

Superwizja w edukacji - przestrzeń rozwoju nauczycieli
- uważne i otwarte środowisko szkolne



HOLI
Instytut
Centrum edukacji i rozwoju

Bożena Kanclerz



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



Publikacja sfinansowana w ramach Rządowego programu współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego Plus w ramach Programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego 2021-2027.

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji
Creative Commons Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC BY-NC)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/pl/>

Autor: dr Bożena Kanclerz

Redakcja językowa i korekta: k-projekty

Redakcja techniczna i skład: k-projekty

Projekt okładki: k-projekty

Konsultacja merytoryczna: prof. UG dr hab. Justyna Siemionow

**Wydawca: Fundacja Pomocy Wzajemnej „Barka”
Poznań 2026**



Opracowanie powstało w ramach zadania „Dobrostan Społeczności Szkolnej”, o którym mowa w module 2 Rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży „Przyjazna szkoła” w latach 2025–2027.

Spis treści:

1. Superwizja w edukacji	str. 2
2. Diagnoza potrzeb grupy superwizyjnej nauczycieli	str. 4
3. Poznaj swojego superwizora: Kim jest i co ci oferuje?	str. 6
4. Podstawowe zasady superwizji w realizowanym projekcie. Jak wycisnąć 100% z każdego spotkania?	str. 7
5. Jak będziemy pracować na superwizji w edukacji?	str. 8
6. Wyzwania dydaktyczne jako przedmiot superwizji	str. 13
7. Być nauczycielem - o tożsamości pedagogicznej	str. 21
8. Dobrostan - dlaczego jest tak ważny w pracy nauczyciela i jak o niego zadbać na superwizji?	str. 25
9. Praca z uczniem - zacznijmy od komunikacji - superwizja jako przestrzeń poszukiwania rozwiązań	str. 30
10. Superwizja jako miejsce nabywania nowych kompetencji nauczyciela w obszarze dynamiki grupy klasowej	str. 32
11. Superwizja a praca z uczniem ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi	str. 33
12. Praca z uczniem z doświadczeniem migracji	str. 34
13. Słowniczek superwizyjny - mówmy tym samym językiem	str. 35
Bibliografia	str. 36

1. Superwizja w edukacji

W projekcie „Przyjazna Szkoła” superwizja w edukacji to odpowiedź na realizację działań polegających na udzielaniu różnorodnych form wsparcia na rzecz dobrostanu społeczności szkolnej (w tym wsparcia psychologiczno-pedagogicznego), które polegać ma między innymi na wsparciu kadr systemu oświaty w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, dydaktycznych i opiekuńczych. Nauczyciele i nauczycielki, asystenci i asystentki, pedagożki i pedagodzy oraz cała kadra szkolna mogą skorzystać z superwizji grupowych oraz superwizji indywidualnych, które są przestrzenią do refleksji, wymiany doświadczeń i rozwijania kompetencji.

Superwizja jest uznawana za najpowszechniejszą, najważniejszą i prawdopodobnie najbardziej efektywną metodę uczenia się w zawodzie psychoterapeuty i polega na regularnych spotkaniach szkolącego i superwizora, podczas których szkolący się relacjonuje prowadzoną przez siebie pracę z klientem, a superwizor ją analizuje. Korzystając z doświadczeń będących w ciągłym procesie uczenia się psychoterapeutów i uwzględniając podobieństwa w pracy psychoterapeuty i nauczyciela (praca z drugim człowiekiem, jego emocjami i problemami, wysokie ryzyko wypalenia zawodowego), warto inspirować się doświadczeniem psychologów i psychoterapeutów, aby korzystać ze skutecznego narzędzia wspierającego i rozwijającego, jakim jest superwizja.

Superwizja w edukacji nie ma swojej tradycji, opracowanych narzędzi, struktury ani umocowań prawnych. Jak pisze Justyna Siemionow (2024, s. 75), nadal występuje w charakterze działań innowacyjnych.

Superwizja w nauczaniu rozumiana jest w kontekście poniższego opracowania jako sposób na rozwój umiejętności w pracy edukacyjnej i wychowawczej. Superwizja rozumiana jest także jako proces angażowania nauczycieli w dyskurs na temat sposobów i form uczenia w celu rozwijania umiejętności nauczycielskich i poprawy osiągnięć uczniów i uczennic. Superwizja może mieć formę grupowych spotkań, jak i konsultacji indywidualnych.

Superwizja może spełniać w przypadku nauczycieli co najmniej dwojaką rolę:

Po pierwsze, pozwala nauczycielowi utrzymać wysoką jakość prowadzonej pracy dydaktycznej, chroniąc przed efektami stresu i syndromem wypalenia zawodowego, dając nowe narzędzia do pracy zarówno pod kątem warsztatowo-metodycznym, jak i w kontekście interpersonalnym.

Z drugiej strony, staje się motywatorem do pracy, ponownego odnajdywania swojej misji zawodowej i rozwijania wiedzy teoretycznej - umiejętności, które są konieczne do wykonywania zawodu.

Tak rozumiany proces superwizji będzie korzystny zarówno dla młodych nauczycieli, szukających rozwiązań dla problemów i obszarów, które są dla nich nowe, jak i doświadczonych nauczycieli z wieloletnią praktyką.

Superwizja jest sposobem na rozwój jakości nauczania w placówce, a jednocześnie na zmniejszenie liczby problemów wychowawczo-profilaktycznych, z którymi spotyka się społeczność szkolna. Superwizja wspiera także nauczyciela w jego rozwoju i uczy zarządzania bieżącymi problemami pojawiającymi się w szkole w oparciu o wiedzę i badania naukowe.

Profesja nauczyciela to dziś jeden z najbardziej dynamicznie zmieniających się i obciążających psychicznie zawodów. W dobie sztucznej inteligencji, błyskawicznego dostępu do informacji i rosnących wymagań społecznych, potrzebujesz narzędzia, które zadba o Ciebie, a nie tylko o Twoje wyniki. Tym narzędziem jest superwizja (Nowicka, Wzorek, 2016, s. 7-9).

Czym JEST superwizja w edukacji dla nauczyciela?

Superwizja to bezpieczna przestrzeń do rozmowy o Twojej pracy. To proces, w którym przy wsparciu doświadczonego specjalisty (superwizora) możesz przeanalizować podejmowane przez siebie działania oraz otrzymać wsparcie zarówno merytoryczne, jak i emocjonalne. W realizowanym projekcie **superwizja oznacza:**

- **dialog i partnerstwo oraz profesjonalną opartą na wiedzy i dowodach wymianę myśli**, która ma pomóc Ci osiągać cele Twoje i szkoły, w sposób efektywny, spokojny i zaplanowany.
- **lustro Twojej pracy**, które wskaże Ci unikalną informację zwrotną - dowiesz się, co warto kontynuować, a co wymaga zmiany (i dlaczego).
- **wentyl bezpieczeństwa**, czyli miejsce na Twoje emocje. Superwizja chroni Twój dobrostan psychiczny i buduje poczucie bezpieczeństwa.
- **ciągły proces**, a nie jednorazowe szkolenie/spotkanie. Superwizja ma stawać się stałym procesem rozwoju zawodowego nauczyciela.
- **przestrzeń na refleksję**, tak aby móc zatrzymać się i zapytać: „Jak uczę?”, „Czego uczę?” i „Jak radzę sobie z niepewnością?”, „Czego potrzebuję, żeby poczuć się lepiej?”

Superwizję należy odróżnić od:

Nadzoru pedagogicznego - w przeciwieństwie do nadzoru, superwizja nie jest sformalizowaną formą kontroli ani sprawdzaniem dokumentacji.

Oceny pracowniczej - superwizor ani inni uczestnicy grupowej superwizji nie wystawiają Ci noty, nie decydują o awansie i nie rozliczają Cię z wyników uczniów.

Szkolenia „ad hoc” - to nie jest jednorazowy warsztat, który kończy się po 3 godzinach, to trwała relacja wspierająca.

Terapii własnej - choć dotyka emocji, skupia się na twoim funkcjonowaniu w roli zawodowej.

Dyktowania rozwiązań - superwizor nie mówi Ci: „Rób tak i tak”. Pomaga Ci samodzielnie lub w grupie znaleźć najlepszą drogę.

Przykrej konieczności - to nie „kolejny papier do wypełnienia” czy obowiązkowe szkolenie, ale realne narzędzie, które ma ułatwić Ci codzienne życie w szkole.

Pamiętaj, w swojej szkole możesz także zaproponować interwizję czy superwizję koleżeńską. Przygotowane materiały możesz wykorzystać w rozmowach i w zarządzaniu problemami! Każda z tych opcji różni się od siebie w zakresie struktury, jednak obie mogą być bardzo pomocne w codziennej pracy !

Superwizja koleżeńska

To relacja oparta na partnerstwie i równości, w której dwoje lub więcej specjalistów o podobnych kompetencjach wzajemnie monitoruje i wspiera swoją pracę, często w sytuacjach wymagających konsultacji. Jej celem jest wymiana doświadczeń, dbanie o standardy etyczne oraz wsparcie emocjonalne w trudnych sytuacjach zawodowych, bez zaplanowanego harmonogramu spotkań i grupy, która się na te spotkania decyduje. W koleżeńskich konsultacjach ważne jest jednak, aby zachować profesjonalizm, a analizowane sytuacje odnosić do wiedzy i badań naukowych.

Interwizja

To ustrukturyzowana forma superwizji grupowej, odbywająca się w zespole profesjonalistów/nauczycieli (bez zewnętrznego superwizora). Polega na wspólnym analizowaniu konkretnych przypadków lub dylematów przy użyciu ściśle określonych metod i technik. Odnosząc się do praktyki psychoterapeutycznej w zespołach wyznacza się osobę odpowiedzialną za spotkania interwizyjne oraz za zachowanie struktury spotkań. Interwizje mają charakter formalnych spotkań o zaplanowanej częstotliwości.

2. Diagnoza potrzeb grupy superwizyjnej nauczycieli

Proponowane poniżej pytania mogą stanowić punkt wyjścia w superwizji grupowej, indywidualnej jak i superwizji koleżeńskej czy interwizji - mogą być wstępem do rozmowy o tym jak ustrukturyzować spotkania.

Pytania warto przeanalizować poprzez samodzielne oparte na refleksji nad swoim doświadczeniem zawodowym odpowiedzi uczestników (dając im chwilę namysłu). Następnie można rozpocząć dyskusję grupową poprzez zadanie przykładowego pytania: **Po odpowiedzi na poniższe pytania zastanów się, które z nich wydało Ci się najistotniejsze (poświęciłeś mu najwięcej uwagi bądź wzbudziło największe emocje), czy chcesz się podzielić tym z grupą?** W ten sposób rozpoczynamy ogólną dyskusję o kondycji nauczycieli biorących udział w superwizji. Po czasie na dyskusję grupa decyduje wraz z superwizorem, którym problemem zajmie się w pierwszej kolejności.

Kwestionariusz, który pozwoli ocenić własne potrzeby: Superwizja jako wsparcie rozwoju

Przykładowe pytania pomogą określić, na jakich fundamentach zbudować pracę grupową.

Obszar I: wyzwania i emocje

1. Z jakimi najtrudniejszymi sytuacjami (wychowawczymi, relacyjnymi, systemowymi) mierzysz się obecnie w swojej pracy?
2. Które z Twoich obowiązków zawodowych generują najwięcej napięcia lub niepewności?

3. W jaki sposób radzisz sobie z poczuciem „dezaktualizacji wiedzy” w obliczu zmian technologicznych (np. AI) i społecznych?
4. Gdy myślisz o swoim dobrostanie psychicznym w pracy - czego brakuje Ci najbardziej?

Obszar II: informacja zwrotna i rozwój

1. W jakich obszarach swojej pracy najbardziej potrzebujesz „spojrzenia z boku” (feedbacku) od innych profesjonalistów?
2. Które z Twoich metod pracy dydaktycznej chciałbyś poddać weryfikacji, by sprawdzić ich skuteczność?
3. Co obecnie stanowi dla Ciebie największą przeszkodę w regularnej refleksji nad własnym działaniem?
4. Jaki konkretny cel zawodowy chciałbyś/chciałabyś osiągnąć dzięki udziałowi w grupie superwizyjnej?

Obszar III: relacje i system

1. Jak oceniasz obecny poziom wsparcia i poczucia bezpieczeństwa w zespole nauczycielskim /specjalistycznym?
2. W jaki sposób oczekiwania zewnętrzne (rodzice, administracja) wpływają na Twoją pewność siebie jako lidera w klasie/szkole?
3. Jakie dylematy etyczne lub decyzyjne najczęściej pojawiają się w Twojej codziennej praktyce?
4. Dla dyrekcji: Jak godzisz rolę wspierającego lidera z koniecznością sformalizowanego nadzoru i oceny?

Obszar IV: oczekiwania wobec grupy

1. Czym musiałoby się charakteryzować spotkanie superwizyjne, abyś uznał/a je za bezpieczne i wartościowe?
2. Jakiej formy wsparcia w grupie potrzebujesz najbardziej: wspólnego szukania rozwiązań czy wentylacji emocji?
3. Co byłoby dla Ciebie „wskaźnikiem sukcesu” po cyklu spotkań superwizyjnych?

Nauczyciel/superwizowany może wybrać sobie jeden obszar i nad nim się skupić, może także pracować nad kilkoma wybranymi zagadnieniami.

Może się tak zdarzyć, że pierwsze spotkanie nie będzie sprzyjać ożywionej dyskusji grupy superwizyjnej, wówczas superwizor może odwołać się do wyników i analizy anonimowej ankiety, którą uczestnicy wypełniają w celu diagnozy przed rozpoczęciem superwizji lub zaproponować temat ważny z perspektywy rozwoju nauczyciela np. dobrostan w pracy zawodowej.

3. Poznaj swojego superwizora: Kim jest i co Ci oferuje?

Superwizor to osoba z doświadczeniem, ale też Twój partner do rozmowy, będziecie się uczyć od siebie nawzajem. To profesjonalny sojusznik, który pomoże Ci odnaleźć się w codzienności wyzwań szkolnych.

