

Anna Seredyńska

Akademia Ignatianum w Krakowie

Superwizja koleżeńska jako wsparcie w pracy nauczyciela

ABSTRACT: A peer supervision as support in the teacher work.

The problem of the professional burning is the very blazing one, especially in the group of teachers. The lack of support from the colleagues side in teachers' experience is probably one of the causes of this bad condition. Moreover, it should be mentioned the failing support by people responsible for organization and management in the school.

The author of the article, in the way of investigation in group of 25 teachers of elementary school, presented how important for them in the reciprocal information received from colleagues, superiors and pupils.

The diagnostic survey was the method of investigations, the technique used was the inquiry sheet, meanwhile was introduced as the tool, a *Questionnaire to the opinion of reciprocal information in professional working* created by Enzmann and Kleiberg.

The author presumed, that the quality of the reciprocal information received by the teachers, is related to the efficiency of their work.

The assumption came true in the result of the investigation. The author proposes to introduce the method of friendly supervision as the help supporting the teacher in his work. In this proposal the author adduces her own experiment with friendly supervision conducted in the educational work.

KEYWORDS: a friendly supervision, teachers, a reciprocal information.

Wprowadzenie

Praca nauczyciela jest podawana przez wiele źródeł jako jeden z najbardziej wypalających zawodów (S. Tucholska, K. Schaefer, R. Kretschmann). Szczególnie podkreślane jest tu wyczerpanie emocjonalne, z którym borykają się nauczyciele nie tylko polscy, ale również w innych krajach. Poza tym polscy nauczyciele narzekają często na brak współpracy i solidarności zawodowej, na brak wsparcia ze strony zarówno kolegów, jak i pracodawców.

Pierwszym krokiem w prowadzonych badaniach była analiza problemu postrzegania przez nauczycieli informacji zwrotnych otrzymywanych w ich pracy. Do zbadania opinii nauczycieli na ten temat posłużył prosty *Kwestionariusz do oceny informacji zwrotnych w działaniach zawodowych* Enzmanna i Kleibergera, opublikowany przez J. Fenglera.

W drugiej części artykułu autorka przedstawia propozycję, która do tej pory jest wykorzystywana w bardzo niewielkim stopniu we wspieraniu nauczycieli. Jest nią metoda superwizji koleżeńskiej, która nie wymaga tak dużych nakładów finansowych jak klasyczna superwizja indywidualna i grupowa. Jest ona natomiast możliwością rozwiązywania problemów nauczycielskich „w zarodku”. Prezentując samą metodę, autorka odwołała się do przeprowadzonego przez siebie eksperymentu, którego wyniki zostały opublikowane w jej pracy (Serdyńska 2012).

Specyfika zawodu nauczyciela w kontekście superwizji

Rola nauczyciela jest określana niejednoznacznie. E. A. Wesołowska (2007, s. 29–35) opisuje ją jako pojęcie bardzo szerokie, obejmujące zarówno wszystkie osoby, które przyczyniają się do kształtowania ludzi (np. rodzice), jak i tzw. nauczycieli ludzkości, a w końcu nauczycieli z zawodu. Narzuca się tu pytanie o to, czy można bycie nauczycielem określić jako zawód czy też trzeba go traktować jako powołanie. R. Kwaśnica (za: Frąckowiak 2007, s. 47–55) podkreśla konieczność rozwoju i samodoskonalenia w zawodzie nauczyciela. Dzieli ten rozwój na pewne fazy. Pierwsza z nich to wchodzenie w rolę zawodową, a więc czas konfrontacji wiedzy wyniesionej ze studiów z rzeczywistością szkolną. Druga faza obejmuje czas pełnej adaptacji do roli zawodowej, pracy, doświadczenia, obycia. Kolejna zaś faza to twórcze przekraczanie roli zawodowej, krytyczne spojrzenie na swoją wiedzę, umiejętności, dążenie do zmian, modyfikowanie postępowania.

Wydaje się, że nie każdy nauczyciel dochodzi do tej ostatniej fazy w swoim rozwoju. Teoretycy proponują jako remedium na to zjawisko coraz bardziej udoskonalane kształcenie nauczycieli. R. Pachociński (2007, s. 240–241), pisząc o kształceniu i przygotowywaniu nauczycieli do swej roli w krajach europejskich, stwierdza, że w nowoczesnym kształceniu można zaobserwować kilka nowych tendencji. Po pierwsze jest to więc dążenie do uzyskania wyższej skuteczności doskonalenia zawodowego nauczycieli poprzez zapewnienie lepszej organizacji tego kształcenia. Następnie jest to zwrócenie uwagi na konieczność doskonalenia zarówno tych, którzy pracują w szkolnictwie podstawowym i średnim, jak również tych, którzy pracują w szkolnictwie wyższym.

Zwraca się również uwagę na potrzebę uczestnictwa nauczycieli w podejmowaniu decyzji o formach kształcenia. Zauważa się tendencję do uczynienia szkoły ośrodkiem kształcenia nauczycieli. Wprowadza się metody innowacyjne, organizuje dłuższe kursy skoncentrowane na praktycznym zastosowaniu wiedzy teoretycznej.

Takie kształcenie daje nauczycielowi teoretyczną możliwość osiągnięcia w swoim zawodzie tzw. sukcesu. B. Piłtuła (2007, s. 97–107) podaje warunki, jakie musi spełnić nauczyciel, aby osiągnąć sukces w swojej pracy. Oprócz wiedzy czerpanej w wyniku kształcenia i czyniącej z niego profesjonalistę, musi posiadać pewne cechy i spełniać określone warunki psychologiczne i prakseologiczne, pomagające w stawianiu sobie i planowaniu celów oraz warunki społeczno-socjologiczne. Wśród tych ostatnich znajdują się między innymi: prawidłowe stosunki międzyludzkie oraz dobry klimat w pracy.

