojarzenia. Słowa te zawierają w sobie wiele wyobrażeń, które w każdej chwili mogą zostać przywołane do naszej świadomości. Najlepiej, jeśli będą to rzeczowniki lub czasowniki, którym mogą towarzyszyć przymiotniki lub przysłówki. Ich zadaniem będzie zmuszenie umysłu do podążania we właściwym kierunku. Buzan nazywa takie słowa „kluczami” lub „haczykami”, ponieważ łączą się w łatwy sposób z innymi, umożliwiając odтворzenie przeczytanego tekstu.

Po przeczytaniu tekstu, nad którym uczestnicy pracują i wybraniu przez nich kluczowych wyrazów bądź zwrotów wyjaśnij, w jaki sposób sporządza się mapę myśli.

Oto zasady jej przygotowania:

1. Kartkę papieru układamy w pozycji horyzontalnej.
2. W centrum sporządzamy kolorowy rysunek, który ma symbolizować meritum zagadnienia (według znanego powiedzenia Konfucjusza: *Jeden obraz wart jest często więcej niż tysiąc słów*).
3. Od rysunku umieszczonego w centrum prowadzimy promieniście linie, na których umieszczamy nasze słowa-klucze.
4. Na każdej linii piszemy tylko jedno słowo lub zwrot.
5. Piszemy wyraźnie, drukowanymi literami.
6. Przy słowach bądź zwrotach-kluczach jak najczęściej umieszczamy rysunki — symbole, które stymulują pracę obu półkul, przyciągają wzrok i wspomagają pamięć.
7. Od każdej linii odprowadzamy rozgałęzienia, umieszczając na nich kolejne kojarzące się z danym słowem-kluczem wyrazy lub zwroty.
8. Najlepiej używać kolorowych pisaków, które pomagają pamięci, stymulując prawą półkulę.
9. Nie zastanawiamy się długo nad miejscem, w jakim umieszczać poszczególne elementy. To nie ma znaczenia. Najważniejsze jest, aby zapisać wszystko, co nam przychodzi do głowy w związku z zadaniem tematem.
10. Mapa myśli nie jest tworem skończonym. W każdej chwili można do niej dopisać to, co nam się przypomniało.

⁸ T. Buzan, *Rusz głową*, Wydawnictwo „Ravi”, Łódź 1996.





B. Praca w grupie

Prowadzący podaje zagadnienie do opracowania (na przykład „Szara strefa — co to takiego i jak z nią walczyć?”, „Na czym polega demokracja?”, „Tolerancja — cecha prawdziwej demokracji”, „Zjazd gnieźnieński — przejawem idei zjednoczonej Europy”, „Ojczyzna jako motyw literacki”, „Renesans w Polsce”, „Przestrzeganie prawa człowieka w Polsce”, „Woda — problem globalny”). Rozdaje uczestnikom małe karteczki jednakowej wielkości. Prosi, aby każdy wpisał na dowolnej liczbie kartek wszystko, co przychodzi mu na myśl w związku z omawianym problemem. Każde skojarzenie musi być umieszczone na oddzielnej karteczce. Należy określić czas na wykonanie tego polecenia (10–15 min). Teraz prowadzący lub któryś z uczniów zbiera karteczki i miesza je. Następnie prowadzący dzieli klasę na zespoły (4–6 osób) i każdemu z nich przydziela jednakową liczbę kartek. Zadaniem każdego zespołu jest uporządkowanie kartek w zbiory według podobnej treści. Następnie każdy zespół otrzymuje duży arkusz szarego papieru oraz mazaki i tworzy mapę mentalną. W jej centralnym punkcie uczestnicy zapisują lub rysują w postaci symbolu omawiane zagadnienie, dookoła umieszczają pogrupowane wcześniej karteczki, dorysowując linie, strzałki, obrazki, dopisując hasła, mogą także doklejać wycinki z gazet. Na przygotowanie takiej mapy potrzeba około 30 minut. Po powieszeniu gotowych map na ścianie członkowie każdego zespołu zapoznają się z rezultatem pracy kolegów; mogą też w swojej mapie coś dodać. Następnie przedstawiciele każdego zespołu krótko prezentują swoje mapy.

Po przedstawieniu każdej z map jest czas na ich analizę — uczestnicy mówią o swoich wrażeniach, odkryciach, o tym, co ich zaskoczyło, czego się nauczyli, co lepiej zrozumieli, jak teraz widzą dany problem.

Technikę map mentalnych można stosować na każdym etapie kształcenia. Wyzwała pomyślność i wspaniałe angażuje w pracę. Jeśli stosujemy ją na zajęciach z podziałem grupy na zespoły, uczy również współpracy i odpowiedzialności za efekty pracy zespołu.

Osoby przyzwyczajone do tradycyjnego sposobu nauczania i oceniania mogą uważać informacje zakodowane w mapie mentalnej za nie-

wystarczające. Jednak powinny zweryfikować zakres wiedzy, jaką chcą przekazać uczestnikom i starać się nie przytłaczać ich masą informacji — teorii, definicji, pojęć, dat, nazwisk i faktów. Najważniejsze jest, aby uczestnik umiał kojarzyć pewne zagadnienia, posiadał wiedzę ogólną i w razie potrzeby sięgnął do dobrego źródła. Często przywiązujemy zbyt duże znaczenie do ściśle określonej formy i porządku, w jakim uczestnik ma prezentować swoją wiedzę. Oczywiście nie jest możliwe, żeby tych samych metod używać w czasie nauczania matematyki, fizyki, literatury i historii. Ale niezależnie od przedmiotu, którego uczymy, dajmy uczniom więcej swobody w wyborze tego, co ich interesuje — wtedy nauka przyniesie im więcej radości i lepsze rezultaty, a jednocześnie łatwiej będzie dostrzec drzemiące w nich talenty.

Zalety

- jasno i precyzyjnie zostaje zdefiniowana istota zagadnienia;
- wyraźnie widać, co jest istotne, a co mniej; im bliżej „centrum”, tym ważniejsze informacje;
- nasze informacje zostają uporządkowane;
- mapa myślowa pozwala na ukazanie związków i zależności między różnymi kategoriami zjawisk i pojęć;
- przy odczytywaniu mapy łatwo kojarzyć poszczególne zakodowane w niej informacje podążając tokiem swoich myśli;
- szybciej i łatwiej jest przeglądać notatki i powtarzać materiał;
- struktura mapy pozwala na dodawanie nowych informacji bez skreśleń i chaotycznego dopisywania;
- tworzenie mapy myśli wyzwala kreatywność umysłu.

Na co uważać

Należy zwracać uwagę na to, by zapis był przejrzysty i zadbać, aby uczestnicy potrafili na podstawie mapy przekazać zapisaną treść.

STACJE ZADANIOWE

Uwagi ogólne

Sposób pracy tą metodą powstał w wyniku zebrania doświadczeń z nauczania zin-



tegowanego. Uczniowie podejmują związane ze sobą tematycznie zadania o różnym stopniu aktywności, zaproponowane przez nauczyciela. W sali przygotowujemy tyle stanowisk, ile jest przygotowanych zadań. Każde stanowisko to stół, dookoła którego ustawiamy krzesła dla pracujących przy nim uczestników. Przygotowane zadania z poleceniami na piśmie rozkładamy „na stanowiskach”. Dołączamy również jasny opis kryteriów oceny wykonania poszczególnych zadań. Każda osoba pracuje indywidualnie i sama ustala tempo wykonywania poszczególnych zadań; musi jedynie kontrolować czas, by zdążyć przejść przez wszystkie stacje.

Bodźcem aktywizującym może być samodzielne rozliczanie się z wykonanych zadań.

Na dużym arkuszu papieru wypisujemy pionowo imiona wszystkich uczestników, a poziomo numery zadań. Każdy uczestnik indywidualnie zaznacza na planszy fakt wykonania kolejnego zadania i wówczas może przejść do następnej stacji. Kolejność wykonywania zadań może być różna, chyba że stanowią one przemyślaną, logicznie powiązaną całość. Warto tak przygotowywać zadania, aby zachęcały uczestników do podejmowania różnych form aktywności i kształtowały różne umiejętności.

Zalety

Uczestnicy:

- uczą się samodzielności i odpowiedzialności oraz aktywnie pracują;
- wdrażają się do samooceny poprzez sprawdzanie stopnia wykonania zadania z kryteriami;
- doskonalą umiejętność czytania ze zrozumieniem;
- dużo zapamiętują.

Na co uważać

Prowadzący swoją postawą podczas zajęć powinien modelować zachowanie uczestników, stwarzać atmosferę sprzyjającą pracy, skupieniu i koncentracji.

Musi również ściśle kontrolować czas. Może podchodzić do pojedynczych uczestników i służyć swoją pomocą, tych, którzy pracują bardzo wolno zachęcać do pośpieszenia się. Można też wcześniej przygotować *karty realizacji zadań* do wypełniania przez uczestników i w ten sposób zmotywować do bardziej starannej pracy. Karty te mogą stanowić podstawę do oceny pracy

uczestnika. Należy jednak pamiętać, aby ocena była formułowana życzliwie — jeśli jest cokolwiek do skrytykowania, niech będzie to krytyka konstruktywna.

Do przemyślenia przez edukatorów

- Ludzie uczą się, gdy są do tego gotowi — jeśli ktoś nie chce, nie nauczy się niczego; dlatego najpierw przełam lody, zintegruj grupę, stwórz atmosferę życzliwości i bezpieczeństwa, nie zmuszaj nikogo do aktywności.
- Ludzie uczą się poprzez praktyczne działanie — stosuj jak najwięcej aktywizujących metod i technik uczenia się.
- Ludzie uczą się czegoś wtedy, gdy uczą tego innych — jak najczęściej dziel grupę na małe zespoły, stwarzaj także sytuacje, w których uczestnicy będą mogli prezentować rezultaty swojej pracy.
- Ludzie uczą się na błędach — nie obawiaj się więc przyznawać do swoich błędów.
- Ludzie uczą się łatwiej tego, co jest im bliskie i ich dotyczy — odwołuj się często do swoich doświadczeń w pracy z uczniami, proś uczestników, by dzielili się własnymi spostrzeżeniami, dawaj im okazję do chwaleń się osiągnięciami.
- Ludzie mają różne style uczenia się — są wzrokowcami, słuchowcami, kinestetykami, planuj więc różne formy aktywności; stosuj jak najwięcej różnorodnych metod i technik, angażujących różne zmysły.
- Ludzie lubią uczyć się metodycznie i starają się być systematyczni — planuj zajęcia tak, by ćwiczenia układały się w logiczną całość.
- Ludzie nie mogą nauczyć się tego, czego nie rozumieją — mów jasno, używaj prostych słów, pozwalaj pytać, udzielaj wyczerpujących odpowiedzi, wyjaśniaj, precyzyjnie formułuj polecenia i instrukcje.
- Ludzie uczą się lepiej, gdy widzą swoje postępy i czują, że ktoś je docenia — wspieraj uczestników swoich zajęć, wyrażaj uznanie dla ich pracy, jak najczęściej chwal za dobrze wykonane zadania.
- Ludzie uczą się najlepiej, gdy wiedza i umiejętności dopasowane są do ich specyficznych



potrzeb i stylu uczenia się — chociaż każdy z nas jest inny traktuj wszystkich uczestników zajęć jednakowo; dopasowuj tempo i styl prowadzenia zajęć do tempa i stylu pracy grupy.

Literatura:

- de Bono E., *Naucz się myśleć kreatywnie*, Wydawnictwo PRIMA, Warszawa 1995
- de Bono E., *Naucz swoje dziecko myśleć*, Wydawnictwo PRIMA, Warszawa 1994
- de Bono E., *Sześć kapeluszy, czyli sześć sposobów myślenia*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1996
- Buzan T., *Rusz głową*, Wydawnictwo RAVI, Łódź 1996
- Gozdek-Michaëlis K., *Rozwiń swój genialny umysł*, Wydawnictwo J&BF, Warszawa 1996
- Kształcenie obywatelskie w szkole samorządowej. Scenariusze lekcji*, red. A. Pacewicz, T. Merta, Wydawnictwo CIVITAS, Warszawa 1999
- Mitchell G., *The Trainer's Handbook — The AMA Guide To Effective Training*, 1993
- Reid J., Forrestal P., Cook J., *Uczenie się w małych grupach w klasie*, WSiP, Warszawa 1996
- Siddons S., *Prezentacje*, Wydawnictwo PETIT, Warszawa 1998
- Szlosek F., *Gry dydaktyczne*, ABC Przedm. Zaw. Zeszyt 41, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1996
- Wiszniewski A., *Jak przekonywująco mówić i przemawiać*, Wydawnictwo TEXT, Warszawa 1996
- Zola J., *Punktowana dyskusja*, Fundacja Edukacja Dla Demokracji, Warszawa 1996



Katarzyna Koszewska

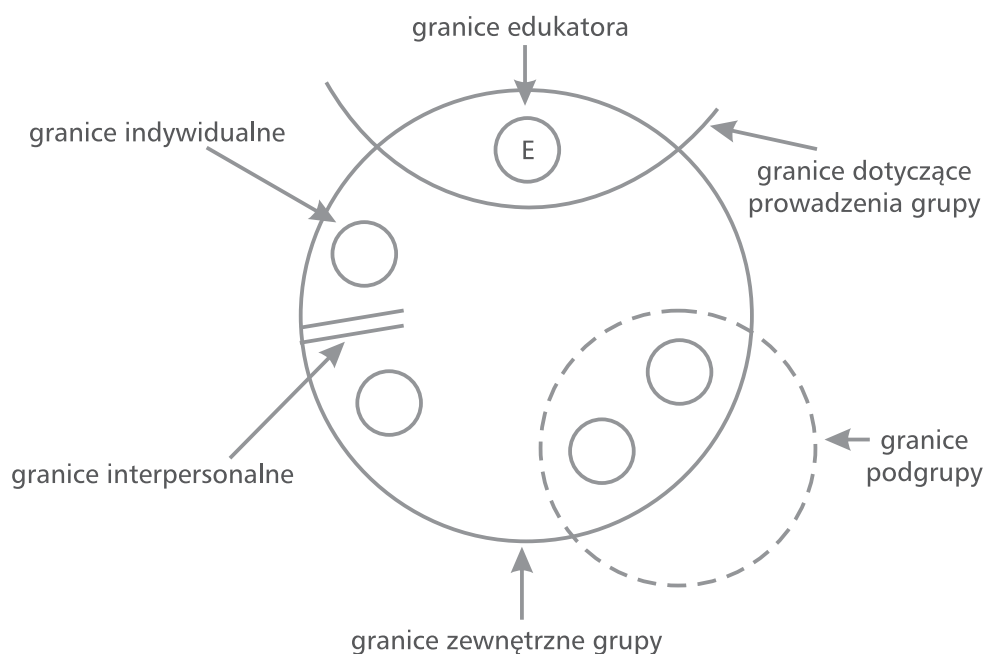
UMIEJĘTNOŚĆ PRACY Z GRUPĄ

Czym jest grupa?

Każdy w ciągu swojego życia bywa członkiem różnych grup społecznych. Różne ma z nich wspomnienia — dobre lub mniej przyjemne. Wiążą się one najczęściej z tym, co nadało szczególnego charakteru danej grupie — mogli to być napotkani ludzie, ich sposoby kontaktowania się z innymi, tajemnice grupy, osoba prowadzącego i jej miejsce w grupie.

Nie ma wątpliwości co do tego, że grupa jest pewnego rodzaju systemem z jasno określonymi granicami. Granice te można zdefiniować jako swoistą strukturalną odrębność. Granice zewnętrzne grupy wyznaczają, np. ściany pomieszczenia, w którym grupa przebywa. Każdy członek grupy posiada swoje psychologiczne terytorium wyznaczone przez jego indywidualne cechy. Granice podgrup mogą przebiegać wewnątrz i na zewnątrz grupy. Edukator prowadzący grupę ma swoje indywidualne granice psychologiczne oraz te, które wynikają z etyki jego pracy.

Rys. 1. Grupa jako system¹



¹ Opracowano na podstawie: *Podstawy terapii grupowej*, red. S. B. Harold, R. K. MacKenzi, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s. 55



Granice zaznaczone na rysunku 1 mogą być względnie zamknięte, przesadnie otwarte lub mogą mieć tzw. właściwy poziom przepuszczalności.

Grupa społeczna jest systemem, który od grup niespołecznych odróżniają dwie zasadnicze właściwości. Pierwsza: ludzie należący do niej współdziałają ze sobą, druga: są wzajemnie od siebie zależni w tym sensie, że zaspokojenie potrzeb i realizacja celów skłania ich do wzajemnego zaufania i wpływania na postępowanie wobec siebie (Lewin, 1948)². Pasażerowie jadący tramwajem do pracy nie są grupą w sensie rozumienia psychologii społecznej, ale ci sami ludzie mogą się nią stać, jeżeli zjednoczy ich wspólny cel, np. wzajemna pomoc podczas wypadku drogowego. Aby ten cel zrealizować, muszą zacząć komunikować się, ustalić plan działania, w sposób naturalny zaznaczyć się role grupowe, a normą niepiisaną stanie się zasada wspólnego działania.

Grupa zatem jest zbiorem, co najmniej dwóch osób, które będąc ze sobą w kontakcie, komunikują się, dążąc do realizacji wspólnego celu³.

Zachowanie członków grupy określają normy grupowe. Każda grupa ma swoją, dającą się opisać, strukturę. Cechuje ją poczucie odrębności od innych grup, wpływające z poczucia wspólnoty i przynależności.

Grupy społeczne mogą być różne. Odróżnia je od siebie przede wszystkim — cel istnienia, motywacja do uczestnictwa w danej grupie, normy grupowe, główne formy aktywności i sposób spędzania czasu. Na przykład celem istnienia psychologicznej grupy treningowej jest samopoznanie, pokonywanie ograniczeń w kontaktach z ludźmi, pragnienie rozwoju osobistego. Najczęściej postuluje się normę „masz prawo odmówić udziału w ćwiczeniu”. Rolą trenera jest takie prowadzenie grupy, aby jej członkowie mogli eksperymentować z różnego rodzaju zachowaniami i udzielać sobie nawzajem informacji zwrotnych.

Edukator najczęściej pracuje z grupą edukacyjną (warsztatową). Jej celem jest nabycie przez uczestników zajęć nowej wiedzy i kształtowanie konkretnych umiejętności. Różne są

powody uczestnictwa ludzi w takiej grupie. Zdarza się, że motywuje ich jakiś czynnik zewnętrzny (np. dodatkowe pieniądze, uzyskanie dokumentu do kolejnego stopnia awansu zawodowego nauczycieli), ale też, jakże często jest to ciekawość poznawcza, potrzeba samorealizacji i rozwoju. Grupa edukacyjna wspólnie ustala normy zachowania, które najczęściej zostają spisane i do których edukator oraz członkowie grupy odwołują się w trakcie zajęć. Oprócz tego funkcjonują normy niepisane, warte uważnej obserwacji w trakcie rozwoju grupy. Głównymi formami aktywności są różnego rodzaju ćwiczenia prowadzone przez edukatora metodami aktywizującymi. Członkowie grupy uczą się poprzez doświadczanie, przeżywanie, odkrywanie i rozumienie. Najważniejsze jest nastawienie na kształtowanie praktycznych umiejętności, mniej istotne zaś zdobycie tzw. suchej wiedzy, dlatego też takie metody pracy, jak wykład czy prezentacja zajmują mało czasu w stosunku do czasu przeznaczonego na zajęcia. Drugą, niezmiernie ważną sprawą jest wykorzystanie w nauczaniu wiedzy, doświadczeń oraz osobistego potencjału uczestników grupy oraz grupy jako całości, ujawniającego się w efektach pracy zespołowej, wzajemnym stymulowaniu i motywowaniu uczestników zajęć. Warsztaty prowadzone przez edukatora w grupie edukacyjnej mają swoją wyodrębnioną strukturę.

SCHEMAT WARSZTATU

1. Zawarcie kontraktu.
2. Wprowadzenie do tematu.
3. Odwołanie się do osobistych doświadczeń uczestników zajęć.
4. Organizowanie doświadczeń zwiększających wiedzę i umiejętności członków grupy.
5. Planowanie zmian.
6. Zebranie i podsumowanie zdobytych doświadczeń.

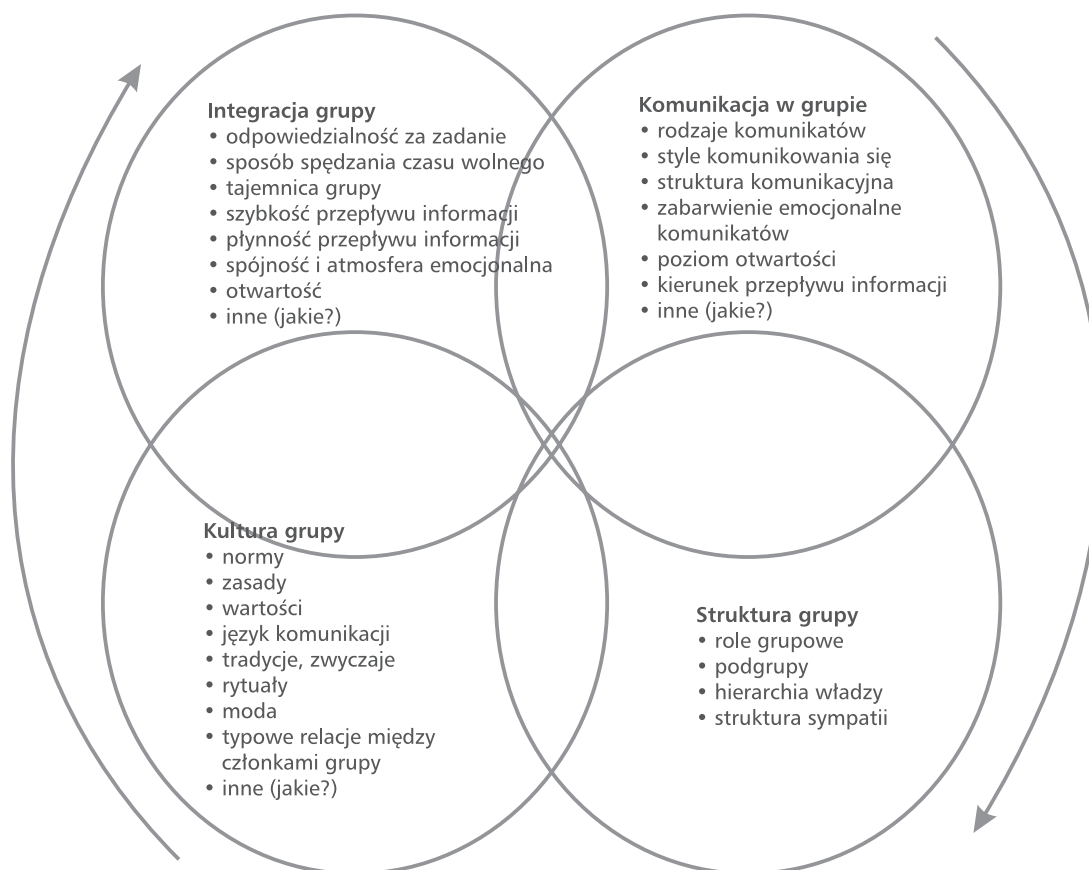
Grupa jest żywym organizmem, rozwijającym się pod wpływem różnorodnych czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Zatrzymując (jak w kadrze), pewne momenty jej rozwoju,

² Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997, s. 357

³ Mika S., *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1984.



Rys.2. Obszary funkcjonowania grupy



możemy wyróżnić cztery obszary, w których wyodrębnione wskaźniki pozwolą nam ją scharakteryzować.

Wskaźniki te można uszczegółowić, odpowiadając między innymi na następujące pytania:

1. Jaka jest struktura grupy?

- Kto jest liderem?
- Kto walczy o władzę?
- Kto biernie obserwuje pozostałych członków grupy?
- Które z osób są lubiane przez innych, a które nie?
- Jakie podgrupy można zaobserwować?
- Wokół jakich wartości się one tworzą?
- Czy są w grupie osoby nienależące do żadnej z podgrup?

2. Jakie role w grupie można zaobserwować?

- Czy wiążą się one z realizacją zadania?
- Które z nich są ważne dla współżycia i rozwoju grupy?

— Które z nich utrudniają współżycie i rozwój grupy, a tym samym blokują uczenie się uczestników?

3. Jakie normy ma grupa?

- Które z nich funkcjonują na co dzień?
- Jakie normy członkowie grupy dodatkowo postulują?
- Jakich norm nie wprowadza się, mimo że edukator lub członkowie grupy uważają, że warto?
- Dlaczego tak się dzieje?

4. Jakie rytuały ma grupa?

- Czy integrują one członków grupy, czy też nie?
- Jak często są używane?
- Czemu służą?

5. W jaki sposób członkowie grupy komunikują się ze sobą?

- Jaki jest kierunek przepływu informacji?
- Jakie jest zabarwienie emocjonalne i charakter komunikatów?



- Jaki jest poziom otwartości w wypowiedziach członków grupy?
- 6. W jaki sposób grupa jest zintegrowana?
- Co ją łączy?
- Czy jej członkowie lubią być razem?
- Jak rozwiązują swoje problemy?
- Czy dzielą się wspólnymi dobrami?

Charakteryzując poszczególne obszary, warto zwrócić uwagę na to, aby nie ulegać tendencji wartościowania poszczególnych zjawisk, np. dotyczących stopnia integracji, struktur komunikacyjnych czy socjometrii w grupie (typu: „dobra grupa” albo „zła grupa”). Zebranie informacji przez edukatora służy głównie utrzymaniu lub modyfikacji sposobu prowadzenia grupy po to, by osiągnąć złożone cele.

Przykład

Edukator słyszy najczęściej takie komunikaty, jak: „jesteśmy wspaniali!”. Obserwuje, że grupa zachwyca się swoimi możliwościami, stara się wszelkimi sposobami podejmować jednomyślnie decyzje. Bezkrytyczne przyjęcie założenia o integracji i dobre samopoczucie z tego powodu, może spowodować, że prowadzący przyłączy do ogólnego zachwyty i nie zauważy, jak grupa staje się bezkrytyczna i podatna na tzw. syndrom grupowego myślenia, co w konsekwencji spowoduje niedostrzeganie jej ograniczeń. Proces uczenia się poszczególnych członków grupy może zostać zablokowany.

Skupmy się przez moment na dwóch wybranych obszarach funkcjonowania grupy: strukturze i komunikacji.

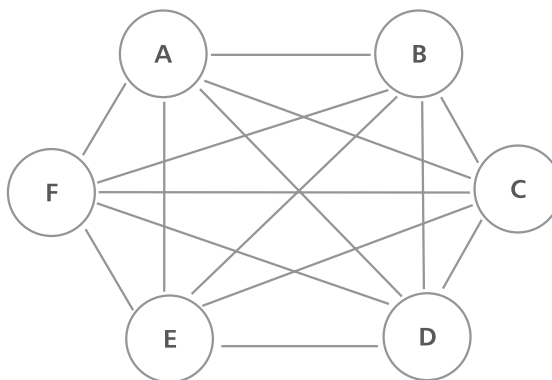
Strukturę grupy można opisać w kategoriach wzajemnych powiązań poszczególnych członków grupy, biorąc pod uwagę, np. podział obowiązków i zadań oraz ich miejsce w hierarchii władzy (kontrola innych i odpowiedzialność) lub wzajemną atrakcyjność poszczególnych osób, odzwierciedlającą osobiste preferen-

cje i ustosunkowania między członkami grupy (tzw. struktura socjometryczna).

Jeżeli chodzi o komunikację, grupa edukacyjna najczęściej charakteryzuje się słabą hierarchią, niskim stopniem centralizacji przepływu informacji i dwustronną komunikacją, co daje możliwość udzielania informacji zwrotnych. Ten współpracujący wzorzec komunikacji (koło) sprawia, że relacje między członkami grupy są bardziej bezpośrednie, a satysfakcja z wzajemnego uczenia się większa.

Rys. 3. Struktura komunikacyjna koła.

Komunikacja dwustronna między wszystkimi uczestnikami w grupie, bezpośredni odbiór informacji.



Zdarza się, że edukator dzieli poszczególnych członków grupy na zespoły, których celem jest wykonanie określonego zadania. Warto wtedy obserwować uczestników zajęć by stwierdzić, na ile struktura komunikacyjna koła została zachowana w mniejszych grupach. Mogą pojawiać się bowiem inne układy komunikacyjne⁴, takie jak:

Rys. 4. Struktura komunikacyjna łańcucha.

Brak bezpośredniej wymiany informacji.

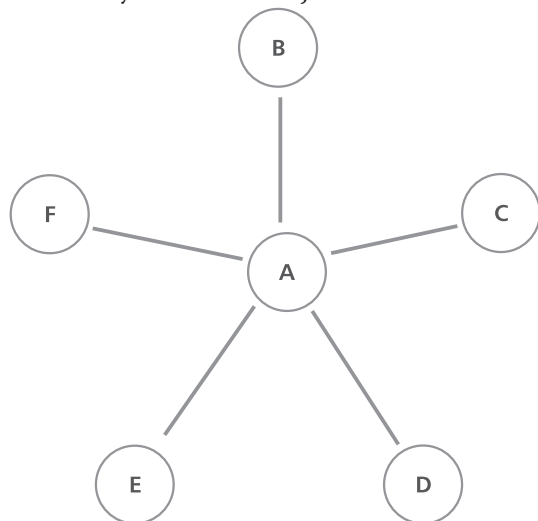


⁴ Tamże.



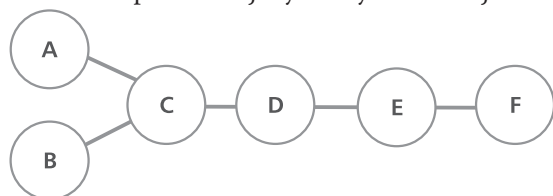
Rys. 5. Struktura komunikacyjna gwiazdy.

Wyraźnie zaznaczony lider, dominuje komunikacja jednostronna, jedna osoba zbiera i rozdziela wszystkie informacje



Rys. 6. Struktura komunikacyjna raka.

Dwóch liderów nie współpracujących ze sobą, nie ma bezpośredniej wymiany informacji.



Każdy z powyższych układów ma swoje zalety i wady. Przyjrzyjmy się im na przykładzie struktury gwiazdy:

- decyzje podejmowane są najszybciej, co w sytuacji presji czasu może być szczególnie istotne,

- mniejsze jest ryzyko błędu (mniej połączeń między uczestnikami), ale jeżeli zaistnieje — trudniej go wykryć,
- brak udzielania informacji zwrotnej zagraża trafności decyzji w przypadku zadań bardziej skomplikowanych,
- satysfakcja ze wspólnej pracy jest zdecydowanie mniejsza.

Role grupowe

Ludzie przyjmują w grupie określone role. Ich poznanie i zrozumienie jest szczególnie ważne dla edukatora. Są one często formą odzwierciedlenia potrzeb i mechanizmów ich zaspokajania i determinują zachowanie uczestników grupy. Określenie poszczególnych ról porządkuje obraz grupy, choć trzeba mieć świadomość, że to uproszczony sposób widzenia. Praktycznie każda rola ma dla grupy konstruktywne znaczenie, pod warunkiem, że członkowie podejmą próby wykorzystania jej pozytywnego potencjału.

Meredith Belbin wyodrębnił 9 ról grupowych⁵ związanych z efektywną pracą zespołową. Można je podzielić na następujące kategorie:

- ➡ role zorientowane na działanie: monitorująco-oceniający, wdrażający, nadzorca;
- ➡ role zorientowane na ludzi: analizujący zaplecze, koordynator, integrujący zespół;
- ➡ role zorientowane na twórczą analizę materiału teoretycznego: innowator, strateg, specjalista.

W tabeli 1 przedstawiam ich krótką charakterystykę uwzględniającą: opis roli, jej pozytywne cechy, dopuszczalne słabości, relacje z innymi członkami grupy.

⁵ Belbin M.R., *Management Teams. Why They Succeed or Fail*, Butterworth Heinemann, Boston 1996.

Tabela 1. Role grupowe w zespole zadaniowym⁶

Rola i jej opis	Pozytywny wkład w pracę grupy	Dopuszczalne słabości	Relacje z innymi członkami grupy
innowator → nastawiony na rozwiązywanie różnych problemów, twórczy, proponuje alternatywne rozwiązania	duża wyobraźnia, kreatywność, elastyczność myślenia	zdarza się, że nie zwraca uwagi na szczegóły, lekceważy wcześniejsze ustalenia, co może być powodem konfliktów w grupie	najlepszy przywódca dla innowatora to koordynator i integrujący zespół; najtrudniej podporządkowuje się strategowi i wdrażającemu; możliwe spięcia z monitorującym i oceniającym
analizujący zaplecze → bardzo dociekliwy, komunikatywny, sprawdzający różne możliwe rozwiązania	nawiązywanie kontaktów, badanie nowych możliwości, entuzjazm	zdarza mu się być nadmiernie optymistycznym, czasami cechuje go słomiany zapał	najlepszy przywódca to: strateg, najtrudniej podporządkowuje się nadzorcy i specjalście; dobrze pracuje mu się z innowatorem i z integrującym zespołem
koordynator → wspomaga podejmowanie decyzji, precyzuje cele, zwraca uwagę na mocne strony członków grupy, rozdaje uprawnienia	duża świadomość celów, umiejętność przewodzenia	zdarza się, że inni postrzegają go jako manipulatora ze względu na to, że nie obciąża siebie konkretną pracą	może dochodzić do konfliktów ze strategiem, bywa że usiłuje rządzić przełożonymi; najtrudniej podporządkowuje się integrującemu zespołowi
strateg → bardzo wymagający, analizujący problemy, promujący racjonalne rozwiązania	racjonalność myślenia, spostrzegawczość, motywacja do walki z nieefektywnością	podatny na prowokacje, łatwo niecierpliwi się i irytuje, zdarza mu się urażać innych	najlepsi przywódcy to koordynator i monitorujący i oceniający; dobrze współpracuje z analizującym zaplecze; najtrudniejsi dla niego przywódcy to wdrażający i inni
monitorująco-oceniający → analityczny, ostrożny w działaniu	zdecydowanie, motywacja wewnętrzna do pokonywania przeszkód	słabsze umiejętności inspirowania innych	najlepszy przywódca to koordynator; najtrudniej podporządkowuje się strategowi; dobrze współpracuje z koordynatorem i wdrażającym
integrujący zespół → nastawiony na współpracę; łagodzący konflikty, wrażliwy na uczucia innych	umiejętność słuchania, mediacji, budowania pozytywnej atmosfery w grupie	trudności związane z podejmowaniem decyzji, szczególnie w sytuacjach skomplikowanych i wymagających szybkich reakcji	najlepszy przywódca to strateg; najtrudniej podporządkowuje się innemu integrującemu zespołowi; dobrze współpracuje mu się z innymi, również z integrującymi zespołami
wdrażający → efektywny w działaniach, konsekwentny, bardzo zdyscyplinowany	zdolności organizacyjne, pracowitość, zmysł praktyczny	mała elastyczność, nowe sytuacje postrzegane są przez niego jako zagrażające	najlepsi przywódcy to: strateg, nadzorcy i innowatorzy; najtrudniejszym dla niego szefem jest: inny wdrażający

⁶ Opracowano na podstawie: Belbin M., *Management Teams. Why They Succeed or Fail* (1981); Newton S., *Team Roles at Work* (1994).



nadzorca ➔ stara się zapewnić wysoki poziom realizowanego zadania, skupiony na błędach i niedociągnięciach, uporządkowany	umiejętność doprowadzania spraw do końca, czujność, staranność, sumienność	niechęć do delegowania uprawnień, tendencja do martwienia się na zapas, nadmierny perfekcjonizm	najlepsi przywódcy: analizujący zaplecze, innowatorzy, stratedzy; najtrudniej podporządkowuje się innym nadzorcom; dobrze współpracuje z wdrażającym; możliwe konflikty z analizującym zaplecze
specjalista ➔ skoncentrowany na jednej dziedzinie, profesjonalny	dostarczanie opinii i ekspertyz, nacisk na sprawy merytoryczne, poświęcenie dla sprawy	wąska specjalizacja, możliwość nadmiernego skupiania się na szczegółach	potrzebuje szefa, który uzna jego profesjonalizm; możliwe konflikty z innowatorami

W długich edukacyjnych cyklach szkoleniowych prowadzonych przez tę samą osobę mogą ukształtować się też role charakterystyczne dla grup psychologicznych (grup wsparcia, treningowych, psychoterapeutycznych), gdzie kluczową sprawą są relacje z prowadzącym, np. pupilek pani (pana), barometr grupy, opiekun innych, walczący o władzę.

Nazwa roli	Opis roli
pupilek pani (pana)	wszystkie polecenia prowadzącego grupę wykonuje niezwykle starannie, zgaduje jego oczekiwania, walczy o akceptację, dopomina się o pochwały, zwykle siada blisko edukatora
barometr grupy	osoba bardzo empatyczna, głęboko współodczuwająca, trafnie wyrażająca przeżywane przez członków grupy emocje
opiekun innych	okazuje dużo ciepła i zrozumienia innym, chroni ich (nawet wtedy, gdy o to nie proszą), wczuwa się w nastroje uczestników grupy
walczący o władzę	często podejmuje walkę z prowadzącym, punktuje i ocenia, określa formalne ramy kontaktu, wyznacza cele, odwołuje się do norm i reguł, źle się czuje w niejasnej sytuacji, zależy mu na konkretnej pracy i szybkich efektach

Role grupowe często wyłaniają się spontanicznie podczas pracy w grupie, mają pozytywny albo destrukcyjny wpływ na wykonanie zadania, atmosferę pracy i kontakty interpersonalne. Ich znajomość pozwala edukatorowi lepiej zrozumieć to, co dzieje się między członkami grupy i diagnozować przyczyny niepowodzeń.

Dynamika grupy

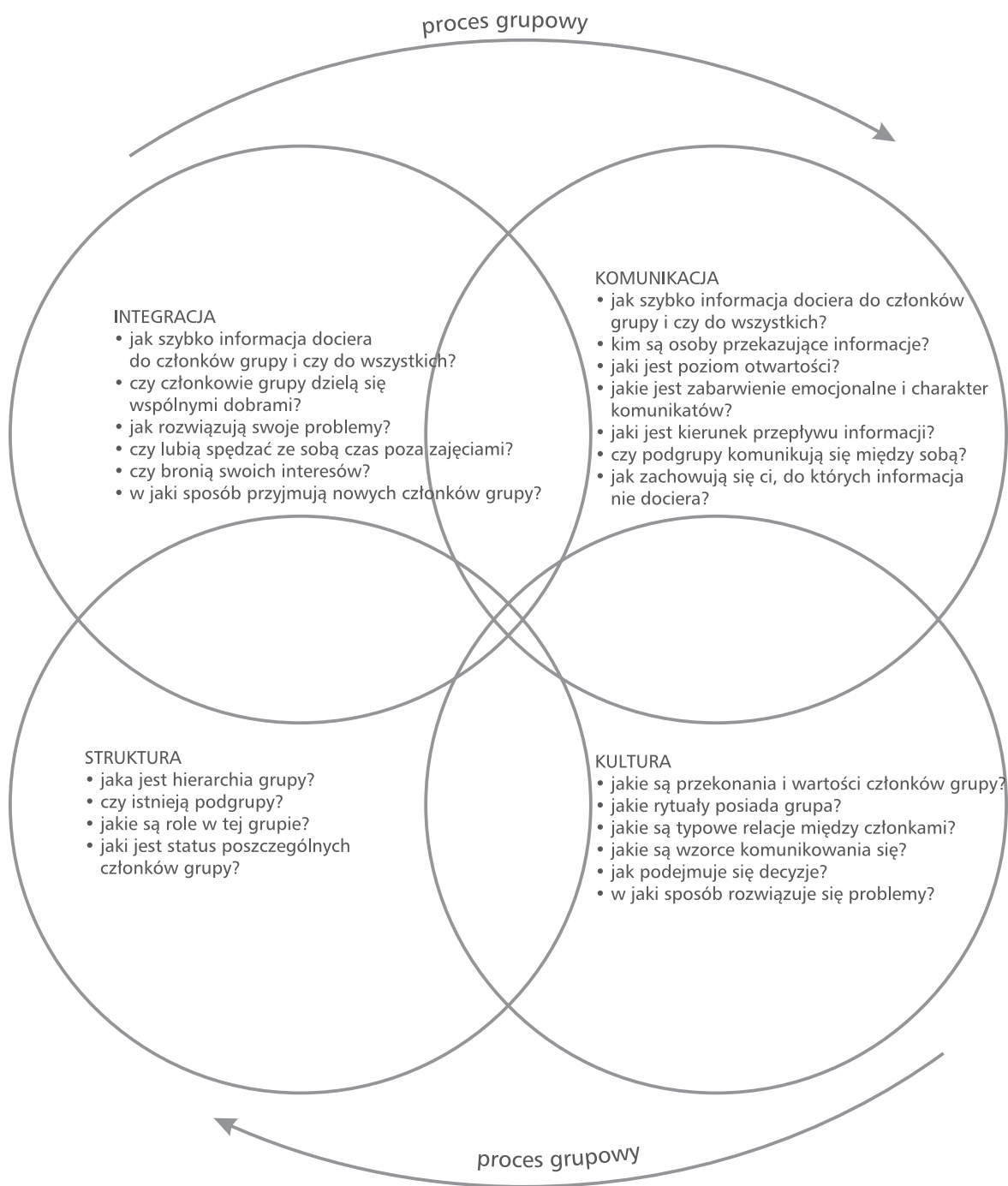
Każda grupa edukacyjna rozwija się na dwóch płaszczyznach: pracy związanej z realizacją celu i struktury społecznej.

Pierwsza z nich — jest dla wielu edukatorów o wiele bardziej zrozumiała (grupa wykonała określone zadanie, cel został zrealizowany) niż druga.

Druga — dotyczy kształtowania przez członków grupy interpersonalnych związków, których dynamika wywodzi się z indywidualnych potrzeb przynależności do grupy i wywierania wpływu na jej funkcjonowanie.

Ważnym zadaniem edukatora jest znajomość rozwoju grupy w czasie na tych dwóch płaszczyznach. W sposób praktyczny wykorzystuje on tę wiedzę na zajęciach, a po ich zakończeniu analizuje zaobserwowane zjawiska: strukturę grupy, zachowania uczestników, problemy z jakimi muszą się oni zmierzyć podczas realizacji zadania itp.

Ogół zjawisk zachodzących w trakcie rozwoju grupy nazywany jest procesem grupowym. Jego diagnoza może dotyczyć stopnia integracji grupy, komunikacji wewnątrz grupy, struktury grupy i kultury grupy.

Rys. 7. Przykładowe wskaźniki pomocne przy diagnozie procesu grupowego⁷

⁷ Opracowano na podstawie publikacji Moniki Werwickiej i Ewy Maksymowskiej *Wychowywać ucząc*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2005 (w przygotowaniu).



Edukator zawsze powinien brać pod uwagę etap rozwoju grupy. W pracy warsztatowej nie wszystkie etapy pojawiają się wyraźnie, gdyż nie ma na nie zbyt wiele czasu, a zajmowanie się wewnętrznym funkcjonowaniem grupy przeważnie nie jest przedmiotem pracy edukatora. Należy pamiętać, że grupa edukacyjna (warsztatowa) podlega takim samym prawom jak każda inna. Proces grupowy i tak się rozwija, a gdy nie jesteśmy w stanie poświęcić mu odpowiednio wiele uwagi — przebiega on poza kontrolą; ignorowanie tego zjawiska może być przyczyną wielu trudności.

W literaturze istnieje kilka modeli opisujących rozwój grupy. Powstały one głównie na bazie obserwacji grup psychologicznych. Najprostszym i najczęściej wykorzystywanym (głównie w biznesie) jest pięciofazowy model Bruce'a Tuckmana.⁸

Etap I: Formowanie się grupy

Jest to faza wstępna, związana z budowaniem bezpieczeństwa, rozpoznaniem sytuacji i powstawaniem struktury grupy. Istnieje tendencja do tworzenia się „bezpiecznych par”, w większych grupach — podgrup. Jedni obserwują się, niektórzy chcą zwrócić na siebie uwagę. Generalnie unika się sporów, członkowie grupy zdają się na lidera (edukatora prowadzącego grupę).

Może on być źródłem (jako osoba niezwykle ważna dla członków grupy) zarówno pozytywnych, jak i negatywnych emocji, nie zawsze wyrażanych wprost. Uczestnicy zadają sobie pytanie: „Zaufać tym ludziom, czy nie?”. Zdarzają się okresy ciszy, kiedy to uczestnicy podejmują decyzje o charakterze osobistym dotyczącym stopnia zaangażowania się w życie grupy. Zaczyna się proces określania swojego miejsca w strukturze grupy, tworzenia grupowych norm.

Rola prowadzącego jest wówczas bardzo wyraźna: stawia on przed uczestnikami określone zadania, zaczynając od najłatwiejszych, dających możliwość konstruktywnej pracy, przeważnie sam podejmuje decyzje, dba o normy, „udrażnia” komunikację, integruje i buduje poczucie bezpieczeństwa między innymi poprzez modelowanie określonych zachowań i interwe-

niowanie w przypadku naruszania granic. Kluczową sprawą w tej fazie rozwoju grupy jest ustanowienie kontraktu grupowego. Najczęściej kojarzony jest on z wyznaczeniem grupowych norm, czyli przepisów dotyczących tego, jak powinien zachować się lub jak nie powinien postępować każdy członek należący do danej grupy. Normy grupowe są jednym z elementów grupowego kontraktu, ułatwiają grupie osiągnięcie celu.

Przykład:

Jeżeli grupa musi osiągnąć cel, np. w stosunkowo krótkim czasie napisać program wychowawczy szkoły, a wykonanie tej czynności zależy od obecności wszystkich jej członków, warunkiem wykonania tej czynności będzie wspólne zaczynanie pracy. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy członkowie grupy nie będą się spóźniać. Norma punktualności przybliży członków grupy do realizacji celu.

Drugą funkcją norm grupowych jest utrzymywanie funkcjonowania grupy. To, co ją odróżnia od innych grup, jest zarazem przyczyną jej istnienia. Nazwa: edukatorzy edukacji europejskiej — brzmi bardzo atrakcyjnie dla członków tej grupy. Istniejąca i przestrzegana norma wzajemnej pomocy sprawia, że trudno porzucić grupę, w której członkowie czują się bezpiecznie. Mówiąc o normach grupowych, warto pamiętać o tym, aby nie traktować ich w sposób szablonowy, tzn. te same normy nie mogą być obecne w każdej grupie, niezależnie od wszelkich uwarunkowań zewnętrznych.

Przykład:

Edukator wchodzi na zajęcia do rady pedagogicznej z krótkim programem szkolenia na temat reformy oświaty. Nauczyciele demonstrować wobec niego wrogie zachowania, rozpoczynają się narzekania na „tych, co to wszystko wymyślili”. Niektórzy atakują, inni milczą, pozostali rozmawiają na boku. Edukator nie zważając na nic, mówi:

— Proszę państwa, proponuję, abyśmy na czas szkolenia mówili sobie po imieniu.

⁸ Tuckman B., *Developmental Sequence in Small Groups*, „Psychological Bulletin” 1965, nr 63, s. 384–399; Tuckman B., Jensen M., *Stages of Small Group Development Group and Organizational Studies*, 1977, nr 2.



Błąd edukatora w powyższym przykładzie polega na tym, że nie jest możliwe tak szybkie wyeliminowanie dystansu, który dzieli tych ludzi. Nie wie on przecież jaka jest ustalona hierarchia w tej grupie i „kto z kim trzyma”, nie zna zależności służbowych i pozostałych warunkowań.

Normy „mówimy sobie po imieniu” nie warto narzucać członkom każdej grupy edukacyjnej, nie tylko radzie pedagogicznej. Są jednak takie normy, które zdecydowanie pomagają grupie zrealizować założone cele, np. zasada punktualności, słuchania siebie itp. Warto je sugerować grupie, jeżeli nie pojawią się w trakcie wspólnego ustalania albo dyrektywnie — zaproponować.

Inny element kontraktu grupowego, o który powinien zadbać edukator w pierwszej fazie rozwoju grupy to wszelkie ustalenia organizacyjne, przekazanie podstawowych informacji, dopilnowanie tego, czy zostały one usłyszane i zrozumiane, wyjaśnienia i negocjacje, tam gdzie jest to konieczne, zakończone ustaleniami. Szczególnie należy zwracać uwagę na ustalenia dotyczące godzin kończenia zajęć, przerw, nieobecności itp.

Kolejny element kontraktu to upewnienie się edukatora co do tego, że każdy z uczestników jest świadomy powodów i celu swojego uczestnictwa w danej grupie. Służy temu m.in. zebranie oczekiwań od uczestników, ustosunkowanie się do ich propozycji, mając również na uwadze proponowany program, podanie celów, treści zajęć itp.

Kontrakt przyczynia się do budowania poczucia bezpieczeństwa w grupie, niezbędnego do przejścia grupy do kolejnego etapu rozwoju.