Kim on właściwie jest?

Wyobraź sobie superwizora jako kogoś, kto pełni trzy kluczowe role:

- **PRZEWODNIK:** pomaga Ci zobaczyć/zrozumieć sytuację, której nie dostrzeżesz w biegu między lekcjami. Poprzez pytania pomocnicze i parafrazy w atmosferze zrozumienia i w poczuciu bezpieczeństwa będziesz miał/a okazję usłyszeć to co wypowiedziane (uświadomić to sobie) i usłyszeć jak tę sytuację interpretują inni.
- **NAWIGATOR:** pomaga odnaleźć drogę w gąszczu trudnych relacji z uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami czy nowymi technologiami.
- **KATALIZATOR:** przyspiesza Twój rozwój, zadając pytania i analizując, otwiera przed Tobą nowe perspektywy, które są szansą na dobrostan i wysoką jakość Twojej pracy.

Czego MOŻESZ od niego oczekiwać?

1. **Pełna poufność** - to, co dzieje się na superwizji, zostaje w waszej grupie lub pomiędzy Tobą, a superwizorem. To fundament Twojego bezpieczeństwa.
2. **Brak oceny** - superwizor nie wystawia opinii o Tobie, uczestnicy superwizji również. Interesuje nas wszystkich zarządzanie problemami i proces, a nie wytykanie błędów czy krytyka.
3. **Uważne słuchanie** - otrzymasz czas i przestrzeń, w której Twoje dylematy są najważniejsze.
4. **Nowa perspektywa** - superwizor pokaże Ci „ślepe uliczki” i „zakłete kręgi” - czyli rzeczy, których nie widzisz, będąc wewnątrz sytuacji - jeżeli to co robiłeś do tej pory nie działa, zacznij robić coś innego.
5. **Wsparcie emocjonalne** - pomoże Ci „rozbroić” trudne emocje, zanim zamienią się w wypalenie zawodowe.
6. **Profesjonalne narzędzia** - dostaniesz konkretne metody pracy nad sobą i swoimi reakcjami.

Czego NIE oczekuj od superwizora?

1. **Gotowych recept:** superwizor nie powie Ci: „Zrób dokładnie tak”. Pomoże Ci wypracować Twoje własne, autentyczne rozwiązanie.
2. **Wyręczania w pracy:** nie rozwiąże za Ciebie konfliktu z dyrekcją czy rodzicem, ale przygotuje Cię do tego, byś zrobił to skutecznie.
3. **Terapii osobistej:** choć superwizja dotyka emocji, zawsze trzyma się Twojej roli zawodowej.

4. Podstawowe zasady superwizji w realizowanym projekcie. Jak wycisnąć 100% z każdego spotkania?

Superwizja to czas inwestowany w Twój rozwój i dobrostan. Oto proponowanych 10 zasad, dzięki którym ta inwestycja na pewno się zwróci:

1. **Zdejmij maskę „idealnego nauczyciela”.** Superwizja to nie hospitacja. Nie musisz być nieomylny. Im bardziej będziesz autentyczny w swoich trudnościach, tym więcej realnej pomocy otrzymasz.
2. **Przyjdź z konkretnym „case’em”.** Najwięcej zyskasz, gdy przyniesiesz realną sytuację z klasy lub gabinetu. Może to trudny uczeń, konflikt z rodzicem albo Twoje własne poczucie bezsilności?
3. **Zaufaj zasadzie „co w grupie, zostaje w grupie”.** Bezpieczeństwo opiera się na poufności. Szanuj prywatność swoją i kolegów - to buduje przestrzeń, w której można szczerze rozmawiać.
4. **Bądź ciekawy, zamiast się bronić.** Gdy usłyszysz inną perspektywę na swoje działanie, nie szukaj od razu usprawiedliwień. Zadaj sobie pytanie: „A co, jeśli to spojrzenie ma sens?”.
5. **Zawieś ocenianie (siebie i innych).** W superwizji nie szukamy winnych, szukamy mechanizmów. Błąd to nie porażka - to najcenniejszy materiał do nauki.
6. **Słuchaj aktywnie - historie innych to też twoje lekcje.** Nawet jeśli omawiany jest przypadek kolegi, szukaj w nim analogii do własnej pracy. Często rozwiązania innych stają się Twoimi narzędziami.
7. **Daj sobie prawo do emocji.** Praca w edukacji jest obciążająca. Jeśli czujesz złość, smutek czy bezradność - powiedz o tym. Superwizja to miejsce, gdzie te emocje można bezpiecznie „rozbroić”.
8. **Nie oczekuj gotowych recept (szukaj własnych!).** Superwizor nie da Ci instrukcji obsługi dziecka. Pomoże Ci jednak odkryć, jakie rozwiązanie będzie spójne z Twoim stylem pracy.
9. **Testuj wnioski w praktyce.** Superwizja nie kończy się z chwilą wyjścia ze spotkania. Sprawdź, co się zmieni, gdy zastosujesz nową perspektywę podczas najbliższej lekcji.
10. **Bądź obecny „tu i teraz”.** Wycisz telefon, odsuń myśli o sprawdzianach do poprawy. Ten czas jest dla Ciebie. Podaruj sobie luksus pełnego skupienia na własnym rozwoju.

Superwizja to czas, w którym przestajesz dawać innym, a zaczynasz ładować własne baterie. Proponowane zasady we wszystkich procesach superwizyjnych można ująć w następujących punktach:

- Poufność
- Brak obwiniania i osądzania (wyłączamy komunikaty typu ty)
- Ocena merytoryczna działań i procesów z odwołaniem się do wiedzy i badań naukowych
- Inne zasady, które wspólnie ustalicie i będą wam towarzyszyć jako kontrakt przez wszystkie spotkania

5. Jak będziemy pracować na superwizji w edukacji?

Możemy przyjąć dwa sposoby prowadzenia spotkań w zależności od potrzeb grupy:

Superwizja oparta na problemie zgłaszanym przez superwizowanych - tutaj możemy zaproponować trzy modele pracy: czteroetapowy model grupowej superwizji edukacyjnej (metoda case study), superwizja ustrukturyzowana zgodnie z modelem GROW i SMART czy superwizja inspirowana Grupą Balinta.

Superwizja oparta na problemie wywołanym przez superwizora (zgłoszonym w diagnozie) np. dobrostan czy dydaktyka (tutaj pomocne mogą być ćwiczenia prezentowane w e-booku) - takie rozwiązanie warto przyjąć, gdy jest trudność w grupie ze zgłoszeniem własnego problemu.

Czteroetapowy model grupowej superwizji edukacyjnej (Bondar, Shestopalova, za: Olechowska, Siemionow, 2024, s. 121-122)



Pierwszy etap (zgłoszenie problemu) to początek spotkania superwizyjnego, podczas którego dochodzi do decyzji, że spotkanie rozpocznie się od omówienia problemu, przez zgłaszającą się osobę chętną. Osoba superwizowana zgłasza problem (np. trudności we współpracy z rodzicami jednego ucznia, którzy nie akceptują trudnych zachowań chłopca w szkole). Osoba superwizowana wprowadza grupę w problem wskazując na szczegółowe informacje o dziecku/uczniu i zgłaszanym problemie. Superwizowany formułuje zapytanie/prośbę, dotyczącą możliwych rozwiązań problemu. Pozostali uczestnicy procesu superwizyjnego zadają pytania, co do których osoba superwizowana nie odniosła się przy wprowadzeniu. Po wyczerpaniu pytań i dokładnym poznaniu przypadku rozpoczyna się dyskusja, której superwizowany się przysłuchuje, ale nie zabiera głosu. Pojawiają się propozycje rozwiązań. Ważne: uczestnicy koncentrują się na propozycjach rozwiązań, bez odnoszenia się do kompetencji superwizowanego czy omawiania ich (wypowiedzi są pozbawione oceny).

Następnie rozpoczyna się etap drugi (dzielenie się), podczas którego członkowie grupy dzielą się spontanicznie swoimi odczuciami na temat sytuacji problemowej, co pozwala osobie superwizowanej poznać inną perspektywę przedstawianego problemu.

Trzeci etap (konceptualizacja) - osoba superwizowana włącza się do dyskusji i dopytuje członków grupy o zdanie na temat przyczyn omawianych trudności, dopełnia się zatem wcześniejsza dyskusja, która prowadzona była bez udziału superwizowanego. Osoba zgłaszająca problem bez oceniania i krytykowania może odnieść się do prezentowanych stanowisk i do tego czy któreś rozwiązanie jest realne do wprowadzenia czy zastosowania, pojawia się deklaracja od superwizowanego, co może zatem zrobić, jak zadziałać.

Może się też zdarzyć, że zgłaszający problem nadal będzie miał trudność z określeniem możliwych form działania - np. wówczas gdy okaże się, że wszystkie możliwe rozwiązania już testował.

W ostatnim czwartym etapie spotkania (podsumowanie) głos przejmuje superwizor, który prezentuje własną koncepcję wyjaśniania trudności ucznia i napotkanych przez nauczyciela trudności. Superwizor przedstawia propozycję postępowania zarówno w oparciu o doświadczenie grupy jak i zestawia to z aktualną wiedzą i badaniami naukowymi potwierdzającymi pojawiające się podczas spotkania propozycje. Na tym etapie może się zdarzyć również, że superwizor zaproponuje przekazanie sprawy do innego organu (kiedy np. nauczyciel nie ma możliwości zarządzenia problemem, a jego kompetencje są zbyt wąskie by poradzić sobie ze zgłaszaną trudnością). Nauczyciel superwizujący swój problem może wrócić do tematu podczas kolejnego spotkania superwizyjnego - sprawdzamy bowiem wspólnie, czy i jak udało się zarządzić zgłaszanym problemem. Ma to wartość edukacyjną i rozwojową dla całej grupy superwizyjnej.

Superwizja ustrukturyzowana zgodnie z modelem GROW i SMART

Superwizowany/nauczyciel określa co jest dla niego wyzwaniem w pracy zawodowej.

Wprowadza grupę w niezbędne fakty i sytuacje oraz wraz z superwizorem formułuje problem. Co chciałby rozwiązać? Jaki jest problem? Jak osoba superwizowana definiuje problem?

np. Krzysiu zachowuje się w sposób nieakceptowalny i nie wykonuje zadań oraz poleceń nauczyciela, często dyskutuje i jest nadpobudliwy.

Następnie wprowadzamy ustrukturyzowany model GROW. Grupa może zadawać pytania (bez analizy i interpretacji). Zadawanie pytań jest wyznaczone kolejnością:

G - goal - cel Superwizor wraz z grupą i osobą superwizowaną określa cel.

Co chcesz uzyskać? Czego potrzebuję? Na jakie pytanie chcesz sobie odpowiedzieć podczas superwizji?

„Jak będę się czuł, gdy osiągnę cel?”, „Kiedy chcę osiągnąć cel?”.

Określenie celu ma ogromne znaczenie dla wzrostu motywacji i odpowiedzialności.

W przypadku Krzysia celem może być odpowiedź na pytanie: ***Jak zmotywować Krzysia do pracy w semestrze letnim ?***

Na tym etapie warto zadbać, odwołując się do klasycznej koncepcji SMART, by wyznaczony cel był:

S	<i>specific - dobrze sprecyzowany</i>
M	<i>measurable - mierzalny</i>
A	<i>achievable - możliwy do osiągnięcia</i>
R	<i>relevant - istotny ważny</i>
T	<i>time-bounded – ograniczony czasowo</i>

Cel musi być dobrze sprecyzowany, aby nie było wątpliwości co zamierzamy osiągnąć, co zrobić, czego dokonać. Musi być również mierzalny, aby było wiadomo w każdym momencie czy przybliżamy się do jego realizacji oraz czy już go osiągnęliśmy. Podstawową cechą celu jest możliwość jego osiągnięcia. Nie ma sensu definiować celów, które z założenia nie są możliwe do urzeczywistnienia. Ważne jest również, aby był istotny, to znaczy stanowił wartość, dla klienta. Nie ma sensu i szkoda czasu na pracowanie z celami, które mają zbyt małą wartość lub nie są

istotne. Cel powinien również być ograniczony czasowo, czyli trzeba ustalić, kiedy najpóźniej można osiągnąć swój cel. Brak ustalenia ram czasowych jest jednym z częstych błędów powodujących, że realizacja naszych zamierzeń ciągnie się w nieskończoność.

Po określeniu celu (G-goal) w modelu GROW możemy przejść do oceny rzeczywistości.

R - reality - rzeczywistość

Jaka jest obecna sytuacja? Co udało się już zrobić? Odpowiedź na te pytania mogła paść we wprowadzeniu jeżeli nie, supervisor dopytuje. Jest to także przestrzeń o dopytanie osoby superwizowanej: Jak się czujesz?

Konieczny jest nie tylko dobry ogląd rzeczywistości, która otacza superwizowanego, ale i dostrzeżenie siebie samego (i swoich reakcji i emocji) w tym wszystkim.

Następnie dopytujemy o opcje/rozwiązania.

O - options - opcje

Tutaj pytania zarówno do osoby superwizowanej, jak i uczestników.

Jakie mamy możliwości?

Co możemy zrobić?

Jakie interwencje możemy zastosować?

Na tym etapie kluczowe jest wygenerowanie jak największej liczby pomysłów, tak aby superwizowany mógł to przemyśleć, odnieść się do tego i mieć możliwość zastosowania tego w praktyce

Ostatni etap w modelu GROW to konkretne pytania do osoby superwizowanej.

W - will - wola

A zatem jaki jest plan? Co zrobisz? Jakie przeszkody możesz napotkać? Tutaj głos zabiera osoba zgłaszająca problem.

Model GROW i SMART porządkuje spotkanie i nadaje strukturę, co może ułatwić prowadzenie spotkań na początkowych etapach wprowadzania nauczycieli w model superwizji. Podobnie jak w poprzednim modelu nauczyciel superwizujący swój problem może wrócić do tematu, podczas

kolejnego spotkania superwizyjnego - ważne jest bowiem, aby dokonywać ewaluacji podjętych działań i oceniać skuteczność wprowadzanych strategii.