Wielu autorów, zauważając braki nauczycieli, poprzestaje na ich krytyce, wskazując, że źle wykorzystali możliwości rozwoju, które dają im współczesne formy ich doskonalenia. Jednak pomija się fakt, że zawód nauczyciela jest szczególny. K. Schaefer (2005, s. 9–14) we wstępie do swojej książki *Jak przeżyć szkołę* podaje kilka „przeróżających” faktów z pracy nauczycieli w różnych krajach. Cytując doniesienia o aktach agresji i brutalności wobec nauczycieli, pokazuje, że zawód ten jest szczególnie wyczerpujący, stąd wymaga nieprzeciętnej energii oraz odporności psychicznej. Wymaga więc specjalnego przygotowania.

Wydaje się także, że zawód nauczyciela wymaga również pewnego rodzaju monitoringu w trakcie wykonywania roli zawodowej. Monitoring, który nie jest kontrolą nauczyciela, lecz jego wsparciem. Wsparciem dającym szansę na obserwację swoich działań i wysiłków niejako „z boku”. Takim wsparciem mogłaby być i jest superwizja koleżeńska.

Superwizja koleżeńska jako typ superwizji grupowej – definicja i zadania

Superwizja koleżeńska jest jednym z rodzajów profesjonalnej pomocy zwanej ogólnie superwizją. Brytyjskie Towarzystwo Doradztwa i Psychoterapii określa superwizję jako formalną dyskusję na tematy dotyczące pracy (por. Fleming i in. 2004, s. 3–14). Jest ona prowadzona przez osobę doświadczoną w konsultowaniu, zaś jej celem jest wzrost efektywności w relacji z klientem. W dyskusji takiej ważne są komentarze, reakcje oraz konfrontowanie przez superwizora. Proces ten pozwala wypracować adekwatne standardy i metody pracy.

Departament Zdrowia w Wielkiej Brytanii określa superwizję jako formalny proces profesjonalnego pomagania i uczenia (por. Wheeler 2004, s. 15–51). Pozwala on praktykom na wzrastanie w kompetencjach, wiedzy i odpowiedzialności.

Bernard i Goodyear podkreślają znaczenie relacji w definiowaniu superwizji (za: Fleming i in. 2004, s. 3–14). Jest ona interwencją prowadzoną przez starszego członka profesji wobec młodszego stażem kolegi. Relacja między nimi ewoluuje w czasie i ma na celu wspieranie osoby superwizowanej. Ale nie tylko, bowiem Taylor w swojej definicji superwizji zwraca uwagę na kolejną istotną jej cechę (za: Patel 2004, s. 124–151). Mianowicie relacja superwizji ma za zadanie zabezpieczać etykę i profesjonalizm praktyki.

Definicję, która wskazuje na pewnego rodzaju podległość między superwizorem i superwizowanym, sformułowali Gilbert i Evans (Gilbert i in. 2004, s. 13). Piszą oni, iż superwizja jest związana z sytuacją, gdy *psychoterapeuta lub superwizor konsultują się u „bardziej zaprawionych w bojach” i doświadczonych kolegów po fachu, by skorzystać z ich wiedzy oraz doświadczenia i w ten sposób wzbogacić własną praktykę.*

Wszystkie te definicje jednak odnoszą dyskusję o superwizji jedynie do grona psychoterapeutów. Pojawiają się jednak pomysły na stosowanie jej również w innych zawodach. Butterworth (za: Wheeler 2004, s. 15–51) proponuje np. superwizję w kształceniu: pielęgniarek, terapeutów, doktorów, menedżerów, pracowników socjalnych i psychologów. Szmagalski (2005a, s. 11–45) opisuje zaś doświadczenia szwedzkie, gdzie superwizją obejmuje się pracowników: pomocy społecznej, opieki medycznej, szpitali, doradców kościelnych, opieki psychiatrycznej, szkół, więzień, kurateli, placówek resocjalizacyjnych oraz doradców rodzinnych. W Holandii zaś obejmowani nią są również studenci mający praktyki zawodowe w tych dziedzinach.

Różni autorzy dokonują podziałów superwizji w odmienny sposób. Kłasyfikuje się superwizję na **szkoleniową** i **konsultacyjną** (Gilbert i in. 2004, s. 13–18). Pierwsza związana jest z procesem przygotowania i szkolenia psychoterapeuty do zawodu, zaś druga przeznaczona jest dla pracującego już psychoterapeuty, który zwraca się o pomoc do bardziej doświadczonego kolegi. Można też dokonać podziału na superwizję **indywidualną** i **grupową** (Borders i in. 2005, s. 58–66). Pierwsza daje możliwość spotkania sam na sam z superwizorem, zaś w drugiej rolę superwizora pełni grupa, dając superwizowanemu informacje zwrotne dotyczące jego pracy. Odmianą superwizji grupowej jest superwizja w zespołach, które łączy wspólna placówka, wspólne zadania oraz wspólny program, nad którym pracują (Szmagalski 2005b, s. 46–77).

