Erasmus+

JESTEM COACHEM, MENTOREM – „PRZEWODNIKIEM” MŁODEGO CZŁOWIEKA

Program warsztatów

Program Erasmus +, współfinansowany ze środków Komisji Europejskiej.

Listopad 2015 – Czerwiec 2016

Program opracowany w projekcie *Dla młodzieży i z młodzieżą odkrywamy świat*, realizowanym w programie Erasmus +, współfinansowanym ze środków Komisji Europejskiej.

Autorzy programu:

Małgorzata Jas
Katarzyna Olobry – Księżak
Wioletta Warot
Emilia Wojdyła
Hélène Deloste
Julien de Nodrest

Fundacja Centrum Edukacji, Przedsiębiorczości i Aktywności - Poland
Complexe de de Pagès (École de Pagès)-France

Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autora i Komisja Europejska oraz Narodowa Agencja nie ponoszą odpowiedzialności za umieszczoną w nich zawartość merytoryczną. Niniejszy materiał rozpowszechniany jest bezpłatnie.

Spis treści

Wstęp - **3**

Moduł I. Metodologia warsztatów " Jestem coachem, mentorem – "przewodnikiem młodego człowieka" - **4**

1. Charakterystyka problemów ujętych w projekcie - **4**
2. Charakterystyka program warsztatów - **5**
3. Cele I efekty realizacji program warsztatów - **5**
4. Ramowy program warsztatów - **7**
5. Sposób realizacji warsztatów - **8**

Moduł II. Coaching i mentoring – miejsce w systemie edukacji. Profil kompetencji coacha, mentora - **8**

1. Status coachingu i mentoringu w polskim i francuskim systemie edukacji - **8**
2. Coaching i mentoring jako metoda wspuerania osób uczacych się - **46**
3. Kompetencje i warunki pracy coacha i mentora - **65**

Module III. Praktyczne aspekty coachingu i mentoringu - **93**

1. Diagnoza młodzieży w kontekście jej zasobów i osobistych celów rozwojowych - **93**
2. Metody i narzędzia diagnozy - **99**
3. Metodologia i struktura individualnego programu pracy z uczniem/wychowankiem - **107**
4. Kamienie milowe. Trudne sytuacje w pracy coacha, mentora - **112**
5. Zastosowanie coachingu i mentoringu w pracy z młodzieżą zagrożoną wykluczeniem społecznym - **115**

Bibliografia - **127**

Załączniki 1-3 Ankiety ewaluacyjne - **131**

WSTĘP

Zmieniająca się rzeczywistość, postęp cywilizacyjny, zmiany na rynku pracy wymagają od młodych ludzi nowych postaw społecznych, nowych umiejętności, w tym w zakresie wykorzystywania technologii informacyjno - komunikacyjnych oraz zawodowej mobilności. Wyposażenie młodzieży w tak rozumiane kompetencje, wskazane także wśród kompetencji kluczowych Unii Europejskiej jest dużym wyzwaniem dla osób pracujących z młodzieżą. Poznanie i doskonalenie pracy z młodzieżą metodą coachingu, poznanie mentoringu jako formy wspierania młodych ludzi, służyć będzie także profesjonalnemu rozwojowi wszystkich zaangażowanych w ten proces stron.

Proponowany Państwu program warsztatów ,,Jestem coachem, mentorem – przewodnikiem młodego człowieka" jest publikacją powstałą w wyniku realizacji międzynarodowego projektu ,,Dla młodzieży i z młodzieżą odkrywamy świat" w programie Erasmus+ przez Fundację Centrum Edukacji, Przedsiębiorczości i Aktywności Społecznej z siedzibą w Warszawie, zajmującą się w szczególności działaniami na rzecz młodzieży wykluczonej lub zagrożonej wykluczeniem społecznym oraz Complexe de Pagès – francuską instytucję edukacyjno - społeczną, łączącą edukację z rynkiem pracy oraz wsparciem medycznym, socjalnym, przeznaczoną dla młodzieży niepełnosprawnej. Działania coachingowe w praktyce obu instytucji są innowacyjnym sposobem pracy z młodymi ludźmi a opracowany program interesującą propozycją do wykorzystania w szkołach, placówkach doskonalenia nauczycieli, kształcenia ustawicznego oraz instytucjach zajmujących się edukacją i rozwojem zawodowym młodzieży. Jest także odpowiedzią na potrzeby osób pracujących z młodzieżą, poszukujących innowacyjnych, ciekawych metod i i form pracy.

Wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli, trenerów, instruktorów i wszystkich tych, którzy zajmują się edukacją młodzieży stanowi bardzo ważny obszar zarówno dla samych uczestników szkolenia jak i podopiecznych, korzystających z wiedzy swoich coachów, mentorów. Kluczowe kompetencje coacha jaki i podstawowe narzędzia pracy coachingowej mogą być z powodzeniem wykorzystane w edukacji. Wprowadzenie metody coachingowej, to korzyści nie tylko dla samego procesu uczenia się i nauczania, ale również doskonalenie kompetencji uczniów, nauczycieli i rodziców oraz środowiska edukacyjnego. Coaching w edukacji niesie wiele pozytywów. Metodę tę może wykorzystać zarówno psycholog, pedagog czy doradca zawodowy, jak i każdy nauczyciel, wychowawca, dyrektor, rodzic, trener.

W dłuższej perspektywie coach zmienia się w mentora, który doradza podopiecznemu, podpowiada, wykorzystując swoją dużą wiedzę i doświadczenie, pomaga mu spojrzeć z szerszej perspektywy na to, co robi i efekty, które osiąga, a dalej pomaga mu znaleźć właściwą drogę do sukcesu. Mentor to przewodnik, który wskazuje umiejętnie przyszłą drogę, sposób działania. Mentoring to także ,,bycie żywym modelem" postępowania i zachowania. Mentor daje świadectwo podopiecznemu także swoim własnym sukcesem zawodowym i życiowym.[1]

Coaching, mentoring, to metody obecne od kilkunastu lat w edukacji, jednakże w dalszym ciągu mało powszechne i niezbyt często stosowane. Zachęcamy zatem do wykorzystania niniejszego programu warsztatów w wewnętrznym doskonaleniu organizacji. Dostarczy on potrzebnej teoretycznej i praktycznej wiedzy na temat tych metod pracy.

Z pozdrowieniami

Autorzy

[1] Źródło: D. Pomianowski - *Coaching, Mentoring czy Consulting*? ,,Emocje", 3/2011, Wydawnictwo Edupress

Moduł I.

Metodologia warsztatów „Jestem coachem, mentorem – przewodnikiem młodego człowieka.

1. Charakterystyka problemów ujętych w projekcie.

Wysoka jakość edukacji to także cele określone w strategicznych dokumentach Unii Europejskiej. Wysoką jakość tej pracy mogą zapewnić jedynie wysokiej klasy profesjonaliści. Doskonalenie warsztatu pracy jest stałym elementem zawodowego rozwoju tych osób. Stąd, mając na względzie młodzieżową grupę docelową objętą projektem, tj. młodzież z grupy ryzyka, zagrożoną wykluczeniem społecznym ze względu na wiele rożnych czynników, posiadającą obniżoną samoocenę i brak pewności siebie, młodzież z niepełnosprawnością, priorytetem jest przygotowanie osób pracujących z młodzieżą w instytucjach partnerskich do roli coacha, mentora bądź doskonalenie już posiadanych umiejętności oraz rozwijanie podstawowych i przekrojowych umiejętności samej młodzieży, co stworzy jej możliwość uzyskiwania lepszych osiągnięć, rozwijania predyspozycji i uzdolnień, a także zmianę postaw życiowych, co w konsekwencji zwiększy ich szanse na lepsze funkcjonowanie zawodowe i społeczne. Możliwość poznania kultury kraju partnerskiego i wykorzystania tej wiedzy w edukacji globalnej młodzieży umożliwi kształtowanie także jej kompetencji obywatelskich, stanowiących również jedną z kompetencji kluczowych.

Młodzież objęta wsparciem dorosłych w projekcie, to osoby pochodzące z trudnych wychowawczo środowisk, z obniżonym poczuciem własnej wartości i niskim poziomie motywacji. W różnorodnej grupie docelowej znajdują się także osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi, jak również młodzież, która z uwagi na sytuację materialną, warunki ekonomiczno - społeczne ma mniejsze możliwości rozwoju i osiągnięcia sukcesu życiowego. Młodzież objęta działaniami projektu pochodzi z grup ryzyka, ma problemy z samooceną, z wiarą we własne możliwości rozwoju, z motywacją, często brakuje im umiejętności wychowawczych i społecznych. Nie wierzą, że mogą zmienić swoje życie inwestując w siebie.

Standardowe metody pracy z ta młodzieżą nie zawsze przynoszą w pełni oczekiwane efekty. Coaching, mentoring jest szansą dla młodych ludzi i wyzwaniem dla osoby pracującej z młodymi ludźmi. Praca ludzi posiadających wysokie kompetencje zawodowe zwiększy szanse młodzieży na osiąganie życiowych sukcesów oraz lepsze funkcjonowanie społeczne. To także szansa socjalizacji osób wykluczonych społecznie lub zagrożonych tym wykluczeniem. Międzynarodowa wymiana doświadczeń oraz rozwój kompetencji dorosłych pracujących z młodzieżą przyczyni się do efektywnego wspierania młodzieży w rozwoju przedsiębiorczości, odkrywaniu swoich pasji, wzmacniania samooceny i motywacji. Profesjonalny coach stanie się swego rodzaju „przewodnikiem" wspierającym młodego człowieka w realizowaniu zaplanowanych zadań. Dzięki jego działaniom młodzież doskonalić będzie kompetencje interpersonalne, a przede wszystkim przełamywać bariery związane z posiadaną dysfunkcją czy brakiem określonego rodzaju umiejętności. Młodym ludziom pokaże on, że posiadają potencjał, który można i warto rozwijać. W dłuższej perspektywie działania te służyć mają poprawie sytuacji życiowej, zawodowej i społecznej młodzieży.

Autorski program warsztatów kształcących umiejętności coachingowe, mentoring dorosłych jest innowacyjnym działaniem, w efekcie którego przeszkoleni dorośli

pracujący z młodzieżą opracują także innowacyjne, autorskie indywidualne programy adresowane do konkretnych podopiecznych.

2. Charakterystyka programu warsztatów.

Program warsztatów posiada następującą strukturę:

Składa się z 3 części.

Część pierwsza zawiera informacje o szkoleniu oraz szczegółowe treści programu szkolenia. Zbudowana jest z 3 modułów.

- **Moduł I (wstępny): Metodologia warsztatów,** zawierająca charakterystykę problemów ujętych w projekcie, cele i efekty udziału w warsztatach, ramowy program warsztatów i sposób ich realizacji.
- **Moduł II: Coaching mentoring – miejsce w systemach edukacji. Profil kompetencji coacha, mentora.** Zawiera opis statusu coachingu i mentoringu, w polskim i francuskim systemie edukacji. Szczegółowo opisuje coaching i mentoring w kontekście wspierania rozwoju osób uczących się oraz kompetencje i warunki pracy coacha i mentora. Pokazuje ideę i cel wykorzystania metody coachingu i mentoringu w pracy z młodzieżą. Wskazuje na różnice między coachingiem a mentoringiem.
- **Moduł III: Praktyczne aspekty coachingu i mentoringu.** Treści modułu poświęcone są diagnozie młodzieży w kontekście jej zasobów i osobistych celów rozwojowych, w tym metodom i narzędziom diagnozy. Moduł zawiera propozycję struktury indywidualnego programu pracy z podopiecznym a także część poświęconą zastosowaniu coachingu, mentoringu w pracy z młodzieżą zagrożoną wykluczeniem społecznym.

Na końcu znajdzie się zalecana bibliografia/literatura przedmiotu.

Część druga to opracowane, na podstawie treści programu szczegółowe scenariusze zajęć dla prowadzącego szkolenie, realizowanych w ramach warsztatów.

Część trzecia to metody i narzędzia pracy coacha, mentora, do wykorzystania podczas szkolenia oraz do bieżącej pracy z wychowankiem.

Całość stanowi kompletny materiał szkoleniowy, który może być wykorzystany przez trenerów, edukatorów, konsultantów, dyrektorów szkół i placówek.

3. Cele i efekty realizacji programu warsztatów.

Celem opracowanego programu jest doskonalenie profesjonalizmu zawodowego dorosłych, pracujących z młodzieżą, dzięki wymianie doświadczeń z osobami z kraju partnerskiego, wypracowywaniu nowych rozwiązań metodycznych i merytorycznych, poznanie coachingu i mentoringu oraz sposobów wykorzystywania nowych metod w pracy z młodzieżą, a także rozwój kompetencji samej młodzieży w zakresie organizacji własnego życia, skutecznej drogi do osiągania celów, otwartości na zmiany, innowacyjności i umiejętności zespołowego współdziałania, poszukiwania możliwości własnego rozwoju, spędzania wolnego czasu, poznawania nowych obszarów działania.

To także wzajemne uczenie się młodzieży i dorosłych, wpisujące się w europejską strategię uczenia się przez całe życie (Lifelong Learning).

Efekty udziału w warsztatach.

Efektem uczestnictwa w warsztatach osób pracujących z młodzieżą będzie:

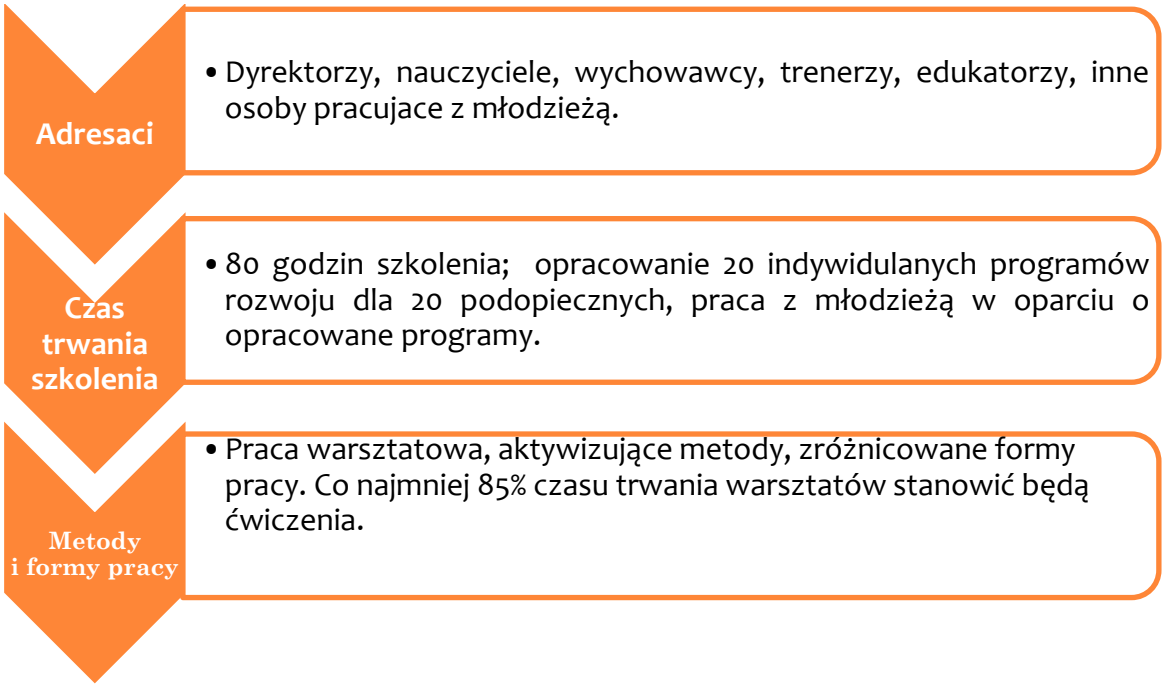
- rozwój kreatywności i innowacyjności,
- rozwój umiejętności planowania indywidualnej pracy z młodzieżą,
- doskonalenie kompetencji wykorzystywania technologii informacyjno - komunikacyjnych,
- doskonalenie znajomości języka obcego,
- nabycie nowej wiedzy merytorycznej i umiejętności jej wykorzystania w trakcie nabywanych doświadczeń,
- możliwość weryfikacji i modyfikacji stosowanych metod pracy w oparciu o doświadczenia praktyczne,
- poznanie metody coachingu, mentoringu i wykorzystanie jej w pracy z młodzieżą,
- wymiana doświadczeń pomiędzy osobami dorosłymi z krajów partnerskich,
- zachęta do samodoskonalenia,
- wzrost wiary we własne możliwości,
- zwiększenie zaangażowania w wykonywane zadania,
- łatwość w przełamywaniu stereotypów,
- poznanie historii i kultury krajów partnerskich;
- podniesienie poziomu samooceny,
- doskonalenie umiejętności autoprezentacji,
- wzrost poczucia odpowiedzialności,
- kompetencje interpersonalne i społeczne, pracy z zespole, unikania konfliktów,
- zbudowanie bardziej dynamicznego, zaangażowanego i profesjonalnego środowiska wewnątrz organizacji, otwartego na włączanie dobrych praktyk i nowych metod do działań codziennych,
- efekt synergii wynikający ze współpracy z innymi organizacjami.

Dzięki uczestnictwu w projekcie, wymianie międzynarodowej dorośli rozwiną ponadto swoje kompetencje w zakresie uczenia się.

4. Ramowy program warsztatów.

Moduł	Blok	Zagadnienia	Liczba godzin
I. Metodologia warsztatów.	1. **ABC programu „Jestem coachem, mentorem – „przewodnikiem" młodego człowieka.**	1. Charakterystyka problemów ujętych w projekcie. 2. Charakterystyka programu warsztatów. 3. Cele i efekty realizacji programu warsztatów. 4. Ramowy program warsztatów. 5. Sposób realizacji warsztatów.	2
II. Coaching, mentoring miejsce w systemach edukacji. Profil kompetencji coacha, mentora.	1. **Status coachingu i mentoringu w polskim i francuskim systemie edukacji.**	1.1. Formalno-prawne podstawy coachingu i mentoringu.	8
		1.1. Jakość działań osób pracujących z młodzieżą w świetle wyników badań, raportów edukacyjnych- szanse i wyzwania dla coachingu i mentoringu.	
		1.1. Przykłady dobrych praktyk w polskim i francuskim systemie edukacji coaching, mentoring.	
	2. **Coaching i mentoring jako metoda wspierania rozwoju osób uczących się.**	2.1. Coaching, mentoring - definicje i dylematy terminologiczne	4
		2.2. Coaching i mentoring – idea i cele wykorzystania metod w pracy z młodzieżą.	
	3. **Kompetencje i warunki pracy coacha i mentora.**	3.1. Profil kompetencji coacha, mentora.	26
		3.2. Efektywna komunikacja podstawą coachingu i mentoringu.	
		3.3. Psychologiczne i społeczne warunki pracy – w drodze do spersonalizowanej edukacji.	
		3.4. Rozumienie i istota edukacji permanentnej.	
III. Praktyczne aspekty coachingu i mentoringu.	1. **Diagnoza młodzieży w kontekście jej zasobów i osobistych celów rozwojowych.**		8
	2. **Metody i narzędzia diagnozy.**		8
	3. **Metodologia i struktura indywidualnego programu pracy z podopiecznym.**		12
	4. **Kamienie milowe. Trudne sytuacje w pracy coacha, mentora .**		4
	5. **Zastosowanie coachingu, mentoringu w pracy z młodzieżą zagrożoną wykluczeniem społecznym.**		8
	Razem		**80**

5. Sposób realizacji warsztatów.



Rysunek 1. Sposób realizacji programu warsztatów.

Moduł II.

Coaching, mentoring – miejsce w systemach edukacji. Profil kompetencji coacha, mentora.

1. Status coachingu i mentoringu w polskim i francuskim systemie edukacji.

1.1. Formalnoprawne podstawy coachingu i mentoringu.

W polskim i francuskim systemie prawnym rozwój nauczycieli innych osób pracujących z młodzieżą oraz rozwój młodzieży w szkołach i w placówkach pozaszkolnych wpisano w wiele przepisów prawa, nie w pełni określono jednak formy wspomagania ich rozwoju, szczególnie indywidualnego. Nie znajdziemy np. w ustawach i rozporządzeniach pojęć: mentoring/mentor, coaching/coach, tutoring/tutor. Pojawiają się natomiast pojęcia: „doradztwo/doradca", „opiekun", „konsultant". Np. w Polsce jedynym dokumentem obowiązującym w systemie oświaty (obowiązującym od listopada 2015 r.[2], choć nieposiadającym rangi ustawy czy rozporządzenia), w który

[2] Przywoływane niżej fragmenty programu za: https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/11/zatwierdzona-ramowka-kursu-z-zarzadzania-oswiata-w-pdf.pdf

wpisano coaching i mentoring, jest ramowy program kursu kwalifikacyjnego z zarządzania oświatą dla kandydatów na dyrektorów, oparty na koncepcji przywództwa edukacyjnego.

W ramowym programie kursu określono także **listę kompetencji nabywanych przez uczestników, wśród których znajdują się kompetencje istotne dla jakości procesów coachingowych czy współpracy z mentorem**.

Kompetencja	**Elementy składowe – wiedza i umiejętności istotne w coachingu i mentoringu**
Koncentracja na koncepcji pracy szkoły.	Budowanie koncepcji pracy szkoły **skoncentrowanej na procesie uczenia się wszystkich członków społeczności szkolnej** i **tworzeniu sytuacji sprzyjających uczeniu się i rozwojowi, we współpracy ze wszystkimi zaangażowanymi podmiotami**. **Ustalanie priorytetów** uwzględniających kontekst zewnętrzny szkoły (lokalną kulturę) oraz **potrzeby uczniów i nauczycieli.**
Świadome wprowadzanie wizji przywództwa.	**Wzmacnianie i ujawnianie potencjału pracowników (empowerment)** w celu odpowiedzialnego i skutecznego realizowania zadań zgodnie z własnym sumieniem i szacunkiem wobec innych.
Komunikatywność.	**Komunikowanie się z innymi mające na celu budowanie porozumienia i utrzymywania relacji, umiejętność słuchania i dawania konstruktywnych informacji zwrotnych.**
Budowanie kultury szkoły skoncentrowanej na procesie uczenia się wszystkich członków społeczności szkolnej.	**Rozumienie istoty procesu i warunków uczenia się**. Rozwijanie **uczenia się we współpracy**. **Poddawanie refleksji procesu uczenia się.**
Zarządzanie szkołą jako organizacją uczącą się.	**Tworzenie warunków do uczenia się uczniów i nauczycieli.** Wykorzystywanie **użytecznych danych** w procesie podejmowania decyzji **służących rozwojowi szkoły i warsztatu pracy nauczycieli**.
Prowadzenie współpracy ze środowiskiem służące wzajemnemu rozwojowi.	**Identyfikacja znaczących dla rozwoju uczniów i środowiska potencjałów indywidualnych, organizacyjnych i społecznych.** Tworzenie **sieci współpracy z lokalnymi instytucjami edukacyjnymi** (szkołami, poradniami, placówkami doskonalenia nauczycieli, bibliotekami, itp.) dla wspierania wzajemnego rozwoju.
Tworzenie i realizacja polityki personalnej zorientowanej na rozwój pracowników.	**Diagnozowanie i tworzenie warunków do rozwoju osobistego i profesjonalnego potencjału nauczycieli i pracowników,** zwłaszcza przez **udzielanie i wykorzystywanie informacji zwrotnej.**

	Wykorzystanie indywidualnego rozwoju nauczycieli i pracowników dla doskonalenia pracy zespołu we wszystkich obszarach działalności szkoły.
Upełnomocnianie pracowników szkoły.	**Wzmacnianie wewnętrznej motywacji** prowadzące do tego, że **wszyscy pracownicy szkoły są zaangażowani, czują się odpowiedzialni, kompetentni, autonomiczni, zdolni do wykonania zadań i twórczej pracy.**
Myślenie koncepcyjne i strategiczne.	Rozumienie **systemu zarządzania szkołą w demokracji i zapewnianie zachowania standardów etycznych.**
Systemowe administrowanie szkołą.	**Wprowadzanie nowych pracowników w kulturę organizacji** według ustalonego i obowiązującego modelu.
Budowanie modelu zarządzania szkołą opartego na współpracy.	**Tworzenie przestrzeni do zarządzania opartego na współpracy.** **Organizowanie procesów współdziałania, komunikacji i rozwiązywanie konfliktów między grupami.**
Samodoskonalenie.	**Rozpoznawanie własnego potencjału, możliwości i ograniczeń oraz potrzeb rozwojowych, budowanie wiedzy na temat własnych przekonań, postaw, wartości i sposobu działania.**
Rozwój samoświadomości w roli liderskiej.	**Budowanie świadomości na własny temat w kontekście przyjętej roli zawodowej oraz współczesnych wyzwań w zarządzaniu szkołą** (w szczególności warunków funkcjonowania szkoły, ciągłego charakteru zmian, tworzenia społeczeństwa wiedzy, globalizacji). **Świadome podejmowanie roli liderskiej.**
Planowanie i podejmowanie inicjatyw na rzecz własnego rozwoju.	**Określanie własnych celów rozwojowych** w odniesieniu do wizji rozwoju szkoły. **Współpraca z innymi na rzecz własnego rozwoju, korzystanie ze wsparcia innych. Stymulowanie rozwoju dzięki wykorzystaniu wewnętrznej motywacji i energii. Dbanie o higienę psychiczną, samoakceptację oraz równowagę między pracą i życiem osobistym.**
Gotowość do uczenia się i rozwoju, otwartość na nowe doświadczenia.	**Ciągłe aktualizowanie wiedzy i umiejętności zawodowych.**
Refleksyjność.	**Zdolność i prowadzenie systematycznej refleksji nad podejmowanymi działaniami.**

Ważne:

Można zatem stwierdzić już teraz, że uwzględnienie zagadnień mentoringu i coachingu w obligatoryjnych treściach kursu kwalifikacyjnego dla przyszłych dyrektorów szkół i placówek oświatowych powinno skutkować świadomością ważności tych nowatorskich form wspierania rozwoju własnego i pracowniczego w organizacjach, którymi będą w przyszłości kierować. Warto także postrzegać program jako nowatorskie rozwiązanie w kształceniu kadr – nie tylko oświatowych.

Wpisane w dokument treści czy kompetencje, które powinni rozwijać uczestnicy mają charakter uniwersalny i mogą być przydatne nie tylko w szkołach i placówkach oświatowych, ale także w innych organizacjach, które swoją koncepcję i kulturę organizacyjną budują w zgodzie z modelem przywództwa partycypacyjnego, bazującym na współpracy, diagnozowaniu i wyzwalaniu potencjału każdego członka organizacji oraz kształtowaniu w ludziach – dorosłych i młodzieży – samoświadomości własnych zasobów, samosterowności, samozarządzania.

Brak w ustawach i przepisach wykonawczych pełnego katalogu form wspomagania indywidualnego rozwoju uczniów/młodzieży, nauczycieli i innych osób pracujących z młodzieżą nie hamuje jednak możliwości włączania mentoringu i coachingu do praktyki. „Kto chce – szuka sposobu, kto nie chce – szuka powodu" – słowa Stefana Żeromskiego inspirują do spojrzenia nie tylko na „literę prawa", ale także na poszukiwanie „ducha prawa"[3].

1.1.1. Formalnoprawne podstawy wszechstronnego i spersonalizowanego rozwoju młodzieży wspieranej przez osoby z nią pracujące

Przestrzeń do zastosowania coachingu i mentoringu w pracy z młodzieżą dają liczne przepisy obowiązującego prawa wspólnotowego Unii Europejskiej, jak i rozwiązań prawnych w poszczególnych krajach Europy. Odniesiemy się w tym rozdziale zarówno do edukacji, jak i do regulacji istniejących w innych, omawianych wcześniej sektorach, w których młodzież może znaleźć wsparcie doradcy, konsultanta, mentora czy coacha w rozwoju personalnym, edukacyjnym czy zawodowym.

„**Ważnym instrumentem prawa wspólnotowego jest Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia**, w której zamieszczone zostały podstawowe cele, jakie powinny osiągać systemy edukacji w państwach członkowskich. W dokumencie, nazwanym przez ministrów edukacji państw członkowskich "Białą księgą Młodzieży" (2001 r.) za główne wyzwania uznano, m.in.:

- zachęcanie do zdobywania nowej wiedzy i umiejętności,
- upowszechnienie biegłej znajomości języków obcych,
- zbliżenie szkoły i sektora przedsiębiorstw.

Istotne w działaniach państw Unii Europejskiej ukierunkowanych na wszechstronny zindywidualizowany rozwój młodzieży jest Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady

[3] Koncepcja „litery" i „ducha" prawa została opisana przez Monteskiusza w pracy „O duchu praw" (De l'esprit des lois) z 1748 roku. Dzisiaj ta koncepcja może skłaniać do stwierdzenia, że **bezrefleksyjne** stosowanie się do „paragrafów" prawa stanowionego prowadzi często do formalizmu, biurokratyzmu. Trzeba pamiętać o „duchu prawa" - **idei i sensu** „paragrafów". To ważne w Polsce, gdzie „galopująca inflacja prawa" osiąga rekordowe wyniki. W 2014 r. opublikowano 25634 strony maszynopisu nowego prawa (ustaw, rozporządzeń), pokonując Francję (22585 stron). W 2015 – o 16% więcej (29843 stron). Dla porównania – w 1990 r. opublikowano 1384 stron nowego prawa, w 2000 r. – 7456. „Produkcja prawa w Polsce jest najwyższa w historii" – informuje portal „Barometr prawa", opierając się na badaniach organizacji audytorsko-doradczej Grant Thornton (za: http://barometrprawa.pl – dostęp: 10 marca 2016 r.).

z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)[4].