Inspiracje z metody Grupa Balinta (Grupowy Trening Balintonowski)

W tak rozumianej superwizji mamy grupę oraz lidera. W założeniu grupa liczy od 8 do 12 uczestników, prowadzonych przez przygotowanego do swej roli wykwalifikowanego lidera.

Najważniejsze zasady grupy:

- zasada poufności spotkania (w szkole znamy uczniów- więc będzie trudno o anonimowość, ale informacji usłyszanych o uczniu nie przekazujemy poza grupę),
- zasada nieoceniania wypowiedzi,
- zasada nieużywania sformułowań profesjonalnych (staramy się używać języka zrozumiałego dla wszystkich) (Cherek-Kowalewska, Kowalewski, s. 2).

Lider grupy jako prowadzący jest odpowiedzialny za to, jaki przypadek zostaje opowiedziany przez jednego z uczestników spotkania. W przypadku superwizji w edukacji uczestnik, który zdecyduje się na wniesienie swojej historii przypadku wprowadza pozostałych w sytuację. Po wysłuchaniu przedstawionej przez referenta relacji pozostali uczestnicy grupy pod kierunkiem lidera starają się dociec jej głębokiego znaczenia i wyjaśnić oraz zrozumieć, co działo się pomiędzy przedstawionymi w tej historii uczestnikami. Kierowanie grupą przez lidera oznacza subtelne stymulowanie uczestników do wyrażenia swych uwag, skojarzeń i sposobu rozumienia znaczenia przedstawionej historii. Zarówno głębokość analiz, jak i poziom zrozumienia specyfiki przedstawionej historii zależy od wnikliwości spostrzeżeń uczestników grupy, nie zaś od poglądów lidera na ten temat (Stelcer, 2015, s. 237).

Po opowiedzeniu historii przez osobę prezentującą, prezentujący jest proszony o wycofanie się z pracy grupy, która odtąd bierze na siebie odczuwanie, rozważanie różnych aspektów prezentowanego kontaktu, z naciskiem na empatyczne wczuwanie się kolejno w sytuację prezentującego (nauczyciela/edukatora/specjalisty) i osoby, która jest bohaterem tej historii (uczeń, rodzic, dyrektor, inny nauczyciel).

Uczestnicy przysłuchujący się prezentacji w dalszej części dzielą się swymi odczuciami, wrażeniami i wyobrażeniami na temat usłyszanej historii. Zasłyszany opinii referujący/zgłaszający problem przysłuchuje się z pewnego dystansu, nie przerywając swymi komentarzami pracy osób dzielących się swymi odczuciami. Wysłuchuje i rejestruje uwagi uczestników grupy, odkrywając nieznane dotąd aspekty zgłaszanego problemu/sytuacji. Rozpoznaje i odkrywa własny sposób postępowania. Uczestnicy grupy są zachęceni do tego, ażeby spekulować i dzielić się swoim sposobem widzenia trudności zarówno osoby zgłaszającej problem, jak i innych osób których dotyczy sytuacja (rodziców, nauczycieli czy uczniów) i tego, co stanowi istotę zgłaszanego problemu. Liderzy zachęcają zwykle do wejścia „w skórę” nauczyciela i osoby której dotyczy zgłaszany problem.

Lider/superwizor aktywizuje działanie grupy, sam wycofuje się, ograniczając się do stymulowania dynamiki grupowej. Dąży do tego, żeby każda ze zgromadzonych osób postawiła sobie pytania: Co jest problemem? Co jest istotą opowiedzianej historii? Z jakim problemem zwrócił się po pomoc superwizowany? Uwagi lidera/ superwizora powinny pomagać grupie we wszechstronnej eksploracji problemu i w wyjaśnieniu odmiennych punktów widzenia. Lider/superwizor zauważa także te treści, które zostały przez grupę pominięte, i sygnalizuje je. Staje się też przedstawicielem (advokatem) osoby problemowej (np. ucznia) przed grupą (Johnson, Nease, Milberg, Addison, 2004 za: Stelcer, 2015, s. 243).

Pod koniec sesji w grupie Balinta terapeuta (w tym przypadku nauczyciel), który wniósł swoją historię z gabinetu (z klasy), jest proszony o podzielenie się odczuciami, spostrzeżeniami, myślami, które zrodziły się lub towarzyszyły mu podczas treningu balintowskiego (czyli podczas wszystkich wypowiedzi, które miały miejsce na superwizji).

W grupach Balinta celem jest zmiana nastawienia do pacjenta i zmiana osobowości lekarza, dokonujące się podczas pracy grupowej w atmosferze ufności i wolności oraz szacunku dla cudzych wypowiedzi. (Stelcer, 2015, s. 245). Inspirując się tym modelem, można zatem określić, że celem superwizji w edukacji inspirowanej grupą Balinta jest zmiana nastawienia do problemu i zmiana podejścia, sposobów działania nauczyciela, dokonująca się podczas pracy grupowej w atmosferze zaufania i wolności oraz szacunku dla cudzych wypowiedzi.

Grupy Balinta rozwijają wrażliwość uczestniczących w nich osób na aspekty emocjonalne kontaktu z pacjentem, zwiększają efektywność udzielanej pomocy, zapobiegają wypaleniu zawodowemu, na które osoby uprawiające zawody pomocowe są szczególnie narażone (B. Wasilewski, E. Kiliszek, 2011, 253).

Model ten jest bardzo interesującym podejściem bowiem brak możliwości natychmiastowej reakcji na wypowiedzi grupy superwizyjnej pozwala osobie zgłaszającej problem całościowo wsłuchać się w perspektywę innych i zatrzymać własną perspektywę. Warto ten model testować w sytuacji gotowości grupy na ten rodzaj współpracy.

Wiemy już czym jest superwizja w edukacji i jak mogą być zorganizowane spotkania superwizyjne.

W kolejnej części zaprezentowane zostaną obszary problemowe, którymi możemy zajmować się podczas spotkań superwizyjnych. Warte podkreślenia jest to, że zaprezentowana problematyka to tylko wybrane elementy, które mogą pojawiać się na superwizjach. Zachęcam jednak do myślenia o superwizji jako miejscu spotkań, gdzie każda sytuacja może zostać wniesiona przez nauczyciela i poddana dyskusji przez grupę - nie ma bowiem w edukacji tematów, które nie są warte rozmowy!

Co zatem może być zgłaszane jako problem? Co może być celem spotkania superwizyjnego? Odpowiedź na te pytania nie jest jednoznaczna - możemy bowiem założyć, że wszystko, co nauczyciele uznają za ważne ze swojej własnej perspektywy może być przedmiotem spotkania superwizyjnego. Odwołując się do rozstrzygnięć definicyjnych superwizji w edukacji w dalszej części zajmiemy

się następującymi wybranymi zagadnieniami: dydaktyką, rozwojem osobistym (tożsamość pedagogiczna, dobrostan nauczyciela, przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu), pracą z grupą, pracą z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi w tym z uczniami zróżnicowanymi kulturowo, oraz współpracą z rodzicami). Nie jest to katalog zamknięty. Do tej problematyki i innych sytuacji mogą odwoływać się zgłaszane na superwizji przypadki oraz praca rozwojowa może być skoncentrowana wokół tych wątków.

6. Wyzwania dydaktyczne jako przedmiot superwizji

W czasach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno - kulturowej, edukacja, która jest zmuszona nadążać za zmianami jest narażona na „zadyszkę” - można powiedzieć, że nie ma szans wobec tak intensywnie rozwijającej się technologii czy pojawiających się rozwiązań w gospodarce. To może wywoływać frustrację zarówno u nauczycieli, jaki i u samych zainteresowanych - czyli uczniów. Rodzice także nie zostają obojętni wobec nierównowagi pomiędzy rzeczywistością społeczno-kulturową, a edukacją. Wobec tak trudnej sytuacji, działania nauczyciela nieustannie skoncentrowane są na przekazywaniu wiedzy, nauczyciele podejmują aktywności, aby ją uczniom zapewnić i starają się sprawdzać jakie są tego rezultaty. Dydaktyka, rozumiana jako nauka pedagogiczna badająca procesy nauczania i uczenia się, obejmująca między innymi metody oraz formy kształcenia, może pojawić się jako ważny temat na spotkaniach superwizyjnych, bowiem każdego dnia nauczyciele mogą doświadczać zarówno satysfakcji związanej z nauczaniem jak i trudności, które mogą być przedmiotem wielu wątpliwości i skłaniać do refleksji. Warto jednak zaznaczyć, że w ograniczonym zakresie superwizor może wesprzeć nauczycieli w dydaktycznych rozterkach, bowiem dydaktyka szczegółowa (przedmiotowa) może pozostawać poza kompetencją superwizora. W takich sytuacjach superwizor zapewne zaznaczy, że zgłaszany problem znacząco wykracza poza uniwersalne zasady dydaktyki i może zostać rozstrzygnięty np. z doradcą metodycznym, który może wesprzeć szkołę czy nauczyciela w konkretnym problemie. Może się jednak zdarzyć tak, że rozwiązanie problemu pojawi się w grupie superwizyjnej, w której będą inni specjaliści z danego przedmiotu. Funkcją superwizji jest rozwiązywanie zgłaszanych problemów, ale także zarządzanie nimi - propozycja szkolenia ukierunkowanego na określoną dydaktykę szczegółową czy doradztwo metodyczne jest jedną z form wsparcia, które także może pojawić się na superwizji. W takich sytuacjach wymagających specjalistycznej wiedzy, ważny okazać się może głos grupy, wymiana doświadczeń, czy „polecajki” np. nauczycieli przedmiotowych, którzy mają ulubione kanały w mediach społecznościowych, na platformach streamingowych czy edukacyjnych¹.

Poniżej dwie koncepcje teoretyczne dydaktyki

Podczas zapoznawania się z materiałem czytelnik może zadać sobie pytanie: Którą dydaktykę stosuję w swojej pracy? Która może okazać się bardziej efektywna dla moich uczniów i dlaczego? Ćwiczenie to może być także wprowadzeniem w spotkanie superwizyjne, podczas którego nikt z grupy nie zdecyduje się zgłosić problemu-ćwiczenie rozwijające kompetencje nauczyciela dydaktyka!

¹ Zagadnienia dotyczące dydaktyki w części teoretycznej (dydaktyka wiedzy, dydaktyka metody oraz paradygmat obiektywistyczny, interpretatywno-konstruktywistyczny, transformatywny) opracowane zostały na podstawie Klus-Stańska, D. (red.) (2024). *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 23-60. Ćwiczenia superwizyjne są propozycją autorki Bożeny Kanclerz

1. Dydaktyka metody

W tym tradycyjnym podejściu uwaga skupia się przede wszystkim na nauczycielu i jego czynnościach (metodach nauczania).

- **Rola wiedzy:** Wiedza jest traktowana jako „gotowy produkt” - zbiór informacji zapisanych w programie nauczania i podręcznikach, które uczeń ma po prostu przyswoić.
- **Wizja umysłu ucznia:** Umysł postrzegany jest jako rodzaj „magazynu”, który nauczyciel systematycznie wypełnia zewnętrznymi treściami.
- **Mechanizm nauki:** Opiera się na teorii behawiorystycznej - nauczyciel dostarcza bodziec (polecenie, informacja), a uczeń ma zareagować w przewidywalny, zaplanowany sposób.
- **Planowanie:** Lekcja jest szczegółowo opracowanym harmonogramem kroków, procedur i instrukcji.
- **Kluczowe pytania nauczyciela:** „Jak to zrobić?”, „Jaką metodę zastosować?”, „W jaki sposób wywołać u uczniów pożądaną reakcję?”.

Wniosek dla nauczyciela: W tej perspektywie stajesz się „biegłym technikiem” lub technologiem. Twoim sukcesem jest sprawna realizacja planu i to, że uczniowie odpowiadają „zgodnie z kluczem”.

2. Dydaktyka wiedzy

To podejście przesuwaa punkt ciężkości z „jak uczyć” na to, **co dzieje się w umyśle ucznia** i czym właściwie jest wiedza.

- **Rola wiedzy:** Wiedza nie jest tylko treścią podręcznika, ale dynamicznym procesem. Nauczyciel analizuje, jak pojęcia „żyją” i zmieniają się w głowach uczniów, co dla nich oznaczają.
- **Wizja umysłu ucznia:** Umysł jest aktywnym systemem, który posiada własne strategie myślenia. Uczeń nie tylko przyjmuje dane, ale nadaje im sens.
- **Mechanizm nauki:** Zamiast oczekiwać prostej reakcji na bodziec, nauczyciel stara się zrozumieć procesy uczenia się, ich potencjał oraz to, co może je zaburzać.
- **Kluczowe pytania nauczyciela:** „Co uczeń właściwie rozumie przez to pojęcie?”, „Skąd bierze się wiedza w jego umyśle?”, „Dlaczego ta informacja została przez niego zniekształcona?”.

Wniosek dla nauczyciela: Tutaj Twoją główną kompetencją nie jest tylko znajomość metod, ale **refleksja nad mechanizmami powstawania wiedzy**. Nie zakładasz z góry, że uczeń myśli tak, jak Ty mu to zaplanowałeś.

Ku refleksji!

Jeśli czujesz, że mimo Twoich starań i zaangażowania uczniowie nadal nie rozumieją tematu, przyczyną może być pozostawanie wyłącznie w obszarze dydaktyki metody. Przejście do dydaktyki wiedzy pozwala dostrzec, że problemem nie jest brak Twoich starań, ale np. „przeładowanie” programu treściami, które uniemożliwia uczniom ich rzeczywiste przemyślenie i utrwalenie. Istotne są także zróżnicowane możliwości uczniów oraz ich specjalne potrzeby, co stanowi dziś wyzwanie dla nauczycieli.

Ćwiczenie I: Lustro lekcji (procedura vs. proces)

To ćwiczenie pozwoli przeanalizować, w jaki sposób skuteczniej pracować z uczniami.

Cel: Przekształcenie rutynowego działania dydaktycznego z „technicznego wdrażania planu” w „badanie myślenia ucznia”.