Etap II: Szturmowanie

W tej fazie można zaobserwować to, co się dzieje między uczestnikami zajęć związanych z wykonywanym zadaniem i w relacjach osobistych. Członkowie grupy jeszcze toczą wewnętrzne zmagania między pragnieniem pozostania w „bezpiecznym ciepłku”, a chęcią podjęcia ryzyka i wyraźnego zaangażowania się. Przeważa jednak chęć walki i w końcu... zaczynają wchodzić w konflikty między sobą i prowadzącym. Różnice są coraz bardziej wyraźne. Staje się już jasne, że prowadzący nie wykona

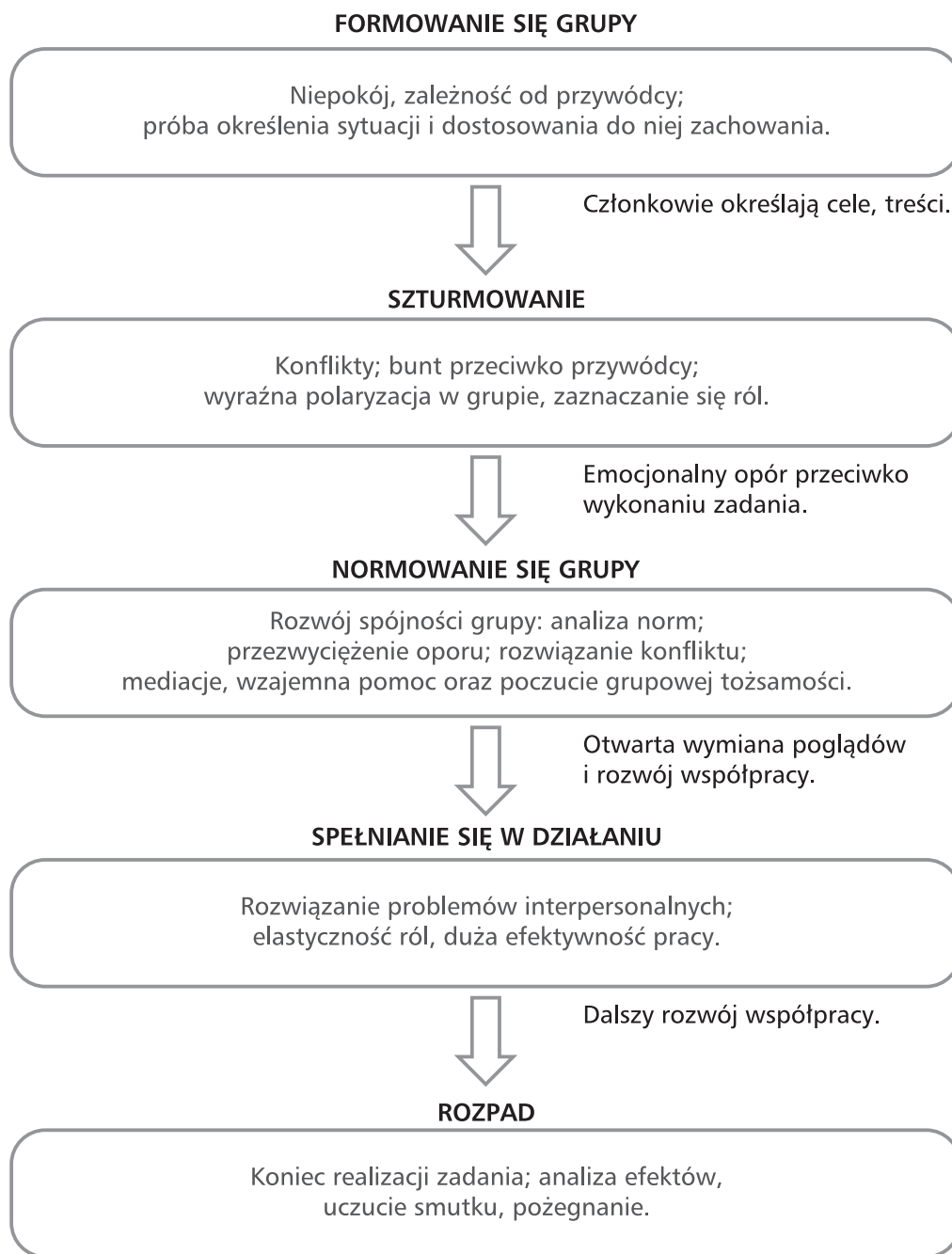
za nich zadania, wobec tego rodzą się pytania, kto i za co będzie odpowiedzialny, czy ustalone zasady wspólnego funkcjonowania zapewniają realizację celu? Role grupowe zaczynają się kształtować, wyodrębniają się podgrupy, sympatie i antypatie. Faza ta nie jest zbyt przyjemna, dlatego też niektórzy wycofują się, inni bronią prowadzącego, chcą przywrócić poczucie bezpieczeństwa istniejące w pierwszej fazie, jeszcze inni — zaczynają bardziej dominować.

W tej fazie największym wyzwaniem dla prowadzącego jest konieczność interweniowania w sposób wyważony, stosowny do czasu i okoliczności. Wyrażanie negatywnych uczuć przez uczestników jest istotne dla dalszego rozwoju grupy, dlatego należy je rozumieć i szanować. Prowadzący powinien w dalszym ciągu dbać o ustalone normy grupowe, sprawdzać, czy są zrozumiałe dla wszystkich, wprowadzać te, które grupa postuluje, wspierać i modelować aktywne słuchanie, podkreślać znaczenie różnic i odrębności. Świadomość nieuchronności i naturalności tej fazy pomaga edukatorowi pokonać trudne dla niego sytuacje i wyrazić (werbalnie i niewerbalnie) emocje. Jeśli komunikacja jest otwarta, nie musi się wcale ujawnić ostry kryzys w grupie i zdecydowany opór przed wykonywaniem zadania.

Następna faza jest możliwa, jeżeli członkowie grupy zmieniają swoje nastawienie rywalizacyjne na problemowe. Bywa też i tak, że grupa cofa się w tym momencie do pierwszego etapu i pozostaje na nim aż do zakończenia zadania.

Etap III: Normowanie się grupy

Członkowie grupy zaczynają ze sobą współpracować. Komunikacja jest otwarta: uczestnicy wyrażają to, czego doświadczają, interakcje między nimi podejmowane są swobodnie, sytuacje konfliktowe — zauważane i rozwiązywane na bieżąco. Uczestnicy kontaktują się ze sobą bez skrupowania, bez etykietek, sądów i ocen, udzielają sobie nawzajem informacji zwrotnych. Atmosfera pracy służy wsparciu dla podejmowania przez poszczególne osoby wysiłków w kierunku zmiany. Poziom zaufania w ich wzajemnych relacjach przyczynia się do rozwoju spójności całej grupy. Kreatywność wzrasta. Grupa docenia swój potencjał i bierze

Rys. 8. Etapy rozwoju grupy⁹

⁹ Opracowano na podstawie: Kossowska M., *Ocena i rozwój umiejętności pracowników*, Wydawnictwo AKADE, Kraków 2001, s. 149.



odpowiedzialność za zadanie. Staje się względnie niezależna wobec lidera, chociaż korzysta z jego wiedzy i umiejętności.

Członkowie dobrze realizują swoje role. Dzielą się informacjami o charakterze osobistym i zadaniowym. Praca jest bardzo efektywna. Rolą prowadzącego grupę jest dalsze wspieranie i modelowanie konstruktywnych zachowań: aktywne słuchanie, na bieżąco ujawnianie wobec grupy swoich reakcji, dbanie o równowagę między wsparciem a konfrontacjami, zaznaczanie granic, proponowanie zachowań zwiększających spójność grupy, zwracanie w dalszym ciągu uwagi na rozwój i ugruntowanie norm grupowych.

Etap IV: Spełnienie w działaniu

W grupie panuje wysoki poziom poczucia bezpieczeństwa, relacje są otwarte, oparte na zaufaniu. Udzielane są rzetelne informacje zwrotne, co oznacza, że członkowie grupy przyjmują i korzystają z informacji zarówno pozy-

tywnych, jak i negatywnych. Istnieje gotowość rozwiązywania problemów podczas realizacji zadania, członkowie grupy rozpoznają swoje zasoby i z nich korzystają. Ich role zmieniają się w zależności od potrzeb. Panuje atmosfera przyzwolenia na wprowadzanie nowych pomysłów i rozwiązań. Prowadzący grupę koordynuje jej pracę i współuczestniczy w działaniach zespołu.

Etap V. Rozpad

Realizacja zadania dobiega końca, panuje atmosfera podziękowań i osobistych pożegnań. Dominują uczucia smutku i żalu... Im bardziej zaawansowana w rozwoju jest grupa, tym większa otwartość w wyrażaniu uczuć. Prowadzący grupę umożliwia wyrażanie emocji, wzajemne docenianie się, pożegnanie.

Przechodzenie grupy z jednej fazy do następnej może być zablokowane przez tzw. kryzysy, których źródłem bywa tendencja grupy do zachowania stanu obecnego i nieumiejętne postępowanie edukatora.

Tabela 3. Kryzysy w grupie¹⁰

Możliwe kryzysy w pracy zespołu	Charakterystyka zachowań grupy podtrzymujących kryzys	Charakterystyka zachowań edukatora podtrzymującego kryzys	Wskazane postępowanie edukatora
I Formowanie (<i>forming</i>)			
KRYZYS GRUPOWY PRZEŁOMU FAZ I/II	Grupa nie chce przyjąć odpowiedzialności za zadanie.	Edukator dba wyłącznie o swoją przewodnią pozycję: narzuca sposób realizacji celu i podział zadań (przejmuje odpowiedzialność).	• Cierpliwa i wyczekująca postawa wobec grupy. • Docenianie znaczenia początkowej integracji dla późniejszej pracy grupy („najpierw ludzie, potem zadanie”).
	Efekt: Ciężar odpowiedzialności za zadanie spoczywa wyłącznie na edukatorze. W grupie panuje atmosfera pozornej integracji i całkowite uzależnienie od edukatora. Grupa nie rozwija się — potencjał członków grupy pozostaje w uśpieniu, nie ma współpracy.		

¹⁰ Garstka T., *Grupa w procesie WDN*, w: *Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli* (Biblioteczka WDN), Wydawnictwa CODN, Warszawa 2004.



II Szturmowanie (<i>storming</i>)			
KRYZYS GRUPOWY PRZEŁOMU FAZ II/III	Grupa unika zachwiania ustalonego pod koniec pierwszej fazy poczucia bezpieczeństwa, zaprzeczając różnicom i konfliktom oraz wiążącym się z nimi negatywnym emocjom lub też obwinia edukatora za wszelkie niepowodzenia.	Edukator obawia się o swoją pozycję: tłumii i nie przyjmuje krytyki, nie pozwala na ujawnianie się istniejących konfliktów i nie dopuszcza do wyrażania negatywnych emocji.	• Otwieranie tematów dotyczących oczekiwań, nieporozumień, pretensji, konfliktów itp. • Zachęta do słownego wyrażania trudnych emocji (złość, znudzenie, irytacja, zawód, rozczarowanie itp.). • Wytrzymywanie i rozumienie trudnych emocji u siebie i członków zespołu. • Zamiana emocji na problemy („co możemy z tym zrobić?“).
	Efekt: Konflikty między członkami zespołu przenoszą się poza grupę lub grupa integruje się w opozycji przeciw edukatorowi (kontestuje, opóźnia lub niedbale realizuje jego decyzje itp.). Jeśli formalna pozycja edukatora jest silna i pacyfikuje on negatywne emocje i zachowania, to rozwija się „drugie życie grupy” (grupa obmawia i krytykuje edukatora podczas jego nieobecności). Grupa nie rozwija się, gdyż zajmuje się bardziej emocjami (negatywnymi) niż zadaniem.		
III Normowanie (<i>norming</i>)			
KRYZYS GRUPOWY PRZEŁOMU FAZ III/IV	Grupa zachwycia się swoimi możliwościami i zachłystuje się pozytywną atmosferą („jesteśmy wspaniali”). Panuje atmosfera jednomyślności.	Edukator przyłącza się do zachwyty grupy, nie dopuszczając mniejszości grupowej („głosy rozsądku”) do wyrażania opinii lub zwalczając te opinie.	• Dopuszczanie do głosu mniejszości grupowych. • Organizowanie pracy w podgrupach. • Zachęcanie do czerpania z zewnętrznych źródeł danych i standardów.
	Efekt: Grupa staje się bezkrytyczna i podatna na „syndrom grupowego myślenia”. Grupa nie rozwija się, nie mogąc dostrzec realności własnych ograniczeń.		
IV Wykonywanie (<i>performing</i>)			
KRYZYS GRUPOWY PRZEŁOMU FAZ IV/V	Grupa unika trudnych emocji związanych z rozstaniem, zakończeniem wspólnej pracy, rozpadem (żał, smutek, tęsknota). Istnienie grupy jest sztucznie podtrzymywane mimo wypełnienia przez nią zadań i braku nowych celów.	Edukator zaprzecza, razem z członkami zespołu, konieczności rozstania i bezproduktywności utrzymywania starej formuły.	• Omówienie uczuć rodzących się przy rozstaniu. • Ogłoszenie terminu zakończenia wspólnej pracy (w momencie wycofania się formuły grupy lub nadejście czasu zakończenia).
	Efekt: Grupa blokuje potencjał swoich członków, który mógłby zostać efektywnie wykorzystany w innych zespołach.		
V Rozpad (<i>adjourning</i>)			



Edukator pracuje z różnymi grupami w tzw. krótkich albo długich cyklach szkoleniowych. Na potrzeby tej publikacji przyjmijmy, że długi cykl szkoleniowy obejmuje okres kilkunastu tzw. zjazdów w roku. W tym czasie jedna i ta sama osoba prowadząca spotyka się z daną grupą. Taka sytuacja może mieć miejsce na przykład wtedy, gdy edukator pełni rolę tzw. opiekuna grupy na kursie edukatorskim. W długim cyklu szkoleniowym jest szansa zaobserwowania i przejścia z grupą przez wszystkie etapy jej rozwoju. W krótkich cyklach obejmujących jedno albo dwa spotkania kilkugodzinne grupa edukacyjna najczęściej pozostaje na etapie pierwszej albo drugiej fazy rozwoju.

Bardzo specyficzną grupą edukacyjną jest rada pedagogiczna, z którą edukatorowi też zdarza się pracować. Jest to grupa formalna, z wyraźnie określonym prawem — liderem (dyrektorem szkoły). Jej struktura jest sformalizowana (przewodniczący zespołów, opiekun samorządu uczniowskiego, wychowawcy klas itd.). Wydawać by się mogło, że hierarchia władzy i odpowiedzialności została już z góry określona, jednak role, które członkowie grupy przyjmują w sposób naturalny, wcale nie muszą odpowiadać ustalonemu porządkowi. W szkole z liczną radą pedagogiczną liczna też jest liczba podgrup i interakcji między uczestnikami grupy (wzajemnego wpływu w procesie komunikacji). To oczywiście bardzo utrudnia dbanie o otwartą komunikację, zatem konflikty będące naturalną konsekwencją różnic między ludźmi, mają najczęściej charakter ukryty lub „pełzający” (co jakiś czas wybucha awantura, która nie kończy się kompromisem, potem następuje cisza przed kolejną burzą). Edukator „wchodzi” do rady pedagogicznej z programem szkoleniowym w jakimś momencie fazy rozwoju grupy. Zdarza się, że uczestnicy zajęć wręcz demonstrują wobec niego wrogie zachowanie. Czasami niemożliwe jest zrealizowanie celu, bowiem szkolenie stało się świetną okazją do ponarzekań na trudy dnia codziennego lub zadania związane z wdrożeniem reformy oświaty. Na początku zawsze warto dać trochę czasu uczestnikom (każda okazja do wyrażenia emocji jest dobra) i sobie (to czas na obserwację grupy), a potem — w sposób dosyć zdecydowany przejąć inicjatywę (pamiętać należy, że ta grupa ma już swojego lidera formalnego i być może jesz-

cze innego, teraz trzeba przejąć władzę na czas szkolenia). Każda trudna sytuacja ma swoje uwarunkowania, więc podawanie gotowych recept mija się z celem. Na pewno jednak kluczową sprawą w sytuacji rady pedagogicznej, jako grupy stawiającej opór już początku współpracy, jest jasne określenie tego, co widzi edukator, podanie celu, zaproponowanie rozwiązań.

I niemartwienie się, gdy część uczestników po prostu wyjdzie...

Trudne sytuacje w pracy z grupą

We wszystkich grupach edukacyjnych zdarza się, że niektórzy uczestnicy zachowują się tak, że relacje między nimi zostają zakłócone, a praca nad zadaniem utrudniona. Ktoś przerywa, ktoś milczy, inny wygłasza długie monologi o swoich zawodowych dokonaniach, a jeszcze inny uczestnik — nie chce się włączyć do realizacji grupowego zadania. Przyczyną opisanych sposobów postępowania jest prawie zawsze wewnętrzny opór wynikający na przykład z próby chronienia własnej tożsamości, niechęci do wysiłku intelektualnego lub emocjonalnego, chęci manipulowania innymi itp.

Ważne jest, aby edukator wiedział, że opór po prostu trzeba szanować. Najkorzystniejsze jest stworzenie takiej sytuacji, aby dana osoba mogła otwarcie przedstawić swoje stanowisko. Pomocne będą techniki aktywnego słuchania, szczególnie parafraza i klaryfikacja.

Świadomość uczestników, że wyrażanie sprzeciwu jest możliwe, pozwala grupie rozwijać się. Z drugiej strony, w przypadkach, gdy negatywne zachowanie jednego uczestnika staje się szczególnie uciążliwe dla grupy, edukator powinien interweniować bardziej aktywnie. Jeżeli nie podejmie żadnych działań, w grupie mogą pojawić się tendencje ucieczkowe (syndrom tzw. partyzanckiego utajnienia), które wpływają bardzo negatywnie na społeczną strukturę grupy i realizację grupowego celu. Wówczas zadaniem edukatora jest konfrontacja — to on ma pomóc przeszkadzającemu w pracy grupy dostrzec to, co widzą inni uczestnicy, uświadomić mu powody takiego zachowania.

**Przykład**

Marcin często wyręcza edukatora prowadzącego zajęcia, np. staje przy flipcharcie i zaczyna zapisywać wnioski z pracy mniejszych grup, komentuje wypowiedzi, odwołuje się do psychologicznych teorii, przypomina o normach grupowych. Gdy zabiera głos, energia grupy wyraźnie spada, widać napięcie, niektórzy uczestnicy zajęć prostują się, inni milkną, jeszcze inni uważnie patrzą na prowadzącego zajęcia, a nie na mówiącego Marcina.

Edukator: *Zauważyłem Marcinie, że często wyręczasz mnie w mojej pracy. Przed chwilą skomentowałeś wypowiedź Marka, używając wyszukanych psychologicznych określeń, chociaż ustaliliśmy, że nie używamy określeń naukowych. Co o tym myślisz?*

Jeśli zależy nam na konfrontacji i stworzeniu sytuacji, w której wszyscy chętni mogą się wypowiedzieć, warto pociągnąć dialog dalej:

Edukator: *Marku, czy chciałbyś powiedzieć Marcinowi, jak odbierasz taką sytuację?*

Cd. Edukator: *Kto jeszcze chciałby się wypowiedzieć odnośnie tej sytuacji?*

Milczenie poszczególnych uczestników lub całej grupy może być jednym z najbardziej frustrujących doświadczeń edukatorskich. Często zapadająca cisza w grupie lub chronicznie milczący uczestnik są dla wszystkich źródłem niepewności, a to powoduje spadek poczucia bezpieczeństwa.

Milczenie całej grupy może oznaczać, że:

- edukator wyraża się nieprecyzyjnie albo niezrozumiale;
- uczestnicy boją się wypowiedzieć, aby nie okazać się mało kompetentnymi;
- uczestnicy nie ufają pozostałym członkom grupy;
- uczestnicy nudzą się, a zajęcia nie odpowiadają ich oczekiwaniom.

Edukator powinien przeanalizować sytuację i w przypadku potwierdzenia któregoś z powyższych przypuszczeń, wyciągnąć wnioski i wprowadzić w życie nowe rozwiązania.

Milcząca osoba ściąga na siebie uwagę całej grupy, budzi poczucie winy, wywołuje złość i zdenerwowanie. Powody jej milczenia mogą być różne, np. świadome wycofanie, przyzwyczajenie, motywy neurotyczne itp. Zadaniem

edukatora jest subtelne aranżowanie sytuacji, w której osoba milcząca mogłaby się wypowiedzieć. Zwiększa to poczucie bezpieczeństwa całej grupy.

Bywa też i tak, że w grupie są osoby nadmiernie gadatliwe, zajmujące swoją osobą i długimi wypowiedziami zbyt dużo czasu, nawet jeżeli mówią o sprawach ważnych. Znajdują się w centrum uwagi grupy, co uniemożliwia interakcje i zmniejsza możliwość konfrontacji, szczególnie wtedy, gdy odwołują się do osobistych problemów i mówią o swoich emocjach. Potrzebny wówczas ze strony prowadzącego jest takt. Może on zareagować następująco:

Zosiu, zauważyłem, że mówisz już 10 minut. Uważnie cię słuchałem, ale teraz mam problemy ze skoncentrowaniem się.

Celem grupy edukacyjnej jest również osobisty rozwój, a więc większa świadomość siebie, stąd też można dodać: *Czy mogłabyś się zastanowić, dlaczego formułujesz tak długie wypowiedzi?*

Zdarza się, że uczestnicy zajęć nieustannie generalizują, uogólniają problemy, mówią do całej grupy, a nie do pojedynczych osób. Warto zwracać im uwagę na takie zachowanie. Komunikacja wtedy zdecydowanie poprawia się, bowiem przedstawianie swoich stanowisk i identyfikacja z nimi powoduje, że pozostali uważniej słuchają.

Często w grupach edukacyjnych pojawiają się tzw. pocieszyciele innych. Można usłyszeć tego typu zdania: *Wiem co czujesz..., Musisz być bardzo zdenerwowany..., Nie bądź taki smutny, to minie...* Tego typu pocieszanie jest barierą komunikacyjną, która ma źródło we własnej potrzebie pomocy. Chodzi o wsparcie w tej sytuacji, a nie w ogóle więc musi być jakoś to połączone. Wówczas wspieranie innych ma charakter rytuału, oferowane jest, kiedy psuje się dobry nastrój w grupie. Oczywiście często intencją jest również chęć niesienia pomocy — i to trzeba potraktować poważnie. Edukator nie powinien reagować zatem sarkastycznie, lecz krótko i zdecydowanie poinformować, że nie uważa takiego zachowania za pożyteczne. Jeżeli grupa zrozumie, że niestosowne pocieszanie jest destrukcyjne, być może niektórzy jej członkowie odkryją nowe metody, pozwalające im na trwanie u boku zmartwionych i zasmuconych uczestników grupy, np. mówiąc o własnych uczuciach, będąc blisko fizycznie osoby płaczącej, czyli postępując zgodnie z jej ocze-



kiwaniami, a nie — dbając o własny komfort w sytuacji ekspresji uczuć negatywnych.

Przeciwieństwem opisanych wyżej pocieszycieli są „wojownicy” zaostrzający konflikty, którzy domagają się, by wszystko zostało „szczerze, aż do bólu powiedziane”, najczęściej widzą świat w kategoriach biało-czarnych. Psychologiczne obnażanie się pozostałych członków grupy nie jest celem istnienia grupy edukacyjnej. Edukator powinien zwrócić im uwagę na niestosowne zachowanie i w żadnym wypadku nie stawać po ich stronie, chociażby dlatego, by nie prowadzić grupy w kierunku konfliktu.

Często pojedyncze osoby lub cała grupa wyraża swój sprzeciw wobec działań grupowych bądź prowadzącego, spóźniając się, wyjeżdżając wcześniej lub w ogóle nie pojawiając się na zajęciach. Czasami jest to wynik tego, że zajęcia są: nudne, stresujące, nieadekwatne do potrzeb, a grupa zbyt liczna. Może też być tak, że spóźnienie się jednego uczestnika to świadoma próba przetestowania, czy inni (również

prowadzący) zauważą jego nieobecność, czyli po prostu sprawdzenia, czy jest on dla nich ważny. Najlepiej, aby edukator ustalił na początku, w kontrakcie grupowym, kwestię spóźniania się bądź nieobecności, a potem konsekwentnie egzekwował ustalenia. Jeżeli ktoś musi opuścić grupę, istotne jest, aby informował innych o przyczynie swojej nieobecności.

Grupa może też stale domagać się zabaw integrujących. Na początku istnienia grupy budują one poczucie bezpieczeństwa, pomagają przezwyciężyć uczestnikom nieśmiałość, czy niepewność. Jeżeli chcemy jednak, aby grupa się rozwijała dalej, warto te zabawy wprowadzać tylko wtedy, gdy istnieją specjalne potrzeby, nie wolno nimi „zabijać czasu” i blokować grupowej inicjatywy.

Nie sposób opisać wszystkich trudnych sytuacji w grupie. Poniższa tabela systematyzuje to, co może zrobić edukator w momencie, gdy źródło problemu zostało już przez niego zdiagnozowane.

Tabela 4. Trudne sytuacje w pracy grupy¹¹

Trudna sytuacja	Działanie edukatora
Trudne sytuacje (wszystkie)	Udrożnienie komunikacji, nazwanie problemu
Brak czasu na spotkania lub realizację zadań	Zarządzanie czasem — plan dnia, plan tygodniowy, plany długoterminowe, ustalenie pilności i ważności spraw
Brak informacji, danych potrzebnych do wykonania zadania	Dostarczenie danych lub skierowanie do źródeł informacji
Niepokój z powodu braku wiedzy i umiejętności w jakimś zakresie	Planowanie doskonalenia zawodowego zespołu (lektury, wykłady, kursy, ćwiczenia, warsztaty, superwizje)
Bałagan	Ustalenie planu działania i podziału zadań
Zastój z powodu dylematu decyzyjnego	Pomoc w zbadaniu alternatywnych rozwiązań i ich skutków (ocena użyteczności i satysfakcji)
Konflikt interpersonalny	Rozpoznanie źródeł konfliktu oraz zachowań prowadzących do eskalacji lub rozwiązania konfliktu, mediacje. W innych przypadkach — zwrócenie się o pomoc do superwizora (np. psychologa)
Przemęczenie członków zespołu	Proponowanie ćwiczeń relaksujących, odpoczynku, zmiany charakteru aktywności (w zależności od sytuacji)
Nowość sytuacji, zaskoczenie, niepewność	Pomoc w poznawczym ogarnięciu sytuacji, odwołanie się do dotychczasowej wiedzy i doświadczenia zespołu, ustalenie źródeł oparcia, wskazanie stałych i pewnych elementów sytuacji
Porażka	Wsparcie. Pomoc w analizie przyczyn porażki — zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań, badanie możliwości naprawy błędów
Opór	Przedyskutowanie sytuacji interpersonalnej grupy (każdy uczestnik wypowiada się). Odwołanie się do celów grupowych
Frustracja	Analiza przyczyn (brak celów, brak bodźców itp.). Odwołanie się do zasobów jednostek lub zespołu (umiejętności, wiedza, cechy, dobre doświadczenia)

¹¹ Garstka T., *Grupa w procesie WDN*, w: *Wewnętrzne Doskonalenie Nauczycieli* (Biblioteczka WDN), Wydawnictwa CODN, Warszawa 2004.



Gry interpersonalne w grupie

Grupa to zbiór pojedynczych osób zjednoczonych ze sobą określonym celem działania. Każda z tych osób ma swój indywidualny scenariusz życia, czyli nieświadomy program, tworzony na bazie kontaktów z osobami (znaczącymi) we wczesnym dzieciństwie, wyznaczający jej późniejsze role. Ów swego rodzaju skrypt życiowych działań powstaje w rezultacie dziecięcych reakcji na pewne zdarzenia i przyjętych następnie postaw wobec siebie, i innych ludzi. Gry interpersonalne, które można zaobserwować w grupie edukacyjnej, stanowią jego część. Gra jest to seria transakcji (wymiany komunikatów werbalnych i niewerbalnych) między ludźmi z ukrytą motywacją. Jej celem jest między innymi uzyskanie uwagi innych i podniesienie, choć na moment, swojego poczucia wartości, udowadniając przy tym, że to inni są „nie w porządku”. Każda gra jest zatem nieświadomym swych przyczyn działaniem i może bardzo utrudniać pracę w grupie.

Przykład

Marysia jako mała dziewczynka nauczyła się pozyskiwać uwagę ojca w ten sposób, że gdy wracał on późno z pracy, witała się z nim, skarżąc się na mamę, np.:

— *Tatusiu, tatusiu, a mamusia to ciągle rozmawiała przez telefon, nawet książeczki mi nie przeczytała.*

Ojciec może przytulić Marysię i powiedzieć:

— *Kochana córeczko, zaraz poczytamy razem bajeczki, tylko... porozmawiam z mamusią.*

Marysia zza zamkniętych (uchylonych? otwartych?) drzwi słyszy odgłosy kłótni dotyczącej zaniedbywania dziecka.

Jeżeli sytuacja wielokrotnie się powtarzała, dorosła Maria, będąc uczestnikiem grupy edukacyjnej, może zwrócić się do edukatora prowadzącego zajęcia:

— *Inni uczestnicy zajęć mówią o tobie bardzo nieprzyjemne rzeczy. Ja nie zgadzam się z nimi, ale niestety... nie mogę ci nic powiedzieć.*

Edukator, który nie chce być tatusiem z dzieciństwa Marii, powinien odpowiedzieć:

— *Masz rację, nie mów.*

lub

— *Po co mi to mówisz?*

Przeanalizujemy powyższą grę, którą Eric Berne nazwał *Bijcie się między sobą*¹².

Maria chce, aby ją zauważono, a ponieważ czuje się niepewnie w grupie, a jej poczucie własnej wartości obniża się, próbuje zwrócić uwagę osoby ważnej dla niej w sposób znany sobie, tak jak robiła to do tej pory: sygnalizując coś, co robią inni, oczekując przy tym wzajemnej konfrontacji, której będzie się z boku przyglądać.

Tak się niestety nie dzieje. Aby gra mogła zaistnieć, musi być dwóch graczy czujących się NIE OK¹³.

Wyobraźmy sobie, że edukator zacznie jednak dopytywać się:

Powiedz, powiedz, ja nikomu nie powiem.

A potem, po usłyszeniu negatywnych o sobie opinii, będzie odpłacał poszczególnym uczestnikom w trakcie prowadzenia grupy.

Wtedy dopiero Maria osiągnęłaby to, o co jej nieświadomie chodziło — udowodniła, że to inni są „nie w porządku”. Na moment jej poczucie własnej wartości wzrosłoby. W naszym przykładzie edukator użył komunikatu, który zatrzymał grę. Maria miała szansę zauważyć to, co nieświadome. Byłoby dobrze, aby w inny, bardziej konstruktywny sposób nauczyła się w przyszłości kontaktować z ludźmi. Nie jest to przedmiotem pracy grupy edukacyjnej, ale polecam przy tej okazji różnego rodzaju treningi psychologiczne.

Każdą grę można porównać do dramatu rozgrywającego się na scenie teatru; role są zidentyfikowane, odsłony pokazują dynamikę wydarzeń, napięcie rośnie aż do punktu kulminacyjnego, a widzowie... nie nudzą się. W grach psychologicznych wyróżniamy sześć takich aktów powiązanych ze sobą, ale stanowiących oddzielne całości. Można też przewidzieć zakończenie dramatu.

¹² Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

¹³ Tamże. Termin z koncepcji analizy transakcyjnej.

FORMUŁA G według E. Berne'go¹⁴

1. Przynęta —————→ w przekazie komunikacyjnym można zidentyfikować dwa poziomy: społeczny jawny i psychologiczny ukryty; celem jest „złapanie” odbiorcy na przekaz jawny
2. Słaby punkt —————→ negatywne przekonanie o sobie w określonej dziedzinie, „słaby punkt”, który chcemy ukryć przed sobą i innymi
3. Odpowiedź —————→ ciąg wymiany komunikatów
4. Punkt kulminacyjny → wzrost napięcia, ewentualnie zmiana ról (np. z ofiary na prześladowcę)
5. Zaskoczenie —————→ zdumienie zwrotem w akcji
6. Negatywna korzyść → wzmocnienie emocjonalne znika na moment, „czucie się NIE OK”

Prześledźmy według powyższego schematu przebieg innej gry, tym razem w relacji między uczestnikami grupy. Zastanówmy się przy okazji, co może zrobić w takiej sytuacji edukator.

1. Przynęta

Małgosia do Marii:

— *Wydaje mi się, że podczas poprzedniego spotkania wspomniałaś o tym, że ukończyłaś kurs z analizy transakcyjnej i znasz się na grach psychologicznych, nieprawdaż?*

W komunikacie Małgosi edukator zidentyfikuje dwa poziomy:

- jawny, którego celem jest zebranie określonych informacji;
- ukryty, w którym kluczowe słowa, to: „wydaje mi się” i „nieprawdaż”.

Niejednoznaczność wypowiedzi tworzy klimat niepewności: Maria wyraźnie słyszy, że Małgosia powątpiewa w jej kompetencje.

2. Słaby punkt

Jeżeli zatem brak wiary we własne umiejętności jest słabym punktem Marii, poczuje się niepewnie i będzie chciała udowodnić swoją wartość.

3. Odpowiedź

Maria:

Tak, jestem z wykształcenia pedagogiem, dodatkowo odbyłam staż w Instytucie Terapii Gestalt w Krakowie, gdzie analiza transakcyjna była bar-

dzo szczegółowo opisywana i praktykowana, czytałam ponadto literaturę z tego zakresu.

Małgosia:

Taaak? A jakie książki czytałaś?

Taka rozmowa między uczestnikami zajęć może trwać bardzo długo. To, że toczy się gra, edukator pozna po wzroście napięcia, „aktor”, który złapał na przynętę, w sposób niewerbalny przekazuje, iż doświadcza uczucia złości, irytacji, znużenia, bezradności...

4. Punkt kulminacyjny

Małgosia ujawnia poziom psychologiczny zawarty w tej rozmowie. Podniesionym tonem, marszcząc brwi, wskazując palcem mówi:

— *Taaak! To dlaczego wczoraj powiedziałaś naszemu edukatorowi, że mówimy o nim nieprzyjemne rzeczy, wiedząc, że w ten sposób uruchamiasz grę „Bijcie się między sobą?”*

Co prawda, Maria „ma za swoje”, nie może już stać i przyglądać się sytuacji, w której inni się kłócą, ale tak naprawdę zyskuje też to, o co jej podświadomie chodziło — jest w centrum zainteresowania, a Małgosia — jest „nie w porządku”, bo krzyczy na nią i grozi jej.

Wróćmy jednak do Małgosi, która jest główną bohaterką tego spektaklu. Jej wypowiedź ma charakter negatywny, oskarżający. Tak naprawdę Małgosia mówi: *A mam cię...* (tak nazywał tę grę Berne, dodając do nazwy niecenzuralne słowo¹⁵).

¹⁴ Szymanowska E., Sękowska M., *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.

¹⁵ Berne E., *W co grają ludzie?*.



5. Zakończenie

Napięcie osiągnęło punkt kulminacyjny. Maria doświadcza silnego poczucia, że NIE JEST OK.

6. Negatywna korzyść

To jest właśnie główny cel każdej gry. Gra potwierdza skrypt aktorów. Maria doświadcza poczucia odrzucenia, niedoceniania, braku kompetencji — budzą się w niej te doznania, które już tak dobrze zna. To jest jej negatywna korzyść. Jej skrypt życiowy, ów nieświadomy program życia zapisany na podstawie wczesno-dziecięcych doświadczeń, zostaje potwierdzony (np. *Nic nie potrafię. Inni tylko czekają, aby mi to udowodnić*). Małgosia natomiast doświadcza na co dzień poczucia zagrożenia, braku kompetencji. Czuje się NIE OK. Podejmuje grę, aby udowodnić, że to inni, a nie ona są NIE OK, choć nie działa bezpośrednio. Ze sceny schodzi jako przegrana, jej lęk bowiem nie mija.

Przebieg gry

przynęta + słaby punkt = odpowiedź →
→ moment kulminacyjny → zaskoczenie
= negatywna korzyść

Uwaga!

Aby gra mogła zaistnieć, musi być dwóch graczy czujących się NIE OK.

Co może zrobić edukator prowadzący zajęcia i obserwujący powyższą rozmowę uczestników? Wskazane byłoby użycie stopera, czyli takiego komunikatu, który wyłącza lub blokuje grę.

Małgosia do Marii:

Wydaje mi się, że podczas poprzedniego spotkania wspomniałaś o tym, że ukończyłaś kurs z analizy transakcji i znasz się na grach psychologicznych, nieprawdaż?

Edukator odpowiada zamiast Marii:

Tak, rzeczywiście Maria wspomniała o tym. Małgosiu, dlaczego pytasz ją o to?

Edukator wydobywa na światło dzienne ukryty, nieświadomy motyw gry. Zmniejsza przez to napięcie, które rodzi się między uczestnikami zajęć. Jest szansa na to, że Małgosia roz-

pozna motywy swoich reakcji i zmieni swój sposób zachowania.

Inną grą, często obserwowaną podczas prowadzenia zajęć z grupą jest: *Tak, ale*¹⁶. Rozpoczyna się ona w momencie, gdy jeden z uczestników zajęć przedstawia problem i tylko pozornie oczekuje rad ze strony innych. Przynęta chwytą w momencie, gdy gracz (członek grupy lub edukator) zaczyna pomagać, przedstawiając różne sposoby zaradzenia kłopotom. Inicjujący grę odrzuca wszystkie rady, znajdując powody, dla których nie mogą być one przyjęte, najczęściej zaczynając swą wypowiedź od słów: *Tak, ale....* Na pozór wydaje się, że wszystko jest w porządku. Oto ktoś ma kłopot, inni proponują mu rozwiązania. W rzeczywistości toczy się gra, której mottem jest: *Mam problem, zaproponuj jakieś rozwiązanie, ale i tak ci się nie uda.*

Przykład

Edukator jest człowiekiem, któremu bardzo zależy na opinii uczestników zajęć. Chce, aby go lubili, stara się więc jak tylko może najlepiej. Otacza ich opieką, często wyręcza w trudnych sytuacjach, próbuje pomóc w rozwiązywaniu problemów.

Marek zgłasza problem.

Marek:

Nie mogę przyjechać na następne zajęcia, mam trudności związane ze zwolnieniem mnie przez dyrektora szkoły. Wprawdzie moja nieobecność mieści się w skali dopuszczalnych godzin, ale tak mi zależy na tym, aby być z wami. Co mam robić?

Edukator:

Czy udało ci się porozmawiać z dyrektorem na ten temat?

Marek:

No tak, ale on w ogóle nie rozumie o co w tym wszystkim chodzi. Mam być w szkole, koniec i kropka.

Edukator:

Spróbuj umówić się z nim w jakimś spokojnym terminie i wyjaśnij korzyści wynikające z twojego udziału w tym kursie dla szkoły.

Marek:

No tak, ale on jest taki zajęty. A poza tym myślę, że szkoła niewiele go obchodzi. Pewnie mi zazdrości, że będę edukatorem.

¹⁶ Tamże



Edukator:

Zachęcam cię mimo wszystko do rozmowy z dyrektorem. Powiedz mu, jakie to jest dla Ciebie ważne.

Marek:

No tak, ale jak mu to powiem, to będzie jeszcze gorzej. On mnie po prostu nie lubi.

Najczęściej w tym momencie włączają się inni uczestnicy grupy, proponując rady i pomysły. Marek uparcie twierdzi, że na nic się one zdadzą.

Edukator:

To może napiszę pismo z Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli z podpisem mojego dyrektora, z prośbą, abyś mógł być zwolniony?

Marek:

Naprawdę? Och, dziękuję! Jesteś cudowny.

Wydawać by się mogło, że sprawa jest załatwiona. Edukator i Marek osiągnęli psychologiczną korzyść. Edukator — uzyskał potwierdzenie, że JEST OK, Marek — udowodnił, że inni są NIE OK, dadzą się wykorzystywać. Co robić w takiej sytuacji? Jak ją wykorzystać, aby kontakt uczestnika grupy i edukatora był satysfakcjonujący, a zającie, w którym obaj uczestniczą, było rozwojowe dla uczestnika i nie wzmacniało jego życiowego skryptu.

Sprawą podstawową jest rozpoznanie, czy w rozmowie, którą prowadzimy, toczy się gra. W tym celu warto zastanowić się nad towarzyszącymi nam emocjami. Pierwszym sygnałem jest narastające uczucie zniecierpliwienia, a często także złości i bezradności. Jeżeli nie potrafimy nabrać dystansu, stanowi to znak, że i my włączamy do rozmowy nasz ukryty motyw. Dość gwałtowne poszukiwania wyjścia z sytuacji, np. dobre rady, powoływanie się na doświadczenie innych nie są skuteczne. Tak naprawdę edukator ma tylko do swojej dyspozycji emocje, których doświadcza i gotowość analizowania trudnej sytuacji. W związku z tym powinien zwrócić uwagę Marka na ukryty komunikat zawarty w rozmowie:

Edukator:

Wiesz, od jakiegoś czasu narasta we mnie napięcie. Czuję złość. Nie wiem, co się dzieje, ale mam

wrażenie, że chcesz mi udowodnić, że nic się nie da zrobić w tej sytuacji, a ja, jak głupi, zaczynam w to wierzyć.

W wypowiedzi tej jest informacja o uczuciach, których doświadcza, stąd ukryty komunikat do uczestników grupy brzmi: *Nie bój się mówić o emocjach, ja także ich doświadczam.* To buduje zaufanie i zwiększa poczucie bezpieczeństwa w kontaktach. W wypowiedzi edukatora jest też próba mówienia o ukrytych motywach w prowadzonej rozmowie. Daje to uczestnikowi grupy szansę na konfrontowanie tego, co podświadome, z tym, co realne. Postępowanie takie sprzyja opanowaniu lęku, zwiększa odpowiedzialność, wzmacnia. Ten kontakt daje satysfakcję obu stronom.

Ze względu na różnorodność ludzkich doświadczeń i małą objętość tego rozdziału, nie jest możliwe omówienie wszystkich gier, jakie prowadzą uczestnicy grupy edukacyjnej między sobą czy też z edukatorem. Zainteresowanych odsyłam do bibliografii umieszczonej na końcu rozdziału.

Podsumowanie

1. Grupa edukacyjna jest grupą społeczną. Ludzie należący do niej współdziałają ze sobą i są od siebie zależni, dążąc do realizacji wspólnego celu. Ich zachowania określają grupowe normy. Każda grupa ma dającą się opisać strukturę z wyodrębnionymi obszarami, które pozwalają na jej charakterystykę.
2. Członkowie grupy przyjmują w niej określone role, które są odzwierciedleniem potrzeb i mechanizmów ich zaspokajania determinujących zachowanie. Każda rola może mieć dla grupy konstruktywne znaczenie.
3. Grupa jest żywym, rozwijającym się organizmem. Ogół zjawisk zachodzących w trakcie jej rozwoju nazywa się procesem grupowym. Warto go brać pod uwagę nawet wtedy, gdy pracujemy z grupą w krótkim cyklu szkoleniowym. Przechodzenie grupy z jednej fazy do następnej może być zablokowane przez tzw. kryzysy, ich źródłem są tendencje grupy do zachowania stanu obecnego i nieumiejętne postępowanie edukatora.



4. W każdej grupie edukacyjnej zdarzają się trudne sytuacje. Ich przyczyną jest najczęściej wewnętrzny opór uczestników, wynikający między innymi z próby chronienia własnej tożsamości, niechęci do wysiłku intelektualnego lub emocjonalnego, chęci manipulowania innymi. Opór ten należy szanować i umiejętnie włączać stawiających opór uczestników zajęć w pracę grupy, dbając jednocześnie o to, aby rozwój grupy dalej postępował.
5. Gry interpersonalne w grupie wynikają ze skryptu życiowego uczestników, są nieświadomą manipulacją w celu skupienia uwagi innych i wzmocnienia poczucia własnej wartości. Tylko umiejętne ich blokowanie daje szansę konfrontowania tego, co podświadome, z tym, co realne, co następnie prowadzi do satysfakcjonujących kontaktów między ludźmi.

Literatura:

- Belbin M. R., *Management Teams. Why They Succeed or Fail*, Butterworth – Heinemann, Boston 1996
- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1998
- Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997
- Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, D. Lalak i T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999
- Ernst K., *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić?*, WSiP, Warszawa 1991
- Garstka T., *Opiekun stażu. Umiejętności psychologiczne*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2002
- Garstka T., *Grupa w procesie WDN*, w: *Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli* (Biblioteczka WDN), Wydawnictwa CODN, Warszawa 2004
- Harris T. A., *W zgodzie z sobą i z tobą*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987
- James M., Jongeward D., *Narodzić się, aby wygrać*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1999
- Koszevska K., *Gry uczniów*, w: *Poradnik Nauczyciela*, E. Tołwińska-Królikowska (red.), Wydawnictwo RAABE, Warszawa 2000
- Koszevska K., *Analiza transakcyjna w pracy wychowawcy*, w: *Poradnik Wychowawcy*, M. Pomianowska (red.), Wydawnictwo RAABE, Warszawa 2001
- Kossowska M., *Ocena i rozwój umiejętności pracowniczych*, Wydawnictwo AKADE, Kraków 2001
- Mika S., *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998
- Podstawy terapii grupowej*, red. H. S. Bernard, K. Roy MacKenzi (red.), przeł. Wiesława Kampert, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001
- Prawa człowieka. Poradnik nauczyciela*, K. Koszevska (red.), Wydawnictwa CODN, Warszawa 2002
- Schneider Corey M., Corey G., *Grupy. Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1995
- Szymanowska E., Sękowska M., *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wydaw. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000
- Tuckman B., *Developmental Sequence in Small Groups*, „Psychological Bulletin” 1965, nr 63, s. 384–399
- Tuckman B., Jensen M., *Stages of Small Group Development*, *Group and Organizational Studies*, 1977, nr 2
- Vopel K. W., *Poradnik dla prowadzących grupy*, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce 1999



Agnieszka Fijałkowska
Ewa Kędracka

EWALUACJA W PRACY EDUKATORA

Niezbędnik wiedzy o ewaluacji

Edukator ma do czynienia z ewaluacją w następujących sytuacjach:

- może być poddany ewaluacji, jeśli ewaluowane jest szkolenie podczas którego prowadzi zajęcia;
- może w procesie ewaluacji pełnić różne role powierzone przez organizatorów szkolenia — np. może być autorem/współautorem projektu ewaluacji, osobą zbierającą dane, dokonującą analizy (części) danych, autorem/współautorem raportu z ewaluacji;
- może jako organizator szkolenia samodzielnie projektować i przeprowadzać ewaluację całego szkolenia;
- może dokonywać autoewaluacji własnej pracy;
- może w ramach szkolenia prowadzić zajęcia na temat ewaluacji.

Zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu ramowy program kursu kwalifikacyjnego dla edukatorów przewiduje w module *Organizacja procesu doskonalenia* realizację poniższych treści.

Ewaluacja form doskonalenia:

- rozwój koncepcji ewaluacji, jej cele i techniki,
- procedury planowania i realizacji ewaluacji,
- zagadnienia etyki w ewaluacji,
- ewaluacja a umiejętności interpersonalne.

Zadaniem organizatora jest prowadzenie profesjonalnej ewaluacji kursu przez cały czas jego trwania. Projekt oraz narzędzia ewaluacji wewnętrznej powinny być opracowane przed przystąpieniem do realizacji kursu i stanowić wymagany element jego dokumentacji.

Podczas prowadzenia ewaluacji należy zwrócić szczególną uwagę na jej wykorzystanie, również jako elementu kształcącego przyszłych edukatorów. Aby uczestnicy szkolenia uznali w przyszłości znaczenie i wartość ewaluacji oraz poznali jej procedury i różnorodne narzędzia, ewaluacja prowadzona na szkoleniu powinna być dla nich wzorem (pod względem sposobu przeprowadzania, różnorodności stosowanych form oraz wykorzystywania jej wyników w trakcie szkolenia).

Realizacja kursu edukatorskiego według wskazań ministerialnych pozwala edukatorowi jednocześnie uczyć się ewaluacji i świadomie w niej uczestniczyć.

(Ramowy program kursu kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej, MEN, Warszawa, listopad 2000)

Oczywiście doświadczenia związane z ewaluacją mogą być wynikiem uczestnictwa nie tylko w kursach edukatorskich. Dlaczego ewaluacja w doskonaleniu nauczycieli jest konieczna? Ponieważ „ewaluacja to zaproszenie do refleksji” — jak pisze Leszek Korporowicz. Refleksja nad własnym działaniem powinna być wszechobecna — zarówno w skali pojedynczych przedsięwzięć poszczególnych osób, jak również w pracy zespołowej.

Ewaluacja — refleksja nad własnym działaniem oparta na zebranych danych, które zostały poddane analizie i na tej podstawie wyciągnięto z nich wnioski — może być znakomitą narzędziem wspomagającym jakość realizowanych przedsięwzięć oraz rozwój zawodowy edukatora.

Definicje ewaluacji

Ewaluacja jest młodą dziedziną wiedzy. Z doświadczenia ostatnich kilku lat wynika, że



z upływem czasu dyskusja nad ewaluacją edukacyjną nic nie traci na intensywności.

Mamy do czynienia z mnogością definicji ewaluacji. Najogólniejsza z nich brzmi: „**ewaluacja to badanie wartości obiektu**”.

Angielskie słowo *eVALUation* zawiera rdzeń pochodzący od słowa *VALUE*, czyli wartość.¹

W literaturze znajdujemy bardziej szczegółowe określenia ewaluacji:

Ewaluacja (projektu/przedsięwzięcia) to systematyczny proces obejmujący zbieranie informacji oraz zdawanie relacji (w postaci raportu) z intencją dostarczenia danych ułatwiających podejmowanie decyzji. (H. Simon)²

Ewaluacja to systematyczne badanie zdarzeń, które mają miejsce w ramach aktualnie realizowanego programu lub stanowią jego konsekwencję — badania te mają przyczynić się do usprawnienia tego programu, jak i innych, stawiających te same cele ogólne. (L. J. Cronbach i inni)³

Ewaluacja jest to proces zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia zamierzonych efektów. (A. Brzezińska)⁴

Wszystkie przytoczone definicje ewaluacji mają cechy wspólne — opisują pewien proces, na który składają się:

- zbieranie danych;
- analiza zebranych informacji;
- wyciąganie wniosków;
- formułowanie rekomendacji co do decyzji, jakie powinny być podjęte (będą one dotyczyć modyfikacji wymaganych przez obiekt ewaluacji w całości lub w części lub też zaprzestania określonych działań czy też pozostawienia obiektu ewaluacji bez zmian).

W przypadku edukatora obiektem podlegającym ewaluacji jest projekt/przedsięwzięcie,

którym jest szkolenie — całe albo jego wybrane aspekty⁵. Badanie to działania dające informacje — wiarygodne, rzetelne, wyczerpujące, pozwalające na ocenę wartości naszego przedsięwzięcia według jawnych i uznanych kryteriów. Jest to proces nierozzerwalnie związany z wartościowaniem, do tego potrzebne są kryteria opisujące wartości odniesienia.