Interesującą formą tego rodzaju działań, ze względu na przedmiot analiz i badań prowadzonych dla potrzeb niniejszego artykułu, jest superwizja koleżeńska, która jest odmianą superwizji grupowej. Grupa w takiej superwizji liczy koło 7 osób mających zbliżony zakres profesjonalnych doświadczeń (Heaton 2005, s. 190–209). Grupa ta nie ma formalnego lidera, a jej zadaniem jest pomoc koleżeńska w rozpoznawaniu ukrytych lęków i przeniesień. Nie-duża wielkość grupy ułatwia jej pracę. Informacje w grupie są poufne. Spotkania dotyczą ulepszania relacji w pracy, poznania siebie w kontakcie z klientami, pacjentami lub też wychowankami. Lider nieformalny czuwa, by spotkania nie miały formy plotkowania ani też narzekania. Trzeba podkreślić, iż superwizja koleżeńska jest najbardziej dostępną dla pedagogów i nauczycieli formą tego rodzaju pomocy. Wynika to z faktu, iż nie trzeba zatrudniać w niej profesjonalnego superwizora. Liderem może być osoba, która np. w trakcie studiów psychoterapeutycznych zdobyła doświadczenie pracy w grupach Balinta. Można więc powiedzieć, że tego typu praca wymaga mniej nakładów finansowych niż superwizja indywidualna lub też grupowa.

Potrzeba informacji zwrotnych w zawodzie nauczyciela – założenia teoretyczno-metodologiczne badań własnych

Podstawowym zadaniem superwizji koleżeńskiej jest dawanie pracownikom informacji zwrotnych o ich pracy, stylach wchodzenia w relacje, mechanizmach obronnych, silnych i słabych stronach osobowych.

Badania przeprowadzone przez autorkę artykułu miały na celu zobrazowanie przekonań nauczycieli dotyczących jakości otrzymywanych przez nich informacji zwrotnych w trakcie wykonywania zawodu.

Problemem badawczym ogólnym było więc pytanie: jaka jest jakość otrzymywanych przez nauczycieli informacji zwrotnych i czy jest ona powiązana z poczuciem kontroli nad efektami własnej pracy?

Pytania szczegółowe sformułowano w następujący sposób:

- jaki jest poziom zadowolenia wśród badanych nauczycieli z jakości informacji zwrotnych otrzymywanych od opinii publicznej, pracodawców, kolegów i wychowanków?
- w jaki sposób wiek, staż pracy, rodzaj uczonego przedmiotu różnicuje zadowolenie z jakości otrzymywanych informacji zwrotnych?
- jaki jest związek między zadowoleniem z jakości otrzymywanych informacji zwrotnych a poczuciem kontroli nad efektami swojej pracy?

Hipotezy robocze postawione w odpowiedzi na pytania badawcze zakładały prawdopodobieństwo, iż:

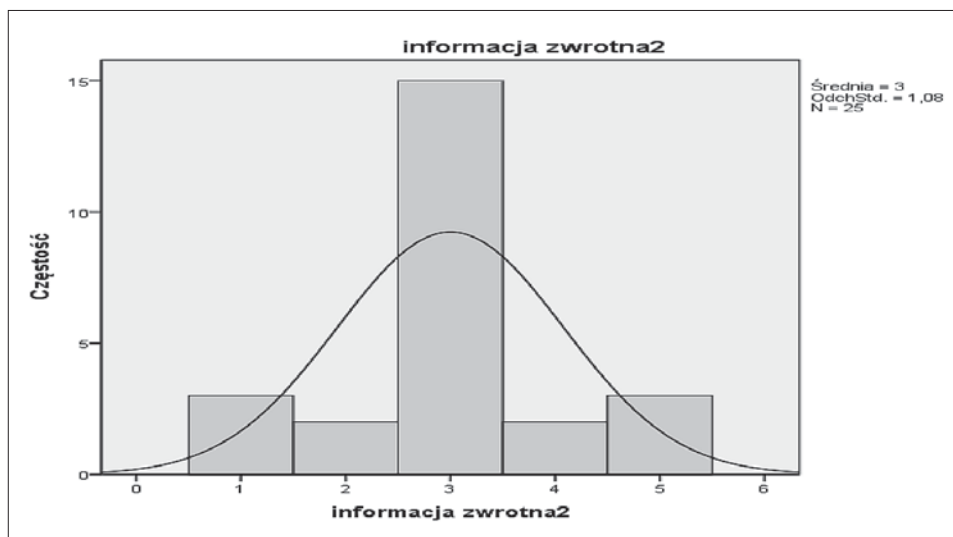
- większość nauczycieli nie jest zadowolona z jakości informacji zwrotnych otrzymywanych od opinii publicznej i pracodawców;
- większość nauczycieli jest zadowolona z jakości informacji zwrotnych otrzymywanych od wychowanków i kolegów;
- nie istnieje powiązanie pomiędzy wiekiem, stażem pracy i rodzajem uczonego przedmiotu a poziomem zadowolenia z jakości otrzymywanych informacji zwrotnych;
- istnieje związek pomiędzy zadowoleniem z jakości otrzymywanych informacji zwrotnych oraz poczuciem kontroli nad efektami swojej pracy.

Zmiennymi w badaniach były: zadowolenie z jakości otrzymywanych informacji zwrotnych, poczucie kontroli nad efektami swojej pracy, wiek, staż pracy, rodzaj uczonego przedmiotu. Przy użyciu statystycznej metody regresji liniowej pierwsza ze zmiennych (zadowolenie z informacji zwrotnych) była zmienną niezależną, zaś druga zależną (poczucie kontroli nad efektami pracy). Tylko w przypadku tego badania można było tak oznaczyć zmienne. Wskaźnikami dla tych zmiennych były odpowiedzi udzielone w *Kwestionariuszu do oceny informacji zwrotnej w działaniach zawodowych*, skonstruowanym przez Enzmanna i Kleiberga, opublikowanym przez Fenglera (2001, s. 2). Narzędzie to składa się z 8 pytań. Cztery z nich dotyczą wprost opinii nauczycieli o jakości informacji zwrotnych od: opinii publicznej, pracodawców, kolegów i wychowawców. Pozostałe cztery pytania zaś dotyczą poczucia kontroli nad efektami swojej pracy. Do kwestionariusza dołączona jest skala likertowska, pięciopunktowa (od 1 – w ogóle się nie zgadza do 5 – zgadza się całkowicie). Pytania są odwrócone, dlatego też wyższy wynik sugeruje mniejsze zadowolenie z jakości informacji zwrotnych oraz mniejsze poczucie kontroli nad efektami swojej pracy. Metodą zastosowaną w badaniach był sondaż diagnostyczny, zaś techniką ankieta.