Parlament Europejski i Rada Europy zalecają:

„Rozwijanie oferty kompetencji kluczowych dla wszystkich w ramach ich strategii uczenia się przez całe życie, (…) a także wykorzystanie dokumentu „Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia" (…) jako narzędzia odniesienia, w celu zapewnienia, by:

1) **kształcenie i szkolenie oferowały wszystkim młodym ludziom środki w celu rozwijania kompetencji kluczowych na poziomie dającym im odpowiednie przygotowanie do dorosłego życia oraz stanowiącym podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego**;
2) **dostępna była właściwa oferta dla tych młodych ludzi, którzy z powodu trudności edukacyjnych wynikających z okoliczności osobistych, społecznych, kulturowych lub ekonomicznych potrzebują szczególnego wsparcia dla realizacji swojego potencjału edukacyjnego**;
3) osoby dorosłe[5] miały możliwość rozwijania i aktualizowania kompetencji kluczowych przez całe życie, a także szczególnie skoncentrowano się na grupach określonych jako priorytetowe w kontekście krajowym, regionalnym lub lokalnym, takich jak osoby, które muszą uaktualniać posiadane umiejętności;
4) istniała odpowiednia infrastruktura dla kontynuowania edukacji i szkoleń przez osoby dorosłe, co obejmuje dostępność nauczycieli i osób szkolących, istnienie procedur zatwierdzania i oceny, środków mających na celu zapewnienie równego dostępu zarówno do uczenia się przez całe życie, jak i do rynku pracy oraz wsparcia dla osób uczących się, w sposób uwzględniający różnorodne potrzeby i kompetencje osób dorosłych;
5) skierowana do osób dorosłych oferta edukacyjna i szkoleniowa przeznaczona dla poszczególnych obywateli była spójna poprzez ścisłe powiązanie z polityką zatrudnienia i polityką społeczną, polityką kulturową, polityką innowacji oraz innymi politykami dotyczącymi młodzieży, a także poprzez współpracę z partnerami społecznymi i innymi zaangażowanymi stronami."

Ján Figel', członek Komisji Europejskiej odpowiedzialny w 2006 r. za kształcenie, szkolenie, kulturę i młodzież, napisał we wstępie do dokumentu:

Systemy kształcenia i szkolenia w państwach członkowskich powinny wspierać kształtowanie tych kompetencji u wszystkich młodych ludzi, a kształcenie i szkolenie

[4] http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl

[5] Przytaczamy tutaj zapisy odnoszące się do osób dorosłych mając świadomość, że – po pierwsze – granice „dorosłości" w określaniu wieku „młodzieży" są w literaturze przedmiotowej bardzo zróżnicowane, po drugie – nasz program dotyczy rozwoju kompetencji zarówno osób pracujących z młodzieżą, jak i samej młodzieży (w programie skupiamy się na młodzieży w wieku 13-18 lat, gdyż z taką pracują beneficjenci projektu partnerskiego XXX).

dorosłych musi wszystkim dorosłym dawać realne możliwości uczenia się i utrzymywania tych umiejętności i kompetencji.[6]

Kompetencje kluczowe są definiowane w dokumencie Parlamentu Europejskiego i Rady jako **„połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. (…)** Kompetencje kluczowe **uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy**. Zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) jest niezbędną podstawą uczenia się; umiejętność uczenia się sprzyja wszelkim innym działaniom kształceniowym. Niektóre zagadnienia mają zastosowanie we wszystkich elementach ram odniesienia: krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych.”[7]

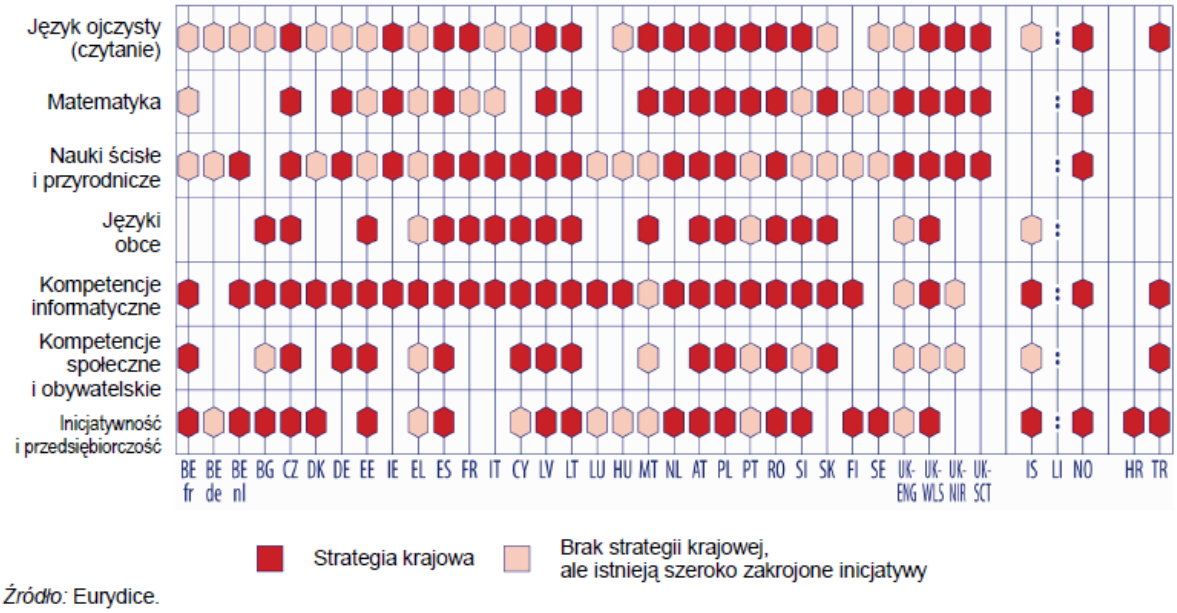
Oto zestaw ośmiu kompetencji kluczowych:

Rysunek 2. Kompetencje kluczowe opisane w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Europy.

6

7 Za: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?qid=1458463783983&uri=CELEX:32006H0962 oraz https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjJq8ny787LAhWCZpoKHSEiAKEQFgggMAE&url=http%3A%2F%2Feur-lex.europa.eu%2Flegal-content%2Fpl%2FTXT%2FPDF%2F%3Furi%3DCELEX%3A32006H0962%26from%3Dpl&usg=AFQjCNGSraM1ltsp8k5w9JjY-iGntYBL5Q&bvm=bv.117218890,d.bGs

Warto dokonać analizy każdej kompetencji kluczowej, zwracając uwagę na wiedzę, umiejętności i postawy dla niej charakterystyczne. Łatwiej będzie wówczas planować pracę z młodzieżą, wykorzystując zarówno narzędzia (programy, podręczniki, pomoce) już stosowane w szkołach, placówkach oświatowych i instytucjach świadczących wsparcie rozwojowe młodzieży, jak i konstruować nowe narzędzia, jak choćby indywidualne programy rozwojowe wychowanka / podopiecznego.
Większość krajów Unii Europejskiej opracowała strategie krajowe dla co najmniej trzech kompetencji kluczowych:



Źródło: Eurydice.

Rysunek 3. Występowanie krajowych strategii promujących kompetencje kluczowe w kształceniu ogólnym[8].

[8] Źródło: Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2012. Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. (Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie. Wyzwania i możliwości tworzenia polityki edukacyjnej) Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/ oraz https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi3rt21k9vLAhUHbxQKHc8jBCYQFggfMAA&url=http%3A%2F%2Feacea.ec.europa.eu%2Feducation%2Feurydice%2Fdocuments%2Fthematic_reports%2F145en.pdf&usg=AFQjCNFkqzLvUZL74ItinYqF1UPg_k20Dg&cad=rja Wyd. w języku polskim: https://www.doskonaleniewsieci.pl/Download_Pozostale.aspx (dostęp: 10 marca 2016 r.) https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi3rt21k9vLAhUHbxQKHc8jBCYQFggfMAA&url=http%3A%2F%2Feacea.ec.europa.eu%2Feducation%2Feurydice%2Fdocuments%2Fthematic_reports%2F145en.pdf&usg=AFQjCNFkqzLvUZL74ItinYqF1UPg_k20Dg&cad=rja

W różny sposób kraje UE realizują swoje strategie – w przywołanej publikacji Eurydice czytelnik znajdzie przykłady dobrych praktyk w zakresie niemal wszystkich kompetencji kluczowych (raport nie odnosi się jedynie do dwóch: świadomości i ekspresji kulturalnej oraz umiejętności uczenia się)[9]. Dane z raportu (rokiem odniesienia jest rok szkolny 2011/2012) pokazują, że wszystkie europejskie kraje włączyły kompetencje kluczowe do krajowych programów nauczania i innych dokumentów strategicznych, jednak nie są one traktowane jednakowo. **Większość krajów kładzie w edukacji nacisk na rozwijanie umiejętności podstawowych**, takich jak umiejętność czytania i pisania, podstawowe kompetencje w zakresie matematyki i nauk ścisłych czy posługiwanie się językiem obcym, **natomiast mniej uwagi poświęca umiejętnościom przekrojowym (o charakterze ogólnym)**, takim jak kompetencje cyfrowe, społeczne czy przedsiębiorczość, **mimo iż wiadomo, że posiadanie tych umiejętności jest równie istotne z punktu widzenia dzisiejszych rynków pracy.**

Na uwagę osób pracujących z młodzieżą zasługuje również **komunikat Komisji Wspólnot Europejskich do Rady, Parlamentu Europejskiego, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dn. 27 kwietnia 2009 r., opisujący strategię przyjętą przez Komisję Europejską w dokumencie „Inwestowanie w młodzież i mobilizowanie jej do działania – strategia UE na rzecz młodzieży. Odnowiona otwarta metoda koordynacji na potrzeby wyzwań i możliwości stojących przed młodzieżą"**[10]. W dokumencie czytamy m.in.:

Dzięki szeroko zakrojonym konsultacjom w całej Europie wyodrębniono następujące szczególne wyzwania, plasujące się na szczycie listy niepokojów nurtujących młodzież: edukacja, zatrudnienie, włączenie społeczne i zdrowie. ***Europejska młodzież musi zostać przygotowana do wykorzystania takich możliwości, jak uczestnictwo w życiu społecznym i politycznym, wolontariat, kreatywność, przedsiębiorczość, sport i zaangażowanie w sprawy światowe.***

Wielokrotnie autorzy komunikatu wskazują wyzwalanie potencjału młodzieży, wzrost jakości i innowacyjności usług edukacyjnych, szkoleniowych, doradczych, konsultacyjnych adresowanych do młodego pokolenia jako środek do poradzenia sobie z tymi wyzwaniami. Szczególnie istotne w kontekście treści i celu naszego programu wydają się zapisy:

INWESTOWANIE W MŁODZIEŻ I MOBILIZOWANIE JEJ DO DZIAŁANIA

WIZJA UE DLA MŁODYCH LUDZI

[9] Por.: http://eurydice.org.pl/publikacja/rozwijanie-kompetencji-kluczowych-w-szkolach-w-europie-wyzwania-i-mozliwosci-tworzenia-polityki-edukacyjnej/

[10] Por.: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52009DC0200 (dostęp: 18 marca 2016 r.)

Młodzi ludzie powinni jak najlepiej wykorzystywać swój potencjał. *Wizja ta adresowana jest do wszystkich, ale* ***działania powinny skupiać się na osobach w mniej korzystnym położeniu.*** *Ma ona charakter dwukierunkowy:*

- Inwestowanie w młodzież: *aktywowanie większych zasobów, aby rozwijać te obszary polityki, które dotyczą codziennego życia młodych ludzi i poprawiają jego jakość.*

- Mobilizowanie młodzieży do działania: *promowanie potencjału młodych ludzi na drodze do odnowy społeczeństwa i dla osiągania wartości i celów UE.*

Rozwinięta zostanie ściślejsza współpraca między polityką dotyczącą młodzieży, a pozostałymi obszarami polityki, *takimi jak edukacja, zatrudnienie, integracja i zdrowie, przy czym* ***zajęcia dla młodzieży i praca z młodzieżą odgrywać będą rolę pomocniczą.***

NOWA ROLA PRACY Z MŁODZIEŻĄ

Praca z młodzieżą [11] ***to edukacja pozaszkolna, prowadzona przez osoby zawodowo pracujące z młodzieżą lub ochotników w ramach organizacji młodzieżowych, domów kultury, ośrodków młodzieżowych, kościołów itd., która przyczynia się do rozwoju młodych ludzi****. Przy udziale rodziny i innych specjalistów praca z młodzieżą może pomóc jej poradzić sobie z bezrobociem, niepowodzeniami w szkole i wykluczeniem społecznym, a także zorganizować czas wolny. Może także podnosić umiejętności i pomagać w przejściu od okresu dorastania do dorosłości. Pomimo pozaformalnego charakteru praca z młodzieżą powinna być dalej profesjonalizowana. Praca z młodzieżą dotyczy wszystkich obszarów działania i ich celów.*

Cel:

Należy wspierać pracę z młodzieżą *(…)* ***oraz ją profesjonalizować.***

Działania państw członkowskich i Komisji w ramach ich kompetencji:

- ***Wyposażanie osób pracujących z młodzieżą w umiejętności zawodowe oraz promowanie walidacji tych umiejętności*** *poprzez odpowiednie instrumenty europejskie (Europass, EQF, ECVET).*

- Promowanie pracy z młodzieżą między innymi poprzez fundusze strukturalne (…)

- Rozwijanie innowacyjnych usług, metod nauczania i praktyk dla pracy z młodzieżą.[12]

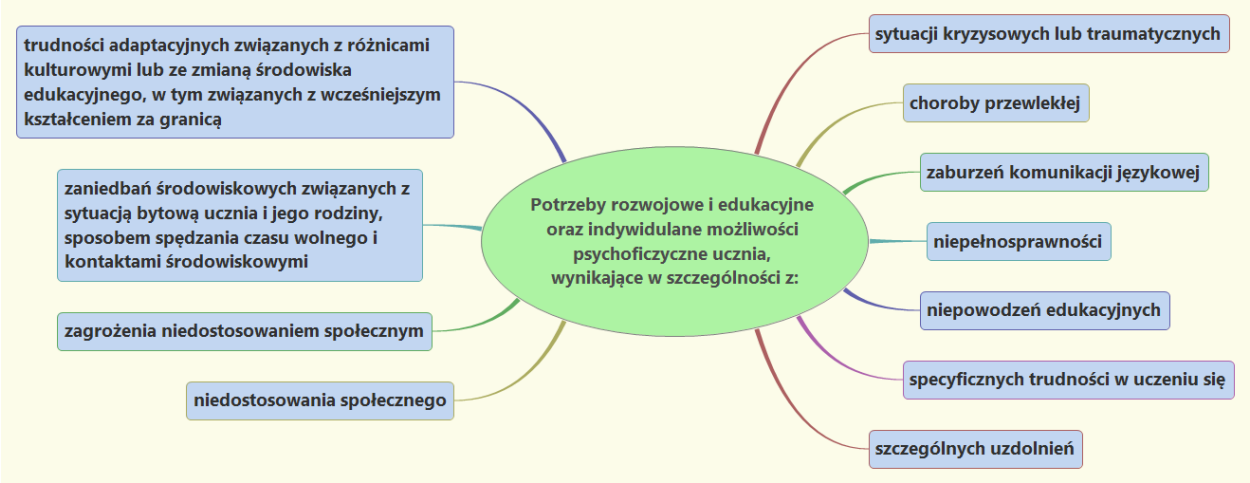
Polskie programy strategiczne powołują się na spójność ze wspólnotowymi europejskimi strategiami, także z wyżej omówioną. Przykładowo ogłoszony w 2014 r. *Rządowy*

[11] „Instruktor społeczno-oświatowy", powszechnie używany termin na pracę z młodzieżą, jest terminem prawnym oznaczającym „osobę pracującą z młodzieżą", zgodnie z art. 149 ust. 2 Traktatu Lizbońskiego.

[12] Za: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52009DC0200 (dostęp: 18 marca 2016 r.)

Program Aktywności Społecznej Młodzieży (PASM) na lata 2015-2016 AKTYWNA MŁODZIEŻ[13] odwołuje się nie tylko do strategii „Inwestowanie w młodzież i mobilizowanie jej do działania…", ale także do innych wytycznych UE, m.in. do dokumentu **„Europa 2020 – Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu"**[14]. Przywołuje także jedną z inicjatyw przewodnich, służących realizacji wyznaczonych celów: **„Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia"**[15], w którym wyznaczono **kluczowe działania odnoszące się także do młodzieży**, w tym szczególnie: wspieranie zmian statusu na rynku pracy poprzez m.in. **poprawienie dostępu do kształcenia przez całe życie (bardziej elastyczne ścieżki uczenia się, kształcenie pozaformalne i nieformalne, integracja systemów poradnictwa w zakresie uczenia się oraz poradnictwa zawodowego)**; wyposażenie pracowników w umiejętności właściwe z punktu widzenia zatrudnienia (umiejętności niezbędne do odniesienia sukcesu na rynku pracy); promowanie przedsiębiorczości.

Metoda coachingu i mentoringu ma kluczowe znaczenie zwłaszcza dla pracy z dziećmi i młodzieżą zagrożonymi z wielu różnych powodów wykluczeniem społecznym. Coach wspierając podopiecznego w rozwoju **rozpoznaje jednocześnie jego indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz indywidualne możliwości psychofizyczne wynikające z wielu czynników (rys.4).**



Rysunek 4. Potrzeby młodzieży będące podstawą objęcia jej wsparciem.

[13] Dotacyjny Program Aktywności Społecznej Młodzieży stanowi uzupełnienie oferty programowej skierowanej do organizacji pozarządowych (NGO - non governmental organisations) w Polsce. Jest komplementarny wobec działań podejmowanych w ramach Programu Fundusz Inicjatyw Obywatelskich na lata 2014-2020. W zakresie zadań wykonywanych przez ministra właściwego do spraw zabezpieczenia społecznego wpisuje się w kompleksowe rozwiązania dedykowane różnym grupom wiekowym, realizując Strategię Rozwoju Kapitału Ludzkiego, zbudowaną w podziale na fazy życia.

[14] Komunikat Komisji z dnia 3 marca 2010 r. - Europa 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu [COM(2010) 2020 wersja ostateczna]: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf (dostęp: 16 marca 2016 r.)

[15] Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów z dnia 23 listopada 2010 r. - Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia: europejski wkład w pełne zatrudnienie [COM(2010) 682 wersja ostateczna]: http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6710&langId=pl (dostęp: 16 marca 2016 r.)

Wsparcia psychologiczno-pedagogicznego w szkole i placówce udzielają uczniom nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści wykonujący zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w szczególności **psycholodzy**, **pedagodzy**, logopedzi, **doradcy zawodowi** i terapeuci pedagogiczni. **Pomoc jest organizowana i udzielana we współpracy z wieloma podmiotami, w tym instytucjami i placówkami, w których działają osoby przygotowane do pracy z młodzieżą oraz posiadające teoretyczne i praktyczne przygotowanie do prowadzenia procesów coachingowych** czy **włączania mentoringu do działań szkoły/placówki.**

1.2. Jakość działań osób pracujących z młodzieżą w świetle wyników badań, raportów edukacyjnych – szanse i wyzwania dla coachingu i mentoringu.

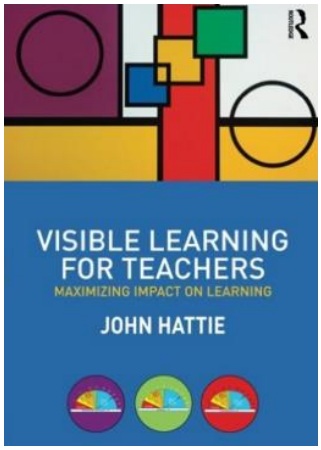
Wiele współczesnych badań i raportów, w tym edukacyjnych, dostarcza cennych informacji o jakości działań osób pracujących z młodzieżą, zaś wnioski i rekomendacje w nich zawarte pozwalają na określenie mocnych stron i wyzwań w tym obszarze. Cennym źródłem informacji o pożądanych kierunkach zmian w pracy z młodzieżą są powstające w różnych częściach Europy i świata prognozy sposobów skutecznego uczenia się i efektywnego stymulowania rozwoju w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych, w edukacji formalnej i nieformalnej.

Na początek wskażemy czynniki, które są uznawane – w świetle najnowszych badań i prognoz – za kluczowe w skutecznym uczeniu się i rozwoju młodzieży.

Potem dokonamy przeglądu i krótkiej analizy wybranych raportów z badań, odnosząc się do kilku aspektów. Po pierwsze, spojrzymy na kompetencje osób pracujących z młodzieżą i potencjał instytucji lub placówek, które reprezentują – określimy, jaki jest stopień gotowości tych osób i/lub organizacji do wdrożenia mentoringu i metod coachingowych do codziennej praktyki.

Po drugie, wskażemy te badania, które wskazują na zasadność zastosowania mentoringu lub coachingu w pracy z młodzieżą, dotyczą efektywności tych metod w różnych sferach rozwoju zarówno nastolatka-podopiecznego, jak i dorosłego-mentora/coacha.

1.2.1. Czynniki wpływające na skuteczność uczenia się i rozwoju młodzieży w świetle raportów, ekspertyz i prognoz międzynarodowych i krajowych.

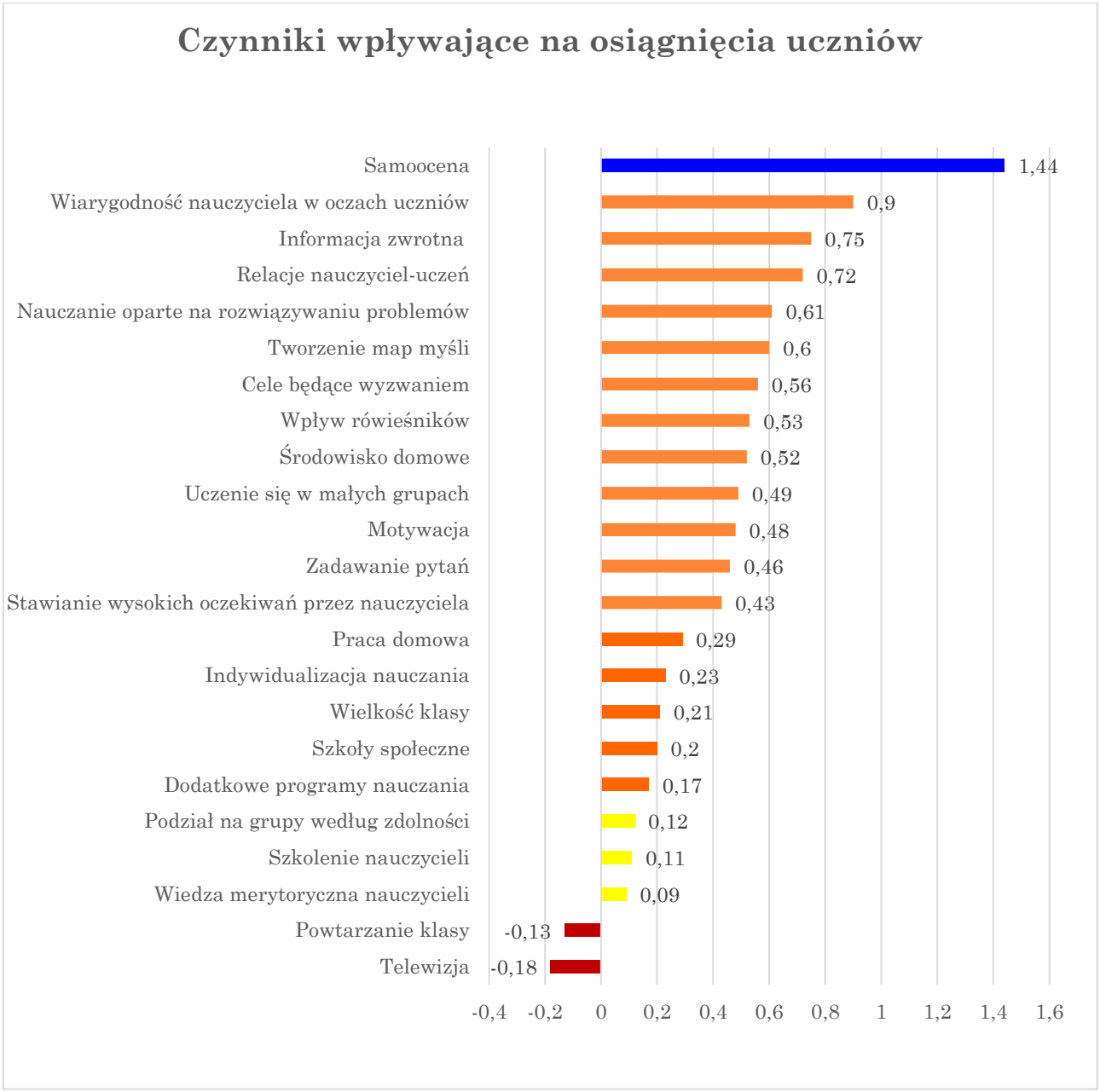


John Hattie, profesor i dyrektor Melbourne Education Research Institute na University of Melbourne w Australii oraz profesor honorowy University of Auckland w Nowej Zelandii, przez 15 lat prowadził unikatowe badania, patrząc na efekty uczenia się z perspektywy uczniów. Metodologia badań zakładała przeprowadzenie ponad 800 analiz badań edukacyjnych z całego świata (łącznie 50 tysięcy badań wykonanych w populacji 200 mln dzieci i młodzieży). Dodatkowo w czasie badań Hattiego przeprowadzono tysiące pięciominutowych rozmów indywidualnych.

Dzięki wysiłkom ekipy badawczej Johna Hattiego wyłoniono czynniki mające największy wpływ na wyniki w nauce i rozwój uczącej się młodzieży[16]. W klasyfikacji widać także, które czynniki mają słabszy, neutralny oraz szkodliwy wpływ – prezentujemy na wykresie, który należy czytać w zgodzie z następującym kluczem interpretacyjnym (prof. Hattie nazwał go „barometrem wpływu"):

Wielkość efektu	Poziom efektu – wpływ na wyniki uczenia się	
> 1	Bardzo duży wpływ – bardzo duży wzrost wyników uczenia się	Strefa pożądanych efektów
> 0,4	Pożądany efekt – duży wzrost osiągnięć	
0,15-04	Średni rozmiar efektu – średni wzrost (typowy wpływ nauczyciela, osiągany w ciągu typowego roku szkolnego)	
0,0 – 0,15	Niski rozmiar efektu – wpływ rozwoju ucznia (to samo uczeń osiągnąłby bez szkoły/nauczyciela)	
< 0,0	Wpływ negatywny – spadek osiągnięć	

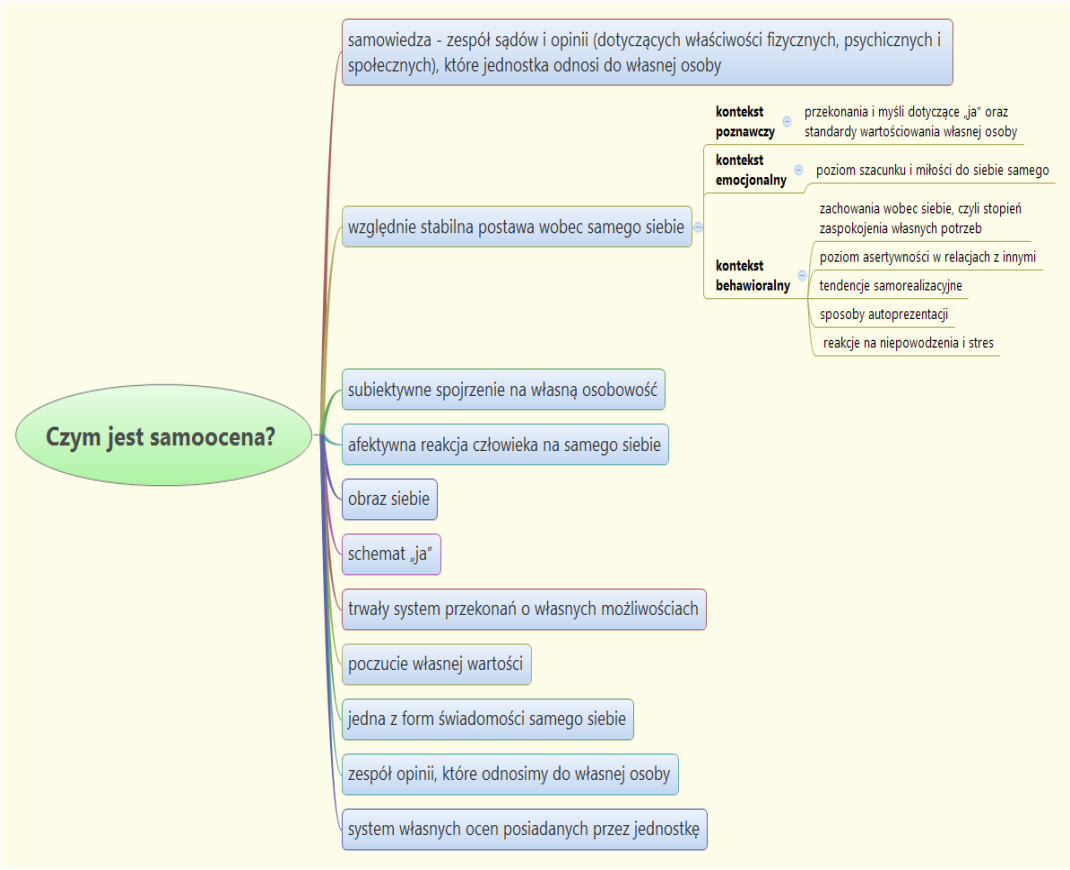
[16] O metodologii i wynikach badań prof. Johna Hattiego czytaj: John Hattie, Widoczne uczenie się dla nauczycieli
(tytuł oryginału: "Visible learning for teachers. Maximizing Impact on Learning"), Seria: Biblioteka SUS, CEO, Warszawa 2015. Fragment wywiadu z prof. Hattie (ang.): http://visible-learning.org/2014/09/john-hattie-interview-bbc-radio-4/, jego wykład na konferencji TEDxTalks w Norrköping w Szwecji - https://www.youtube.com/watch?v=rzwJXUieD0U
Wykład Johna Hattiego – wersja z polskimi napisami: http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2832-osiem-zasad-istotnych-w-pracy-nauczyciela



Rysunek 5. Czynniki wpływające na osiągnięcia uczniów – badania prof. Johna Hattiego.