Rodzaje ewaluacji

W naszych działaniach interesują nas rezultaty projektu/przedsięwzięcia, ale też droga do nich prowadząca. Jednym z kryteriów podziału ewaluacji jest relacja między czasem ewaluacji a etapem, na którym znajduje się ewaluowane przedsięwzięcie.

- Ewaluacja czyniona przed rozpoczęciem szkolenia czy też na samym jego początku to ewaluacja diagnozująca, **diagnostyczna**⁶.
- Ewaluacja szkolenia realizowana w trakcie jego trwania to ewaluacja **formatywna**, kształtująca.
- Ewaluacja realizowana na zakończenie szkolenia to ewaluacja końcowa, **sumatywna**.
- Jest jeszcze ewaluacja **odroczone**, gdy dokonujemy badania po pewnym czasie, po zakończeniu szkolenia.

Każda z tych ewaluacji służy innym celom. Ewaluację formatywną realizujemy, gdy chcemy mieć możliwość dokonywania korekt w trakcie trwania szkolenia. Stosowanie tego rodzaju ewaluacji jest celowe wtedy, gdy jesteśmy w stanie zapewnić zbieranie danych, a zwłaszcza ich analizę już w trakcie trwania przedsięwzięcia po to, by korygować jego przebieg. Wyniki tej ewaluacji towarzyszą przedsięwzięciu, częściowe raporty (zebrane oraz przeanalizowane dane) mogą być opracowywane nawet kilkakrotnie w czasie trwania przedsięwzięcia, jeśli jest ono długie. W ramach ewaluacji sumatywnej śle-

¹ Słowo „ewaluacja” ma oczywiście swoje źródła łacińskie. W słowniku łacińsko-polskim (z roku 1998) znajdujemy:

„*e-vale, -ere* — móc, zdołać”

„*e-valesco, -ere, -ui* — wzmocnić się, nabierać siły, spotężnić; móc, być zdolnym, zdołać, potrafić”.

Ewaluując, „badamy wartość obiektu”, aby WZMOCNIĆ SIĘ!

² Patrz: *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Mizerek H. (red.), Wydawnictwo MG, Olsztyn 1997.

³ Patrz: *Ewaluacja w edukacji*, Korporowicz L. (red.), Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

⁴ Patrz: *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Brzezińska A., Brzeziński J. (red.), Wyd. Humaniora, Poznań 2000.

⁵ Patrz w dalszej części tekstu, co może podlegać ewaluacji.

⁶ O diagnozowaniu potrzeb zobacz rozdział *Projekt...*



dzimy przebieg przedsięwzięcia w jego sferze merytorycznej i organizacyjnej, przyrost wiedzy i umiejętności uczestników, ich zadowolenie z uczestniczenia w programie. Realizując ewaluację formatywną, musimy wykazać się dużą sprawnością — przygotowywać wyniki w takim czasie, by możliwe było na ich podstawie podejmowanie decyzji w trakcie trwania programu.

W przypadku ewaluacji sumatywnej cel to sformułowanie rekomendacji dla lepszej realizacji podobnych przedsięwzięć w przyszłości lub rozliczenie się z przeprowadzonego szkolenia, np. przed zleceniodawcą. Wyniki ewaluacji opracowywane są po zakończeniu przedsięwzięcia. Natomiast dane mogą być zbierane w trakcie jego trwania. Oglądowi podlegają te same zagadnienia co w przypadku ewaluacji formatywnej.

Ewaluacja odroczone służy badaniu efektów i użyteczności przedsięwzięcia dla jego uczestników bądź dla społeczności, dla której pracują uczestnicy, bądź też bezpośrednio dla pracodawców uczestników. Dane zbierane są w trakcie trwania programu, ale powinny być również zbierane po pewnym czasie od jego zakończenia (np. 3, 6, 12 miesięcy). W związku z tym raport powstaje także po zakończeniu przedsięwzięcia. Podstawową trudnością, pojawiającą się przy realizowaniu tego typu ewaluacji, jest dotarcie do osób stanowiących dla nas źródło informacji, uczestniczących w przedsięwzięciu poddanym ewaluacji odroczonej.

Innym kryterium podziału ewaluacji jest umiejscowienie decyzji wewnątrz lub na zewnątrz przedsięwzięcia podlegającego ewaluacji:

- Gdy edukator lub inne osoby odpowiedzialne za szkolenie dokonują ewaluacji sami dla siebie, z własnej decyzji, według własnych kryteriów i sposobów — jest to **autoewaluacja**.
- Gdy edukator lub inne osoby odpowiedzialne za szkolenie dokonują ewaluacji sami, ale respektując zewnętrzne kryteria przesądżające o wartości — jest to ewaluacja **wewnętrzna**.
- Gdy ewaluacji dokonują osoby nie związane ze szkoleniem — mówimy o ewaluacji **zewnętrznej**.

Warto tutaj zauważyć, że forma doskonalenia nauczycieli bywa poddawana różnym ewaluacjom zewnętrznym (np. przez dawcę grantu — kuratorium, samorządowy wydział oświaty, MENiS). Choć metodologia tych ewaluacji jest najrozmaitsza, nie stoją one w żadnej sprzeczności z autoewaluacją dokonywaną przez edukatora lub inne osoby odpowiedzialne za szkolenie.

Proces ewaluacji

Cele, adresaci i obiekt ewaluacji

Z cytowanych powyżej definicji wynika, że ewaluacja jest procesem badawczym, którego rezultatem jest podejmowanie decyzji ważnych dla obiektu badań i dalszych działań. Decyzje podjęte w efekcie ewaluacji (diagnostycznej, formatywnej) mają wspierać doskonalenie podjętego działania. Decyzje będące wynikiem ewaluacji sumatywnej i odroczonej służą podnoszeniu poziomu następnych podejmowanych działań. Ogólnie rzecz ujmując, ewaluacja jest potrzebna, by:

- udowodnić jakość przedsięwzięcia (dostarczyć dowodów, że...)
- doskonalić jego jakość (dostarczyć danych umożliwiających doskonalenie tego przedsięwzięcia, które — w całości bądź we fragmencie — jest ewaluowane).

Dzięki przeprowadzeniu ewaluacji szkolenia możemy uzyskać:

- opisanie sytuacji z różnych punktów widzenia;
- wyjaśnienie motywów (np. podjęcia określonych decyzji, zachowań uczestników jakiegoś wydarzenia);
- wspieranie procesów decyzyjnych (np. czy kontynuować szkolenie w obecnym kształcie, czy poddać je modyfikacjom, a jeśli tak — to jakim?);
- rozwój podmiotowości i samoświadomości tych, co ewaluują i tych, którzy podlegają ewaluacji.

W zależności od specyfiki i sposobu organizacji szkolenia, często mamy do czynienia



nia z szerokim kręgiem osób zainteresowanych jego ewaluacją. Na pewno należą do nich autorzy szkolenia, realizatorzy (tzn. organizatorzy i edukatorzy prowadzący zajęcia, uczestnicy szkolenia). Ewaluacją mogą być także zainteresowani zwierzchnicy uczestników, np. dyrektorzy szkół, którzy delegowali nauczycieli, dyrekcja placówki przygotowującej i realizującej szkolenie oraz władze oświatowe różnych szczebli, stojące na straży właściwej realizacji polityki oświatowej i często partycypujące w finansowaniu szkolenia.

Poszczególni zainteresowani ewaluacją z reguły mają wobec niej odmienne oczekiwania. I tak na przykład:

- edukator oczekuje wskazania obszarów doskonalenia swojej pracy;
- organizator szkolenia spodziewa się oceny stopnia realizacji założonych celów szkolenia;
- zwierzchnik uczestnika szkolenia, np. dyrektor szkoły jest zainteresowany przyrostem wiedzy i umiejętności nauczyciela, które staną się użyteczne w miejscu pracy i przysłużą się do rozwoju całej szkoły;
- organ finansujący szkolenie chce sprawdzić, czy efekty osiągnięte w wyniku szkolenia były warte poniesionych nakładów;
- władze oświatowe szukają potwierdzenia słuszności podjętych decyzji oświatowych.

Na rynku szkoleń profesjonalnych niezwykle popularne jest ocenianie szkoleń na czterech, tzw. poziomach (według Kirkpatricka)⁷. Są to:

- poziom I: **reakcja** — ocena bezpośredniej reakcji uczestników na szkolenie;
- poziom II: **nauka** — ocena zmian w postawie, stopniu poszerzenia wiedzy i nabyciu nowych umiejętności przez uczestnika szkolenia;
- poziom III: **zachowanie** — ocena zmian zachowania uczestnika w jego miejscu pracy;
- poziom IV: **rezultat** — badanie rezultatów długofalowych — czyli szukanie odpowiedzi na pytanie, czy szkolenie podniosło poziom instytucji, w której pracują uczestnicy szkolenia?

W praktyce najczęściej mamy do czynienia z badaniami odnośnie poziomu I. Bada się wówczas opinie uczestników na temat poszcze-

gólnych elementów szkolenia (np. organizacja, akomodacja, materiały szkoleniowe, edukatorzy, program). Zadowolenie i satysfakcja z odbytego szkolenia są ważnym wstępnym warunkiem do tego, aby mieli oni motywację do stosowania zdobytej wiedzy i umiejętności.

Rzadziej badaniami ewaluacyjnymi obejmuje się poziom II. Ocena dotyczy tutaj zmian zachodzących w takich sferach, jak postawy, wiedza i umiejętności uczestników. Chcąc stwierdzić, czy nasze szkolenie coś zmieniło musimy uczestników zdiagnozować przed rozpoczęciem szkolenia a następnie powtórzyć ten proces po jego zakończeniu (bezpośrednio lub jakiś czas po zakończeniu). Jest to badanie faktów (np. przyrostu wiedzy za pomocą testów), bardziej skomplikowane niż badanie dotyczące poziomu I, przynosi nam informacje na inny temat.

Ocena zmiany zachowania uczestnika szkolenia, bezpośrednio w jego miejscu pracy (poziom III), wymaga nawiązania kontaktu z pracodawcą oraz włączenia do badania w roli respondentów współpracowników czy zwierzchników absolwenta. Można również prowadzić obserwację uczestnika szkolenia w miejscu pracy. Należy jednak podkreślić, że jest to ewaluacja skomplikowana organizacyjnie i czasochłonna.

Ewaluacja na poziomie IV. jest ewaluacją odroczoną. Żeby zidentyfikować rezultaty udziału w szkoleniu potrzebny jest czas na wdrożenie nowej wiedzy i umiejętności przez uczestnika oraz ich adaptację do realiów miejsca pracy. Ewaluacja dotycząca poziomów II i III również może (ale nie musi) być ewaluacją odroczoną. Jeżeli planujemy realizowanie badania w miejscu pracy uczestnika szkolenia powinniśmy upewnić się, czy będzie to możliwe.

Ewaluację możemy prowadzić na jednym, kilku lub wszystkich poziomach, zależy to od celu ewaluacji.

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że udane szkolenie to takie, które odpowiada na rzeczywiste potrzeby instytucji zamawiającej, jej pracowników i które prowadzi do zmian w zachowaniu, myśleniu i działaniu w kierunku pożądanym przez firmę, zgodnym z jej strategią oraz polityką. Mając to na uwadze, w działalności związanej z doskonaleniem zawodowym nauczycieli, więcej uwagi w ewaluacji przed-

⁷ Kirkpatrick D. L., *Ocena efektywności szkoleń*, Wyd. Studio EMKA, Warszawa 2001.



sięgnięć powinniśmy poświęcić poziomowi III i IV, a więc szukać odpowiedzi na pytanie: co zmieniło rzeczywiście nasze szkolenie w pracy nauczyciela i jaką przyniosło korzyść szkole.

Podsumowując stwierdzamy, że we wstępnym etapie pracy nad ewaluacją szkolenia trzeba dokonać wyboru **celu** (celów) ewaluacji, jest to nierozzerwalnie związane z określeniem, **dla kogo** dokonujemy ewaluacji i na **jakie** pytania poszukujemy odpowiedzi.

Ewaluacja jest „subprojektem” w ramach szkolenia i, podobnie jak ono, wymaga stworzenia planu działań.

Plan i projekt ewaluacji

Oto elementy planowania i projektowania ewaluacji:

Projekt ewaluacji:

- adresat/ci raportu/ów;
- cel ewaluacji;
- obiekt ewaluacji (i wyłonię z obiektu obszary — jeśli jest taka potrzeba);
- pytania kluczowe (badawcze; ewaluacyjne);
- kryteria ewaluacji;
- sposoby zbierania danych oraz sposoby ich analizy;
- dobór próby.

Plan ewaluacji:

- podział odpowiedzialności;
- harmonogram prac ewaluacyjnych;
- sposób monitorowania realizacji ewaluacji.

W projekcie zawarte są zagadnienia merytoryczne, natomiast w planie ich obudowa organizacyjna.

Wymienione zostały ogólne cele ewaluacji (s. 235). W każdym konkretnym przypadku można je sformułować bardziej precyzyjnie, zwłaszcza gdy powiążemy cel z adresatami.

Cel i adresat ewaluacji to dwie zmienne, które wyznaczają ramy i kierunek ewaluacji. Trzeba je rozważać jednocześnie, bo zmiana adresata i uwzględnienie jego oczekiwań powoduje zmianę celu ewaluacji.

Pokażą to przykłady zamieszczone w dalszej części tekstu.

Nazwa szkolenia:

Kurs kwalifikacyjny edukatorski z zakresu edukacji europejskiej (360 godz.).

Adresat ewaluacji:

Organizator szkolenia

Cel ewaluacji:

Sprawdzenie w jakim stopniu uczestnicy zostali przygotowani do prowadzenia zajęć z dorosłymi w zakresie edukacji europejskiej.

Skierowanie ewaluacji do innego adresata ma wpływ na zmianę jej celu. Jeśli adresatem będzie Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu dające zgodę organizatorom na realizację kursu, zgodnie z obowiązującym programem ramowym, to powyższy fragment planu ewaluacji mógłby się przedstawiać następująco:

Nazwa szkolenia:

Kurs kwalifikacyjny edukatorski z zakresu edukacji europejskiej (360 godz.).

Adresat ewaluacji:

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu

Cel ewaluacji:

Sprawdzenie stopnia zgodności realizowanego programu kursu z programem ramowym kursu edukatorskiego.

Rozważmy jeszcze jedną możliwość — założmy, że adresatem ewaluacji jest ten, kto przeznaczył środki finansowe na realizację kursu.

Nazwa szkolenia:

Kurs kwalifikacyjny edukatorski z zakresu edukacji europejskiej (360 godz.).

Adresat ewaluacji:

Dawca grantu

Cel ewaluacji:

Określenie stopnia efektywności (stosunek nakładów do efektów) kursu.

Nie znaczy to oczywiście, że dawca grantu nie byłby zainteresowany tym, w jakim stopniu absolwenci kursu są przygotowani do pracy



z dorosłymi, czy też organizatorowi jest obojętna kwestia efektywności kursu, ale podejmując decyzję o podjęciu ewaluacji musimy spośród wielu możliwych jej celów dokonać wyboru. Punkt widzenia adresata ewaluacji ma tu kluczowe znaczenie.

W przypadku szkoleń „na zlecenie” czy finansowanych z zewnątrz powinniśmy zapoznać się z oczekiwaniami zlecniodawców odnośnie ewaluacji. Dawca grantu określa swoje warunki, my jako organizator szkolenia mamy zaś przeprowadzić ewaluację zewnętrzną. Jeżeli jest taka potrzeba, niezależnie od ewaluacji realizowanej na zlecenie dawcy funduszy, można realizować ewaluację wewnętrzną lub autoewaluację.

Prześledźmy określanie obiektu ewaluacji i wyłanianie jego obszarów, wkorzystując wcześniejszy przykład.

Przywołamy cel oraz adresata ewaluacji, by obszar ewaluacji sformułować w sposób spójny z jej celem.

Nazwa szkolenia:

Kurs kwalifikacyjny edukatorski z zakresu edukacji europejskiej (360 godz.).

Adresat ewaluacji:

Organizator szkolenia

Cel ewaluacji:

Sprawdzenie w jakim stopniu uczestnicy zostali przygotowani do prowadzenia zajęć z dorosłymi w zakresie edukacji europejskiej.

Obiekt ewaluacji mógłby zostać sformułowany, np. w taki sposób:

- Przygotowanie uczestników do pracy edukatora.
- Sformułowanie jest bardzo ogólne i zawiera liczne kwestie szczegółowe, stanowiące (w ramach obiektu) obszary ewaluacji:
 - umiejętności komunikacyjne;
 - umiejętność projektowania i realizowania procesu uczenia się dorosłych;
 - umiejętność planowania szkoleń;
 - umiejętność organizowania szkoleń;
 - umiejętność ewaluowania szkoleń;
 - umiejętność przygotowywania materiałów edukacyjnych.

Wyróżniamy umiejętności, zakładając, że wiedza jest niezbędnym elementem do wykorzystywania tychże umiejętności. Musimy podjąć decyzję czy będziemy zajmować się wszystkimi obszarami, które udało nam się wyszczególnić, czy też wybierzemy spośród nich jeden lub dwa i tylko ich będzie dotyczyła ewaluacja. Nawet wtedy, gdy chcemy poddać ewaluacji cały obiekt, celowe jest wyłonienie obszarów po to, by jakaś sfera nie została pominięta.

Innym przykładowym obiektem ewaluacji może być kadra szkolenia. Wówczas w ramach tego obiektu wyróżniamy takie obszary jak:

- kompetencje merytoryczne edukatorów;
- kompetencje komunikacyjne edukatorów;
- kompetencje organizacyjne edukatorów;
- umiejętność współpracy z drugim edukatorem podczas prowadzenia zajęć.

Kolejną kwestią jest **sformułowanie pytań kluczowych** (badawczych, ewaluacyjnych). Mają one charakter ogólny. Jeżeli jako obszar ewaluacji wybraliśmy umiejętności planowania i organizowania szkoleń, to — chcąc sformułować pytania kluczowe — najpierw musimy sobie odpowiedzieć na następujące kwestie: Czego pragnę dowiedzieć o tym obszarze?, Co jest ważne z punktu widzenia celu ewaluacji?

Kierowanie się celem jest bardzo istotne, uchroni przed stawianiem pytań odbiegających od założeń planu i projektu, a więc przed zebraniem obfitego, ale nieprzydatnego materiału. Pytania kluczowe są drogowskazem przy zbieraniu danych, ich analizowaniu oraz przy pisaniu raportu. Stanowią rodzaj kompasu, wyznaczając właściwy kierunek działań.

Analizując dalej przykład kursu edukatorskiego, dostrzegamy dwa obszary podlegające ewaluacji. Są to:

1. Umiejętność planowania szkoleń.
2. Umiejętność organizowania szkoleń.

Do tych dwóch obszarów pytania kluczowe są następujące:

1. W jakim stopniu wiedza i umiejętności zdobyte podczas szkolenia są przydatne do samodzielnej pracy edukatora przy planowaniu i organizowaniu szkoleń?
2. W jakim stopniu uczestnik szkolenia potrafi zaplanować i zorganizować szkolenie?

Najogólniejsza definicja ewaluacji brzmi: „badanie wartości obiektu”.



Obiekt ewaluacji ma różne wartości, dokonujemy wyboru, które z nich są dla nas ważne i to one stanowią **kryteria ewaluacji**.

Kryteria stosowane w ewaluacji różnych obszarów działań edukacyjnych to między innymi:

- zgodność;
- przydatność;
- trafność;
- istotność.

Powyższe kryteria określone są w relacji do czegoś, np. zgodność zrealizowanego programu szkolenia z planowanym lub trafność doboru tematyki szkolenia do potrzeb jego uczestników.

Ponownie — na przykładzie kursu edukatorskiego — wyznaczono kryteria, wpisując je w plan i projekt ewaluacji:

Nazwa szkolenia: Kurs kwalifikacyjny edukatorski z zakresu edukacji europejskiej (360 godz.).

Cel ewaluacji: Sprawdzenie, w jakim stopniu uczestnicy zostali przygotowani do prowadzenia zajęć z dorosłymi w zakresie edukacji europejskiej.

Adresat ewaluacji: Organizator szkolenia

Przedmiot ewaluacji: Przygotowanie uczestników do pracy edukatora.

Obszary ewaluacji:

1. Umiejętność planowania szkoleń.
2. Umiejętność organizowania szkoleń.

Pytania kluczowe:

1. W jakim stopniu wiedza i umiejętności zdobyte podczas szkolenia są przydatne przy planowaniu i organizowaniu szkoleń w samodzielnej pracy edukatora?

2. W jakim stopniu uczestnik szkolenia potrafi zaplanować i zorganizować szkolenie?

Kryteria ewaluacji:

1. Przydatność kursu do pracy edukatorskiej.

2. Sprawność uczestnika w planowaniu i organizowaniu zajęć.

W informatyce opracowano dość wyczerpującą listę kryteriów, jakimi posługują się informatycy przy ocenie oprogramowania. Może ona być inspiracją dla edukatorów.

Oto kryteria jakości oprogramowania według McCalla⁸.

Działanie programu	
Przyjazny	Odnosi się do efektywności użytkowania programu i przyjaznego odbioru jego interfejsu.
Bezpieczny	Odnosi się do bezpieczeństwa użytkowania programu pod kątem kontroli uprawnień do korzystania z niego oraz odporności na skutki nieprawidłowej obsługi.
Wydajny	Odnosi się do oceny wydajności systemu i sposobów zarządzania zasobami (pamięć itp.).
Poprawny	Odnosi się do stopnia realizacji wymagań, kompletności i logiczności wdrożenia, zgodności działania programu ze specyfikacją.
Niezawodny	Odnosi się do stopnia odporności programu na błędy, jego poprawności formalnej oraz sposobów reakcji na błędne sytuacje.

⁸ Byzia T., *Zapewnianie jakości*, „Computerworld” 1988, nr 18.



Przystosowanie programu	
Przystosowany do adaptacji	Ocenia stopień przystosowania programu do działań zmierzających do jego poprawienia, modyfikacji, rozszerzenia, adaptowania itp., według nowych wymagań lub raportów o błędach.
Przystosowany do rozbudowy	Ocenia możliwości rozbudowywania programu o nowe funkcje oraz uniwersalność wdrożonych rozwiązań.
Przystosowany do testowania	Ocenia przystosowanie oprogramowania do procesu testowania, tzn. jego strukturę, dokumentację, specyfikację modułów itp., a także przewidziane mechanizmy wspomagające ten proces (instrumentacja).
Mobilność programu	
Przenośny	Ocenia oprogramowanie pod kątem zdolności do łatwego uruchomienia na innych maszynach lub systemach programowania niż w środowisku projektowym.
Uniwersalny	Odnosi się do możliwości wykorzystania istniejącego oprogramowania lub jego fragmentów do konstrukcji innych programów lub systemów komputerowych.
Otwarty	Ocenia stopień przystosowania programu do współpracy lub wymiany informacji z innymi systemami komputerowymi.

Zbieranie danych w ewaluacji

Wydaje się, że o ile cały proces ewaluacji stanowi pewną nowość, to zbieranie danych jest nam dość dobrze znane.

Zbierając informacje, pamiętajmy:

- o odróżnianiu faktów od opinii;
- o tym, że nadmiar informacji jest tak samo niepożądany jak ich niedobór;
- o zastanowieniu się, czy uzyskiwane informacje są warte czasu i wysiłku przeznaczonego na ich zdobywanie.

Mamy wiele sposobów zdobywania informacji, a każdy z nich ma swoje zalety i wady. Dlatego warto zastanowić się nad doбором metody, techniki czy narzędzia pozyskania danych.

Nauki społeczne korzystają z różnych metod zbierania danych. Na użytek ewaluacji wykorzystuje się **obserwację, ankietę, wywiad, analizę dokumentów**. Ich użycie w ramach ewaluacji nie różni się od stosowania, np. w socjologii.

Pamiętając o pytaniach kluczowych, zastanów się:

Jakich informacji poszukujesz?

Czy informacje te chcesz zdobyć za pomocą:

- ankiet
- i/lub
- analizy dokumentów • wywiadów • obserwacji?

Czy decydujesz się tylko na jedną metodę, czy na kilka?

Od kogo będziesz zbierać dane?

Korzystaj z planu i projektu ewaluacji!

Zalety i wady metod zbierania danych:

Ankieta

Zalety:

Łatwość realizacji badań; możliwość objęcia badaniem dużej liczby osób; możliwość statystycznej analizy zebranych danych; nie jest konieczny osobisty kontakt badacza z respondentem.

Wady:

Poleganie na deklaracjach respondentów (na ogół badamy opinie a nie fakty); w trakcie analizy eliminowane są przypadki nietypowe (uśrednianie danych).



Wywiad

Zalety:

Możliwość wyjaśnienia interesujących badacza kwestii w trakcie zbierania danych (dopytujemy respondenta).

Wady:

Konieczność bezpośredniego kontaktu badacza z respondentem; czasochłonność procedury badawczej i analizy; wyników nie możemy uogólnić.

Obserwacja

Zalety:

Możliwość obserwowania faktów i wyjaśnienia interesujących badacza kwestii (obserwujemy, możemy wybierać przedmiot obserwacji).

Wady:

Możliwość obciążenia badań oceną subiektywną („każdy widzi to, co chce”); czasochłonność analizy.

Analiza dokumentów

Zalety:

Poznanie kontekstu przedsięwzięcia od strony formalnej.

Wady:

Trudności w dotarciu do dokumentów; fragmentaryczność dokumentów; brak wiedzy o sytuacji, w której powstały.

Poszczególne metody zbierania danych uzupełniają się wzajemnie, dlatego w ewaluacji powinniśmy wykorzystywać więcej niż jedną metodę. Na przykład za pomocą ankiety możemy zdobyć informacje o powszechności jakiejś opinii, natomiast za pomocą wywiadu zgłębiamy przyczyny wygłaszania przez uczestników tej opinii. Jeżeli ewaluacji poddajemy realizację programu szkolenia, możemy prowadzić obserwację zajęć, ale konieczna będzie również analiza dokumentu, jakim jest program szkolenia.

W formach szkoleniowych dla nauczycieli najczęściej stosowanym narzędziem zbierania danych jest ankieta dla uczestników. Pytanie: czy w ewaluacji kursu można użyć jedynie ankiety jako narzędzia zbierania danych? Odpowiedź brzmi: tak, ale, jeśli będzie to świadomy

wybór ewaluatora (spośród wielu innych znanych mu sposobów dokonania ewaluacji) i spełnione zostaną poniższe warunki:

1. Kwestionariusz ankiety będzie służył zebraniu tych informacji, które wynikają z planu i projektu ewaluowanego szkolenia.
2. Kwestionariusz jest skonstruowany poprawnie metodycznie.
3. Uczestnicy szkolenia mieli zapewnione odpowiednie warunki do udzielenia rzetelnych odpowiedzi tzn.⁹:
 - przeznaczono na to odpowiedni czas;
 - uczestnicy zostali przekonani, jak ważne jest ich zdanie na temat ocenianych aspektów szkolenia;
 - nikt nie wpływał na odpowiedzi (w sformułowaniach ankiety) i na odpowiadających.
4. Zebrane za pomocą ankiety dane są przeanalizowane rzetelnie i stanowią rzeczywistą podstawę do wyciągnięcia wniosków i sformułowania rekomendacji.

Układając ankietę (kwestionariusz ankiety), musimy stosować wiedzę metodologiczną. Poniżej przedstawiamy kilka wskazówek dotyczących konstruowania ankiet (nie wyczerpują one w pełni tematu).

- Układaj krótkie pytania.
- Formułuj pytania jasno i precyzyjnie — bez fachowego żargonu.
- Nie pytaj jednocześnie o kilka spraw — nie używaj spójników „i”, „lub”, zastanów się nad użyciem przecinków.
- W pytaniach zamkniętych używaj kompletnej listy odpowiedzi lub zostaw możliwość dopisania własnych odpowiedzi respondentowi.
- Nie zadawaj pytań wprowadzających w zakłopotanie.
- Nie zadawaj pytań sugerujących odpowiedź.

Można zbierać interesujące nas dane w mniej formalny sposób, ale np. atrakcyjniejszy dla uczestników badania. Tak zwane rundki, sesje plakatowe, ankiety bez słów, za to z dowcipnymi rysunkami (słoneczka, walizki itp.) — nic nie stoi na przeszkodzie, aby w ten sposób pytać o opinie. Jaki by to nie był sposób, powinien zostać przewidziany w projekcie ewaluacji, a jego przebieg musi być udokumentowany. Je-

⁹ Rae L., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Dom wydawniczy ABC, Warszawa 1999.



żeli mamy do czynienia z dyskusją grupową, to powinna ona zostać nagrana, dopiero taki materiał możemy poddać analizie. Taka sama procedura obowiązuje w przypadku rundki, jeżeli nie zostanie nagrana nie będziemy dysponowali materiałem do analizy.

Projektując dobór sposobów zbierania danych, zastanawiamy się, w jaki sposób możemy je zebrać. Pozwoli to nam znaleźć odpowiedzi na pytania kluczowe. Pytanie „w jaki sposób” wiąże się nierozdzielnie z pytaniem „od kogo” możemy uzyskać dane. Ponieważ te dwie kwestie („w jaki sposób” i „od kogo”) należy rozpatrywać łącznie, na naszym przykładzie kursu edukatorskiego przedstawimy zarówno sposoby zbierania danych na jakie się zdecydowano, jak i źródła informacji, z których dane te będą czerpane.

Pytanie kluczowe:

1. W jakim stopniu wiedza i umiejętności zdobyte podczas szkolenia są przydatne do samodzielnej pracy edukatora przy planowaniu i organizowaniu szkoleń?

Sposoby zbierania danych oraz próba:

Wywiady:

uczestnicy kursu (5 osób wybranych losowo z grupy 20);
prowadzący zajęcia (4 osoby wybrane losowo z 20 prowadzących).

Ankieta:

Wszyscy uczestnicy

Analiza dokumentów:

program kursu, materiały szkoleniowe i wypracowane przez uczestników;
prace domowe, prace dyplomowe, protokoły z egzaminów — wszystkich uczestników.

Pytanie kluczowe:

W jakim stopniu uczestnik szkolenia potrafi zaplanować i zorganizować szkolenie?

Sposoby zbierania danych oraz próba:

Analiza dokumentów:

materiały wypracowane przez uczestników, prace domowe, prace dyplomowe, protokoły z egzaminów wszystkich uczestników.

Obserwacja:

praktyki uczestników — 5 osób wybranych losowo spośród wszystkich uczestników

Bardzo ważną kwestią jest określenie, kiedy zastosujemy poszczególne sposoby zbierania danych. Czy, np. wywiady będą realizowane w trakcie trwania kursu, czy na jego zakończenie? Czy ankiety uczestnicy będą wypełniali po każdym ze zjazdów (jest to długi kurs obejmujący kilka zjazdów), czy na ostatnim zjeździe.

Odpowiedzi na te pytania powinny być sformułowane w harmonogramie ewaluacji, który jest częścią jej planu.

Osobne i bardzo złożone zagadnienie dotyczy umiejętnego, zgodnego z zasadami metodologii badań, konstruowania określonych w projekcie ewaluacji narzędzi badawczych.

Literatura na temat metodologii badań jest dość obszerna i dostępna. Skorzystanie z niej nie powinno stanowić kłopotu. Można z niej czerpać wiedzę na temat konstruowania i stosowania różnych narzędzi badawczych wykorzystywanych w ewaluacji. Szczególnie polecamy pozycje nr 3, 4, 10, 11, 12 z listy zamieszczonej na końcu rozdziału. Chcąc osiągnąć te umiejętności, należy zdobytą wiedzę zastosować w praktyce i w ten sposób zbierać doświadczenia, nieustannie analizować je pod kątem zgodności własnych oczekiwań i otrzymanych za pomocą użytego narzędzia efektów (informacji). Doświadczenie i refleksja to najlepsza droga do doskonalenia własnej działalności.

Dobór próby

Niezależnie od metody, jaką chcemy dotrzeć do interesujących nas danych, zawsze musimy znaleźć odpowiedź na pytanie od KOGO będziemy te informacje zbierać. Jest to pytanie o tzw. dobór próby. Wywiadu nie udzieli nam cała grupa, a więc trzeba zadecydować, kto powinien do takiej pogłębionej rozmowy być wybrany i które z dokumentów dostarczą najistotniejszych danych? Nawet ankiety wymagają zastrzeżenia, czy np. pytać będziemy wszystkich (jeśli ewaluujemy ogólnopolski program kaskadowy), co może być kłopotliwe oraz czasochłonne. Ile osób musimy spytać, aby uznać, że ich odpowiedzi reprezentują wszystkich?

W praktyce ewaluowania szkoleń mamy do czynienia z niewielkimi liczebnie próbami. Często bywa tak, że poddajemy badaniu wszystkich uczestników szkolenia — jest to dobór wyczerpujący. Jeśli decydujemy się na wybór osób



— obiektów do badania — możemy posłużyć się **doborem celowym**. Jest to rodzaj doboru, w którym wyznaczamy osoby do wywiadów czy ankiet, dokumenty do przeanalizowania, zajęcia do obserwowania ze względu na cel jaki chcemy osiągnąć.

W ramach doboru celowego możemy wykorzystywać różne strategie doboru próby. Np., interesuje nas jak oceniły zajęcia osoby lepsze i słabsze merytorycznie, albo te bardziej i mniej zaangażowane w zajęcia — jest to strategia przypadków krańcowych. Możemy być zainteresowani rozmową z osobami, które prezentują inne niż reszta grupy poglądy czy postawy — jest to strategia przypadków przeciwstawnych. Gdy chcemy zaś obserwować zajęcia oceniane przez uczestników negatywnie — jest to strategia przypadków zaprzeczających regule. Zapewne da się stworzyć jeszcze szereg kryteriów pomagających dokonać doboru próby. Ważne, by strategie te były celowe. Wybór jednostek do badania może opierać się o zastosowane metody badawcze. Np. na podstawie obserwacji uczestników podczas zajęć wyłaniamy do wywiadów osoby najbardziej i najmniej zainteresowane tematem lub na podstawie analizy odpowiedzi w ankietach wybieramy do obserwacji cykl zajęć, który do tej pory oceniany był naj słabiej.

Kontrakt na ewaluację

Bardzo istotną kwestią związaną z planowaniem i projektowaniem ewaluacji jest zawieranie kontraktu na ewaluację. Współczesna ewaluacja to proces demokratyczny. Oznacza to, że wszystkie osoby w jakiś sposób zaangażowane w ewaluację mogą mieć na nią wpływ. Umożliwienie wpływu na ewaluację wszystkim osobom, których ona dotyczy, na pierwszy rzut oka wydaje się nie do wykonania z powodów organizacyjnych (bo w jaki sposób pracować np. z przyszłymi uczestnikami nad projektem ewaluacji szkolenia?). Umożliwi to zawarcie kontraktu.

Zawieranie kontraktu na ewaluację polega na przedstawieniu osobom zaangażowanym jej planu i projektu oraz uzgodnienie z nimi, czy proponowany kształt akceptują i zgadzają się wziąć w nim udział. Trzeba również wyjaśnić

uczestnikom ewaluacji, do czego posłużą jej wyniki, przez kogo i w jakim celu zostaną wykorzystane. Należy zapewnić anonimowość osobom, od których zbieramy informacje, a te, które mogą zostać zidentyfikowane na podstawie odpowiedzi zapytać czy wyrażają na to zgodę. Kwestie anonimowości i poufności¹⁰ oraz wykorzystania wyników są niezwykle ważne, ponieważ to one najczęściej powodują opór przed udzielaniem rzetelnych informacji. Jeśli obawy uczestników ewaluacji zostaną rozwiane, a nasze intencje przestaną być tajemnicą, możemy liczyć na większe zaangażowanie uczestników w ewaluację.

Kontrakt zawieramy na początku szkolenia, przed przystąpieniem do jakichkolwiek działań związanych z ewaluacją. Może on być (ale nie musi) częścią kontraktu szkoleniowego.

W sytuacji, gdy sami projektujemy szkolenie oraz prowadzimy zajęcia, sami również projektujemy ewaluację i dbamy o zawarcie na nią kontraktu. Natomiast kiedy zajęcia stanowią fragment większej całości, za którą odpowiada ktoś inny, a naszym zadaniem będzie realizowanie ewaluacji (w jakimś zakresie i w jakiejś roli), także powinniśmy znać plan i projekt ewaluacji oraz upewnić się, że kontrakt na ewaluację został zawarty. Musimy uzyskać precyzyjnie sformułowane, najlepiej na piśmie, oczekiwania wobec nas ze strony osoby odpowiedzialnej za całość ewaluacji.

Podsumowując — **zawieranie i realizowanie kontraktu na ewaluację** daje następujące korzyści:

- postępujemy w sposób etyczny, wszyscy uczestnicy ewaluacji mają określone prawa i role a proces czy wyniki ewaluacji nie zostaną wykorzystane w innym celu niż zakontraktowany, to ogranicza możliwość manipulacji;
- angażujemy w jej realizację wszystkich, których ewaluacja dotyczy;
- uczestnicy naszych zajęć mają szansę uczyć się ewaluacji poprzez świadome w niej uczestniczenie.

Kolejną kwestią wymagającą namysłu jest sporządzenia **planu ewaluacji**. Należy ustalić:

- podział odpowiedzialności;

¹⁰ Anonimowość oznacza, że osoby, które udzieliły informacji nie będą identyfikowane w raporcie ewaluacji. Poufność, że dane tych osób nie zostaną udostępnione innym osobom poza ewaluatorem.



- harmonogram prac ewaluacyjnych;
- sposób monitorowania przebiegu ewaluacji.

Powyższe kwestie związane są ze sferą organizacyjną. Ich zaplanowanie pozwoli zwiększyć nasze szanse na sprawne i terminowe wykonanie ewaluacji.

Uporządkowanie sfery organizacyjnej związanej z ewaluacją jest istotne w sytuacji, kiedy badanie dotyczy dużego przedsięwzięcia szkoleniowego i realizowane jest przez zespół osób. Podział odpowiedzialności za poszczególne elementy jest sprawą kluczową. Ktoś powinien zarządzać ewaluacją, może to być, np. edukator lub organizator szkolenia, lub zewnętrzny ewaluator. Zarządzający ma rozdzielić zadania między innych członków zespołu, zgodnie z ich zainteresowaniami i predyspozycjami. Ktoś może zająć się przeprowadzaniem wywiadów indywidualnych, bo umie słuchać i łatwo nawiązuje kontakty z ludźmi, a inna osoba będzie analizować dane, ponieważ ma takie predyspozycje itd.

Następnym krokiem prowadzącym nas do sprawnego zrealizowania ewaluacji jest stworzenie jej harmonogramu, czyli opisanie, które czynności i w jakim czasie będą wykonane. Przykładowy harmonogram jest zamieszczony na sąsiedniej stronie.

Jeżeli mamy do czynienia z rozległym przedsięwzięciem badawczym stworzenie harmonogramu jest sprawą ważną, pewne czynności mogą bowiem umknąć uwadze realizatorów ewaluacji. Powinniśmy prowadzić monitoring ewaluacji, czyli sprawdzać czy wszystko przebiega zgodnie z harmonogramem, planem i projektem, czy dzieje się w odpowiednim czasie i w ustalony sposób. Warto oznaczyć punkty niewrażliwe, których osiągnięcie stanie się warunkiem koniecznym do dalszego realizowania ewaluacji. Takim punktem jest przygotowanie projektu ewaluacji przed rozpoczęciem szkolenia, zawarcie kontraktu zanim przystąpimy do działań ewaluacyjnych, zebranie danych w odpowiednim czasie.

Jeżeli nie zarządzamy całością ewaluacji i poproszeni zostaliśmy przez organizatora szkolenia o zrealizowanie fragmentu ewaluacji

na naszych zajęciach, również należy zadbać o jasny podział odpowiedzialności. Punktem wyjścia jest wyznaczenie co, kto i kiedy robi.

Konkretne ustalenia dotyczące podziału odpowiedzialności, harmonogramu oraz sposobu monitorowania ewaluacji mogą być podjęte dopiero wówczas, gdy stworzymy projekt ewaluacji.

Zagadnienia planowania i projektowania ewaluacji dobrze ilustruje cytat:

Przedsięwzięcie badawcze rozpoczynasz od projektu, który pozwoli ci zmierzać do celu, czyli uzyskać odpowiedzi na stawiane sobie pytania. Projekt badania pomoże ci pamiętać o motywach, które skłoniły cię do jego podjęcia, zachęcając zarazem do sondowania zagadnienia na różne sposoby. Projekt pomoże ci zebrać wiarygodne dane, a także przekonać osoby czytające twoje opracowanie, że dane te uzyskałeś w sposób systematyczny i przemyślany. Dobry projekt (...) pomaga ci nie tracić z oczu badanego zagadnienia oraz chroni cię przed podejmowaniem (...) zbyt wielu różnych wątków, których nie potrafisz potem ze sobą powiązać.¹¹

Zasady analizy danych oraz uwagi dotyczące sporządzania raportów z ewaluacji

Ilościowa i jakościowa analiza danych

Analiza danych, zebranych za pomocą różnych narzędzi, to niezwykle trudny etap ewaluacji. Kolejny raz niezastąpiony okazuje się dobry plan i projekt ewaluacji, precyzują one bowiem kierunek analizy — skupiają naszą uwagę na poszukiwaniu informacji pozwalających ocenić wartość podjętych działań i wysnuć wnioski co do decyzji, jakie powinny być podjęte w przyszłości odnośnie obiektu ewaluacji. Decyzje te mogą być następujące:

- jesteśmy zadowoleni i nic w naszym działaniu nie zmieniamy;
- coś zaniechaliśmy, zdarzyły się błędy i aby ich w przyszłości uniknąć, powinniśmy tamto poprawić, jeszcze coś innego wprowadzić do naszego działania itd.;
- nasze działanie nie ma sensu, nie przynosi nam spodziewanych efektów, więc zrezygnujmy z niego.

¹¹ Rubin H., I. Rubin, *Jak zmierzać do celu nie wiążąc sobie rąk? Projektowanie wywiadów jakościowych?*, w: *Ewaluacja w edukacji*, Korporowicz L., Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.



PODZIAŁ ZADAŃ/ODPOWIEDZIALNOŚCI
dotyczących działań związanych z przebiegiem procesu ewaluacji szkoleń

ZADANIA (działania)	ZAANGAŻOWANE OSOBY (D — decyzje, W — wykonanie)	Dyrekcja	Kadra kierownicza	Kierownik formy doskonal.	Edukator	Uczestnicy	Zamawiający szkolenie	Zewnętrzny ewaluator	Inni
Ustalenie odbiorców wyników ewaluacji									
Ustalenie adresatów raportu ewaluacyjnego									
Ustalenie/zdefiniowanie celów ewaluacji (po co ją przeprowadzamy?)									
Określenie przedmiotu/obiektu ewaluacji (np. forma XX doskonalenia)									
Określenie obszarów ewaluacji (np. 1. Przebieg zajęć, 2. Organizacja formy, 3. Efekty dla instytucji zamawiającej)									
Ustalenie pytań kluczowych odpowiednio do każdego z obszarów ewaluacji (np. 1.1. Jaka jest reakcja uczestników na szkolenie?..)									
Zdefiniowanie kryteriów ewaluacji (kryteria: wynegocjowane z zamawiającym ewaluację wartości stanowiące o zgodności z..., przydatności, użyteczności, sprawności, trafności, istotności..)									
Wybór metod badawczych do poszczególnych obszarów (obserwacja, wywiady, analiza dokumentów, kwestionariusz)									
Ustalenie „prób badawczych” (np. z iloma osobami wywiad, jeśli ankieta, to dla ilu osób...)									
Opracowanie narzędzi (np. dyspozycje do..., bądź arkusz obserwacji; dyspozycje do..., bądź kwestionariusz wywiadu)									
Zaprojektowanie przebiegu ewaluacji — harmonogram									
Przedstawienie projektu ewaluacji (powyższego) do akceptacji — decyzja									
Przeprowadzenie zaprojektowanych działań									
Monitoring przebiegu ewaluacji									
Analiza zebranych danych									
Pisanie raportu									
Przedstawienie raportu do akceptacji (jeśli było uzgodnione, że raport będzie negocjowany co do ostatecznej formy)									
Złożenie/publikacja raportu — prezentacja — w jego ostatecznej wersji									
Przedstawienie wyników ewaluacji odbiorcom (ustalonym przy projektowaniu)									
Przechowywanie dokumentacji związanej z przeprowadzoną ewaluacją									
Działania związane z wnioskami i rekomendacjami zawartymi w raporcie									



Każda z powyższych rekomendacji na przyszłość powinna być uzasadniona danymi zebranymi w trakcie ewaluacji i zanalizowanymi. Mają one charakter ilościowy (gdy są liczbami) i jakościowy (gdy reprezentuje je tekst będący, np. zapisem odpowiedzi udzielonych w trakcie wywiadu).

Analizowanie danych też może być ilościowe i jakościowe. Dane zebrane za pomocą obserwacji jakościowej (jak prowadzący odnosił się do uczestników w trakcie zajęć?) da się poddać analizie ilościowej, licząc uwagi życzliwe i nieżyczliwe udzielone przez edukatora podczas sesji. Z analizą jakościową tego samego materiału będziemy mieli do czynienia, gdy opiszemy, jakie uwagi padły z ust prowadzącego. Ten prosty przykład ilustruje wzajemne uzupełnianie się podejścia ilościowego i jakościowego.

Na pytanie, jaka analiza jest bardziej przekonująca — ilościowa czy jakościowa, nie ma jednoznacznej odpowiedzi, bo zależy ona od pytań, na które szukamy odpowiedzi i sprecyzowaliśmy je w projekcie ewaluacji.

By poszerzyć wiedzę na temat jakościowej i ilościowej analizy danych, proponujemy lekturę dwóch pozycji: *Statystyka dla pedagogów* oraz *Analiza danych jakościowych* (zob. Literatura).

Raport z ewaluacji

Raport z ewaluacji jest często jedynym materialnym śladem, jaki po zakończeniu badania pozostaje. To pierwszy powód, dla którego raport z ewaluacji powinien powstać. Drugim jest fakt, że w raporcie zapisujemy odpowiedzi na pytania kluczowe, czyli te pytania, które zostały sformułowane w projekcie ewaluacji, w wyniku dokonania analizy danych i wyciągnięcia z niej wniosków. Jest to proces skomplikowany i pracochłonny, należy go zatem udokumentować. Trzecim powodem, dla którego powinien powstać raport ewaluacyjny jest konieczność oparcia naszych tez dotyczących obiektu ewaluacji na faktach, jakie stanowią zebrane przez nas dane. Każdy wniosek na temat obiektu ewaluacji musi opierać się na faktach, a raport jest znakomitym miejscem, aby je zebrać i zaprezentować.

W raporcie obok prezentacji analizy danych i odpowiedzi na pytania kluczowe, powinien

znaleźć się opis ewaluowanego projektu. Bardzo istotne jest, aby osoba czytająca raport rozumiała, co podlegało ewaluacji, do czego odnoszą się wnioski. Raport ma zawierać opis warunków, w jakich realizowana była ewaluacja (czy realizacja przebiegała zgodnie z planem i projektem, czy też wprowadziliśmy pewne modyfikacje i na czym one polegały). Jeżeli wystąpiły dodatkowe okoliczności mające wpływ na ewaluowane przedsięwzięcie, bądź na samą ewaluację (np. podczas szkolenia dla wizytatorów ukazało się nowe rozporządzenie o nadzorze), to również należy opisać to w tym rozdziale. Teraz możemy zaprezentować wyniki. Proponujemy zrobić to według pytań kluczowych (patrz schemat poniżej). W kolejnym rozdziale zamieszczamy wnioski i zalecenia. Warto nadmienić, że czasem adresaci raportu nie życzą sobie, aby to autor raportu formułował zalecenia. Do raportu powinny zostać dołączone załączniki, wśród których znajdują się plan i projekt ewaluacji oraz narzędzia zbierania danych.

Zajmiemy się dłużej rozdziałem raportu poświęconym prezentacji wyników ewaluacji. Dane zbieramy za pomocą różnych metod. W efekcie ich użycia będziemy dysponowali notatkami z obserwacji, tekstami wywiadów (po przepisaniu z kaset), odpowiedziami na pytania zamknięte i otwarte w ankietach, materiałem powstałym w wyniku analizy dokumentów. Badanie tego materiału rozpoczniemy od jego porządkowania oraz grupowania wedle poszczególnych metod zbierania danych. Zajmiemy się więc liczeniem odpowiedzi na poszczególne pytania zamknięte w ankiecie bądź przystąpimy do analizowania wywiadu. Raport z ewaluacji jest dokumentem, który powinien zawierać odpowiedzi na pytania kluczowe. Może być tak, że ankieta służyła nam do zbierania informacji odnośnie, np. dwóch z pięciu pytań kluczowych. W wywiadach znajdują się odpowiedzi na kolejne trzy pytania, natomiast analiza danych miała dostarczyć materiału do sformułowania odpowiedzi na wszystkie pięć pytań kluczowych. Zestawienie danych to za mało, by sformułować odpowiedzi na pytania kluczowe.

W związku z tym proponujemy zorganizowanie zasadniczej części raportu wokół pytań kluczowych. W podrozdziałach raportu doty-



czących poszczególnych pytań grupujemy dane pozyskane za pomocą różnych metod zbierania, a dające odpowiedzi na konkretne pytanie kluczowe. W ten sposób uzyskamy opis badanej rzeczywistości. Musimy do opisu przymierzyć

kryteria ewaluacji, czyli stwierdzić, czy zbadana sytuacja nas zadowala, czy nie.

Zilustrujemy to w następujący sposób, posługując się przykładem prezentowanego kursu edukatorskiego:

Opis wyników

1. Pytanie kluczowe

W jakim stopniu wiedza i umiejętności zdobyte podczas szkolenia są przydatne do samodzielnej pracy edukatora przy planowaniu i realizowaniu szkoleń?

Metody zbierania danych:

- wywiad
- ankieta
- analiza dokumentów



Kryterium:
Przydatność kursu
do pracy edukatorskiej

2. Pytanie kluczowe

W jakim stopniu uczestnik szkolenia potrafi zaplanować i zorganizować szkolenie?