Przebadana została grupa 25 nauczycieli. W tym 8 nauczycieli wychowania przedszkolnego, 13 przedmiotów ogólnych oraz 4 przedmiotów zawodowych. Nauczyciele zostali podzieleni na dwie grupy wiekowe. Pierwsza objęła nauczycieli w okresie średniej dorosłości (podział według Bromley'a), czyli w wieku 24–40 lat (za: Machalova 2011, s. 46). Druga grupa objęła nauczycieli w okresie późnej dorosłości i wieku przedemerytalnym, czyli od 40 do 65 lat. W pierwszej grupie znalazło się 16 nauczycieli, zaś w drugiej 9. Podzielono też nauczycieli na dwie grupy w zależności od stażu pracy. Pierwsza grupa objęła osoby pracujące od roku do 10 lat w zawodzie. Druga grupa zaś objęła osoby pracujące ponad 10 lat w zawodzie. W pierwszej znalazło się 13 nauczycieli, zaś w drugiej 12.

W pierwszym etapie badań określono rozkład wyników dotyczących zadowolenia z jakości otrzymywanych informacji zwrotnych: od opinii publicznej, od pracodawców, kolegów, wychowanków oraz zsumowanych (rys. 1–5).

W odniesieniu do informacji zwrotnych uzyskanych od opinii publicznej (rys. 1): średnia dla rozkładu wyników wynosi 3,00, mediana wynosi 3,00, modalna wynosi 3,00, zaś skośność wynosi 0,00. Wynika z tego, iż rozkład jest symetryczny. Liczba osób zadowolonych z jakości informacji zwrotnych płynących od opinii publicznej jest równa liczbie osób niezadowolonych z jakości tych informacji.

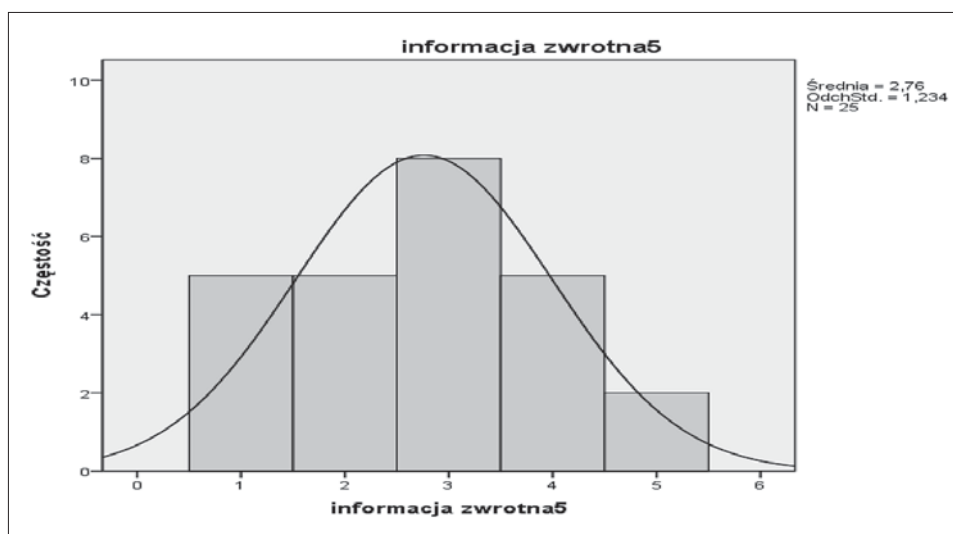


Rysunek. 1. Rozkład wyników dotyczących zadowolenia z jakości otrzymanych od opinii publicznej informacji zwrotnych

Źródło: badania własne.

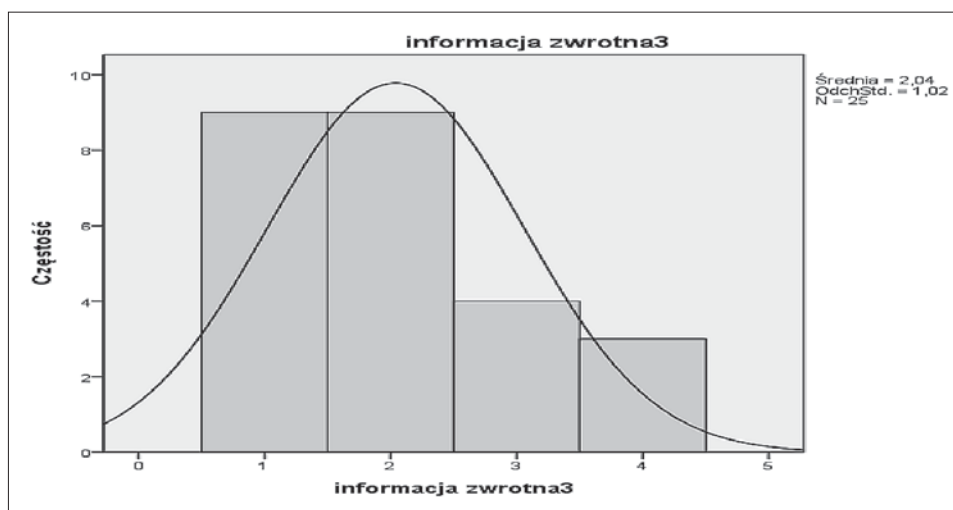
Nieco inny jest rozkład wyników opisujących zadowolenie z jakości otrzymanych informacji zwrotnych od pracodawców (rys. 2). Średnia dla rozkładu wynosi 2,76; mediana wynosi 3,00, a modalna wynosi 3,00. Skośna zaś wynosi 0,064. Rozkład jest więc lekko prawoskośny. Pomimo tego jednak – najczęstszy wynik (modalna) oraz środkowy wynik (mediana) znajdują się po prawej stronie średniej, co oznacza, że po tej stronie jest więcej wyników. Z tego zaś wynikałoby, iż przy odwróconych pytaniach liczba osób niezbyt zadowolonych z jakości informacji zwrotnych od pracodawców przerasta nieco liczbę osób zadowolonych z tej jakości.