Z badań Johna Hattiego wynika dla osób pracujących z młodzieżą fundamentalny wniosek: najważniejsze jest stosowanie takich strategii, metod i form pracy z podopiecznymi, które pomagają im budować samoocenę.

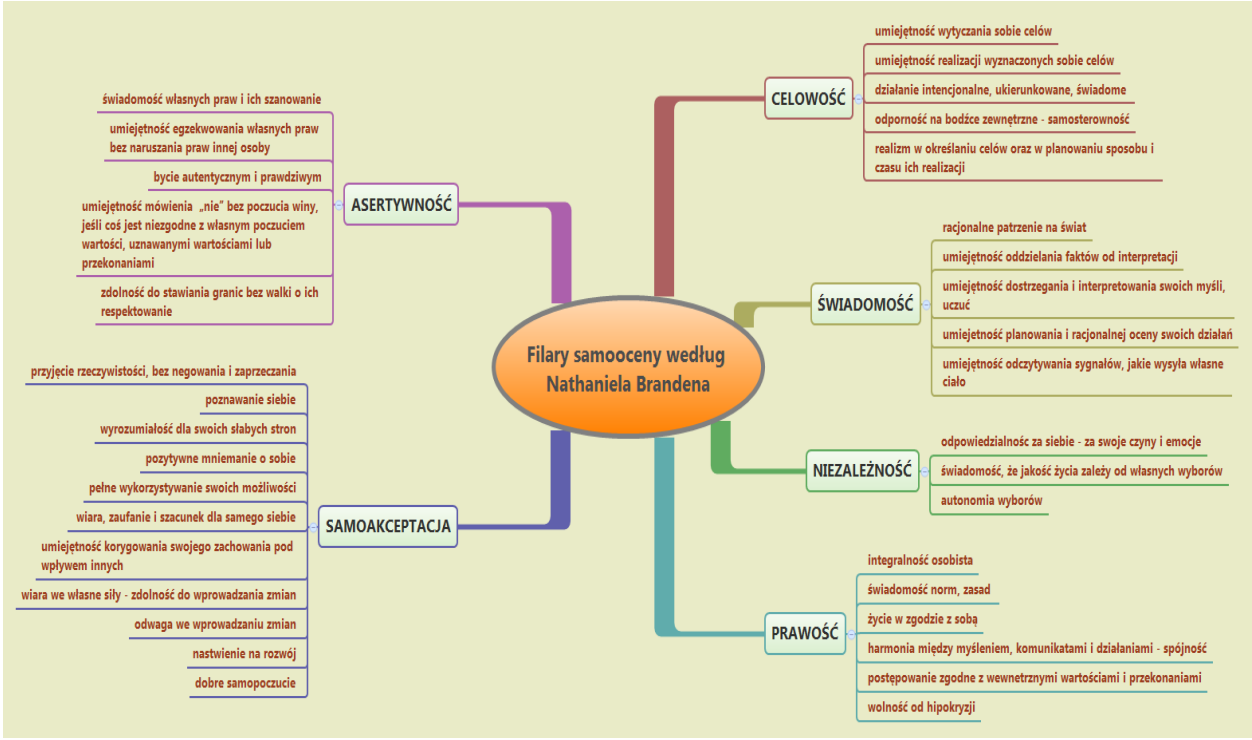
Warto tutaj przypomnieć definicje samooceny:



Rysunek 6. Definicje samooceny[17]

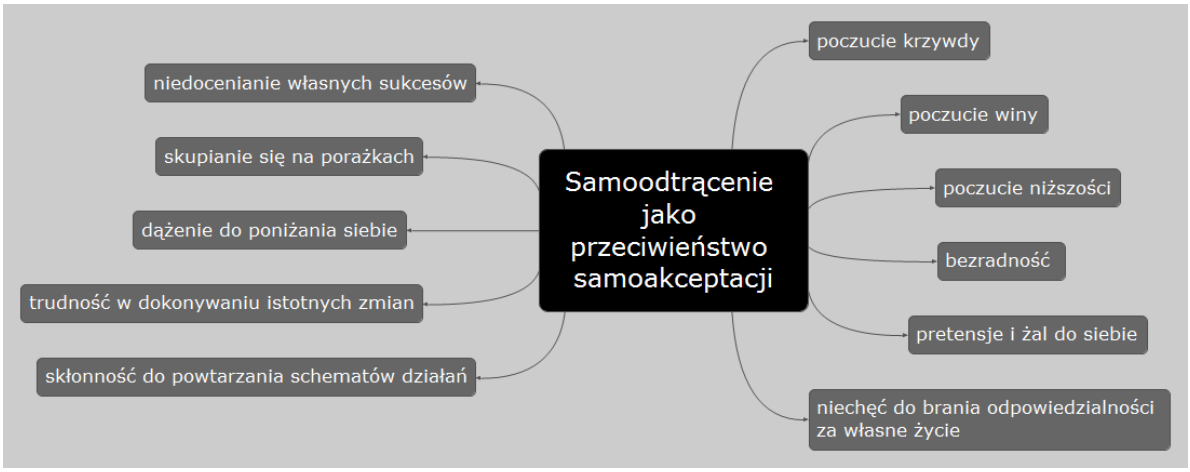
Samoocena opiera się na sześciu filarach, których znajomość jest ważna dla osób wykorzystujących w pracy z młodzieżą spersonalizowane metody, szczególnie coachingowe.

[17] Na podst.: dr Teresa Wejner-Jaworska, Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych Polskie Towarzystwo Dysleksji, Czynniki warunkujące lepsze wyniki w nauce w świetle badań prof. Johna Hattiego, „Przegląd Edukacyjny" 2014, nr 3/4, s. 4-7 oraz: http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XX_KDE/pdf_2014/Wejner-Jaworska.pdf (dostęp: 10 marca 2016 r.)



Rysunek 7. Filary samooceny według Nathaniela Brandena[18]

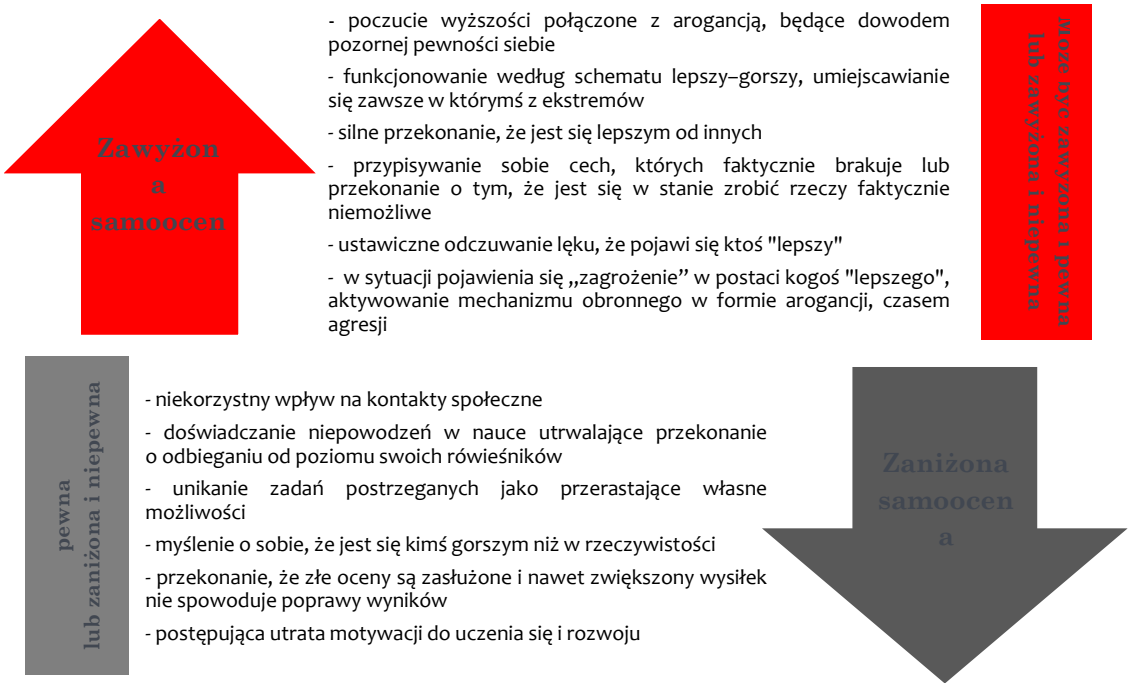
Niektórzy psychologowie uznają **samoakceptację za podstawę budowania zdrowej, adekwatnej do rzeczywistości i faktów samooceny**. Osoba będąca dla młodego człowieka mentorem lub stosująca metody coachingowe we współpracy z nim powinna mieć także świadomość skutków braku jego samoakceptacji – zagrożeń wynikających z postawy samoodtrącenia:



Rysunek 8. Postawa samoodtrącenia jako przeciwieństwo postawy samoakceptacji.[19]

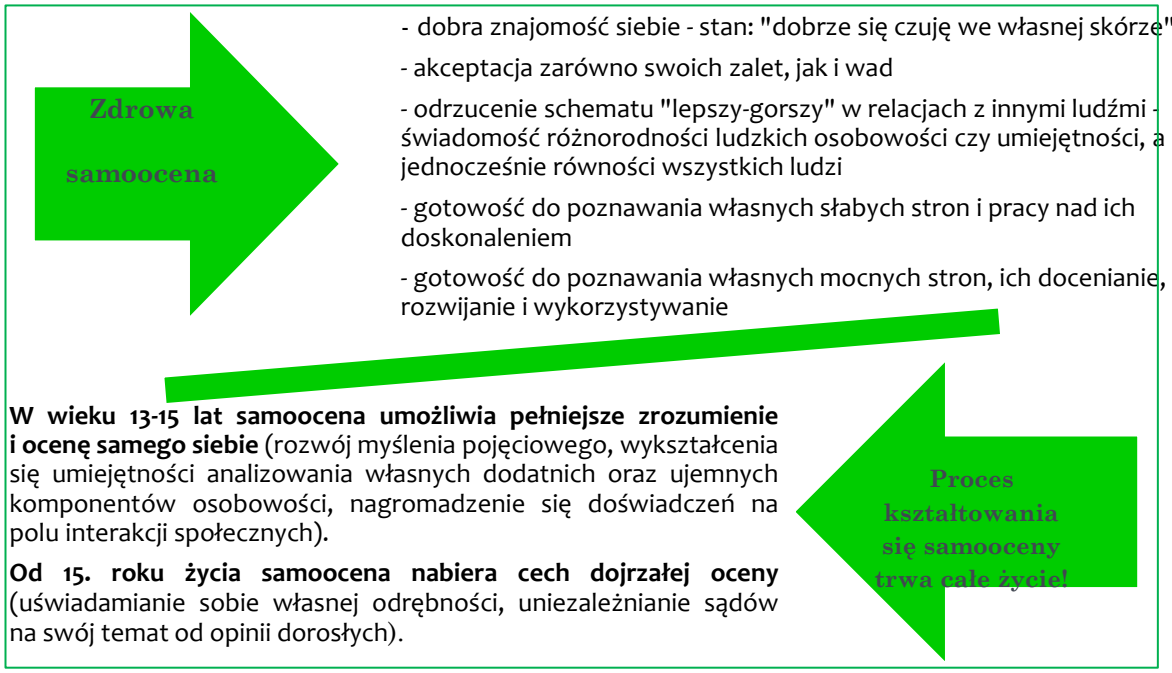
oraz znać przejawy i skutki zaburzonej samooceny:

[18] Na podst.: Nathaniel Branden, „6 filarów poczucia własnej wartości" („The Six Pillars of Self-Esteem"), tłum. Hanna Dąbrowska, Wydawnictwo Feeria, 2008.
[19] Na podst.: dr Teresa Wejner-Jaworska, Czynniki warunkujące lepsze wyniki w nauce w świetle badań prof. Johna Hattiego.



Rysunek 9. Przejawy i skutki zbyt wysokiej i zaniżonej samooceny ucznia.[20]

Czym zatem charakteryzuje się „zdrowa samoocena"? Oto jej najważniejsze wyznaczniki:

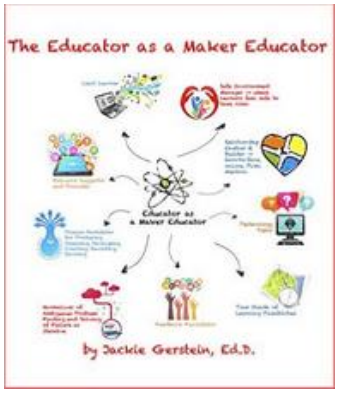


Rysunek 10. Zdrowa samoocena, jej wyznaczniki i efekty[21]

Nie można zrozumieć zachowania człowieka, nie wiedząc jaki ma obraz siebie – słowa Nathaniela Brandena mogą być mottem działań osób wykorzystujących mentoring i coaching w pracy z młodym człowiekiem. Jeśli, znając wyniki badań prof. Hattiego,

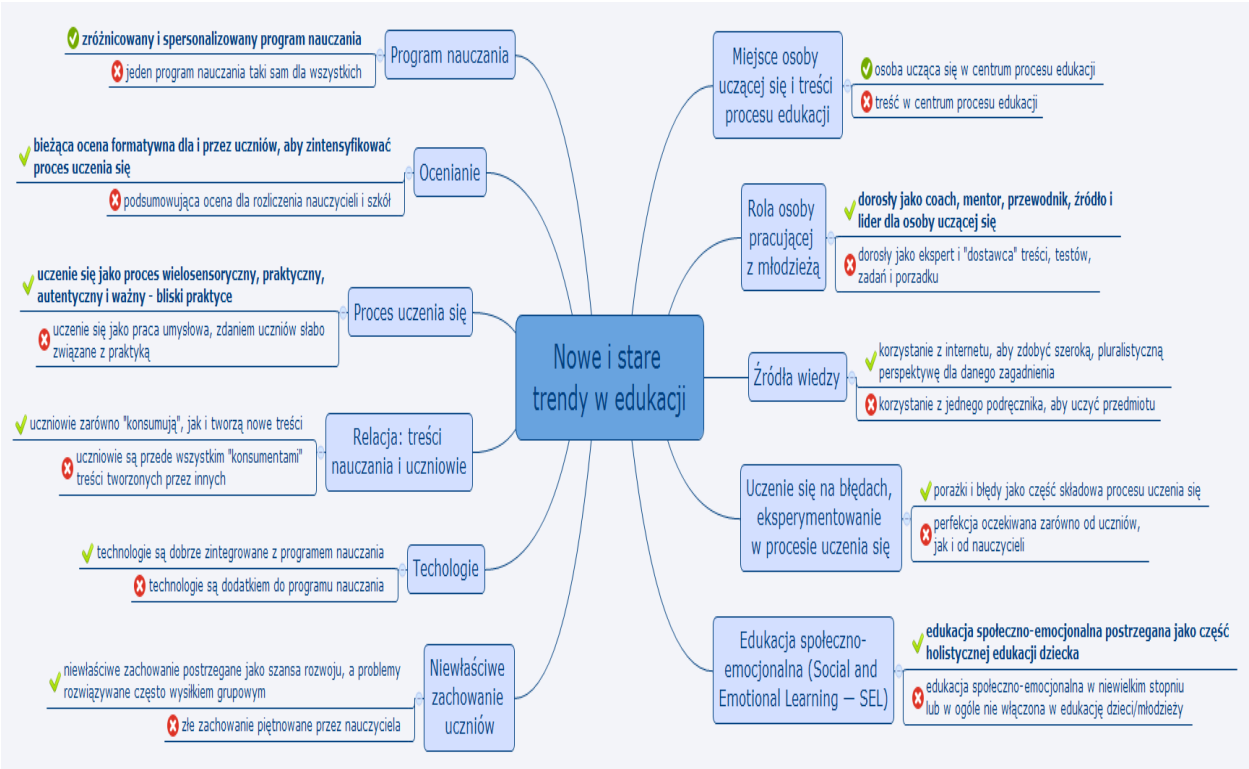
[20] Na podstawie: Teresa Wejner-Jaworska, Czynniki warunkujące lepsze wyniki w nauce w świetle badań prof. Johna Hattiego.
[21] Ibidem.

dodać do tego wysoki wpływ na rozwój i uczenie się takich czynników, jak: *wiarygodność nauczyciela w oczach uczniów*, *ich wzajemne relacje* oraz *jakość informacji zwrotnej*, to **mentoring i coaching jawią się jako modele pracy warte wdrożenia do codziennych działań w placówkach kształcących i wspomagających młodzież, zdecydowanie bardziej sprzyjające rozwojowi indywidualnemu niż metody tradycyjne.**



Dr Jackie Gerstein[22], amerykańska edukatorka, głosząca i realizująca ideę nauczania opartego na pasji, zwolenniczka twórczego wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu i uczeniu się, propagatorka idei dzielenia się przez nauczycieli pomysłami na kreatywne i skuteczne strategie nauczania, opublikowała na swoim blogu User Generated Education **listę nadchodzących i przemijających trendów w edukacji**. W jej zestawieniu zwraca uwagę **zmiana roli nauczyciela (z „przekaźnika" treści na coacha, mentora, przewodnika i mentora dla młodzieży**) i odpowiadająca tej zmianie **nowa rola i miejsce osoby uczącej się** (stanowiącej centrum procesu, uczącej się wielosensorycznie, holistycznie rozwijającej się, świadomej własnych celów, mocnych stron i wyzwań).

Wśród trendów przyszłości znajdujemy takie obszary, które szczególnie sprzyjają zastosowaniu coachingu lub mentoringu w pracy z młodzieżą (na rysunku poniżej wyróżniono je pogrubiona czcionką).

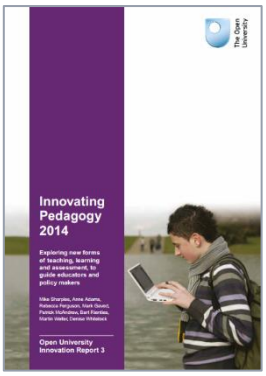


Rysunek 11. Nowe i stare trendy w edukacji wg dr Jackie Gerstein[23].

[22] Por.: https://usergeneratededucation.wordpress.com/author/jackiegerstein/ oraz http://www.edunews.pl/system-edukacji/przyszlosc-edukacji/2510-stare-i-nowe-trendy-w-edukacji

[23] j.w.

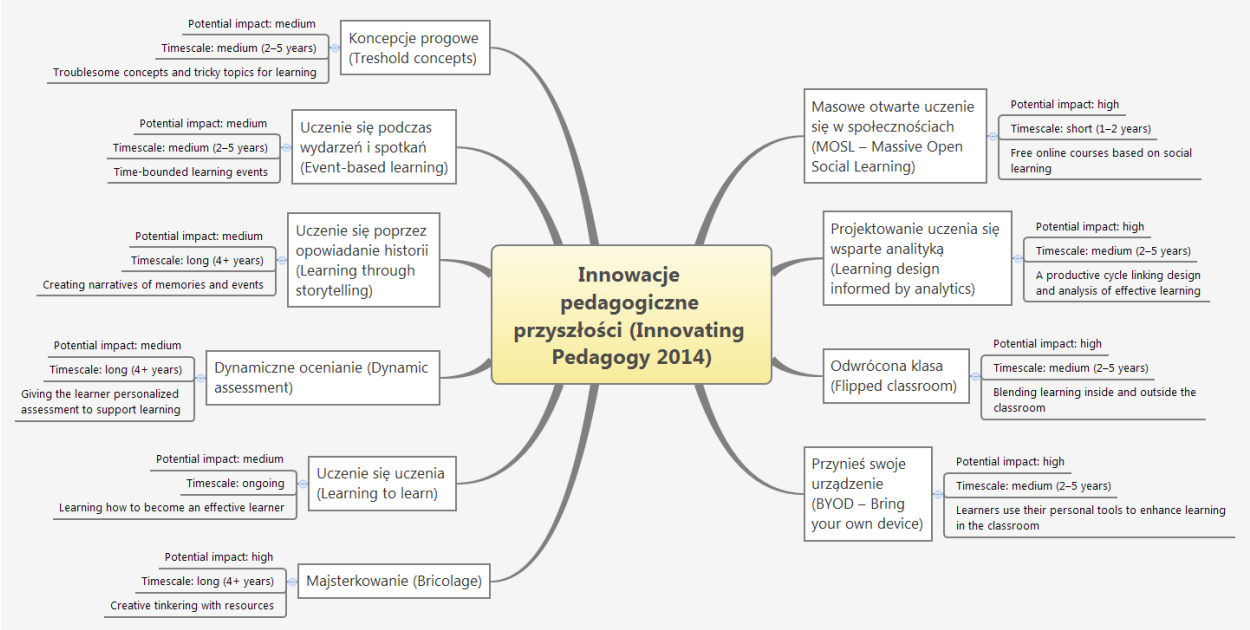
Rysunek 12. Elementy edukacji społeczno-emocjonalnej (SEL) jako jednego z trendów przyszłości w zakresie nauczania i uczenia się.



Trendy edukacyjne przyszłości badali także **naukowcy z Instytutu Technologii Edukacyjnych brytyjskiego Uniwersytetu Otwartego (The Open University).** W raporcie *Innovating Pedagogy 2014*[24] zaprezentowali zestawienie dziesięciu innowacji pedagogicznych, które ich zdaniem będą miały największy wpływ na metody nauczania w szkolnictwie wyższym w mniej lub bardziej odległej przyszłości. Niektóre z tych prognoz – jak twierdzą – będą miały również wpływ na edukację na niższych etapach kształcenia.

Oto wskazane przez nich innowacje – do każdej z nich określono siłę wpływu na uczenie się młodzieży oraz prognozę czasu, w jakim zmiana zagości w edukacji.

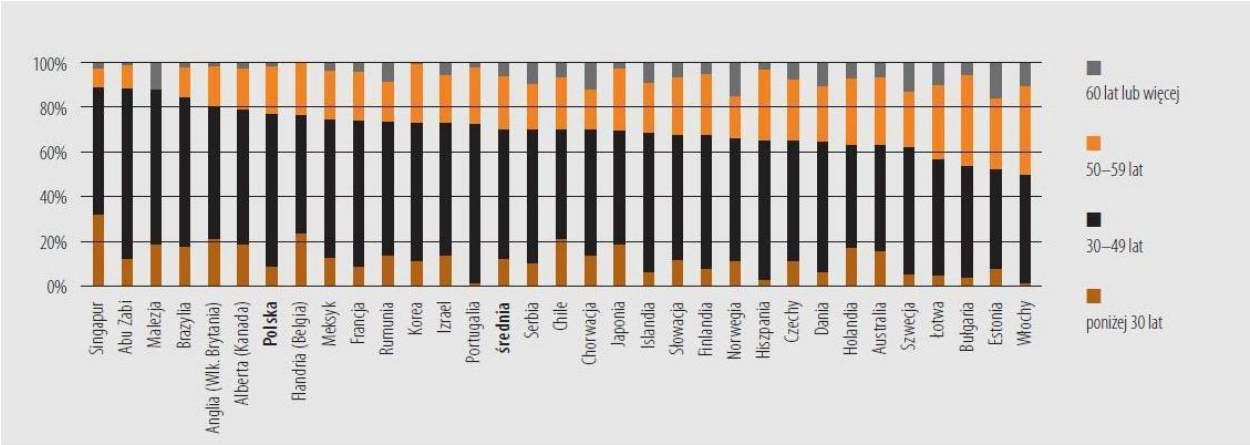
[24] Raport dostępny na stronie: http://www.openuniversity.edu/news/news/2014-innovating-pedagogy-report



Rysunek 13. Innowacje pedagogiczne przyszłości wg naukowców z Institute of Educational Technology, The Open University, United Kingdom

Z analiz zawartych w raporcie wynika, że coraz większe znaczenie w edukacji będą miały sieci społecznościowe i inne sposoby wykorzystania technologii komunikacyjnej i informacyjnej. To duże wyzwanie dla osób pracujących z młodymi ludźmi urodzonymi po 1980 roku, przedstawicielami pokolenia „cyfrowych tubylców", dla których nowe media są od najmłodszych lat naturalnym środowiskiem egzystowania, w przeciwieństwie od większości dorosłych (ich nauczycieli, wychowawców, instruktorów) reprezentujących pokolenie „cyfrowych imigrantów". Starzeją się europejskie społeczeństwa, średnia wieku nauczycieli w Unii Europejskiej także rośnie. W świetle wyników TALIS 2013 *statystyczny nauczyciel gimnazjalny w badanych krajach ma 43 lata, w Polsce jest o rok młodszy. Najmłodsi nauczyciele uczą w Singapurze (średnia 36 lat), Malezji i Abu Zabi (po 39 lat). Średnio w krajach TALIS jedynie 12% nauczycieli szkół średnich ma mniej niż 30 lat, a jednocześnie 30% nauczycieli ma więcej niż 50 lat. Duży problem dla systemów edukacyjnych niektórych krajów stanowi starzenie się nauczycieli, szczególnie we Włoszech (średnia wieku wynosi 49 lat, a 50% nauczycieli ma więcej niż 50 lat) i w Estonii (48 lat). Porównując dane z 2008 roku – widzimy, że problem ten pogłębia się szczególnie szybko we Włoszech, Portugalii i Bułgarii. Choć w Polsce starzenie się nauczycieli nie stanowi obecnie problemu, zwraca jednak uwagę niewielki odsetek osób młodych*[25]. Krajem blisko średniej TALIS jest Francja, gdzie średnia wieku nauczycieli wynosi 43 lata.

[25] Za: Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, wrzesień 2015, s. 12: http://eduentuzjasci.pl/talis/195-publikacje/raport/raport-z-badania/polscy-nauczyciele-i-dyrektorzy-na-tle-miedzynarodowym-glowne-wyniki-badania-talis-2013/1217-polscy-nauczyciele-i-dyrektorzy-w-miedzynarodowym-badaniu-nauczania-i-uczenia-sie-talis-2013-wersja-pelna.html



Rysunek 14. Odsetek nauczycieli według wieku w krajach TALIS[26]. Percentage of teachers grouped by age in TALIS countries[27]

Gdy mówimy o spotkaniu generacji „cyfrowych tubylców" i „cyfrowych imigrantów", warto przypomnieć o diagnozie dotyczącej niskiego poziomu integracji kompetencji informatycznych z procesami nauczania, zaprezentowanej w raporcie Eurydice *Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie*. Zdaniem badaczy, ten stan może wynikać *z braku specjalistycznej wiedzy i umiejętności wśród nauczycieli, ale może także być spowodowany ich niechętną postawą wobec technologii informacyjno-komunikacyjnych. Niektórzy nauczyciele mogą bowiem traktować je jedynie jako pomoc w nauczaniu, którą to pomoc mogą odłożyć na bok, aby skoncentrować się na treściach ich specjalistycznego przedmiotu*[28].

W ostatnich latach obok tradycyjnego mentoringu i coachingu (prowadzonego w bezpośrednim kontakcie, „twarzą w twarz") pojawiają się ich formy oparte na kontaktach wirtualnych. Niezależnie od różnych opinii na temat wykorzystania w tym zakresie nowych mediów, poziom kompetencji informatyczno-komunikacyjnych osób pracujących z młodzieżą powinien być zdecydowanie wyższy niż pokazują statystyki.