Metody zbierania danych:

- analiza dokumentów
- obserwacja



Kryterium:
Sprawność uczestnika
w planowaniu
i organizowaniu szkoleń

Kryteria również odnosimy do poszczególnych pytań kluczowych, co powinno znaleźć swoje odzwierciedlenie w strukturze raportu.

Proponowany spis treści raportu:

Opis ewaluowanego przedsięwzięcia	zawiera opis szkolenia, które poddawane było ewaluacji: jego cele, organizację, adresatów, czas trwania itp.;
Opis ewaluacji	prezentujemy projekt i plan ewaluacji;
Opis warunków realizowania ewaluacji	opisujemy, czy ewaluacja została zrealizowana zgodnie z jej planem i projektem, jeżeli dokonaliśmy zmian, to na czym one polegały i czym były spowodowane;
Wyniki (według pytań kluczowych)	przedstawiamy wyniki analizy danych będące odpowiedzią na postawione w projekcie ewaluacji pytania kluczowe w odniesieniu do kryteriów;
Wnioski/zalecenia/rekomendacje	formułujemy je na podstawie zanalizowanych danych, zawsze powołując się na te, które pozwalają sformułować właśnie takie wnioski;
Załączniki	załącznikiem do raportu będą wzory użytych narzędzi badawczych; może być również projekt ewaluacji, jeśli jest bardzo obszerny i w tekście raportu został zaprezentowany skrótowo; mogą być tablice, wykresy prezentujące dane w szerszym zakresie niż to przewidziano w tekście raportu.



Powinniśmy zadbać o to, aby wyniki prowadzonej przez nas ewaluacji przekazać wszystkim adresatom ujętym w projekcie. Warto zastanowić się, jaka forma komunikowania wyników będzie najlepsza, czy przekazanie raportu, czy na przykład ustna prezentacja.

Dopiero dokonanie analizy zebranych w trakcie ewaluacji danych, wyciągnięcie z nich wniosków (na stronach raportu) oraz ich wdrożenie powoduje, że możemy mówić o dokonaniu ewaluacji.

Ewaluacja w pracy edukatora — przykłady z praktyki

Przykład 1

Ewaluacja formy doskonalenia przy pomocy „dyskusji kieleckiej”

Ewaluacja formy doskonalenia wymaga sięgnięcia po różne narzędzia — nie tylko ankiety wypełnianą indywidualnie na zakończenie modułu, spotkania, cyklu spotkań. Elementy ankiety i wywiadu grupowego ma w sobie technika „dyskusji kieleckiej”.

PRZEBIEG tzw. DYSKUSJI KIELECKIEJ

1. Uczestnicy odpowiadają pisemnie (anonimowo) na kilka pytań. Oddzielnie zbiera się odpowiedzi całej grupy i odpowiedzi na każde pytanie.
2. Grupa zostaje losowo podzielona na tyle podgrup, ile było pytań. Każda podgrupa otrzymuje do analizy i opracowania (w formie plakatu) odpowiedzi całej grupy na jedno pytanie.
3. Grupy prezentują odpowiedzi na kolejne pytania, co daje obraz całości poglądów na określony pytaniami temat.

Przykład zastosowania tego typu techniki do zebrania informacji zwrotnej (opinii uczestników) o spotkaniu miał miejsce na forum *Jakość w edukacji (Warszawa–Miedzeszyn, 25–26 czerwca 1999 roku)*.

Uczestnicy zapisali indywidualnie na 4 częściach kartki (anonimowo!) odpowiedzi na pytania:

1. Czego nauczyłeś się na forum?
2. Co ci się podobało?
3. Co ci się nie podobało?
4. Czego oczekujesz na kolejnych spotkaniach?

Zebrane odpowiedzi — oddzielnie na każde pytanie — opracowywały w formie plakatów cztery losowo dobrane grupy.

Przykład 2

Ewaluacja metodyki pracy warsztatowej w projekcie *Kształcenie liderów wiejskich*¹²

Projekt *Kształcenie liderów wiejskich* był rozległym systemem szkoleń przeznaczonym dla środowiska wiejskiego, realizowanym w ramach programu AGROLINIA 2000. Podsumowaniem tego projektu jest między innymi niezwykle cenna publikacja (patrz ostatni przypis), opisująca podstawy teoretyczne podjętych w programie działań ewaluacyjnych, a następnie dająca wyczerpującą prezentację procesu przygotowawczego, procedury, narzędzi oraz rezultatów ewaluacji. Stanowi ona bogaty i inspirujący materiał do refleksji nad własnym edukatorskim doświadczeniem.

Obiektem ewaluacji w tym projekcie była metodyka pracy warsztatowej edukatorów. W ramach tego obiektu ewaluacji poddano następujące **obszary**:

1. Przygotowanie się edukatorów do zajęć.
 - 1.1. Scenariusz zajęć.
 - 1.2. Materiały dla uczestników.
 - 1.3. Przygotowanie sali.
2. Realizację zajęć.
 - 2.1. Rozpoczynanie zajęć.
 - 2.1.1. Przedstawienie się edukatorów i innych osób ważnych dla przebiegu zjazdu.
 - 2.1.2. Przedstawienie się uczestników.
 - 2.1.3. Prezentacja celów i tematu (kursu/zjazdu).
 - 2.1.4. Zawieranie kontraktu (I zjazd) lub jego odnawianie (zjazd II i III).
 - 2.1.5. Integracja grupy.

¹² Keplinger A., Matusiewicz A., *Praktyczne aspekty ewaluacji metodyki pracy warsztatowej — doświadczenia projektu Kształcenie liderów wiejskich*, Fundacja Fundusz Współpracy, Poznań 2001.



2.2. Przebieg zajęć.

2.2.1. Prowadzenie procesu grupowego.

2.2.2. Zmienność aktywności uczestników zajęć.

2.2.3. Zarządzanie czasem.

2.2.4. Instrukcje i komentarze edukatorów (precyzja, język).

2.3. Ewaluacja dnia pracy.

2.4. Realizacja zaplanowanych celów.

3. Styl pracy edukatorów.

3.1. Relacje edukatora z grupą.

3.1.1. Przestrzeganie reguł (utrzymywanie dyscypliny w grupie).

3.1.2. Kształtowanie relacji z grupą.

3.2. Relacje między edukatorami.

Kryteria ewaluacji zostały opisane w następujący sposób:

Stanowią one *de facto* STANDARD (rozumiany jako lista wymagań koniecznych) pracy edukatora w programie.

Edukatorzy mają przygotowany scenariusz przedrealizacyjny zgodny ze standardem i kryteriami obowiązującymi w projekcie. Scenariusz przewiduje materiały (arkusze) dla uczestników. Są one dla nich zrozumiałe, przydatne i atrakcyjne.

Przed rozpoczęciem zajęć edukatorzy podejmują działania na rzecz zorganizowania właściwej przestrzeni do ich przeprowadzenia.

Po rozpoczęciu zajęć edukatorzy przedstawiają się oraz inne osoby ważne dla przebiegu zjazdu. W ciągu pierwszej sesji prezentują cele i temat kursu (zjazdu), zawierają (odnawiają) umowę dotyczącą obowiązujących zasad i reguł pracy; ustalają sprawy organizacyjne. Edukatorzy są zobowiązani do przestrzegania przyjętych norm, jeśli są one naruszane. Od początku zajęć podejmują działania w celu integrowania grupy.

Zajęcia prowadzone są w różnych formach, inicjują także różne przejawy aktywności u uczestników i edukatorów. Instrukcje i komentarze edukatorów są zrozumiałe. Każde ćwiczenie kończy się wymianą doświadczeń oraz podsumowaniem (zamknięciem) przez edukatorów. Podobnie jest na koniec każdego dnia szkolenia. Sprawne za-

ządzanie czasem sprawia, że przestrzegany jest ustalony harmonogram.

Edukatorzy prowadzą zajęcia współpracując ze sobą i dzieląc się rolami, ich aktywność jest zrównoważona. W relacjach z grupą dominuje asertywny styl komunikowania. W mowie ciała edukatorów dominują wskaźniki stylu „ciepłego”. Edukatorzy aktywnie słuchają wypowiedzi uczestników. W swoich wypowiedziach stosują głównie pytania otwarte. W trakcie zajęć zbierają informacje zwrotne.

Uczestnicy mają wpływ na podejmowanie decyzji dotyczących grupy. Mają poczucie realizacji założonych celów szkolenia.

W przedsięwzięciu opracowano:

- „standard scenariusza zajęć” (spis zagadnień, jakie mają się znaleźć w scenariuszu);
- kryteria oceny scenariusza — w trzech aspektach:
 - zgodność z zasadami pracy z grupą;
 - zgodność z zasadami organizowania sytuacji edukacyjnych;
 - zgodność z zasadami efektywnego działania;
- standard i kryteria oceny ramy programowej;

Opublikowane **narzędzia ewaluacji** to:

- dyspozycje do obserwacji:
 - czynności podjęte przez edukatorów przed rozpoczęciem zajęć;
 - czynności edukatora w fazie rozpoczynania zajęć;
 - działania podejmowane przez edukatorów w celu zintegrowania grupy;
 - zachowania werbalne i niewerbalne edukatorów;
 - czas aktywności edukatorów i grupy szkoleniowej;
 - działania podejmowane przez edukatorów w celu zbierania informacji zwrotnych od uczestników zajęć;
 - zachowania edukatorów wobec grupy (asertywne i nieasertywne);
 - zachowania edukatorów wobec grupy i wobec siebie (w parze).



- wywiady z uczestnikami (według ustalonych pytań pomocniczych);
- ankietowanie uczestników.

Ewaluatorzy mieli do dyspozycji harmonogram działań ewaluacyjnych związanych ze zbieraniem danych w trakcie trzydniowego zjazdu).

Najważniejsze pozytywne aspekty tak zaplanowanej i zrealizowanej ewaluacji są następujące:

- potrzeba ewaluacji została zgłoszona przez samych edukatorów i organizatorów szkoleń, nieusatsfakcjonowanych praktyką pierwszych szkoleń (ocenianiem edukatorów w sposób niejasny przy zastosowaniu niejasnych procedur i kryteriów);
- ewaluacja została przygotowana (plan, projekt, narzędzia) własnymi siłami osób zaangażowanych w szkolenia;
- ewaluatorami (osobami zbierającymi dane i dokonującymi wartościowania pracy edukatorów) zostały osoby wybrane przez grupę z kręgu edukatorów, a więc sięgnięto po model oglądu koleżeńkiego (*peer review*), chyba najkorzystniejszy, jeśli głównym celem ewaluacji jest doskonalenie (fachowcy dla fachowców, bez konsekwencji biurokratycznych).

Przykład 3

Jak zachęcić uczestników szkolenia do współpracy przy zbieraniu danych?

Wstęp do ankiety¹³

Prosimy o szczerą odpowiedź na pytania i podanie konkretnych przykładów, kiedy tylko możliwe. Edukatorzy oczekują uczciwej informacji zwrotnej zarówno w formie pochwal, jak i krytyki. Pragniemy udoskonalić nasz kurs i sposób nauczania, a będziemy w stanie to uczynić tylko z waszą pomocą. Na pewno i wy nie lubicie, gdy ktoś fałszywie chwali lub krytykuje waszą pracę, kiedy naprawdę zależy wam na rozwoju. Zapewne wolelibyście wiedzieć, co wykonujecie dobrze, a co źle, aby móc to poprawić. Oczekujemy, że udzielicie nam tej lekcji. Prosimy o pomoc.

¹³ Edwards J., *Metody ewaluacji kursu*, w: *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Mizerek H. (red.), Wyd. MG, Olsztyn 1997.

¹⁴ Ossowska M., *Normy moralne. Próba systematyzacji*, PWN, Warszawa 1985.

¹⁵ Wojciszke B., *Psychologia oceniania: mechanizmy, pułapki, środki zaradcze*, w: *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Brzezińska A., Brzeziński J. (red.), Wydawnictwo Humaniora, Poznań 2000.

Psychologiczne i etyczne aspekty ewaluacji

Ewaluacja jest procesem, w wyniku którego można dokonać oceny obiektu ewaluacji.

Postawa oceniająca jest u człowieka znacznie bardziej powszechna, niż się zazwyczaj przypuszcza. I wystarczy chwila namysłu, by uznać ten fakt za całkowicie naturalny. Poza ludźmi o żylce badawczej rzeczywistość interesuje człowieka przede wszystkim jako coś,

- *co go przyciąga lub odpycha,*
- *co mu zagraża lub sprzyja,*
- *co go wywyższa lub poniża.*

Trudno jest wzbudzić w ludziach postawę bezamiętnego obserwatora tam, gdzie ich interesy mogą być w jakikolwiek sposób zaangażowane, tam nawet, gdzie zaangażowane mogłyby być tylko potencjalnie [...].¹⁴

Fakt bycia ocenianym (bezpośrednio lub gdy ocenie podlega projekt, w który jesteśmy zaangażowani) budzi w nas emocje. Te z kolei mogą przeszkadzać w obiektywnym spojrzeniu na rzeczywistość. Dlatego w przedsięwzięciach, które będą poddawane ewaluacji, kryteria ewaluacji powinny być znane od początku. *Jeżeli dla każdego etapu (procesu oceniania) sformułujemy explicite kryteria oceny jeszcze przed jej dokonaniem, szansa obiektywizmu oceny znacznie wzrośnie. — radzi psycholog¹⁵.*

Ewaluacja daje podstawę do oceny. Ocena niesie ze sobą zagrożenia związane ze źle pojętą obiektywnością. Dlatego tak ważne jest, by pamiętać, że oceniamy zawsze według określonych kryteriów.

Trudność z przyjmowaniem ocen polega zwykle na tym, że traktujemy je jako wyraz obiektywnej prawdy. Zapominamy często, że jest to tylko czyjaś opinia — i w dodatku jedna z wielu możliwych. Bójąc się ocen i buntując się przeciw nim, pozwalamy zarazem, aby wywierały zbyt duży wpływ na nasze życie. Nie traktując cudzych ocen jak opinii, pozwa-



lamy, aby czyjaś hierarchia wartości dominowała nad naszą¹⁶.

Mając tego świadomość, ewaluator musi pamiętać, że to wybór kryteriów może decydować o ostatecznej ocenie przedsięwzięcia lub osoby.

Obawy przed ewaluacją mogą wynikać, według prof. A. Brzezińskiej, z następujących powodów¹⁷:

1. Nie doświadczyliśmy pozytywnego wpływu ewaluacji.
2. Boimy się oceny własnej osoby i nie potrafimy oddzielić oceny siebie, swoich właściwości od oceny naszego działania i jego efektów.
3. Utożsamiamy ewaluację z oceną nastawioną wyłącznie na „wyłapywanie” niedociągnięć w swojej pracy.
4. Nie rozumiemy zasad dokonywania ewaluacji, jeśli nie uczestniczyliśmy w procedurze jej przygotowywania (nie brano np. pod uwagę naszej opinii przy ustalaniu kryteriów).
5. Nie mamy informacji odnośnie sposobów wykorzystania wyników ewaluacji.

Aby poprawić cokolwiek w swojej pracy, trzeba poznać rzeczywisty stan rzeczy oraz dać sobie prawo do popełniania błędów. Rozsądek i doświadczenie podpowiadają — niemożliwa jest perfekcja, możliwa jest poprawa a na tę pozwala, prawidłowo dokonywana i wykorzystywana, ewaluacja.

Bardzo ważne jest respektowanie zasad etycznych, bez których ewaluacja jest całkowicie bezużyteczna, a wręcz szkodliwa. Powszechnie znana i akceptowana w świecie jest próba opisanie ewaluacji przez listę 30 standardów¹⁸, opracowaną przez Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.

Ewaluacja, by była etyczna, musi być:

- użyteczna — jej wyniki powinny mieć szansę na wykorzystanie (7 standardów);
- dokładna — profesjonalna i precyzyjna (12 standardów);
- wykonalna — ze względów politycznych i praktycznych, a jej efekty równoważą poniesione koszty (3 standardy);
- poprawna — legalna, z uwzględnieniem dobra jej uczestników oraz tych, których dotyczy (8 standardów).¹⁹

STANDARDY UŻYTECZNOŚCI EWALUACJI

1. Określenie uczestników i osób zainteresowanych ewaluacją	Należy określić, kto jest uczestnikiem, a kto jest zainteresowany procesem ewaluacji, aby można było uwzględnić potrzeby tych osób.
2. Wiarygodność ewaluacji	Osoba przeprowadzająca ewaluację powinna wzbudzać zaufanie i powinna być kompetentna, tak aby wyniki ewaluacji uzyskały jak najwyższy stopień wiarygodności i akceptacji.
3. Zakres i wybór informacji	Uzyskane informacje powinny mieć taki zakres i powinny być tak wybrane, aby umożliwiały omówienie tematów ważnych, a jednocześnie były adekwatne do potrzeb zlecającego i uczestników/zainteresowanych ewaluacją.
4. Określenie wartości	Różne punkty widzenia, sposoby myślenia i procedury, na których opiera się interpretacja wyników ewaluacji, powinny być bardzo dokładnie opisane, aby kryjący się za nimi system wartości był czytelny.

¹⁶ Hamer H., *Demon nietolerancji*, WSiP, Warszawa 1994.

¹⁷ Brzezińska A., *Psychologiczne aspekty ewaluacji procesu kształcenia w szkole wyższej* (referat wygłoszony na ogólnopolskiej konferencji *Ewaluacja w procesie kształcenia w szkole wyższej: aspekty psychologiczne*, Poznań-Kiekrz 20–21.10.2000 r.).

¹⁸ Rozumiane jako lista wymagań, jakie ewaluacja powinna spełniać; umożliwiają one dokonanie metaewaluacji (czyli ewaluacji ewaluacji).

¹⁹ Więcej na ten temat można przeczytać w podręczniku *Autoewaluacja w szkole*, Wyd. CODN, Warszawa 2003.



5. Czytelność sprawozdania (raportu)	Sprawozdania (raporty) ewaluacyjne powinny opisywać zarówno ewaluowany program, jak i kontekst, w jakim był realizowany, a także cele, działania i wyniki ewaluacji. W sprawozdaniu (raporcie) powinny się znaleźć najważniejsze informacje o programie, przedstawione w sposób czytelny.
6. Terminowość i możliwość rozpoznać sprawozdania (raportu)	Ważne wyniki ewaluacji końcowej i częściowej powinny być dostarczone odbiorcom w terminie, tak aby mogli z nich skorzystać w odpowiednim czasie.
7. Oddziaływanie ewaluacji	Ewaluacja musi być tak zaplanowana, przeprowadzona i zaprezentowana, aby uczestnicy/ zainteresowani mogli uczestniczyć w procesie ewaluacji i aby wzrosła w nich wiara w wykorzystanie jej efektów.

STANDARDY DOKŁADNOŚCI EWALUACJI

1. Dokumentacja programu	Należy prowadzić przejrzystą i dokładną dokumentację programu, tak aby można go było jednoznacznie zidentyfikować.
2. Analiza kontekstu	Należy opisać kontekst, w jakim jest realizowany program, aby można było zidentyfikować ewentualne czynniki wpływające na jego realizację.
3. Opis celów i przebiegu ewaluacji	Należy udokumentować cele i przebieg ewaluacji, aby można ją było zidentyfikować i ocenić.
4. Wiarygodne źródła informacji	Źródła informacji wykorzystywane w ewaluacji programu powinny być dokładnie opisane, aby można było ocenić ich wiarygodność.
5. Wiarygodność informacji	Procedury gromadzenia danych powinny być tak dobrane, opracowane, a później wykorzystane, aby ich interpretacje były zgodne z celami przedsięwzięcia.
6. Rzetelność informacji	Należy wybierać lub opracowywać, a później wykorzystywać takie procedury gromadzenia danych, aby ich interpretacja była rzetelna.
7. Systematyczne sprawdzanie informacji	Należy systematycznie sprawdzać informacje zbierane, opracowane i prezentowane w procedurze ewaluacji i korygować wszystkie znalezione błędy.
8. Analiza danych ilościowych	Dane ilościowe ewaluacji należy systematycznie analizować, aby można było efektywnie odpowiedzieć na pytania postawione w ewaluacji.
9. Analiza danych jakościowych	Dane jakościowe ewaluacji należy systematycznie analizować, aby można było efektywnie odpowiedzieć na pytania postawione w ewaluacji.
10. Uzasadnienie wniosków	Należy przedstawić uzasadnienie wniosków sformułowanych na podstawie wyników ewaluacji, aby uczestnicy i zainteresowani mogli je ocenić.
11. Obiektywne sprawozdanie (raport)	Sprawozdanie (raport) powinno w rzetelny sposób opisywać wyniki ewaluacji i nie pozwalać na manipulację uwzględniającą preferencje czy emocje jakiejś grupy.



12. Metaewaluacja	Ewaluacja również powinna podlegać ewaluacji formatywnej i sumarycznej według powyższych czy innych ważnych standardów. Dzięki temu uczestnicy/zainteresowani będą mieli wgląd w przebieg procesu ewaluacji i poznają mocne i słabe strony tego przedsięwzięcia.
-------------------	--

STANDARDY WYKONALNOŚCI EWALUACJI

1. Praktyczne procedury	Działania ewaluacyjne powinny być praktyczne, powinny minimalizować zakłócenia i dostarczać niezbędnych informacji.
2. Sprawność polityczna	Ewaluacja powinna przewidywać różne grupy interesów i uwzględniać je w fazie planowania, aby zagwarantować współpracę między nimi i uniemożliwić działania zmierzające do ograniczenia czynności ewaluacyjnych lub wykorzystania wyników ewaluacji do własnych celów.
3. Skuteczność ekonomiczna	Ewaluacja powinna być przydatna, a informacje uzyskane w wyniku jej przeprowadzenia powinny mieć wartość adekwatną do zastosowanych środków.

STANDARDY POPRAWNOŚCI EWALUACJI

1. Wspieranie funkcji usługowej	Ewaluacja powinna być tak zaplanowana, aby organizacje otrzymały wsparcie w realizacji potrzeb wszystkich jej członków i w ukierunkowaniu swoich działań na te potrzeby.
2. Formalne uzgodnienia	Należy spisać obowiązki wszystkich zainteresowanych i biorących udział w procesie ewaluacji (co, jak, przez kogo, kiedy zostanie wykonane). W ten sposób wszyscy czują się zobowiązani do realizacji zaplanowanych zamierzeń lub do poddania ich ponownemu rozpatrzeniu.
3. Zagwarantowanie osobistych praw człowieka	Należy tak zaplanować i przeprowadzić ewaluację, aby były respektowane prawa i dobro człowieka.
4. Zagwarantowanie humanitarnych interakcji	Ewaluatorzy powinni w kontaktach z innymi respektować ich godność i wartość.
5. Pełna i sprawiedliwa ocena	Ewaluacja powinna przedstawiać pełną i sprawiedliwą ocenę słabych i mocnych stron programu. Powinna stać się podstawą rozwoju mocnych stron i planowania działań zmierzających do rozwiązania powstałych problemów.
6. Ogłoszenie wyników	Strony kontraktu ewaluacyjnego muszą wszystkim uczestnikom ewaluacji i innym osobom zainteresowanym zapewnić dostęp do wyników ewaluacji.
7. Deklaracja konfliktu interesów	Jasno i otwarcie powinno się mówić o konfliktach interesów, aby nie wpłynęły one negatywnie na przebieg procesu ewaluacji i jego wyniki.
8. Odpowiedzialność finansowa	Kosztyorys przedstawiony przez ewaluatora powinien być poparty starannie prowadzoną dokumentacją finansową.



Na zakończenie

Ktoś kiedyś powiedział żartobliwie, że „edukator to wyższa forma istnienia”. To taki nauczyciel, który na tyle zna rzemiosło czy sztukę nauczania, że jest w stanie wspierać innych nauczycieli w ich doskonaleniu zawodowym — w ich nieustającej, nigdy niekończącej się drodze ku — nieosiągalnej przecież — doskonałości...

Praca edukatora jest niezwykle innowacyjna. Aby pomagać nauczycielom odnaleźć się w stale zmieniającym się świecie, edukator sam musi doskonale radzić sobie ze zmianami rzeczywistości edukacyjnej. Prowadzenie przez edukatorów ewaluacji własnych zajęć świadczy o refleksyjnym podejściu do wykonywanej pracy. Informacje zbierane różnymi technikami stanowią inspirację do refleksji nad własnym zachowaniem i siłą napędową uczenia się.

Ewaluacja może być pojmowana jako refleksja nad własnym działaniem — profesjonalna refleksja...

Nie: „wydaje mi się” — tylko: „wiem”.

Nie: „bo tak robią inni” — tylko: „bo tak robić nakazuje wiedza”.

SPRÓBUJ!!!!

Być może okaże się, że dzięki ewaluacji zbudujesz poczucie własnego bezpieczeństwa zawodowego!

Literatura

Autoewaluacja w szkole, Tołwińska-Królikowska E. (red.), Wyd. CODN, Warszawa 2003

Brzezińska A., Brzeziński J., *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Wyd. HUMA-NIORA, Poznań 2000

Ewaluacja wdrażania reformy systemu edukacji, Materiały seminaryjne programu PHARE SMART, Warszawa 1999

Ewaluacja w edukacji, Korporowicz L. (red.), Oficyna Naukowa, Warszawa 1997

Hawkins J. D., Nederhood B., *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych*, Instytut Psychiatrii i Neurologii PTP Pracownia Wydawnicza, Warszawa-Olsztyn 1994

Juszczak S., *Statystyka dla pedagogów*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001

Keplinger A., Matusiewicz A., *Praktyczne aspekty ewaluacji metodyki pracy warsztatowej — doświadczenia projektu „Kształcenie liderów wiejskich”*, Fundacja Fundusz Współpracy, Poznań 2001

Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000

Kozak W., *Ewaluacja — nowa jakość w edukacji*, Materiały programu Nowa Szkoła Zawodowa, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, Warszawa 2001

Miles M. B., Huberman A. M., *Analiza danych jakościowych*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2000

Mizerek H., Hildebrandt A., *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Wyd. MG, Olsztyn 1997

Radnor H., *Ewaluacja*, Materiały pomocnicze programu PHARE TERM IAE 1990

Tyszką T., *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, GWP, Gdańsk 1999

Wragg E. C., *Co i jak obserwować w klasie?*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa 2001



Bogusława Kalinowska

ZARZĄDZANIE EFEKTAMI SZKOLEŃ

Dobre, efektywne szkolenie to z pewnością marzenie organizatorów doskonalenia, edukatorów, a także samych uczestników szkoleń. Problem efektywności szkoleń jest oczywiście niezmiernie złożony. W wielu rozdziałach tego poradnika przedstawiono różne aspekty „dobrego szkolenia”. Chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jeden z nich, o którym chyba na-
zbyt rzadko myślą organizatorzy i realizatorzy szkoleń. A zatem:

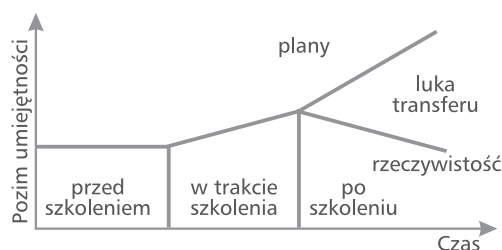
„Dobre szkolenie” to takie, którego efekt umożliwi transfer wiedzy i umiejętności z sali szkoleniowej do praktyki zawodowej uczestników.

Nie da się bowiem mówić o efektywnym szkoleniu w oderwaniu od tego, co dzieje się po jego zakończeniu. Wyciszają się wówczas towarzyszące mu emocje i przeżycia, a najważniejsze staje się to, czy nabyta wiedza i umiejętności znajdą zastosowanie w codziennej pracy uczestników.

Zjawisko luki transferu

Niestety, w praktyce udział w szkoleniu stosunkowo rzadko wiąże się z wykorzystywaniem jego efektów (co gorsza, czasami nie wiąże się również z nabyciem konkretnej wiedzy i umiejętności, zmianą postaw czy zachowań uczestników). Zjawisko to w literaturze nazwane zostało luką transferu efektów szkolenia do praktyki zawodowej uczestników. Obrazuje je zamieszczony wykres. Przedstawiono na nim planowany i rzeczywisty przebieg krzywej efektów szkolenia (przyrostu wiedzy i umiejętności) w różnych etapach procesu szkolenia.

Zjawisko luki transferu efektów szkolenia do praktyki



Źródło: A. Pocztowski, *Szkolenie i rozwój pracowników a sukces firmy*, Warszawa 1999

Nabyta podczas szkolenia wiedza i umiejętności nie są automatycznie przenoszone z obszaru szkolenia do obszaru działania. Należy zastanowić się nad przyczynami tego zjawiska. Z jednej strony wiążą się one z samym szkoleniem, z drugiej strony dotyczą braku motywacji i wsparcia w miejscu pracy, czasem negatywnego nastawienia otoczenia, czy negatywnych postaw samych uczestników szkoleń.

Minimalizowanie luki transferu, to wielkie wyzwanie dla środowisk zajmujących się doskonaleniem zawodowym, pracodawców oraz samych uczestników szkoleń.

I chociaż trudno się z tym stwierdzeniem nie zgodzić, w praktyce zagadnieniu transferu nie poświęca się zbyt wielkiej uwagi. Niezmiernie rzadko organizatorzy i realizatorzy szkoleń myślą o szkoleniu w kategoriach „ułatwiania transferu”, pozostawiając ten problem samym uczestnikom szkoleń i ich pracodawcom. Również samo badanie efektywności szkoleń ogranicza się najczęściej do ankiety wypełnianej przez uczestników tuż po zakończeniu zajęć. Ten sposób badania informuje tylko o odczuciach, opiniach i emocjach uczestników, niestety nie mówi nic o prawdziwych efektach szkolenia (przyroście wiedzy i umiejętności, za-

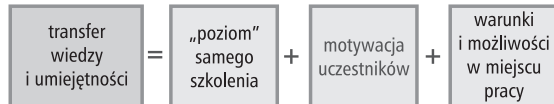


chowaniach uczestników w miejscu pracy oraz korzyściach, jakie szkolenie przyniosło całej organizacji).

Jak minimalizować lukę transferu?

Czy możemy „zarządzać efektami szkoleń”? Czy i w jakim stopniu my, edukatorzy, mamy na to wpływ, jak zadbać o transfer wiedzy i umiejętności planując szkolenie? Co i kiedy może zrobić organizator szkolenia, a co zależy od samego uczestnika i jego środowiska pracy? Oto tylko niektóre z pytań, jakie warto sobie postawić. Nabierające znaczenia określenie „zarządzanie efektami szkoleń” odnosi się do tych wszystkich działań, jakie wspierać mogą uczestników naszych szkoleń we wdrażaniu efektów szkolenia do praktyki zawodowej.

Warto przy tym pamiętać, że proces wdrażania efektów szkolenia zależy od wielu czynników, wśród których samo szkolenie, jego przebieg i poziom jest tylko jednym z elementów. Z pewnym uproszczeniem można sformułować następującą zależność:



Powróćmy teraz do niektórych z postawionych wcześniej pytań.

Kto decyduje o efektywności transferu wiedzy i umiejętności nabytych podczas szkolenia?

- Postacią pierwszoplanową jest oczywiście sam uczestnik szkolenia. Od jego motywacji przed szkoleniem, zaangażowania w trakcie szkolenia oraz entuzjazmu i zapału po szkoleniu zależał będzie poziom transferu.
- Duży wpływ ma również środowisko pracy (pracodawca, współpracownicy). Wpływ ten może wyrażać się zarówno w zachowaniach motywujących, jak również w pewnym stopniu obligujących, a także w stwa-

rzaniu organizacyjnych warunków do zaistnienia transferu.

- Chociaż organizator szkolenia i edukator, nie mają zbyt wielu możliwości oglądania efektów swojego szkolenia w praktyce, ich rola w zapewnianiu transferu jest ogromna. Występując w roli organizatora doskonalenia, czy edukatora realizującego szkolenie, decydujemy o jego przebiegu i poziomie; możemy również w dużym stopniu budować motywację uczestników. Warto przy tym pamiętać, że jeśli szkolenie jest naprawdę potrzebne, jeśli powstało w odpowiedzi na rzeczywiste potrzeby uczestników, to motywacja do wykorzystania jego efektów będzie wysoka.

Czy istnieją metody/model szkolenia ułatwiające transfer?

Pewną odpowiedzią na to pytanie jest znany już wielu czytelnikom z publikacji model efektywnego doskonalenia. Zagadnienie zastosowania wiedzy i umiejętności nabytych podczas różnych form doskonalenia było przedmiotem badań amerykańskich pedagogów Bruce’a Joyce’a oraz Beverly Showersa. Poszukiwali oni odpowiedzi na pytanie, które z metod doskonalenia są najbardziej efektywne oraz jakie efekty możemy uzyskać stosując każdą z nich. Zależność pomiędzy efektami doskonalenia a metodami doskonalenia nauczycieli prezentuje zamieszczona na sąsiedniej stronie tabela.

Jak widać, za efektywne możemy uznać tylko takie doskonalenie, w czasie którego zastosowane zostaną wszystkie wymienione metody/elementy. Pominięcie któregoś z nich znacznie zmniejsza szansę na transfer wiedzy i umiejętności. Warto przy tym zwrócić szczególną uwagę na dwa ostatnie: **opracowanie planu zastosowania umiejętności oraz wsparcie i pomoc w miejscu pracy**. Pełnią one funkcję fundamentalnego pomostu między praktyką w symulowanych, szkoleniowych warunkach, a praktycznym działaniem w warunkach rzeczywistych (niestety w praktyce są niezmiernie rzadko stosowane).



Metody doskonalenia nauczycieli, ich efekty oraz wpływ na poziom zastosowania wiedzy i umiejętności w rzeczywistych warunkach

(wg Bruce'a Joyce'a i Beverly Showers, uzupełnienie D. Oldroyd i W. Hall)

Metody Efekty doskonalenia	Prezentacja teorii oraz opis nowych umiejętności i ich zastosowania	Demonstracja nowych umiejętności	Praktyczne zastosowanie nowych umiejętności w symulowanych warunkach	Przekazanie informacji zwrotnej o zastosowaniu nowych umiejętności w symulowanych warunkach	Opracowanie planu zastosowania nowych umiejętności w rzeczywistych warunkach	Udzielenie indywidualnej pomocy w zastosowaniu nowych umiejętności w rzeczywistych warunkach (coaching)
Uświadomienie potrzeby nabycia nowych umiejętności	✓	✓				
Zdobycie usystematyzowanej wiedzy o nowych umiejętnościach	✓	✓				
Nabycie nowych umiejętności	✓	✓	✓	✓		
Praktyczne zastosowanie nowych umiejętności	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Podkreślmy raz jeszcze — **dobrze szkolenie dostarcza uczestnikom okazji do:**

- analizy swoich aktualnych doświadczeń związanych z tematem zajęć
- zdobycia nowej wiedzy
- uczenia się nowych umiejętności poprzez:
 - przyglądanie się nowym umiejętnościom — faza modelowania
 - podejmowanie samodzielnych prób — ćwiczenie nowych umiejętności
 - rzetelną informację zwrotną od grupy i prowadzącego
 - ewentualne powtórzenie ćwiczonych umiejętności
- planowania wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności w pracy zawodowej

Elementy te wyznaczają strukturę zajęć warsztatowych

Jakie praktyczne działania zwiększające efektywność transferu możemy podejmować, występując w roli organizatora szkolenia i edukatora?

Co powinni robić sami uczestnicy szkoleń oraz ich pracodawcy?

Propozycje takich działań zebrane zostały w zamieszczonej tabeli. Jak zobaczycie, nie są one niczym szczególnie nowym, większość z nich jest integralną częścią procesu planowania i realizacji szkoleń, inne zaś są wyraźną próbą myślenia o szkoleniu w kategoriach ułatwiania transferu wiedzy i umiejętności. Pomyśły te zostały zebrane podczas pracy warsztatowej z kilkoma grupami. Myślę, że warto przyrzeć się tym propozycjom, zachęcam również do ich uzupełnienia i popatrzenia na nasze kolejne szkolenia z takiej właśnie perspektywy.



Organizator szkolenia	
Przed szkoleniem	• prowadzi gruntowną analizę potrzeb szkoleniowych, wykorzystuje przy tym różne źródła informacji o potrzebach, • zatrudnia edukatorów mających duże doświadczenia zawodowe związane z tematyką zajęć, • współpracuje z prowadzącym, precyzyjnie ustalają program szkolenia, „szyją” program na miarę potrzeb konkretnej grupy, • w miarę możliwości planuje wcześniejsze spotkanie informacyjne z uczestnikami szkolenia, zbiera oczekiwania grupy, • przyjmuje na szkolenie 2 osoby z jednej placówki — mogą one później współpracować i wspierać się, • w programie szkolenia planuje elementy praktycznych zadań, precyzyjnie określa również warunki zaliczenia szkolenia, • może pomyśleć o przeniesieniu fragmentów szkolenia do miejsca pracy uczestników, • organizuje również szkolenia w miejscu pracy uczestników (szkolenia wewnętrzne), w przypadku których efektywność transferu jest większa, • zapewnia przydatne, praktyczne materiały szkoleniowe, • opracowuje szczegółową ofertę szkoleniową, tak aby przyszli uczestnicy mogli ocenić przydatność szkolenia dla ich pracy zawodowej.
W trakcie	• monitoruje przebieg szkolenia, wprowadza ewentualne zmiany i uzupełnienia, • dba o dobrą organizację i atmosferę pracy, • zbiera informacje zwrotne od uczestników i prowadzących.
Po szkoleniu	• przeprowadza ewaluację odroczoną, dotyczącą nie tylko poziomu wiedzy i umiejętności uczestników, ale również ich zachowań w miejscach pracy, • planuje program kontynuacji szkolenia — program wspierający uczestników we wdrażaniu efektów szkolenia w pracy zawodowej, • w miarę możliwości uczestniczy w organizowaniu grupy wsparcia zawodowego, • modyfikuje kolejne programy szkoleniowe.
Edukator prowadzący zajęcia	
Przed szkoleniem	• zbiera szczegółowe informacje o potrzebach grupy oraz oczekiwaniach zlecającego, • tworząc program, ściśle współpracuje z organizatorem szkolenia, • zbiera dokładne informacje na temat grupy, z którą będzie pracował, zawodowych doświadczeń, problemów jej członków, • może również spotkać się z grupą przed rozpoczęciem zajęć (jest to możliwe szczególnie przy dłuższych, wielomodułowych programach), • w miarę możliwości dokonuje oceny poziomu wiedzy i umiejętności uczestników przed szkoleniem, • ustala precyzyjne, konkretne cele szkolenia, • dobiera metody, planuje ćwiczenia sprzyjające nabywaniu praktycznych umiejętności, • przygotowuje praktyczne, przydatne materiały szkoleniowe oraz propozycje dodatkowej literatury z zakresu tematyki szkolenia, • planuje w programie praktyczne działania ułatwiające transfer.



W trakcie	• realizując zajęcia, uwzględnia wszystkie elementy efektywnego doskonalenia, • stara się zadbać o podobieństwo proponowanych ćwiczeń do realiów pracy uczestników szkolenia, pracuje na konkretnych problemach zgłaszanych podczas zajęć, • reaguje na bieżące potrzeby grupy/modyfikuje program, • planuje zadania do realizacji w rzeczywistych warunkach zawodowych/ zadania domowe, • w różnych momentach szkolenia podkreśla praktyczne możliwości wykorzystania realizowanych zagadnień, • posługuje się praktycznymi przykładami, często odwołuje się do swoich własnych doświadczeń zawodowych, • motywuje, zachęca uczestników, • dostarcza rzetelnych informacji zwrotnych na temat pracy uczestników podczas zajęć, • na zakończenie zajęć proponuje uczestnikom opracowanie programu wykorzystania nabytych umiejętności w ich miejscach pracy.
Po szkoleniu	• w miarę możliwości pełni rolę wspierającą/doradczą/konsultacyjną, • uczestniczy w prowadzeniu ewaluacji odroczonej.
Uczestnik szkolenia	
Przed szkoleniem	• dokładnie zapoznaje się z ofertą szkolenia, określa stopień przydatności programu dla własnych potrzeb, • rozmawia z pracodawcą, ustala zasady uczestnictwa oraz ewentualne zadania do realizacji po zakończeniu szkolenia.
W trakcie	• aktywnie uczestniczy w zajęciach, • otwarcie mówi o swoich potrzebach i wątpliwościach, stawia pytania, • zgłasza realne problemy, jakimi można się zająć podczas szkolenia, • planuje wykorzystanie efektów szkolenia w swoim miejscu pracy, • nawiązuje kontakty zawodowe, dzieli się doświadczeniami.
Po szkoleniu	• porządkuje materiały warsztatowe, zapoznaje się z zalecaną literaturą, • przekazuje informacje o szkoleniu w swoim miejscu pracy, szuka sojuszników, • spotyka się z dyrektorem placówki, wspólnie planują możliwości wykorzystania efektów szkolenia, • ewentualnie samodzielnie opracowuje koncepcję praktycznego wykorzystania efektów szkolenia, • i przede wszystkim działa!!!
Pracodawca/środowisko pracy	
Przed szkoleniem	• zapoznaje się z programem szkolenia, • wspólnie z pracownikiem określa stopień jego przydatności w pracy zawodowej, • określa formalne zasady uczestnictwa w szkoleniu, • zapewnia warunki organizacyjno-finansowe, • wstępnie planuje sposób wykorzystania szkolenia w pracy czy proponuje zadania do realizacji po szkoleniu.
W trakcie	• zapewnia warunki do uczestnictwa w szkoleniu, • okazuje zainteresowanie, wsparcie, pomoc w razie trudności.



Po szkoleniu	• okazuje zainteresowanie, rozmawia z pracownikiem o zakończonym szkoleniu, o jego wrażeniach, pomysłach, obawach, • zleca pracownikowi opracowanie planu wykorzystania efektów szkolenia, ewentualnie współpracuje w opracowaniu takiego planu, • stwarza warunki organizacyjno-finansowe do jego realizacji, • wspiera, ułatwia, motywuje do działania, ale też wymaga, • monitoruje podejmowane działania, dokonuje ich oceny.
--------------	---

W tym krótkim materiale problematyka transferu wiedzy i umiejętności została jedynie zasygnalizowana. Problem jest znacznie szerszy, mało poznany i zdecydowanie niedoceniany. Jestem jednak przekonana, że będzie zyskiwał na znaczeniu również w doskonaleniu zawodowym nauczycieli. Na szczęście mijają czasy, w których szkolenie było raczej oznaką mody, czy też efektem pędu do zdobywania kolejnych zaświadczeń i certyfikatów. Teraz stajemy przed koniecznością i szansą ciągłego, profesjonalnego rozwoju. A to przecież zobowiązuje!

Literatura:

- Elsner D., *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999
- Kulig M., *Niewiele Ci mogę dać — czyli problem efektywności szkoleń*, Szkolenia Pracownicze, październik 1999
- Pocztowski A., *Szkolenie i rozwój pracowników a sukces firmy*, Polska Fundacja Promocji Kadr, Warszawa 1999

III

Kurs kwalifikacyjny przygotowujący do pracy edukatorskiej



Marzenna Owczarz

INFORMACJE DLA ORGANIZATORÓW KURSU

Poprzednie części *Poradnika* koncentrowały się na osobie edukatora, na roli, jaką odgrywa w systemie doskonalenia nauczycieli, na zadaniach, których wykonanie nierozłącznie wiąże się z posiadaniem wielu stale podwyższanych i doskonalonych kompetencji o charakterze osobistym, merytorycznym i metodycznym. Od poziomu tych kompetencji bezpośrednio zależą efekty aktywności podejmowanych przez edukatora. Do najczęściej występujących zaliczamy opracowywanie programów oraz prowadzenie zajęć z grupami nauczycieli w wybranym obszarze tematycznym, ale też organizację szkoleń, poczynając od krótkich, monotematycznych, a kończąc na długich projektach, składających się z wielu modułów o zmieniającym się zakresie treści.

Potrzeba rzetelnego przygotowania osób do prowadzenia działalności edukacyjnej w środowisku oświatowym pojawiła się wraz z podjęciem decyzji o przeprowadzeniu gruntownej reformy systemu polskiej oświaty oraz opracowaniem głównych jej założeń. Tylko system szeroko zakrojonych szkoleń prowadzonych w środowisku nauczycieli mógł sprostać zadaniu, które miało polegać na upowszechnieniu wiedzy o kierunkach reformy oraz wypracowaniu na poziomie szkoły szczegółowych rozwiązań służących jej wprowadzeniu.

Historyczne ujęcie działań w tym zakresie, obejmujących także rozwój statusu edukatora przedstawiono w rozdziale *Historia ruchu edukatorskiego — z doświadczeń CODN*, oraz w aneksie *Poradnika*.

Ostatecznym dowodem na to, jak dużą wagę przywiązano do profesjonalnego przygotowania osób do prowadzenia szkoleń dla czynnych zawodowo nauczycieli, jest zatwierdzenie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2000 r.

Ramowego programu kursu kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej (patrz: aneks). Osoby wcześniej przeszkolone w różnych zagranicznych i krajowych programach edukacyjnych, przygotowujących do prowadzenia działalności szkoleniowej, mogły w latach 2000–2003 uzyskać warunkowe uznanie tych szkoleń i przeprowadzonych form doskonalenia zawodowego nauczycieli za ukończenie powyższego kursu kwalifikacyjnego.

Poniższa część *Poradnika* poświęcona jest instytucjonalnej formie zdobycia kompetencji niezbędnych do prowadzenia szkoleń nauczycieli — odbiorców bardzo wymagających, bo na co dzień nauczających, posiadających zazwyczaj bogate własne doświadczenie i ukształtowany pogląd wobec problemów, a nawet szczegółów związanych z wykonywaniem zawodu. A przecież szkolenia najczęściej dotyczą właśnie tej problematyki, często pokazują inne lub skrajnie inne rozwiązania od dotąd stosowanych... Dlatego tyle miejsca poświęcono w *Poradniku* zagadnieniom bezpośrednio lub pośrednio związanym z kompetencjami edukatora. Równie ważne jak wypracowanie z grupą szkoleniową sposobów osiągnięcia celów reformy oświaty (kompetencje merytoryczne i metodyczne), jest zmotywowanie uczestników do uwzględnienia ich w codziennej pracy. Tu niezastąpione są kompetencje osobiste na najwyższym poziomie.

Wiemy już CO (jakie kompetencje) i DLA CZEGO, teraz zajmujemy się odpowiedzią na pytanie: JAK (te kompetencje zdobyć)? Ta część *Poradnika* obejmuje tematy związane z organizacją kursu, a także przebiegiem wybranych zajęć.



Formalne warunki prowadzenia kursu kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej

Kursy kwalifikacyjne są jedyną formą zdobycia kwalifikacji za pośrednictwem placówki doskonalenia nauczycieli. Pod tym względem są traktowane przez prawo oświatowe na równi ze studiami podyplomowymi na uczelniach. Tym formom szkoleniowym zawsze poświęcano dużą uwagę poprzez określanie szczegółowych wymagań dotyczących ich organizacji i zapewnienia jakości zajęć. Poziom tych wymagań od lat pozostaje niezmiennie wysoki.

Aktualny stan prawny dotyczący zasad szkolenia edukatorów określa *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2003 r. w sprawie warunków i trybu tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizacji i sposobu działania placówek doskonalenia nauczycieli, w tym zakresu ich działalności obowiązkowej oraz zadań doradców metodycznych, warunków i trybu powierzenia nauczycielom zadań doradcy metodycznego*¹.

W rozporządzeniu kursom kwalifikacyjnym poświęcono dwa paragrafy: jeden odnosi się do kursów kwalifikacyjnych umożliwiających zdobycie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli do prowadzenia określonych zajęć w szkole², następny dotyczy warunków organizacji kursu kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej³.

Kursy edukatorskie odróżnia od innych kursów kwalifikacyjnych organ wydający zgodę na ich przeprowadzenie. Na kursy edukatorskie zgodę zawsze wydaje Minister Edukacji Narodowej i Sportu, natomiast na inne kursy kwalifikacyjne — organ sprawujący nadzór pedagogiczny nad organizującą kurs placówką doskonalenia nauczycieli. Podział na dwa rodzaje kursów kwalifikacyjnych jest uzasadniony tym, że posiadanie kwalifikacji edukatorskich nie jest warunkiem wymagany do zajmowania w szkole stanowiska nauczyciela. Pomimo tych różnic podczas organizacji kursu edukatorskiego powinniśmy czerpać interesujące nas informacje z zapisu obu paragrafów rozporzą-

dzenia, ponieważ uzyskamy w ten sposób dodatkowe informacje np. na temat:

- dokumentów stanowiących załączniki do wniosku o wyrażenie zgody na prowadzenie kursu oraz sposobu dokumentowania jego przebiegu,
- obowiązków placówki organizującej kurs edukatorski w zakresie dokumentowania działań.

Najważniejszym dokumentem, uprawniającym placówkę doskonalenia nauczycieli do rozpoczęcia realizacji kursu kwalifikacyjnego, jest pisemna zgoda właściwego organu nadzoru pedagogicznego, a w przypadku kursów edukatorskich — MENiS. Dane dotyczące wydania zgody są wpisywane na *Świadectwie ukończenia kursu kwalifikacyjnego*.

Należy pamiętać o tym, że zgoda wydana na przeprowadzenie kursu kwalifikacyjnego dotyczy edycji opisanej we wniosku, z podaniem terminu realizacji. Nie uprawnia ona do przeprowadzania kolejnego kursu o tej samej tematyce. Procedurę uzyskania zgody trzeba każdorazowo powtarzać, nawet, jeśli ma to nastąpić w niewielkim odstępie czasu. Wydanie zgody przez uprawniony organ oznacza, że jego przedstawiciele mogą sprawdzić, czy zaakceptowane na wstępie warunki (terminy, kadra szkoleniowa, liczba i liczebność grup, skład komisji egzaminacyjnej, miejsce realizacji itp.) są przestrzegane przez realizatorów.

Wniosek o wydanie zgody na prowadzenie kursu kwalifikacyjnego powinien zawierać załączniki, w jednoznaczny sposób wskazujące na to, że organizatorzy spełnią wszelkie wymagania formalne.