Krok 1: Wybór „mikro-momentu”

Nauczyciel wybiera jeden konkretny, krótki fragment swojej lekcji (np. wprowadzanie nowego pojęcia, reakcja na błąd ucznia lub zadawanie pytania sprawdzającego).

Krok 2: Analiza przez „soczewkę metody”

Uczestnik opisuje ten moment, używając kategorii **dydaktyki metody**:

- **Planowanie:** Jakie kroki i czynności zaplanowałem jako nauczyciel?
- **Narzędzia:** Jakiej metody (słownej, oglądowej, praktycznej) użyłem?
- **Oczekiwana reakcja:** Jakiej konkretnej, przewidywalnej odpowiedzi oczekiwałem od ucznia (behawioralny model bodziec-reakcja)?
- **Kontrola:** W jaki sposób sprawdziłem, czy „magazyn” ucznia został wypełniony odpowiednią treścią?

Krok 3: Analiza przez „soczewkę wiedzy”

Nauczyciel próbuje „przepisać” ten sam moment, używając kategorii **dydaktyki wiedzy**:

- **Mechanizmy umysłowe:** Co mogło dziać się w umyśle ucznia, gdy to mówiłem? Jakie strategie myślenia mógł uruchomić?
- **Nadawanie sensu:** Czy wiedza, którą podałem, zderzyła się z jego dotychczasowym doświadczeniem?
- **Potencjał zaburzeń:** Jakie uproszczenia lub błędy w rozumowaniu mogły się pojawić w tym procesie?
- **Pytanie badawcze:** Zamiast sprawdzać „czy uczeń wie”, nauczyciel stawia pytanie: „Jak on to rozumie?”, „Do czego to odnosi?” W jakim momencie może tego użyć?

Krok 4: Porównanie i wnioski (superwizyjne „Lustro”)

Grupa pomaga nauczycielowi zestawić oba opisy. Kluczowe pytania do dyskusji:

1. **Gdzie był nacisk?** Czy Twoja uwaga skupiała się na poprawności Twojej „metody”, czy na jakości „wiedzy” powstającej u ucznia?
2. **Kto był aktywny?** Czy uczeń był tylko „odbiorcą bodźców”, czy partnerem w negocjowaniu znaczeń?
3. **Co z programem?** Czy pośpiech w „przerabianiu materiału” (charakterystyczny dla dydaktyki metody) nie uniemożliwił uczniom rzeczywistego przemyślenia tematu?

Dlaczego to jest użyteczne?

Ćwiczenie to ukazuje tzw. racjonalność technologiczną. Nauczyciele często odkrywają, że ich „metody” są uniwersalnymi procedurami, które stosują bez względu na to, jak uczeń faktycznie myśli. Przejście do dydaktyki wiedzy pozwala im poczuć się jak badacze, co często zdejmuje z nich presję bycia „nieomylnym dostawcą treści”.

Ćwiczenie II: Studium przypadku: „Zagadka ułamków”

To ćwiczenie pozwoli przeanalizować, w jaki sposób skuteczniej pracować z uczniami.

Sytuacja: Nauczyciel wprowadza porównywanie ułamków. Uczeń twierdzi, że $\frac{1}{4}$ musi być większe niż $\frac{1}{2}$, „bo 4 jest większe niż 2”.

1. Dydaktyka metody (Nauczyciel jako technolog)

W tej perspektywie skupiamy się na sprawnym dostarczeniu poprawnego algorytmu i wyeliminowaniu błędów jako „usterki” w magazynie wiedzy.

- **Planowanie:** Nauczyciel przygotował jasną instrukcję: „Jeśli licznik jest taki sam, to ten ułamek jest większy, który ma mniejszy mianownik”.
- **Metoda:** Pokazanie na tablicy rysunku dwóch kół (pizzy) - jednego podzielonego na 2 części, drugiego na 4. To metoda pogładowa.
- **Oczekiwana reakcja:** Uczeń ma poprawnie wskazać większy kawałek pizzy i zapamiętać regułkę (model behawiorystyczny).
- **Diagnoza błędu:** Uczeń „nie uważał” lub „pomieszał procedury”. Rozwiązaniem jest powtórzenie instrukcji i więcej ćwiczeń utrwalających (wzmocnienie).

2. Dydaktyka wiedzy (Nauczyciel jako badacz)

W tej perspektywie błąd ucznia jest najciekawszym momentem lekcji, bo odsłania jego strategię myślenia i mechanizm powstawania wiedzy w jego umyśle.

- **Mechanizmy umysłowe:** Nauczyciel analizuje: „Uczeń stosuje znaną mu logikę liczb naturalnych ($4 > 2$) do nowego świata ułamków. To logiczny błąd transferu wiedzy”.
- **Nadawanie sensu:** Problem nie polega na braku regułki, ale na braku zrozumienia relacji odwrotnej (im więcej części, tym mniejszy kawałek). Wiedza nie jest tu „gotowa”, uczeń musi ją sam skonstruować w umyśle.
- **Potencjał zaburzeń:** Nauczyciel zastanawia się: „Czy obrazek pizzy pomaga, czy tylko maskuje problem? Może uczeń widzi rysunek, ale jego umysł nadal operuje na „dużym 4”?”.
- **Pytanie badawcze:** Zamiast podawać regułkę, nauczyciel pyta: „Gdybyśmy tę samą tabliczkę czekolady podzielili na 100 osób, to czy Twój kawałek byłby ogromny, bo 100 to duża liczba?”. Pozwala to uczniowi samodzielnie zderzyć swoje przekonania z rzeczywistością.

Pytania do dyskusji na superwizji:

1. **Pułapka „oczywistości”:** Czy w dydaktyce metody nie uznajemy zbyt łatwo, że pokazanie rysunku „załatwia sprawę” rozumienia?
2. **Rola błędu:** W jaki sposób pomagasz uczniom zrozumieć, na czym polegał błąd?
3. **Przeładowanie:** Czy pośpiech w realizacji programu (dydaktyka metody) pozwala na tak głęboką analizę pojedynczego problemu, jakiej wymaga dydaktyka wiedzy?

Paradygmat w dydaktyce

Kolejny krok po zrozumieniu dydaktyki metody i dydaktyki wiedzy to paradygmat w dydaktyce.

Jak powinniśmy rozumieć paradygmat? Najprościej jako sposób widzenia rzeczywistości w danej dziedzinie (Słownik PWN). Wyobraź sobie, że paradygmat to „okulary”, przez które patrzysz na szkołę, uczniów i swoją pracę. Choć często nie zdajemy sobie z tego sprawy, każdy nauczyciel ma takie okulary na nosie.

W prostych słowach, paradygmat w dydaktyce to Twój osobisty (często nieuświadomiony) zestaw przekonań na temat tego, czym właściwie jest wiedza i jak „wchodzi” ona do głowy ucznia.

Paradygmat obiektywistyczny: „Wiedza to zbiór wiadomości”

Jest to tradycyjne podejście, wciąż dominujące w polskiej dydaktyce ogólnej. Wiedza jest tu traktowana jako zewnętrzny względem ucznia, gotowy produkt.

- **Natura wiedzy:** Ma charakter statyczny i kumulatywny (ilościowy przyrost). Wiedza jest tożsama z „wiadomościami” – uporządkowanym układem informacji o rzeczywistości.
- **Struktura i metafora:** Porównywana do budowania muru z cegieł. Każdy element musi być położony w określonej kolejności, ściśle przylegać do innych i spełniać standardy, aby całość była stabilna. Inną metaforą jest gra w domino (powstawanie szeregów asocjacyjnych).
- **Relacja nauczyciel-uczeń:** Nauczyciel występuje w roli „dostawcy” lub murarza. Dawkuje informacje w z góry ustalonej kolejności. Uczeń jest pasywnym odbiorcą, którego zadaniem jest poprawne odtworzenie i utrwalenie przekazanych treści.
- **Kluczowe teorie:** Teoria asocjacyjna, struktura czterostronna Okonia, hierarchie pojęć Tomaszewskiego.

Paradygmat interpretatywno-konstruktywistyczny: „Wiedza to proces”

To podejście przesuwaa akcent z „co wiemy” (*body of knowledge*) na „jak wiemy” (*way of knowing*). Wiedza nie jest kopiowana z zewnątrz, lecz konstruowana w umyśle ucznia.

- **Natura wiedzy:** Ma charakter **dynamiczny, procesualny i podmiotowy**. Wiedza to nie zbiór faktów, ale sposób nadawania znaczeń (sensów) rzeczywistości poprzez interakcję.
- **Struktura i metafora:** Wiedza przypomina **sieć (network)** lub **fraktale** – jest nieliniowa, złożona i wielowymiarowa. Metaforycznie proces ten przypomina **dolewanie substancji do płynu**, gdzie nowy element zmienia strukturę i właściwości całości (holizm).
- **Relacja nauczyciel-uczeń:** Nauczyciel staje się „architektem” środowiska uczenia się lub

partnerem w negocjowaniu znaczeń. Uczeń jest aktywnym badaczem i odkrywcą, który wchodzi w interakcje z kulturą i innymi ludźmi, by samodzielnie wytwarzać wiedzę.

- **Kluczowe teorie:** Koncepcje Piageta, model sieciowy Ben-Dova, mikroteoria Dylaka, „dydaktyka wobec chaosu” Klus-Stańskiej.

Paradygmat transformatywny: „Wiedza to efekt stosunków społeczno-politycznych”

Podejście to wyrasta z pedagogiki krytycznej i koncentruje się na relacjach władzy oraz uwikłaniu edukacji w systemy makrospołeczne.

- **Natura wiedzy:** Wiedza nigdy nie jest „niewinna” ani neutralna. Jest zawsze **uwikłana w relacje władzy** i służy interesom określonych grup społecznych (np. rynkowi pracy, dominującym klasom). Ma charakter demaskatorski.
- **Cel edukacji:** Emancypacja i wyzwolenie ucznia z nawykowego, bezrefleksyjnego rozumienia rzeczywistości. Rozwój wiedzy polega na krytycznym wglądzie w świat i własne postawy.
- **Relacja nauczyciel-uczeń:** Analizowana przez pryzmat dyskursu:
 - *Dyskurs sokratejski:* Dialogowy, dający uczniowi poczucie współuczestnictwa w tworzeniu wiedzy.
 - *Dyskurs proceduralny:* Uczeń pełni pasywną rolę, wykonując instrukcje nauczyciela („wiedza niekwestionowalna”).
- **Kluczowe teorie:** Foucault (relacje władzy), Bernstein, Bourdieu, Freire, koncepcje emancypacyjne Szwabowskiego.

Wybór paradygmatu nie jest jedynie kwestią techniczną, ale fundamentalną decyzją o tym, jakiego obywatela kształtuje szkoła: posłusznego wykonawcę procedur czy samodzielnie myślącego, krytycznego uczestnika życia społecznego. Ważne, żeby odświeżyć sobie tę wiedzę w kontekście superwizji, bowiem istotne jest nie tylko to, jakie jest nasze podejście do wiedzy, ale także niezwykle wartościowe jest uświadomienie sobie, że uczestnicy procesów superwizyjnych mogą prezentować różne paradygmaty, co może być kwestią sporną podczas proponowania rozwiązań czy dzielenia się doświadczeniem. Rolą superwizora jest zwracać uwagę na efektywność oddziaływań dydaktycznych i ich użyteczność w niezwykle zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej. Jeżeli pojawi się spór o paradygmaty, można rozważyć poniższe ćwiczenie.

Ćwiczenie: Trzy krzesła paradygmatów

To ćwiczenie pozwoli przeanalizować sposób myślenia uczniów.

Cel: Analiza trudnej sytuacji dydaktycznej z trzech różnych perspektyw w celu znalezienia nowych strategii pracy i zrozumienia własnych założeń pedagogicznych.

Materiały:

- Trzy krzesła ustawione w trójkącie (lub trzy wyznaczone miejsca w sali).
- Karty z opisami paradygmatów (krótka ściągą z poprzedniej analizy).

Przebieg ćwiczenia:

Krok 1: Wybór „przestrzeni problemu”

Jeden z nauczycieli (superwizowany) opisuje krótką, autentyczną sytuację z lekcji, która jest dla niego wyzwaniem.

Przykład: „Uczniowie w klasie 7B kompletnie ignorują moje polecenia podczas lekcji o budowie komórki. Twierdzą, że to nudne i nikomu niepotrzebne”.

Krok 2: Rotacja perspektyw

Superwizowany nauczyciel siada kolejno na trzech krzesłach. Na każdym z nich ma za zadanie zinterpretować sytuację zgodnie z „duchem” danego paradygmatu:

1. Krzesło obiektywistyczne:

- **Zadanie:** Spójrz na problem jak na brak „cegieł”. Czego uczeń nie wie? Jakie instrukcje zostały pominięte?
- **Pytanie pomocnicze:** „Jakiej porcji wiedzy im brakuje i w jakiej kolejności powinienem ją podać, żeby poczuli strukturę?”.

2. Krzesło interpretatywno-konstruktywistyczne:

- **Zadanie:** Spójrz na problem jak na „brak sensu”. Co ta komórka znaczy dla nich? Jaką sieć skojarzeń oni mają w głowach?
- **Pytanie pomocnicze:** „Jakie osobiste sensy oni nadają tej lekcji? Może ich opór to ich sposób na „samowytworzenie” wiedzy o sobie w relacji do szkoły?”.

3. Krzesło transformatywne:

- **Zadanie:** Spójrz na problem przez pryzmat władzy. Czy Twoja lekcja jest dla nich opresją? Czyim interesom służy ta wiedza?
- **Pytanie pomocnicze:** „Dlaczego ci uczniowie stawiają opór systemowi? Jak mogę oddać im głos, żeby poczuli, że to oni zarządzają procesem poznania, a nie są tylko trybikami w maszynie szkolnej?”.

Krok 3: Feedback od grupy (Superwizja)

Pozostali nauczyciele obserwują „wcielenia” kolegi i po zakończeniu rotacji dzielą się swoimi spostrzeżeniami:

- W którym paradygmacie nauczyciel czuł się najpewniej? (To jego „domyślny” styl).
- Która perspektywa rzuciła nowe światło na zachowanie uczniów? (Np. „Może ich bunt to nie lenistwo, a walka o podmiotowość – paradygmat transformatywny”).