Kolejny rozkład pokazuje wyniki mówiące o zadowoleniu z jakości otrzymanych informacji zwrotnych od kolegów w pracy (rys. 3).



Rysunek 2. Rozkład wyników dotyczących zadowolenia z jakości otrzymanych od pracodawców informacji zwrotnych

Źródło: badania własne.



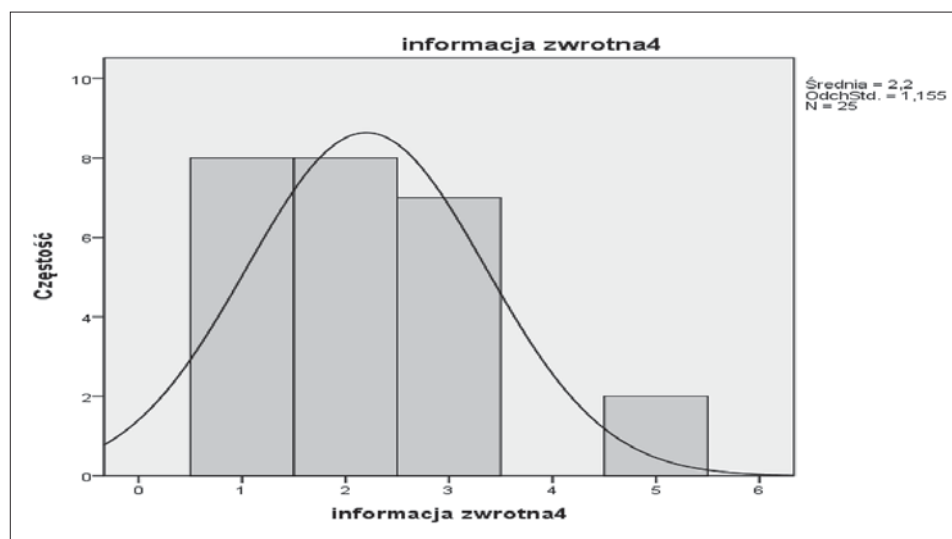
Rysunek 3. Rozkład wyników dotyczących zadowolenia z jakości otrzymanych od kolegów informacji zwrotnych

Źródło: badania własne.

W przypadku tego rozkładu średnia wynosi 2,04, mediana 2,00, zaś modalna 1,00. Skośna wynosi 0,683. Rozkład jest więc prawoskośny. Sądząc też po tym, iż zarówno mediana, jak i modalna są po lewej stronie średniej, po tej stronie też znajduje się większość wyników. Z tego wniosek, że badani nauczyciele w większości są zadowoleni z jakości informacji zwrotnych płynących od kolegów.

Kolejny wykres (rys. 4) pokazuje rozkład wyników dotyczących zadowolenia z jakości otrzymanych od wychowanków informacji zwrotnych. Średnia dla tego rozkładu wynosi 2,20, mediana 2,00, zaś modalna 1,00. Wartość sko-

śnej wynosi 0,988. Rozkład jest mocno prawoskośny, zarówno mediana jak i modalna znajdują się po lewej stronie średniej. Znajduje się tam z pewnością więcej wyników. Oznacza to, że badani nauczyciele są najbardziej zadowoleni z jakości informacji zwrotnej płynącej od wychowanków.



Rysunek 4. Rozkład wyników dotyczących zadowolenia z jakości otrzymanych od wychowanków informacji zwrotnych

Źródło: badania własne.

Wniosek jaki można postawić, po analizie uzyskanych danych, sprowadza się do prostej konstatacji, iż poziom zadowolenia z jakości pozyskiwanych informacji zwrotnych przez nauczycieli, zależy od podmiotu jej udzielającego: najgorzej oceniani są nauczyciele przez opinię publiczną, następnie przez pracodawców i kolegów z pracy, zaś najlepiej przez wychowanków, a więc osoby, które bezpośrednio podlegają oddziaływaniom ze strony nauczycieli. Wskazuje to pośrednio na stereotypowe postrzeganie wykonywania zawodu nauczyciela jako „źle odgrywanej roli” (gorsza ocena osób postronnych, nie będących „odbiorcami” działań nauczycieli), niezależnie od tego, jak jest ona rzeczywiście wykonywana (lepsza ocena ze strony wychowanków, bezpośrednich „odbiorców” działań nauczycieli).