Inne badanie przeprowadzone wśród studentów to ***YouthSpeak***[29]. W badaniu *YouthSpeak* w 2015 r. wzięło udział ponad 42 tys. młodych ludzi z całego świata (większość urodzona w latach 1990-97), w tym ponad 1600 osób z Polski. *YouthSpeak* to inicjatywa, która daje młodym ludziom szansę zabrania głosu w sprawie problemów, z jakimi boryka się dzisiejszy świat. AIESEC i PricewaterhouseCoopers International Limited zebrały opinie młodego pokolenia na tematy związane z gospodarką, edukacją i biznesem. Okazuje się, że młodzi dostrzegają wagę edukacji dla dalszego rozwoju kariery (75%), ale

[26] Tamże.

[27] Polish Lower Secondary School Teachers and Headmasters in the Light of Teaching and Learning International Survey (TALIS 2013): http://eduentuzjasci.pl/en/news-and-events/1069-polish-lower-secondary-school-teachers-and-headmasters-in-the-light-of-teaching-and-learning-international-survey-talis-2013.html

[28] Raport Eurydice *Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie…*, s. 26: http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2013/03/Developing_Key_Competences_pl.pdf.pdf

[29] Raport zamieszczono na stronie: http://www.pwc.pl/pl/publikacje/2015/badanie-youth-speak-2015.html

jednocześnie wskazują na znaczący rozdźwięk między ofertą edukacyjną uczelni a potrzebami własnymi i rynku pracy. Piotr Herstowski, prezydent organizacji AIESEC Polska, podkreśla, że idealny dla osób uczących się i wchodzących na rynek pracy to tzw. 70-20-10: **70% wiedzy powinno pochodzić z zajęć praktycznych, 20% to nauka poprzez spotkanie z mentorami, menedżerami i innymi inspirującymi ludźmi, a ostatnie 10% to tradycyjne zajęcia teoretyczne**. Z badania wynika, że jedynie 4% respondentów wskazało wynagrodzenie jako kluczowy element rozwoju ich karier. **Najważniejsze dla młodzieży jest zdobywanie doświadczenia i rozwój osobisty, przy czym sfera prywatna i zawodowa coraz bardziej się przeplatają i wzajemnie uzupełniają.**

W polskim raporcie pt. *Jaka będzie Polska za 10 lat? Państwo. Rynek. Praca. Edukacja. Styl życia. Polska w Unii Europejskiej*[30], przygotowanym przez ośrodek dialogu i analiz THINKTANK, znajdujemy, oprócz optymistycznych i „czarnych" scenariuszy rozwoju kraju na kolejne 10-lecie w UE, prognostyczne wypowiedzi ekspertów z różnych dziedzin: naukowców, ekonomistów, socjologów i psychologów, przedsiębiorców, trendsetterów, przedstawicieli administracji publicznej, aktywistów społecznych, mediów. W raporcie przewija się wątek dotyczący nieuchronności zmian w edukacji formalnej i nieformalnej. Przytoczmy te stwierdzenia, które wskazują na konieczność rozwoju jednostek, spersonifikowania procesów nauczania, wsparcie uczących się w odkrywaniu i wykorzystywaniu osobistego potencjału, a tym samym otwierają przestrzeń do zastosowania mentoringu i metod coachingowych w pracy z młodzieżą.

Jeśli chcemy (…) lepiej zarządzać światem, musimy przemodelować dwa główne motory rozwoju – wzrost i edukację. Bezrobocie i bieda nigdy nie znikną, jeśli nie da się ludziom m.in. szansy na osobisty rozwój, zdobycie pracy, na dostęp do systemu ochrony zdrowia czy edukacji. Dlatego ***kluczem do lepszego „świata przyszłości" jest inspirowanie rozwoju jednostek****. Podstawą tego procesu jest edukacja. Niestety, obowiązujący powszechnie system edukacyjny idzie w złą stronę. Zamiast koncentrować się na uwalnianiu ludzkiego potencjału, produkuje siłę roboczą, odtwórczych pracowników, którzy są w stanie zapamiętać mnóstwo danych, ale nie umieją wyciągnąć z nich wniosków. (…)* ***Obowiązujący system kształcenia powinien zatem zostać przemodelowany – musi pomagać ludziom odkrywać i rozwijać ich „mocne strony"****.*[31]

Mechanizmy zarządzania „światem jutra" – **opinia prof. Muhammada Yunusa**, laureata Pokojowej Nagrody Nobla 2006, twórcy idei mikrokredytów i koncepcji przedsiębiorstwa społecznego, innowatora społeczny, doradcy sekretarza generalnego ONZ i Komisji Europejskiej

Rozwój i wyrażanie własnego indywidualizmu zajmują wysokie miejsce w hierarchii osobistych celów. (…) Każdy może żyć tak, jak chce, szuka własnej drogi i alternatyw. Inność jest oczywista, znormalniała. **W poprzek pokoleń pojawia się trend pełniejszego wyrażania siebie, poszukiwania głębszej refleksji**. Jest on realizowany na różne sposoby: poprzez realizację pasji duchowych, fizycznych, kulturalnych, sportowych, pogłębianie wiedzy, podejmowanie w dorosłym wieku dodatkowych studiów itp. **Treningi osobiste i osobisty coaching pozwalają wybrać odpowiednie rozwiązania**. W „realizacji samorealizacji" duże znaczenie ma szukanie autentyzmu, przeżycia,

[30] http://mttp.pl/co-robimy/publikacje/raporty/thinktank-publicationslist
[31] Raport Jaka Polska za 10 lat?..., s. 12.

prawdziwych emocji. **Obok chęci „bycia kimś" pojawia się silna tendencja do „bycia jakimś".**[32]

Samorealizacja przede wszystkim

System edukacji przestawia się z przekazywania informacji (można je znaleźć w Internecie) **na uczenie poszukiwania, przetwarzania i tworzenia nowych pomysłów oraz idei. Ważniejsza staje się wiedza praktyczna**, dzięki której można osiągać sukcesy w różnych dziedzinach. **W centrum procesu staje nie nauczyciel, lecz uczeń, a hierarchiczny układ między nimi (oparty na sile i dominacji jednej strony) jest zastępowany zindywidualizowanym procesem nauczania, diagnozującym i rozwijającym talenty. Nowy układ wymaga od nauczycieli nowych umiejętności: mentoringu, coachingu, motywowania i inspirowania**, a także proaktywności, społecznej odwagi i zaradności.[33]

Zmiana relacji nauczyciel-uczeń

O skuteczności nowych umiejętności w pracy z młodzieżą świadczą niewątpliwie doświadczenia **fundacji Starszy Brat Starsza Siostra (Big Brothers Big Sisters – BBBS**[34]), założonej w 1904 r. w Stanach Zjednoczonych Ameryki, uznawanej za największy program mentoringu w świecie. Z czasem pojawiło się duże zapotrzebowanie na popularyzację mentoringu poza granicami USA, a więc w 1998 r. utworzono organizację Big Brothers Big Sisters International, która obecnie prowadzi program dla ponad 30 tys. dzieci i młodzieży na całym świecie (Australia, Austria, Bermuda, Bulgaria, Canada, Cayman Islands, Ireland, Israel, The Netherlands, New Zealand, Poland, Russia, Trinidad and Tobago). W Stanach Zjednoczonych ponad 200 tys. młodych ludzi współpracuje w ramach programu BBBSA z dorosłymi – wolontariuszami mentorami.

Globalną wizją BBBSI jest szczęśliwe, aktywne, świadome swojego potencjału dziecko, otrzymujące systematyczne wsparcie mentorskie od dorosłego (relacja jeden na jeden) po to, aby nauczyło się podejmowania decyzji, zaufania do drugiego człowieka, odpowiedzialności za siebie i innych.

Okazuje się, że kontakt z mentorem, będącym dla młodego człowieka przyjacielem i wzorem do naśladowania, działa niezależnie od specyfiki politycznej czy kulturowej miejsca, gdzie oboje mieszkają.

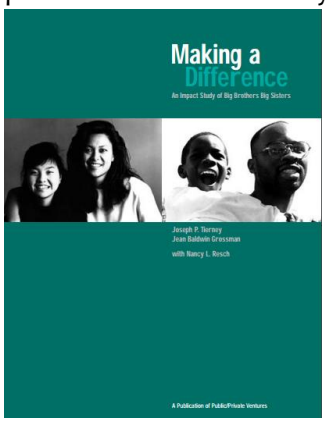
Podopieczni BBSI oraz BBSA to przede wszystkim dzieci z niepełnych rodzin, pozbawione kontaktu z dalszą krewnymi, niemające żadnych innych wzorów do naśladowania oprócz rówieśników. Dzieci, którym brakuje relacji z dorosłymi i możliwości porozmawiania z nimi o swoich lękach, problemach, potrzebach czy marzeniach.

Po otrzymaniu zgłoszenia od osoby zainteresowanej byciem mentorem („Starszym Bratem" lub „Starszą Siostrą") rozpoczyna się etap jej weryfikacji, a kandydata zaprasza się na rozmowę kwalifikacyjną. Rodzice są dla BBBS ważnym partnerem – to oni zgłaszają dziecko do programu, udzielają na początku współpracy informacji o mocnych

[32] Tamże, s. 45.
[33] Tamże, s. 35.
[34] Źródła informacji o fundacji BBBS: http://bbbscalgary.ca/, http://bbbspoland.org/, http://www.bbbsi.org/, http://www.bigbrothersbigsisters.ca/en/home/default.aspx Film o życiu i działalności Karen J. Mathis: https://www.youtube.com/watch?v=wZF24wHdUR4

stronach i problemach córki lub syna, uczestniczą także w pierwszym spotkaniu z mentorem i podejmują ostateczną decyzję o jego wyborze.
Program adresowany do dziecka trwa przynajmniej rok. Dzieci i mentorzy spotkają się 2-4 razy w miesiącu. W czasie spotkań różnie spędzają czas – mogą np. mogą pójść na spacer do parku, obejrzeć film, zjeść obiad, pograć w piłkę lub po prostu porozmawiać. Z biegiem czasu mentor i dziecko nawiązują relację, dzięki której dziecko wie, że oprócz rodziców jest ktoś, kto go wspiera oraz na kogo pomoc może zawsze liczyć. W budowaniu tych relacji pomaga odpowiednio przeszkolony Specjalista ds. Relacji BBBS.

Za każdym razem, kiedy Big Brothers Big Sisters łączy dziecko z osobą będącą autorytetem i doświadczonym przyjacielem, wzorem do naśladowania, rozpoczyna się niezwykła przemiana. Osobista relacja zbudowana na zaufaniu i przyjaźni pomaga dzieciom odkrywać swój potencjał i rozwijać kluczowe kompetencje, podejmować decyzje, które procentują w przyszłości. Dla dzieci ważne było to, jak spędzały czas ze swoim mentorem, ale najbardziej liczyło się to, że zyskały osobę w pełni skupioną na ich potrzebach oraz na ważnych dla nich sprawach.



Jaka jest skuteczność modelu mentoringu BBBS?
W latach 1994-1995 Public/Private Ventures, niezależna organizacja z Filadelfii, przeprowadziła badania wśród ponad 950 chłopców i dziewcząt w Stanach Zjednoczonych.
Do badania wybrano zgłoszone do programu dzieci, które losowo podzielono na dwie grupy. Dzieci z pierwszej grupy wpisano na listę oczekujących – to miała być grupa kontrolna. Dzieciom z drugiej grupy w krótkim czasie przypisano mentorów – Starszego Brata lub Starszą Siostrę, z którymi spotykały się mniej więcej trzy razy w miesiącu. Naukowcy zbadali dzieci z obu grup (a także ich rodziców) dwukrotnie: w momencie zakwalifikowania do programu Big Brothers Big Sisters i po 18 miesiącach uczestnictwa[35].
Badacze odkryli, że wśród dzieci, które przez 18 miesięcy uczestniczyły w programie i spędzały czas ze swoimi mentorami BBBS, w stosunku do dzieci, które nie uczestniczyły w programie, zmalało prawdopodobieństwo:

- przyjmowania narkotyków (o 46%),
- picia alkoholu (o 27%),
- wagarowania (o 52% - opuszczania całego dnia w szkole, o 37% - opuszczania pojedynczych lekcji),
- agresji fizycznej i przemocy wobec kolegów/koleżanek (o 33%).

Okazało się także, że młode uczestniczki i młodzi uczestnicy programu mocniej wierzyli w swoje umiejętności w szkole, mieli też lepsze relacje z rodziną.
Badanie pokazało również, że dzieci, które wzięły udział w programie, bardziej wierzyły w swoje umiejętności w szkole i miały lepsze relacje z rodziną.
Gary Walker, ówczesny prezes Public/Private Ventures, powiedział o wynikach badań:
To bardzo dobra wiadomość, szczególnie w czasach, gdy wielu ludzi twierdzi, że nie da się dotrzeć do nastolatków. Ten program proponuje strategię, na której państwo może się oprzeć, aby naprawdę przechylić szalę, zwłaszcza dla młodzieży z niepełnych rodzin.
Karen J. Mathis, Prezeska Big Brothers Big Sisters w Ameryce, dostrzegła także wpływ mentoringu na osoby w otoczeniu dziecka: *Kiedy dzieci czują się dobrze, mają pozytywny*

[35] Raport *Making a Difference An Impact Study of Big Brothers Big Sisters* do pobrania na stronie: http://ppv.issuelab.org/resource/making_a_difference_an_impact_study_of_big_brothersbig_sisters_re_issue_of_1995_study

wpływ na swoich przyjaciół, rodzinę, szkołę oraz rówieśników. To ważne badanie wykazało, że młodzi ludzie wierzą w siebie dlatego, że Duży Brat lub Duża Siostra w nich wierzyli.
Zdaniem autorów badania, program Big Brothers Big Sisters skupia się na *poznaniu podstawowych potrzeb rozwojowych młodzieży, zamiast na rozwiązywaniu pojedynczych problemów, gdy już one wystąpią.*
Korzyści z mentoringu zbadała także BBBS Kanada (wykonawcą była firma The Boston Consulting Group). Określono, jaki zwrot finansowy dla społeczeństwa generuje fundacja – okazało się, że każdy 1 $ zainwestowany przez społeczeństwo w działalność BBBS daje średnio $ 18 zysku. Określono także inne wskaźniki sukcesu, odnoszące się do losów dorosłych „absolwentów" programu:

- 63 % ma wykształcenie policealne,
- 68 % respondentów jest zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu, a ich zarobki sa wysokie,
- były znacznie bar-dziej narażone na wyższe zarobki,
- 66 % działa jako wolontariusze w swoich społecznościach,
- ponad 90 % czuje się szczęśliwym człowiekiem,
- 80 % potwierdziło prowadzenie zdrowego stylu życia.[36]

Koniecznie trzeba udać się w okolice Quebec, żeby znaleźć relacje mentorskie testowane w różnych miejscach (szkołach podstawowych, średnich) w stosunku do różnych grup odbiorców (uczniów, nauczycieli).

Mentoring nauczyciel / uczniowie:

Nie jest niczym niezwykłym, aby zobaczyć studenta/ucznia i członka personelu szkoły Cavalier - De LaSalle w trakcie robienia zakupów, uprawiania sportu lub rozmowy przy przekąsce w lokalnej restauracji .

Aby przeciwdziałać porzucaniu nauki, dyrekcja szkoły wdrożyła program Starszy Brat – Starsza Siostra. Jest to jeden ze sposobów, aby dotrzeć do młodych ludzi, którzy czują słaby związek ze szkołą.

Zainspirowany podobnymi projektami w Stanach Zjednoczonych, program tworzy mentoring między studentami/uczniami i kadrą dydaktyczną oraz pozostałymi pracownikami szkoły (nie nauczycielami).

"Celem jest by młody człowiek, był obecne w szkole, żeby był szczęśliwy, że może do niej przyjść", mówi zastępca dyrektora generalnego kuratorium Małgorzata Bourgeoys i inicjator projektu, Richard Guillemette.

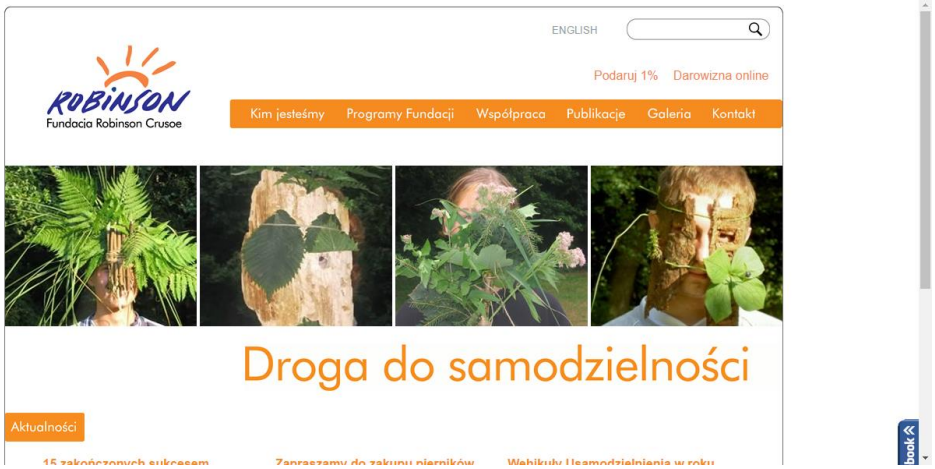
Mentorzy, wszyscy ochotnicy, są rekrutowani ze szkoły. Relacje nawiązują się podczas spotkań. Czasami jest to po prostu szybkie „dzień dobry". Przy innych okazjach, uczniowie i dorośli idą do kina czy restauracji. Czasami jeszcze wszyscy mentorzy i uczniowie realizują zajęcia grupowe jak np. gra w kręgle.

Pierre Potvin, profesor wydziału psychoedukacji z Universitu w Québecu w Trois-Rivieres, badał pierwsze efekty programu. "Taki rodzaj projektu może być świetnym sposobem, aby przyczynić się do zatrzymania uczniów w szkole. Z pierwszych ocen

[36] Inspirujące wykłady o modelu mentoringu można obejrzeć na stronach: https://bbbscm.org/ted-talk-videos, https://www.youtube.com/watch?v=YWyKdKY2HPU, https://www.youtube.com/watch?v=oZBdZEG7PSI&feature=youtu.be

wynika również, że młodzi ludzie są bardzo zadowoleni z tego, co otrzymali, " mówi Potvin.

Polskim przykładem wspomagania młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym, w którym wykorzystuje się ideę mentoringu, są działania polskiej Fundacji Robinson Crusoe. Ciekawą inicjatywą odnoszącą się do lepszego wykorzystania opiekuna w procesie usamodzielnienia (szczególnie wtedy, gdy wychowanek nie ma w otoczeniu osoby bliskiej, która mogłaby się podjąć tej roli, a opiekunem „musi" zostać pracownik socjalny), jest działalność Fundacji Robinson Crusoe. Realizuje ona proces usamodzielnienia w placówkach opiekuńczo wychowawczych, rodzinnych domach dziecka oraz w rodzinach zastępczych, we współpracy z różnymi organizacjami pozarządowymi. Przeszkolone przez fundację osoby, które pracują z dzieckiem przez rok, mogą zostać opiekunami usamodzielnienia, spełniając funkcje przyjaciela, będącego pośrednikiem w kontakcie ze światem zewnętrznym. Fundacja chciałaby podjąć się standaryzacji roli wolontariusza, który na początku asystowałby w całym procesie, dawał dziecku wsparcie, poprzez przyjacielskie relacje, a w określonym momencie przejmowałby funkcję opiekuna usamodzielnienia.[37]



Na stronie internetowej Fundacji zamieszczono roczne sprawozdania merytoryczne z działalności – zawarte w nich informacje (ilościowe i jakościowe) świadczą o tym , że takie rozwiązanie przynosi korzyści nie tylko wkraczającym w dorosłość młodym ludziom, ale niesie również korzyści społeczne.

Fundacja udostępnia również w internecie użyteczne publikacje, np. pomysłowo zaprojektowany „Poradnik usamodzielniena", stanowiący narzędzie pracy opiekuna, a jednocześnie „samouczek" wychowanka domu dziecka, rodziny zastępczej czy rodzinnego domu dziecka[38]. Twórcy i animatorzy organizacji piszą o sobie: „Robinsonowie" (tak nazywamy naszych podopiecznych) potrzebują wsparcia zarówno w obszarze umiejętności społecznych jak i emocji. Z powodu braku wiary w siebie, oparcia w rodzinie i bliskich oraz lęku przed kolejnym niepowodzeniem często

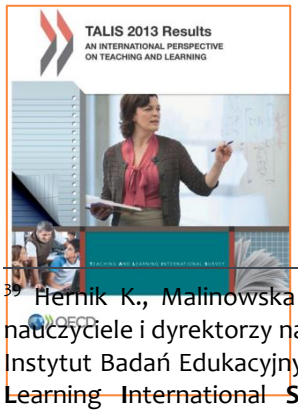
[37] M. Bieńko, Formy wsparcia systemu opieki zastępczej, Komentarze i opinie [w:] Z opieki zastępczej w dorosłe życie, ISP Warszawa 2006, s. 230 Za: http://www.projektrops.wzp.pl/sites/default/files/files/21490/04090900_1412986273_poradnik_dla_zpp_2.pdf

[38] Por.: http://www.fundacjarobinson.org.pl

wycofują się z sytuacji wymagających wytrwałości i rezygnują z szans, mogących odmienić ich los. Uczymy Robinsonów, jak zyskać samodzielność ekonomiczną, społeczną i emocjonalną - jak przerwać zaklęty krąg bezradności, jak przełamywać bariery, jak samodzielnie walczyć o swoje miejsce w świecie i w społeczeństwie. W ciągu ponad 12 lat działalności, Fundacja wypracowała autorskie praktyczne programy usamodzielniania, które pozwalają młodzieży z placówek zaistnieć w lokalnej społeczności w konstruktywny sposób i własną aktywnością przeciwdziałać stygmatyzacji. Działamy na terenie całego kraju, gdzie zakładamy lokalne centra usamodzielnienia tzw. Wehikuły Usamodzielnienia dla młodzieży powyżej 16 roku życia.

Robinsonowie i Robinsonki, w ramach programu „Mentor rozwoju", sami podejmują również prace na rzecz społeczności lokalnej (np. opieka nad zwierzętami w schronisku, pomoc osobom starszym, organizacja zajęć dla dzieci przebywających w szpitalu), a w zamian otrzymują dofinansowanie szkolenia (np. kursu prawa jazdy, dodatkowego przygotowania do matury) lub gratyfikację rzeczową (np. zestaw narzędzi budowlanych) – ważne, aby takie „honorarium" przyczyniło się do indywidualnego rozwoju edukacyjnego lub zawodowego. Podstawą takich działań jest „kontrakt Robinsona" oparty na zasadzie „Daj mi rybę, a będę miał co jeść przez cały dzień. Naucz mnie łowić ryby, a będę miał co jeść przez całe życie". W realizacji kontraktów wspierają młodzież dorośli „mentorzy rozwoju".

1.2.2. Polscy i francuscy nauczyciele na tle międzynarodowym – wnioski z badania TALIS[39] oraz z badań krajowych



TALIS (Teaching and Learning International Survey) jest pierwszym międzynarodowym programem badawczym ukierunkowanym na badanie środowiska uczenia się i warunków pracy nauczycieli, będącym wspólnym przedsięwzięcie rządów, konsorcjum międzynarodowego,

[39] Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J., Smak M. i Wichrowski A., Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2014 (www.ibe.edu.pl). W 2013 roku badanie TALIS (**T**eaching **a**nd **L**earning **I**nternational **S**urvey) objęło ponad 172 tysiące nauczycieli – w tym ze szkół podstawowych prawie 14,6 tysięcy, z niższych szkół średnich prawie 105,5 tysiąca, z wyższych szkół średnich przeszło 25 tysięcy. W ogólnej liczbie mieści się też 27 tysięcy nauczycieli pracujących w szkołach, w których realizowano badanie PISA. Łącznie badania zostały przeprowadzone w ponad 10,3 tysiącach szkół różnych szczebli – przede wszystkim w Europie, ale także w obu Amerykach, Azji i Australii. W Polsce w badaniach uczestniczyło łącznie 10 298 nauczycieli i 513 dyrektorów z 526 szkół. Badanie TALIS 2013 w Polsce, tak jak i poprzednie z 2008 r., było koordynowane przez Instytut Badań Edukacyjnych. Na poziomie międzynarodowym projekt był wdrażany i koordynowany poprzez Centrum Badań i Przetwarzania Danych (Data Processing and Research Center, DPC) przy IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), a całkowita odpowiedzialność za badanie TALIS spoczywała na Sekretariacie OECD i Radzie Zarządzającej Programem TALIS. Treść raportu w pełnej i skróconej wersji anglo- i polskojęzycznej można znaleźć na stronie IBE: http://eduentuzjasci.pl/talis Źródło podstawowe danych TALIS: http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm, http://www.oecd.org/edu/new-insights-from-talis-2013-9789264226319-en.htm, http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page2

OECD i związków zawodowych nauczycieli państw stowarzyszonych. TALIS dostarcza informacji na temat nauczycieli, stosowanych przez nich strategii i metod nauczania, wpływu nauczycieli na proces uczenia się uczniów. Badane są przede wszystkim: możliwości rozwoju zawodowego, przekonania i praktyki w zakresie nauczania, ocena pracy nauczycieli i informacja zwrotna od dyrektorów i nauczycieli, kwestie dotyczące przywództwa i zarządzania szkołą, klimatu szkoły.

A zatem, w jakim stopniu przekonania, postawy i praktyka polskich nauczycieli sprzyjają stosowaniu zasad mentoringu i coachingu w pracy z młodzieżą? Wiele badanych postaw i działań polskich nauczycieli uzyskało wysoką ocenę badaczy. My skupimy się jednak na ujawnionych w badaniach problemach wierząc, że ich znajomość ułatwi planowanie skutecznych zmian.

Wydaje się, że przed osobami pracującymi z młodzieżą w Polsce stoi w tym obszarze wiele wyzwań – dane z badań dowodzą, że nauczyciele nie są w pełni gotowi do podejmowania współpracy z młodym człowiekiem, opartej na mentoringu i coachingu. **Polscy nauczyciele w mniejszym stopniu niż nauczyciele z innych krajów interesują się dobrym samopoczuciem uczniów, ich przekonaniami, rzadko pozyskują od nich opinie na temat jakości swojej pracy**. Są za to bardziej skuteczni w stawianiu im wymagań oraz utrzymaniu dyscypliny na zajęciach.

Zwraca uwagę zdiagnozowany w TALIS brak autentycznej, konstruktywnej współpracy między polskimi nauczycielami (kultura pracy „za zamkniętymi drzwiami", klimat rywalizacji w szkole, niechęć do ujawniania problemów pojawiających się w codziennej pracy, sporadyczne wspólne działania edukacyjne – *collaborative learning activities* i wspólne badania – *collaborative action research*, postrzeganie pracy w zespołach przede wszystkim przez pryzmat biurokratycznych procedur). Te dane są wyzwaniem dla dyrektorów, odpowiedzialnych za organizację doskonalenia i kształcenia nauczycieli w szkole/placówce oraz świadomych roli kultury organizacyjnej opartej na współpracy. Szczególną formą doskonalenia zawodowego jest **mentoring, zdefiniowany w TALIS jako układ wsparcia (*support structure*) w szkołach, w których bardziej doświadczeni nauczyciele wspierają mniej doświadczonych nauczycieli, angażujący wszystkich nauczycieli w danej szkole lub tylko nowych**. W Polsce, w ocenie dyrektorów szkół (podstawowych, gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych), programy mentorskie były dostępne średnio dla 21–28% wszystkich nauczycieli w szkole. Nauczycieli, którzy mieli w trakcie badania swoich mentorów, było około 11% na każdym szczeblu nauczania. Zaś funkcję mentora pełniło 15–16% nauczycieli. Co ważne jednak, **mentoring w polskiej szkole jest postrzegamy głównie jako działania obligatoryjnie towarzyszące ścieżkom awansu zawodowego nauczycieli, a proces uzyskiwania stopni awansu kojarzy się głównie ze spełnieniem formalnoprawnych wymogów, mniej – z dialogiem między nauczycielami posiadającymi różny poziom doświadczeń zawodowych**.

Badania edukacyjne prowadzone w Polsce w ostatnich latach zdają się potwierdzać obraz nauczycieli widoczny w TALIS. Szczególnie istotne są w tym względzie dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych, *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013* oraz raport *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*.

We Francji 90% nauczycieli szkół deklaruje się, że są dobrze lub bardzo dobrze przygotowani w swoich dyscyplinach, wobec 93% średnio w innych krajach. Ale tylko 60% uważa się za dobrze przygotowanych do realizacji nauczania treści i zajęć praktycznych, przy 89% średnio w badaniu Talis.

Braki przygotowania pedagogicznego jest bardziej widoczny we Francji wśród najmłodszych nauczycieli historii i geografii i dyscypliny wśród nauczycieli bez licencji.