W cytowanym rozporządzeniu dotyczą one sfery merytorycznej i organizacyjnej. W zakresie merytorycznym jest to przedstawienie planu i programu kursu uwzględniającego wykaz przedmiotów obowiązkowych oraz przedmiotów z zakresu metodyki nauczania dorosłych, w wymiarze co najmniej 160 godzin dydaktycznych. Propozycje w tym zakresie za-

¹ Dz.U. Nr 84 z 2003 r, poz. 779, § 17.

² Tamże, § 16

³ Tamże, § 17.



wiera wspomniany na wstępie ramowy program zatwierdzony przez MEN w 2000 r. Przy ustalaniu szczegółowego zakresu tematycznego wymaganych przedmiotów mogą być pomocne różne części *Poradnika*.

W planie kursu wykaz przedmiotów (modułów) powinien być uzupełniony zapisem o obowiązkowych dla uczestników zajęciach praktycznych (co najmniej 60 godzin, w tym co najmniej 20 godzin podlegających hospitacji) oraz samodzielnej pracy edukatorskiej w wymiarze co najmniej 60 godzin. Celowe jest zamieszczenie krótkiej informacji na temat organizacji tych aktywności uczestników. Zarówno zajęcia praktyczne, jak i prowadzenie przez uczestnika różnych form kształcenia ustawicznego nauczycieli można zorganizować w różny sposób, np. w ramach działalności placówki organizującej kurs, w miejscu pracy uczestnika czy w zaprzyjaźnionej szkole podczas pracy z radą pedagogiczną. Bardzo ważna jest informacja, kto będzie hospitał zajęcia praktyczne. Organizator kursu powinien przygotować wewnętrzną dokumentację przeprowadzenia zajęć określonych w rozporządzeniu. Plan i program kursu powinien też zawierać opis formy i sposobu przeprowadzenia egzaminu kwalifikacyjnego czekającego uczestników. Propozycje w tym zakresie przedstawia jeden z następnych rozdziałów poradnika.

Załącznikiem do wniosku o wydanie zgody powinien być także wykaz osób przewidzianych do realizacji zajęć kursu. Zgodnie z zapisem w rozporządzeniu, organizator kursu jest zobowiązany do zapewnienia kadry szkoleniowej gwarantującej wysoki poziom kształcenia, a więc powinni to być doświadczeni edukatorzy, specjaliści i praktycy w zakresie tematyki przedmiotu (modułu) o dużym, udokumentowanym doświadczeniu w prowadzeniu zajęć z dorosłymi. Imienny wykaz szkoleniowców powinien zawierać informacje świadczące o posiadanych przez te osoby kwalifikacjach do prowadzenia poszczególnych zajęć. Można je opisać poprzez podanie wykonywanego przez daną osobę zawodu (np. wykładowca akademicki w danej dziedzinie, pracownik i szkole-

niowiec placówki lub firmy wyspecjalizowanej w pracy z dorosłymi), wymienienie ukończonych kierunkowych szkoleń, opublikowanych artykułów lub materiałów metodycznych, określenie doświadczenia w prowadzeniu w danej tematyce form doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Placówka organizująca kurs edukatorski jest zobowiązana przedstawić ministrowi do zatwierdzenia skład komisji przeprowadzającej egzamin kwalifikacyjny. Wykaz osób egzaminujących powinien zawierać szczególnie dokładny opis kwalifikacji tych osób. Wszelkie zmiany kadry szkolącej i egzaminującej, które ewentualnie nastąpią w etapie realizacji kursu, powinny być konsultowane z organem, który wydał zgodę na prowadzenie kursu.

Ostatnie dwa wymagania formalne wobec organizatorów kursu kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej dotyczą zapewnienia odpowiednich warunków lokalowych i wyposażenia, gwarantujących prawidłową realizację zajęć oraz udokumentowania własnych doświadczeń w realizacji programów kształcenia ustawicznego. W zakresie pierwszego warunku chodzi o informację na temat liczby i wielkości posiadanych, ewentualnie wynajętych na potrzeby kursu sal, przystosowanych do prowadzenia wykładu i zajęć warsztatowych, w kontekście przewidywanej liczby uczestników kursu i podziału na grupy. W przypadku kursu organizowanego dla uczestników z terenu całego województwa lub kraju, ważne jest udzielenie informacji na temat posiadanej lub wynajętej bazy noclegowej.

Spełnienie drugiego z wymienionych warunków może polegać na udzieleniu informacji na temat organu, który prowadzi i sprawuje nadzór pedagogiczny nad placówką organizującą kurs, a także: od kiedy działa placówka, na czym polega specyfika jej działalności w obszarze doskonalenia nauczycieli, jakie programy z zakresu kształcenia ustawicznego nauczycieli zrealizowała/realizuje, czy np. jest zdobywcą grantu (grantów) na formy szkoleniowe według autorskiego programu itp.

Bardzo ważne:

Realizacja *Kursu kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej* (a także innych kursów kwalifikacyjnych) może się rozpocząć tylko po wydaniu zgody przez uprawniony organ. Dlatego wniosek o wyrażenie zgody wraz z załącznikami powinien być złożony z dużym wyprzedzeniem, najlepiej po uprzednim zasięgnięciu w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu (w przypadku innych kursów kwalifikacyjnych — w organie sprawującym nadzór pedagogiczny) informacji na temat aktualnie realnego terminu oczekiwania na wydanie tego dokumentu.



PRZYKŁADOWE SCENARIUSZE ZAJĘĆ

Katarzyna Koszewska

PRACA Z GRUPĄ

Sesja I. Grupy w moim życiu

Grupa społeczna jest zbiorem co najmniej dwóch osób, kontaktujących się ze sobą i dążących do zrealizowania wspólnego celu. Grupy mogą być różne, odmienne są też doświadczenia osób będących członkami określonych grup.

Cele:

- uruchomienie refleksji związanych z „byciem w określonej grupie”;
- wskazanie najistotniejszych dla uczestników zajęć czynników funkcjonowania grupowego.

Przebieg zajęć:

1. Przedstaw uczestnikom zajęć program oraz metody pracy. Zbierz oczekiwania związane z proponowanym tematem i ustosunkuj się do nich.
2. Poproś, aby każdy uczestnik indywidualnie pomyślał chwilę o grupach społecznych, których był członkiem. Jakie są ich wspomnienia? Dobre czy mniej przyjemne? Dlaczego są takie, a nie inne?
3. Rozdaj wszystkim czyste kartki papieru formatu A4. Poproś, aby narysowali na nich swoje osobiste „mapy życia” z wyraźnym

zaznaczeniem grup, w jakich uczestniczyli (z wyłączeniem grupy naturalnej, jaką jest rodzina). Powiedz:

Przedzielcie kartkę na pół linią poziomą. Na osi zaznaczcie upływ czasu, a następnie w sposób symboliczny umieśćcie grupy w odpowiadających im czasowo miejscach — te, wiążące się z dobrymi, przyjemnymi wspomnieniami nad osią, te, dotyczące nieprzyjemnych wspomnień — pod osią.

4. Zachęć, aby uczestnicy dobrali się w pary i porozmawiali o tych grupach, które zostały przez nich umiejscowione nad osią. Zapisz na planszy pytania pomocnicze:
 - jaka to była grupa?
 - co zapamiętałem?
 - co wyniosłem?
5. Porozmawiajcie na forum o dobrych doświadczeniach związanych z „byciem w grupie”. Staraj się uporządkować wypowiedzi według następujących zagadnień:
 - Co w naszym doświadczeniu jest najistotniejsze dla funkcjonowania grupowego? Np. możliwość osobistego utożsamiania się z grupą, jakość interakcji między poszczególnymi uczestnikami, obecność zaakceptowanego przez wszystkich systemu wartości i norm, wytworzenie własnego systemu gratyfikacji.
 - Co w funkcjonowaniu grup decyduje o tym, że są one korzystne dla uczestników?
 - Nad czym warto pracować, a na co nie mamy wpływu?



6. Podsumuj:

Świadome uczestnictwo w grupie, spełnianie ważnych dla niej funkcji i satysfakcja z pracy w niej wiążą się z wiedzą o podstawowych mechanizmach grupowego funkcjonowania. Trafiając do jakiejś grupy, wyrobiamy sobie dość szybko orientację na temat podstawowych zasad funkcjonowania, czyli takich parametrów, jak:

- struktura grupy (wyodrębnianie się podgrup i ich skład osobowy, relacje między podgrupami);
- role i statusy uformowane wewnątrz grupy (rozkład sympatii i antypatii, rozkład ważności, obecność liderów emocjonalnych i zadaniowych oraz innych istotnych ról grupowych);
- struktura komunikowania się w grupie;
- obecność osób wymagających szczególnej uwagi (osoby destrukcyjne, odrzucone, potrzebujące wsparcia emocjonalnego itp.).

Sesja II. Grupa — rodzaje, charakterystyka

Grupy odróżnia od siebie przede wszystkim cel ich istnienia. Edukator pracując z edukacyjną grupą warsztatową, dąży do nabycia lub rozwijania przez uczestników zajęć nowej wiedzy i nowych umiejętności. Bacznie też obserwuje obszary funkcjonowania grupy, w których wyodrębnione wskaźniki pozwalają mu ją charakteryzować.

Cele:

- nabycie podstawowej wiedzy związanej z definiowaniem pojęcia grupa społeczna;
- kształtowanie umiejętności rozróżniania grup społecznych biorąc pod uwagę, np. na podstawie celu ich istnienia, zadań do rozwiązywania itd.;
- kształtowanie umiejętności charakteryzowania określonej grupy edukacyjnej na podstawie wyodrębnionych wskaźników.

Przebieg zajęć:

1. Podaj definicję grupy społecznej. Wskaż dla czego możemy powiedzieć, że jest ona systemem. Powiedz, co odróżnia grupę społeczną od innych grup niespołecznych. W trakcie zajęć odwołuj się do różnych materiałów zamieszczonych w *Poradniku edukatora*.
2. Dodaj, że grupy społeczne mogą też być różne. Odróżnia je od siebie przede wszystkim — cel istnienia, motywacja do uczestnictwa w danej grupie, normy grupowe, główne formy aktywności i sposób spędzania wolnego czasu.
Rozdaj materiał pomocniczy nr 1 *Rodzaje grup* i omów jego treść. Zaznacz, że edukator pracuje głównie z grupą edukacyjną, której celem jest nabycie przez uczestników zajęć nowej wiedzy i kształtowanie konkretnych umiejętności. Scharakteryzuj dokładniej tę grupę.
3. Powiedz, że grupa rozwija się pod wpływem różnorodnych czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Zatrzymując jak w kadrze pewne momenty, możemy wyróżnić cztery obszary:
 - integrację grupy;
 - komunikację w grupie;
 - kulturę grupy;
 - strukturę grupy.

Wyodrębnione w każdym z tych obszarów wskaźniki mogą pomóc nam ją scharakteryzować.

Poproś, aby uczestnicy zajęć wyobrazili sobie, że zwrócono się do nich z prośbą o poprowadzenie zajęć na trwającym już kursie. Co chcieliby wiedzieć o grupie? Jakich informacji oczekivaliby od poprzedniego prowadzącego? Podziel członków grupy na 4 podgrupy. Każdej z nich przydziel jeden z wymienionych obszarów. Narysuj je na planszy w formie zachodzących na siebie kół. Zachęć do formułowania pytań w przydzielonym grupie obszarze. Możesz podać po jednym przykładzie w każdym kole.

4. Poproś o zaprezentowanie wyników pracy grup. Uzupełnij, korzystając z materiału w naszym poradniku (rozdz. „Umiejętność pracy z grupą”).
5. Przydziel członkom grup kolejne zadanie. Powiedz, aby ponownie wrócili myślami do jednej z grup, którą umieścili nad osią



w swoich „mapach życia”. Zadaj pytania pomocnicze i zapisz je na planszy:

Jaka była struktura grupy?

- kto był liderem?
- kto walczył o władzę?
- kto biernie obserwował pozostałych członków grupy?
- które z osób były lubiane przez innych, a które nie?
- jakie podgrupy zaobserwowałeś?
- wokół jakich wartości się one tworzyły?
- czy były w takiej grupie osoby nienależące do żadnej z podgrup?

Jakie normy miała ta grupa?

- które z nich funkcjonowały na co dzień?
- które z nich członkowie grupy postulowali?
- jakich norm nie wprowadzono, a ty uważałeś, że warto było je wprowadzić?

Jakie role w grupie zaobserwowałeś?

- czy wiązały się one z realizacją zadania?
- które z nich były ważne dla współżycia i rozwoju grupy?
- które utrudniały współżycie i rozwój grupy, a tym samym miałeś poczucie, że blokowały twoje uczenie się?

Jakie rytuały miała grupa?

- czy integrowały one jej członków, czy też nie?
- jak często były używane?
- czemu służyły?

Poproś, aby po przemyśleniu odpowiedzi na poszczególne pytania, porozmawiali o nich w parach. Zachęć do refleksji na forum.

Grupy można klasyfikować według celów, jakie sobie stawiają. Tabela zamieszczona na s. 270 charakteryzuje przykładowe grupy.



RODZAJE GRUP

Cechy grupy	Rodzaje grup	Grupa towarzyska	Grupa zadaniowa	Grupa warsztatowa (edukacyjna)	Grupy psychologiczne		
					Grupa wsparcia	Grupa treningowa	Grupa psychoterapeutyczna
Co jest podstawowym celem grupy?		Miłe spędzanie czasu wolnego.	Wykonanie określonego zadania, wytworzenie produktu.	Nabywanie nowej wiedzy i umiejętności.	Wsparcie psychiczne w trudnych sytuacjach.	Samopoznanie, pokonywanie ograniczeń w kontaktach z ludźmi.	Leczenie, rozwiązywanie problemów osobistych.
Co przede wszystkim motywuje do uczestnictwa w grupie?		Potrzeba afiliacji, kontaktów społecznych, akceptacji, odpoczynku itp.	Potrzeba kontroli (sprawstwa); ciekawość poznawcza, potrzeba samorealizacji, nagroda (pieniądze, ocena, awans zawodowy itp.).	Ciekawość poznawcza, potrzeba samorealizacji i rozwoju, nagroda (pieniądze, ocena, awans zawodowy itp.).	Potrzeba afiliacji, kontaktów społecznych; chęć znalezienia ulgi w cierpieniu, zrozumienia siebie, akceptacji itp.	Pragnienie samopoznania i rozwoju osobistego, rozpoznania własnych zasobów i ograniczeń interpersonalnych itp.	Chęć znalezienia ulgi w cierpieniu, zrozumienia siebie, akceptacji itp.
Jakie mogą być normy grupowe?		Zazwyczaj niepisane, powstające spontanicznie. Na przykład: „nie dokuczamy sobie”, „robimy coś razem albo wcale”, „nie dopuszczamy do konfliktów” itp.	Często wspólnie ustalone i spisywane, np. „nie spóźniamy się na zebrania”, „trzymamy się terminów”, „nie zajmujemy się sprawami osobistymi” i inne. Oprócz tego funkcjonują też normy niepisane, choćby: „zawsze na początku musimy ponarzekać”.	Mogą być ustalone: „każdy powinien wziąć udział chociaż w jednym ćwiczeniu na forum grupy”, „nie oceniamy się, tylko przekazujemy informacje o obserwacjach”.	Nazwane: „zachowujemy tajemnicę”, „regularnie uczestniczymy w sesjach grupowych” i niepisane: „powinniśmy sobie wzajemnie pomagać”, „jesteśmy otwarci”.	Np. formalne: „masz prawo odmówić udziału w ćwiczeniu” i nieformalne: „nie odmawiamy, gdy ktoś nas prosi o współpracę w jakimś ćwiczeniu”.	Podobnie jak w grupie wsparcia. Ponadto różne w zależności od orientacji terapeutycznych (np. „dzielimy się swoimi skojarzeniami i myślami” w grupie analitycznej lub „zwracamy się bezpośrednio do siebie” w grupie Gestalt).
Jakie są główne formy aktywności i spędzania czasu wolnego przez grupę?		Rozmowy, zabawy, korzystanie z ofert rozrywkowo-kulturalnych itp.	Praca, dyskusje, podejmowanie decyzji, planowanie, rozdzielanie i realizacja zadań itp.	Ćwiczenia, miniwykłady, symulacje, dramy, praca w podgrupach; notowanie itp.	Dzielenie się własnymi problemami i uczuciami, opowiadanie o swoich trudnościach, słuchanie innych.	Eksperymentowanie z nowymi zachowaniami w grupie, rundy informacji zwrotnych.	Dzielenie się własnymi myślami i uczuciami, opowiadanie o swoim życiu, słuchanie informacji zwrotnych od uczestników i interpretacji terapeutów itp.

Źródło: T. Garstka, Grupa w procesie WDN w: Wewnętrzne Doskonalenie Nauczycieli (Biblioteczka WDN), Wydawnictwa CODN, Warszawa 2004.



Sesja III. Moje miejsce w grupie

Każda grupa posiada dającą się wyodrębnić strukturę. Można ją opisać w kategoriach wzajemnych powiązań poszczególnych członków grupy, biorąc pod uwagę, np. podział wzajemnych obowiązków i zadań oraz miejsce członków grupy w hierarchii władzy lub wzajemną atrakcyjność odzwierciedlającą relacje osobiste i preferencje uczestników zajęć (struktura socjometryczna).

Cele:

- kształtowanie umiejętności budowania socjometrii w grupie;
- kształtowanie umiejętności określenia swojego miejsca w grupie.

Przebieg zajęć:

1. Wyjaśnij uczestnikom zajęć, w jaki sposób można opisać strukturę grupy. Powiedz, że w dalszej części zajęć zajmiecie się opisem wzajemnych powiązań, przy uwzględnieniu osobistych preferencji i wzajemnych relacji.
2. Rozdaj czyste kartki papieru. Poleć, aby każdy indywidualnie umieścił na swojej kartce imiona wszystkich członków grupy, w takiej odległości od siebie, aby odpowiadała ona stopniowi jego bliskości emocjonalnej z daną osobą. Osoby „trzymające się razem”, czyli tworzące podgrupę, należy umieścić blisko siebie. Strzałkami trzeba zaznaczyć jedno- lub dwustronną komunikację między wszystkimi osobami w grupie. Tam, gdzie „iskrzy” — narysować symbole błyskawic. Zachęć do refleksji, zadając pytania pomocnicze:
 - Która z osób ma najwięcej powiązań z innymi?
 - Kto jest „gwiazdą socjometryczną”, czyli osobą umieszczoną na kartce w centrum, pozostającą w dużej liczbie powiązań z innymi?
 - Jakie jest twoje miejsce w tej grupie?

3. Jeżeli uważasz, że w grupie, którą prowadzisz, jest wysoki poziom poczucia bezpieczeństwa i wzajemna otwartość, zachęć uczestników do podzielenia się spostrzeżeniami w rozmowach bezpośrednich.

Sesja IV. Role grupowe

W strukturze grupy da się wyodrębnić role, będące odzwierciedleniem potrzeb i mechanizmów ich zaspokajania determinujących zachowanie uczestników grupy. Świadomość znaczenia ról jest ważna dla edukatora, bowiem porządkuje obraz grupy i może sprzyjać efektywności wykonywania zadań przez jej członków.

Cele:

- kształtowanie umiejętności określania ról grupowych;
- kształtowanie umiejętności dostrzegania pozytywnego i negatywnego potencjału grupy.

Przebieg zajęć:

1. Poproś, aby uczestnicy zajęć przypomnieli sobie role grupowe, jakie znają z własnego doświadczenia. Spisuj nazwy ról na planszy.
2. Podziel uczestników zajęć na cztery grupy, każdej z nich przydziel po 2–3 role z planszy. Poleć członkom mniejszych grup, by je scharakteryzowali i określili ich pozytywny oraz negatywny potencjał dla funkcjonowania grupy zgodnie z tabelą (powieś ją w widocznym miejscu).

Nazwa roli	Charakterystyczne dla roli zachowania	Pozytywny potencjał dla funkcjonowania grupy	Negatywny potencjał dla funkcjonowania grupy

3. Zachęć przedstawicieli grup do prezentacji wyników pracy. Podsumuj tę część zajęć, zaznaczając, że praktycznie każda rola



może mieć dla grupy konstruktywne znaczenie, pod warunkiem, że osoba „odgrywająca” określoną rolę jest w niej akceptowana i przez grupę, i przez siebie samą, oraz że chce być w tej grupie — akceptuje jej cele, wartości i fundamentalne zasady postępowania. Edukator powinien wykorzystywać w swej pracy pozytywny potencjał każdej z ról.

4. Przedstaw charakterystykę ról według Mereditha Belbina (*Poradnik edukatora*, s. 215). Dodaj, że w długich cyklach szkoleniowych, prowadzonych przez tę samą osobę, mogą ukształtować się role charakterystyczne dla grup psychologicznych.

Sesja V. Moja rola w grupie

Role grupowe mają pozytywny albo destruktyny wpływ na wykonanie zadania, atmosferę pracy i kontakty interpersonalne w grupie. Świadomość własnych predyspozycji związanych z przyjmowaniem określonej roli, umiejętność dostrzeżenia wpływu swoich zachowań na zachowania innych członków grupy pozwala zwiększyć efektywność pracy i satysfakcję z jej efektów.

Cele:

- rozwijanie umiejętności określania predyspozycji do przyjmowania danej roli w grupie zadaniowej;
- kształtowanie zdolności dostrzegania wpływu własnych zachowań na zachowanie innych członków grupy.

Przebieg zajęć:

1. Powiedz członkom grupy, że będą uczestniczyli w symulacji związanej z odgrywaniem ról. Przedstaw jej cele. Opis zadania znajduje się w materiale pomocniczym nr 1. Nie zdradzaj jego treści. Od uczestników, ich wczucia się w wylosowaną rolę, predyspozycji osobowościowych zależy to, w jaki sposób zinterpretują poszczególne za-

pisy i jak wywiążą się z przydzielonego im zadania.

2. Podziel uczestników zajęć na sześcioposobowe grupy. Zaznacz, że przez najbliższe 30 minut pracują na podstawie instrukcji zapisanych na wylosowanych kartkach. Z chwilą otrzymania i przeczytania instrukcji nie wolno zadawać pytań, nie wolno też ujawniać treści instrukcji pozostałym członkom mniejszych grup.
3. Rozdaj instrukcje tak, aby każda grupa otrzymała ten sam zestaw ról (materiał pomocniczy nr 1). Stań z boku i uważnie obserwuj pracę grup.
4. Dokonaj oceny powstałych budowli zgodnie z podanymi w instrukcji kryteriami. Praca wszystkich grup powinna być oceniona pozytywnie, chyba że któraś z grup nie stworzyła żadnej konstrukcji.
5. Przystąp do najważniejszej części tej sesji — omówienia pracy w zespołach zadaniowych. Dokonaj tego w następujący sposób:
 - omówcie po kolei pracę każdej z grup;
 - najpierw mówi obserwator — o tym, co dostrzegł, potem o „byciu w swojej roli”: jak się w niej czuł, czy ta rola mu odpowiadała; jeżeli tak, to dlaczego, jeżeli nie, to w jakiej roli widziałyby siebie najchętniej i dlaczego;
 - następnie, po kolei, członkowie danej grupy ustosunkowują się do słów obserwatora oraz dzielą się spostrzeżeniami na temat roli, którą odgrywali (w ten sam sposób co obserwator);
 - na koniec — w skali od 1 do 5 — każdy członek grupy ocenia swoje samopoczucie po wykonaniu zadania.
6. Dbaj o dobrą komunikację podczas omawiania pracy przez członków każdej grupy. Parafrazuj, podsumowuj, pilnuj, aby uczestnicy zwracali się do siebie bezpośrednio, modeluj stosowanie komunikatu „ja”. Pamiętaj o emocjach, które zawsze towarzyszą tego typu doświadczeniu edukacyjnemu. Na zakończenie jeszcze raz podkreśl, że grali określone role i od tej chwili są już sobą.
7. Zachęć do dyskusji: w jaki sposób dbać o efektywność pracy grupy zadaniowej przy równoczesnym zapewnieniu satysfakcji jej uczestników z wykonania zadania.



Zadanie

W tej konkurencji trzeba stworzyć budowlę, mając do dyspozycji tylko dwie paczki słomek do picia napojów i pudełko szpilek krawieckich.

Przy ocenie wykonanej budowli będą brane pod uwagę następujące elementy:

- wysokość,
- piękno,
- stabilność konstrukcji.

Na wykonanie zadania przeznaczono 30 minut.

Obserwator

Jesteś obserwatorem, zanotuj swoje spostrzeżenia na karcie. Nie włączasz się w pracę grupy.

Rola I

Nie opowiadaj uczestnikom o przypisanej ci roli. Jesteś liderem tej grupy. Opis zadania znajduje się na karcie leżącej na stole. Przeczytaj ją i doprowadź do wykonania poleceń. Zachęcaj innych, słuchaj ich pomysłów, wykorzystuj inwencje wszystkich członków grupy, decyduj w sposób demokratyczny.

Rola II

Nie opowiadaj uczestnikom o przypisanej ci roli. Jesteś liderem tej grupy. Opis zadania znajduje się na karcie leżącej na stole. Przeczytaj ją i doprowadź do wykonania zadania. Pamiętaj, że istnieje tylko jeden sposób wykonania zadania — twój sposób. Możesz korzystać z pomocy innych członków grupy, ale to ty rozdzielasz zadania; nie pozwól im przejąć inicjatywy.

Rola III

Nie opowiadaj uczestnikom o przypisanej ci roli. Jesteś członkiem grupy, która otrzymała do wykonania pewne zadanie. Nie podoba ci się osoba lidera, nie rozumiesz dlaczego to on wydaje ci polecenia. Dlatego wykorzystujesz każdą okazję, by wykazać błędy. Zachęcony wykonujesz polecenia lidera, jednak bez entuzjazmu i zaangażowania.

Rola IV

Nie opowiadaj uczestnikom o przypisanej ci roli. Jesteś członkiem grupy, która otrzymała do wykonania pewne zadanie. Nie jesteś specjalnie zainteresowany uczestnictwem i zadaniem. Jednak, jeśli trzeba, weźmiesz udział w jego realizacji. Niechętnie, ale reagujesz na zachęty, polecenia. Sam jednak nie podejmujesz działań.

Rola V

Nie opowiadaj uczestnikom o przypisanej ci roli. Jesteś członkiem grupy, która otrzymała pewne zadanie do wykonania. Starasz się jak najlepiej współpracować.



Katarzyna Koszewska

SPECYFIKA NAUCZANIA DOROSŁYCH

Sesja I. Zasady pracy z dorosłymi

Edukacja jest nierozłączną częścią aktywności życiowej ludzi dorosłych. Aby była efektywna, niezbędne jest poznanie czynników, które determinują jej specyfikę. Uczący się dorośli niewątpliwie korzysta z wiedzy już posiadanej, uczy się dla konkretnych korzyści, koncentruje się na użytecznym charakterze zdobywanych informacji czy sprawności. Dlatego też edukator pracujący z dorosłymi powinien uwzględnić zasady, których stosowanie pozwala osiągnąć zamierzone efekty.

Cele:

- nabycie podstawowej wiedzy związanej ze specyfiką pracy z dorosłymi, w tym: poznanie zasad mających na celu pomoc w realizacji określonych zamierzeń.

Przebieg zajęć:

1. Dokonaj krótkiego wprowadzenia do tematu zajęć, omawiając trzy naukowe podejścia do procesu kształcenia dorosłych: behawioralne, poznawcze i humanistyczne. Pomocnym będzie wykład dr Krzysztofa Pierścieniaka zamieszczony w tej publikacji. Określ, jakie wnioski wynikają dla edukatora z każdego z prezentowanych podejść. Zapytaj uczestników zajęć, który z przedstawionych poglądów związanych z procesem uczenia się jest im najbliższy i dlaczego? Pozwól na swobodne wypowiedzi.
2. Poproś, aby uczestnicy zajęć przypomnieli sobie różne formy kształcenia i doskonalenia zawodowego, w których brali udział jako ludzie dorośli. Zapytaj, co sprzyjało ich uczeniu się? Kiedy, dlaczego, w jakich warunkach osiągnęli zamierzone cele i satysfakcjonujące efekty? Zachęć każdego członka grupy do podzielenia się swoim doświadczeniem z drugą osobą. Określ czas indywidualnych wypowiedzi (maks. 15 minut). Zachęć do znalezienia takiego miejsca w sali, które będzie sprzyjało wymianie doświadczeń.
3. Poleć, aby wszyscy wrócili do kręgu. Zapisz na tablicy flipchartowej pytanie: Co sprzyja uczeniu się dorosłych? Zachęć każdego członka grupy do wypowiedzi — ma ona zawierać ogólny wniosek, wynikający z wcześniejszej wymiany doświadczeń z drugą osobą. Wnioski zapisuj w formie tzw. dobrych rad. Po zakończeniu pracy głośno odczytaj te, które wielokrotnie się powtarzają. Dla tej grupy są one szczególnie istotne. To cenna dla ciebie wskazówka dotycząca sposobu uczenia dorosłych, z którymi przyszło ci pracować.
4. Rozdaj materiał pomocniczy nr 1: *Zasady pracy z dorosłymi*. Zachęć grupę do przeanalizowania, odniesienia ich do własnych doświadczeń; być może znajdą w nich coś nowego, coś, z czym się nie zgadzają... Zapytaj, czy przedstawione zasady wymagają omówienia. Jeżeli tak, pokieruj dyskusją wokół konkretnych problemów.



Zasady pracy z dorosłymi

1. Dostrzegaj i wykorzystuj wiedzę oraz doświadczenie uczestników zajęć, dbaj o to, aby każdy z nich miał okazję do prezentacji własnych poglądów i opinii.
2. Zapewnij im odpowiednie warunki (społeczne, organizacyjne, techniczne), po to, aby czuli się bezpiecznie i mogli bez oporów zdobywać nową wiedzę i doświadczać nowych sytuacji.
3. Przyjmij rolę lidera — przewodnika, zadбай o kontrakt na początku zajęć, wracaj do niego w trakcie kolejnych spotkań, pilnuj, aby przyjęte normy nie blokowały rozwoju grupy, zachęcaj wszystkich uczestników do aktywnego udziału w zajęciach.
4. Upewnij się, czy tempo nauki jest dla nich odpowiednie (nie dla ciebie) i zawsze, gdy tylko jest to możliwe, pozwalaj każdemu uczestnikowi na uczenie się we własnym tempie.
5. Unikaj uczenia się na pamięć, staraj się, aby uczestnicy wykorzystywali na bieżąco zapamiętywane informacje, stosuj aktywne metody nauczania, wykorzystuj takie pomoce dydaktyczne, które umożliwiają odbiór informacji kanałami sensorycznymi (uwaga na wzrokowców, słuchaczy, kinestetyków).
6. Stosuj dużo ćwiczeń praktycznych.
7. Upewnij się, czy zdobywana przez uczestników wiedza i nabywane umiejętności są postrzegane przez nich jako potrzebne i bezpośrednio związane z wyznaczonymi przez nich celami. Dorośli lubią dążyć do jasno określonego, konkretnego celu, dającego się osiągnąć w niezbyt odległej przyszłości i cenią sobie dowody tego, że zbliżają się do niego.
8. Dostarczaj konstruktywnych informacji zwrotnych, pamiętaj przy tym, aby być szczerym, taktownym, wrażliwym. Warto zadbać o poczucie wartości uczestników. Strach przed porażką jest tak paraliżujący, że często nie pozwala na wchodzenie w nowe — grupowe i indywidualne — doświadczenia, a tym samym na dostrzeganie własnych osiągnięć. Oceniaj zachowania, nigdy nie oceniasz osób.
9. Staraj się tak ułożyć program, aby uczestnicy zajęć mogli odnosić sukcesy w trakcie jego realizacji.
10. Powtarzaj, streszczaj, podkreślaj związki między elementami materiału, a tam, gdzie to konieczne — podsumowuj całość.
11. Stwarzaj możliwości sprawdzania w różnej formie nabytej wiedzy i zdobytych umiejętności.¹

¹ Koszewska K., *Jak pracować z dorosłymi?*, w: *Prawa człowieka. Poradnik nauczyciela*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2002, s. 101–102.



Sesja II. Rozwój człowieka dorosłego

Rozwój to uporządkowana sekwencja kolejnych zmian. Człowiek rozwija się przez całe swoje życie. Zakłada, że istnieje jakiś pożądany przez niego stan końcowy, do którego dąży. W trakcie rozwoju może się jednak okazać, że wyznaczona granica przesuwa się w stronę kolejnego standardu.

Cele:

- zdobycie podstawowej wiedzy dotyczącej rozwoju człowieka;
- nabycie umiejętności określania kierunku dalszego własnego rozwoju w wyodrębnionych obszarach, określania wyznaczników powodzenia we wprowadzaniu indywidualnych zmian.

Przebieg zajęć:

1. Zapytaj uczestników zajęć czym jest według nich rozwój? Jak rozumieją to pojęcie? Zapisuj wszystkie propozycje na tablicy. Możesz podać przykłady definicji:

„Rozwój to wszelki długotrwały proces kierunkowych zmian, w którym można wyróżnić prawidłowo następujące po sobie zmiany danego obiektu, uwzględniające obiektywnie stwierdzalne zmiany tego obiektu pod określonym względem”.

(*Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*)

„Rozwój — sekwencja zmian zachodzących w jakimś układzie według określonych praw biologicznych, psychologicznych, socjologicznych itp. W szczególności zmiany prowadzące do różnicowania i zwiększenia złożoności układu”.

(*Słownik języka polskiego*, Szymczak M. (red.), PWN)

Dodaj, że rozwój człowieka dorosłego może być traktowany jako przyrost ilościowy pewnych właściwości, np. zdobywanie nowego doświadczenia, umiejętności, wiedzy; jako osiąganie określonych standardów, choćby dotyczących zachowań w konkretnej sytuacji; jako zmiany jakościowe ukierunkowane

na lepszą organizację pracy czy większą jej efektywność. Wewnętrzna potrzeba rozwoju pojawia się wtedy, gdy dorosły spostrzega różnice między posiadanym a pożądanym poziomem sprawności.

2. Przedstaw materiał pomocniczy nr 1 *Obszary rozwoju człowieka dorosłego*. Powiedz, że obszary te są wzajemnie ze sobą powiązane (materiał pomocniczy nr 2). Omów krótko to zagadnienie. Poproś, aby uczestnicy zajęć indywidualnie zastanowili się nad pożądanym przez nich kierunkiem zmian we wszystkich przedstawionych obszarach w aspekcie swojego doskonalenia na kursie edukatorskim. Co chcieliby zmienić w swoim zachowaniu, w relacjach z innymi, w sferze wiedzy, emocji czy motywacji, w obszarze rozwoju osobowości. Na przykład: w sferze zachowań mogliby kształtować i doskonalić konkretne umiejętności, rozwijać samokontrolę; w obszarze struktur poznawczych — wzbogacać wiedzę o sobie i otoczeniu, budować i doskonalić różnorodne kompetencje poznawcze; w obszarze zmiany osobowości — zadbać o swoje zdrowie psychiczne, rozwijać samoświadomość, gotowość i umiejętność samorealizacji; w obszarze zmiany relacji osoba-otoczenie — kształtować różne kompetencje społeczne (interpersonalne, organizacyjne). Rozdaj materiał pomocniczy nr 3 *Kierunki mojego rozwoju* i zachęć uczestników do wypełnienia tabeli. Po zakończeniu pracy zapytaj, czy ktoś chciałby się wypowiedzieć na ten temat. Zadbaj o to, aby każdy chętny miał taką możliwość.
3. Rozdaj puste koperty; powiedz, aby członkowie grupy włożyli do nich karty z tabelą dotyczącą kierunków ich rozwoju, zakleili kopertę i otworzyli ją tuż przed egzaminem kwalifikacyjnym.
4. Zadać pytanie: co sprzyja rozwojowi człowieka? Co powoduje, że rozwija się on w zakresie życiowych dążeń, motywacji, zdolności, aktywności intelektualnej, osobowości. Zapisuj odpowiedzi uczestników zajęć na karcie flipchartowej. Poproś, aby każdy wybrał to, co może być pomocne w jego rozwoju jako edukatora. Razem porozmawiajcie o wybranych czynnikach powodzenia we wprowadzaniu indywidualnych zmian.

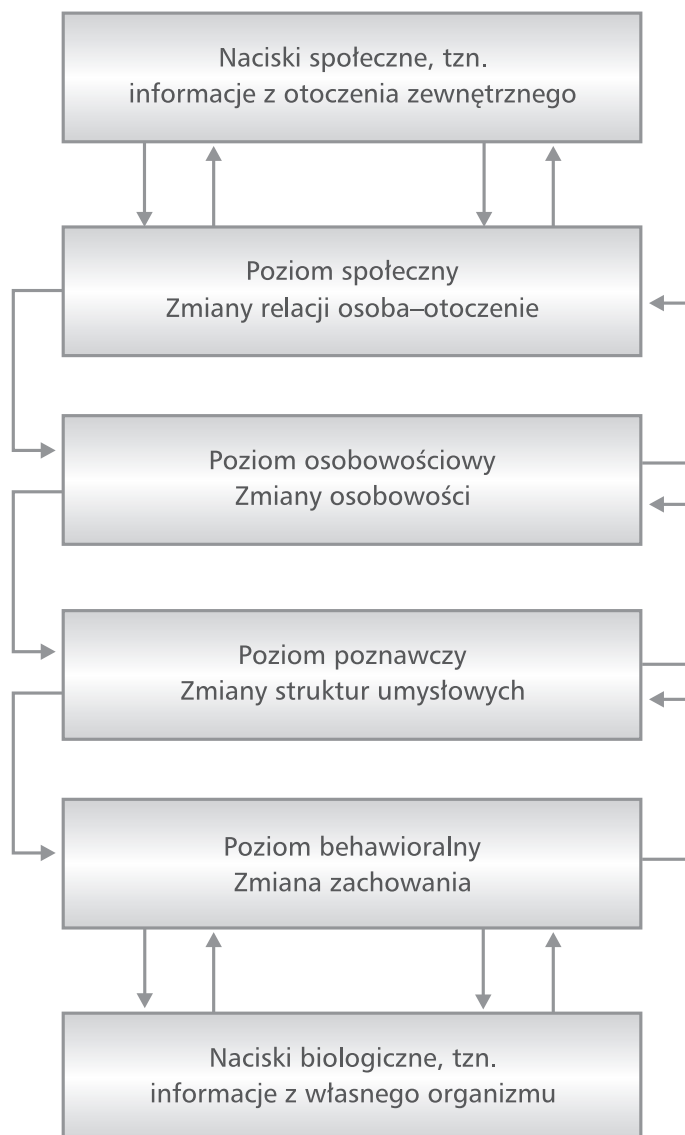


Obszary rozwoju człowieka dorosłego

1. Zmiana zachowań.
2. Zmiana struktur umysłowych (poznawczo-emocjonalno-motywacyjnych).
3. Zmiana osobowości.
4. Zmiana w relacji osoba-otoczenie.

Materiał pomocniczy nr 2

Obszary zmian i wzajemne powiązania



Brzezińska A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000, s. 45.



Kierunki mojego rozwoju

	Zmiana (opis)
Zachowanie	
Wiedza Emocje Motywacja	
Osobowość	
Relacje z otoczeniem	



Sesja III. Uczenie się poprzez doświadczenie

Ludzi dorosłych można nauczać, dostarczając im wielu informacji na temat faktów, reguł, koncepcji, idei lub też proces uczenia się dorosłych zorganizować w formie sytuacji obrazujących nowe doświadczenia. Etapy uczenia się poprzez doświadczenie opisuje cykl Kolbe'a². Struktura zajęć o charakterze warsztatowym jest ściśle z nim związana.

Cele:

- nabycie podstawowej wiedzy dotyczącej uczenia się poprzez doświadczenie w odniesieniu do zajęć o charakterze warsztatowym;
- nabycie umiejętności konstruowania zajęć warsztatowych uwzględniających cykl uczenia się Kolbe'a.

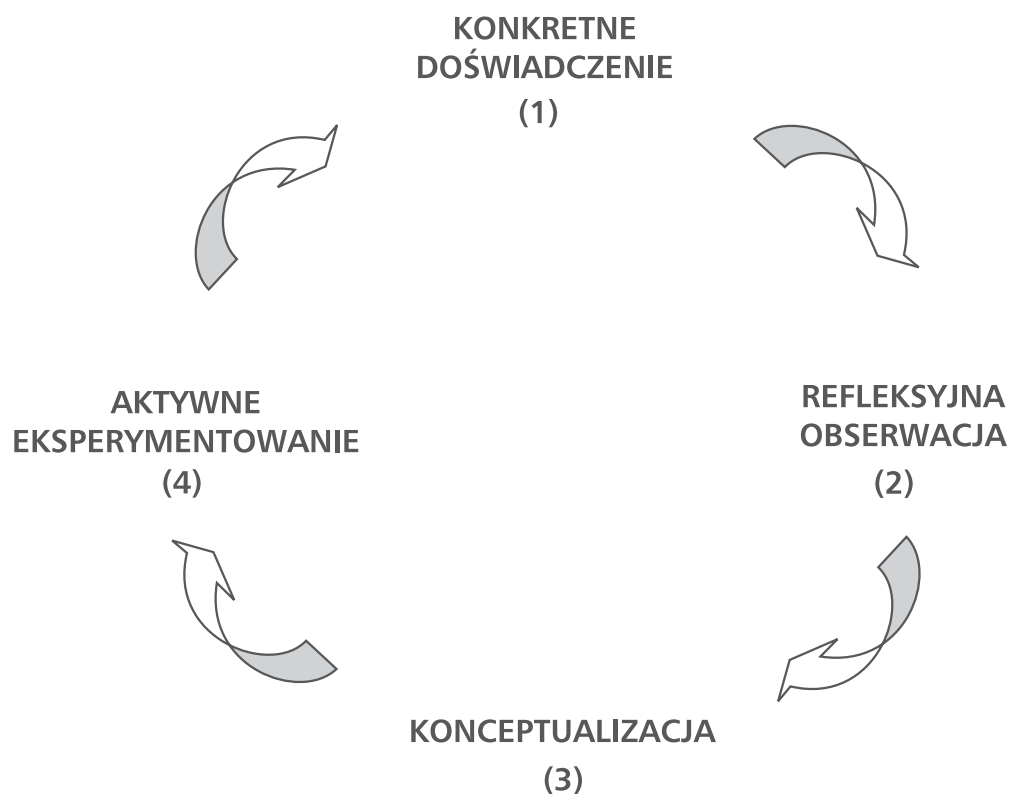
Przebieg zajęć:

1. Dokonaj porównania tzw. tradycyjnego uczenia się i uczenia się opartego na doświadczeniu. Tradycyjne uczenie się polega przede wszystkim na gromadzeniu faktów, reguł, koncepcji, teorii. Uczący się jest przeważnie bierny, nauczyciel pełni funkcję eksperta. W uczeniu opartym na doświadczeniu również niezbędne są teorie czy idee, ale główny nacisk położony jest na sam proces doświadczenia; trzeba przy tym pamiętać, że ludzie uczą się w różny sposób, co wiąże się z ich indywidualnymi potrzebami i motywacją.
2. Przedstaw cykl uczenia się opartego na doświadczeniu zaproponowanym przez Dawida Kolbe'a (materiał pomocniczy nr 1).
3. Podziel uczestników zajęć na dwie grupy. Poproś, aby grupa pierwsza zastanowiła się nad tym, co edukator powinien wziąć pod uwagę, aby uczenie się poprzez doświadczenie było skuteczne. Druga grupa zaś ma przeanalizować tę samą kwestię z pozycji uczestnika zajęć: co on powinien wziąć pod uwagę, aby jego uczenie z wykorzystaniem doświadczenia było efektywne. Wnioski z dyskusji powinny zostać zapisane na papierze flipchartowym.
4. Poproś reprezentantów obu grup o przedstawienie wniosków. Uzupełniaj i komentuj, zachęcaj uczestników zajęć do wypowiadania się. W razie wątpliwości skorzystaj z materiału pomocniczego nr 2.
5. Przedstaw strukturę warsztatu (materiał pomocniczy nr 3). Powiedz, że jego podstawową cechą jest nastawienie na kształtowanie praktycznych umiejętności, mniejszy nacisk położony jest na zdobycie tzw. suchej wiedzy. Drugą, niezmiennie istotną kwestię stanowi wykorzystywanie w nauczaniu: wiedzy, doświadczenia oraz osobistego potencjału uczestników grupy i grupy jako całości, przejawiającego się w efektach pracy zespołowej, wzajemnym stymulowaniu i motywowaniu uczestników zajęć.
6. Podziel uczestników zajęć na sześć mniejszych grup. Ich wspólnym zadaniem jest przygotowanie scenariusza warsztatu na dowolnie wybrany temat zgodnie z przedstawioną strukturą, przy wykorzystaniu cyklu uczenia się Dawida Kolbe'a. Określ czas (30 minut). Powiedz, że członkowie mniejszych grup będą prezentować w czasie kolejnej sesji fragment przygotowanych zajęć. Zadbaj o to, aby każda grupa miała inną część warsztatu do prezentacji.

² Leslie R., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1999, s. 72.



Cztery etapy procesu uczenia się według Dawida Kolbe'a³



KONKRETNE DOŚWIADCZENIE — robić coś, badać, zbierać dane, poznawać

REFLEKSYJNA OBSERWACJA — ustalać przyczyny, porównywać, analizować

KONCEPTUALIZACJA — zintegrować z dotychczasową wiedzą, wyciągnąć wnioski, uogólniać, ustalać prawidłowości

AKTYWNE EKSPERYMENTOWANIE — zastosować

³ Koszewska K., *Jak pracować z dorosłymi*, w: *Prawa człowieka*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2002, s. 108.



Co jest ważne w uczeniu się poprzez doświadczenie?

EDUKATOR jako osoba:

- ⇒ modelująca zachowania uczestników zajęć, animator, lider;
- ⇒ stosująca w praktyce różne teorie uczenia się, modele, koncepcje niezbędne do zaspakajania potrzeb i oczekiwań członków grupy;
- ⇒ czuwająca nad dynamiką grupową i stadiami rozwoju grupy;
- ⇒ wykorzystująca różne techniki i metody pracy z grupą;
- ⇒ zachowująca równowagę pomiędzy potrzebami grupy jako całości, a potrzebami jej członków;
- ⇒ doskonaląca swoje umiejętności edukatorskie;
- ⇒ tworząca i rozwijająca relacje między ludźmi w celu zwiększenia efektów uczenia się.

CZŁONKOWIE GRUPY:

- ⇒ biorą odpowiedzialność za własne uczenie się;
- ⇒ rozumieją własne potrzeby;
- ⇒ znają swój styl uczenia się;
- ⇒ rozpoznają ograniczenia, które utrudniają im uczenie się;
- ⇒ to, czego się uczą, odnoszą do własnych doświadczeń;
- ⇒ wiedzą, gdzie szukać wsparcia w procesie uczenia się.

Struktura warsztatu

1. Zawarcie kontraktu.
2. Wprowadzenie do tematu.
3. Odwołanie się do osobistych doświadczeń członków grupy zwiększających wiedzę i umiejętności.
4. Tworzenie sytuacji nowych doświadczeń.
5. Planowanie zmian.
6. Podsumowanie.



Sesja IV. Style uczenia się

Każdy z nas ma odmienny styl uczenia się. Jest to określony sposób odbioru informacji z otoczenia. Dzięki niemu możemy lepiej rozumieć to, co czytamy, poprawić swoją pamięć, bardziej produktywnie wykorzystywać czas poświęcony na naukę oraz lepiej komunikować się z innymi.

Cele:

- nabycie podstawowej wiedzy dotyczącej stylów uczenia się;
- kształtowanie umiejętności określenia własnego stylu uczenia się i wykorzystywania go w praktyce edukatorskiej.