Kolejnym etapem badań była weryfikacja hipotezy o zależnościach między zmiennymi takimi jak: wiek, staż pracy czy też rodzaj uczonego przedmiotu a zadowoleniem z informacji zwrotnych. Sprawdzone czy zmienne te różnicują wyniki ogólne zadowolenia z jakości otrzymywanych informacji zwrotnych (wynik ogólny obliczony został jako suma wyników szczegółowych dotyczących zadowolenia z jakości otrzymywanych informacji zwrotnych od opinii publicznej, od pracodawców, od kolegów i od wychowanków).

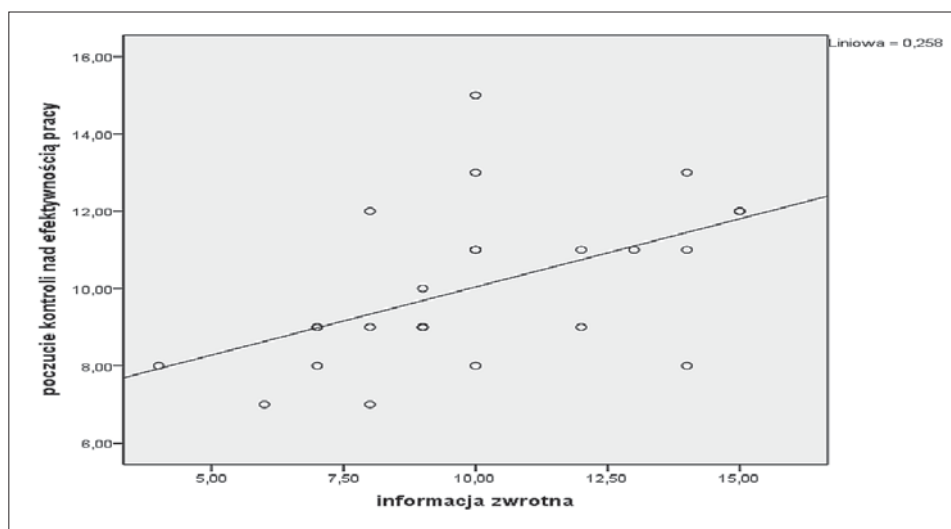
Wyniki dwóch grup wiekowych zostały porównane za pomocą testu Studenta dla prób niezależnych. Okazało się, że w poziomie zadowolenia z jakości otrzymywanych informacji zwrotnych nie ma różnicy istotnej statystycznie między grupą pierwszą (24–40 lat) i drugą (41–65 lat) ($p > 0.05$). Również testem t Studenta dla prób niezależnych zostały porównane wyniki dwóch grup związanych z długością stażu pracy. Również w tym przypadku nie pojawiły się różnice istotne statystycznie w poziomie zadowolenia z jakości otrzymywanych informacji zwrotnych pomiędzy grupą pierwszą (1–10 lat) i drugą (10–30 lat) ($p > 0.05$).

Wyniki osób należących do trzech grup stworzonych ze względu na uczone przedmioty zostały porównane przy pomocy testu ANOVA. Okazało się, że nie istnieją istotne statystycznie różnice w poziomie zadowolenia z jakości informacji zwrotnych u osób należących do grupy pierwszej (wychowanie przedszkolne), drugiej (przedmioty podstawowe) i trzeciej (przedmioty zawodowe) ($p > 0,05$).

Wniosek wypływający z tych analiz zdaje się pośrednio potwierdzać hipotezę interpretacyjną o stereotypowym postrzeganiu roli nauczyciela, jako źle pełnionej, gdyż na dokonywane oceny (informacje zwrotne) nie mają wpływu zmienne, determinujące doświadczenie zawodowe (wiek, staż pracy), a tym samym także zapewne jakość wykonywania przypisanych nauczycielowi zadań. Nie ma znaczenia także typ wykładanego przedmiotu, który powinien różnicować sposób oceny, zależnie od „poziomu atrakcyjności przedmiotu”. Oznacza to, że w myślenie potoczne, a też i profesjonalne, wpisał się dosyć trwale schemat poznawczy, typu „zły nauczyciel, źle nauczający”.

W ostatnim etapie badań dokonano oceny przydatności otrzymywanych przez nauczyciela informacji zwrotnych dla wykonywania przezeń własnej roli zawodowej (istotność informacji zwrotnych dla pracy nauczyciela). Ponieważ zastosowany kwestionariusz, obok pytań o jakość informacji zwrotne, zawierał również pytania dotyczące poczucia kontroli nad efektem swojej pracy, stwierdzono, że można sprawdzić na ile wyniki dotyczące jakości informacji zwrotnych są powiązane z wynikami dotyczącymi poczucia kontroli nad efektami swojej pracy. Rysunek 5 pokazuje siłę związku pomiędzy wynikami dotyczącymi jakości informacji zwrotnej i wynikami dotyczącymi poczucia kontroli nad efektami pracy. Pokazuje też linię regresji (estymowana zależność liniowa między wynikami).