Priorytetowe potrzeby wyrażane przez nauczycieli szkół średnich pierwszego stopnia (college) dotyczą przede wszystkim wykorzystania technologii cyfrowej, różnorodności uczniów (podejście indywidualne, wielokulturowe środowisko nauczania i wychowania lub wielojęzyczność), poradnictwa i orientacji zawodowej uczniów.

Wreszcie, brak zachęt i braku czasu są wysuwane przez nauczycieli jako główne przeszkody w ich dalszym kształceniu.

Ograniczona liczba nauczycieli we Francji deklaruje zróżnicowanie form pracy w stosunku do uczniów z trudnościami w uczeniu się lub którzy mogą rozwijać się szybciej, tj. uczniów zdolnych (22% we Francji, wobec 44% średnio w krajach TALIS, lub 63% w Wielkiej Brytanii [Wielka Brytania]) lub korzystania z ICT do celów edukacyjnych (24% we Francji, wobec 37% średnio w krajach TALIS lub 74% w Danii i Norwegii).

We Francji, mimo że 76% nauczycieli pracuje w szkołach, w których dyrektor szkoły powiedział, że istnieje system mentoringu dla nauczycieli (procent bliski średniej TALIS), mniej niż 4% nauczycieli zgłosiło posiadanie opiekuna, mentora , wobec 13% średnio w krajach TALIS.

We Francji, podobnie jak w większości innych badanych krajów, najsilniejsze potrzeby szkoleniowe dotyczą wsparcia nauczycieli w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami (27%); do tego dodać należy zindywidualizowane podejście dydaktyczne (19%) i nauczanie w wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku (11%).

Co więcej, 25% nauczycieli wspomniało potrzebę rozwijania umiejętności cyfrowych i 17% w zakresie nowych technologii w miejscu pracy. Trzecia potrzeba to doskonalenie w zakresie poradnictwa i doradztwa zawodowego udzielanego uczniom, co wydaje się jednak, specyficzne dla Francji (20% wobec tylko 12% średnio w TALIS). We Francji, podobnie jak we wszystkich krajach, brak motywacji i czasu są postrzegane jako przeszkoda do dalszego szkolenia. Prawie połowa nauczycieli we Francji uważa brak zachęt, motywowania jako studzenie ich udziału w kształceniu ustawicznym, nieco więcej niż średnio w krajach uczestniczących w badaniach. Zawód nauczyciela we Francji wykonywany jest głównie indywidualnie.

Mimo, że nauczyciele szkół średnich (college) we Francji deklarują chęć omówienia postępów poczynionych przez niektórych uczniów z kolegami i wymienianie się z nimi materiałami dydaktycznymi, innymi praktykami opartymi na współpracy, takimi jak obserwowanie pracy innych nauczycieli i zrobienie większej liczby szkoleń, jest to nadal rzadkością, niezależnie od sektora edukacyjnego (publicznego czy prywatnego). Tak

więc, ponad trzy czwarte nauczycieli we Francji (78%) twierdzi, że nigdy nie obserwowało pracy swoich kolegów w klasie, wobec 45% średnio w TALIS.

Udział w grupowym kształceniu zawodowym, wykorzystywanie wspólnych skal oceny są nieco bardziej powszechną praktyką, ale na ogół mniejszą niż w innych krajach, w tym w Polsce.

We Francji, "aktywizujące" metody nauczania i zróżnicowanie działań nauczycieli są niedostatecznie reprezentowane. Trzy metody nauczania definiowane są jako "aktywne", według TALIS (aktywne metody nauczania): praca uczniów w małych grupach, praca metodą projektu (co najmniej jeden tydzień) lub z wykorzystaniem technologii cyfrowej. Te trzy metody są stosowane we Francji mniej niż we wszystkich krajach biorących udział: 37% wobec 42% w Polsce i 47% średnio TALIS - praca w małych grupach, 24% wobec 16% w Polsce i 37% średnio w TALIS w przypadku projektów trwających co najmniej jeden tydzień i 22% wobec 36% w Polsce i 27% w przypadku korzystania z technologii cyfrowych.
Jednak to nie oznacza, że nauczyciele we Francji nie wskazują na korzyści ze stosowania innych metod zaproponowanych w badaniu: odsetek ich odpowiedzi jest jednak także poniżej średniej. Przede wszystkim, niektórzy z nich stosują zróżnicowane działania pedagogiczne, w zależności od poziomu uczniów: 22% wobec 55% w Polsce i 44% średnio TALIS.

Badania potwierdzają zatem potrzebę doskonalenia kompetencji nauczycieli, pracujących ze zróżnicowanymi grupami uczniów w zakresie metod pracy i indywidualizacji działań.

Coaching w badaniach TALIS 2013 dotyczy współpracy i relacji między nauczycielami. Coaching jest, we wszystkich krajach, konsekwentnie pozytywnym predyktorem współpracy, co wynika z wniosków z pierwszego wydania z TALIS (OECD, 2009). A współpraca ta prowadzi do aktywnych praktyk w uczeniu się.

1.2.3. Potencjał podmiotów współpracujących ze szkołami w kontekście szans na wdrożenie mentoringu i coachingu w pracy z młodzieżą – wyniki badań i ekspertyz.

Elżbieta Raczkowska- Bogdanowicz, ekspertka w Ministerstwa Rozwoju Regionalnego w Polsce, w wykonanej przez siebie ekspertyzie pt. ***Poszukiwanie metod wczesnej interwencji socjalnej i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu dzieci i młodzieży***[40] wyodrębniła **pożądane kierunki innowacji** w projektach, adresowanych w szczególności do młodzieży w wieku 15-19 lat:

[40] Ekspertyza dotyczy projektów innowacyjnych, finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego – Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki i została opracowana na zlecenie Fundacji Fundusz Współpracy, pełniącej w Polsce w minionej perspektywie finansowej projektów UE rolę Krajowej Instytucji Wspomagającej.

Innowacyjność w obszarze wczesnej interwencji socjalnej i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu dzieci i młodzieży będzie przejawiała się w zastosowaniu nowych instrumentów, *czy też* ***modyfikacji dotychczas stosowanych podejść*** *(zastosowanie nowych technik pracy, metod, narzędzi) z uwzględnieniem specyfiki danej grupy docelowej oraz zaplanowaniu działań mających na celu przełamanie początkowego oporu wybranych osób.* ***Rozwijanie narzędzi w odniesieniu do problemów i grup do tej pory niezauważanych, pomijanych lub objętych oddziaływaniem w niewielkim tylko stopniu bądź działaniami mało skutecznymi*** *będzie miało również cechy innowacyjności.*

Programy wczesnej interwencji kierowane do dzieci i młodzieży, powinny uwzględniać ***systematyczne i równolegle prowadzone działania w różnych sferach: zdrowia, wychowania, edukacji, kultury, rozwoju aktywności obywatelskiej***[41]*.*

Autorka podkreśliła, że **nie są innowacyjnymi rozwiązaniami tradycyjne, standardowo prowadzone szkolenia i kursy** dla pracowników pomocy społecznej, nauczycieli, szkoleniowców, terapeutów, wychowawców, opiekunów, pracowników organizacji pozarządowych, służb interwencyjnych – policja, kuratorzy sadowi oraz pracownicy innych instytucji zajmujących się grupami dzieci i młodzieży zagrożonych wykluczeniem społecznym. Dookreśliła także cel swojego badania: **poszukiwanie efektywniejszych (co można rozumieć bardziej dostosowanych do specyfiki i potrzeb różnych grup problemowych) metod aktywizacji i oddziaływania, nowych i skuteczniejszych sposobów docierania do osób, budowania kompleksowego systemu wsparcia (skuteczna komunikacja = skuteczna interwencja).**

Krytycznie oceniła potencjał instytucji i placówek z różnych sektorów, zajmujących się wspieraniem młodzieży problemowej (brak wykwalifikowanej kadry, brak najnowszej wiedzy, niechęć do ujawniania problemów instytucjonalnych, schematyczne działania, unikanie lub nieskuteczna współpraca z innymi podmiotami odpowiedzialnymi za pracę z młodzieżą, niski stopień gotowości na zmiany).

Dodała także: *Podejmując działania na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu dzieci i młodzieży należy już dziś kierować je profilaktycznie nie tylko do środowisk patologicznych, ubogich, uzależnionych od pomocy społecznej, ale do ogółu dzieci i młodzieży, którzy narażeni są na różnego rodzaju dysfunkcje*[42]. Wśród tych zagrożeń zdefiniowała problemy i te zachowania ryzykowne młodzieży, które są wyzwaniem współczesności i przyszłości i ,,których podejmowanie może w konsekwencji prowadzić do głębszych zaburzeń w funkcjonowaniu osobistym i społecznym mogących w przyszłości przyczyniać się do trudności na rynku pracy i w dalszej kolejności skutkować wykluczeniem społecznym"[43]:

---

[41] Za: https://www.wup.pl/images/uploads/VII.FUNDUSZE_EUROPEJSKIE/Innowacyjnosc_i_ponadnarodowosc_-_aktualnosci/ekspertyzy/Eksprtyza_Poszukiwanie_metod_wczesnej_interwencji_socjalnej_i_przeciwdzia%C5%82ania_wykluczeniu_spo%C5%82ecznemu_dzieci_i_m%C5%82odzie%C5%BCy.doc, s. 4.

[42] Tamże, s. 4.

[43] Tamże, s. 5.

Rysunek 15. Zachowania ryzykowne i problemy młodzieży mogące skutkować jej wykluczeniem społecznym – typologia wg ekspertyzy polskiego Ministerstwa Rozwoju Regionalnego (2009 r.).

Ekspertka określiła także **przykładowe kierunki działań innowacyjnych – przytoczymy te, które wydają się stwarzać przyjazne warunki do wdrażania coachingu lub mentoringu do pracy z młodzieżą:**

- Programy ukierunkowane na **rozbudzanie w młodych ludziach pasji, ciekawości poznawczej**, motywowanie do nauki języków, poznawania innych kultur, doskonalenia się w nowoczesnych technologiach, **kształtowanie ambicji edukacyjnych i zawodowych, poszukiwanie indywidualnych ścieżek rozwoju zawodowego**.
- **Budowanie nowych, kompleksowych systemów wsparcia grup ze specyficznymi problemami** /wykorzystanie istniejących instytucji, tworzenie nowych, tworzenie nowych, dotychczas nie wykorzystywanych powiązań, systemów komunikacji i współpracy pomiędzy różnymi podmiotami w celu zwiększenia efektywności świadczonej pomocy/.
- **Nowe formy prezentowania i przekazywania wartości, kształtowania wartościowych postaw**. Różnorodne **formy umożliwiające dzieciom i młodzieży identyfikowanie konsekwencji swoich działań, doświadczanie, eksperymentowanie, pogłębianie zrozumienia, empatii** – obozy doświadczania siebie i świata, programy ukazujące młodym ludziom priorytety, warsztaty wymagające kształtowana swego charakteru, pracy nad charakterem, uczące wytrwałości, hartu ducha, samozaparcia, samodoskonalenia się.
- **Wspólne warsztaty dzieci i rodziców/opiekunów. Opracowywanie i realizacja nowych efektywniejszych programów profilaktycznych** przez zespoły specjalistów-psychologów, socjologów, pedagogów opartych na nowoczesnej wiedzy i doświadczeniu. **Adaptacja na polski grunt programów, które sprawdziły się za granicą** przez zespoły specjalistów: terapeutów, psychologów, wychowawców i ich testowanie w Polsce.
- Programy przyczyniające się do opóźnienia inicjacji seksualnej młodzieży, np. **programy** obejmujące promocję wstrzemięźliwości i abstynencji seksualnej wśród młodzieży, uczące dokonywania właściwego doboru treści seksualnych,

świadomej rezygnacji z pornografii, **kształcące odpowiedzialność opierającą się na dobrowolnym, świadomym wyborze wartości i przekonań**.

- **Wprowadzanie systemowego oddziaływania na dzieci i młodzież angażującego rodzinę, szkołę oraz inne instytucje odpowiedzialne za wychowanie młodego człowieka**. (…)
- Opracowywanie i wdrażanie programów radzenia sobie ze złością, agresją, sposobami postępowania wobec zachowań agresywnych. **Uczenie konstruktywnych sposobów wyrażania trudnych emocji (np. złości), doceniania siebie i dostrzegania własnych sukcesów**.
- **Wzmacnianie i wspieranie całego kontekstu społecznego, w którym funkcjonuje dziecko, aby w dojrzały sposób formowało swoją tożsamość**. Programy kierowane do głównych podmiotów i aktorów życia lokalnego uświadamiające doniosłą rolę oddolnych działań na rzecz konkretnej grupy dzieci i młodzieży, uczące planowania, podejmowania i wdrażania inicjatyw w lokalnych społecznościach skierowanych bezpośrednio do miejscowej młodzieży i dzieci – organizowanie wartościowych sposobów spędzania czasu (inicjowanie i rozwijanie działalności klubów, świetlic, kół zainteresowań, zespołów muzycznych, teatralnych), angażowanie młodych ludzi w działalność na rzecz swojej miejscowości, organizowanie i promocja wolontariatu, nauka obywatelskiego uczestnictwa w życiu społecznym.
- **Realizacja kampanii społecznych promujących zasady i wartości – włączanie ludzi mediów jako pozytywnych bohaterów/wzorców** (młodzi poszukują idoli, wzorców, identyfikują się z nimi, przejmują ich wartości (przykład : ogólnopolska kampania ,,Kocham, nie biję" lub ,,Cała Polska czyta dzieciom", w które zaangażowali się ludzie kultury, sztuki, nauki).
- **Opracowywanie i wdrażanie programów profilaktycznych oraz wczesnego reagowania dotyczących zachowań ryzykownych w zakresie kontaktu dzieci i młodzieży z narkotykami i alkoholem** obejmujące naukę umiejętności rozpoznawania zagrożenia, odmawiania, przeciwstawiania pozytywnych zachowań, umiejętności utrzymywania abstynencji oraz kreowania pozytywnych bohaterów wśród młodzieży. Ludzie o silnym poczuciu tożsamości i kontroli nad własnym życiem są bardziej skłonni dbać o siebie i swoje zdrowie.[44]

Reasumując – warto, w pracy z młodzieżą, oprzeć się na **wnikliwej analizie pożądanych, adekwatnych do indywidualnej sytuacji młodego człowieka, kompetencji kluczowych – planując z nim współpracę, kierować się zasadą: „Działać TU i TERAZ z myślą o TAM i WTEDY"**. Przeciwdziałając bierności, kształtując aktywność młodego człowieka, postrzegać ją przede wszystkim jako inicjowanie, planowanie i realizowanie pomysłów na rozwój – osobisty, zawodowy, społeczny. Jako branie odpowiedzialności za siebie i (współ)tworzoną rzeczywistość. Bo, jak twierdzą autorzy poradnika „Wspieraj młodzież coachingowo":

Dzisiejsza rzeczywistość wymaga pójścia w stronę jak największego usamodzielniania młodych osób, brania przez nich odpowiedzialności za swoje działania, jak i zaniechania, wymaga elastycznego reagowania, a przede wszystkim zapewnienia młodzieży i osobom z nią pracującym takiej sytuacji, w której będzie możliwe wzajemne wsparcie i rozwój. Bo sztuką jest wspierać człowieka nie tylko wtedy, kiedy robi to, co uważamy za słuszne, ale

[44] Na podstawie ekspertyzy *Poszukiwanie metod wczesnej interwencji…* , s. 16-19.

przede wszystkim być dla niego dostępnym niezależnie od tego, czy robi to, co uważamy za słuszne, czy nie[45].

1.3. Przykłady dobrych praktyk w systemie edukacji - coaching, mentoring.

Umysł nie jest naczyniem, które należy napełnić, lecz ogniem, który trzeba rozniecić.

Plutarch z Cheronei

Istotą coachingu jest komunikacja, czyli porozumiewanie się. W coachingu, to klient poszukuje właściwych rozwiązań dzięki rozmowom z coachem. Zatem w jaki sposób można metodę coachingu wykorzystać w edukacji? Do której grupy osób celowe byłoby zastosowanie tej metody? Praktyka pokazuje różne możliwości wykorzystania coachingu w instytucjach systemu oświaty.

Coaching bywa stosowany w pracy **poradni psychologiczno – pedagogicznych** jako oferta w zakresie rozwoju osobistego adresowana do kadry pedagogicznej i uczniów. Propozycję wykorzystania metody coachingowej można znaleźć w planie pracy Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej w Skarżysku Kamiennej na rok szkolny 2015/2016. [46]

Celem warsztatu dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych „Obudź w sobie olbrzyma" jest przećwiczenie u młodzieży formułowania celów życiowych w oparciu o model SMART[47], czyli „sprytny" cel. Ponadto forma warsztatu rozwoju osobistego zakłada stworzenie przestrzeni dla ucznia do odkrycia swoich mocnych stron, czyli osobiste doświadczenie potęgi coachingu. Zastosowanie tej metody pozwala młodemu człowiekowi na dostrzeżenie w sobie siły, poznanie osobistych doświadczeń dla planowania przyszłości oraz zrozumienie koncepcji wyznaczania celów SMART i VALID[48]. Podczas zajęć w poradni z coachem uczeń może uwierzyć, iż można zmienić marzenie w rzeczywistość, a przy okazji poznać interesujących ludzi.

Dla dyrektorów szkół ww. poradnia dedykuje spotkanie „Coachingowy styl zarządzania w szkole". Jego celem jest „przedstawienie korzyści z coachingowego stylu zarządzania w szkole, (budowanie atmosfery wsparcia, podejmowania odpowiedzialności przez poszczególnych członków Rady pedagogicznej), przećwiczenie rozmów coachingowych w oparciu o model GROW."[49]

---

[45] Za: Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu. Część 6. Wspieraj młodzież coachingowo, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu Erasmus+, 2014:
http://www.mlodziez.org.pl/sites/mlodziez.org.pl/files/publication/3082/pajp_vi_coaching.pdf
Dostęp: 25 lutego 2016 r.

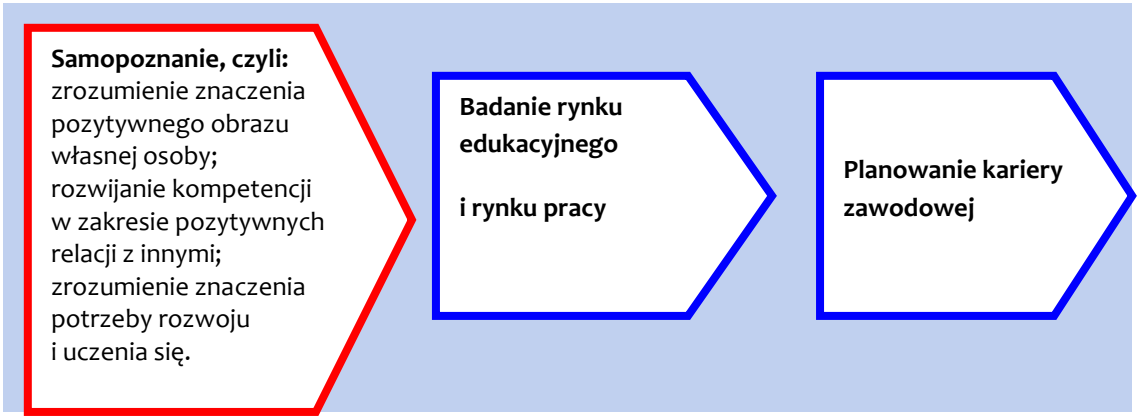
[46] http://pppskarzysko.pl/index.php?p=1_148_Plan-pracy-poradni (dostęp: 11.04.2016)

[47] http://www.psychowiedza.com/2014/07/sprytne-cele.html (dostęp: 11.04.2016)

[48] http://www.educoaching.pl/2011/10/model-valid-wyznaczanie-celow-w.html (dostęp: 11.04.2016)

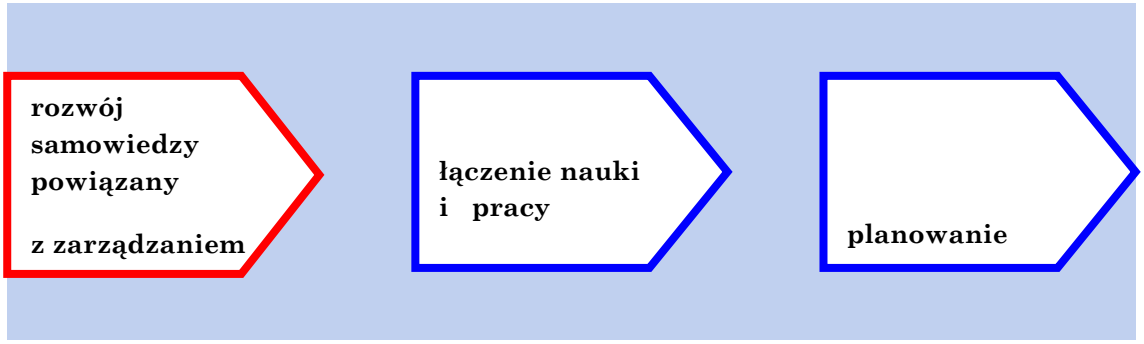
[49] [49] http://pppskarzysko.pl/index.php?p=1_148_Plan-pracy-poradni (dostęp: 11.04.2016)

Inne zastosowanie znajduje coaching **w doradztwie zawodowym w szkołach ponadgimnazjalnych.** Cele doradztwa zawodowego na IV etapie edukacyjnym obejmują trzy obszary: samopoznanie, badanie rynku edukacyjnego i rynku pracy, planowania kariery zawodowej. W planach pracy doradcy zawodowego W szczególności w obszarze samopoznania metody doradcze zakładają wykorzystanie coachingu.



Rysunek 16. Opracowanie własne: Obszary tematyczne w doradztwie edukacyjno-zawodowym w szkołach ponadgimnazjalnych a zastosowanie metod coachingowych.

Podobne zastosowanie znajduje coaching u **doradców zawodowych w gimnazjach.** Charakter doradztwa zawodowego sprowadza się do tego, że w pełni jest respektowana i doceniana autonomia i indywidualność jednostki. Ogólne cele pracy wychowawczo-edukacyjnej w zakresie doradztwa zawodowego w gimnazjach obejmują m. in. zagadnienia związane z określaniem własnych predyspozycji i zainteresowań, kształtowanie u uczniów umiejętności służących podejmowaniu właściwych decyzji życiowych. Szczegółowe cele zakładają wyposażenie ucznia w: kompetencje pozwalające na poznanie siebie, umiejętność samodiagnozy preferencji i zainteresowań zawodowych, umiejętność planowania dalszego rozwoju edukacyjno-zawodowego oraz kontynuowania nauki w szkołach programowo wyższych. Metoda coachingu sprawdza się zarówno w pracy z zespołem klasowym, jak również podczas indywidualnych spotkań i konsultacji z uczniami. Schemat ilustruje obszar „rozwój samowiedzy powiązany z zarządzaniem sobą" w doradztwie edukacyjno-zawodowym w gimnazjach jako idealny do stosowania coachingu w pracy z uczniami (na czerwono zaznaczono obszary, w których wskazane jest wykorzystanie metod coachingowych).



Rysunek 17. Opracowanie własne: Obszary tematyczne w doradztwie edukacyjno-zawodowym w gimnazjach a zastosowanie metod coachingowych.

Środowiskowe Ognisko Wychowawcze TPD przy ul. Na Uboczu 9 w Warszawie zaprosiło uczniów gimnazjum (Gimnazjum nr 96) do uczestnictwa w projekcie „Coaching dla rynku pracy". W ramach projektu realizowane były zadania, ukierunkowane na doradztwo zawodowe: warsztaty z kompetencji „miękkich", indywidualne sesje coachingowe z elementami doradztwa zawodowego, wykłady z przedsiębiorcami. Trzydziestogodzinne warsztaty (w 6 sesjach) obejmowały tematykę: wyznaczenia celów, komunikacji interpersonalnej, asertywności, współpracy w zespole, kreatywności, coachingowe rozwiązywanie problemów.

Inny przykład to zastosowanie coachingu **w pracy z zespołami nauczycielskimi** w szkołach.[50] Doskonale sprawdza się tu model uczenia się przez doświadczenie, czyli cykl Kolba oraz model GROW.[51] Szkoła jest miejscem nieustannego rozwiązywania problemów oraz codziennego realizowania zadań. Przywódcy edukacyjni bądź przewodniczący zespołów nauczycielskich mogą wykorzystując ww. modele działań coachingowych wspólnie poszukiwać rozwiązań problemów i realizacji zadań zespołu.

Coaching i **tutoring**[52] należą do grupy metod tzw. edukacji spersonalizowanej, która jest definiowana jako „wysoko zindywidualizowany system kształcenia, optymalizowany i elastycznie dostosowywany do potrzeb konkretnego ucznia, z jego udziałem. Ten styl edukacji zakłada selekcję i dostosowywanie metod, technik oraz sposobów nauczania i wychowania do natury konkretnej osoby oraz uwzględnia naturalne różnice między płciami".[53]

W szczególności **tutoring** znalazł swój praktyczny wymiar w szkołach i placówkach prowadzonych przez **Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny „Sternik".** W szkołach dla chłopców „Żagle", dla dziewcząt „Strumienie" oraz przedszkolu „Strumienie" prowadzone jest wychowanie i kształcenie z wykorzystaniem tutoringu. W ramach szkolnego tutoringu proponowane są:

- „wywiadówka spersonalizowana" –trzy razy w roku odbywają się spotkania tutora
  z rodzicami ucznia; tutor przedstawia rodzicom postępy dziecka w szkole,

[50] A. Grzymkowska, Coaching w pracy z zespołami nauczycielskimi, https://www.ore.edu.pl/.../rozwoj-zawodowy-nauczycieli (dostęp: 12.04.2016)
[51] Tamże, s. 5-9.
[52] Mówimy tu o tutoringu jako metodzie wspierania rozwoju młodego człowieka, wykorzystującej narzędzia coachingowe. Tutor to innymi słowy człowiek, który „opiekuje się" rozwojem swojego podopiecznego. Relacja tutor – podopieczny jest więc relacją podobną trochę do relacji promotora i magistranta. Obie osoby poświęcają swój czas na spotkania, których celem jest rozwój – wiedzy, postawy i szeroko rozumianych kwalifikacji – podopiecznego. To tutor wskazuje uczniowi kierunki rozwojowe, poszerza mu perspektywy i otwiera go na nowe pomysły. Atutem takiego rodzaju „mądrego nadzoru" jest całościowy rozwój podopiecznego – nie tylko w dziedzinie nauki, ale również innych atrybutów osobistych i społecznych http://centrumngopoznan.pl/blog-13-05-2013-nowe-sposoby-nauczania-coaching-tutoring-i-mentoring/
[53] http://www.edukacja.edux.pl/p-28527-edukacja-spersonalizowana-w-polskiej-szkole.php (dostęp:12.04.2016)

a rodzice informują o swoich obserwacjach dziecka w domu i w środowisku pozaszkolnym
- „nie jesteś sam" – tutor-opiekun spośród nauczycieli szkoły spotyka się systematycznie, indywidualnie z uczniem;
- „rozwój osobisty" – „spotkania służą określeniu mocnych i słabszych stron syna/ucznia, wyznaczeniu i realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych i są głównym elementem edukacji integralnej realizowanej w szkole „Żagle".[54]

Celem edukacji spersonalizowanej jest pomoc w zintegrowaniu wszystkich aspektów rozwoju uczniów: duchowego, intelektualnego, sportowego, społecznego, artystycznego. Instrumentami wykorzystywanymi do integralnego rozwoju młodego człowieka są programy wychowawcze i dydaktyczne konkretyzowane indywidualnie z uczniem.