Przebieg zajęć:

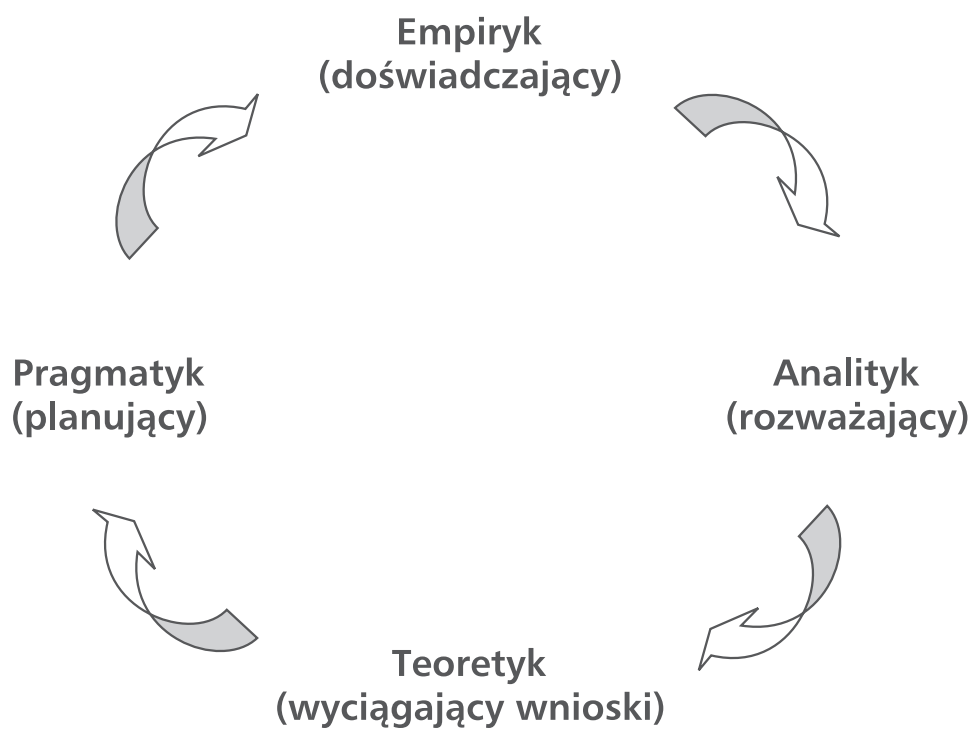
1. Poproś członków mniejszych grup o prezentację fragmentów zajęć. Na początku ich zadaniem jest podanie krótkiego wprowadzenia do tematu oraz omówienie tych części warsztatu, które nie będą prezentowane na forum. Omów każdą prezentację. Zwracaj uwagę na to, czy zachowana została struktura warsztatu, czy i w jakim stopniu cykl uczenia się Dawida Kolbe'a był pomocny, czy proponowane metody pracy sprzyjają osiągnięciu założonego celu.
2. Zapytaj członków grupy, który z prezentowanych fragmentów zajęć najbardziej odpowiada ich stylowi uczenia się. Co lubią najbardziej: doświadczać, rozważać, wyciągać wnioski czy planować? Pozwól na swobodne wypowiedzi, dbaj o to, aby każda chętna osoba mogła zabrać głos w powyższej sprawie.
3. Przedstaw style uczenia się według teorii Petera Honeya i Alana Mumforda (materiał pomocniczy nr 1). To model również oparty na klasycznym cyklu uczenia się. Rozpocznij od wykonania jakiejś czynności lub doświadczenia czegoś. Dalej proces uczenia się utrwała się dzięki rozważaniom na temat tego, co zostało zaobserwowane i zapamiętane. Etap trzeci to krytyczna analiza uzyskanych informacji. Teoria przechodzi w praktykę na czwartym etapie, planuje się przyszłe działanie. Cykl ten powtarza się. W kolejnej sytuacji procesu uczenia się jego czas przebiegu skraca się, a zdobywane doświadczenia sprawiają, że staje się on coraz bardziej efektywny. W materiale pomocniczym nr 1 przedstawiono preferencje empiryka, analityka, teoretyka i pragmatyka dotyczące sposobu uczenia się oraz ich miejsce w cyklu zaproponowanym przez Honeya i Mumforda. Dodaj, że istnieje inny podział. Ricki Linksman wyodrębnia w swej książce 4 główne style uczenia się: wzrokowy, słuchowy, dotykowy i kinestetyczny⁴. Wzrokowcy uczą się patrząc. Słuchowcy uczą się słuchając, słysząc samych siebie w rozmowie lub dyskutując z innymi. Dotykowcy uczą się dotykając, łącząc to, czego się nauczylizmysłem dotyku i emocjami. Kinestetycy uczą się angażując aktywnie, np. poprzez symulacje, odgrywanie ról, eksperymenty itp. Zaznacz, że w procesie uczenia się ważna jest też dominacja półkuli mózgowej prawej (ogólnej, artystycznej) lub lewej (logicznej, profesorskiej). Omów to zagadnienie na kolejnej sesji.
4. Zrób wspólnie z uczestnikami test diagnozujący styl uczenia się (materiał pomocniczy nr 2). Zachęć uczestników do wypowiedzi na temat uzyskanych wyników. Podkreśl, że nie można przyporządkować ludzi raz na zawsze do danej kategorii. Wyniki każdego testu da się natomiast wykorzystać w celu lepszej komunikacji z innymi ludźmi oraz łatwiejszego i szybszego procesu uczenia się.
5. Omów cechy wyróżniające wzrokowców, słuchowców, dotykowców i kinestetyków (materiał pomocniczy nr 3). Zastanówcie się wspólnie, jak organizować proces uczenia ludzi dorosłych z dominacją różnych stylów, by osiągnąć najwyższą skuteczność.

⁴ Linksman R., *W jaki sposób szybko się uczyć*, Grupa Wydawnicza Bertelsmann Media, Warszawa 2001.



Style uczenia się

według teorii Petera Honeya i Alana Mumforda⁵



⁵ L. Rea, *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1999, s. 75.



Test — style uczenia się

Dokończ podane niżej zdania. Do każdej odpowiedzi dopisz odpowiednią cyfrę.

- 4 — Ten opis pasuje do mnie najbardziej
- 3 — To trafny opis mojej osoby
- 2 — Kolejny dobry opis
- 1 — Najmniej trafny opis mojej osoby

1. Najchętniej uczę się,

- słuchając wykładu, dyskutując z innymi, zadając pytania
- zapisując informacje, dotycząc przedmiotów, sporządzając rysunki, wykresy
- czytając, oglądając ilustracje, wykresy, mapy i szkice
- biorąc udział w różnego rodzaju grach dydaktycznych, angażując się w działanie związane z ruchem

2. Gdy uczę innych,

- rysuję, piszę, mocno gestykuluję
- daję do oglądania swoim uczniom różnego rodzaju przedmioty, udzielając przy tym krótkich wyjaśnień
- demonstruję, modeluję
- dużo mówię

3. Gdy opowiadam innym o ciekawym wydarzeniu,

- opisuję wygląd osób, rzeczy, otoczenia, mówię o ich kształcie i kolorystyce
- opisuję efekty dźwiękowe, szczegółowo analizuję to, co mówili inni
- mówię krótko i zwięźle, koncentruję się na słowach opisujących działanie, mówię o robieniu czegoś, wygrywaniu, zdobywaniu, odgrywam określone sceny sytuacyjne
- mówię o swoim samopoczuciu, doznaniach fizycznych, emocjach

4. Gdy wchodzę do nieznanego mi wcześniej pomieszczenia,

- myślę o tym, gdzie mógłbym usiąść i w którym miejscu byłoby mi najwygodniej
- zauważam ruch, to, co się dzieje, myślę o tym, co mógłbym robić
- koncentruję się na dźwiękach lub ich braku, ewentualnych rozmowach
- zwracam uwagę na jego estetykę i układ przestrzenny

5. Gdy poznaję nową, nieznaną mi wcześniej osobę,

- analizuję swoje emocje wobec niej
- myślę o tym, w jaki sposób się zachowuje i co robi
- koncentruję się na sposobie jej mówienia oraz tonie i barwie głosu
- zwracam uwagę na to, jak jest ubrana i jak wygląda



Wyniku testu

I. Przepisz własne odpowiedzi z testu w poniższe zestawienia

- | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1. S | 2. D | 3. W | 4. D | 5. D |
| D | W | S | K | K |
| W | K | K | S | S |
| K | S | D | W | W |

II. Wpisz cyfry odpowiadające danym literom do właściwej rubryki i zsumuj je w każdej kolumnie. Najwyższy wynik to twój preferowany styl uczenia się. Porównując wyniki końcowe, otrzymasz względne preferencje dla każdego z czterech stylów.

	W	S	D	K
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
Razem:				
	W	S	D	K

III. Odpowiedzi:

W — styl wzrokowy

S — styl słuchowy

D — styl dotykowy

K — styl kinestetyczny

Cechy wyróżniające wzrokowców, słuchowców, dotykowców, kinestetyków⁶

Cechy wyróżniające	Wzrokowcy	Słuchowcy	Dotykowcy	Kinestetycy
Odbieranie informacji	widząc, korzystając z pomocy wizualnych lub oglądając pokazy na żywo	słyszając, mówiąc, czytając na głos, dyskutując lub myśląc na głos	poprzez doznania na skórze, zmysł dotyku, korzystanie z dłoni i palców, odczuwanie (fizyczne lub emocjonalne)	poprzez ruchy głównych mięśni ruchowych, zaangażowanie w aktywność ruchową, eksplorację, uczenie się, gdy ciało jest w ruchu
Wrażliwość na otoczenie	wrażliwość na elementy wizualne otoczenia; potrzeba przebywania w ładnym otoczeniu; podatność na dekoncentrację z powodu wizualnej dezorganizacji	potrzeba nieustannych bodźców słuchowych; jeśli jest cicho, sam wytwarzasz dźwięki, nucąc, śpiewając, gwizdząc lub mówiąc do siebie, z wyjątkiem sytuacji, gdy się uczysz i potrzebujesz ciszy; potrzeba odcięcia się od zakłócających bodźców słuchowych wytwarzanych przez innych	wrażliwość na doznania fizyczne, uczucia własne i innych; zwracanie uwagi na komunikację pozawerbalną, taką jak wyraz twarzy, język ciała, tembr głosu; silniejsze odbieranie uczuć innych osób niż wypowiedzianych przez nie słów; nieemożność odcięcia się od negatywizmu i uczuć innych, by skoncentrować się na pracy	jesteś wyczulony na ruch w twoim otoczeniu; potrzebujesz miejsca, by się poruszać; twoją uwagę przyciąga ruch; rozprasza cię ruch innych, chociaż sam potrzebujesz się poruszać, by się uczyć
Na co zwracasz uwagę, spotykając nieznaną ci osobę	jej twarz, ubranie i wygląd	jej imię/nazwisko, dźwięk głosu, sposób wypowiedzania się, to co mówi	jak się czujesz, będąc w jej towarzystwie	jak ona się zachowuje; co robi; co robisz razem z nią
Ruchy oczu (uwaga: opisy ruchów oczu są — ogólnie rzecz biorąc — prawdziwe w odniesieniu do poszczególnych stylów uczenia się, istnieją jednak liczne wyjątki wynikające z wpływów kulturowych, socjologicznych czy rodzinnych, a także cech osobowości; ostatnio naukowcy badają także związki zachodzące między ruchami oczu a tym, czy w danej chwili posługujemy się pamięcią długoczą, czy krótkotrwałą)	myśląc masz tendencję do spoglądania ku górze, ku sufitowi; słuchając potrzebujesz kontaktu wzrokowego z mówcą, podobnie jak wtedy, gdy sam mówisz i jesteś słuchany	masz tendencję do spoglądania w lewo i w prawo w kierunku swoich uszu, tylko z rzadka nawiązując kontakt wzrokowy z mówcą	masz tendencję do patrzenia na innych, by odczytać wyraz ich twarzy i język ciała, jednak najchętniej słuchasz ze spuszczonego lub odwróconego wzrokiem; pozycja oczu odpowiednia dla przetwarzania informacji na poziomie emocjonalnym	najlepiej słuchasz i myślisz ze spuszczonego lub odwróconego wzrokiem; nikły kontakt wzrokowy z mówcą, ponieważ jest to dogodna pozycja dla łączenia uczenia się z ruchem, jednak jeśli coś dzieje się w pobliżu, twój wzrok wędruje w tym kierunku

⁶ Linksman R., *W jaki sposób szybko się uczyć*, s. 48–49.



Mówienie	opisujesz elementy wizualne takie jak kolor, kształt, wielkość oraz wygląd rzeczy	opisujesz dźwięki, głosy, muzykę, efekty dźwiękowe i hałas w otoczeniu oraz szczegółowo opowiadasz o tym, co mówią inni	opisujesz swoje cielesne samopoczucie, doznania fizyczne i emocje; wyrażasz się poprzez ruch rąk i komunikację pozawerbalną	używasz słów opisujących działanie; mówisz o robieniu czegoś, wygrywaniu i zdobywaniu; zwykle mówisz mało i od razu przechodzisz do sedna sprawy; podczas mówienia czasami robisz określone ruchy
Pamięć	dobra pamięć do elementów wizualnych otoczenia i tego, co zostało wydrukowane i narysowane	dobra pamięć do dialogów, muzyki i dźwięków	dobra pamięć do wydarzeń związanych z uczuciami i doznaniem fizycznymi oraz tego, co robiłeś z rękami	dobra pamięć do działań i ruchów ciała



Bogusława Kalinowska

ORGANIZACJA PROCESU DOSKONALENIA

Z uwagi na specyfikę pracy edukatora moduł „Organizacja procesu doskonalenia” w dużym stopniu ograniczony został do problematyki organizacji szkoleń/zajęć warsztatowych. Jednak już sama organizacja szkoleń to proces bardzo złożony i wieloetapowy. Czy zastanawialiście się kiedyś nad wszystkimi krokami, jakie podejmujecie organizując szkolenie, od momentu podjęcia decyzji o jego przeprowadzeniu do pełnej jego realizacji? Takie właśnie spojrzenie na efektywne szkolenie możecie zaproponować przyszłym edukatorom, uczestnikom waszych zajęć. Celem modułu jest bowiem wspólne „przejsie z uczestnikami” kolejnych etapów organizacji szkoleń (na poziomie planowania, realizacji i ewaluacji).

Mam nadzieję, że zaprezentowane tu pomysły na realizację fragmentów modułu będą dla was inspiracją przy planowaniu własnych zajęć.

Powodzenia!

Kilka uwag dotyczących realizacji modułu

1. Według założeń ramowego programu kursu kwalifikacyjnego dla edukatorów moduł realizowany jest w wymiarze 30 godzin dydaktycznych. Czy czas ten jest wystarczający — to zależy od wcześniejszych doświadczeń uczestników grupy w organizowaniu szkoleń (dla grupy bez takich doświadczeń z pewnością jest go za mało). Zastrzeżenie to dotyczy również innych modułów.
2. Ze względu na czas, efektem zajęć może być raczej poszerzenie wiedzy, refleksja i zmotywowanie uczestników do dalszego doskonalenia, a nie rozwinięcie konkretnych umiejętności. Szczególnie rozbudowane zagadnienia to między innymi identyfikacja potrzeb szkoleniowych i ewaluacja szkoleń — niemożliwe jest zajęcie się tą problematyką w sposób wystarczający.

3. Realizacja tego modułu może być również trudna dla grupy posiadającej już duże doświadczenia w organizowaniu doskonalenia. Można wtedy więcej czasu poświęcić na wypracowywanie konkretnych narzędzi czy planowanie programów szkoleniowych.
4. Nie jest to pierwszy moduł w całym cyklu szkolenia, istnieje zatem duża możliwość dopasowania treści, rozkładu czasu do potrzeb i dotychczasowych doświadczeń konkretnej grupy.
5. Warto również pamiętać o tym, że zajęcia te w sposób szczególny same powinny być przykładem dobrze zorganizowanego szkolenia (i tak, jeśli zajmujemy się z grupą zagadnieniem ewaluacji szkoleń, dobrym przykładem powinna być również ewaluacja naszego szkolenia).

Propozycje realizacji fragmentów modułu — 4 sesje

Zaprezentowane scenariusze dotyczą kilku wybranych fragmentów modułu: wprowadzenia do problematyki organizacji szkoleń, zagadnienia identyfikacji potrzeb szkoleniowych oraz metod aktywizujących. Sesje nie następują zatem po sobie, nie wyczerpują też omawianej problematyki, służą raczej do inspiracji bądź rozwinięcia własnych pomysłów.

SESJA I Wprowadzenie do modułu „Organizacja procesu doskonalenia”

Organizacja procesu doskonalenia to zagadnienie niezmiernie szerokie. Obejmuje te wszystkie działania, jakie wiążą się z profesjonalnym wspieraniem rozwoju zawodowego pracowników. Znacznie wykracza zatem poza



problematykę organizacji szkoleń. I chociaż edukatorzy przygotowani są do pracy warsztatowej z grupą edukacyjną, ważne jest, aby potrafili spojrzeć na proces doskonalenia również z szerszej perspektywy, wyjść poza rynek edukacyjny, dostrzec pojawiające się trendy, czy mieć świadomość różnorodności form wspierania rozwoju zawodowego. Taka wiedza w efekcie posłuży również rozwijaniu umiejętności organizowania dobrych, skutecznych szkoleń.

Cele:

- sprecyzowanie oczekiwań uczestników i odniesienie ich do programu modułu,
- nabycie podstawowej wiedzy dotyczącej trendów i kierunków rozwoju w doskonaleniu zawodowym,
- wskazanie najistotniejszych cech „dobrego” szkolenia/warsztatu oraz etapów jego organizacji.

Przebieg zajęć:

1. Przedstaw uczestnikom program zajęć, metody pracy oraz ramy organizacyjne spotkania.
2. Poproś uczestników o krótkie wypowiedzi dotyczące ich doświadczeń w organizowaniu doskonalenia, zbierz oczekiwania związane z proponowanym tematem oraz ustosunkuj się do nich.
3. Zainicjuj rozmowę na temat „co nowego w doskonaleniu?” Poproś uczestników, aby opierając się na swoich doświadczeniach oraz obserwacjach (również spoza oświaty), spróbowali nazwać zmiany jakie nastąpiły/następują w doskonaleniu zawodowym w ciągu ostatnich lat. Jeżeli doświadczenia grupy (punkt 2) będą niewielkie, możesz ten fragment zajęć zrealizować w formie miniwykładu, prosząc uczestników o ewentualne uzupełnienia i komentarze. W podsumowaniu lub miniwykładzie zwróć uwagę między innymi na następujące zjawiska:
 - ciągle wzrastająca rola podnoszenia kwalifikacji zawodowych, zmiana w podejściu do doskonalenia: uznawanie go nie za wydarzenie sporadyczne, ale proces,
 - przejście od metod podających do metod aktywizujących,
 - klienci doskonalenia chcą uczyć się nowych umiejętności, a nie tylko dowiadywać się o nich,
 - akcent kładzie się nie tylko na nowe umiejętności, ale przede wszystkim na ich praktyczne zastosowanie,
 - przechodzenie od uniwersalnych programów szkoleniowych do programów tworzonych na potrzeby konkretnych organizacji,
 - przechodzenie od szkolenia indywidualnych pracowników do szkolenia całych zespołów i instytucji,
 - wzrastająca rola form doskonalenia organizowanych w miejscu pracy, również w czasie wykonywania obowiązków zawodowych, zintegrowanie szkolenia poza pracą z obowiązkami codziennymi,
 - coraz częstsze sięganie do różnych form wspierania rozwoju zawodowego, również form pozaszkoleniowych, takich jak coaching, mentoring, praca w zespołach zadaniowych itd. (możesz w tym miejscu odwołać się do załącznika nr 1),
 - największe wyzwanie — jak sprawić, aby uczestnicy szkoleń chcieli i mieli możliwości wykorzystywania nabywanej wiedzy i umiejętności w swoich miejscach pracy.

Niektóre z zaprezentowanych trendów mogą wydać się kontrowersyjne (wiążą się z obserwacją zmian zachodzących również na pozaoświatowym rynku szkoleniowym), warto więc porozmawiać z grupą o tym, w jakim stopniu trendy te dotyczą również środowiska doskonalenia nauczycieli.

4. Odwołaj się raz jeszcze do zadań i roli edukatorów, przypomnij, że głównym zadaniem edukatora jest prowadzenie zajęć edukacyjnych z wykorzystaniem aktywizujących metod nauczania, z różnymi grupami oświatowych klientów. Dlatego też od tej pory przedmiotem waszych szczególnych rozważań staje się szkolenie/warsztat edukacyjny.
5. Przedstaw krótko różnice pomiędzy szkoleniem/warsztatem edukacyjnym a treningiem.

Szkolenie/warsztat:

- cel edukacyjny: zdobycie nowej wiedzy oraz uczenie się nowych umiejętności,
- forma bardziej ustrukturalizowana,



- struktura warsztatu odwołuje się do etapów uczenia się nowych umiejętności,
- nastawienie na rozwijanie umiejętności zawodowych.

Trening:

- na ogół spotkanie dłuższe,
- mniej ustrukturalizowane,
- większość czasu wypełnia praca nad problemami zgłaszanymi przez uczestników grupy,
- nastawienie na rozwijanie szeroko rozumianych umiejętności osobistych (np. interpersonalnych, wychowawczych),
- główny akcent położony na przeżywanie, doświadczanie.

Podkreśl, że ze względu na specyfikę pracy nauczycieli edukatorzy podczas swoich zajęć sięgają również do elementów psychoedukacji, nie są jednak przygotowywani do prowadzenia treningów psychologicznych.

6. Poproś, aby każdy indywidualnie, odwołując się do własnych doświadczeń w roli uczestnika zajęć, przypomniał sobie takie szkolenie, które do dziś bardzo dobrze wspomina/wysoko ocenia.
7. Następnie zaproponuj, aby uczestnicy dobrali się w pary i krótko porozmawiali na temat wybranych przez siebie szkoleń, starając się wyróżnić te cechy, które wpłynęły na ich wysoką ocenę.
8. Porozmawiajcie na forum grupy o cechach dobrego szkolenia/warsztatu. Pojawiające się propozycje zapisuj na plakacie. Podsumuj dyskusję, odwołując się do modelu efektywnego doskonalenia oraz struktury warsztatu. Podkreśl, że organizacja takiego szkolenia to proces wieloetapowy.
9. Przedstaw i omów schemat organizacji szkolenia (załącznik nr 2); możesz również posłużyć się modelem czterofazowym. Zaznacz, że dobre, efektywne szkolenie powstaje najczęściej jako efekt pracy zespołowej.
10. Na zakończenie tej sesji zastanówcie się wspólnie, w jakich rolach związanych z organizacją szkoleń może występować edukator.
11. Przypomnij, że podczas dalszej części zajęć będziecie zajmowali się poszczególnymi etapami procesu organizacji szkoleń.

SESJA II Identyfikacja potrzeb szkoleniowych

Szukając odpowiedzi na pytanie „co jest fundamentem dobrego szkolenia?”, z pewnością dojdziecie do wniosku, że jest nim właściwie przeprowadzona identyfikacja potrzeb szkoleniowych. Tylko wtedy możemy mieć pewność, że zorganizowane szkolenie jest naprawdę potrzebne (zarówno uczestnikom, jak i instytucjom, w których pracują), a jego efekty zostaną wykorzystane w pracy zawodowej. To niezwykle ważne, ale i trudne zadanie w praktyce bardzo często utożsamiane jest z badaniami ankietowymi. Sesja ta jest propozycją zastanowienia się nad różnymi sposobami pozyskiwania informacji o potrzebach szkoleniowych.

Cele:

- poszerzenie wiedzy na temat różnorodnych źródeł informacji o potrzebach szkoleniowych oraz metodach ich pozyskiwania,
- rozwijanie umiejętności planowania procesu identyfikacji potrzeb szkoleniowych.

Przebieg zajęć:

1. Zaproponuj uczestnikom krótką burzę mózgów na temat: skąd możemy wiedzieć jakich szkoleń potrzebują nasi klienci? W podsumowaniu między innymi zwróć uwagę na częstą praktykę intuicyjnego planowania szkoleń, nie poprzedzonego badaniem potrzeb.
2. Podkreśl znaczenie procesu identyfikacji potrzeb w planowaniu doskonalenia. Proces ten miał mniejsze znaczenie w okresie, gdy kierunki doskonalenia pracowników oświaty w znacznym stopniu podyktowane były założeniami reformy systemu edukacji, zainteresowanie nauczycieli większością z proponowanych szkoleń było ogromne. Jednak już w chwili obecnej i z całą pewnością w przyszłości jakość szkoleń, ich przydatność, a także samo zainteresowanie szkoleniami w dużym stopniu uwarunkowane będą właściwym rozpoznaniem potrzeb szkoleniowych (zarówno potrzeb in-



dywidualnych uczestników, jak również całych instytucji oświatowych). Podkreśl, że dodatkowym celem profesjonalnie przeprowadzonej identyfikacji potrzeb jest również zmotywowanie uczestników oraz ich przełożonych do zaangażowania się w proces szkolenia.

3. Dokonaj krótkiej prezentacji różnych źródeł informacji o potrzebach oraz sposobach ich pozyskiwania (załącznik nr 3, więcej informacji na ten temat znaleźć można w podanych publikacjach), odwołaj się również do propozycji zgłoszonych przez grupę w poprzednim ćwiczeniu.
4. Podkreśl, że w praktyce edukator będzie występował w bardzo różnych sytuacjach, między innymi jako autor programu szkoleniowego czy realizator szkolenia na zamówienie zleceniodawcy. Każda z tych sytuacji wymaga innego zaplanowania procesu identyfikacji potrzeb, skorzystania z różnych źródeł informacji o potrzebach lub różnych sposobów badania.
5. Podziel uczestników na 4 grupy. Poproś, aby każda z nich zastanowiła się nad następującym problemem: co może/powinien zrobić edukator, aby jak najpełniej rozpoznać potrzeby szkoleniowe w każdej z czterech wymienionych sytuacji:
 - Grupa I — jesteście edukatorami, których poproszono o przeprowadzenie szkolenia na zamówienie konkretnej placówki oświatowej (uczestnikami tego szkolenia będą wyłącznie pracownicy tej instytucji).
 - Grupa II — jesteście edukatorami, których poproszono o przeprowadzenie szkolenia na zamówienie placówki doskonalenia nauczycieli (uczestnikami tego szkolenia będą pracownicy różnych placówek oświatowych).
 - Grupa III — jesteście edukatorami planującymi program szkoleniowy (swoją ofertę chcecie skierować do pracowników wybranej placówki oświatowej).
 - Grupa IV — jesteście edukatorami planującymi program szkoleniowy (swoją ofertę chcecie skierować do pracowników różnych placówek oświatowych).

Sytuacje te wymagają uzupełnienia (np. określenia grupy klientów czy tematyki szkoleń) stosownie do specjalności edu-

katorskiej, do jakiej przygotowani są uczestnicy kursu edukatorskiego.

Zadaniem każdej z grup będzie zaplanowanie konkretnych działań, zastanowienie się, z jakich źródeł informacji skorzystają, jakich metod badania użyją, z kim będą rozmawiali.

6. Poproś przedstawicieli poszczególnych grup o prezentację wyników pracy. Zaplanuj również czas na ewentualne uzupełnienia i uwagi.
7. Zachęć uczestników do refleksji na temat samego ćwiczenia i jego przydatności w poszukiwaniu różnych dróg identyfikacji potrzeb.
8. Podsumuj tę część zajęć, zaznaczając, że poza samym poznaniem potrzeb równie ważne jest ich przeanalizowanie, ustalenie priorytetów oraz najbardziej efektywnych sposobów działania. Nie zawsze bowiem szkolenie jest najlepszą odpowiedzią na zdiagnozowane potrzeby. Czasami trzeba podjąć zupełnie inne działania.

SESJA III Metody i techniki aktywne w pracy z grupą

W latach 90. XX wieku metody aktywizujące stały się bardzo popularne w doskonaleniu zawodowym nauczycieli. Niestety z tą popularnością wiąże się pewne wypaczenie idei pracy takimi metodami. Zaproponowane sesje są próbą skoncentrowania uwagi przyszłych edukatorów nie na poszukiwaniu coraz to bardziej atrakcyjnych metod i technik pracy, lecz refleksyjnym ich wykorzystywaniu (ze świadomością celu, sensu, korzyści, ale też niebezpieczeństw).

Cele:

- refleksja na temat uwarunkowań sukcesu, korzyści i niebezpieczeństw związanych z pracą metodami aktywizującymi,
- analiza przydatności wybranych metod i technik w pracy z grupą szkoleniową.

Przebieg zajęć:

1. Poproś, aby każdy z uczestników przypomniał sobie sytuację związaną z pracą me-



tożsamości aktywizującymi (w roli uczestnika szkolenia lub prowadzącego zajęcia), która bardzo silnie utkwiła mu w pamięci (mogą to być zarówno pozytywne, jak i negatywne doświadczenia).

- Następnie zaproponuj uczestnikom, aby porozmawiali w parach, krótko prezentując tę sytuację oraz wyjaśniając, dlaczego właśnie ją przywołali.
- Porozmawiajcie na forum o waszych doświadczeniach związanych z pracą metodami aktywizującymi. W czasie wypowiedzi postaraj się spisywać na dużym plakacie listę korzyści, wynikających z pracy tymi metodami oraz listę niebezpieczeństw, ograniczeń i najczęściej popełnianych błędów. Na zakończenie uzupełnijcie powstałą listę. Możesz w tym miejscu odwołać się do materiałów z „Poradnika edukatora” (często popełniane błędy to między innymi: nieadekwatny dobór metod, nie wiązanie ich z potrzebami i oczekiwaniami uczestników, nie uwzględnianie dynamiki grupy, traktowanie warsztatu jako zabawy, gubienie sensu ćwiczeń, brak omówień, przekładanie wszystkiego co się da na strukturę zajęć warsztatowych, w końcu — nie uwzględnianie ważnych elementów tej struktury).
- Na zakończenie tego fragmentu zajęć podkreśl, że uczenie się pracy metodami aktywnymi to nie poznawanie kolejnych metod i technik. To przede wszystkim uczenie się bycia w kontakcie z grupą, uwzględniania w procesie szkolenia jej dynamiki, rozpoznawania potrzeb i oczekiwań oraz uczenie się takiego dobierania metod i technik pracy, które pozwolą na realizację zakładanych celów szkolenia.
- Przedstaw krótko rozróżnienie terminów: metoda — technika, aktywna — aktywizująca oraz rodzaje metod i technik.
- Wywieś plakat, na którym zapisane zostały najczęściej wykorzystywane techniki aktywne. Jeżeli nie wszystkie z nich będą grupie znane, możecie je krótko omówić.
- Podziel grupę na 3-osobowe zespoły. Zadaniem każdego zespołu będzie przeprowadzenie analizy przydatności dwóch wybranych technik według punktów zamieszczonych w tabeli. Zadbaj o to, aby wybrane techniki nie powtarzały się w poszczególnych grupach. Zaproponuj, by kryterium

wyboru technik był dość duży stopień znajomości ich istoty i przebiegu.

Nazwa techniki	W jakim celu możemy jej użyć?	Szczególny walor tej techniki	Zagrożenia, momenty trudne do realizacji	Optymalny czas w rozwoju grupy
1.				
2.				

- Poproś przedstawicieli poszczególnych grup o prezentację efektów pracy, zaplanuj również czas na ewentualne uzupełnienia i uwagi pozostałych uczestników oraz własne.
- W podsumowaniu tej sesji podkreśl raz jeszcze, że metody i techniki aktywizujące nie mają same w sobie czarodziejskiej mocy, nie są też panaceum na każdą sytuację edukacyjną. Sukces możemy osiągnąć tylko wtedy, kiedy nauczymy się patrzeć na nie refleksyjnie, łączyć je z potrzebami i oczekiwaniami uczestników, adekwatnie i celowo dobierać, a czasem również z nich rezygnować.

SESJA IV Planowanie zajęć warsztatowych — ćwiczenie doboru metod i technik aktywizujących

Cel:

- doskonalenie umiejętności planowania zajęć warsztatowych.

Przebieg zajęć:

- Przypomnij krótko kryteria doboru metod i technik aktywizujących, w tym:
 - cel, jaki chcemy osiągnąć stosując daną metodę/technikę,
 - etap rozwoju grupy, poziom otwartości i bezpieczeństwa w grupie,
 - treść zadania i poziom jego skomplikowania,
 - aktualna wiedza i doświadczenia uczestników,
 - czas, jakim dysponujemy,



- miejsce, możliwości aranżacji przestrzeni,
 - liczebność grupy,
 - twój stopień znajomości metody (najlepiej jeśli prowadzący sam „przeżył” ją jako uczestnik zajęć).
2. Zachęć uczestników do ewentualnych uzupełnień oraz refleksji na temat: o czym najczęściej zapominamy?, które z kryteriów są najtrudniejsze do uwzględnienia?
 3. Podziel uczestników na 4 zespoły. Zadaniem każdego zespołu będzie zaplanowanie fragmentu zajęć warsztatowych (np. 2 sesji). Przydziel każdej z pracujących grup inny cel edukacyjny do zrealizowania, np:
 - rozwiązywanie problemu (1 grupa),
 - nabywanie umiejętności (2 grupa),
 - zbieranie nowych pomysłów (3 grupa),
 - budowanie zespołu (4 grupa).

Zadaniem zespołów będzie zaproponowanie tematu zajęć, sporządzenie krótkiego opisu grupy, dla której planują zajęcia (kim są, liczebność, etap rozwoju) oraz zaplanowanie zajęć, ze zwróceniem szczególnej uwagi na dobór metod i technik aktywnych.

Podczas pracy uczestnicy mogą korzystać z materiału zawierającego opis najczęściej wykorzystywanych metod i technik pracy.

4. Poproś przedstawicieli poszczególnych grup o prezentację pomysłów. Po każdej prezentacji zaplanuj czas na informacje zwrotne od grupy i prowadzącego.

Poproś o zwrócenie szczególnej uwagi na dobór technik do zakładanego celu, etapów rozwoju grupy, przemienność energetyczną zaproponowanej sekwencji ćwiczeń.

5. Podsumuj całą część zajęć dotyczącą metod aktywizujących, poproś uczestników o ich wnioski i refleksje — co zyskali, a czego im brakowało w tym fragmencie zajęć?

Literatura

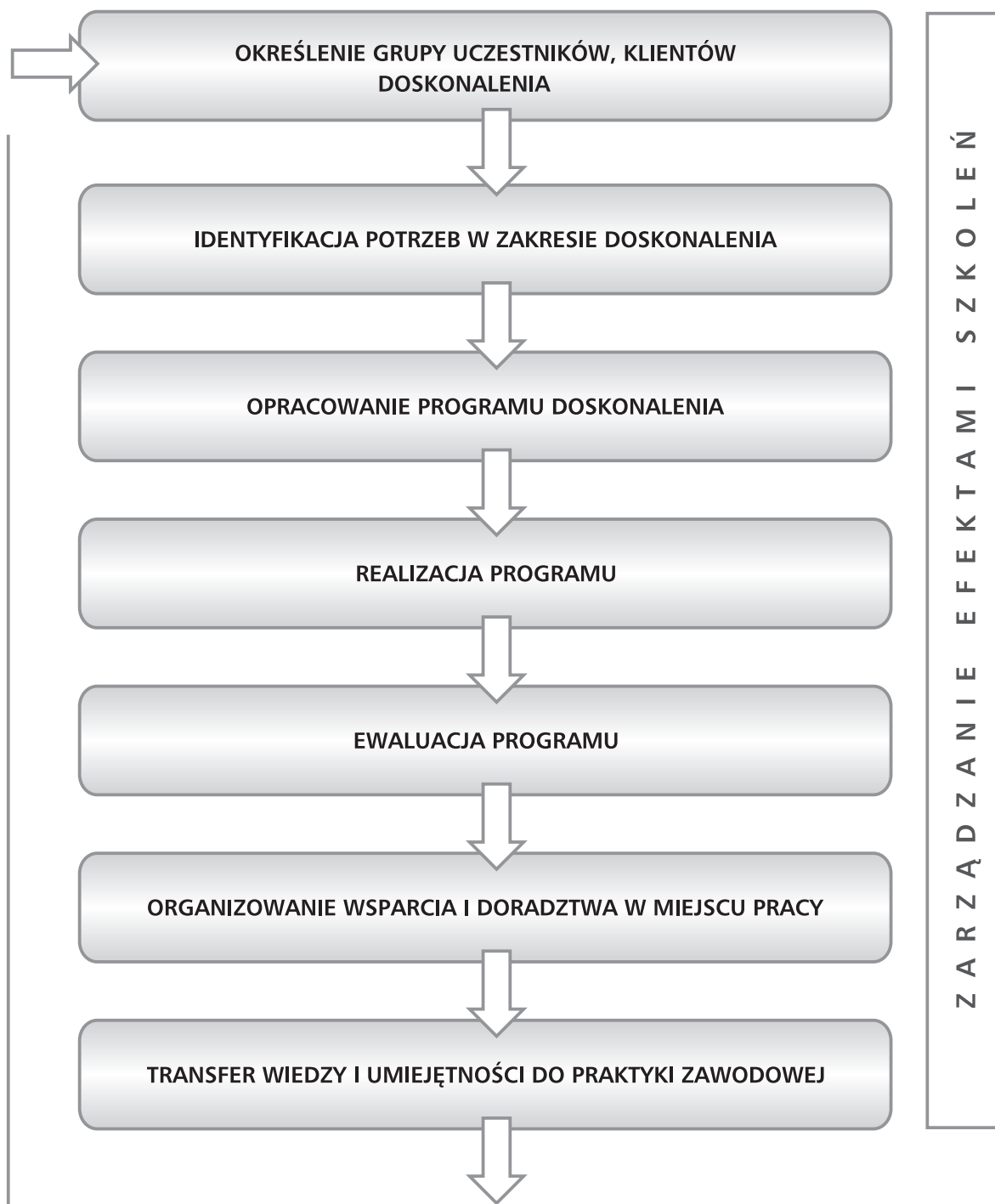
- Boydell T., Leary M., *Identyfikacja potrzeb szkoleniowych*, Dom Wydawniczy ABC, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001
- Rae L., *Planowanie i projektowanie w szkole*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1999
- Seria artykułów w czasopiśmie „Personel”, Wydawnictwo INFOR
- Szabo A., *Organizacja procesu doskonalenia*, materiały Programu TERM



Różne sposoby/formy wspierania rozwoju zawodowego pracowników

GRUPOWE	PRACA W ZESPOŁACH ZADANIOWYCH	SZKOLENIA WEWNĘTRZNE (warsztaty i wykłady) SZKOLENIA ZEWNĘTRZNE (warsztaty i wykłady) SEMINARIA KONFERENCJE OUTDOOR ZESPOŁY SAMOKSZTAŁCENIOWE
	ROZMOWY Z PRZEŁOŻONYM NAKIEROWANE NA ROZWÓJ COACHING MENTORING BENCHMARKING WORK SHADOWING ROTACJA NA STANOWISKACH PRACY DELEGOWANIE ZADAŃ I ODPOWIEDZIALNOŚCI	STUDIA WYJAZDY STUDYJNE INTERNET (poszukiwanie informacji, grupy dyskusyjne)
INDYWIDUALNE	NA STANOWISKU PRACY	POZA STANOWISKIEM PRACY

Materiał szkoleniowy Zespołu Szkolenia Kadr, CODN wrzesień 2000

**ETAPY ORGANIZACJI PROCESU DOSKONALENIA**

**Potrzeba szkoleniowa**

to niższy poziom wiedzy, umiejętności lub nieodpowiednia postawa pracownika w stosunku do wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych w jego obecnej lub przyszłej pracy

Profesjonalna/pełna diagnoza potrzeb szkoleniowych powinna obejmować:

- indywidualne/osobiste potrzeby pracowników — naszych klientów,
- potrzeby pracowników związane z wykonywanymi zadaniami/ich stanowiskiem pracy,
- potrzeby całej organizacji, w której zatrudnieni są uczestnicy szkoleń,
- uwarunkowania zewnętrzne/otoczenie w jakim funkcjonuje ta organizacja.

Celem tak rozumianej diagnozy jest pogodzenie potrzeb i interesów firmy z potrzebami pracowników.

Badając potrzeby szkoleniowe na czterech wymienionych poziomach, możemy wykorzystywać różne źródła informacji o potrzebach, w tym między innymi:

- dokumentację wewnętrzną placówek: statut, misję, plany strategiczne czy też plany rozwoju zawodowego pracowników,
- opisy obowiązków i stanowisk pracy, standardy kwalifikacji,
- okresowe oceny pracowników/analizę ich kompetencji,
- rozmowy z pracownikami i przełożonymi,
- obserwacje zachowań w pracy,
- analizę pojawiających się problemów,
- kontrolę jakości/raporty z mierzenia jakości,
- zapotrzebowanie zgłaszane przez samych pracowników i kadrę kierowniczą,
- opinie zgłaszane przez klientów placówek oświatowych,
- zmiany przepisów dotyczące różnych obszarów funkcjonowania organizacji,
- prawo oświatowe, polityka oświatowa państwa, polityka oświatowa samorządu,
- oferty innych firm szkoleniowych, trendy w doskonaleniu zawodowym,
- raporty dotyczące kształcenia kadr.

Ważnym źródłem informacji może być również ewaluacja poprzednich form doskonalenia.

Planując diagnozę potrzeb szkoleniowych, możemy zatem skorzystać z różnych sposobów pozyskiwania informacji, takich jak:

- badania ankietowe,
- wywiady,
- obserwacja pracy,
- testy wiedzy i umiejętności,
- analiza różnorodnej dokumentacji,
- analiza pojawiających się problemów,
- warsztatowe formy diagnozy potrzeb.



Jerzy Kotłęga

PRAWO OŚWIATOWE

W edukacji znajomość przepisów prawa i ich stosowanie w codziennej pracy są tak samo ważne, jak w każdej innej działalności zawodowej. To kluczowa kompetencja, której wymaga się zarówno od osób mających wpływ na funkcjonowanie systemu oświaty na poziomie centralnym, regionalnym i lokalnym, jak i od osób odpowiedzialnych za przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach — dyrektorów szkół i wszystkich nauczycieli. Znajomość prawa regulującego zasady funkcjonowania szkół, w tym praw i obowiązków nauczycieli, to także podstawowa kompetencja osób działających w systemie doskonalenia nauczycieli — doradców metodycznych, konsultantów i edukatorów, którzy na co dzień wspierają nauczycieli w ich pracy zawodowej.

Poniższe scenariusze są propozycją sposobu realizacji zajęć warsztatowych, koncentrujących się na wstępnym, ogólnym zagadnieniu prawnym. W zależności od potrzeb grupy i celu szkolenia następne zajęcia mogą być poświęcone np.: tematyce awansu zawodowego nauczycieli, oceniania uczniów czy realizacji ścieżek edukacyjnych.

Sesja I. Źródła prawa oświatowego

„Czy istnieje prawo oświatowe?” — a może bardziej poprawne jest używanie terminu „prawo w oświacie”? To pytanie stawiamy sobie coraz częściej, analizując akty prawne, których przepisy regulują funkcjonowanie szkoły. Jego zasadność opisuje M. Pilich w jednym z rozdziałów artykułu „Oświata a prawo” (str. 107).

Cele zajęć:

Po zakończeniu zajęć uczestnik powinien:

- rozróżniać podstawowe akty prawne typu: ustawa, rozporządzenie, uchwała,
- wskazać organy wydające określone akty prawne,
- wyjaśnić strukturę (układ) aktów prawnych,
- wskazać źródła prawa oświatowego

Uwagi o realizacji zajęć:

Tematyka sesji będzie zrealizowana z zastosowaniem: wykładu, indywidualnej pracy uczestników i pracy w grupach problemowych. Każde zadanie kończy się prezentacją wyników pracy oraz podsumowaniem przez prowadzącego zajęcia. Do przeprowadzenia zajęć będą potrzebne cztery zestawy następujących aktów prawnych: Konwencja o prawach dziecka, Ustawa o samorządzie terytorialnym, Ustawa o samorządzie powiatowym, Ustawa o samorządzie wojewódzkim, Ustawa — Kodeks pracy, Kodeks cywilny.

Przebieg zajęć:

1. Przedstaw uczestnikom tematykę i cele zajęć, krótko omów metody pracy. Zapytaj o indywidualne oczekiwania dotyczące przedstawionej propozycji. Zapisz je na tablicy (flipcharcie), a następnie określ, które z nich jesteś w stanie spełnić. Jeśli pojawia się oczekiwania natury merytorycznej, którym na pewno nie jesteś w stanie sprostać, bo np. nie są one bezpośrednio związane z tematem zajęć, podaj uczestnikom źródła poszukiwanych informacji. Na tę część zajęć przeznacz ok. 10 min.



2. Zaproponuj uczestnikom ćwiczenie wprowadzające — **Co wiemy na temat aktów prawnych?** (15 min.)

- wszyscy uczestnicy otrzymują pocięte i wymieszane zestawy pasków, na których znajdują się nazwy różnych pod względem znaczenia aktów prawnych (wykorzystaj akty autentyczne),
- zadaniem każdego uczestnika jest ułożenie pasków w taki sposób, aby powstał hierarchiczny układ aktów prawnych (od najważniejszego).

Po wykonaniu ćwiczenia przedstaw prawidłową hierarchię:

KONSTYTUCJA
USTAWA
ROZPORZĄDZENIE
UCHWAŁA
ZARZĄDZENIE

Następnie zachęć uczestników do wykonania drugiej części ćwiczenia:

- na pociętych paskach znajdują się elementy struktury (układu) aktów prawnych (możesz wykorzystać elementy struktury autentycznego aktu prawnego),
- zadaniem uczestników jest przedstawienie prawidłowej struktury.

Po wykonaniu ćwiczenia przedstaw prawidłową strukturę aktów prawnych:

TYTUŁ
DZIAŁ
ROZDZIAŁ
ARTYKUŁ
PARAGRAF
USTĘP
PUNKT
LITERA

3. Następnym elementem zajęć będzie twój krótki wykład na temat: **Źródła i rodzaje aktów prawnych** (20 min.).

Uwzględnij w nim następujące zagadnienia:

- Które akty prawne są źródłem prawa oświatowego?

- Jakie są rodzaje aktów prawnych, przez kogo są wydawane?
- Na czym polega promulgacja oraz układnia prawa?

Do przygotowania wykładu możesz wykorzystać artykuł M. Pilicha. Szczegółowe przepisy dotyczące źródeł prawa oraz organów stanowiących prawo znajdziesz w Konstytucji RP, rozdział III, art. 87–94.

4. Tematem ćwiczenia drugiego są **źródła prawa oświatowego** (45 min.)

- Podziel uczestników na cztery grupy. Każdej z nich daj zapisane na kartce polecenie oraz zestaw następujących aktów prawnych: Konwencja o prawach dziecka, Ustawa o samorządzie terytorialnym, Ustawa o samorządzie powiatowym, Ustawa o samorządzie wojewódzkim, Ustawa — Kodeks pracy, Kodeks cywilny. Jeśli nie dysponujesz odpowiednią liczbą wymienionych aktów prawnych, rozdaj grupom tylko te, które są wymienione w poleceniu.

Wszystkie polecenia możesz przedstawić uczestnikom za pomocą foliogramu:

Polecenie dla **Grupy I**: Proszę wyszukać w Ustawie o samorządzie terytorialnym oraz w Kodeksie pracy te fragmenty, które stanowią źródło prawa oświatowego.

Polecenie dla **Grupy II**: Proszę wyszukać w Ustawie o samorządzie powiatowym oraz w Kodeksie cywilnym te fragmenty, które stanowią źródło prawa oświatowego.

Polecenie dla **Grupy III**: Proszę wyszukać w Ustawie o samorządzie wojewódzkim oraz w Konwencji o prawach dziecka te fragmenty, które stanowią źródło prawa oświatowego.

Polecenie dla **Grupy IV**: Proszę wyszukać w Ustawie o samorządzie terytorialnym oraz w Kodeksie pracy te fragmenty, które stanowią źródło prawa oświatowego.

- Grupy analizują akty prawne wskazane w poleceniach, wybierają przykłady zapisów.
- Podczas prezentacji przedstawiciele grup dokładnie określają umiejscowienie wybranych zapisów, inni uczestnicy odszukują je we wskazanych aktach prawnych i razem z grupą prezentującą analizują ich treść. Jeśli grupy dysponują tylko aktami prawnymi wymienionymi w otrzy-



manym poleceniu, poproś, aby wybrane z nich zapisy zostały przepisane na folię. W takim przypadku grupy będą prezentować pozostałym uczestnikom wyniki swojej pracy za pomocą wykonanych foliogramów.

- Podsumuj prezentacje, dokonaj niezbędnych uzupełnień. Zadaj uczestnikom pytanie postawione na wstępie opisu tej sesji. Zachęć do swobodnych wypowiedzi, przedstaw także stanowisko prezentowane przez M. Pilicha w artykule tego poradnika.

Sesja II. Przykłady zastosowania przepisów prawa oświatowego

Wszelką działalnością szkoły lub placówki kieruje dyrektor, co oznacza, że ponosi on odpowiedzialność za jej funkcjonowanie zgodne z przepisami prawa. Z tego punktu widzenia dyrektor jest najważniejszym organem szkoły. Obowiązki i uprawnienia dyrektora są opisane w prawie oświatowym już na poziomie ustaw i dalej uszczegółowione w aktach wykonawczych (rozporządzeniach).

Podczas zajęć tej sesji, zadania na co dzień wykonywane przez dyrektora szkoły odniesiemy do zapisów w aktach prawnych najwyższej rangi.

Cele zajęć:

Po zakończeniu zajęć uczestnik powinien:

- znać zadania dyrektora szkoły lub placówki określone w ustawach,
- wiedzieć, jakiej rangi akty prawne wydaje dyrektor szkoły lub placówki.

Uwagi o realizacji zajęć:

Podczas tej sesji uczestnicy będą pracować w grupach. Do przeprowadzenia zajęć potrzebne będą cztery zestawy następujących aktów prawnych: Ustawa o systemie oświaty, Ustawa Karta Nauczyciela, Ustawa o samorządzie gminnym.

Przebieg zajęć:

1. Krótko omów tematykę sesji. Wyjaśnij, że na przykładzie dyrektora szkoły, którego obowiązki są powszechnie znane z praktyki szkolnej, prześledzone zostaną zapisy prawne będące ich źródłem.

Wyjaśnij, jakie są obowiązki dyrektora i że mają one swoje źródło w prawie oświatowym.

2. Zaprosz uczestników do udziału we wstępnym ćwiczeniu, polegającym na wymienieniu jak największej liczby zadań/czynności służbowych dyrektora szkoły. Przykłady podawane przez grupę zapisuj na tablicy (flipcharcie). Razem z uczestnikami przyporządkuj je do podstawowych funkcji kierowniczych: planowania, organizowania, przeprowadzenia i kontrolowania¹. Podsumowując ćwiczenie zaznacz, że pomimo specyfiki pracy w oświacie, nie wystąpiły większe trudności z zaliczeniem zadań dyrektora do funkcji kierowniczych opisywanych w kontekście sfery biznesowej.

Na realizację punktu 1. i 2. przeznacz około 15 minut.

3. Ćwiczenie I przeprowadź w 4 grupach. Na jego wykonanie przeznacz ok. 40 min. Każda grupa otrzymuje zestaw aktów prawnych: Ustawa o systemie oświaty, Ustawa Karta Nauczyciela, Ustawa o samorządzie gminnym oraz zadanie:

Grupa I: Dyrektor jako kierownik jednostki organizacyjnej jest odpowiedzialny między innymi za realizację planu finansowego. Proszę wskazać artykuły odpowiednich ustaw, które stanowią podstawę prawną tego obowiązku.

Grupa II: Dyrektor jako kierownik zakładu pracy — pracodawca decydujący we wszystkich sprawach pracowniczych. Proszę wskazać artykuły odpowiednich ustaw, które stanowią podstawę prawną tego obowiązku.

Grupa III: Dyrektor jako organ nadzoru pedagogicznego. Proszę wskazać artykuły odpowiednich ustaw, które stanowią podstawę prawną tego obowiązku.

¹ Stoner J. A. F., Freeman R. E., Gilbert D. R., *Kierowanie*, PWE, Warszawa 2001, s. 24.



Grupa IV: Dyrektor jako organ administracji publicznej, który wydaje decyzje administracyjne w sprawach indywidualnych. Proszę wskazać artykuły odpowiednich ustaw, które stanowią podstawę prawną tego obowiązku.

Uczestnicy prezentują wyniki pracy za pomocą odręcznie wykonanych foliogramów lub plakatów.