Krok 4: Plan Działania

Nauczyciel decyduje, z którego paradygmatu „pożyczy” rozwiązanie na następną lekcję.

- **Decyzja obiektywistyczna:** „Przygotuję prostsze instrukcje krok po kroku”.
- **Decyzja interpretatywno-konstruktywistyczna:** „Pozwolę im zbadać pod mikroskopem co chcą i opisać to własnym językiem”.

- **Decyzja transformatywna:** „Zaczniemy od dyskusji: po co korporacjom wiedza o genetyce i czy chcą mieć nad nami kontrolę?”.

To ćwiczenie przenosi ciężar z „cech ucznia” na „sposób patrzenia nauczyciela”. Uświadamia, że zmiana paradygmatu to zmiana całej rzeczywistości w klasie.

Wyzwania współczesnej dydaktyki, które mogą być obszarem pracy superwizyjnej

Odejście od wiedzy encyklopedycznej na rzecz konektywizmu: Zastąpienie statycznego gromadzenia informacji modelem dynamicznych, nieliniowych powiązań (sieci i fraktali), które lepiej oddają strukturę współczesnej nauki.

Dostosowanie do szybko zmieniającej się wiedzy: Uznanie, że wiedza to nie gotowy produkt, lecz ciągły proces nadawania znaczeń i „sposób wiedzenia” (way of knowing), co jest niezbędne w świecie, gdzie fakty szybko tracą aktualność.

Reakcja na dynamikę zawodów: Rezygnacja z kształcenia „posłusznych wykonawców procedur” na rzecz rozwijania autonomii i zdolności do krytycznego oporu wobec narzuconych schematów, co jest kluczowe na zmiennym rynku pracy.

Przejsięcie od „metody” do „rozumienia”: Przesunięcie uwagi nauczyciela z technicznego wdrażania planu (dydaktyka metody) na badanie realnych procesów myślowych zachodzących w umyśle ucznia (dydaktyka wiedzy).

Walka z przeładowaniem programowym: Redukcja nadmiaru treści, które uniemożliwiają głęboką analizę i powiązanie teorii z praktyką, prowadząc jedynie do powierzchownego „przerabiania” materiału.

Kształtowanie postawy emancypacyjnej: Przygotowanie uczniów do demaskowania interesów polityczno-ekonomicznych ukrytych w przekazie edukacyjnym i samodzielnego tworzenia sensów.

Nowa tożsamość nauczyciela: Zmiana roli z „dostawcy treści” i „technika” na „architekta środowiska poznawczego”, który wspiera ucznia w samodzielnym konstruowaniu wiedzy.

Narzędziownik dydaktyka:

Możecie go tworzyć wspólnie przez cały okres trwania superwizji, zapisujcie swoje ulubione strony i propozycje

To tylko kilka propozycji, z których można korzystać - wymieniajcie się wiedzą i ciekawymi narzędziami – wzbogaca to nie tylko warsztat pracy, ale także buduje dobre praktyki dzielenia się doświadczeniem.

<https://zpe.gov.pl/a/platforma-edukacyjna/D2MCAHX7G> Zintegrowana platforma edukacyjna

<https://ore.edu.pl/2023/12/popularyzacja-zestawow-narzedzi-edukacyjnych-materialy-do-pobrania/>

ORE pomysły na lekcje i zajęcia

<https://ore.edu.pl/category/ksztalcenie-i-wychowanie/wychowanie-i-profilaktyka/>

ORE wychowanie i profilaktyka

<https://ko.poznan.pl/> Kuratorium Oświaty

<https://odnpoznan.pl/> Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

7. Być nauczycielem - o tożsamości pedagogicznej

Na wspólnej drodze do rozwoju podczas procesów superwizyjnych może pojawić się potrzeba dookreślenia swojej tożsamości pedagogicznej.

Są takie superwizje, są takie zgłaszane problemy, kiedy nauczyciel potrzebuje wrócić do początku, ponownie lub po raz pierwszy zadać sobie pytania tożsamościowe.

Dlaczego to jest ważne - dlaczego to może mieć sens i być rozwojowym elementem pracy superwizyjnej?

Określenie własnej tożsamości pedagogicznej jest ważnym etapem w procesie stawania się nauczycielem/pedagogiem, bowiem - jak pisze B. Karolczak-Biernacka (1992) - rozwój tożsamości zawodowej sprzyja identyfikowaniu się z zawodem i może zwiększać motywację do pracy. Jednocześnie warto pamiętać, że zarówno zrozumienie siebie w kontekście własnej niepowtarzalności (Cybał-Michalska, 2006), ale także dostrzeżenie odrębności od otoczenia, jak i przynależności do określonych grup czy środowisk stanowi istotnie ciekawą ścieżkę prowadzącą do lepszego rozumienia pracy z uczniem, szczególnie w tak niepewnej i niezwykle zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej².

Karta pracy własnej 1. Tożsamość pedagogiczna



² Narzędzie do rozpoznania tożsamości pedagogicznej oraz ćwiczenie opracowane zostało przez Bożenę Kanclerz i zostanie opublikowane wraz z instrukcją w książce *Z nastolatkami ku dorosłości. Pedagogia młodzieży* (2026) autorstwa Lucyny Myszki-Strychalskiej, Pauliny Peret, Bożeny Kanclerz (w druku)

Zaproponowane ćwiczenie składa się z pięciu części. Nie spiesz się, odpowiadaj na poszczególne pytania etapami. Możesz też wracać do swojej karty i zmieniać ją wraz z nadchodzącym nowym rokiem szkolnym. **Wykonując ćwiczenie, w pierwszej kolejności warto odpowiedzieć sobie na następujące pytania: Jakie wartości są dla mnie ważne w życiu zawodowym? Czym się kieruję w swojej pracy?** Wartości pozostają bowiem drogowskazem i wyznaczają drogę naszego myślenia i postępowania. Brak świadomości własnych wartości to brak poczucia kontroli. Już na etapie wyboru konkretnej placówki edukacyjnej jako miejsca pracy warto kierować się wartościami oraz podjąć refleksję nad spójnością wyznawanych wartości z kierunkami pracy i działaniami instytucji, w której zamierzasz podjąć pracę. Pomocny może okazać się zamieszczony tu katalog wartości uniwersalnych.

Akceptacja	Energia	Misja	Pomysłowość
Altruizm	Entuzjazm	Mistrzostwo	Popularność
Ambicja	Estetyka	Motywacja	Porządek
Asertywność	Etyczność	Nadzieja	Posłuszeństwo
Autentyczność	Godność	Naturalność	Poświęcenie
Autonomia	Godziwość	Nauka	Powściągliwość
Balans	Gospodarność	Niezależność	Praca zespołowa
Bezinteresowność	Gościnność	Niezawodność	Pracowitość
Bezpieczeństwo	Harmonia	Obiektywizm	Prawda
Bezpośredniość	Hedonizm	Obowiązkowość	Prawdomówność
Bezstronność	Honor	Odkrywczość	Praworządność
Bliskość	Humor	Odpowiedzialność	Prawość
Bogactwo	Indywidualizm	Odwaga	Prestiż
Bohaterstwo	Inspiracja	Ofiarność	Profesjonalizm
Charytatywność	Inteligencja	Opanowanie	Prostolinijność
Ciekawość	Intuicja	Optymizm	Prostota
Cierpliwość	Intymność	Oryginalność	Prywatność
Czystość	Kariera	Osiągnięcia	Przebaczenie
Czułość	Komfort	Ostrożność	Przedsiębiorczość
Decyzyjność	Kompetencja	Oszczędność	Przezorność
Delikatność	Komunikacja	Otwartość	Przygoda
Dobrobyt	Koncentracja	Pacyfizm	Przyjaźń
Dobroczynność	Konsekwencja	Partnerstwo	Przyjemność
Dokładność	Kontrola	Pasja	Przynależność
Doskonałość	Kreatywność	Patriotyzm	Przywódstwo
Dostatek	Liberalność	Perfekcja	Przyzwoitość
Doświadczenie	Logika	Pewność	Radość
Duchowość	Lojalność	Piękno	Realizm
Duma	Ład	Pilność	Relacje
Dyscyplina	Marzenia	Podziw	Religia
Efektywność	Mądrość	Pogoda ducha	Rodzicielstwo
Elastyczność	Męstwo	Pokora	Rodzina
Empatia	Miłość	Pomoc innym	Rozpoznawalność

Rozrywka	Stanowczość	Umiejętności	Wyrozumiałość
Rozsądek	Staranność	Uroda	Wytrwałość
Rozwaga	Sukces	Uważność	Wyzwania
Rozwój	Sumienność	Uznanie	Zaangażowanie
Równość	Szacunek	Wdzięczność	Zabawa
Równouprawnienie	Szczerość	Wiara	Zadowolenie
Równowaga	Szczęście	Wiarygodność	Zapobiegliwość
Ryzyko	Szczodrość	Wiedza	Zaradność
Rzetelność	Szlachetność	Wielkoduszność	Zarządzanie
Samoświadomość	Sztuka	Wierność	Zaszczyt
Satysfakcja	Śmiałość	Wizja	Zaufanie
Serdeczność	Świadomość	Władza	Zdrowie
Siła	Takt	Wolność	Zespołowość
Skromność	Terminowość	Wrażliwość	Zgoda
Sława	Tolerancja	Wspaniałomyślność	Znaczenie
Solidarność	Towarzyskość	Wsparcie	Zrozumienie
Spełnienie	Tradycja	Współczucie	Związek
Spokój	Troskliwość	Współpraca	Życie po swoim
Spontaniczność	Twórczość	Wygoda	Życzliwość
Spójność	Uczciwość	Wyjątkowość	
Sprawiedliwość	Uczynność	Wykształcenie	
Stabilność finansowa	Umiar	Wyobraźnia	

Źródło: W. Miller, S. Rollnick, *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*, Kraków 2014, s. 118–121.

Przy wyborze własnych wartości bądź ze sobą szczerzy/a. Istnieją bowiem wartości deklarowane i rzeczywiste, czyli takie, które chcemy realizować. Wartości są także jednym ze sposobów silnej i trwałej motywacji. Jak pisze E. Radanowicz (2020), to wartości wyznaczają przyjęte zasady, kierunki myślenia i działania, relacje i funkcjonowanie szkoły we wszystkich obszarach. Pamiętaj, że proponowany katalog to tylko propozycja, może jest coś, co jest dla Ciebie bardzo ważne, a nie znajduje się na tej liście - umieść to także na swojej karcie tożsamości pedagogicznej.

Kiedy pytasz, ile ma być tych wartości, warto wiedzieć, że tyle, ile potrzebujesz, choć specjaliści z tego obszaru mówią o pewnym zawężeniu do 10 lub do 15. Możesz zatem zacząć od wypisania wszystkich dla Ciebie ważnych, a potem spróbuj zakreślić wśród nich 10 najważniejszych.

Następnym obszarem tożsamości pedagogicznej jest odpowiedź na pytanie: Jakie mam zasoby (mocne strony) jako nauczyciel? Pomocne przy określaniu zasobów czy mocnych stron jednostki może okazać się podstawowe rozróżnienie, jakiego dokonał Ł. Baka, który wyróżnia zasoby zewnętrzne, pisząc o zasobach środowiska fizycznego i społeczno-kulturowego, jak też zasoby wewnętrzne, związane ze strukturą genetyczną człowieka, jego temperamentem, osobowością, funkcjami poznawczo-intelektualnymi, kompetencjami emocjonalno-interpersonalnymi oraz

duchowością. Określając zewnętrzne zasoby, możesz pomyśleć o swoim środowisku pracy, ale też o rodzinie i przyjaciółach. Oceniając swoje zasoby, miej na uwadze swoje mocne strony. Pomocny okazać może się katalog:

autentyczny	wytrzymały	doceniający
odporny na stres	zdyscyplinowany	troskliwy
opanowany	sprawny fizycznie	opiekujący się sobą
ufający sobie	lubiący się bawić	zastanawiający się nad sobą
samoświadomy	samoświadomy	elastyczny
śmiały	uduchowiony	szczerzy
kreatywny	odpowiedzialny	spostrzegawczy
zaradny	twórczy	umiejący dziękować
stabilny	obiektywny	zrównoważony
będący sobą	empatyczny	oparty o siebie
cierpliwy	asertywny	zdrowy
wiarygodny	życzliwy	introspekcyjny
samodzielny	wesoły	racjonalny
dowcipny	rozumiejący	silny
współczujący	mądry	niezawodny
uczony	wdzięczny	realistyczny

Źródło: D. P. Bernstein, *Lista 48 Osobistych Mocnych Stron Bernsteina*, 2019,

<https://www.i-modes.com/wp-content/uploads/2020/06/BL48-Polski.pdf> [dostęp: 20.09.2024]

Gdy już wypiszesz jak najwięcej swoich zasobów/mocnych stron oraz tych płynących z zewnątrz, to pomyśl: Jak możesz wykorzystać je w swojej pracy? Które do tej pory ignorowałeś i dlaczego?

Kolejny etap pracy w ćwiczeniu to przyglądanie się swojej pracy: Jakim nauczycielem / Jakim specjalistą chcę być? (tu należy wskazać katalog zarówno z obszaru wartości, jak i mocnych stron oraz własne pomysły na to: Jak chcę pracować? Jak widzę siebie w pracy?).