Analiza wyników, z wykorzystaniem korelacji metrycznej Pearsona, wykazała się, że siła tego związku jest relatywnie duża ($r = 0,508$ – korelacja pozytywna). Jest to korelacja istotna statystycznie ($p = 0,009$). Oznacza to, że im większe jest zadowolenie z jakości otrzymywanych informacji zwrotnych,



Rysunek 5. Siła powiązania pomiędzy wynikami dotyczącymi jakości otrzymywanych informacji zwrotnych z wynikami dotyczącymi poczucia kontroli nad efektami pracy

Źródło: badania własne.

tym większe nauczyciel ma poczucie kontroli nad efektami własnej pracy. Badanie metodą regresji liniowej ($r^2 = 0,258$) wykazało ponadto, iż 25% wariacji (zmienności) poczucia kontroli nad efektami pracy można wytłumaczyć poprzez jakość otrzymywanych informacji zwrotnych. Przekładając to na znaczenie informacji zwrotnych dla poczucia kontroli nauczyciela nad efektami własnej pracy, można ogólnie stwierdzić, że jest to zmienna bardzo istotna, wyjaśniająca w dużym stopniu jakość pracy nauczyciela. Trzeba mieć na uwadze, że kontrola efektów własnej pracy jest z pewnością determinowana wieloma innymi cechami i właściwościami nauczyciela oraz czynnikami odnoszącymi się do warunków jego pracy, stąd zakres wyjaśniania kontroli efektów pracy przez jakość otrzymywanych informacji zwrotnych jest bardzo wysoki (25%). Wskazuje to jednocześnie na ogromne, a wciąż niedoceniane ich znaczenie w pracy nauczyciela, zaś w rezultacie wskazuje konieczność wykorzystywania superwizji koleżeńskiej w procesie doskonalenia pracy nauczycieli.

Podsumowując wyniki badań można więc stwierdzić, iż:

1. Badani nauczyciele są najbardziej zadowoleni z jakości informacji zwrotnych otrzymywanych od kolegów i wychowanków. W mniejszym zaś stopniu są zadowoleni z informacji zwrotnych otrzymywanych od opinii publicznej oraz od pracodawców.
2. Nie ma różnic istotnych statystycznie w poziomie zadowolenia z jakości informacji zwrotnych między osobami starszymi i młodszymi, między osobami o dłuższym i krótszym stażu pracy oraz między osobami uczącymi różnych przedmiotów.

3. Istnieje istotny statystycznie związek pomiędzy zadowoleniem z jakości otrzymywanych informacji zwrotnych i poczuciem kontroli nad efektami pracy.

Można więc powiedzieć, że wszystkie hipotezy się sprawdziły. W największym zaś stopniu sprawdziła się hipoteza dotycząca powiązania pomiędzy zadowoleniem z jakości otrzymywanych informacji zwrotnych oraz poczuciem kontroli nad efektami pracy. Z tego można zaś wnosić, że otrzymywanie informacji zwrotnych daje nauczycielowi większą pewność w wykonywaniu zawodu. Jest to związane z wpływem wsparcia na poziom obciążenia zawodowego. Potwierdza to wyniki badań przeprowadzonych np. przez Künzel i Schulte, które pokazały, iż nadmierne obciążenia w pracy zawodowej nie dotyczą wcale wykonywania podstawowych zadań, nawet trudnych, ale kontaktów z klientami, kolegami, personelem i przełożonymi (za: Fengler 2001, s. 67–75). Brak tych kontaktów prowadzi do utraty panowania nad swoją pracą. Poprawa kontaktów w pracy, poprawa relacji z wychowankami, kolegami i pracodawcami jest zaś możliwa między innymi dzięki takim metodom jak regularna superwizja koleżeńska.

Podsumowanie i wnioski końcowe – superwizja jako metoda poprawy relacji

Zakłada się, że superwizja koleżeńska może być wykorzystywana jako metoda poprawy relacji. Eksperyment polegający na wprowadzeniu tej metody do pracy ze studentami zaocznymi, którzy w większości już pracowali zawodowo (częściowo w zawodach pedagogicznych) został przeprowadzony przez autorkę artykułu na przełomie lat 2009 i 2010 (Seredyńska 2012). W eksperymencie tym uczestniczyło 24 studentów. Eksperyment trwał jeden semestr (15 dwugodzinnych sesji). Autorka badała zmiany w obrazie siebie, psychodynamiczne znaczenie superwizji (była prowadzona w takim paradygmacie) oraz użyteczność treści edukacyjnych. W tej ostatniej grupie badań można zaobserwować, na ile możliwa jest poprawa relacji wychowawczych w wyniku superwizji.

Obserwacje w tym aspekcie pokazały, iż w wyniku superwizji nastąpiło wiele korzystnych zmian, które w efekcie przekładają się na poprawę jakości relacji w różnych sytuacjach interpersonalnych – także wychowawczych:

- ujawnienie problemów wynikających ze współpracy zawodowej z kimś z rodziny;
- ujawnienie mechanizmów pojawiania się rywalizacji w pracy zawodowej i uczenia „stawiania jej czoła”;

- uczenie się tolerancji dla różnorodności przekonań, preferencji seksualnych, wierzeń religijnych;
- poprawienie relacji z samym sobą, lepsze poznanie siebie;
- lepsze poznanie problemów wychowanków, zobaczenie ich z innej perspektywy, uczenie się większej wrażliwości, uważności i ostrożności w obserwowaniu i ocenianiu wychowanków;
- uważniejsze przyglądanie się treściom wypieranym, nieświadomym, uczenie się nie sądenia po pozorach;
- poczucie wzajemnego wsparcia w sytuacjach trudnych;
- zdolność do budowania większego poczucia wartości, pewności siebie, bezpieczeństwa u wychowawcy.

Jak widać, superwizja pozwoliła na polepszenie relacji głównie z wychowankami. Jednak poprzez polepszenie znajomości siebie i ogólnej tolerancji dla innych prawdopodobnie pomogła również w innych relacjach w pracy.

Przywołany eksperyment był do tej pory jedynym przeprowadzonym przez autorkę artykułu. Jednak wydaje się korzystne kontynuowanie tego doświadczenia wśród studentów, szczególnie studiów zaocznych. Pozwala im to uzyskać lepszy wgląd w siebie i w swoją pracę, ale również jest formą uczenia się metody, która wprowadzona potem w instytucji, gdzie będą pracować, może przynieść efekty w postaci polepszenia relacji w zespole.