Podsumuj prezentacje i, ewentualnie, uzupełnij je. Zachęć uczestników do podania przykładów zadań służących spełnieniu wskazanych w aktach prawnych obowiązków dyrektora szkoły.

4. Nawiąż do obowiązków dyrektora jako organu administracji publicznej. Zwróć uwagę, że obowiązek ten wiąże się między innymi z wydawaniem zarządzeń i decyzji administracyjnych. Wyjaśnij, jakie są zasady tworzenia tych dokumentów. Wykorzystaj przepisy prawne Kodeksu postępowania administracyjnego normujące wydawanie decyzji administracyjnych. Rozdział 7 Kpa jest poświęcony decyzjom wydawanym przez organy administracji publicznej. Art. 107 szczegółowo określa składniki decyzji administracyjnej.

Na tę część zajęć przeznacz ok. 15 min.

5. Zaproś uczestników do wykonania drugiego ćwiczenia, które zajmie około 20 min. Praca będzie przebiegała w tych samych grupach, z wykorzystaniem zestawu aktów prawnych z ćwiczenia 1. Każda z grup otrzymuje zapisane na kartce polecenie:

Grupa I: Wykorzystując akty prawne, proszę przygotować zarządzenie dotyczące powołania komisji kwalifikacyjnej na stopień nauczyciela kontraktowego.

Grupa II: Wykorzystując akty prawne, proszę przygotować zarządzenie dotyczące ustalenia profilu kształcenia.

Grupa III: Wykorzystując akty prawne, proszę przygotować projekt uchwały rady pedagogicznej w sprawie statutu szkoły.

Grupa IV: Wykorzystując akty prawne, proszę przygotować decyzję dyrektora w sprawie utrzymania uchwały rady pedagogicznej.

Przedstawiciele grup prezentują wyniki pracy na plakatach. Podsumowując wyniki ćwiczenia, zwróć uwagę na strukturę (elementy składowe) aktów prawnych zaprojektowanych przez uczestników zajęć. Przykłady zarządzeń i uchwał wydawanych przez różne organy administracji publicznej możesz znaleźć na ich oficjalnych stronach www. Przypomnij, że w odróżnieniu od zarządzeń i decyzji, uchwałę wydają organy kolegialne (np. rada pedagogiczna).

6. Podsumuj zajęcia w kontekście założonych celów. Przypomnij hierarchię aktów prawnych omawianą podczas 1. sesji. Nawiąż do przykładów aktów prawnych z ostatniego ćwiczenia.

Sesja III. „Nieznajomość prawa szkodzi”, czyli prawo oświatowe w rozwiązywaniu problemów

Że „nieznajomość prawa szkodzi” — wiemy wszyscy, ale czy na co dzień zdajemy sobie sprawę z tego, że nieznajomość prawa nie usprawiedliwia niestosowania się do niego?

Cel zajęć:

Po zakończeniu zajęć uczestnik powinien:

- dążyć do jak najlepszej znajomości obowiązujących w oświacie aktów prawnych.

Uwagi o realizacji zajęć:

Ta sesja opiera się na refleksji uczestników i umiejętności rozwiązywania problemów wymagających odwołania się do przepisów prawnych. Do przeprowadzenia zajęć potrzebna będzie Ustawa o systemie oświaty, Ustawa Karta Nauczyciela, Ustawa — Kodeks pracy, Kodeks cywilny. Uczestnicy będą pracować indywidualnie oraz w grupach.



Przebieg zajęć:

1. Na ćwiczenie 1. przeznacz około 10 minut. Poproś, aby każdy z uczestników przypomniał sobie dwie sytuacje, w których niezajomość przepisów prawa oświatowego przyniosła niepożądane skutki (sytuacje mogą być zasłyszane). Następnym etapem ćwiczenia jest rozmowa w parach, podczas której uczestnicy dzielą się doświadczeniami, a także rozmawiają o przepisach, których niezajomość miała negatywne następstwa.
2. Dyskusję przenieś na forum całej grupy. Poproś każdą parę o podanie wybranego przykładu i omów je wspólnie z grupą. Zachęć grupę do zastanowienia się, znajomość jakiego przepisu zapobiegłaby przykrym następstwom sytuacji. Doprowadź do konkluzji, że „niezajomość prawa szkodzi” i nie usprawiedliwia niestosowania go, a więc należy dążyć do znajomości przepisów prawnych regulujących zasady funkcjonowania szkoły i pracy nauczycieli.
Czas: 30 min.
3. Ćwiczenie 2. polega na pracy w 3–4-osobowych grupach. Każda z nich otrzymuje

opis przypadku, który wymaga porady lub rozwiązania na podstawie przepisów prawa oświatowego. W ćwiczeniu możesz posłużyć się przypadkami opisanymi np. w „Dyrektorze Szkoły”, „Głosie Nauczycielskim” czy „Gazecie szkolnej”. Uczestnicy analizują opisy sytuacji i proponują sposób postępowania, powołując się na określone przepisy prawa. Ten etap pracy zajmie około 30 minut. Następnie przedstawiciele grup na forum charakteryzują analizowaną sytuację oraz szczegółowo omawiają ustalony sposób postępowania, odwołując się do odpowiednich zapisów w aktach prawnych. Po prezentacji wyników pracy grup, zachęć wszystkich do dyskusji.

4. Na zakończenie zajęć przypomnij tematykę i cele wszystkich trzech sesji, nawiąż do zebranych na wstępie oczekiwań uczestników. Oceń, w jakim stopniu cele i związane z nimi oczekiwania zostały spełnione. Zapowiedz tematykę następnych zajęć poświęconych wybranym, praktycznym aspektom przepisów prawa oświatowego stanowiącego o zasadach funkcjonowania szkół.



Marzenna Owczarz

EGZAMIN KWALIFIKACYJNY

Warunkiem ukończenia Kursu kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej jest złożenie przez uczestnika egzaminu kwalifikacyjnego¹. Rozporządzenie nie określa formy i zakresu egzaminu, ale w kolejnym zapisie podkreśla jego wagę poprzez wymóg zatwierdzenia przez ministra składu komisji egzaminacyjnej².

Warunki przystąpienia do egzaminu

Do egzaminu może przystąpić uczestnik, który spełnił wszystkie wymagania formalne, dotyczące: uczestnictwa w zajęciach, odbytej praktyki edukatorskiej w wymiarze co najmniej 60 godz, w tym co najmniej 20 godz. hospitowanych, samodzielnego przeprowadzenia różnych form kształcenia ustawicznego nauczycieli (co najmniej 60 godz), wykonania (zaliczenia) wszelkich innych prac przewidzianych przez organizatorów kursu i ujętych w kontrakcie zawartym na wstępie kursu. Organizatorzy mogą np. wymagać od uczestnika złożenia pisemnej pracy na zakończenie jednego, kilku lub każdego modułu kursu, mogą wprowadzić wymóg pisemnego sprawozdania z praktyki edukatorskiej itp. Wszystkie te wymagania powinny być opisane w kontrakcie, podobnie jak forma egzaminu.

Sprawdzenie spełnienia przez uczestników wszystkich formalnych warunków ukończenia kursu jest niezbędne i należy do organizato-

rów. Powinno polegać na analizie dokumentacji kursu (dziennik zajęć, dokumentacja praktyki edukatorskiej, zajęć hospitowanych, samodzielnej pracy edukatorskiej, ewentualnie — zapisy w dzienniku o pozytywnie zaopiniowanych pracach pisemnych, złożonych sprawozdaniach itp). Wszyscy uczestnicy kursu powinni być poinformowani o dopuszczeniu do egzaminu lub o przyczynach niedopuszczenia i ewentualnych brakach, które w pilnym, określonym terminie należy uzupełnić.

Skrupulatność organizatorów na etapie przygotowania do egzaminu kwalifikacyjnego owocuje niezaburzonym przebiegiem egzaminu, klarowną sytuacją każdej ze stron uczestniczących w tym, pod wieloma względami trudnym, przedsięwzięciu.

Skład komisji egzaminacyjnej, przygotowanie do egzaminu kwalifikacyjnego

Osoby, które mają sprawdzić, a także ocenić (w różnej formie) kompetencje edukatorskie posiadane przez uczestników kursu, muszą być autorytetami w tej dziedzinie. Ich zadaniem jest przecież sprawdzenie, czy uczestnik kursu jest odpowiednio przygotowany do podjęcia pracy z dorosłymi, która wymaga interdyscyplinarnej wiedzy, a przede wszystkim specyficznych umiejętności. Oprócz udokumentowanych kwalifikacji oraz osiągnięć osoby te po-

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2003 r. w sprawie warunków i trybu tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizacji i sposobu działania placówek doskonalenia nauczycieli, w tym zakresu ich działalności obowiązkowej oraz zadań doradców metodycznych, warunków i trybu powierzania nauczycielom zadań doradcy metodycznego. (Dz.U. Nr 84 z 2003 r, poz. 779, § 17, ust. 1, pkt. 1, lit. d).

² Tamże, § 17, ust. 2.



winny być czynnymi edukatorami, szkoleniowcami, z własnej praktyki znającymi problemy pojawiające się w pracy z dorosłymi i wszelkie jej uwarunkowania. W dziedzinie pracy edukatorskiej aktywność i związane z nią powiększanie bagażu doświadczeń oraz refleksyjna, otwarta na zewnętrzne sygnały postawa, to oprócz profesjonalnej wiedzy atrybuty szkoleniowca najwyższej klasy. Egzaminatorzy powinni dobrze orientować się we wszelkich, zarówno programowych, jak i organizacyjnych szczegółach procesu realizacji kursu. Program ramowy kursu stwarza bowiem możliwości interpretacji zagadnień programowych, a więc różnic w zakresie szczegółowego programu zajęć tego samego modułu. W zależności od koncepcji przyjętej przez osoby prowadzące zajęcia i zauważonych lub zgłoszonych potrzeb grupy szkoleniowej, niektóre tematy mogą być bardziej rozwinięte, a inne tylko zasygnalizowane. Dwóch różnych szkoleniowców, przy realizacji tego samego tematu, zastosuje odmienne metody i techniki pracy, ustali inne proporcje między częścią wykładową i warsztatową. Dla każdego z egzaminatorów, szczególnie ważna jest więc znajomość szczegółowego programu zrealizowanych zajęć, pozwalająca zorientować się w merytorycznych punktach ciężkości, a także w zastosowanych formach i metodach pracy.

W programowych i organizacyjnych szczegółach kursu najlepiej orientują się organizatorzy (kierownik kursu, zespół organizacyjny) oraz edukatorzy prowadzący zajęcia, a zwłaszcza ci, którzy prowadzili je w ramach kilku modułów. Jeśli organizatorzy przewidzieli funkcję opiekuna grupy, to osoba, która ją pełniła ma zdecydowanie największą wiedzę na temat szczegółów realizacji kursu, bo przez cały czas towarzyszyła grupie szkoleniowej.

Podsumowując, można stwierdzić, że najkorzystniej jest, jeśli do składu komisji egzaminacyjnej zostaną powołane osoby pełniące w ramach kursu funkcje:

- kierownika kursu (przedstawiciel organizatorów),
- opiekuna grupy (z reguły jest to przedstawiciel organizatorów, ale opiekunem grupy może też być osoba z zewnątrz),
- edukatorów, wykładowców i szkoleniowców prowadzących zajęcia (przedstawiciele organizatorów lub osoby z zewnątrz).

Kurs kwalifikacyjny jest przedsięwzięciem złożonym, długotrwałym i najczęściej realizowanym przez kilkanaście osób. Najprawdopodobniej więc nie uda się podczas posiedzeń komisji zgromadzić wszystkich biorących w nim udział edukatorów i szkoleniowców. Organizatorzy powinni jednak zadbać o przynajmniej trzyosobową ich reprezentację — by komisja liczyła co najmniej 4–6 osób. Nie ma formalnych przeszkód w powołaniu do komisji osoby nie związanej z realizacją kursu. Najważniejsze jest, aby posiadając prawo głosu, spełniała wszystkie kryteria wszechstronnie przygotowanego szkoleniowca najwyższej klasy i została zapoznana ze szczegółami przebiegu kursu.

Poniżej opisane zostały przykładowe formy egzaminu kwalifikacyjnego. Wiele miejsca poświęcono pracy dyplomowej oraz sposobom ustalania tematów. Bez względu na to, w jaki sposób zostanie ustalony temat pracy, przed organizatorami kursu stoi problem skompletowania odpowiedniego dla każdego uczestnika składu komisji egzaminacyjnej. Ze względów organizacyjnych (w tym ograniczeń czasowych kursu) najbardziej korzystne jest ustalenie 1–3 terminów egzaminu. Każdorazowo w składzie komisji powinny znaleźć się osoby prowadzące zajęcia w ramach modułów, z którymi związane są tematy prac dyplomowych. Wcześniej przygotowane i powielone recenzje tych prac usprawniają pracę komisji i sam przebieg rozmowy egzaminacyjnej.

Wszyscy członkowie komisji powinni zapoznać się z recenzjami prac przygotowanych do obrony w danym terminie. Umożliwi im to aktywny udział w rozmowie egzaminacyjnej, ukie runkuje na zagadnienia budzące szczególne zainteresowanie lub wymagające rozwinięcia.

Jednolita struktura recenzji ułatwia posługiwanie się nimi podczas egzaminu, umożliwia uzyskanie tych samych kategorii informacji i opinii o pracy. W celu ujednolicenia struktury recenzji organizatorzy mogą przygotować *karty recenzji*. Przykładowa karta recenzji może zawierać następujące punkty (z miejscem przewidzianym na wypełnienie):

Imię i nazwisko autora pracy

Tytuł pracy

Zakres tematyczny (moduł / moduły)

Imię i nazwisko recenzenta



1. *Charakterystyka teoretycznego komponentu pracy*
2. *Charakterystyka praktycznego komponentu pracy*
3. *Szczególnie interesujące aspekty pracy*
4. *Pytania do autora pracy*
5. *Ogólna opinia o pracy*

Data i podpis recenzenta

Karty recenzji mogą pomóc organizatorom w wybrnięciu z niezwykle trudnej sytuacji, gdy główny egzaminator i jednocześnie recenzent (osoba, która prowadziła zajęcia z obszaru tematycznego pracy), z nieprzewidzianych do ostatniej chwili przyczyn nie będzie mógł uczestniczyć w egzaminie. Członkowie komisji mogą kierować się opinią o pracy zawartą w recenzji, a podczas rozmowy wykorzystać pytania postawione w 4. punkcie karty przez recenzenta.

Przykładowe formy egzaminu kwalifikacyjnego

Ani rozporządzenie, ani program ramowy kursu nie określa formy, w jakiej ma się odbyć sprawdzenie wiedzy i umiejętności uczestników kursu z zakresu prowadzenia zajęć szkoleniowych z osobami dorosłymi. Planując formę egzaminu, możemy skorzystać ze sposobów egzaminowania stosowanych przez wyższe uczelnie w ramach studiów podyplomowych. Najczęściej spotyka się dwie formy egzaminów:

- 1) napisanie i obrona pracy dyplomowej,
- 2) napisanie i obrona pracy dyplomowej po zaliczeniu (w różnej formie: ustnej, pisemnej) tematycznych modułów/przedmiotów.

Na studiach podyplomowych wyznaczany jest promotor, pod którego kierunkiem słuchacz pisze pracę dyplomową na wybrany przez siebie i zaakceptowany przez promotora, bądź wspólnie ustalony temat. Temat pracy dyplomowej jest ściśle związany z kierunkiem studiów i z reguły koncentruje się wokół teorii i praktyki realizowanych przedmiotów. Bardzo często organizatorzy lub promotorzy zachęcają słuchaczy do podejmowania tematów nawiązujących do wykonywanego zawodu, specyfiki

miejsca pracy. Takie podejście daje możliwość praktycznego wykorzystania tego, co stanowi dorobek pracy dyplomowej w aktualnym miejscu pracy. Obrona pracy dyplomowej polega na rozmowie słuchacza z komisją, w skład której jest powołany promotor.

Możemy też skorzystać z najbardziej tradycyjnej: egzaminu ustnego lub pisemnego obejmującego treści wszystkich modułów kursu.

Praca dyplomowa na wybrany/ustalony przez organizatorów temat wiążący się z treściami modułów szkoleniowych

Planując formę egzaminu kwalifikacyjnego na zakończenie kursu edukatorskiego, musimy wziąć pod uwagę to, że jego głównym celem jest wyposażenie uczestników w praktyczne umiejętności prowadzenia zajęć z dorosłymi. Praca dyplomowa o charakterze czysto teoretycznym, chociaż pokaże szeroką wiedzę edukatora w zakresie wybranych problemów andragogiki i może być przedmiotem bardzo interesującej rozmowy z komisją, nie odzwierciedli rzeczywistej gotowości autora do przygotowania i prowadzenia zajęć z grupą nauczycieli. Zatem przy ustalaniu tematów pracy szczególną wagę powinniśmy przykładać do jej praktycznego wymiaru. Zagadnienia teoretyczne powinny być punktem wyjścia do opracowania praktycznych rozwiązań, dotyczących sytuacji zawodowych edukatora. Ponieważ to organizatorzy kursu ustalają formę egzaminu kwalifikacyjnego³, w przypadku obrony pracy dyplomowej, w kontrakcie zawierającym na wstępie kursu powinny być określone formalne i merytoryczne wymagania, które ta praca powinna spełnić. Dobrym rozwiązaniem może być podanie uczestnikom zestawu tematów przykładowych lub do wyboru. Zestaw powinien być bogaty, sformułowania tematów jednoznaczne, sugerujące praktyczne podejście. Zestaw mogą opracować osoby prowadzące zajęcia w ramach poszczególnych modułów kursu. Dobrze, jeśli na początku kursu uczestnik otrzyma zestaw tematów wiążących się z treściami każdego modułu. Uczestnicząc w zajęciach i powoli dojrzewając do podjęcia decyzji odnośnie tematu pracy, mógłby

³ Ramowy program kursu kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej, MEN, Warszawa, listopad 2000, pkt 2.9



z osobą prowadzącą moduł na bieżąco, pod kątem pracy dyplomowej, wyjaśniać swoje wątpliwości i konsultować pomysły. Innym wyjściem może być przekazywanie uczestnikom sugerowanych tematów pracy dyplomowej systematycznie, na początku każdego modułu.

Tak jak wyższe uczelnie w toku studiów podyplomowych, tak i organizatorzy kursu edukatorskiego mogą pozostawić sformułowanie tematu pracy dyplomowej samemu uczestnikowi. Zaproponowany temat musi być oczywiście zaakceptowany przez organizatorów kursu. Z tego rozwiązania zapewne chętnie skorzystają osoby, które mają własne doświadczenia w samodzielnym prowadzeniu różnego rodzaju form doskonalenia zawodowego nauczycieli, a także mające w swoim dorobku zawodowym obserwacje i udział w różnych sytuacjach, nieprzewidzianych w scenariuszu zajęć, a wywołanych przez czynniki zewnętrzne lub wewnętrzne, np. przez procesy zachodzące w grupie szkoleniowej. Prace dyplomowe oparte na własnych doświadczeniach edukatorskich, opisanych z wykorzystaniem nabytej (poszerzonej) na kursie wiedzy z zakresu andragogiki, będą niezwykle ciekawymi studiami przypadków pracy różnych grup szkoleniowych. Często sam skład grupy warunkuje atmosferę pracy. Inaczej mogą przebiegać procesy grupowe, które mają wpływ na efekty szkolenia w środowiskach, np.: w różnym stopniu zaznajomionych ze sobą nauczycieli jednego przedmiotu (np. języka polskiego, geografii, chemii itd.) lub nieznających się nauczycieli różnych przedmiotów czy też całych rad pedagogicznych.

Każda praca dyplomowa powinna być recenzowana przez szkoleniowca prowadzącego zajęcia z danego obszaru tematycznego.

Praca dyplomowa — pakiet szkoleniowy opracowany przez uczestnika

Praca dyplomowa może mieć też czysto praktyczny charakter. Może polegać na przygotowaniu kompletu materiałów szkoleniowych przeznaczonych dla prowadzącego zajęcia oraz uczestników szkolenia o określonej tematyce. W takiej sytuacji organizatorzy powinni określić minimalny (np. 20-godzinny), zakres szko-

lenia, które będzie przedmiotem opracowania. Przykładowo pakiet może się składać z:

- 1) projektu organizacji szkolenia, z określeniem kategorii uczestników, podaniem liczby i liczebności grup, miejsca, niezbędnych środków dydaktycznych, współpracujących instytucji/osób, opisem ich ról w szkoleniu, z załączonym planem i projektem ewaluacji,
- 2) merytorycznego opisu szkolenia zawierającego:
 - ramowy i szczegółowy program szkolenia z jego ogólnymi i szczegółowymi celami, tematami i treściami, planowanymi osiągnięciami uczestników,
 - szczegółowe scenariusze zajęć z podziałem na sesje szkoleniowe, opisem przebiegu zajęć uwzględniającym zaplanowane ćwiczenia i rodzaj materiałów powstałych po ich wykonaniu oraz przewidywane podsumowania i wnioski z ćwiczeń,
 - teksty wprowadzeń do tematów/modułów, konspekty wykładów, zestaw foliogramów, materiały pomocnicze przygotowane dla uczestników.

Tak przygotowany pakiet jest dla komisji cennym materiałem i stanowi podstawę rozmowy na tematy zarówno teoretyczne, jak i dotyczące realiów prowadzenia zajęć z nauczycielami. W przyszłości może być wykorzystany przez autora w pracy edukatorskiej.

Praca dyplomowa w postaci kompletnego pakietu szkoleniowego może także dotyczyć szkoleń, które uczestnik kursu zrealizował w ramach obowiązkowych praktyk lub wymaganych w rozporządzeniu „samodzielnie przeprowadzonych różnych form kształcenia ustawicznego nauczycieli”. W tym przypadku pakiet powinien posiadać trzecią część, zawierającą sprawozdanie z przebiegu zajęć. W sprawozdaniu powinien się znaleźć, oprócz formalnych dokumentów potwierdzających zrealizowanie zajęć (w tym zajęć hospitowanych), także opis ich przebiegu pod kątem zaistniałych modyfikacji projektu oraz raport z przeprowadzonej ewaluacji. Załącznikiem do sprawozdania powinny być przepisane lub sfotografowane przez edukatora materiały — wytwory grupowej pracy uczestników zajęć. Może się zdarzyć, że tematyka szkolenia, do którego opracowano pakiet, znacznie odbiega od zagadnień porusza-



nych na kursie (ktoś może się specjalizować np. w edukacji europejskiej lub w zarządzaniu oświatą i na ten temat zrealizować przewidziane praktyką szkolenia). Pakiet szkoleniowy będący pracą dyplomową powinien być zrecenzowany przez znawcę tematu. Rozmowa z komisją egzaminacyjną może koncentrować się na doświadczeniach edukatora, mieć charakter analityczny, opierać się na faktach dotyczących zrealizowanych zajęć. Ciekawym tematem rozmowy z komisją egzaminacyjną są ewentualne zmiany szczegółowego programu i metod pracy, jakie zaszły pod wpływem bieżących oczekiwań i potrzeb grupy. Odwoływanie się do doświadczeń edukatora umożliwia rozmowę na temat napotkanych trudności, analizowanie ich przyczyn oraz zastosowanych rozwiązań problemów. Komisja ma możliwość zapoznania się z samooceną edukatora, a także — już po fakcie — z propozycjami modyfikacji następnych zajęć prowadzonych z pomocą przygotowanego pakietu szkoleniowego. Z pewnością taki wariant egzaminu kwalifikacyjnego pozwala najpełniej ocenić posiadane przez edukatora umiejętności prowadzenia zajęć z dorosłymi i zakres niezbędnej wiedzy metodycznej.

Egzamin kwalifikacyjny — pisemny/ustny

Wyższe uczelnie wymagają w toku niektórych studiów podyplomowych zaliczenia wszystkich lub wskazanych przedmiotów. Zazwyczaj zaliczenie odbywa się na podstawie pisemnego testu sprawdzającego nabyte wiadomości. Organizatorzy kursu kwalifikacyjnego również mogą wymagać zaliczenia poszczególnych lub wybranych modułów. Pisemna forma zaliczenia jest dla organizatorów najdogodniejsza, ale ze względu na cel i specyfikę kursu, test wydaje się rozwiązaniem nietrafnym. Głównie przecież chodzi o to, aby zdobyta wiedza umożliwiła rozwój praktycznych umiejętności efektywnej pracy szkoleniowej. Biorąc to pod uwagę, organizatorzy kursu mogą się zdecydować na pisemne zaliczenia w formie np. opracowań przedstawiających rozwiązania konkretnych problemów, z którymi edukator spotyka się w praktyce, scenariuszy zajęć na dany temat, czy też przygotowania wyboru ćwiczeń warsztatowych spełniających podane cele. Tego typu opracowania cechują się praktycznością i na pewno znajdą zastosowanie w przyszłej

działalności szkoleniowej. Dla uczestnika kursu zbiór tego typu prac zaliczeniowych będzie bogatym, ocenionym przez specjalistów materiałem, który dodatkowo może być zweryfikowany poprzez wykorzystanie podczas obowiązkowej praktyki edukatorskiej. Sam egzamin kwalifikacyjny może być pomyślany jako rozmowa koncentrująca się wokół opisanych problemów lub wokół propozycji realizacji szkoleń przedstawionych w zgromadzonym materiale zaliczeniowym oraz na przebiegu praktyki z ich wykorzystaniem.

Przedmiotem rozmowy egzaminacyjnej może być sprawozdanie z praktyki i samodzielnej pracy edukatorskiej przygotowane przez uczestnika kursu. W takim przypadku organizatorzy powinni rozważyć, czy nie wprowadzić, chociaż w pewnym stopniu, ujednoliconej formy sprawozdań. Sprawozdania pisane według własnego uznania, nie zawsze muszą dostarczyć komisji egzaminacyjnej ważnych dla niej informacji, mogą znacznie różnić się szczegółowością opisu i mieć charakter czysto faktograficzny — a to zdecydowanie utrudni wykorzystanie tego opracowania podczas rozmowy egzaminacyjnej.

Protokół z egzaminu kwalifikacyjnego

Protokół z egzaminu kwalifikacyjnego jest częścią dokumentacji kursu i powinien być sporządzony z dużą starannością o szczegóły, takie jak: data i miejsce egzaminu, pełna nazwa kursu, pieczęć placówki doskonalenia realizującej kurs i własnoręczne podpisy wszystkich członków komisji biorących udział w egzaminie. Protokół z egzaminu jest dokumentem, zawierającym najważniejsze informacje o osobach egzaminowanych, egzaminujących, przedmiocie egzaminu, jego wyniku oraz ewentualnie o zdarzeniach zaistniałych podczas sytuacji egzaminacyjnej. Zatem w podstawowej części dokumentu powinny się znaleźć następujące informacje:

1. Imienny wykaz członków komisji egzaminacyjnej przeprowadzającej egzamin w danym terminie (ze wskazaniem jej przewodniczącego).



2. Imienny wykaz osób przystępujących w danym dniu do egzaminu, i odpowiednio:
 - tematy prac dyplomowych lub — w przypadku innych form egzaminu np. zadane przez komisję pytania, punktację/oceny uzyskane w toku częściowych, pisemnych zaliczeń każdego modułu itp.
 - miejsce na ewentualne uwagi o przebiegu egzaminu — ich wpisanie jest szczególnie ważne, jeśli wystąpią nieprzewidziane okoliczności ze strony zarówno komisji, jak i osoby egzaminowanej,
 - ocenę uzyskaną w wyniku złożenia egzaminu kwalifikacyjnego; ze względu na to, że w obowiązującym druku *Świadectwa ukończenia kursu kwalifikacyjnego*⁴ nie wpisuje się oceny uzyskanej w wyniku egzaminu, możemy posłużyć się skalą dwustopniową: ocena (wynik) pozytywna/negatywna; w przypadku oceny negatywnej szczególnie ważne jest jej uzasadnienie i opis dalszego postępowania ustalonego z egzaminowanym; oświadczenie egzaminowanego o zapoznaniu się z ustaleniami może być dołączone do protokołu w formie załącznika.
3. Własnoręczne podpisy wszystkich członków komisji egzaminacyjnej.

Podsumowanie

Sytuacja egzaminu kwalifikacyjnego jest złożona i trudna zarówno dla osób egzaminujących, jak i egzaminowanych. Paradoksalnie, podłożem trudności jest to, co łączy obydwie strony: wspólne uczestnictwo w procesie poszerzenia wiedzy i umiejętności podczas zajęć kursu oraz... wykonywanie na co dzień zawodu nauczyciela.

Prowadzenie grupy szkoleniowej to zawsze dla edukatora sytuacja kształcząca. W każdej grupie zachodzą niepowtarzalne procesy i zdarzenia, uczestnicy dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniem, wspólnie wypracowują specyficzne rozwiązania zadań postawionych przez edukatora. Prowadzący zajęcia staje się bogatszy o własne wnioski z czynionych na bieżąco

obserwacji oraz przekazów uczestników, a także o synergiczne efekty pracy całej grupy nad rozwiązaniem problemów.

Egzaminując uczestników kursu, edukator cały czas ma świadomość tego, że:

- osoby egzaminowane oczekują od niego stworzenia sytuacji partnerskiej, zgodnie z przyswojonymi zasadami pracy z dorosłymi,
 - uczestnicy kursu są autorytetami w pewnych zagadnieniach, ze względu na własne przygotowanie zawodowe i często prowadzoną w tym zakresie działalność szkoleniową,
 - osoby oceniane są w sytuacji stresu, którą potęguje fakt, że są nauczycielami, a obecnie występują w nietypowej dla siebie sytuacji,
 - właśnie dokonuje się swoista ewaluacja jego własnej pracy.
- Rodzą się dylematy, ponieważ nauczyciel egzaminuje nauczyciela, a wobec tego:
- jak zaaranżować sytuację egzaminacyjną, aby różniła się od sytuacji egzaminowania ucznia?
 - jak sprawić, aby egzaminowany czuł się partnerem, a nie uczniem?
 - i jak nie przenieść wzorców zachowań z sytuacji nauczyciel — uczeń, które tak łatwo zostaną rozpoznane przez egzaminowanego?, a może jednak nie ma w tym nic złego?

Nie ma gotowych odpowiedzi na te pytania, bo w każdym przypadku zależą one od potrzeb osoby egzaminowanej. Cały kunszt egzaminatora polega na tym, aby w jak najwyższym stopniu zaspokoić te potrzeby, nie pytając o nie wprost.

Łatwo można sobie uzmysłować pozamerytoryczne czynniki dodatkowo stresujące osobę ocenianą: jest nauczycielem, a to oznacza wewnętrzne zobowiązanie do niepopelniania błędów, „stanięcia na wysokości zadania” zarówno w obliczu komisji, jak i kolegów z grupy.

Egzamin kwalifikacyjny wieńczy długotrwały wysiłek organizatorów kursu i jego uczestników. Jest to sytuacja trudna dla obu stron. Powyższy tekst ma za zadanie pomóc organizatorom w rozwiązaniu formalnych proble-

⁴ Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2003 r.



mów wiążących się z przebiegiem egzaminu. Z tej strony właściwie wszystko da się zaplanować, łącznie z rozwiązaniami alternatywnymi. Kilkakrotnie była mowa o kontrakcie zawieranym z uczestnikami na wstępie kursu. Jego rola jest ogromna. Świadomość ról i zadań, znajomość i usankcjonowanie procedur obowiązujących organizatorów i uczestników kursu jest warunkiem sprawnego przebiegu całego szkolenia oraz egzaminu kwalifikacyjnego. Zawieranie kontraktu umożliwia wyjaśnienie wszystkich niejasności, pozwala na miejscu lub w najbliższym terminie sprecyzować ustalenia, będące odpowiedzią na pytania lub propozycje uczestników. Organizatorzy mają też możliwość poznania potrzeb i oczekiwań przyszłych edukatorów w merytorycznej i metodycznej sferze kursu. Zawarcie kontraktu oznacza deklarację obu stron podporządkowania się wspólnie dokonanym ustaleniom.

Podczas zawierania kontraktu organizatorzy, prowadzący zajęcia oraz uczestnicy często otwarcie deklarują wzajemną życzliwość i dążenie do stworzenia podczas wspólnych spotkań przyjaznej atmosfery sprzyjającej wytę-

żonej pracy. Na wstępnym spotkaniu rzadko pojawiają się bardziej szczegółowe oczekiwania dotyczące tego aspektu przebiegu kursu. Tworzą go indywidualne i grupowe zachowania w konkretnych sytuacjach, jego podłoże tkwi w osobowościowych predyspozycjach uczestników zdarzeń. Tej sfery nie można zaplanować tak, jak organizację czy program zajęć, a jest ona niezmiernie ważna dla efektów całego przedsięwzięcia. Wszelkie niepowodzenia w tym zakresie mogą źle zaowocować podczas, z założenia najtrudniejszej na kursie, sytuacji, jaką jest egzamin kwalifikacyjny. Ciężar budowania odpowiedniej atmosfery przebiegu egzaminu spoczywa na organizatorach i samej komisji. Jak w żadnej innej sytuacji, równoległe zastosowanie znajdują tu przesłania fachowych tekstów i opracowań niniejszej publikacji.

Każdej komisji przeprowadzającej egzamin kwalifikacyjny życzymy zdania z pozytywnym wynikiem tego swoistego sprawdzianu własnych umiejętności edukatorskich!

IV

Aneks



Bogusława Kalinowska

HISTORIA RUCHU EDUKATORSKIEGO — Z DOŚWIADCZEŃ CODN

W ciągu kilku ostatnich lat kursy edukatorskie w środowisku zajmującym się systemem doskonalenia były przedmiotem wielu ożywionych dyskusji. Również sam tajemniczy jeszcze do niedawna termin „edukator” ma zapewne tyleż samo zwolenników, co przeciwników. Prezentowany tu materiał nie będzie jednak kolejną polemiką w tej sprawie, lecz krótką prezentacją dorobku związanego z realizowaniem szkoleń edukatorów oraz innymi działaniami podejmowanymi na rzecz środowiska edukatorów.

W poszukiwaniu początków

Zanim w lutym 1999 roku w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej po raz pierwszy pojawiły się zapisy regulujące pozycję edukatorów w systemie doskonalenia, już kilka lat wcześniej, w okresie wprowadzania reformy oświaty, kilka tysięcy nauczycieli zostało przygotowanych do pracy edukatorskiej w programach realizowanych bądź współrealizowanych przez CODN. Historia kursów edukatorskich, czy też szerzej — ruchu edukatorskiego, to zatem prawie 10 lat doświadczeń, duże międzynarodowe i ogólnopolskie programy edukacyjne, kilka tysięcy przeszkolonych osób, mnóstwo refleksji i wspomnień, zarówno dla tych, którzy w programach tych uczestniczyli, jak i dla ich realizatorów.

Szukając początków ruchu edukatorskiego, z pewnym uproszczeniem można powiedzieć: *na początku był TERM*. Chociaż nie był to pierwszy realizowany w Polsce program szkoleniowy o charakterze edukatorskim, to właśnie z Programem TERM należy wiązać wprowadzenie do słownika oświatowego terminu „edu-

kator”. Termin ten był od 1995 roku używany dla określenia grupy osób przygotowanych do prowadzenia doskonalenia kadry kierowniczej oświaty.

Rzeczywisty początek ruchu edukatorskiego sięga pierwszej połowy lat dziewięćdziesiątych, kiedy to w systemie doskonalenia nauczycieli coraz większą popularnością zaczęły cieszyć się warsztatowe, aktywne formy pracy z grupą.

Warto jednak pamiętać, że ten sposób pracy nie był w Polsce zupełną nowością. Treningi i warsztaty były już prowadzone od ponad 30 lat przez profesjonalnie przygotowane środowisko trenerów psychologicznych, początkowo w obszarze psychoterapii i psychoedukacji, później również w zakresie szkoleń biznesowych.

Do systemu doskonalenia nauczycieli metody aktywne zostały wprowadzone poprzez programy realizowane przy współudziale instytucji oświatowych z krajów Unii Europejskiej (między innymi program TERM, SMART, SIERRA). I chociaż szkolenie edukatorów nie było zasadniczym celem tych programów (propagowały one nowe, ważne dla reformującego się systemu oświaty obszary wiedzy i umiejętności), to z uwagi na ich kaskadowy charakter, wyszkolenie „specjalistów od szkoleń” stało się istotnym ich elementem.

Wraz z programami pojawiły się nowe, nie do końca jasne terminy określające różne grupy specjalistów od szkoleń. W zależności od programu, jaki ukończyli, byli oni nazywani multiplikatorami, moderatorami, edukatorami, teacher trainerami, edukatorami edukatorów, czy też po prostu trenerami. Wszystkie te terminy określały osoby pracujące metodami warsztatowymi z różnymi grupami oświatowych klientów.



Najbardziej przyjął się i rozpowszechnił jednak termin „edukator”; dlatego absolwentów wielu programów i kursów przygotowujących do pracy szkoleniowej zwyczajowo nazywamy edukatorami.

Kim są edukatorzy?

Jednocześnie ze szkoleniem kadr edukatorskich toczyły się dyskusje nad sprecyzowaniem terminu „edukator” i określeniem jego miejsca oraz roli w systemie doskonalenia nauczycieli. Co wyróżnia edukatorów wśród innych specjalistów zajmujących się doskonaleniem zawodowym, co stanowi specyfikę ich pracy? Pytania te padały zarówno w środowiskach zaangażowanych w kształcenie edukatorów, jak również z ust sceptyków, zastanawiających się czy edukatorzy i kursy edukatorskie tak naprawdę są potrzebne. Materiał opisujący miejsce edukatorów w systemie doskonalenia zamieszczony został w oddzielnej części tego poradnika, tutaj zatrzymamy się tylko nad wyjaśnieniem terminu „edukator”.

Oto dwie spośród wielu definicji, jakie znaleźć możemy w materiałach roboczych i opracowaniach poświęconych problematyce edukatorów:

Edukator to osoba prowadząca zajęcia dydaktyczne z dorosłymi, stosując metody nauczania zwiększające czynny udział osób uczących się.

(„Jak zostać edukatorem akredytowanym — informator”)

Edukator potrafi prowadzić zajęcia z dorosłymi metodami aktywizującymi, na określony wcześniej temat. Przy realizacji celów dydaktycznych uwzględnia dynamikę procesów grupowych, weryfikuje na bieżąco wstępne założenia i procedury. Prowadzi grupy zadaniowe rozwijające umiejętności profesjonalne, wykorzystując potencjał grupy i doświadczenia uczestników. Zajmuje się głównymi obszarami funkcjonowania szkoły. Uczestnikom swoich zajęć stwarza sytuacje edukacyjne, dzięki którym zdobytą wiedzę i umiejętności mogą przenosić do pracy zawodowej.

(Propozycja Katarzyny Koszewskiej, wicedyrektora CODN)

Przytoczone definicje wskazują na różne aspekty pracy edukatorskiej, pomagają w odpowiedzi na pytanie, kim jest, a kim nie jest edukator? Podkreślmy jeszcze raz:

Edukator:

- ➔ zajmuje się doskonaleniem zawodowym pracowników oświaty (pracuje w systemie doskonalenia nauczycieli lub też dla tego systemu),
- ➔ prowadzi zajęcia dydaktyczne związane z edukacją zawodową nauczycieli, rozwijające umiejętności profesjonalne (choć z uwagi na charakter pracy w oświacie często dotyczą one również obszaru psychoedukacji),
- ➔ w swojej pracy wykorzystuje aktywizujące metody pracy z grupą, oparte na potencjale i doświadczeniach uczestników,
- ➔ specjalizuje się w określonej dziedzinie funkcjonowania szkoły/systemu oświaty,
- ➔ nie jest wykładowcą, chociaż podczas swoich zajęciach wprowadza elementy wykładu,
- ➔ nie jest też trenerem psychologicznym, nie pracuje nad zmianą osobistą, nie zajmuje się terapią grupową...

Przegląd edukatorskich specjalności

Z całą pewnością edukator nie może być tylko „specjalistą od prowadzenia szkoleń”.

Niezmiernie ważne umiejętności pracy z grupą muszą bowiem iść w parze z rozległą wiedzą i doświadczeniem związanym z konkretnym obszarem funkcjonowania szkoły. Dlatego wszystkie realizowane programy i kursy edukatorskie dotyczyły określonych specjalności, wynikających bezpośrednio z potrzeb systemu doskonalenia nauczycieli.

Zamieszczona poniżej tabela prezentuje dotychczasowe specjalności edukatorów, przygotowanych w programach realizowanych bądź współrealizowanych przez CODN w latach 1991–2003.



Specjalizacja merytoryczna (przygotowanie do prowadzenia doskonalenia w zakresie...)	Nazwa programu/kursu <i>w ramach którego przygotowywani byli edukatorzy określonych specjalności</i>
Zarządzanie oświatą	Program TERM — IAE Program EDUKATOR 2, EDUKATOR 3 Kurs dla edukatorów kadry kierowniczej oświaty
Nauczanie języków obcych	Kurs kształcenia Teacher Trainerów — edukato- rów nauczycieli języka niemieckiego Kurs kształcenia Teacher Trainerów — edukato- rów nauczycieli języka rosyjskiego Kurs edukatorów w ramach projektu YOUNG LEARNERS
Edukacja zawodowa	Podyplomowe Studium Edukatorów Kształcenia Zawodowego Studium Kształcenia Umiejętności Skutecznego Nauczania (SKUSN)
Integracja europejska	Program SIERRA
Umiejętności kluczowe	Program KREATOR
Reforma systemu oświaty	Program NOWA SZKOŁA
Oświata samorządowa	Program EDUKATOR samorządowy
Edukacja europejska ze szczególnym uwzględ- nieniem stosunków polsko-niemieckich	Program „PARTNERZY — Polacy i Niemcy w no- wej Europie”

Aby obraz był pełen, warto wspomnieć również o szkoleniach realizowanych poza Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli, które także zaliczane są do programów o charakterze edukatorskim, w tym:

- ⇒ kurs moderatorów WDN i ROS (realizowany przez WOM w Kielcach, WSP w Kielcach oraz Uniwersytet w Halle),
- ⇒ studium dla edukatorów w zakresie edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia (Polski Zespół ds. Projektu „Szkoła Promująca Zdrowie”, Instytut Psychologii UAM w Poznaniu),
- ⇒ szkolenie edukatorów pedagogiki muzealnej (prowadzone przez WOM w Łodzi oraz Muzeum Historii Miasta Łodzi).

Ponadto od 1999 roku, w ramach doskonalenia zawodowego edukatorów, CODN prowadzi również tzw. szkolenia w zakresie specjalizacji edukatorskich. Uczestnikami tych szkoleń są absolwenci różnych programów edukatorskich, zainteresowani przygotowaniem do prowadzenia doskonalenia w innych obszarach bądź też pełnieniem nowej roli zawodowej. Szkolenia te dotyczyły zagadnień:

- ⇒ wspierania rozwoju zawodowego początkujących edukatorów — edukator opiekun,
- ⇒ problematyki samorządowej — edukator samorządowy,
- ⇒ praw dziecka — edukator w zakresie praw dziecka,
- ⇒ superwizji zajęć edukacyjnych.

Krótką prezentacją wybranych programów i kursów edukatorskich

W prezentowanym materiale umieszczone zostały programy o charakterze edukatorskim realizowane bądź współrealizowane przez CODN w latach 1991–2003. Są wśród nich duże międzynarodowe i ogólnopolskie programy edukacyjne, w których szkolenie edukatorów było tylko jednym z komponentów. Są również mniejsze szkolenia, których głównym celem było przygotowanie edukatorów określonych specjalności. Dorobek większości z tych programów znacznie wykracza zatem poza przygotowanie kadry szkoleniowców. To



również nowe, ważne dla reformującego się systemu oświaty idee, cenne materiały edukacyjne (między innymi pakiet „Europa na co dzień”, moduły programu TERM, materiały NOWEJ SZKOŁY czy też zeszyty programu KREATOR), to tysiące pracowników oświaty przeszkolonych w ramach grup docelowych tych programów.

W materiale przedstawione zostały tylko podstawowe informacje na temat poszczególnych programów i kursów, dotyczące głównie zagadnień szkolenia edukatorów.

Program TERM — IAE

„Dokształcenie zarządzania oświatą”

Realizowany w ramach funduszu PHARE w latach 1995–1997 przez MEN, CODN oraz konsorcjum firm: Pedagogisch Technische Hogeschool z Holandii, European Consortium for Training, Enterprise and Development, International Policy Services z Wielkiej Brytanii.

Podstawowym celem programu było wsparcie Ministerstwa Edukacji Narodowej w pracach związanych z przygotowaniem i realizacją reformy edukacji w zakresie zarządzania oświatą, poprzez podniesienie kompetencji kadry kierowniczej zatrudnionej w szkołach, kuratoriach, gminach i ośrodkach doskonalenia nauczycieli.

W ramach programu TERM — IAE przygotowana została kadra 172 edukatorów.

Do grupy tej zalicza się również 16 edukatorów trenerów, autorów materiałów szkoleniowych. Program szkolenia edukatorów (280 godz.) obejmował następujące moduły: metody pracy edukatora, metody szkolenia w krajach Unii Europejskiej, komunikacja społeczna w organizacji, kierowanie szkołą, standardy edukacyjne i uprawnienia ucznia, mierzenie jakości pracy szkoły, rola zawodowa wizytatora, rozwój organizacyjny szkoły, prawo i gmina, szkoła w gminie, kierowanie zmianą, kierowanie placówką doskonalenia, organizacja procesu doskonalenia, techniki informatyczne w szkoleniach, podsumowanie wyjazdów studyjnych, organizacja oraz ewaluacja szkoleń grup docelowych programu.

W kolejnej fazie programu edukatorzy TERM przeszkolili, w ramach tzw. grup docelowych, 1200 pracowników szkół, kuratoriów, gmin oraz ośrodków doskonalenia nauczycieli. Do-

robek programu to również wydane materiały szkoleniowe oraz publikacje dotyczące doskonalenia kadry kierowniczej.

Kursy dla edukatorów kadry kierowniczej oświaty

Realizowane w latach 1997–2000 przez Zespół Szkolenia Kadr CODN, początkowo jako kontynuacja programu TERM-IAE. Celem szkoleń było przygotowanie wykwalifikowanej grupy edukatorów w zakresie doskonalenia zarządzania oświatą.

Program szkolenia edukatorów kadry kierowniczej oświaty był modyfikowany i uzupełniany w kolejnych edycjach. Zmieniały się również nazwy poszczególnych szkoleń. Edukatorzy kadry kierowniczej to absolwenci programów:

- ⇒ Edukator 2 — szkolenie dla uczestników grup docelowych programu TERM,
- ⇒ Edukator 3 — szkolenie dla osób nie uczestniczących w programie TERM,
- ⇒ Kursu dla edukatorów kadry kierowniczej — nazwa ujednolicona do 1999 r.

Przykładowy program szkolenia edukatorów kadry kierowniczej z 2000 roku (180 godz.) obejmował następujące zagadnienia: umiejętności komunikacyjne w pracy edukatora, praca z grupą, prezentacje publiczne, organizacja procesu doskonalenia, zarządzanie jakością w edukacji, kierowanie zmianą edukacyjną, zarządzanie placówką oświatową, zarządzanie projektami edukacyjnymi, prawne aspekty zarządzania oświatą, doskonalenie kadry kierowniczej w Anglii — analiza porównawcza, przygotowanie do praktyki, grupowa superwizja praktyki.

W trakcie sześciu edycji programu wyszkolona została grupa 157 edukatorów kadry kierowniczej oświaty.

Program KREATOR

Program realizowany od 1995 roku na zlecenie MEN, przy współpracy ekspertów z krajów Unii Europejskiej. Głównym celem programu było włączenie tzw. pięciu umiejętności kluczowych do programów nauczania przedmiotów ogólnokształcących i praktyki szkolnej oraz zorganizowanie systemu doskonalenia nauczycieli w tym zakresie.



Realizatorem dwóch edycji kursów dla edukatorów (prowadzonych od 1998 roku) było Krajowe Biuro Programu KREATOR przy CODN oraz Regionalny Ośrodek Programu KREATOR w Zgierzu.

Program szkolenia edukatorów (ok. 160 godz.) obejmował następujące zagadnienia: istota umiejętności kluczowych, integrowanie i wprowadzanie umiejętności kluczowych do treści programowych, przemiany edukacyjne, komunikacja i praca w grupie, rozwiązywanie problemów, planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się, planowanie kursów dla nauczycieli, organizacja regionalnych ośrodków programu KREATOR, upowszechnianie włączania umiejętności kluczowych do edukacji uczniów i dorosłych.

W ramach programu wyszkolono 131 edukatorów. Do grupy edukatorów Programu KREATOR zalicza się również tzw. edukatorów „specjalistów krajowych” programu, 41 osób szkolonych w latach 1995–1999 w ramach programu SMART.

Istotnym dorobkiem programu KREATOR są także wydawnictwa (zeszyty przedmiotowe polonistów, historyków, matematyków, z zakresu technologii informacyjnej, nauczania początkowego i nauk przyrodniczych). W trakcie realizacji programu powstały również regionalne ośrodki KREATORA, wspierające pracę edukatorów programu.

Program SIERRA

Program realizowany w latach 1996–1997 w ramach funduszu PHARE przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz Komitet Integracji Europejskiej.

Podstawowym celem programu było popularyzowanie problematyki integracji europejskiej poprzez włączenie tych zagadnień w proces edukacji dzieci i młodzieży oraz budowanie wokół tematyki europejskiej ogólnopolskiego systemu doskonalenia nauczycieli.

Efekt realizacji programu to między innymi opracowanie i rozpowszechnienie materiałów edukacyjnych „Europa na co dzień” — pakiet dla ucznia i nauczyciela oraz przygotowanie do pracy szkoleniowej grupy edukatorów — trenerów.

Program szkolenia edukatorów (ok. 260 godzin) dotyczył: doskonalenia umiejętności trenerskich, wiedzy o integracji europejskiej, metodyki nauczania o integracji europejskiej, technik i narzędzi twórczego myślenia, pisanie i ocenianie materiałów edukacyjnych na temat integracji europejskiej.