Następny krok to pytanie o słabości/ograniczenia i ewentualne trudności, które mogą mnie spotkać w mojej pracy? Dobrze jest uświadomić sobie już dziś, nad czym warto pracować? W jakim obszarze mogę się doszkolić, w czym nie najlepiej się czuję, kiedy pracuję? - aby móc odpowiednio reagować na różne sytuacje, np. propozycje współpracy z innymi nauczycielami, objęcie wychowawstwa, czy trudne sytuacje z uczniami. **Ostatnia, ale nie mniej ważna kwestia w budowaniu własnej tożsamości pedagogicznej to określenie własnych granic, a mianowicie próba odpowiedzi na pytania: Jakie zasady i normy będą dla mnie ważne w pracy? Czego nie przekroczę, czego się nie podejmę lub co będzie pozostawało w granicach mojego komfortu pracy?** (to mogą być kwestie techniczne, np. liczba godzin pracy, to może być kwestia relacji z uczniami czy rodzicami). Wiele spraw wymaga uregulowania w naszym systemie wartości, zanim zaczniemy pracę. Poniżej znajduje się katalog ważnych pytań, które często pojawiają się nagle i wywołują w środowisku nauczycielskim sporo kontrowersji, a które już dziś można sobie zadać, myśląc o stawianiu granic i własnym komforcie pracy: Czy będę jeździć z moimi uczennicami/uczniemi na wycieczki z nocowaniem? Czy jestem

gotowy do pracy popołudniami (zebrania, Rady, konsultacje, wycieczki, festyny itd.)? Czy będę udostępniać swój numer telefonu rodzicom, jak będę się z nimi kontaktować? Czy jestem gotowy stanąć po stronie moich uczniów w konflikcie z innym nauczycielem, gdy to uczniowie będą mieli rację? Jakie granice będę stawiał młodzieży i czy będę potrafił z nimi o tym rozmawiać? Czy oni także będą mogli mi stawiać granice? Jak chcę współpracować w ramach mojej pracy?

Oczywiście jest to katalog otwarty i stanowi punkt wyjścia w dyskusji o komforcie pracy w obszarze edukacji, a każde inne stanowisko, np. pedagog czy logopeda, będzie wymagało innych pytań, dostosowanych do wykonywanych zadań. Tak wykonane ćwiczenie możesz zachować, możesz do niego wracać tak często, jak tylko potrzebujesz. Ważne, aby jego treść stała się punktem odniesienia w Twojej pracy w szkole.

8. Dobrostan - dlaczego jest tak ważny w pracy nauczyciela i jak o niego zadbać na superwizji?

Dobrostan może stanowić wyznacznik dla zdrowia psychicznego jednostki (Czarkowska, 2018, s. 3-10). Dobrostan możemy rozumieć jako globalne zadowolenie z życia będące wynikiem zaspokojenia potrzeb i doświadczenia przyjemności (Bujacz, Hornowska, 2012, s. 103-121). Analizy badawcze wskazują, że wysokie poczucie dobrostanu ma istotne znaczenie dla wielu sfer ludzkiego funkcjonowania, w tym m.in.: zaangażowania w wykonywaną pracę zawodową, zdobywania w niej osiągnięć oraz nielicznych absencji, budowania satysfakcjonujących relacji interpersonalnych, stanu zdrowia (w tym większej aktywności fizycznej) i pozytywnej samooceny, poczucia tożsamości i integralności, motywacji do rozwoju osobistego i otwartości na doświadczenia, optymizmu, poczucia kontroli, empatii, umiejętności regulacji emocji, a nawet wdzięczności okazywanej innym.

Osoby o wysokim dobrostanie mają zatem cechy optymalizujące ich aktywność zawodową, chroniące przed trudnościami w pracy i zwiększające poczucie satysfakcji z niej. Dobrostan pracowniczy prowadzi do pozytywnego nastawienia i zachowania zatrudnionych w organizacji osób, zwiększa ich satysfakcję, zaufanie oraz wydajność organizacyjną. Takie właściwości oddziałują korzystnie na ich motywację do wykonywania swoich obowiązków i wyznaczania celów rozwoju, usprawniają szybkość i trafność podejmowanych decyzji oraz budują efektywniejsze kontakty współpracownicze, co okazuje się rentowne dla zatrudniającej ich organizacji. Wszystkie te właściwości wysokiego dobrostanu są czynnikiem chroniącym przed wypaleniem zawodowym oraz mogą być cennym zasobem pomagającym radzić sobie w kryzysie. Niejednokrotnie w literaturze przedmiotu podkreśla się, że osoby wyróżniające się wysokim poczuciem dobrostanu oddziałują pozytywnie na funkcjonowanie innych ludzi. Innymi słowy zdrowie psychofizyczne pedagogów/nauczycieli jest kluczowym elementem dla rozwoju i dobrego samopoczucia uczniów (Myska-Strychalska, Peret-Drażewska, Kanclerz, 2026, s. 200-202). Ważne jest zatem, aby odwołując się do definicji superwizji w edukacji, której jednym z ważniejszych elementów składowych jest dbanie o dobrostan nauczycieli - przyrzeć się zarówno temu, co może określać dobrostan człowieka, jak i temu, w jaki sposób możemy o niego zadbać. Dobrostan naszego organizmu podlega subiektywnej ocenie każdego z nas oraz obiektywnej ocenie naszego otoczenia (Cierpiałkowska, Sęk, 2002, s. 179-195). Dzięki prowadzonym badaniom udało się wyodrębnić obszary dobrostanu człowieka.

Obszary dobrostanu, ich elementy składowe i cechy charakterystyczne

Ja w relacji ze sobą	
Zdrowie fizyczne (obszar biologiczny)	Emocje
Ciało, mózg, zmysły, wygląd, głos, mimika, gesty (komunikacja niewerbalna), instynkty, płęć, zdrowie, wdzięk, uroda. • sprawnie funkcjonujące układy: nerwowy, oddechowy, trawienny, krwionośny, limfatyczny, odpornościowy, motoryczny; • zdrowie fizyczne; • odpowiedni poziom energii do działania w ciągu całego dnia; • umiejętność regeneracji po wyczerpujących wydarzeniach; • prowadzenie zdrowego stylu życia (dieta, ruch fizyczny, sen); • odpowiednia koordynacja ciała i napięcie mięśni.	Uczucia, pragnienia, motywacja, nastroje, wrażliwość, odczuwanie emocji i ich świadomość, temperament, wzorce radzenia sobie z emocjami. • umiejętność radzenia sobie z emocjami w sytuacjach trudnych; • zdolność do kontrolowania silnych emocji; • odporność emocjonalna - zdolność człowieka do świadomego zarządzania swoimi emocjami i satysfakcjonującego funkcjonowania psychospołecznego, pomimo niekorzystnych uwarunkowań sytuacyjnych; • świadomość własnych stanów emocjonalnych i umiejętność ich nazywania; • rozumienie własnych uczuć; • świadome i umiejętne zarządzanie swoimi właściwościami temperamentu.
Umysł (obszar poznawczy)	Duch
Rozum, pamięć, intelekt, myślenie, nastawienie, synteza, analiza, wyobraźnia, wiedza, rozumienie, przekonania, abstrahowanie, świadomość, mowa (komunikacja werbalna), symbole, uczenie się, poczucie humoru, orientacje życiowe, przekonania, wartości. • umiejętność skupienia swojej uwagi zależnie od sytuacji; • zadowalająca pamięć (np. pamiętanie o ważnych wydarzeniach/datach, wykonywaniu obowiązków zawodowych i prywatnych); • umiejętność rozumienia przyczyn i skutków; • zdolność logicznego myślenia; • umiejętność kreatywnego myślenia; • umiejętność oglądu wydarzeń z różnych perspektyw; • efektywne zarządzanie czasem; • świadomość skutecznych dla siebie sposobów uczenia się; • poczucie humoru nieopierające się na wyśmiewaniu innych; • świadomość własnych priorytetów życiowych, przekonań i wartości.	harmonia (homeostaza) wewnętrzna, poczucie spełnienia, stany duchowe, nadzieja, miłość, jedność ze wszechświatem, poczucie własnej wartości i godności, wiara, poczucie bycia częścią większej całości, moje miejsce w świecie, równowaga. • poczucie wewnętrznej harmonii; • zadowolenie z własnego życia; • poczucie spełnienia; • przekonanie o własnej wartości; • poczucie osobistej godności; • świadomość swojego miejsca w świecie; • odczuwanie nadziei, miłości; • poczucie bycia potrzebnym.

Ja w relacjach z innymi	
Obszar społeczny	Obszar prospołeczny
Więź z innymi ludźmi, rozumienie innych, komunikowanie się (werbalne i niewerbalne), relacje społeczne, moje miejsce w społeczeństwie. - pozytywna ocena doświadczeń wynikających z przynależności do określonej grupy społecznej; - umiejętność budowania i utrzymywania relacji z innymi ludźmi; - satysfakcjonujące i efektywne porozumiewanie się werbalne i niewerbalne z otoczeniem – zarówno w roli słuchacza, jak i mówiącego; - refleksja nad własnymi reakcjami na inne osoby; - zdolność do odzyskiwania równowagi po niepowodzeniach w interakcjach z innymi i ich naprawiania; - umiejętność rozwiązywania konfliktów; - poczucie bycia potrzebnym w rodzinie, grupie zawodowej/społecznej; - umiejętność określenia swoich ról społecznych, zadowolenie z ich wypełniania; - zaspokajanie potrzeby akceptacji i poczucia bezpieczeństwa.	Zachowania przynoszące korzyści innym osobom i społeczeństwu (wsparcie, pomoc, dzielenie się, ochrona), ukierunkowanie na dobro innych, empatia, współregulacja, uczciwość, zasady społeczne. - przejawianie postaw prospołecznych; - podejmowanie pozytywnych zachowań w celu budowania więzi społecznych; - umiejętność okazywania empatii innym; - zdolność do pomocy i troszczenia się o innych; - zdolność do stawiania potrzeb innych osób przed własnymi; - postępowanie zgodnie z zasadami społecznymi i własnymi przekonaniem; - poczucie uczciwości w stosunku do siebie i innych osób.

Źródło: Myszk-Strychalska, L., Peret-Drażewska, P., Kanclerz, B., (2026) *Z nastolatkami ku dorosłości. Pedagogia młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 214-216, na podstawie: R. Gut z zespołem, *Zarządzanie sobą na Zielonej Ścieżce. Dyrektor szkoły z pasją*, Warszawa 2015; S. Shanker, *Samoregulacja w szkole. Spokój, koncentracja i nauka*, Warszawa 2019.

Ćwiczenie

Autodiagnoza własnego dobrostanu

Cele: - weryfikacja własnego dobrostanu; - identyfikacja obszarów dysfunkcyjnych własnego dobrostanu. **Zadanie:** Ustosunkuj się do każdego z poniższych stwierdzeń, udzielając odpowiedzi TAK lub NIE w przypadku każdego z nich. Bądź ze sobą szczerzy/a i odpowiedz tak jak czujesz w obecnej chwili. Udzielone odpowiedzi mają posłużyć do samodzielnej weryfikacji własnego dobrostanu i nie będą podlegały niczyjej ocenie.

Jak proponuje autorka narzędzia Lucyna Myszk-Strychalska: „ćwiczenie najlepiej jest wykonywać, zapisując swoje odpowiedzi na kartce papieru. Takie rozwiązanie daje szansę nie tylko na ich wnikliwszą analizę, ale także powrót do nich w późniejszym czasie” (Myszk-Strychalska, Peret-Drażewska, Kanclerz, 2026, s. 229).

Zdrowie fizyczne:

- Często odczuwam zmęczenie.
- Nadmiernie wyczerpują mnie różne aktywności i powierzone mi zadania.
- Często choruję.
- Często miewam bóle głowy.
- Czuję się osłabiona/y.
- Niepokoi mnie stan mojego zdrowia.
- Odczuwam częste napięcie mięśni.
- Po wyczerpujących wydarzeniach długo nie mogę dojść do siebie.
- Miewam problemy ze snem.
- Niezdrowo się odżywiam.

Emocje:

- Często przerasta mnie radzenie sobie z własnymi emocjami w sytuacjach trudnych.
- Tracę kontrolę nad sobą, gdy doświadczam silnych emocji.
- Często mam trudność z nazwaniem swoich emocji.
- Emocje oddziałują na podejmowane przeze mnie działania.
- Często użalam się nad sobą / swoim położeniem.
- Często czuję się bezsilny/a.
- Często się denerwuję.
- Często odczuwam przygnębienie.
- Mam niską motywację do podejmowania jakichkolwiek aktywności.
- Czuję się niedoceniony/a.

Umysł:

- Często miewam trudności z racjonalnym myśleniem.
- Często miewam problemy z pamięcią.
- Miewam obniżoną koncentrację uwagi.
- Odnoszę wrażenie, że źle zarządzam swoim czasem.
- Ostatnio brak mi wyobraźni.
- Analizując jakieś wydarzenie, uwzględniam jedynie swój punkt widzenia, pomijając zdanie innych osób.
- Nie wiem, które sposoby uczenia się są dla mnie najskuteczniejsze.
- Nieefektywnie wywiązuję się ze swoich obowiązków.
- Trudno mnie rozśmieszyć.

Duch:

- Mam poczucie rozproszenia i braku wewnętrznej harmonii.
- Odczuwam niskie zadowolenie ze swojego życia.
- Często odczuwam pustkę.
- Czuję się niepotrzebny/a.
- Czuję się gorszy/a od innych.
- Mam wrażenie, że nic nie potrafię.
- Odnoszę wrażenie, że inni mnie nie szanują.
- Nie mam miejsca, w którym odczuwam spokój i poczucie bezpieczeństwa.
- Towarzyszy mi poczucie braku celu.
- Często zadaję sobie pytanie: „Czy moje życie ma sens?”

Obszar społeczny:

- Mam trudność z nawiązywaniem i utrzymywaniem dłuższych relacji z innymi ludźmi.
- Moje obecne relacje z innymi nie są dla mnie satysfakcjonujące.
- Ostatnio nie potrafię efektywnie porozumiewać się z otoczeniem.
- Niektóre moje zachowania względem innych osób wywołują u mnie wyrzuty sumienia.
- Ostatnio coraz częściej wchodzę w konflikty z innymi.
- Coraz trudniej odzyskać mi wewnętrzną równowagę po niekomfortowych wydarzeniach z udziałem innych osób.
- Pełnione role społeczne nie dają mi satysfakcji.
- Obecnie stronię od innych osób.
- Czuję się samotny/a.
- Mam poczucie, że inni ludzie mnie nie akceptują

Obszar prospołeczny:

- Niechętnie pomagam innym.
- Trudno mi wczuć się w sytuację innych osób.
- Zazwyczaj troszczę się jedynie o siebie.
- Ostatnio pozostaję obojętny/a na problemy innych osób.
- Nie uznaję zasad społecznych.
- Nie zawsze postępuję uczciwie w stosunku do siebie i innych.
- Ostatnio jestem negatywnie nastawiony/a do innych.