Przykłady zastosowania metody tutoringu w pracy nauczyciela znajdujemy **w Autorskich Liceach Artystycznych „ALA".**
Ich koncepcja zawiera konstatację, iż „(…) niezbędny jest zespół ludzi pomagających w wyborach, wskazujących drogę własnym pozytywnym życiem. Pragnę podkreślić jeszcze raz, że tej pomocy nie da się sprowadzić do jasnego nawet wskazania "co jest dobre, a co złe", "co jest słuszne, a co nie" i oczekiwania, czy zmuszenia do podjęcia takiego wyboru. Wybór - decyzja musi być wynikiem własnych przemyśleń ucznia i jego suwerenną decyzją. Możemy tę decyzję ułatwić lub wspierać kierunek, jedynie poprzez stworzenie odpowiedniej sytuacji."[55]
W koncepcji znajdujemy również pogląd na rolę nauczyciela:
"*Nauczyciel-* to słowo z języka polskiej pedagogiki nie jest zbyt trafnym określeniem, bo sugeruje możliwość realizowania procesu wychowania i nauczania bez lub nawet wbrew woli ucznia. To przecież nie jest możliwe. Z drugiej strony człowiek, chcący koniecznie się czegoś nauczyć, poradzi sobie bez pomocy nauczyciela. Dlatego proces uczenia się i wychowania oparty jest przede wszystkim na samodzielnym działaniu podmiotu, nauczyciel może jedynie pomóc zbudować motywację, pomóc określić cel, podtrzymać wolę i zainteresować zagadnieniem."[56]
Różnice pomiędzy szkołą tradycyjną a liceami „ALA" to:
- „wybór nauczyciela-opiekuna (wychowawcy) za obustronną zgodą na decyzję nawiązania relacji uczeń – nauczyciel-opiekun,
- możliwość wyboru nauczyciela prowadzącego przedmiot,
- sprawdzanie wiedzy i umiejętności jest zadaniem ucznia, nauczyciel pełni rolę eksperta,
- negocjowanie oceny, w zasadzie nie stosowanie oceny niedostatecznej,
- zindywidualizowany plan nauki,
- zindywidualizowany tok nauki,
- zindywidualizowany program nauki (możliwość),
- obowiązkowy blok przedmiotów artystycznych,
- nieobowiązkowe uczestnictwo w części zajęć,

[54] http://www.sternik.edu.pl/wychowanie/tutoring# (dostęp: 13.04.2016)
[55] http://ala.art.pl/szkola/koncepcja (dostęp: 13.04.2016)
[56] Tamże

- obowiązkowe do realizacji programy z: religii lub etyki,
- nie stosowanie powtarzania całej klasy przy braku promocji,
- przyjacielskie, bezpośrednie relacje między uczniami i pedagogami"[57]

Mentoring, obok **coachingu i tutoringu**, jako metoda stosowana przede wszystkim w pracy z dziećmi mającymi trudności może w szczególności znaleźć zastosowanie **w placówkach opiekuńczo – wychowawczych.** „Jego celem podstawowym jest poprawa jakości życia oraz prawidłowego funkcjonowania dzieci w rodzinie, grupie rówieśniczej, środowisku jak i pokonywaniu barier w starcie w dorosłe życie."[58]

Mentor, podobnie jak coach, wykorzystuje swoją wiedzę, doświadczenie i płynące z nich umiejętności, aby pomagać podopiecznemu za pomocą odpowiednich, dotyczących podstawowych spraw pytań. Takie pytania pozwalają wychowankowi na spojrzenie z innej perspektywy na swoją sytuację, czy problem.

Przykład mentora stanowi gwarancję, iż wybrana przez ucznia droga jest bezpieczna i może doprowadzić do upragnionego celu.
W Polsce mentoring jest wykorzystywany w pracy ze środowiskiem zagrożonym wykluczeniem społecznym. W ramach działań projektowych zastosowano tę metodę w procesie **usamodzielniania młodzieży przebywającej w instytucjach pieczy zastępczej**. „Głównym celem projektu było zwiększenie szans wejścia na rynek pracy wychowanków instytucji opieki zastępczej (placówek opiekuńczo-wychowawczych, rodzinnych domów dziecka i rodzin zastępczych) w wieku 15–19 lat w Białymstoku, poprzez wypracowanie i wdrożenie innowacyjnego systemu obejmującego wsparcie bezpośrednie i pośrednie. Jednym z głównych wskaźników służących weryfikacji tego celu było wypracowanie standardów pracy metodą mentoringu, ukierunkowaną na wzmacnianie aktywności społecznej i zawodowej wychowanków pieczy zastępczej."[59]

Inspirującym przykładem jest tzw. **mentoring rówieśniczy**. Metoda mentoringu rówieśniczego polega na przyjacielskiej, wspomagającej relacji pomiędzy mentorem a podopiecznym. Mentorem jest zwykle niewiele starszy lub równy wiekiem uczeń, który pewnie się czuje w środowisku szkolnym oraz prawidłowo w nim funkcjonuje. Ponadto wyróżnia się aktywnością i dobrą komunikacją z innymi. Zazwyczaj jego głównym zadaniem jest asystowanie koledze, który ma trudności z właściwym funkcjonowaniem w środowisku szkolnym.

Mentoring rówieśniczy jako metoda pracy z uczniami uchodźczymi została zaproponowana białostockim szkołom przez **Fundację Edukacji i Twórczości** w ramach projektu „Szkoła Różnorodności" realizowanego od 2012 roku.

[57] http://ala.art.pl/szkola/koncepcja (dostęp: 13.04.2016)
[58] P. Gaweł, Mentoring – teoria i praktyka, Fundacja Edukacji i Twórczości, Białystok 2004
[59] Moc relacji, modelowy system wsparcia wychowanków pieczy zastępczej, red. A. Butarewicz, A. Dąbrowska, M. Jarcom, Białystok 2014, s. 55, http://mentoring.pl/sites/default/files/js/MOC_RELACJI.pdf (dostęp: 14.04.2016)

Szkoła Podstawowa nr 44 w Białymstoku uczestnicząca w programie wyróżniła następujące cele szczegółowe mentoringu: „zapobieganie i zmniejszanie poczucia osamotnienia i izolacji ucznia-uchodźcy, poszerzanie sieci kontaktów ucznia-uchodźcy, nauka języka polskiego ucznia-uchodźcy, rozwijanie umiejętności społecznych ucznia-uchodźcy oraz mentora, rozwiązywanie pojawiających się problemów ucznia-uchodźcy, rozwijanie umiejętności międzykulturowych mentora, transmisja polskiej kultury a także kultury uchodźców, promowanie idei mentoringu rówieśniczego, integrowanie uczniów-uchodźców z uczniami polskimi."[60]

Dwujęzyczna Szkoła Podstawowa nr 1 w Radomiu włączyła mentoring rówieśniczy do koncepcji swojej pracy. Według szkolnych założeń celem mentoringu jest rozwijanie u uczniów samoświadomości i odwagi do samorealizacji dzięki wsparciu mistrza.

„W naszej szkole zależy nam na inspirowaniu uczniów do tworzenia partnerskiej relacji z innymi kolegami i koleżankami, relacji pozwalającej im na wielopłaszczyznowy rozwój i osiąganie sukcesów."[61]

W ramach metody mentoringu rówieśniczego mentorzy, czyli starsi uczniowie, asystują młodszym kolegom w codziennym funkcjonowaniu w szkole. W oparciu o swoje doświadczenie mentorzy wspierają młodszych we wdrażaniu do życia szkolnego. Zwracają uwagę na ich poczucie bezpieczeństwa i inspirują do samorealizacji. Odkrywają i wspomagają indywidualnie potencjał każdego ucznia.

Zaprezentowane przykłady wykorzystania coachingu, ale także tutoringu i mentoringu w jednostkach polskiego systemu oświaty pokazują szerokie spektrum możliwości tych metod.

Po pierwsze ich wartość polega na tym, iż reprezentują koncepcję edukacji spersonalizowanej, w której uczeń wraz z jego indywidualnymi potrzebami i możliwościami jest determinantem procesu kształcenia.

Po drugie metody te zakładają rozwój kompetencji osobowych ucznia, które stanowią podstawę do świadomego kierowania własnym życiem. Zadaniem coacha, tutora czy mentora jest wykształcenie w uczniu umiejętności samooceny, która sprawia, że młody człowiek potrafi definiować swoje cele, ocenić postępy, planować działania, które prowadzą do kształtowania wewnętrznej motywacji.

Po trzecie ważny jest pragmatyczny wymiar stosowania ww. metod, bowiem stanowią dla ucznia skuteczną i inspirującą, a czasami również terapeutyczną (socjoterapeutyczną) drogę do zdobycia wykształcenia niezbędnego do odnalezienia się na rynku pracy lub powrotu do życia w społeczeństwie.

Po czwarte stosowanie metod coachingu, tutoringu i mentoringu zakłada wysokie kompetencje zawodowe nauczycieli, zapobiega ich wypaleniu zawodowemu, zbliża

[60] http://inpa.pl/sp44/index.php?option=com_content&view=article&id=174:mentoring-rowieniczy&catid=43:gowna&Itemid=172 (dostęp: 18.04.2016)
[61] http://niepublicznaradom.edu.pl/program/mentoringpl/ (dostęp: 18.04.2016)

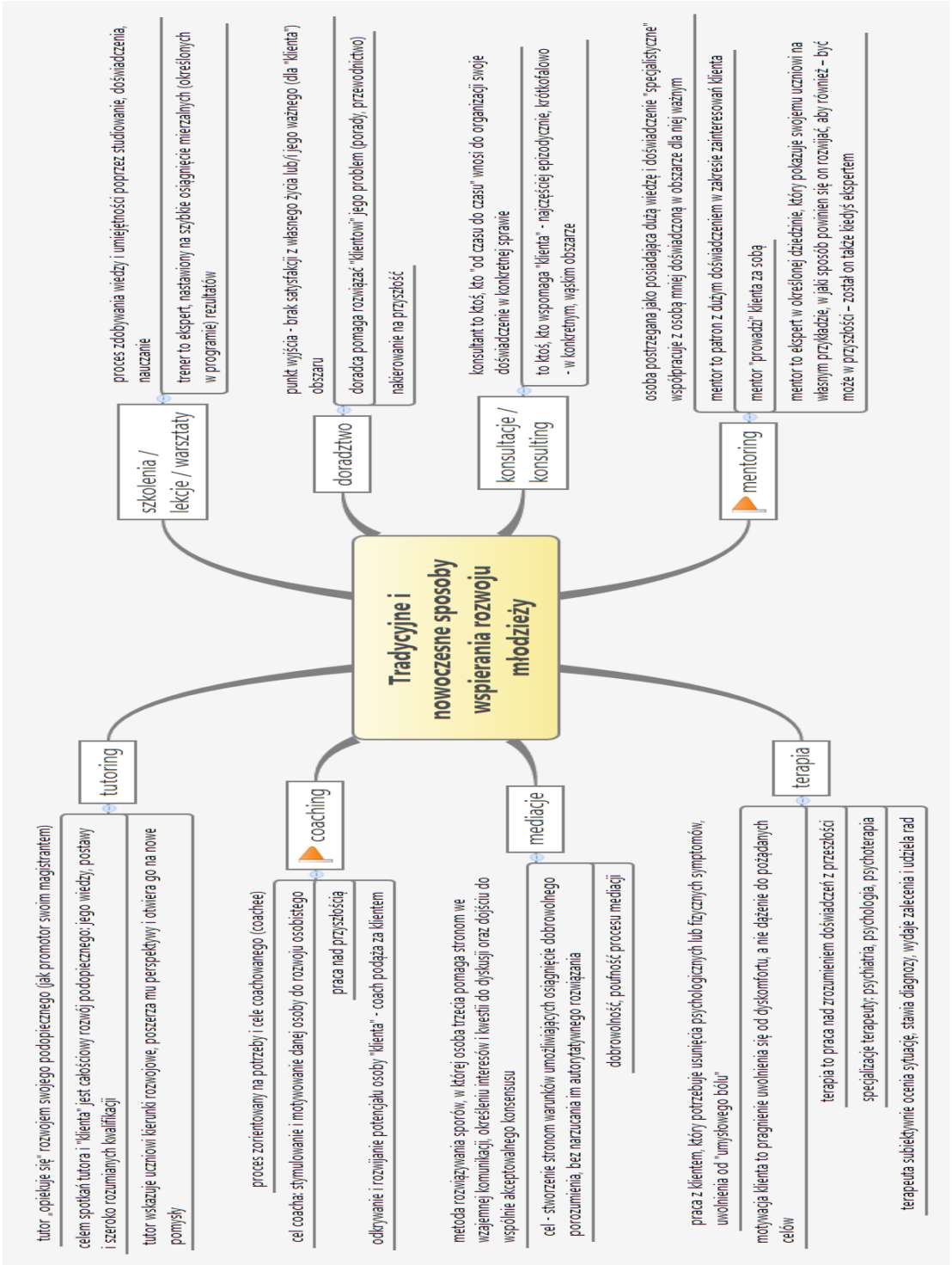
społeczność szkolną i umacnia to, co w edukacji jest najważniejsze, czyli wartość każdej osoby ludzkiej, bez względu na potencjał jakim dysponuje.

2. Coaching i mentoring jako metoda wspierania rozwoju uczących się.

Humanistyczna koncepcja rozwoju człowieka, stojąca w opozycji do tradycyjnego podejścia, stanowi podstawę nowocześnie konstruowanych strategii edukacji i kształcenia, zarówno na poziomie globalnym (np. strategie UE), jak i regionalnym, znajduje także odzwierciedlenie w programach nauczania i wychowania stosowanych przez osoby pracujące z młodzieżą w szkołach, placówkach oświatowych i pozaoświatowych, w organizacjach pozarządowych itp. Istotą humanistycznego fundamentu edukacji i kształcenia jest podmiotowe i osobowe traktowanie człowieka, któremu towarzyszy przeświadczenie o posiadanych przez niego podstawowych atrybutach: wolności i odpowiedzialności, możliwości wyboru oraz zdolności przekraczania ograniczeń zewnętrznych. Zmienia się także postrzeganie ról i relacji osób uczących się z osobami będącymi ich ,,nauczycielami": dorosły pracujący z młodzieżą staje się przewodnikiem, wykorzystującym bogaty i różnorodny warsztat zawodowy do zachęcania jej doświadczania i poznania siebie, odkrywania własnego potencjału, określania i realizacji indywidualnych celów – krótkoterminowych i dalekosiężnych. Taka stymulacja, nastawiona na ,,przewidywanie siebie", ułatwia przystosowanie się młodego człowieka do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającej się, w dużym stopniu nieprzewidywalnej sytuacji współczesnego i przyszłego świata.

Tak więc wspomaganiem rozwoju młodego człowieka w rozwoju są dzisiaj świadome działania osób dorosłych, ułatwiające mu rozwój w kierunku, jaki wybiera. Te działania to przede wszystkim tworzenie sytuacji umożliwiających samopoznanie i nabywanie kluczowych kompetencji, pomagających w osiągnięciu samowystarczalności, samodzielności i samorealizacji, w prowadzeniu ciekawego i dającego satysfakcję z życia.[62]

[62] Na podst.: Iwona Gryniuk-Toruń, Wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym jako cel edukacji: http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=87 Dostęp: 12 marca 2016 r.


Tradycyjne i nowoczesne sposoby wspierania rozwoju młodzieży
szkolenia / lekcje / warsztaty
proces zdobywania wiedzy i umiejętności poprzez studiowanie, doświadczenia, nauczanie
trener to ekspert, nastawiony na szybkie osiągnięcie mierzalnych (określonych w programie) rezultatów
doradztwo
punkt wyjścia - brak satysfakcji z własnego życia lub/i jego ważnego (dla "Klienta") obszaru
doradca pomaga rozwiązać "klientowi" jego problem (porady, przewodnictwo)
nakierowanie na przyszłość
konsultacje / konsulting
konsultant to ktoś, kto "od czasu do czasu" wnosi do organizacji swoje doświadczenie w konkretnej sprawie
to ktoś, kto wspomaga "klienta" - najczęściej epizodycznie, krótkofalowo - w konkretnym, wąskim obszarze
mentoring
osoba postrzegana jako posiadająca dużą wiedzę i doświadczenie "specjalistyczne" współpracuje z osobą mniej doświadczoną w obszarze dla niej ważnym
mentor to patron z dużym doświadczeniem w zakresie zainteresowań klienta
mentor "prowadzi" klienta za sobą
mentor to ekspert w określonej dziedzinie, który pokazuje swojemu uczniowi na własnym przykładzie, w jaki sposób powinien się on rozwijać, aby również – być może w przyszłości – został on także kiedyś ekspertem
terapia
praca z klientem, który potrzebuje usunięcia psychologicznych lub fizycznych symptomów, uwolnienia od "umysłowego bólu"
motywacja klienta to pragnienie uwolnienia się od dyskomfortu, a nie dążenie do pożądanych celów
terapia to praca nad zrozumieniem doświadczeń z przeszłości
specjalizacje terapeutyk: psychiatria, psychologia, psychoterapia
terapeuta subiektywnie ocenia sytuację, stawia diagnozy, wydaje zalecenia i udziela rad
mediacje
metoda rozwiązywania sporów, w której osoba trzecia pomaga stronom we wzajemnej komunikacji, określeniu interesów i kwestii do dyskusji oraz dojściu do wspólnie akceptowalnego konsensusu
cel - stworzenie stronom warunków umożliwiających osiągnięcie dobrowolnego porozumienia, bez narzucania im autorytatywnego rozwiązania
dobrowolność, poufność procesu mediacji
coaching
proces zorientowany na potrzeby i cele coachowanego (coachee)
cel coacha: stymulowanie i motywowanie danej osoby do rozwoju osobistego
praca nad przyszłością
odkrywanie i rozwijanie potencjału osoby "klienta" - coach podąża za klientem
tutoring
tutor „opiekuje się" rozwojem swojego podopiecznego (jak promotor swoim magistrantem)
celem spotkań tutora i "klienta" jest całościowy rozwój podopiecznego: jego wiedzy, postawy i szeroko rozumianych kwalifikacji
tutor wskazuje uczniowi kierunki rozwojowe, poszerza mu perspektywy i otwiera go na nowe pomysły

Rysunek 18. Tradycyjne i nowoczesne sposoby wspierania rozwoju młodzieży[63]

Najbardziej skutecznymi metodami wspomagania rozwoju młodzieży w zgodzie z założeniami psychologii humanistycznej wydają się być mentoring i coaching.

2.1. Coaching, mentoring – definicje i dylematy terminologiczne.

Eric Parsloe i Monika Wray w książce pt. „Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się" określają dyskusje wokół mentoringu i coachingu, toczące się w środowiskach biznesu, kształcenia i edukacji, mianem „semantycznej dżungli"[64]. Wokół pojęć *coaching* i *mentoring* nagromadziło się wiele definicji, skutkujących sporami terminologicznymi.

W naszym programie odniesiemy się do najważniejszych elementów definicji coachingu i mentoringu, dostępnych w literaturze. Przyjmiemy pogląd tej grupy znawców problemu, którzy uważają, że mentoring jest procesem szerszym niż coaching, co oznacza, że coaching może być jednym z narzędzi (techniką, metodą), jakie stosują mentorzy – osoby pracujące z młodzieżą.

Oto wybrane definicje coachingu oraz aforyzmy oddające jego istotę. Wśród sentencji czytelnik znajdzie myśli Sokratesa, twórcy nurtu dialektycznego, który uznawał, iż dialektyka to *metoda prowadzenia dyskursu filozoficznego polegającego na „wyciąganiu" z ucznia przez nauczyciela prawdziwych znaczeń i definicji pojęć oraz relacji między nimi. Odbywa się ono w oparciu o jedną z dwóch metod:*

- *elenktyczną – czyli metodą zbijania twierdzeń przeciwnika poprzez wyprowadzanie z nich konsekwencji doprowadzających w końcu do tezy absurdalnej lub sprzecznej z twierdzeniem pierwotnym,*
- ***maieutyczną (położniczą)** – polegającą na **dopomożeniu uczniowi w uświadomieniu sobie prawdy, którą już zna, poprzez umiejętne stawianie pytań. Metoda ta zakłada, iż każdy człowiek posiada intuicyjną wiedzę o ideach**.*

***Pojęcie dialektyki maleutycznej stanowi podwaliny współczesnego coachingu**.*[65]

[63] Mapę myśli opracowano na podstawie: Iwona Gryniuk-Toruń, Wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym jako cel edukacji; Nowe sposoby nauczania. Coaching, tutoring i mentoring: http://centrumngopoznan.pl/blog-13-05-2013-nowe-sposoby-nauczania-coaching-tutoring-i-mentoring/ Dostęp: 12 marca 2016 r.; Carol Wilson, Nowy coaching biznesowy. Przewodnik po najlepszych praktykach, Wyd. MTBiznes, 2015; Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu. Część 6. Wspieraj młodzież coachingowo.

[64] Por.: Eric Parsloe, Monika Wray, Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008. (Eric Parsloe, Monika Jamieson Wray, Coaching And Mentoring. Practical Methods To Improve Learning, Kogan Page Publishers, 2000).

[65] Joanna Żukowska, Naukowe ujęcie coachingu [w:] Człowiek w organizacji. Teoria I praktyka, red. Wachowiak P., wydawnictwo: SGH, Warszawa 2012, s. 6-7: http://www.depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2151/Naukowe%20uj%C4%99cie%20coachingu.pdf?sequence=1 Dostęp: 10 marca 2016 r.

Mapę ilustrującą mentoring rozpoczyna wizerunek Telemacha i Mentora, pojęcie mentoringu ma bowiem swoje źródło w mitologii greckiej. Odyseusz, wyruszając na wojnę trojańską, powierzył opiekę nad Telemachem swojemu przyjacielowi – Mentorowi (*Przekaż swoją wiedzę i doświadczenie mojemu synowi*). Dzisiaj definiuje się mentora, jako człowieka, który odgrywa rolę przewodnika lub doradcy. W obszarze zawodowym, koncepcja mentoringu odnosi się do relacji nawiązanej pomiędzy doświadczonym pracownikiem, mentorem i początkującym, mentorowanym (podopiecznym). Celem profesjonalnego mentoringu jest zapewnienie rozwoju i profesjonalnego szkolenia nowego pracownika, który otrzymuje wsparcie, poradę, wiedzę i mądrość przekazane przez starszego kolegę (Cuerrier, 2004). Mentor, pojawiający się przy Telemachu także pod postacią Ateny, wywiązywał się z tego zadania znakomicie.

Rysunek 19. Wybrane definicje coachingu i aforyzmy oddające jego istotę.[66]

[66] Opracowano na podstawie: Joanna Żukowska, Beata Marciniak, Zastosowanie coachingu i narzędzi coachingowych w oświacie [w:] „Dyrektor Szkoły" nr 1 (229), styczeń 2013, s. 29-30;

Małgorzata Sidor-Rządkowska, Coaching i mentoring – pożyteczna moda [w:] „Dyrektor Szkoły" nr 10 (250), październik 2014, s. 31-32; Małgorzata Sidor-Rządkowska. Profesjonalny coaching: Zasady i dylematy etyczne w pracy coacha, Wolters Kluwer, 2012, s. 14; Joanna Żukowska, Naukowe ujęcia coachingu [w:] Człowiek w organizacji. Teoria i praktyka, red. Wachowiak P., Wydawnictwo: SGH, Warszawa 2012: http://www.depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2151/Naukowe%20uj%C4%99cie%20coachingu.pdf?sequence=1; Inspirujące cytaty dla nauczycieli osób dorosłych: http://www.edulider.pl/edukacja/inspirujace-cytaty-dla-nauczycieli-osob-doroslych (Dostęp: 1 kwietnia 2016 r.); Rogers J., Coaching. Podstawy umiejętności. Przekład: Katarzyna Konarowska, Dorota Porażka, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2010.

Rysunek 20. Wybrane definicje mentoringu i aforyzmy oddające jego istotę.[67]

[67] Opracowano na podstawie: Mentoring w praktyce polskich przedsiębiorstw. Analiza danych i dokumentów zastanych (desk-research), Polskie Stowarzyszenie Mentoringu, 2013: https://badania.parp.gov.pl/files/74/75/726/19443.pdf; Encyklopedia Zarządzania:

A oto zestawienie cech coachingu[68] z wyróżnikami mentoringu[69].

Cecha	Opis w odniesieniu do coachingu	Opis w odniesieniu do mentoringu
Dobrowolność.	Osoba coachowana musi wykazać wolę udziału w procesie.	Ważna jest wola obu stron – mentora i podopiecznego, choć w niektórych (formalnoprawnych) formach współpracy opartych na mentoringu (np. praktyki i staże zawodowe) kwestie udziału w mentoringu mogą być obligatoryjne, opisane w obustronnej umowie.
Dyrektywność.	Brak dyrektywności. Nikt z zewnętrznego otoczenia osoby coachowanej nie może mieć wpływu na proces.	Podobnie jak w przypadku dobrowolności. Wpływ na program mentoringu ma tu np. program przedmiotu zawodowego, w ramach którego praktykant czy stażysta bierze udział w procesie.
Wspomaganie procesu uczenia się.	Nie jest to proces uczenia się, choć wspomaga uczenie się osoby coachowanej.	To jest proces uczenia się, obejmujący poznawanie nowej wiedzy i umiejętności, ich testowanie, eksperymentowanie itp. Jednocześnie, dzięki autorytetowi i kompetencjom mentora, to forma wspomagania rozwoju podopiecznego także w innych niż „edukacyjne" sferach.
Rola pytań w procesie.	Pytania, a nie rady i sugestie, są podstawowym narzędziem coacha.	Pytania są ważne – kierują je do siebie obie strony. Ważne są także rady i sugestie mentora, który – z racji doświadczeń, pozycji i autorytetu – „wie lepiej", a często dokonuje także oceny postępów podopiecznego.
Pobudzanie do myślenia.	Docieranie do świadomości, a nawet do podświadomości.	Uruchamia autorefleksję, myślenie problemowe, wyobraźnię. Pozwala dokonywać autoewaluacji (także w porównaniu do statusu, wiedzy, umiejętności, postaw i zachowań mentora oraz wyznawanych przez niego wartości).
Szacunek i akceptacja wartości.	Postawa, wartości, zachowania osoby coachowanej nie mogą	Ważne są wartości obu stron – mentora i podopiecznego. Podopieczny weryfikuje swój system

https://cytaty.mfiles.pl/index.php/keyword/7978/0/mentoring; Inspirujące cytaty dla nauczycieli osób dorosłych: http://www.edulider.pl/edukacja/inspirujace-cytaty-dla-nauczycieli-osob-doroslych (Dostęp: 1 kwietnia 2016 r.)

[68] Źródło informacji w pierwszej i drugiej kolumnie tabeli: Joanna Żukowska, Naukowe ujęcie coachingu, s. 5-6 (autorka opiera się na zestawie cech coachingu opracowanym przez S. Caldwell).

[69] Trzecia kolumna – opracowanie własne.

	być poddane ocenie przez coacha.	wartości, a jednocześnie poddaje refleksji (często twórczo adaptuje) system wartości mentora.
Związek z rozwojem.	Coaching zapewnia permanentne doskonalenie i autoewaluację.	Jest rozwojowy, służy doskonaleniu (szczególnie umiejętności), uruchamia autoewaluację.
Dokonywanie zmian.	Klient samodzielnie, bez przymusu, podejmuje decyzję o zmianie.	Podopieczny podejmuje ostateczne decyzje o zmianie (siebie, swoich wartości, postaw, zachowań, nawyków), choć decyzje o zmianie może sugerować mentor.
Koncentracja na osiąganiu celu.	Stworzenie hierarchii osiągalnych celów i determinacja w dążeniu do ich osiągania.	W programie współpracy w ramach mentoringu podopieczny i mentor określają osiągalne, rozłożone w czasie cele. Do ich zrealizowania dążą wspólnie.
Człowiek jako centrum procesu.	Cala uwaga jest skoncentrowana na osobie coachowanej, nie na procesie czy stosowanych narzędziach. Coach jest – mówiąc metaforycznie – „przezroczysty", stoi „za coachee".	Podopieczny jest w centrum zainteresowania mentora, ale ważny jest także sam proces modelowany przez mentora, jego warsztat pracy itp. Mentor – mówiąc metaforycznie – idzie „przed podopiecznym" (gdy pokazuje mu swój warsztat pracy, doświadczenie, wiedzę, wartości) lub „obok niego" (gdy stwarza sytuacje konfrontacji swoich zasobów z zasobami podopiecznego).
Waga wzajemnej relacji.	Troska o wzajemne poszanowanie, szczerość i zaufanie.	Relacja oparta na wzajemnym szacunku i zaufaniu, a także na autorytecie mentora.
Korzystanie z własnych zasobów, talentów i możliwości.	Koncentracja na zasobach tkwiących w kliencie, a nie w otoczeniu. Samodzielne korzystanie przez coachowanego z własnych zasobów, talentów i możliwości.	Wykorzystanie zasobów podopiecznego, ale także mentora oraz otoczenia, w którym odbywa się proces. Decyzje o sposobie ich wykorzystania podejmuje i mentor, i podopieczny.
Aktywność.	Dążenie do wzmocnienia i doskonalenia osoby coachowanej.	Dążenie do jak najmocniejszego wzmocnienia i doskonalenia podopiecznego przy jednoczesnej maksymalizacji aktywności mentora, który oddaje podopiecznemu swój czas na pokazanie mu swojego potencjału.
Odpowiedzialność za proces.	Odpowiedzialność za proces coachingowy i jego rezultat ponosi osoba coachowana, a nie coach.	Współodpowiedzialność mentora i podopiecznego za proces mentoringu i jego efekty, choć to mentor jest tutaj tym, który „wie lepiej" i tym, który czasem dokonuje

		oceny efektów.
Ekologia celów[70]	Dobro osoby coachowanej jest najważniejsze, jeżeli cel może temu zaszkodzić, należy go przeprojektować lub z niego zrezygnować.	Dobro podopiecznego jest najważniejsze. Mentor – jako autorytet i profesjonalista w obszarze mentoringu – ma prawo wyrażania opinii (opartej na własnych doświadczeniach) o ekologii celów podopiecznego.