W ramach programu przygotowana została grupa 22 edukatorów (w tym również edukatorzy — trenerzy programu SIERRA). W dalszych etapach programu edukatorzy przeprowadzili szkolenia dla 200-osobowej grupy doradców metodycznych oraz superwizje warsztatów prowadzonych dla grupy 1000 nauczycieli, użytkowników pakietu „Europa na co dzień”.

Program NOWA SZKOŁA

Realizowany od 1997 roku przez CODN, przy współpracy wojewódzkich placówek doskonalenia nauczycieli. Długofalowym celem programu było przygotowanie szkół do wdrażania reformy, wyszkolenie kadry wspierającej proces samorozwoju szkoły oraz zapewnienie wysokiego poziomu doskonalenia nauczycieli w tym zakresie.

Jednym z elementów programu był komponent szkoleniowy, w ramach którego w systemie kaskadowym przygotowani zostali edukatorzy NOWEJ SZKOŁY.

Grupa absolwentów programu edukatorskiego to około 2800 osób, w tym również 100 nauczycieli akademickich i nauczycieli kolegiów.

Program szkolenia obejmował cztery moduły: wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli, projektowanie, ocenianie, integracja międzyprzedmiotowa (na poziomie szkolenia tzw. grupy 100/1 i 100/2 również elementy: komunikacja i praca z grupą).

W efekcie realizacji programu opracowane zostały również publikacje wspomagające wprowadzanie reformy oświaty (materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych). Edukatorzy programu w ramach podpisanych kontraktów przeprowadzili około 120 tysięcy godzin szkoleń i spotkań informacyjnych z radami pedagogicznymi wszystkich szkół w kraju, stworzona została także sieć punktów konsultacyjnych wspierających pracę edukatorów.



Poddyplomowe Studium Edukatorów Kształcenia Zawodowego

(w kolejnych edycjach Studium Kształcenia
Umiejętności Skutecznego Nauczanie —
SKUSN)

Program realizowany od 1997 roku przez Pracownię Edukacji Zawodowej CODN, przy współpracy i opiece naukowej Instytutu Badań Edukacyjnych. Celem studium było przygotowanie kadry szkoleniowców — edukatorów do systemu doskonalenia nauczycieli w szkolnictwie zawodowym.

Program szkolenia edukatorów (260 godz.) obejmował następujące zagadnienia: kierunki zmian w edukacji zawodowej w Polsce i Europie, umiejętności komunikacyjne w pracy edukatora, proces kształcenia zawodowego, organizacja procesu doskonalenia w kształceniu zawodowym, metody aktywizujące w kształceniu zawodowym, środki dydaktyczne wspomagające doskonalenie.

Do 1999 roku studium ukończyły 102 osoby. W następnych latach program szkolenia edukatorów szkolnictwa zawodowego był kontynuowany przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej.

Program — edukator samorządowy

Program realizowany w latach 2000–2001 przez Pracownię Kadr Systemu Oświaty CODN. Celem programu było przygotowanie grupy edukatorów — specjalistów w zakresie problematyki samorządowej, będących jednocześnie inicjatorami współpracy szkoły z samorządem. Uczestnikami szkolenia byli pracownicy placówek oświatowych, pełniący jednocześnie funkcję radnych w jednostkach samorządu terytorialnego lub współpracujący z samorządami.

Program szkolenia (260 godz.) obejmował następujące zagadnienia: umiejętności komunikacyjne w pracy edukatora, praca z grupą, metody aktywizujące, prezentacje publiczne, umiejętności psychologiczne w zarządzaniu, organizacja i zarządzanie oświatą samorządową, organizacja procesu doskonalenia, zarządzanie jakością w edukacji, kierowanie zmianą edukacyjną, prawne aspekty zarządzania oświatą, polityka oświatowa samorządu terytorialnego, przygotowanie do praktyki, grupowa superwizja praktyki edukatorskiej.

W ramach programu wyszkolono 23 edukatorów samorządowych.

Kurs Teacher Trainerów — edukatorów nauczycieli języka niemieckiego

Pierwsza grupa edukatorów Teacher Trainerów została przygotowana w projekcie realizowanym w latach 1991–1996 w ramach polsko-szwajcarskiego porozumienia przez Szwajcarską Centralę Doskonalenia Nauczycieli Szkół Średnich w Lucernie, Instytut Goethego oraz Austriackie Ministerstwo Kultury, przy współpracy z MEN i CODN. Program był kontynuowany w latach 1997–1999 przez Pracownię Doskonalenia Nauczycieli Języków Obcych.

Program szkolenia (330 godz.) obejmował zagadnienia dydaktyki i metodyki nauczania języka obcego, nauczania międzykulturowego, elementy pracy z dorosłymi, organizację szkoleń, przygotowanie do realizacji praktyki, praktyki edukatorskie.

Grupa edukatorów — Teacher Trainerów liczy 165 osób. Ich działalność jest wspierana przez CODN oraz wymienione instytucje kulturalne z krajów niemieckojęzycznych poprzez organizowanie seminariów i konferencji doskonalących.

Efektem doświadczeń zebranych podczas realizacji szkoleń jest pierwsza w Polsce całościowa koncepcja szkolenia edukatorów językowych. „Curriculum kształcenia edukatorów Teacher Trainerów w zakresie doskonalenia nauczycieli języka niemieckiego” stanowił podstawę do tworzenia programów dla edukatorów nauczycieli innych języków obcych.

Kurs Teacher Trainerów — edukatorów nauczycieli języka rosyjskiego

Realizowany przez Pracownię Doskonalenia Nauczycieli Języków Obcych CODN.

Program szkolenia (224 godz.) odpowiadał „Curriculum kształcenia Teacher Trainerów” i obejmował zagadnienia metodyki nauczania języka, elementy pracy z dorosłymi oraz organizację i prowadzenie form doskonalenia.

W trakcie dwóch edycji kursu przygotowano łącznie 39 edukatorów — Teacher Trainerów języka rosyjskiego.



Szkolenie edukatorów w ramach projektu YOUNG LEARNERS

Projekt uruchomiony pod koniec 1999 roku na podstawie porozumienia pomiędzy MEN, British Council i Goethe Institut, realizowany do chwili obecnej przez Pracownię Języków Obcych CODN.

Celem projektu jest między innymi wyszkolenie kadry edukatorów (Trainer Trainerów i Teacher Trainerów) wyspecjalizowanych w metodyce nauczania języka obcego na poziomie kl. 1–3, wypracowanie programów ramowych kursów kwalifikacyjnych i doskonalących w zakresie Young Learners oraz szkolenie nauczycieli przygotowujących się do podjęcia nauczania dzieci na poziomie wczesnoszkolnym.

W ramach programu przygotowano siedmiu specjalistów (Trainer Trainers), którzy zdobyli umiejętność projektowania oraz kierowania doskonaleniem nauczycieli w zakresie wczesnoszkolnego nauczania języka angielskiego (425 godz. szkolenia). Przeszkolono również 59 Teacher Trainerów języka angielskiego i 18 Teacher Trainerów języka niemieckiego (285 godz. szkolenia). W roku 2003 przygotowywana jest kolejna 15-osobowa grupa Teacher Trainerów języka niemieckiego.

Program szkolenia edukatorów w projekcie YOUNG LEARNERS oparty jest na „Curriculum kształcenia Teacher Trainerów”.

Program „PARTNERZY — Polacy i Niemcy w nowej Europie”

Program realizowany w latach 1997–2003 przez Pracownię Edukacji Obywatelskiej i Europejskiej CODN przy współpracy z Fundacją Współpracy Polsko-Niemieckiej, Fundacją im. Friedricha Eberta, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen oraz Niemieckim Instytutem Historycznym w Warszawie.

Głównym celem programu było budowanie porozumienia i inspirowanie współpracy młodych Polaków i Niemców poprzez stworzenie kompleksowego, ogólnopolskiego programu działań edukacyjnych.

W ramach programu (w latach 2002/2003) zrealizowany został kurs kwalifikacyjny, przy-

gotowujący do pracy edukatorskiej w zakresie edukacji europejskiej, ze szczególnym uwzględnieniem stosunków polsko-niemieckich.

Uczestnikami kursu byli nauczyciele — liderzy aktywni na polu edukacji europejskiej oraz uczestnicy serii warsztatów programu „PARTNERZY — Polacy i Niemcy w nowej Europie” realizowanych przez CODN w latach 1997–1998.

Program szkolenia (łącznie 392 godz.) odpowiadał założeniom ramowego programu kursu kwalifikacyjnego dla edukatorów i obejmował następujące zagadnienia: umiejętności psychologiczne w pracy edukatora, specyfika nauczania dorosłych, praca z grupą, organizacja procesu doskonalenia, kompetencje instytucjonalne w pracy edukatora, edukacja europejska ze szczególnym uwzględnieniem stosunków polsko-niemieckich, przygotowanie do praktyki edukatorskiej, praktyka, samodzielna praca uczestników, ewaluacja kursu, egzamin kwalifikacyjny.

W ramach programu przygotowano grupę 18 edukatorów.

Istotnym dorobkiem programu „PARTNERZY — Polacy i Niemcy w nowej Europie” jest podręcznik scenariuszowy *Partnerzy — Polacy i Niemcy w nowej Europie* wydany w językach polskim i niemieckim.

* * *

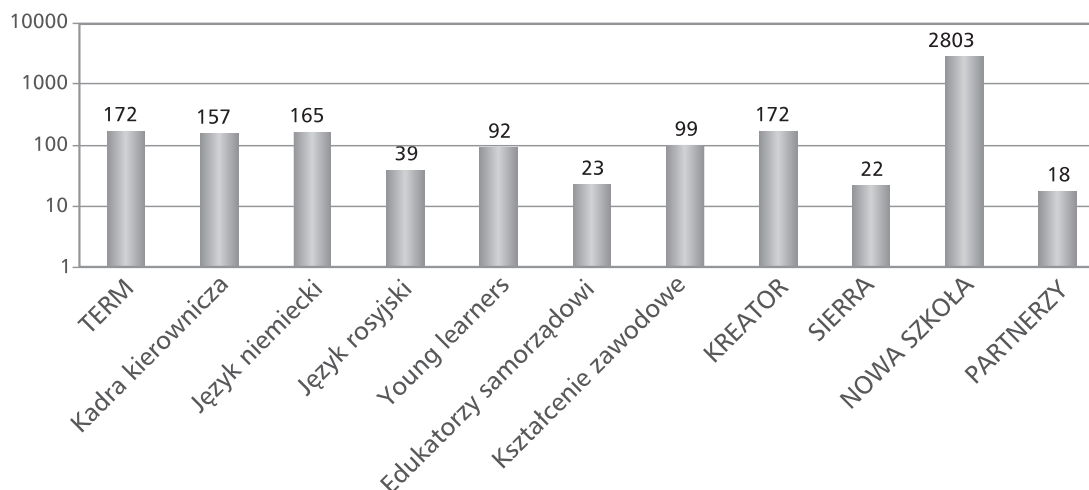
Zaprezentowane tu programy i kursy przez wiele lat cieszyły się ogromnym zainteresowaniem pracowników systemu doskonalenia oraz innych placówek oświatowych. Było to niewątpliwie związane z dynamicznie rozwijającym się w okresie wdrażania reformy rynkiem szkoleń oświatowych. Szkolenia dla edukatorów w pewnym stopniu wypełniały również lukę, jaka istniała w zakresie kształcenia kadry szkoleniowej dla placówek doskonalenia nauczycieli. Dla wielu osób były one także początkiem nowej drogi zawodowej.

Na zakończenie spójrzmy raz jeszcze na całą grupę uczestników edukatorskich programów (zamieszczony wykres).

Daje to łącznie ponad 3700 osób, bez których proces wprowadzania zmian w systemie oświaty z pewnością byłby bardzo trudny.



Liczba osób przeszkolonych w ramach poszczególnych programów o charakterze edukatorskim (dane uwzględniają również grupę edukatorów-trenerów)



Kalendarium innych inicjatyw podejmowanych na rzecz środowiska edukatorów

Kilka tysięcy przeszkolonych osób zwyczajowo nazywanych edukatorami, brak ich prawnego usytuowania w systemie doskonalenia nauczycieli, zróżnicowane programy szkolenia i — w ich konsekwencji — równie zróżnicowany poziom wiedzy i umiejętności edukatorów — oto sytuacja, przed jaką pod koniec lat dziewięćdziesiątych stanęli sami edukatorzy, organizatorzy edukatorskich szkoleń, a także (a może przede wszystkim) klienci edukatorskich usług. Pojawiła się zatem potrzeba uporządkowania sytuacji edukatorów.

W ciągu kilku ostatnich lat podjętych zostało wiele inicjatyw, będących próbą profesjonalizacji zarówno szkolenia, jak i pracy edukatorów w systemie doskonalenia nauczycieli. Mamy wśród nich inicjatywy samych edukatorów, działania MEN dotyczące prawnego usytuowania edukatorów, a także prace koncepcyjne związane z budowaniem systemu akredytacji.

Oto krótkie kalendarium tych wydarzeń.

1996 rok

Z inicjatywy edukatorów programu TERM — IAE powstało Stowarzyszenie Edukatorów (STED). Do grupy tej dołączyli również przedstawiciele innych edukatorskich specjalności. Zadaniem Stowarzyszenia jest między innymi:

kontynuowanie idei programu TERM — doskonalenie zarządzania oświatą, wspieranie rozwoju zawodowego edukatorów, dbanie o ich status zawodowy, a także podejmowanie wspólnych inicjatyw w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli i innych grup zawodowych. Szczegółowe informacje na temat działalności stowarzyszenia, w tym zasad naboru nowych członków są dostępne na stronie: www.sted.org.pl

1999 rok

Na zlecenie Departamentu Doskonalenia Nauczycieli MEN dyrektor CODN powołał grupę projektową do spraw opracowania standardu kształcenia edukatorów. W skład grupy wchodził przedstawiciele różnych środowisk oraz specjalności edukatorskich. Efektem wielogodzinnych prac zespołu jest *Raport na temat zasad kształcenia edukatorów oraz ich późniejszej akredytacji — wersja do konsultacji*. Zaprezentowano w nim kluczowe pojęcia związane z systemem akredytacji, szczegółowo opisano profil kompetencji edukatora oraz standard szkoleń edukatorskich. Przedstawiono również propozycję procedury akredytacji edukatorów i szkoleń edukatorskich, a także przykłady systemów akredytacji już funkcjonujących w Polsce. W zamysłu autorów materiał ten miał być punktem wyjścia do dalszych prac nad szczegółowymi rozwiązaniami w budowaniu profesjonalnego systemu akredytacji edukatorów.

- Po raz pierwszy termin „edukator” umieszczony został w rozporządzeniu Ministra Edu-



kacji Narodowej (*Rozporządzenie z dnia 15 lutego w sprawie rodzajów, zasad tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz zasad działania placówek doskonalenia nauczycieli*). Zostały w nim określone wymagania, jakie powinni spełniać edukatorzy oraz ogólne zasady prowadzenia kursów edukatorskich. Zgodnie z § 14 rozporządzenia

„edukatorzy powinni posiadać kwalifikacje wymagane dla nauczycieli, dysponować wiedzą i umiejętnościami z zakresu andragogiki i dydaktyki ogólnej oraz ze specyficznej dla danego obszaru działania dydaktyki szczegółowej, potwierdzonymi zaświadczeniem o ukończeniu kursu dla edukatorów”,

„kursy dla edukatorów prowadzą wg programów zatwierdzonych przez Ministra Edukacji Narodowej upoważnione przez niego placówki doskonalenia o ogólnokrajowym zasięgu działania, posiadające dorobek i doświadczenie w zakresie realizacji różnorodnych form doskonalenia zawodowego nauczycieli”.

2000 rok

Zespół pracowników CODN na podstawie opracowanego w 1999 r. raportu przygotował materiał do dyskusji: *Jak zostać edukatorem akredytowanym — informator*. Został on zaprezentowany i zaopiniowany na zjeździe Stowarzyszenia Edukatorów w maju 2000 r.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (z dnia 21 września 2000 roku w sprawie rodzajów, zasad tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz zasad działania placówek doskonalenia nauczycieli) szczegółowo określa zasady organizowania szkoleń dla edukatorów. Przygotowanie do pracy edukatorskiej odbywać się ma w ramach kursów kwalifikacyjnych. Nowym elementem szkolenia edukatorów jest wprowadzenie egzaminu kwalifikacyjnego.

Rozporządzenie reguluje również sytuację osób, które wcześniej ukończyły różne programy i kursy o charakterze edukatorskim. Zgodnie z § 17 rozporządzenia *Minister na wniosek osoby zainteresowanej może uznać ukończone wcześniej formy doskonalenia zawodowego za jednoznaczne z ukończeniem kursu kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej, jeżeli stwierdzi na podstawie przedstawionej dokumentacji, że zakres programowy oraz wymiar ukończonych form odpowiada wymogom stawionym kursom kwalifikacyjnym.*

- Zatwierdzenie opracowanego na zlecenie MEN ramowego programu kursu kwalifikacyjnego dla edukatorów. Dokument ten określa ogólne zasady organizacji oraz ramowy program poszczególnych modułów kursu.

2001 rok

W marcu Ministerstwo Edukacji Narodowej rozpoczęło procedurę uznawania wybranych form doskonalenia zawodowego nauczycieli za równoważne z ukończeniem kursu kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej. Decyzje takie wydawane były na indywidualne wnioski zainteresowanych osób, po spełnieniu następujących warunków:

- ➡ ukończenie formy doskonalenia o charakterze edukatorskim, minimum 160 godzin zajęć, w tym również zajęcia z zakresu metody kształcenia dorosłych,
- ➡ odbycie w ramach szkolenia 60 godzin praktyki, w tym co najmniej 20 godzin podlegających obserwacji/ superwizji,
- ➡ samodzielnie przeprowadzenie minimum 60 godzin różnych form szkoleniowych dla nauczycieli.

Procedura uznawania kwalifikacji została zakończona wraz z wejściem w życie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2003 roku w sprawie warunków i zasad tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizacji i sposobu działania placówek doskonalenia nauczycieli, w tym zakresu ich działalności obowiązkowej oraz zadań doradców metodycznych, warunków i trybu powierzania nauczycielom zadań doradcy metodycznego.

Od 2000 roku w wielu ośrodkach doskonalenia w kraju prowadzone są kursy kwalifikacyjne dla edukatorów, przybywa edukatorskich specjalności, powiększa się grono osób przygotowanych do pracy szkoleniowej w oświacie.

Doceniając cały zaprezentowany tu dorobek oraz rolę jaką pełnią edukatorzy w reformowaniu systemu oświaty, z całą pewnością bardzo wiele pozostało jeszcze do zrobienia. Doskonalenie modelu szkolenia edukatorów, stworzenie systemu akredytacji edukatorów, rozwój zawodowy edukatorów — to tylko niektóre z ważnych problemów. Od ich rozwiązania w dużej mierze zależeć będzie przyszłość ruchu edukatorskiego.



RAMOWY PROGRAM KURSU KWALIFIKACYJNEGO PRZYGOTOWYWUJĄCEGO DO PRACY EDUKATORSKIEJ

Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 września 2000 r. w sprawie rodzajów, zasad tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz zasad działania placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. Nr 85, poz. 956)

ustala się

ZASADY ORGANIZACJI ORAZ RAMOWY PROGRAM KURSU KWALIFIKACYJNEGO PRZYGOTOWUJĄCEGO DO PRACY EDUKATORSKIEJ

1. Ogólne założenia kursu.
 - 1.1. Uwagi wstępne
 - 1.2. Cele
 - 1.3. Organizacja kursu
 - 1.4. Uwagi dotyczące realizacji szkolenia
 - 1.5. Kadra prowadząca
 - 1.6. Uczestnicy
 - 1.7. Warunki ukończenia kursu
 - 1.8. Dokumentacja kursu
 - 1.9. Ewaluacja
 - 1.10. Plan kursu
2. Ramowy program kursu.
 - 2.1. Specyfika nauczania dorosłych
 - 2.2. Umiejętności psychologiczne w pracy edukatora
 - 2.3. Praca z grupą
 - 2.4. Organizacja procesu doskonalenia
 - 2.5. Kompetencje instytucjonalne w pracy edukatora
 - 2.6. Przygotowanie do praktyki edukatorskiej
 - 2.7. Praktyka edukatorska
 - 2.8. Samodzielna praca edukatorska
 - 2.9. Egzamin kwalifikacyjny

Ramowy program kursu kwalifikacyjnego przygotowującego do pracy edukatorskiej został zatwierdzony do realizacji 28 listopada 2000 r. przez sekretarza stanu w MEN — Irenę Dzierzgowską.



1. Ogólne założenia kursu

1.1. Uwagi wstępne

Ramowy, 160 godzinny, program kursu kwalifikacyjnego przygotowujący do pracy edukatorskiej obejmuje zagadnienia dotyczące podstawowych umiejętności edukatorskich. Cały kurs powinien być zatem uzupełniony o komponent dotyczący wybranej specjalizacji tematycznej, na którą przeznaczyć należy dodatkową, uzasadnioną merytorycznie liczbę godzin dydaktycznych (proponujemy nie mniej niż 80 godzin zajęć). Dopiero tak zaprojektowany kurs będzie stanowił podstawę do uzyskania przez uczestników pełnych kwalifikacji edukatorskich w wybranej specjalizacji. Dopuszcza się możliwość prowadzenia kursów edukatorskich obejmujących tylko podstawową część edukatorską (160 godzin) dla osób posiadających udokumentowane przygotowanie merytoryczne w wybranej specjalności.

Decyzję o uznaniu wcześniejszego przygotowania merytorycznego za wystarczające w zdobywaniu określonej specjalizacji edukatorskiej podejmuje organizator kursu.

Kurs kwalifikacyjny ma wyposażyć edukatorów w kompetencje osobiste, społeczne, instytucjonalne oraz kompetencje z zakresu metodyki kształcenia dorosłych.

Zgodnie z cytowanym wyżej rozporządzeniem kurs powinien obejmować minimum 160 godzin zajęć dydaktycznych, 60 godzin praktyki edukatorskiej, w tym 20 godzin praktyki obserwowanej oraz przeprowadzenie różnych form kształcenia ustawicznego w wymiarze co najmniej 60 godzin.

1.2. Cele

1. Przygotowanie do wykorzystywania współczesnych teorii uczenia się i wiedzy o specyfice uczenia się dorosłych w pracy edukatora.
2. Rozwijanie umiejętności psychologicznych niezbędnych w pełnieniu roli edukatora.
3. Wyposażenie edukatora w wiedzę i niezbędne umiejętności psychologiczne związane z prowadzeniem grupy.
4. Przygotowanie uczestników do efektywnego organizowania procesu doskonalenia zawodowego pracowników systemu oświaty.
5. Wyposażenie uczestników w wiedzę z zakresu funkcjonowania polskiego systemu oświaty, współczesnych trendów i koncepcji w zarządzaniu oświatą oraz prawa oświatowego.
6. Wyposażenie uczestników w wiedzę i umiejętności z zakresu zarządzania projektami edukacyjnymi.

1.3. Organizacja kursu

Przyjmuje się następujące warunki organizacyjne kursu:

1. Kurs trwa minimum dwa semestry.
2. Czas realizacji zajęć w części dotyczącej podstawowych umiejętności edukatorskich wynosi minimum 160 godzin.
3. Zajęcia o charakterze teoretycznym nie powinny przekraczać 25% ogółu zajęć.
4. Liczba uczestników w grupie nie powinna przekraczać 20 osób.
5. Ewaluacja wewnętrzna kursu powinna być prowadzona zgodnie z przyjętymi przez organizatora procedurami i narzędziami.
6. Na zlecenie Ministra Edukacji Narodowej może być przeprowadzona zewnętrzna ewaluacja kursu edukatorskiego.
7. W programie kursu należy uwzględnić minimum 60 godzin praktyki edukatorskiej, w tym 20 godzin praktyki obserwowanej.



8. Organizator kursu koordynuje samodzielną pracę edukatorską w wymiarze co najmniej 60 godzin dla każdego uczestnika kursu.
9. Kurs kończy się egzaminem kwalifikacyjnym.

1.4. Uwagi dotyczące realizacji szkolenia

1. Podstawową formą realizacji szkolenia edukatorskiego powinny być zajęcia warsztatowe prowadzone metodami aktywnymi.
2. Wskazane jest, aby zajęcia przynajmniej z dwóch modułów: Umiejętności psychologiczne w pracy edukatora oraz Praca z grupą były realizowane z uwzględnieniem zasady dynamiki grupowej przez dwóch prowadzących posiadających doświadczenie w pracy z dorosłymi.
3. Zajęcia należy prowadzić w sposób umożliwiający uczestnikom praktykowanie współprowadzenia zajęć, udzielania i przyjmowania informacji zwrotnej.
4. Podczas realizacji szkolenia należy zadbać o zapewnienie ciągłości i spójności pomiędzy poszczególnymi modułami.

1.5. Kadra prowadząca

Organizator kursu zobowiązany jest zadbać o wysoką jakość zajęć poprzez zapewnienie profesjonalnej kadry prowadzącej. Zajęcia powinny być realizowane przez osoby, posiadające udokumentowane doświadczenie w pracy warsztatowej oraz wiedzę specjalistyczną związaną z tematyką zajęć.

Dla zapewnienia wysokiej jakości zajęć oraz spójności pomiędzy poszczególnymi modułami wskazane byłoby wyodrębnienie zadań: koordynatora kursu i prowadzącego zajęcia (oraz opiekuna grupy, uczestniczącego we wszystkich zajęciach jako stała osoba współprowadząca).

1.6. Uczestnicy

Szczegółowe wymagania wobec uczestników oraz zasady rekrutacji określa organizator kursu. Organizator może prosić osoby ubiegające się o udział w kursie o przedłożenie dorobku dokumentującego przebieg ich dotychczasowej kariery zawodowej, wzięcie udziału w rozmowie kwalifikacyjnej lub innej formie postępowania kwalifikacyjnego, umożliwiającej wstępną ocenę predyspozycji i wiedzy kandydata. Pozwoli to organizatorowi kursu lepiej dobierać grupy i realizować program szkolenia wokół konkretnej tematyki specjalistycznej, w których uczestnicy w danej dziedzinie są specjalistami.

Formalne wymagania wobec uczestników oraz opis procedury kwalifikacyjnej powinny być dołączone do programu kursu. Opis procedury rekrutacji powinien zawierać ponadto informacje o terminach i trybie odwołań.

1.7. Warunki ukończenia kursu

Przyjmuje się następujące warunki ukończenia kursu:

1. Aktywne uczestnictwo we wszystkich zajęciach (jedynie w wyjątkowych sytuacjach dopuszcza się możliwość nieobecności w 10% zajęć).
2. Realizacja praktyki oraz innych zadań przewidzianych w programie szkolenia.
3. Zaliczenie egzaminu kwalifikacyjnego (który następuje po etapie szkolenia i praktyki).
Organizator może określić dodatkowe warunki zaliczenia szkolenia edukatorskiego.
Dokumentem potwierdzającym ukończenie szkolenia jest świadectwo kursu kwalifikacyjnego.

1.8. Dokumentacja kursu

Wymaganą dokumentację kursu edukatorskiego stanowią:



1. Zgoda Ministra Edukacji Narodowej na prowadzenie kursu.
2. Program kursu.
3. Harmonogram kursu.
4. Opis procedury rekrutacji.
5. Wykaz oraz opis kwalifikacji kadry prowadzącej zajęcia.
6. Projekt wewnętrznej ewaluacji kursu.
7. Dziennik zajęć.
8. Dokumentacja praktyki edukatorskiej.
9. Dokumentacja samodzielnej pracy edukatorskiej.
10. Protokół z egzaminu kwalifikacyjnego.
11. Raport ewaluacyjny opracowany po zakończeniu szkolenia.
12. Rejestr wydanych świadectw.

1.9. Ewaluacja

Zadaniem organizatora jest prowadzenie profesjonalnej ewaluacji kursu przez cały czas jego trwania. Projekt oraz narzędzia ewaluacji wewnętrznej powinny być opracowane przed przystąpieniem do realizacji kursu i stanowić wymagany element dokumentacji kursu.

Podczas prowadzenia ewaluacji należy zwrócić szczególną uwagę na jej wykorzystanie również jako elementu kształcącego przyszłych edukatorów. Aby uczestnicy szkolenia uznali w przyszłości znaczenie i wartość ewaluacji oraz poznali jej procedury i różnorodne narzędzia prowadzona na szkoleniu ewaluacja powinna być dla uczestników wzorem (zarówno pod względem sposobu przeprowadzania, różnorodności stosowanych form oraz wykorzystywania jej wyników w trakcie szkolenia).

1.10. Plan kursu

Lp.	Moduły	Liczba godzin		
		ogółem	wykłady	warsztaty
1.	Specyfika nauczania dorosłych	14	2	12
2.	Umiejętności psychologiczne w pracy edukatora	40	4	36
3.	Praca z grupą	28	3	25
4.	Organizacja procesu doskonalenia	30	4	26
5.	Kompetencje instytucjonalne w pracy edukatora	24	8	16
6.	Przygotowanie do praktyki edukatorskiej	24	2	22
Razem:		160	23	137
7.	Praktyka edukatorska	60		
8.	Samodzielna praca edukatorska	60		
Egzamin kwalifikacyjny				
Moduły dotyczące specjalizacji edukatorskiej, nie uwzględnione w ramowym programie (dodatkowa liczba godzin, minimum 80)				

Uwaga:

Zmiany liczby godzin wykładów, warsztatów dla poszczególnych modułów oraz zmiany liczby godzin pomiędzy modułami są dopuszczalne. Każda zmiana wymaga szczegółowego uzasadnienia.



2. Ramowy program kursu

2.1. Moduł: Specyfika nauczania dorosłych (14 godzin)

Cele

- uświadomienie uczestnikom specyfiki uczenia się dorosłych oraz wynikających z niej konsekwencji dla planowania procesu uczenia się,
- zapoznanie z podstawowymi pojęciami i teoretycznymi przesłankami andragogiki,
- refleksja nad własnym stylem uczenia się.

Treści

Pojęcie i cechy edukacji dorosłych:

- współczesne teorie uczenia się,
- psychologiczne i fizjologiczne uwarunkowania uczenia się dorosłych,
- motywy uczenia się dorosłych,
- różne style uczenia się, refleksja na temat własnego stylu,
- różnica między nauczycielem a edukatorem.

Rola edukacji dorosłych:

- doskonalenie a rozwój zawodowy,
- doskonalenie a wprowadzanie zmian w edukacji.

Dydaktyczne podstawy uczenia się dorosłych.

Umiejętności

Po zrealizowaniu modułu uczestnik kursu będzie potrafił:

- omówić podstawowe zagadnienia związane z uczeniem się dorosłych,
- zaplanować zajęcia doskonalące z uwzględnieniem specyfiki uczenia się dorosłych,
- uwzględniać w procesie doskonalenia różne style uczenia się,
- poddać refleksji własny styl uczenia się.

Literatura

1. Ekiert-Grabowska D., *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, Wydawnictwo PHARE, Program TERM FRSE, Warszawa 1997.
2. Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998.
3. Fenstermacher G. D., Soltis J. F., *Style nauczania*, Warszawa 2000.
4. Soltis J. F., Walker D. F., *Program i cele kształcenia*, Warszawa 2000.
5. Joyce B. (red.), *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa 1998.
6. Kwiatkowska H., red., *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Warszawa 1991.
7. Malewski M., *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław 1991.
8. Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986.
9. Pearson A.T., *Nauczyciel, teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994.
10. Pietrasiński Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990.
11. Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1991.
12. Feinberg W., Soltis J. F., *Szkola i społeczeństwo*, Warszawa 2000.
13. *Wprowadzenie do andragogiki*, red. Wujek T., Warszawa 1996.



2.2. Moduł: Umiejętności psychologiczne w pracy edukatora (40 godzin)

Cele

- wyposażenie edukatorów w niezbędne umiejętności psychologiczne związane z nawiązywaniem kontaktu, zasadami dobrej komunikacji, metodami rozwiązywania konfliktów, zachowaniami asertywnymi,
- rozwijanie umiejętności rozpoznawania objawów i przyczyn stresu oraz poznanie sposobów radzenia sobie z nim,
- przygotowanie edukatorów do efektywnego korzystania z procesu konsultacji i doradztwa,
- przygotowanie edukatorów do samodzielnego planowania własnego rozwoju zawodowego.

Treści

Komunikacja interpersonalna:

- podstawowe zasady komunikacji werbalnej i niewerbalnej,
- bierne i aktywne słuchanie,
- rodzaje komunikatów (style komunikowania się), w tym komunikat JA,
- bariery w komunikowaniu się i sposoby przeciwdziałania ich stosowaniu.

Podstawowe elementy asertywności:

- rozpoznawanie własnych zachowań asertywnych,
- elementy asertywnej odmowy oraz wyrażania siebie, swoich opinii, refleksji, uczuć zgodnie z zasadami asertywności.

Informacja zwrotna:

- definicja informacji zwrotnej, różnice pomiędzy informacją zwrotną a oceną i opinią,
- zasady udzielania i przyjmowania oraz rodzaje informacji zwrotnych,
- przygotowanie do korzystania z konsultacji i doradztwa oraz grup wsparcia zawodowego.

Sztuka profesjonalnej prezentacji:

- sposoby prezentowania przedstawianych treści,
- metody pracy z grupą przy prezentowaniu materiału.

Podstawowe wiadomości o stresie i sposobach radzenia sobie z nim:

- definicja stresu, rodzaje i źródła,
- objawy stresu,
- różnorodne sposoby niwelowania stresu,
- wiedza na temat mechanizmów obronnych.

Definiowanie roli edukatora:

- autorefleksja na temat własnego stylu pracy, swoich potencjałów i obszarów trudności,
- planowanie własnego rozwoju zawodowego,
- etyka pracy edukatora.

Umiejętności

Po zrealizowaniu modułu uczestnik będzie:

- znał i stosował zasady efektywnego porozumiewania się,
- znał podstawowe zasady asertywności,
- potrafił skutecznie rozwiązywać konflikty,
- potrafił udzielać i przyjmować informacje zwrotne,
- posiadał podstawowe wiadomości na temat stresu i sposobów radzenia sobie z nim,
- znał swój styl pracy, potencjały i obszary trudności.

Uwagi dotyczące realizacji modułu

Ze względu na spójność i konsekwencję układu treści korzystne wydaje się rozdzielenie tego modułu. Proponuje się, aby część związaną z komunikacją interpersonalną, podstawowymi elementami asertywności i informacją zwrotną przeprowadzić jako pierwszą, natomiast fragmenty dotyczące sztuki prezentacji, stresu i roli edukatora jako ostatni element całego kursu.



Literatura

1. Grzesiuk L., Trzebińska E., *Jak ludzie porozumiewają się?*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgar-
nia”, Warszawa 1983.
2. Nęcki Z., *Komunikowanie interpersonalne*, Ossolineum, Wrocław 1992.
3. Knafel K., *Komunikacja społeczna*, Wydawnictwo finansowane z Funduszy PHARE Unii Euro-
pejskiej THERM, Warszawa 1997.
4. Johnson D., *Umiejętności interpersonalne i samorealizacja*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne,
Warszawa 1985.
5. *Jak żyć z ludźmi*, Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1997.

2.3. Moduł: Praca z grupą (28 godzin)

Cele

- zapoznanie z podstawową wiedzą dotyczącą rozwoju grupy i jej dynamiki,
- rozwijanie umiejętności pracy z grupą, analizowanie procesów grupowych i kierowanie nimi,
- podnoszenie kompetencji w zakresie konstruktywnego reagowania w sytuacjach trudnych.

Treści

Grupa i jej rozwój:

- zasady i normy pracy grupowej,
- zawieranie kontraktu,
- dynamika procesów grupowych,
- fazy rozwoju grupy a planowanie i prowadzenie działań edukacyjnych.

Proces grupowy a podmiotowość uczestników:

- jednostka a grupa — realizacja potrzeb,
- role w grupie,
- trudne sytuacje w grupie,
- mechanizmy obronne, gry interpersonalne,
- interwencje.

Konflikty i ich rozwiązywanie:

- definicja konfliktu,
- źródła konfliktu,
- rodzaje konfliktów,
- metody rozwiązywania konfliktów.

Informacja zwrotna:

- informacja zwrotna w pracy z grupą,
- trudne sytuacje związane z przyjmowaniem i udzielaniem informacji zwrotnej w sytuacjach społecznych.

Umiejętności

Po zrealizowaniu modułu uczestnik będzie potrafił:

- tworzyć środowisko wspierające uczenie się poprzez dbanie o odpowiednią atmosferę w gru-
pie,
- określać fazy procesu grupowego,
- diagnozować potrzeby indywidualne i grupowe,
- wykorzystywać dynamikę grupową do pracy edukacyjnej zarówno na etapie planowania jak
i realizacji celów szkolenia,
- rozpoznawać role grupowe i określać funkcje jakie pełnią,
- skutecznie porozumiewać się w różnych sytuacjach społecznych,
- zmieniać i modyfikować swoje zachowanie w zależności od sytuacji,
- ułatwiać otwarte komunikowanie się w grupie,
- rozpoznawać pojawiające się w grupie gry interpersonalne i reagować na nie,
- dawać i przyjmować informacje zwrotne,



- konstruktywnie reagować na trudne sytuacje i konflikty w grupie.

Uwagi dotyczące realizacji modułu

Proponuje się, aby moduł *Praca z grupą* był realizowany po przeprowadzeniu modułu *Umiejętności psychologiczne w pracy edukatora*.

Literatura

1. Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1987.
2. Berne E., *W co grają ludzie*, Warszawa 1987.
3. Calдини R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 1996.
4. Chęłpa S., Witkowski T., *Psychologia konfliktów*, Warszawa 1995.
5. Corey G., Schneider Corey M., *Grupy. Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*, Warszawa 1995.
6. Gut J., Haman W., *Docenić konflikt. Od walki i manipulacji do współpracy*, Warszawa 1993.

2.4. Moduł: Organizacja procesu doskonalenia (30 godzin)

Cele

- zapoznanie uczestników ze współczesnymi tendencjami oraz kierunkami rozwoju w obszarze doskonalenia zawodowego,
- wyposażenie uczestników w podstawową wiedzę i umiejętności niezbędne przy przeprowadzaniu analizy potrzeb szkoleniowych, konstruowaniu i realizacji programów szkoleniowych oraz ocenie ich efektywności.

Treści

Projektowanie efektywnego doskonalenia — wprowadzenie do zagadnienia:

- doskonalenie zawodowe — współczesne tendencje i kierunki rozwoju,
- efektywne doskonalenie — charakterystyka, zasady oraz etapy projektowania,
- motywacja w procesie uczenia się i rozwoju.

Diagnoza potrzeb edukacyjnych:

- źródła informacji o potrzebach w zakresie doskonalenia,
- metody i narzędzia diagnozy potrzeb edukacyjnych.

Konstruowanie programów szkoleniowych:

- określanie celów szkolenia,
- ustalanie struktury szkolenia oraz dobór treści merytorycznych.

Metody aktywne w pracy z grupą szkoleniową:

- umiejętności oraz zadania prowadzącego związane z pracą metodami aktywnymi,
- dobór metod i technik aktywnych,
- planowanie zajęć z wykorzystaniem metod aktywnych — struktura warsztatu.

Materiały szkoleniowe:

- projektowanie i wybór materiałów dydaktycznych,
- wykorzystywanie materiałów w czasie szkolenia,
- prawa autorskie.

Organizacja środowiska fizycznego i dydaktycznego szkolenia:

- organizacja miejsca szkolenia,
- środki dydaktyczne wspomagające proces doskonalenia,
- gospodarowanie czasem.

Ewaluacja form doskonalenia:

- rozwój koncepcji ewaluacji, jej cele i techniki,
- procedury planowania i realizacji ewaluacji,
- zagadnienie etyki w ewaluacji,
- ewaluacja a umiejętności interpersonalne.



Umiejętności

Po zrealizowaniu modułu uczestnik kursu będzie potrafił:

- określić trendy rozwojowe oraz uwarunkowania efektywności procesu doskonalenia zawodowego,
- zdiagnozować potrzeby edukacyjne,
- określać cele doskonalenia,
- opracować program szkolenia,
- dobierać najbardziej efektywne metody i techniki pracy warsztatowej,
- stosować w trakcie szkolenia różnorodne środki dydaktyczne,
- zorganizować środowisko fizyczne szkolenia,
- zaplanować i przeprowadzić ewaluację form doskonalenia.

Literatura

1. Bartyzel J., *Ocena efektywności szkolenia*, w: „Przegląd INFORU” 1/98, Warszawa 1998.
2. Brudnik E., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie — przewodnik po metodach aktywizujących*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2000.
3. Komorowska H., *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, IBE, Warszawa 1995.
4. Korporowicz L., *Ewaluacja w edukacji*, Program TERM FRSE, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
5. *Kształcenie dorosłych — zestaw materiałów*, wydawnictwo Programu PHARE w ramach programu TERM, Warszawa 1997.
6. Ludwiciński A. (red.), *Szkolenie i rozwój pracowników a sukces firmy*, Polska Fundacja Promocji Kadr, Warszawa 1999.
7. Mizerek H., *Ewaluacja zajęć: kilka (praktycznych) uwag*, materiał przygotowany na zamówienie MEN, Warszawa 1998.
8. Mizerek H., przy współpracy Hildebrandt A., *Ewaluacja w szkole*, Program TERM FRSE, Wydawnictwo MSG, Olsztyn 1997.
9. Radnor H., *Ewaluacja*. Program TERM FRSE, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1995.
10. Rea L., *Planowanie i projektowanie szkoleń*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1999.
11. Szabo A., *Organizacja procesu doskonalenia*, materiały programu TERM, Warszawa 1997.

2.5. Moduł: Kompetencje instytucjonalne w pracy edukatora (24 godzin)

Cele

- wyposażenie uczestników w wiedzę z zakresu funkcjonowania polskiego systemu oświaty oraz współczesnych trendów i koncepcji w zarządzaniu oświatą,
- uzupełnienie wiedzy z zakresu prawa oświatowego i rozwijanie umiejętności jego interpretacji i stosowania,
- rozwijanie umiejętności zarządzania projektami edukacyjnymi.

Treści

Wiedza o polskim systemie oświaty:

- struktura systemu oświaty na poziomie państwa i regionu, główne cele i zadania reformy oświaty w Polsce,
- system doskonalenia nauczycieli, jego zadania wynikające z podstawowych założeń reformy, rola i zadania edukatora w tym systemie,
- systemy oświaty, w tym system doskonalenia nauczycieli w Polsce na tle systemów w wybranych krajach Unii Europejskiej.

Współczesne tendencje w zarządzaniu oświatą:

- zarządzanie poprzez jakość,
- zarządzanie strategiczne,



- szkoła uczącą się organizacją.

Zarządzanie projektami edukacyjnymi:

- duże projekty edukacyjne, źródła finansowania,
- przygotowywanie wniosków projektów edukacyjnych do realizacji.

Wybrane zagadnienia prawne:

- prawo oświatowe — obowiązujące ustawy i akty wykonawcze,
- regulacje prawne dotyczące funkcjonowania placówek oświatowych,
- prawne aspekty doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Umiejętności

Po zrealizowaniu modułu uczestnik kursu edukatorskiego będzie:

- znał istotne cechy polskiego systemu oświaty,
- znał podstawowe cele i zadania reformy oświaty w Polsce,
- znał najważniejsze cechy, uwarunkowania i tendencje zmian systemu doskonalenia nauczycieli,
- potrafił określić rolę edukatora w systemie doskonalenia,
- znał zasady przygotowywania poprawnego wniosku na realizację projektu edukacyjnego,
- znał podstawowe akty prawne regulujące funkcjonowanie oświaty.

Literatura

1. D. Ekiert-Grabowska, D. Elsner (red.), *Jakość planowania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych w zarządzaniu oświatą*, Program TERM, Antologia IV, Radom 1997.
2. Adamiak B., Borkowski J., *Kodeks postępowania administracyjnego. Komentarz*, C.H. Beck, Warszawa 1996.
3. Bonstingl J.J., *Szkoły Jakości*, Warszawa 1999.
4. *Dekada reform w kształceniu obywatelskim w Unii Europejskiej (1984–94)*, tłumaczenie Ewa Kolanowska z EURYDICE; Europejska Sieć Informacji o Edukacji (1996)
5. Dzierzgowska I., *Dyrektor w zreformowanej szkole*, CODN, Warszawa 2000.
6. Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową*, Chorzów 1999.
7. Gruszka J., Makaruk P., Kropiwnicki J., *Prawo wewnątrzszkolne. Statuty, Regulaminy, Instrukcje*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1995.
8. Jabłońska-Bonca J., *Wstęp do nauk prawnych*, Ars Boni Et Augui, Poznań 1996.
9. Komorowski T., *Prawo oświatowe w praktyce*, eMPi2, Poznań 1997, 1999.
10. Makaruk P., *Prawo oświatowe na co dzień*, Wyd. Pomoce dydaktyczne, Olsztyn 1993.
11. Nowacki J., *Prawo publiczne — prawo prywatne*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1992.
12. Ochendowski E., *Postępowanie administracyjne*, TNOiK, Toruń 1996.
13. Stoner J.A.F., Wankel Ch., *Kierowanie*, Warszawa 1996.
14. Walkiewicz E., *Prawo w oświacie*, Program PHARE — TERM, Radom 1997
15. *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, praca zbiorowa pod red. D. Elsner. Program TERM FRSE, Radom 1997.
16. Zbiór przepisów prawnych regulujących działanie polskiego systemu oświaty.

2.6. Moduł: Przygotowanie do praktyki edukatorskiej (24 godziny)

Cele

Przygotowanie uczestników do:

- zaplanowania i przeprowadzenia praktyki edukatorskiej,
- profesjonalnego prowadzenia dokumentacji własnej działalności szkoleniowej,
- wykorzystywania doświadczeń praktycznych do stałego doskonalenia warsztatu pracy.



Treści

- rola i cele praktyki,
- formalne oczekiwania wobec osób odbywających praktyki,
- przygotowanie scenariuszy zajęć,
- zasady współpracy z drugim prowadzącym,
- praktyczne ćwiczenia prowadzenia zajęć,
- przygotowanie do uczestniczenia w spotkaniach konsultacyjnych i doradczych,
- dokumentowanie praktyk (m.in. tworzenie portfolio, opracowywanie sprawozdania z przebiegu praktyk).

Umiejętności

Po zrealizowaniu modułu uczestnik kursu będzie potrafił:

- opracować scenariusz zajęć według określonych kryteriów,
- przeprowadzić wybrane sekwencje zajęć i omówić je z obserwatorami według określonych kryteriów,
- korzystać z różnych form wspierania zawodowego, w tym z konsultacji i doradztwa,
- opracować dokumentację własnej działalności szkoleniowej.

Uwagi dotyczące realizacji modułu

Proponuje się, aby podczas przygotowywania uczestnika do odbycia praktyki zwrócić szczególną uwagę na rozwijanie umiejętności korzystania z profesjonalnych form wspierania rozwoju, w tym z konsultacji i doradztwa.

Literatura

1. Anderson I.R., *Uczenie się i pamięć — integracja zagadnień*, Warszawa 1998.
2. Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1998.
3. Dolata R. i in., *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji*, Warszawa 1997.
4. Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
5. Pachociński R., *Edukacja nauczycieli w krajach unii Europejskiej*, Warszawa 1994.
6. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.
7. Teml H., *Relaks w nauczaniu*, Warszawa 1997.
8. Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa 1996.
9. Włodarski Z., *Psychologia uczenia się I, II*, Warszawa 1996.
10. Zaczynski W., *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1997.

2.7. Praktyka edukatorska

Zaliczenie praktyki, zgodnie z ustalonymi przez organizatora kursu kryteriami, stanowi jeden z warunków zaliczenia kursu.

Cele praktyki

- praktyczne zastosowanie zdobytych w czasie kursu wiedzy i umiejętności,
- rozpoznanie własnych możliwości — mocnych i słabych stron w prowadzeniu zajęć,
- określenie obszarów wymagających rozwijania i wzbogacania wiedzy oraz umiejętności,
- rozwijanie umiejętności korzystania z profesjonalnych form wspierania rozwoju (konsultacje, doradztwo).

Przebieg praktyki

Zadaniem uczestnika szkolenia jest zaplanowanie oraz przeprowadzenie 60 godzin zajęć w obszarach tematycznych adekwatnych do zdobywanej specjalizacji edukatorskiej. W czasie realizacji praktyki obowiązkiem uczestnika jest przeprowadzenie 20 godzin zajęć obserwowanych przez do-



świadczanego szkoleniowca, przygotowanego do pełnienia roli konsultanta, doradcy. Zasady i formy obserwacji zajęć ustala organizator kursu. Zapewnienie kadry wspierającej edukatorów w realizacji tej części praktyki jest również jego zadaniem. Wnioski z obserwacji praktyki powinny zostać omówione i służyć doskonaleniu warsztatu prowadzącego oraz planowaniu jego dalszego rozwoju w roli edukatora. Dodatkowym warunkiem zaliczenia praktyki jest jej udokumentowanie według zasad ustalonych przez organizatora kursu.

2.8. Samodzielna praca edukatorska

Każdy uczestnik kursu zobowiązany jest do samodzielnego przeprowadzenia różnych form kształcenia ustawicznego nauczycieli w wymiarze co najmniej 60 godzin. Praca ta jest elementem kursu kwalifikacyjnego. Organizator kursu powinien określić rodzaj dokumentacji potrzebnej do zaliczenia samodzielnej pracy edukatorskiej.

2.9. Egzamin kwalifikacyjny

Sprawdzenie formalnych wymagań ukończenia całego kursu, w tym: uczestnictwa w zajęciach, odbycia przez uczestnika praktyki edukatorskiej i samodzielnego przeprowadzenia różnych form kształcenia ustawicznego nauczycieli należy do organizatora kursu. Po spełnieniu wymagań uczestnik kursu zdaje egzamin kwalifikacyjny.

Egzamin kwalifikacyjny obejmuje sprawdzenie wiedzy i umiejętności nabytej przez uczestnika podczas szkolenia.

Formę egzaminu kwalifikacyjnego określa organizator kursu.

Proponuje się aby w skład komisji przeprowadzającej egzamin weszły osoby o bardzo dużym doświadczeniu edukatorskim, reprezentujące różne środowiska oświatowe. Skład komisji zatwierdza Minister.