Jeśli większość z podanych stwierdzeń pasuje do Ciebie - Twój dobrostan i własna kondycja psychofizyczna wymagają regulacji. Przeanalizuj również swoje odpowiedzi dotyczące poszczególnych obszarów, by łatwiej było Ci zidentyfikować te, które potrzebują najintensywniejszych oddziaływań.

Pytania pomocnicze do analizy wyników testu:

- W którym obszarze mam najniższy poziom energii?
- Co mogę zrobić, by to poprawić?
- Jakie będą konsekwencje braku moich działań na rzecz własnego dobrostanu w perspektywie długodystansowej, np. za 5-10 lat?
- Jak się ostatnio czujesz? Dlaczego właśnie tak? Co warunkuje Twoje samopoczucie?
- Jakie są moje potrzeby związane z dobrostanem?
- Co jest dla mnie ważne?
- Czym jest dla mnie dobrostan?
- Jakie mam cele związane z własnym dobrostanem/życiem?
- Jakie działania podejmę, by osiągnąć optymalny dla siebie poziom dobrostanu?
- Jakie aktywności są dla mnie ważne?
- Kim jestem i do czego zmierzam?³

Źródło: propozycja autorska (oprac. L. Myszką-Strychalska) w: Myszką-Strychalska, L., Peret-Drążewska, P., Kanclerz, B., (2026) Z nastolatkami ku dorosłości. Pedagogia młodzieży, Wydawnictwo Naukowe UAM, (s. 229-232).

³ Narzędzie jest propozycją autorską (oprac. L. Myszką-Strychalska) i nie jest standaryzowane. Ma pełnić jedynie rolę pomocniczą dla użytkowników i użytkowniczek w refleksji nad własnym dobrostanem psychofizycznym. Chcąc zdiagnozować dobrostan w sytuacji pracy, warto zajrzeć do pozycji: A. Czerw, Psychologiczny model dobrostanu w pracy. Wartość i sens pracy, Warszawa 2017. Autorka proponuje jego analizę z uwzględnieniem czterech wymiarów: pozytywnej organizacji (postrzeganie środowiska swojej pracy – jego wartości, zasad i cech), dopasowania i rozwoju (podejmowanie aktywności zawodowych, poziom zadowolenia z pełnionej roli zawodowej), relacji ze współpracownikami (w kontekście wykonywanej pracy) i zaangażowania (ocena własnej wartości w kontekście organizacji).

Ćwiczenie

Moje zasoby

Cel: Budowanie samoświadomości w obszarze posiadanych zasobów.

Zadanie: W procesie regulowania swojego dobrostanu istotna jest nie tylko samoświadomość dotycząca jego obszarów wymagających szczególnej uwagi, ale również znajomość swoich zasobów (mocnych stron), które mogą okazać się pomocne w odzyskiwaniu równowagi po jakimś trudnym i niekomfortowym wydarzeniu.

Warto zatem sporządzić sobie ich listę i mieć ją pod ręką (np. w kalendarzu lub na tablicy przy biurku), gdy ich przypomnienie sobie będzie konieczne.

W celu przygotowania spisu zasobów pomocne mogą okazać się następujące pytania:

- Jakie aktywności przychodzą Ci z łatwością?
- Jakie zasoby dostrzegasz u siebie w poszczególnych obszarach dobrostanu, tj. zdrowia fizycznego, emocji, umysłu, ducha, funkcjonowania społecznego i prospołecznego?
- Z czego jesteś dumny/a? Jakie cechy pomogły Ci to osiągnąć?
- Czego zazwyczaj dotyczą skierowane do Ciebie komplementy? W jakich sytuacjach najczęściej je słyszysz?
- Co cenią w Tobie inni ludzie?
- O co najczęściej proszą Cię inni ludzie?
- Czym w swoim sposobie bycia wyróżniasz się spośród innych ludzi?

Źródło: propozycja autorska (oprac. L. Myszką-Strychalską w: Myszką-Strychalską, L., Peret-Drążewską, P., Kanclerz, B., (2026) *Z nastolatkami ku dorosłości. Pedagogia młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 233).

9. Praca z uczniem - zacznijmy od komunikacji - superwizja jako przestrzeń poszukiwania rozwiązań

Współczesna szkoła to znacznie więcej niż budynek i program nauczania - to dynamiczny, tętniący życiem ekosystem, w którym każdego dnia krzyżują się setki unikalnych historii, talentów i wyzwań. Praca nauczyciela i wychowawcy przypomina dziś rolę dyrygenta, który musi nie tylko znać partyturę, ale przede wszystkim czuć rytm zespołu, potrafiąc jednocześnie wydobyć czyste brzmienie z każdego instrumentu z osobna.

Do tego wszystkiego potrzebny jest nie tylko dobrostan nauczyciela, ale też rzetelna wiedza i narzędzia jak dobrze odnaleźć się w tym dynamicznym świecie pracy z dziećmi i młodzieżą. Nauczyciel pracuje zarówno indywidualnie, jak i grupowo. Potrzebuje kompetencji do pracy zarówno z dziećmi, jak i z młodzieżą. Wiele sytuacji wychowawczych wymusza dynamikę oddziaływań i nieustanną ścieżkę rozwoju, aby sprostać wymaganiom dzisiejszej szkoły. W wielości kompetencji jakie jest zobowiązany przyswoić nauczyciel, niezwykle istotna i często kluczowa jest umiejętna komunikacja.

W komunikacji warto zastosować następujące zasady:

- **Stop sarkazmowi** - nigdy nie używaj ironii do punktowania błędów ucznia. To, co Tobie wydaje się ciętą ripostą, dla nastolatka jest publicznym upokorzeniem.
- **Słuchaj aktywniej niż wykładasz** - daj uczniowi dokończyć myśl, zanim przejdziesz do oceny lub rady. Poczucie bycia usłyszonym to fundament zaufania.
- **Szanuj wagę ich problemów** - unikaj fraz typu „to drobnostka” czy „zobaczysz za 10 lat”. Dla nich „tu i teraz” jest najważniejsze.
- **Ogranicz kazania** - skup się na faktach i rozwiązaniach. Długie monologi o wartościach moralnych wyłączają uwagę nastolatka po pierwszej minucie.
- **Koniec z porównywaniem** - każdy uczeń to osobna historia. Przywoływanie przykładu „lepszego” klasy czy starszego rodzeństwa budzi jedynie opór i niechęć.
- **Zachowaj autentyczność (zero "Cringe'u")** - nie próbuj na siłę być „młodzieżowy”. Nastolatki cenią dorosłych, którzy są sobą, a nie takich, którzy udają ich rówieśników.
- **Pytaj, nie przesłuchuj** - zamień serię szybkich pytań na zaproszenie do rozmowy. Zamiast „Dlaczego nie masz zadania?”, spróbuj: „Widzę, że masz dziś trudniejszy dzień, co się dzieje?”.
- **Bądź stabilnym dorosłym** - nie obrażaj się na nastolatka. Twoją rolą jest zachowanie spokoju, nawet gdy ich emocje biorą górę. Jesteś ich „kotwicą”.
- **Doceniaj proces, nie tylko stopień** - zauważ wysiłek, jaki uczeń włożył w pracę, nawet jeśli efekt końcowy nie jest idealny. To buduje wewnętrzną motywację.
- **Przyznawaj się do błędów** - jeśli się pomylisz lub niesprawiedliwie kogoś ocenisz, przeproś. Nic tak nie buduje autorytetu w oczach młodych ludzi, jak ludzka twarz nauczyciela.

Pomocne może być także posługiwanie się komunikacją opartą na empatii i relacji. Jedną z najprostszych sposobów komunikacji budującej relacje jest Porozumienie bez przemocy (NVC) Marshalla Rosenberga.

Cztery kroki **Porozumienia bez przemocy** (NVC – *Nonviolent Communication*), opracowane przez Marshalla Rosenberga, to metoda komunikacji, która pozwala wyrażać siebie bez oceniania i atakowania innych:

Obserwacja (Co widzisz/słyszysz?)	Uczucie (Co czujesz?)	Potrzeba (Czego potrzebujesz?)	Prośba (O co proszę?)
Opisz fakty bez interpretacji, ocen i krytyki. Powiedz tylko to, co mogłaby zarejestrować kamera video.	Nazwij emocje, które pojawiają się w Tobie w związku z tą sytuacją. Ważne, aby mówić o swoich uczuciach, a nie o tym, co myślisz, że inni Ci robią (np. „czuję się zlekceważony” to ocena, a nie uczucie).	Zidentyfikuj uniwersalną potrzebę, z której wynika Twoje uczucie. Uczucia są sygnałem, że jakaś Twoja potrzeba jest zaspokojona lub nie.	Sformułuj konkretną, pozytywną i wykonalną prośbę. Mów o tym, czego chcesz, a nie o tym, czego nie chcesz. Pamiętaj, że prośba to nie żądanie (druga strona ma prawo powiedzieć „nie”).
Przykład: „Widzę, że trzy razy w tym tygodniu spóźniłeś się na lekcję o 10 minut”, zamiast „Zawsze się spóźniasz i nie szanujesz mojego przedmiotu”.	Przykład: „Czuję irytację i niepokój”, zamiast „Czuję, że mnie ignorujesz”.	Przykład: „Potrzebuję spokoju i przewidywalności, aby sprawnie przeprowadzić lekcję”, zamiast „Potrzebuję, żebyś zaczął się zachowywać”.	Przykład: „Czy mógłbyś jutro wejść do sali wraz z dzwonkiem?”, zamiast „Przestań się spóźniać”.

Jeszcze jeden przykład: „Kiedy widzę, że podczas mojego tłumaczenia rozmawiasz z kolegą (Obserwacja), czuję frustrację (Uczucie), ponieważ zależy mi na skupieniu i na tym, żeby każdy zrozumiał temat (Potrzeba). Czy mógłbyś odłożyć rozmowę na czas przerwy? (Prośba)”.

Zawsze, kiedy potrzeba możecie wracać do tej metody na superwizji - jeżeli zgłaszany problem jest związany z komunikacją, warto poćwiczyć w parach - początkowo może być trudno, ale nie zniechęcaj się - jak przetestujesz na uczniu - zobaczysz, że działa!

Pamiętaj, aby rozmawiać z uczniem, nauczycielem czy rodzicem w warunkach, które będą komfortowe dla obu stron !

Rozdział X, XI i XII jest zaproszeniem do zapoznania się z licznymi publikacjami na temat pracy z klasą jako grupą, pracy z uczniem ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi oraz z uczniem z doświadczeniem migracji. Wielość publikacji oferowanych w wolnym dostępie oraz książek i materiałów pozwala na samodzielne studiowanie tych obszarów, a podczas superwizji wielokrotnie superwizorzy będą odwoływać się do koncepcji i podejść w nich prezentowanych. Poniższy katalog jest tylko wstępem do zagłębiania niezwykle ważnych zagadnień związanych z pracą w szkole.

10. Superwizja jako miejsce nabywania nowych kompetencji nauczyciela w obszarze dynamiki grupy klasowej

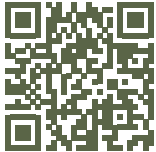
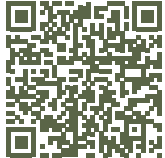
Klasa to żywy organizm. Zrozumienie procesów grupowych, budowanie relacji opartych na zaufaniu oraz umiejętne rozwiązywanie konfliktów to fundament, bez którego trudno mówić o efektywnym nauczaniu. Publikacje w tej sekcji podpowiadają, jak przekształcić zbiór jednostek we wspierającą się wspólnotę.

https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2024/09/narzedziownik_wychowawcy_1.pdf <i>Izabela Jaskółka-Turek, (2019) Narzędziownik wychowawcy klasy.</i>	
https://share.google/VQbAQ8HexpUd7Raok <i>Wiesława Tomasiak-Wyszyńska, Izabela Nowakowska, Magdalena Chylebrant-Karolak, (2020) Niezbędnik raczkującego wychowawcy.</i>	
https://swps.pl/nauka-i-badania/nasze-dzialania/badania-i-wdrozenia/36949-podrecznik-o-dobrym-zyciu-proste-cwiczenia-wzmacniajace-dobrostan-w-szkole <i>Podręcznik o dobrym życiu. Proste ćwiczenia wzmacniające dobrostan.</i>	
https://www.monar.org/wp-content/uploads/2016/10/Niezb%C4%99dny-poradnik-wersja-online.pdf <i>Jolanta Łazuga-Koczurowska, Marek Grondas, Marcin J. Socho, (2017) Niezbędny poradnik szkolnego profilaktyka.</i>	

https://www.szkolazklasa.org.pl/higiena-cyfrowa-materialy-edukacyjne/?gad_source=1&gad_campaignid=22539436969&gbraid=0AAAAADLU7TXiSSz-URGErbjmTk9yg60wq&gclid=CjwKCAjwhe3OBhABEiwA6392zG0Q1Dukg-RKB3vNHB9wHCKS_xK mzP9N16RWXdgkm4z2HX-xMVO7IhoCzsQQA vD_BwE Fundacja Szkoła z klasą.	
---	---

11. Superwizja, a praca z uczniem ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)

Inkluzywność nie jest już tylko wyborem, lecz standardem. Praca z uczniami z orzeczeniami, opiniami czy specyficznymi trudnościami w uczeniu się wymaga od nas uważności i indywidualizacji. Prezentowane materiały dostarczają konkretnych strategii pracy, które pozwalają dostrzec potencjał tam, gdzie inni widzą jedynie deficyty.

https://share.google/0wDjOB9xzMGgS91UU Katarzyna Szczepkowska-Szysko, (2023) <i>Metodyka pracy w grupach zróżnicowanych</i> , Warszawa, ORE.	
https://ore.edu.pl/category/ksztalcenie-i-wychowanie/uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi/ ORE <i>Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi</i> .	
https://www.ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/Szkola-dostepna/katalog-praktyk-edukacyjno-specjalistycznych.pdf Katalog praktyk edukacyjno-specjalistycznych w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach.	
https://kregiwsparcia.pl/wp-content/uploads/2023/06/II.-PODEJSCIE-SKONCENTROWANE-NA-UCZNIU.pdf Szkoła w kręgach wsparcia. Podejście skoncentrowane na uczniu.	
https://eduvis.stawil.pl/?_gl=1%2Az3j7kk%2A_ga%2ANjk5Njl4Njg3LjE3ODE0MzU5NDE.%2A_ga_YNM2L4VKJ0%2AczE3ODE0MzU5NDAkbzEk Superwizja w edukacji jako nowoczesne wsparcie procesu nauczania.	