Tabela 1. Porównanie cech coachingu i mentoringu.[71]

Podstawowe różnice między mentoringiem a coachingiem można także ująć następująco[1]:

Mentoring	Coaching
Długotrwała relacja.	Ograniczony czas trwania relacji.
Może być nieformalna, spotkania w miarę potrzeb.	Zwykle posiadająca trwałą strukturę i regularność.
Wieloletni horyzont czasowy, szerszy punkt widzenia na daną osobę.	Krótkoterminowy (czasami ograniczone w czasie) i koncentrujący się na specyficznych tematach.
Mentor posiada większe doświadczenie niż jego klient.	Coach nie musi zawsze posiadać dużego doświadczenia w dziedzinie klienta.
Skierowane na rozwój kariery zawodowej i rozwój osobisty.	Jest zwykle zorientowany na rozwój i tematykę związaną z pracą.
Tematyka jest ustalona przez klienta, mentor jest przewodnikiem i pomaga przygotować klienta do realizacji zamierzonej roli.	Tematyka dotyczy osiągania specyficznych, krótkoterminowych celów.
Obraca się wokół zawodowego rozwoju.	Obraca się wokół specyficznych zagadnień rozwojowych nie tylko dotyczących prac.

Niezależnie od różnic w spojrzeniu na mentoring i coaching, istotą obu procesów jest **wspieranie oparte na komunikacji**, zorientowane na potrzeby lub cele osoby bądź grupy, bazujące na odkrywaniu potencjału osoby bądź grupy, realizujące się poprzez współpracę. Efektem tak rozumianego wspierania jest wypracowanie sposobu rozwiązania problemu przez osobę lub grupę.

[70] Cel ekologiczny, to taki, którego koszty realizacji są proporcjonalne do korzyści.

[71] Warto wysłuchać także wykładów na temat istoty coachingu (np. Joseph O'Connor, Czym jest coaching https://www.youtube.com/watch?v=75Eyf39eUFs, Coaching na świecie: https://www.youtube.com/watch?v=-78mRaYwm6A) i cech mentoringu (Czym jest mentoring?: https://www.youtube.com/watch?v=LotuyjZHCUw). Inne: Projekt Become a mentor today http://www.thementoringproject.org/become-a-mentor/

Dlatego rozwijanie umiejętności komunikacyjnych – od słuchania, przez zadawanie pytań, do udzielania informacji zwrotnej – jest dla coacha i mentora niezwykle istotne.

Profesjonalny coaching jest ciągłym partnerstwem, które umożliwia klientom uzyskanie zadowalających wyników w życiu osobistym i zawodowym. Poprzez proces coachingu klienci zwiększają swoją aktywność i wyniki uczenia się, zwiększa się ich wydajność i poprawa jakości ich życia. Generalnie, coaching oznacza zachowanie i sposób, w jaki osiąga się rezultaty. Proces coachingu opisuje się jako sposób pracy z ludźmi, biorąc pod uwagę ich zachowanie w reakcji na otaczający ich świat. "International Coaching Federation" Katarzyny Voynnet Fourboul w swoim studium coachingu i mentoringu definiuje je następująco: Mentorzy pomagają swoim podopiecznym uczyć się. Ale wiedza nie pochodzi wyłącznie z doświadczenia mentora. Mentor jest przewodnikiem swojego protegowanego w sytuacjach edukacyjnych.

Zgodnie z kodeksem etyki "Rady Europejskiej mentoringu i coachingu" (EMCC), który obejmuje następujące aspekty zawodu (kompetencje, kontekst, wyznaczanie i szanowanie granic, uczciwość, profesjonalizm) rolą coacha/mentora jest przestrzeganie tych zasad i wysokich standardów.

2.2. Coaching i mentoring – idea i cele wykorzystania metod w pracy z młodzieżą.

Dominique Glassman w raporcie "Praca uczniów/studentów w szkole i poza szkołą" (HCCE, 2004, PDF), odnosi się do koncepcji coachingu w szkole (str.91 do 97). Coaching w szkole uwzględnia trudności studenta/ucznia, proponuje sposoby ich przezwyciężenia i oferuje wybór ścieżek rozwoju, a także dalsze ,,inwestowanie" w przyszłość.
"To, co oznacza coaching, wydaje się być oparte głównie na pozycji ,,metapoziomu – dystansie do samego siebie", co stanowi punkt wyjścia do własnego rozwoju. To jest tło do kreowania samego siebie, świadomości własnego życia, bycia kowalem swego szczęścia.
I właśnie dzięki coachowi można mieć wszystkie atuty po swojej stronie. Gdy trzeba iść bardzo szybko, ponieważ ważne decyzje niekoniecznie wymagają długiego okresu dojrzewania, coach jest jak akuszer, pomaga młodemu człowiekowi ,,narodzić się na nowo". Argument szybkiego uzyskania efektów jest mobilizujący.
Louis Fournier definiuje coaching edukacyjny na 2 płaszczyznach: psychologicznego i pedagogicznego podejścia. Psychologicznego, mającego na celu nauczenie uczniów/studentów, jak radzić sobie ze stresem, przezwyciężyć swoją nieśmiałość, poprawiać koncentrację, który, według autora, musi być realizowany przez psychologa. Istotą jest przygotowanie uczniów, by byli w stanie przeżywać sukces. Podejście pedagogiczne zmierza natomiast do nabywania wiedzy i umiejętności, co musi być realizowane przez nauczyciela, który jest profesjonalnie przygotowany do coachingu i stosuje odpowiednie narzędzia.

Autorzy polskiego ,,Raportu o stanie edukacji 2013" zatytułowali go ,,Liczą się nauczyciele", a publikację zaczynają zdaniem: *Nauczyciel jest najważniejszy*. Stawiają

ważną nie tylko dla nauczycieli, ale również dla innych osób pracujących z młodzieżą, tezę: **To, jacy są i będą nowocześni nauczyciele, jest jednym z wyznaczników zdolności do długofalowego rozwoju kraju**[72].

Edukacja ma dwa główne cele. Po pierwsze – buduje potencjał rozwojowy kraju, po drugie – wzmacnia spójność społeczną. Oba te cele są ze sobą powiązane. Potencjał rozwojowy to zarówno coraz bardziej świadome rozwijanie elit, jak i podnoszenie ogólnego wykształcenia społeczeństwa, by potrafiło coraz lepiej zapewnić dobre warunki dla ludzi wybitnych, a także by twórczo absorbowało efekty ich pracy. Elity są tym mocniejsze, im szerszy jest dostęp do elitarnych pozycji, czyli m.in. im lepiej jest zrealizowana zasada równego dostępu do edukacji dobrej jakości. W tym przejawia się powiązanie obu celów edukacji.

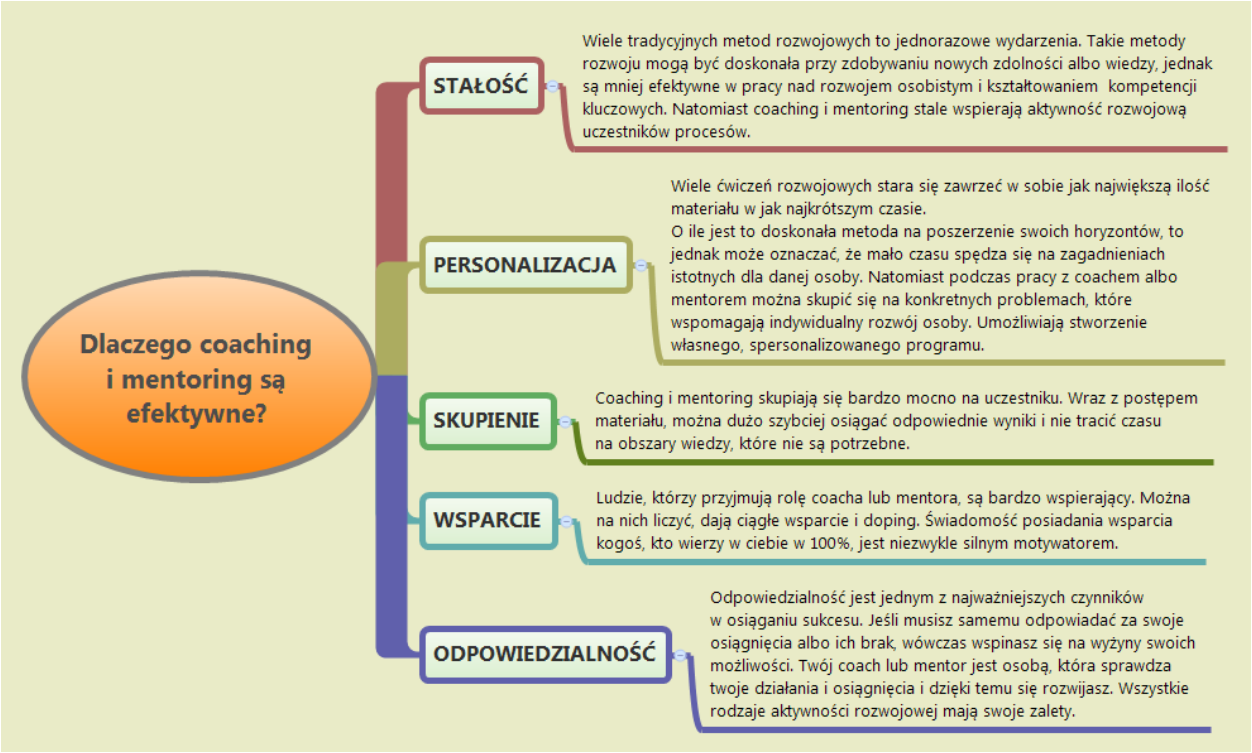
Zasada spójności społecznej to nie tylko praca z najsłabszymi i minimalizowanie ryzyka wykluczenia społecznego, to także dbałość o szeroko otwarte wrota do indywidualnego rozwoju. Oba cele edukacji wymagają personalizacji w pracy z dziećmi i młodzieżą. **W dzisiejszym świecie powszechna edukacja na tyle tylko wzmacnia potencjał rozwojowy i spójność społeczną, na ile potrafi uniknąć uniformizacji, na ile personalizuje metody pracy z uczniem. To jest sedno problemu współczesnych systemów edukacji, budowanych w przeszłości na innych wzorcach. Jest to również główny kontekst niezbędnych przemian współczesnej roli nauczyciela**. (…) Efektywne uczenie innej osoby zawiera istotny element pracy twórczej. Do każdego dziecka, każdego młodego człowieka, a i dorosłego już studenta i dorosłej uczącej się osoby trzeba szukać osobnego klucza, by uruchomić ich potencjał.[73]

Tak więc coaching i mentoring jako metody stosowane przez nauczycieli w pracy z młodzieżą ma dzisiaj swoje „globalne" uzasadnienie. Ważnym wyzwaniem dla przewodników młodzieży jest kształtowanie postaw **świadomych obywateli, *przygotowanych do dokonywania wyboru, odpornych na manipulowanie informacją, wyposażonych w umiejętność argumentowania, gotowych do współdziałania z innymi***

i podejmowania odpowiedzialności za własne zobowiązania wobec innych. To ideał, od którego dość odległe są realia nie tylko w Polsce. Również najbardziej rozwinięte kraje, które jeszcze niedawno żyły w przekonaniu, że mają rozwiązany problem powszechnej edukacji, przekonują się, że tradycyjny model nie wytrzymuje próby nowych wyzwań. *Rynek pracy wymaga łączenia umiejętności twardych z miękkimi, szybkiego uczenia się i radzenia sobie z nieznanymi wcześniej problemami, rekombinacji wcześniej zdobytych kompetencji i ich uzupełniania. Świat rutyny (…) w życiu zawodowym odchodzi w przeszłość, spychany jest na obrzeża. Zajęcia bardziej lukratywne, ciekawsze, czy choćby dające silniejszą pozycję na rynku, wymagają elastyczności. Okres edukacji jest tylko częściowo wykorzystany, jeśli nie zapewnia przygotowania do nowych ról w dorosłym życiu*[74].

[72] Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013, Instytut Badań Edukacyjnych, 2014, s. 7.
[73] Tamże.
[74] Tamże, s. 8.

W porównaniu z tradycyjnymi, „niewytrzymującymi próby nowych wyzwań" metodami stosowanymi w pracy z młodzieżą, coaching i mentoring są szansą na poprawę efektywności ścieżek rozwojowych młodzieży (ale także i ich dorosłych „przewodników"). Oto argumenty, poparte badaniami:



Rysunek 21. Dlaczego coaching i mentoring są efektywne?[75]

Znawcy problemu do listy efektów dodają:

- Budowanie szacunku.
- Budowanie dobrej komunikacji (skutecznej, przyjaznej, wzajemnej, konstruktywnej, satysfakcjonującej, kreującej pozytywne relacje, odkrywającej nowe możliwości).
- Budowanie umiejętności uczenia się.
- Budowanie poczucia sensu (wzrost poczucia spokoju, optymizmu i radości).[76]

W jakich sytuacjach jest możliwe zastosowanie mentoringu i coachingu w pracy z młodzieżą? Kto może skutecznie pełnić tu rolę mentora, a kto – coacha?

Interesująca jest opinia dr Małgorzaty Sidor-Rządkowskiej:
Czy nauczyciel może być coachem dla swoich uczniów? Moim zdaniem – nie. To kategoryczne i zapewne zaskakujące stwierdzenie wynika z samej istoty profesji coacha.

[75] Za: http://www.seka.edu.pl/5-powodow-ktore-wspieraja-coaching-i-mentoring/ Autorzy opierają się na badaniach wykonanych przez Stowarzyszenie Certyfikowanych Księgowych (The Charterem Association of Certified Accountants, ACCA). Informacja ACCA o badaniach: 5 Reasons Why Coaching and Mentoring Is So Effective For Developing People: http://goalsandachievements.com/career/5-reasons-why-coaching-and-mentoring-is-so-effective-for-developing-people/ Dostęp: 10 marca 2016 r.

[76] Za: Joanna Żukowska, Beata Marciniak, Zastosowanie coachingu i narzędzi coachingowych w oświacie [w:] „Dyrektor Szkoły" nr 1 (228), styczeń 2013, s. 31.

U jej podstaw leży zasada, iż właścicielem procesu coachingowego jest klient – to za nim podąża coach. ***Uczeń potrzebuje raczej mentora – osoby, która idzie obok, a nawet krok naprzód, oświetlając drogę prowadząca w świat wiedzy i umiejętności. Powyższe uwagi nie zmieniają faktu, iż umiejętności coachingowe w pracy nauczyciela są bardzo istotne. Muszą one jednak być stosowane wybiórczo, w sposób niezwykle przemyślany, dostosowany do specyfiki relacji uczeń-nauczyciel***.[77]
Dr Joanna Żukowska i Beata Marciniak sugerują, aby w odniesieniu do nauczania (edukacji, oświaty) określenia ,,podejście coachingowe" niż ,,coaching".
Podejście coachingowe w edukacji może dotyczyć:

- ✓ *lekcji przedmiotowych,*
- ✓ *współpracy z uczniem,*
- ✓ *lekcji wychowawczej,*
- ✓ *zebrań klasowych z rodzicami oraz rozmów z nimi,*
- ✓ *pracy pedagoga szkolnego.*

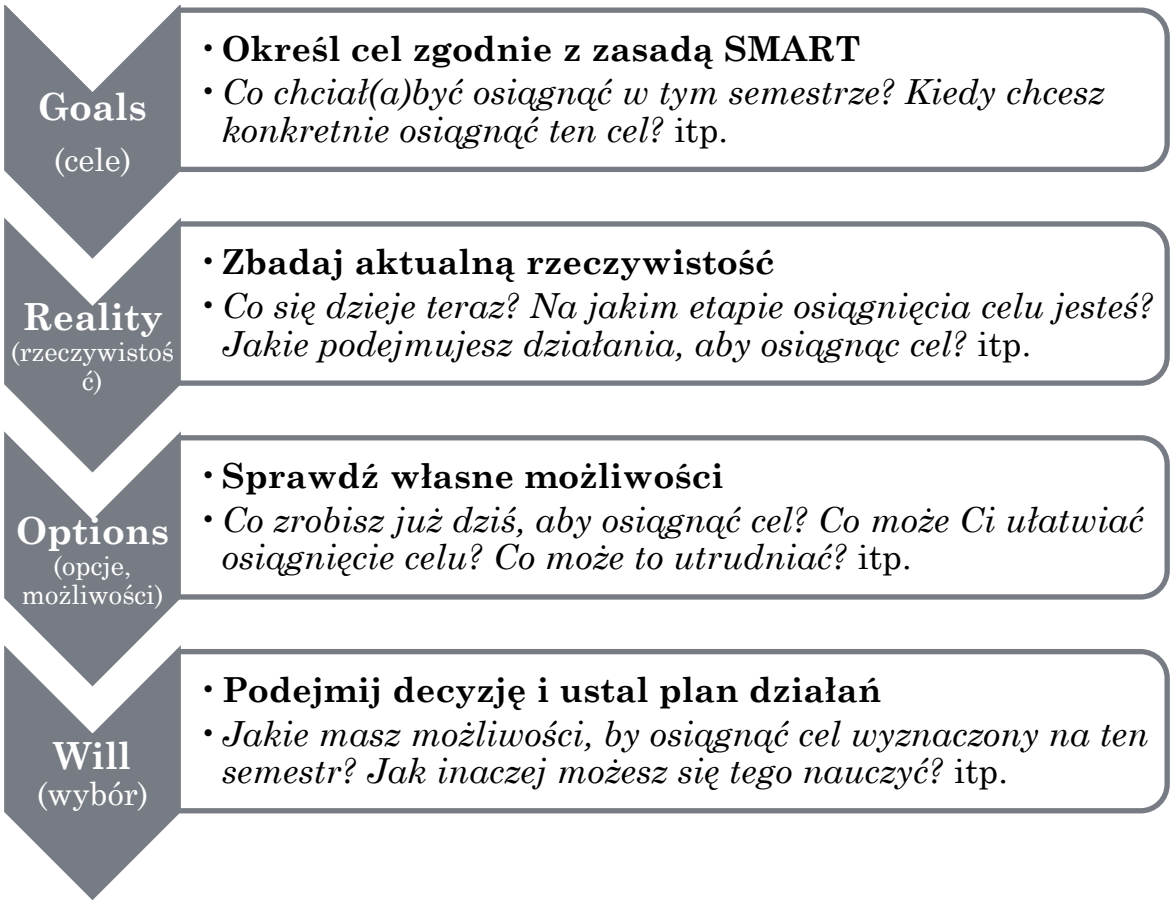
Zapewne w tym miejscu nasuwa się Państwu pytanie, z jakiego powodu mówimy o podejściu coachingowym, a nie czystym coachingu. (…) Występując w roli nauczyciela, możecie Państwo czerpać wszelkie korzyści z coachingu, ale nie powinniście być coachami dla Waszych uczniów. (…) Zasadniczo wynika to z faktu, iż coach nie ocenia, wręcz nie może tego robić, natomiast nauczyciel przeciwnie – ma nie tylko takie prawo, ale i obowiązek. Podejście coachingowe pozwala na wykorzystanie wszelkich pozytywów coachingu, czyli budowanie zaufania, pobudzanie motywacji w uczniach, jasne, katywne komunikowanie się, ze słuchaniem na czele, oraz wykorzystanie narzędzi stosowanych w coachingu. (…)[78]

Podkreślamy także szanse na zastosowanie coachingu w pracy z młodzieżą, jakie otwierają się przed jej pozaszkolnymi przewodnikami, reprezentującymi np. organizacje pozarządowe, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, placówki pomocy społecznej czy instytucje rynku pracy i zatrudnienia. Widzimy także możliwość, aby te osoby, współpracując ze szkołą, włączały się w zajęcia pozalekcyjne, prowadząc z młodzieżą – szczególnie starszą – profesjonalne sesje coachingowe.

Podejście coachingowe/coaching oraz mentoring można prowadzić zarówno w pracy indywidualnej z uczniami (face to face), jak i w odniesieniu do grup uczniów. Zarówno w jednej, jak i drugiej formie nie warto się spieszyć, mając na względzie najważniejszy cel: rozwój ucznia/podopiecznego w tempie adekwatnym do jego potrzeb i możliwości, gdyż, jak mówi Dorothy Corkville Briggs:
Rozwój nie jest stałą, prostą drogą naprzód i w górę. Jest jak kręty szlak: trzy kroki w przód, dwa w tył, okrążenie wokół krzaków, i kilka chwil postoju przed dalszą wspinaczką do przodu.[79]

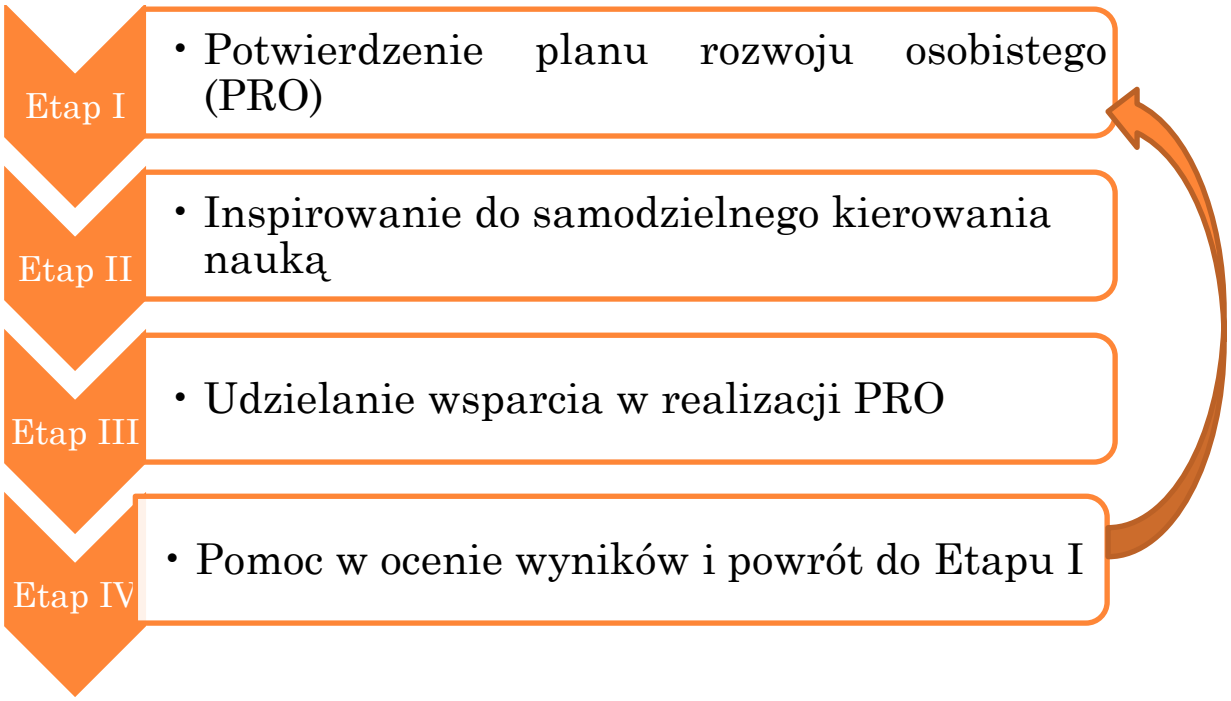
Warto pamiętać tę myśl, sięgając po narzędzia coachingowe przydatne w planowaniu i realizacji procesu, np. popularny model GROW[80]:

[77] Małgorzata Sidor-Rządkowska, Coaching jako forma wsparcia rozwoju uczniów [w:] „Dyrektor Szkoły" nr 12 (252), grudzień 2014, s. 28.
[78] Joanna Żukowska, Beata Marciniak, Zastosowanie coachingu i narzędzi coachingowych w oświacie [w:] „Dyrektor Szkoły" nr 1 (228), styczeń 2013, s. 31.
[79] Za: http://motywujace-cytaty.blogspot.com/2009/05/cytaty-motywacyjne-1.html
[80] Za: Joanna Żukowska, Beata Marciniak, Zastosowanie coachingu i narzędzi coachingowych w oświacie [w:] „Dyrektor Szkoły" nr 1 (228), styczeń 2013, s. 32.



Rysunek 22. Etapy pracy coachingowej - model GROW.

lub planując proces mentoringu z podopiecznym – współtworząc z nim Program Rozwoju Osobistego (PRO) i monitorując jego założenia:

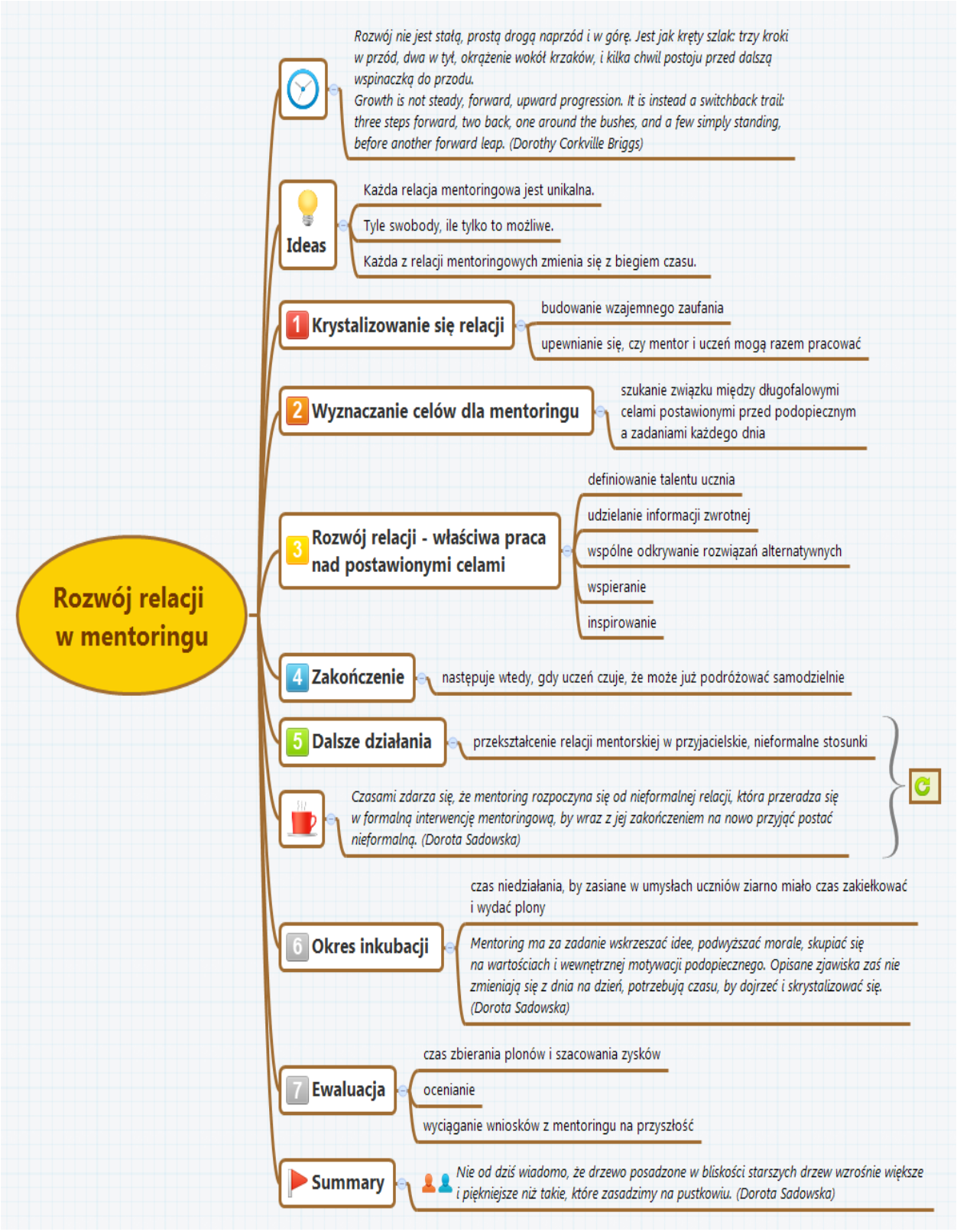


Rysunek 23. Etapy mentoringu[81].

Etapy mentoringu można także postrzegać różnie, wiedząc, że każda relacja mentoringowa jest unikalna, a obu stronom warto pozostawić tyle swobody, ile tylko to możliwe. To mentor i mentee najlepiej zdecydują, jak często się spotykać, ile powinny trwać spotkania, które z nich odbędą się w realu, a które drogą e-mentoringu. *Każda z relacji mentoringowych zmienia się z biegiem czasu i przechodzi swoje – unikalne dla danej relacji – fazy*[82] – pisze Sabina Sadowska i podaje propozycję faz tej współpracy:

[81] Na podst.: E. Parsloe, M. Wray, Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia sie, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 82-86.

[82] Sabina Sadowska, Mentoring krok po kroku: http://www.miesiecznik-benefit.pl/index.php?wiad=48 Dostęp: 1 kwietnia 2016 r.



Rysunek 24. Fazy rozwoju relacji w mentoringu.