Metoda ta jest dostępna dla wszystkich, chociaż jest wymagająca. Wymaga bowiem otwarcia się na siebie osób w niej uczestniczących. Wymaga szczerości i uczciwości, a także odwagi przyjmowania otwartości – czyli informacji zwrotnych. Jednak jej rezultaty uzasadniają wysiłek. Wydaje się, że superwizja koleżeńska pozwala nie tylko poprawić relacje z wychowankami. Pozwala też przekraczać zasady niezdrowej rywalizacji wśród nauczycieli oraz braki podstawowej solidarności między nimi, na które wielu się skarży. Wszystko to zaś może niewątpliwie stanowić istotny czynnik poprawy jakości wykonywania swej pracy zawodowej przez nauczyciela, zaś w efekcie zmienić nie najlepszy jego wizerunek w świadomości społecznej, który pośrednio ujawnił się w toku badań własnych.

STRESZCZENIE: Superwizja koleżeńska jako wsparcie w pracy nauczyciela

Wypalenie zawodowe jest bardzo dużym problemem w grupie nauczycieli. Jedną z podawanych przyczyn tego stanu jest brak wsparcia, którego doświadczają nauczyciele, szczególnie brak wsparcia i informacji zwrotnych ze strony kolegów, choć również od osób odpowiedzialnych za organizację i zarządzanie szkołami.

Autorka na podstawie badań przeprowadzonych na grupie 25 nauczycieli szkoły podstawowej pokazała jak ważne są dla nich informacje zwrotne otrzymywane od kolegów, przełożonych i wychowanków. Metodą badań był sondaż diagnostyczny, techniką ankieta, zaś narzędziem *Kwestionariusz do oceny informacji zwrotnych w działaniach zawodowych* stworzony przez Enzmanna i Kleiberga. Autorka założyła, że jakość otrzymywanych

przez nauczycieli informacji zwrotnych jest powiązana z efektywnością ich pracy. Tezę tę potwierdziły wyniki badań. Autorka proponuje jako pomoc we wspieraniu pracy nauczyciela wprowadzenie metody superwizji koleżeńskiej. W tej propozycji odwołuje się do przeprowadzonego przez siebie badania eksperymentalnego.

SŁOWA KLUCZOWE: superwizja koleżeńska, nauczyciele, informacja zwrotna.

Bibliografia

- Borders L.D., Borders L.L. (2005), *The new handbook of counseling supervision*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah–New Jersey–London.
- Fengler J. (2001), *Pomaganie mężczy*, tł. K. Pietruszewski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Fleming J., Steel L. (2001), *Introduction*, [w:] Fleming J., Steel L. (red.), *Supervision and clinical psychology. Theory, practice and perspectives*, Brunner-Routledge, New York, s. 3–14.
- Frąckowiak A. (2007), *O dojrzywaniu stanu nauczycielskiego. Powołanie – profesja – pasja*, „Pedagogika. Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku”, t. 6, cz. 1: *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee*, J. Piekarski, L. Tomaszewska, M. Szymańska (red.), Wydawnictwo Tekst, Płock, s. 47–55.
- Gilbert M.C., Evans K. (2004), *Superwizja w psychoterapii*, tł. A. Tanalska-Dulęba, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Heaton J A. (2005), *Podstawy umiejętności terapeutycznych*, tł. J. Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Machalova M. (2011), *Psychologia biodromalna w zawodach wspomagających*, tł. Ł. Mlejnek, J. Mlejnek, Skrypt Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, Warszawa.
- Pachociński R. (2007), *Pedagogika porównawcza*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Patel N. (2004), *Difference and power in supervision*, w: *Supervision and clinical psychology. Theory, practice and perspectives*, Fleming J., Steel L. (red.), Brunner-Routledge, New York, s. 124–151.
- Pituła B. (2007), *Na marginesie rozważań o sukcesie zawodowym nauczyciela*, „Pedagogika. Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku”, t. 6, cz. 2: *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee*, Piekarski J., Tomaszewska L., Szymańska M. (red.), Wydawnictwo Tekst, Płock, s. 97–107.
- Schaefer K. (2005), *Jak przeżyć szkołę*, tł. J. Mink, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Serdyńska A. (2012), *Zastosowanie psychoterapii psychodynamicznej w opiece, wychowaniu i resocjalizacji*, WAM, Kraków.
- Szmagalski J. (2005a), *Koncepcje superwizji pracy socjalnej*, [w:] Szmagalski J. (red.), *Superwizja pracy socjalnej. Zastosowania i dylematy*, Wydawnictwo GARMOND, Warszawa, s. 11–45.
- Szmagalski J. (2005b), *Procedury i zastosowania superwizji pracy socjalnej*, [w:] Szmagalski J. (red.), *Superwizja pracy socjalnej. Zastosowania i dylematy*, Wydawnictwo GARMOND, Warszawa, s. 46–77.
- Wesołowska E.A. (2007), *Nauczyciel – profesja czy powołanie. Kontrowersje i doświadczenia*, w: *Pedagogika. Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku*, t. 6, cz. 1: *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee*, J. Piekarski, L. Tomaszewska, M. Szymańska (red.), Wydawnictwo Tekst, Płock, s. 29–35.
- Wheeler S. (2004), *A review of supervisor training in the UK*, [w:] Fleming J., Steel L. (red.), *Supervision and clinical psychology. Theory, practice and perspectives*, Brunner-Routledge, New York, s. 15–51.