12. Praca z uczniem z doświadczeniem migracji

Uczniowie z doświadczeniem migracyjnym stanowią w polskim systemie oświaty grupę niezwykle zróżnicowaną - od dzieci cudzoziemskich i uchodźczych, po dzieci reemigrantów powracających do kraju. Kluczem do sukcesu uczniów z doświadczeniem migracji w polskiej szkole nie jest jedynie systemowe wsparcie, ale przede wszystkim uważność i wrażliwość nauczyciela. Uważność w pracy z uczniem migrującym zaczyna się od zrozumienia, że jego trudności często nie wynikają z braku zdolności, lecz z barier językowych i kulturowych. Istotnym elementem uważności nauczyciela jest zmiana perspektywy z dostrzegania braków na docenianie potencjału.

Każdy uczeń z doświadczeniem migracyjnym wnosi do klasy unikalne zasoby - biegłą znajomość języka obcego, kompetencje międzykulturowe czy otwartość na świat. Uważny nauczyciel potrafi uczynić z takiego ucznia „eksperta”, co nie tylko podnosi jego samoocenę, ale i wzbogaca całą grupę rówieśniczą.

Wsparcie instytucjonalne (dodatkowe lekcje języka polskiego czy asystent kulturowy) jest niezbędne, ale to empatyczna postawa nauczyciela - jego zdolność do indywidualnego spojrzenia na sytuację dziecka i traktowanie rodziców jako partnerów - stanowi fundament skutecznej integracji w polskiej szkole. Zaprezentowane poniżej materiały są kompleksowe i stanowią fundament do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji.

https://ceo.org.pl/uczen-i-uczennica-z-doswiadczeniem-migracyjnym-w-szkole-jak-ich-wspierac/ <i>Centrum Edukacji Obywatelskiej. Uczeń i uczennica z doświadczeniem migracyjnym w szkole. Przegląd materiałów o tym, jak ich wspierać.</i>	
https://ore.edu.pl/2015/03/wielokulturowosc-w-szkole-uczen-cudzoziemski/ <i>Wielokulturowość w szkole/uczeń cudzoziemski.</i>	
https://ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/Doswiadczenie-migracji/wzmocnienie-integracji-edukacyjnej-doswiadczenie-migracji.pdf <i>Wzmocnienie integracji edukacyjnej uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji i uchodźstwa. Rekomendacje, Anna Dolińska, Katarzyna Wójcikowska-Baniak Instytut Badań Edukacyjnych - Państwowy Instytut Badawczy, 2026.</i>	

13. Słowniczek superwizyjny: mówmy tym samym językiem

Jeżeli supervisor stosuje język dla Ciebie niezrozumiały zapytaj albo sprawdź poniżej!!!

Aby superwizja była skuteczna, obie strony muszą wiedzieć, o czym mowa. Oto najważniejsze pojęcia, z którymi się spotkasz podczas superwizji:

Kontrakt (Umowa): To fundament Waszej współpracy. To nieformalne, ale wiążące ustalenie zasad: jak często się spotykacie, jak długo trwają sesje, na czym się skupiacie i - co najważniejsze - jak dbacie o poufność. Kontrakt sprawia, że obie strony czują się bezpiecznie.

Poufność: Zasada „co w grupie, zostaje w grupie”. Wszystko, o czym mówisz podczas superwizji, nie może wyjść poza to spotkanie (chyba że zagraża to komuś życiu lub zdrowiu). Supervisor nie ma prawa przekazywać Twoich słów dyrekcji ani kolegom.

Przeciwn przeniesienie (Twoja reakcja): Brzmi skomplikowanie, ale to proste. Są to Twoje nieuświadomione emocje i reakcje na ucznia, rodzica lub sytuację. Na przykład: uczeń przypomina Ci kogoś, kogo nie lubisz, i przez to reagujesz na niego ostrzej, niż byś chciał. Superwizja pomaga to zauważyć i „rozbroić”.

Refleksyjna praktyka: To umiejętność zatrzymania się i przeanalizowania swojego działania: „Co zrobiłem?”, „Dlaczego tak zareagowałem?”, „Co czułem?”. Celem superwizji jest zmiana nauczyciela z „działającego automatycznie” na „działającego świadomie”.

Case Study (Studium przypadku): To po prostu opis konkretnej sytuacji z Twojej pracy, którą przynosisz na spotkanie. Nie musi to być spisany szczegółowo przykład - wystarczy opowiedzieć o tym, co się wydarzyło, co było trudne i co chcesz zrozumieć.

Wgląd: Ten moment, w którym nagle rozumiesz przyczynę problemu. Na przykład: „Aha! Ten uczeń mnie prowokuje, bo widzi, że tracę cierpliwość, tak jak jego rodzic”. Wgląd pozwala zmienić strategię działania na taką, która zadziała.

Wypalenie zawodowe: Stan fizycznego i psychicznego wyczerpania pracą. Superwizja jest skutecznym narzędziem, które pomaga odzyskać sens pracy i chroni przed utratą zaangażowania i satysfakcji.

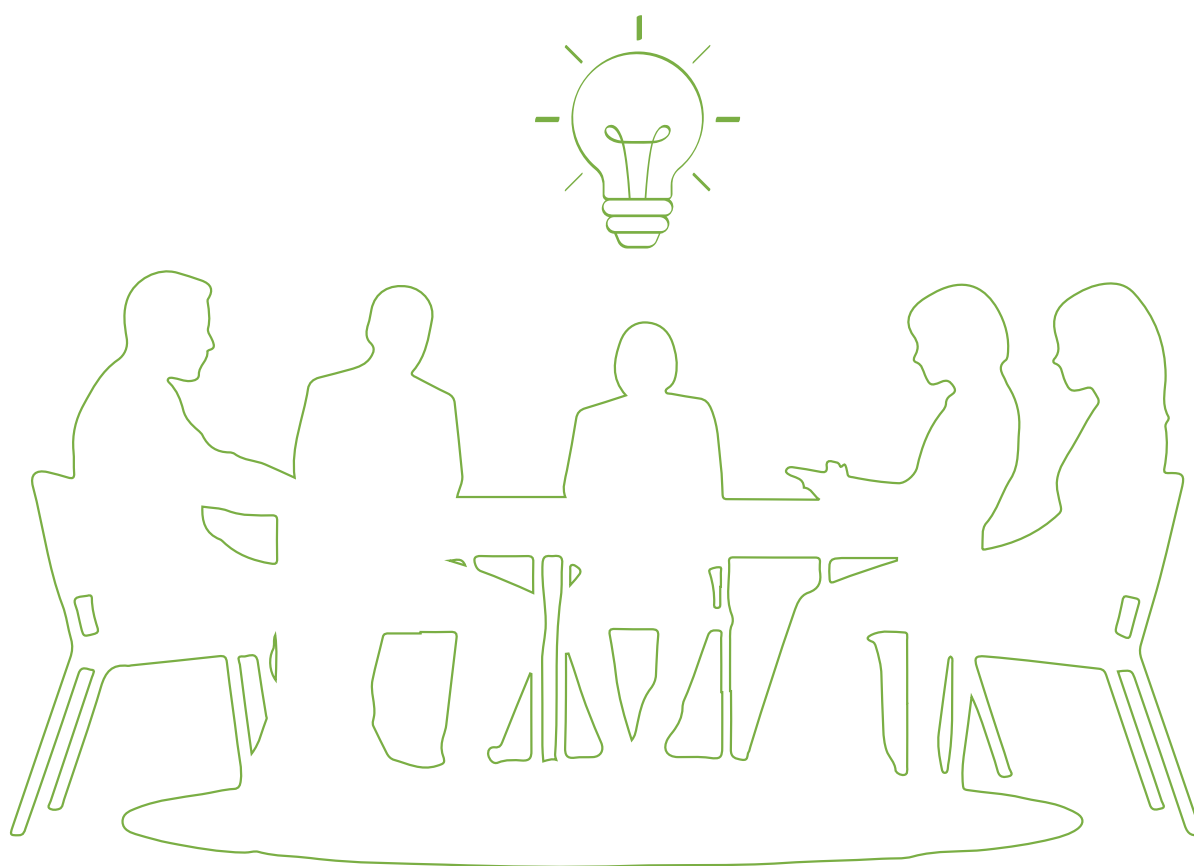
Feedback: To nie ocena, ale konkretna informacja zwrotna. Supervisor mówi: „Zauważyłem, że gdy o tym mówisz, jest ci bardzo trudno” albo „Zwróć uwagę, że w tej relacji bierzesz na siebie całą odpowiedzialność”. Feedback ma wzmocnić nauczyciela, pomóc mu zrozumieć, a nie go oceniać czy krytykować.

Zapewne podczas superwizji pojawi się wiele nowych pojęć, które warto będzie zapamiętać i zanotować - nowe sytuacje są rozwojowe i uczymy się w nich wszyscy nawzajem.

Oby czas wspólnych spotkań superwizyjnych stał się dla Państwa okazją do rozwoju i czerpania satysfakcji ze swojej pracy zawodowej.

Bibliografia:

- Cherek-Kowalewska, J., Kowalewski, W. (b.d.). Wykład: Grupy Balinta, czyli Balinta pomoc pomagającym. Pobrane z: <https://konferencja.raclawicka.gda.pl/lib/f2360d/Streszczenie-Wyklad-Cherek-Kowalewska-Kowalewski-maochofm.pdf>
- Cierpiałkowska, L., Sęk, H. (2002). Orientacja na dobrostan i orientacja na cierpienie w rozwiązywaniu współczesnych problemów zdrowotnych. „Kolokwia Psychologiczne: Psychologia w obliczu zachodzących przemian społeczno-kulturowych”, nr 10.
- Cybal-Michalska, A. (2006). Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Poznań.
- Czarkowska, L. (2018). Normalność a dobrostan - słów kilka o pozytywnym zdrowiu psychicznym. „Coaching Review”, nr 1(10).
- Czerw, A. (2017). Psychologiczny model dobrostanu w pracy. Wartość i sens pracy. Warszawa.
- Dolińska, A. (red.). (2025). Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004-2024. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych - Państwowy Instytut Badawczy.
- Kanclerz, B. (2025). Superwizja w edukacji - stan aktualny i perspektywa rozwoju w polskim systemie edukacji. „Rocznik Pedagogiczny”, t. 48, s. 179-192. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/rp/article/view/51711>
- Karolczak-Biernacka, B. (1992). Poczucie tożsamości i czynniki je zakłócające. „Zdrowie Psychiczne”, nr 1-2.
- Klus-Stańska, D. (red.). (2024). Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Morańska, D., Mańka, A. (2023). Superwizja jako metoda autoewaluacji kompetencji nauczycieli w modelowaniu kompetencji kluczowych ucznia. „HUMANITAS Pedagogika i Psychologia”, nr 1, s. 57-79.
- Myszkas-Strychalska, L., Peret-Drążewska, P., Kanclerz, B. (2026). Z nastolatkami ku dorosłości. Pedagogia młodzieży. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Nowicka, M., Wzorek, A. (2016). Superwizja w szkole. Model i koncepcja wdrożenia. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://nvcwzskole.pl/wp-content/uploads/2020/10/superwizja-w-szkole-koncepcja-ologowanie.pdf>
- Olechowska, A., Siemionow, J. (2024). Superwizja w edukacji włączającej. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Papuda-Dolińska, B., Grygiel, P., Szumski, G., Karwowski, M., Boczkowska, M., Błaszczak, A., Wiejak, K. (2025). Dobrostan szkolny w klasach zróżnicowanych. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych - Państwowy Instytut Badawczy.
- Radanowicz, E. (2020). W szkole wcale nie chodzi o szkołę. Grębocice.
- Siemionow, J. (2024). Superwizja w edukacji: nowy model wsparcia i rozwoju zawodowego nauczycieli. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 43(2), s. 75-87.
- Słownik języka polskiego PWN. (2026). Hasło: paradygmat. Pobrane z: <https://sjp.pwn.pl/sjp/paradygmat;2570598.html> (dostęp: 03.03.2026).
- Stelcer, B. (2015). Grupa Balinta jako narzędzie doskonalące relacje z niepełnosprawnym pacjentem. „Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)”, nr 2(21), s. 233-246. <https://apcz.umk.pl/PBE/article/view/PBE.2015.057/8985>
- Albe, B., Baran, A., Cîrule, I., Dominik, D., Orkisz, K., Pastuszka, I. (red.). (2024). Superwizja w edukacji jako nowoczesne wsparcie procesu nauczania - poradnik trenerski. Pobrane z: https://eduvis.stawil.pl/?_gl=1%2Az3j7kk%2A_ga%2ANjk5Njl4Njg3LjE3ODE0MzU5NDE.%2A_ga_YNM2L4VKJ0%2AczE3ODE0MzU5NDAkbzEk
- Wasilewski, B., Engel, L. (2011). Grupowy trening balintonowski. Teoria i zastosowanie. Białystok: ENETEIA.
- Wasilewski, B., Kiliszek, E. (2011). Ruch Balintowski w Polsce i na świecie. W: B. Wasilewski, L. Engel (red.), Grupowy trening Balintowski. Teoria i zastosowanie. Białystok: ENETEIA.





Opracowanie powstało w ramach zadania „Dobrostan Społeczności Szkolnej”, o którym mowa w module 2 Rządowego programu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży „Przyjazna szkoła” w latach 2025–2027.



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



Publikacja sfinansowana w ramach Rządowego programu współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego Plus w ramach Programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego 2021-2027.