Autorka dodaje do zaproponowanych przez siebie etapów komentarz:

Opisany (…) scenariusz ma pełnić funkcję drogowskazu, nie konkretnych wytycznych. Podróż zwana mentoringiem bywa bowiem zaskakująca, rzadko ma charakter książkowy,

a im więcej w niej miejsca na spontaniczne reagowanie (i mentora, i jego podopiecznego), tym bardziej trafia w potrzeby osób zainteresowanych. Warto podjąć ryzyko, jakie otwarta formuła mentoringu ze sobą niesie, gdyż tam, gdzie pojawia się mentoring, pojawia się mądrość, dzielenie się wiedzą i niegasnąca inspiracja.[83]

W raporcie "Mentoring jako strategia wspierania zawodowych perspektyw integracji nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie" Claire DUCHESNE (Wydział Edukacji, Uniwersytet w Ottawie, Kanada) i Ruth KANE (Wydział Edukacji, Uniwersytet w Ottawie) autorki zajęły się kwestią mentoringu między profesjonalistami/specjalistami wewnątrz kadry nauczycielskiej.

Dzisiaj definiuje się mentora, jako człowieka który odgrywa rolę przewodnika lub doradcy. W obszarze zawodowym, koncepcja mentoringu odnosi się do relacji nawiązanej pomiędzy doświadczonym pracownikiem, mentorem i początkującym, mentorowanym (podopiecznym). Celem profesjonalnego mentoringu jest zapewnienie rozwoju i wsparcia nowemu pracownikowi, który otrzymuje pomoc, poradę, wiedzę i mądrość przekazane przez starszego kolegę (Cuerrier, 2004).

Jak widzimy powyżej, rozróżnienie ról między coachem i mentorem wydaje się trudne.

W obu przypadkach chodzi o udzielanie pomocy doprowadzającej jednostkę do rozwoju osobistego i zawodowego.

Jednak niektóre punkty są różne, zwłaszcza w odniesieniu do "czasu":

- Czas formalny dotyczący coachingu i nieformalny w mentoringu w (przy kawie, jakiejś grze ...).
- Czas określony w coachingu (ocena skuteczności, szybkość uzyskiwanych efektów), czas dłuższy w mentoringu (płynie w rytmie podopiecznego, mentor podąża za podopiecznym).

Ale także "procedury" Często dobrowolne i przyjazne relacje (mowa tu o wsparciu) z mentorem.

Relacje mocno sformalizowane (określone cele), a czasem zapłata dla coacha.

Wreszcie, "treści":

- Dzielenie się doświadczeniem życiowym (porady), zawodowym (doświadczenie eksperta) przez mentora.
- Analiza, działania naprawcze, nabycie wiedzy i doświadczenia przez coacha.

W raporcie "Mentoring jako strategia wspierania zawodowych perspektyw integracji nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie" stwierdza się również, że mentor powinien posiadać wysokie umiejętności komunikacyjne.

"Jakość nawiązywanych relacji jest najważniejszym wyznacznikiem doświadczenia w mentoringu; umiejętności nawiązywania relacji z podopiecznym, jakie posiada mentor podopiecznym będą miały bezpośredni wpływ na powodzenie tych relacji. "

"Według Martina i Rippon (2003), dostępność mentora jest jednym z najbardziej cenionych przez podopiecznych cech. Dostępność ta przejawia się, między innymi, przez przyjazne nastawienie ze strony opiekuna, jego elastyczność, przez jego poczucie sprawiedliwości, a także globalne umiejętności komunikacyjne (uważne słuchanie, rzetelną informację zwrotną itd .). Badanie Edwardsa i Gordona (2006) podkreśla jak duże znaczenie dla podopiecznego ma reagowanie ze strony mentora na prośby

[83] Tamże.

i e-maile, możliwość zadania mu pytania i dzielenie się z nim informacjami o swojej drodze życiowej. Słaba pod względem jakości i ilości komunikacja z mentorem, w konsekwencji może doprowadzić do jałowej relacji z podopiecznym.
Lektura raportu Rollanda VIAU na "Motywacja: warunkiem przyjemności uczenia się i nauczania w kontekście szkolnym." przedstawianego przez naukowców na trzecim Kongresie Edukacji w Brukseli, w marcu 2004, pozwala sadzić, że pytanie dotyczące mentoringu wciąż jest otwarte.
Autor raportu studiując życie trzech wielkich naukowców: Charlsa Darwina, Alberta Einsteina i Carla Junga odkrył, że ,,utonęli" oni w nudzie. Uciekając z ławek uniwersytetu ci trzej badacze, naukowcy postrzegali szkołę jako miejsce demotywujące.
Złe relacje interpersonalne między nimi i ich nauczycieli zbudowane były w oparciu o kontrolę, władzę i przymus. Ale jak ci wielcy naukowcy z tego wyszli?
Aby to osiągnąć, stosowali następujące strategie: czytanie, odkrywanie świata i budowanie bliskich, długotrwałych więzi z jednym lub wieloma wspierającymi mentorami.
"Co ciekawe, Zuckerman odkrywa w swoich badaniach, że nie tak dużo wiedzy naukowej przekazują mentorzy jako czołowi badacze, naukowcy. Tę wiedzę zdobywa się poprzez czytanie książek i prowadzenie badań. W rzeczywistości mentorzy podpowiadają podopiecznym jakie są metody pracy, sposoby myślenia, wartości i podejście do badań naukowych. Ponadto, pomagają im uwierzyć w siebie, zaszczepiają swoje sposoby myślenia i standardy jakości, które prowadzą do osobistego rozwoju. Daje nam to podstawę do podkreślenia znaczenia mentorów w szkoleniu najlepszych naukowców, aby ponownie podkreślić kluczową rolę, jaką odgrywają nauczyciele lub powinni odgrywać w kształceniu młodzieży. Obecne i przyszłe technologie informacyjne i komunikacyjne z pewnością zmienią rzeczywistość szkolną, ale młodzi ludzie będą zawsze szukać wzorców i mentorów, którzy ich poprowadzą. "
"Czy mamy w szkołach średnich, czy też profesorów uniwersyteckich, którzy są wzorami i mentorami, którzy sami mają pasję do nauki i poznania? Innymi słowy, czy młodzi ludzie widzą w swoich nauczycielach badaczy, poszukujących, czytających i przede wszystkim czerpiących przyjemność z tego co robią? Czy nie obserwują raczej nauczycieli przekazujących mechanicznie materiał, bez większego przekonania i profesorów uniwersyteckich, bardziej zaangażowanych w uzyskanie dotacji na badania niż w realne problemy badawcze? "
Ta refleksja wskazuje na aspekt mentoringu, pokazujący postawę mentora, który "sprawia, że chcesz", jest "inspirujący", sprawia przyjemność pozwalając badać, poszukiwać, czytać .....

Ale należy także podkreślić znaczenie relacji interpersonalnych, jakie nauczyciel ma z uczniami: poprzez jego poczucie uczciwości i sprawiedliwości, poczucie humoru, jego szacunek dla różnic indywidualnych (np. płciowych) i kulturowych (religii przez ex.)
i empatię, co wpływa na motywację uczniów do wytrwania i angażowania się w swoją pracę.
Jest to szczególnie ważne w zawodzie nauczyciela, aby uniknąć zachowań dyskryminacyjnych wobec uczniów słabych lub nie posiadających motywacji.

Mentorzy muszą więc wykazywać pewne umiejętności behawioralne (lub humanistyczne, ludzkie podejście).

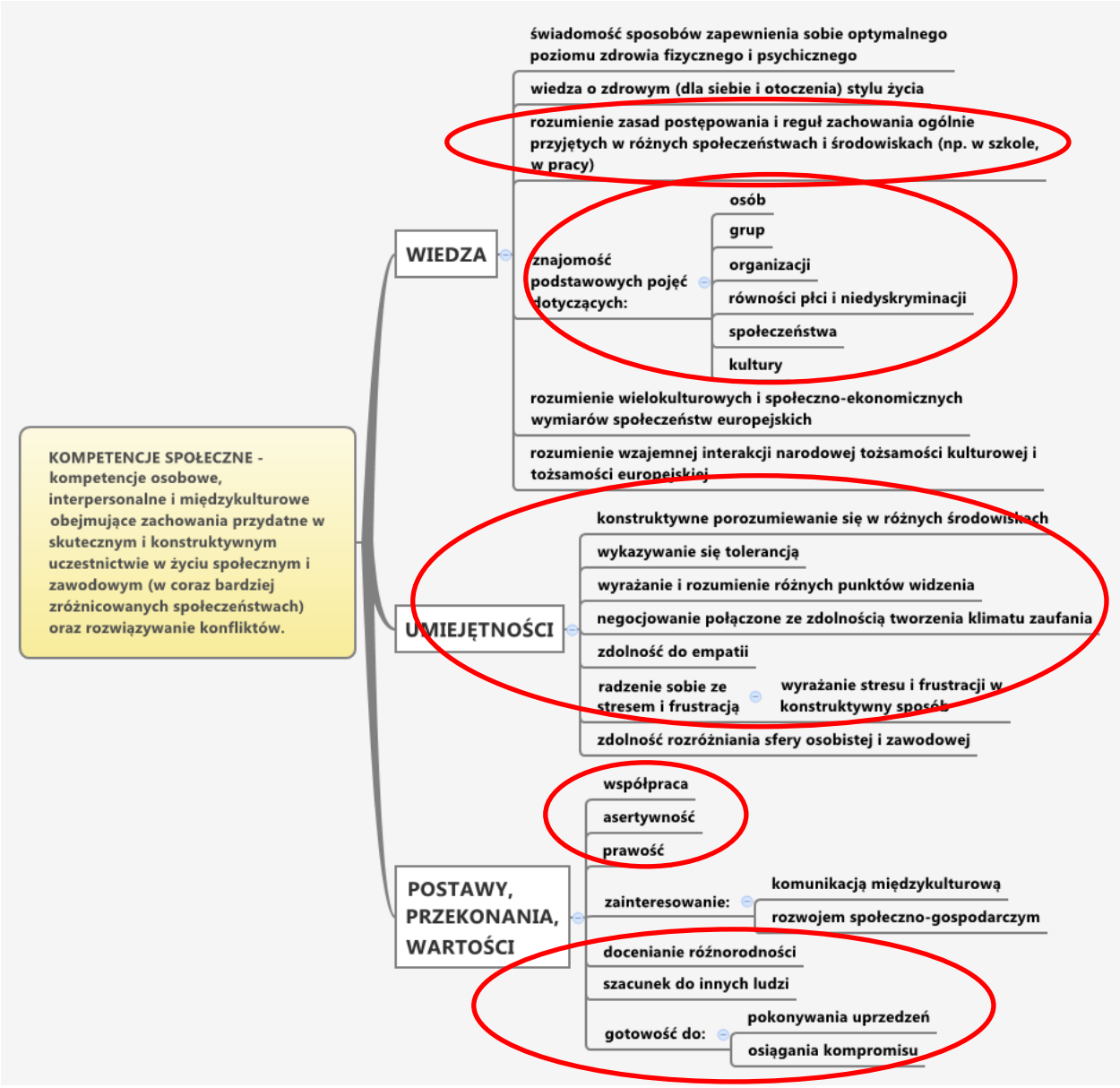
3. Kompetencje i warunki pracy coacha i mentora.

3.1. Profil kompetencyjny coacha i mentora.

Mówiąc o profilach kompetencyjnych coacha i mentora pracujących z młodzieżą, przyjmiemy perspektywę od ogółu do szczegółu. Zaczniemy od refleksji na temat kompetencji kluczowych, które są szczególnie istotne w pracy przewodnika młodzieży. Następnie pokażemy cechy i kompetencje nauczyciela/wychowawcy/opiekuna, oparte na wartościach psychologii humanistycznej. Wreszcie skupimy się na wiedzy, umiejętnościach i postawach charakterystycznych dla warsztatu pracy coacha i mentora, współpracujących z młodym człowiekiem.

3.1.1. Kompetencje kluczowe osoby pracującej z młodzieżą w roli jej przewodnika – coacha, mentora.

W części III (załączniki do scenariusza 3) przedstawiliśmy szczegółową analizę składników kompetencji kluczowych, zdefiniowanych w zaleceniu Komisji Europejskiej i Rady Europy w 2006 r. Celem wspierania ścieżek rozwojowych młodzieży jest kształtowanie tych właśnie umiejętności – „klucza do przyszłości" nastolatka. Jednocześnie kompetencje kluczowe są dla dorosłych pracujących z młodzieżą nie tylko europejskim, ale także osobistym odniesieniem do własnych „ram kwalifikacji". Warto poddać refleksji swoje zasoby i „braki" w zakresie każdej z ośmiu kompetencji kluczowych, znaleźć w nich te elementy wiedzy, umiejętności i postaw, które są szczególnie przydatne w roli przewodnika młodzieży.
Dla przykładu zaznaczyliśmy na mapie myśli kompetencji społecznych owe najważniejsze, naszym zdaniem, w pracy mentora i coacha elementy:



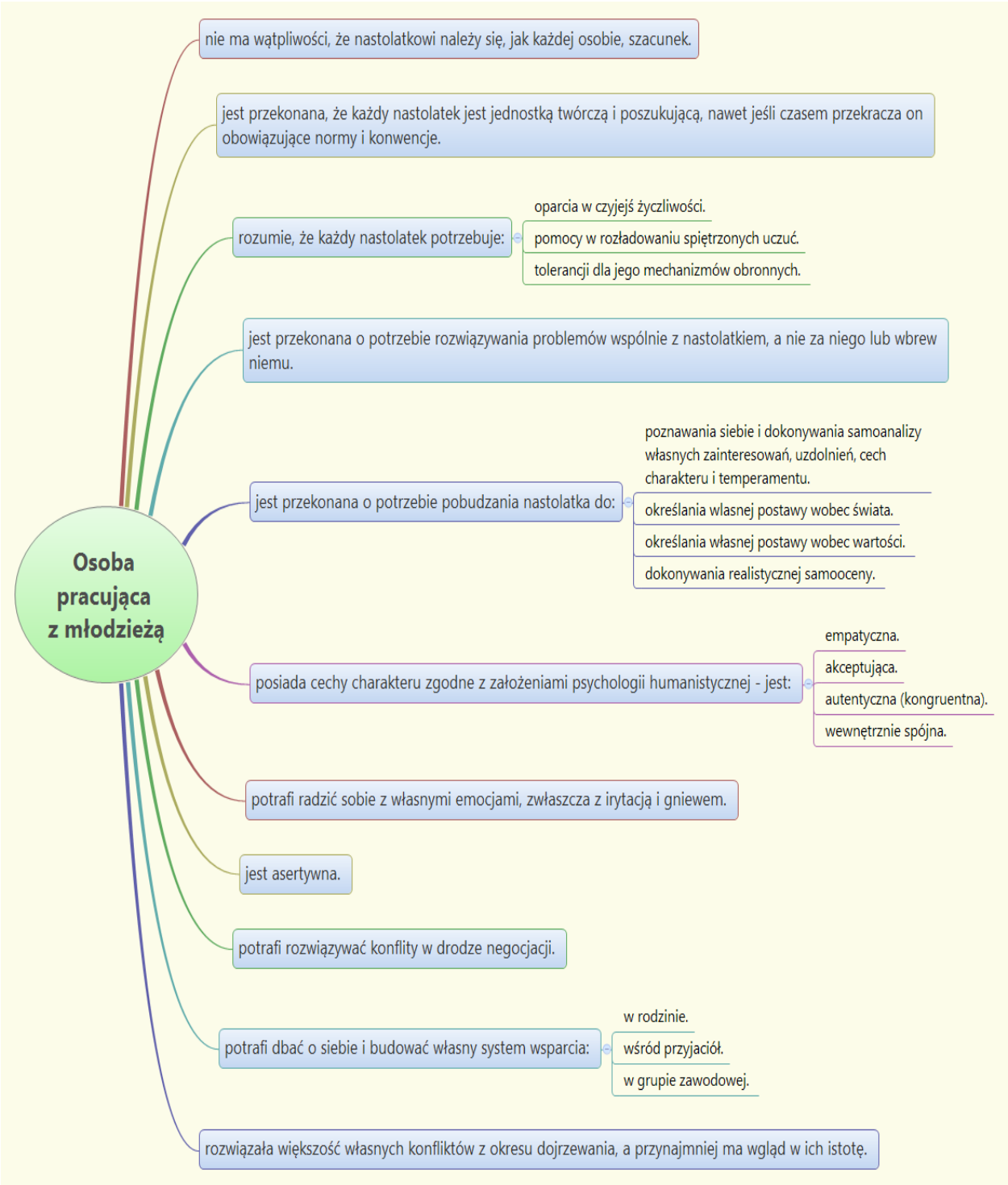
Rysunek 25. Kompetencje społeczne - przykładowa wiedza, umiejętności i postawy, najbardziej istotne w pracy coacha/mentora pracującego z młodzieżą.

Podobnie można przeanalizować pozostałe kompetencje, nie lekceważąc żadnej z nich.

Rysunek 26. Kompetencje kluczowe w kontekście warsztatu pracy coacha/mentora pracującego w młodzieżą – przykładowe priorytety w zakresie wiedzy, umiejętności, postaw.

3.1.2. Cechy osobowości dorosłego pracującego z młodzieżą.

Dla powodzenia współpracy coacha/mentora z młodymi ludźmi istotne są jego cechy osobowości – wymieńmy te, które znacząco wpływają na jakość wzajemnych relacji:



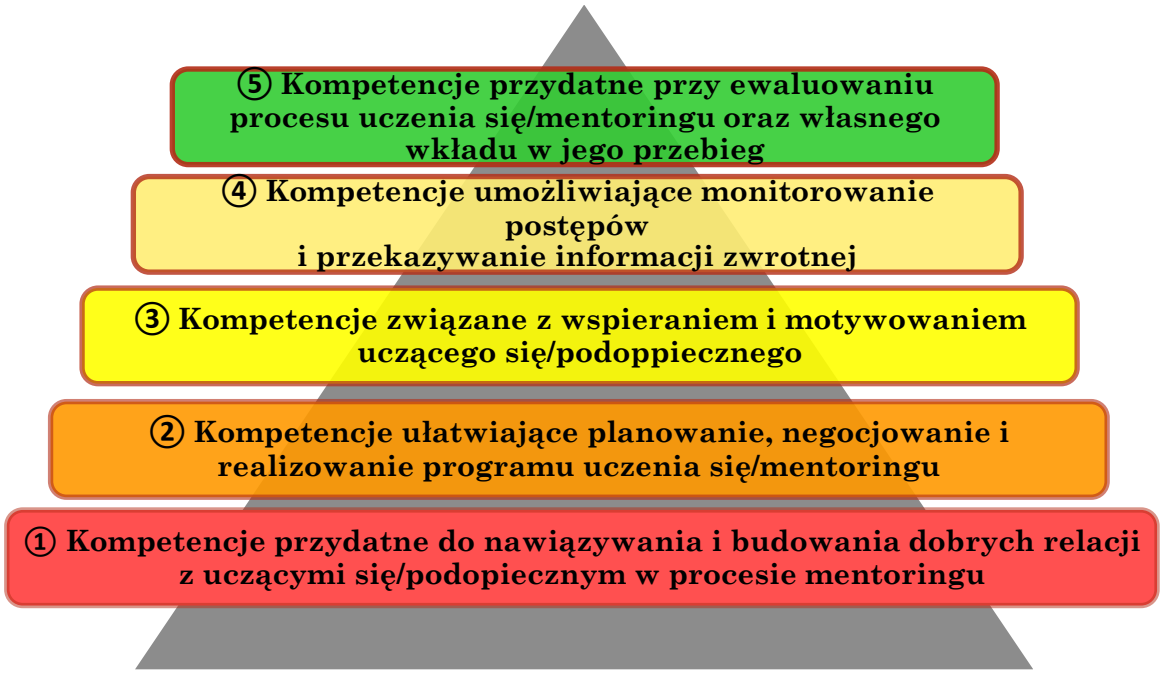
Rysunek 27. Cechy osoby pracującej z młodzieżą mające pozytywny wpływ na jakość wzajemnych relacji.[84]

[84] Opracowano na podstawie: Grzegorz Gwis, Nastolatek w gimnazjum [w:] „Przegląd Edukacyjny" nr 2 (22)/1999.

3.1.3. Kompetencje związane z warsztatem pracy mentora.

W literaturze znajdujemy wiele typologii kompetencji mentora, charakterystycznych dla tej roli zawodowej. Każda z nich jest związana z etapami/składnikami procesu mentoringu, wymagającymi specyficznej wiedzy, umiejętności i postaw.

Interesujący w tym względzie jest dorobek międzynarodowego projektu transferu innowacji Certyfikacja Mentorów i Tutorów (CertiMenTu)[85]. Choć prace projektowe dotyczyły edukacji zawodowej, prezentowany w produkcie finalnym profil kompetencji mentora można uznać za propozycję uniwersalną:

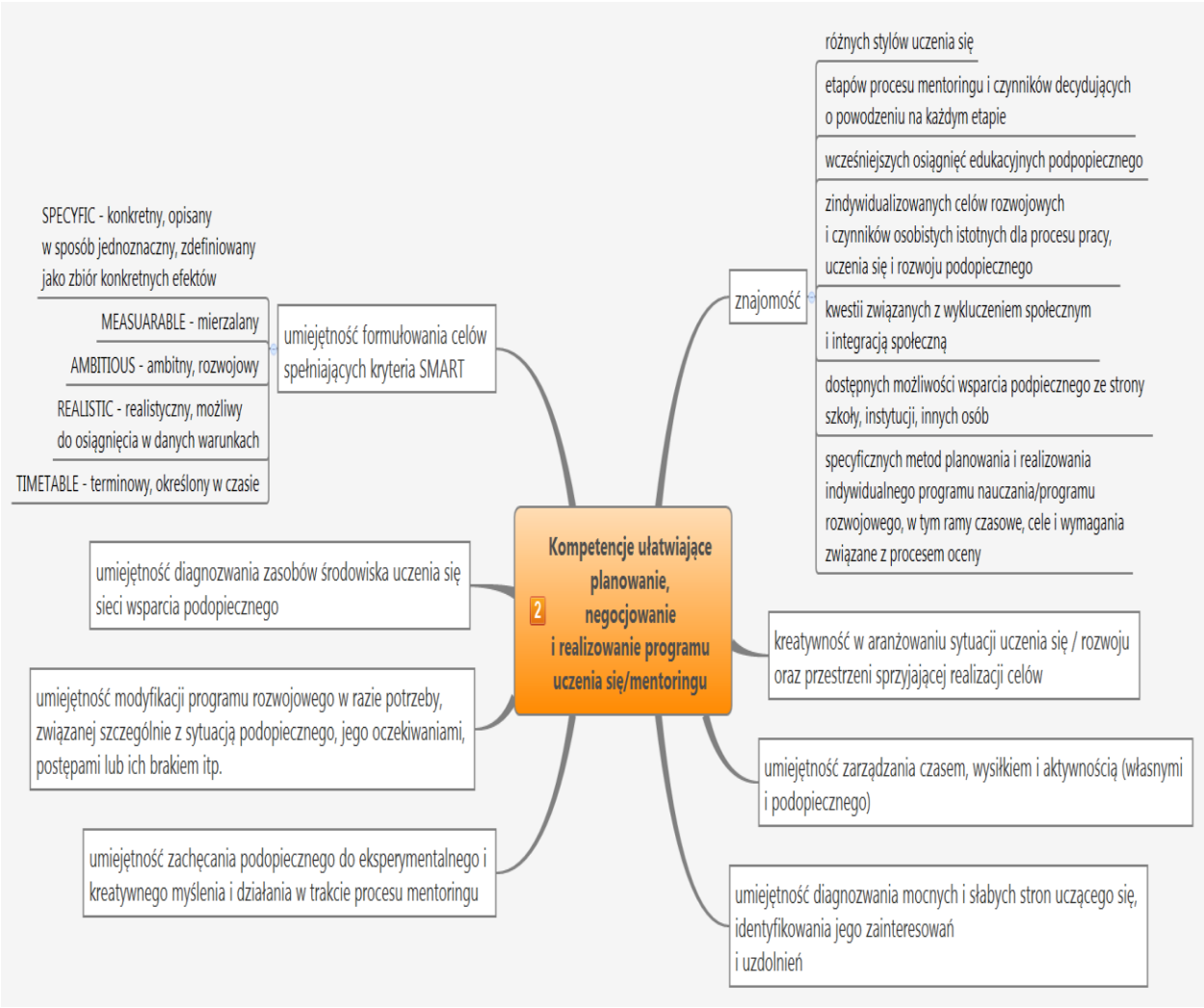


Rysunek 28. Kompetencje mentora pracującego z młodzieżą zgodne z Europejską Matrycą Kompetencji dla Mentora, opracowaną w ramach projektu CertiMenTu.

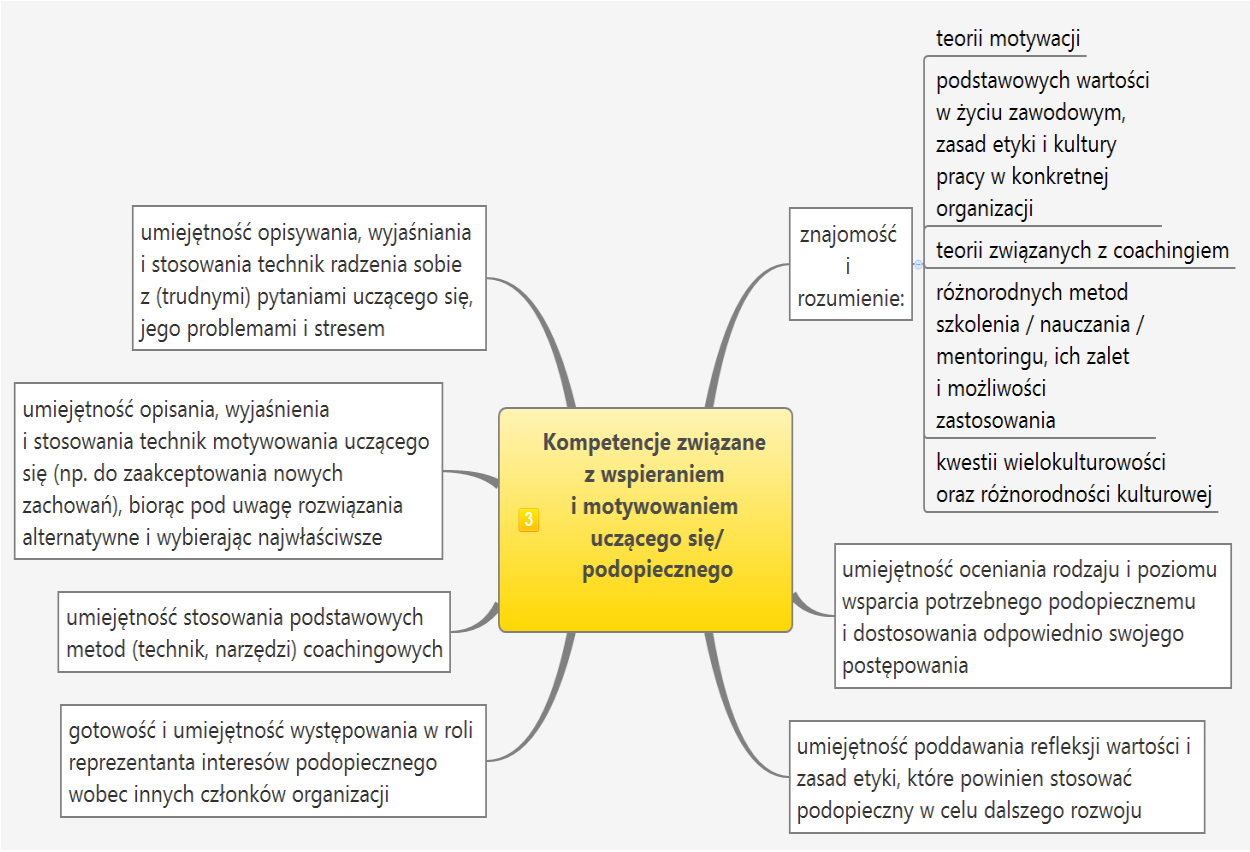
Autorzy wspomnianego opracowania podają szczegółowo wiedzę i umiejętności wpływające na jakość każdego z etapów mentoringu. Przyjrzyjmy się najważniejszym (odniesiemy się szerzej do wybranych elementów w rozdziale „Praktyczne aspekty pracy mentora i coacha" oraz w części zawierającej scenariusze warsztatów).

[85] Certyfication of Mentors and Tutors (CertiMenTu): www.certimentu.eu, tu Europejska Matryca Kompetencji dla Mentora: http://www.certimentu.eu/certimentu/web.nsf/77F78BC068EA5FE9C1257BF900586397/%24file/Do8_European_matrix_mentors_final_ENG.pdf?OpenElement . O Matrycy czytaj także (PL): www.wbl-toolkit.eu/dl/uqosJLJNKJqx4lJK/EP18_1_PL.pdf; https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjwyJjLuYPMAhVIvRQKHboDBH8QFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fcejsh.icm.edu.pl%2Fcejsh%2Felement%2Fbwmeta1.element.desklight-f28bc730-aaf1-4e03-979b-106c4705a4d9%2Fc%2FKompetencje_europejskich_mentorow.pdf&usg=AFQjCNFKtVVATWYkbv68slLrXYWEnoHQOA&sig2=IjA8hNq7bhJ-5seiAd54Xw&bvm=bv.119028448,d.ZWU oraz w: Jolanta Religa, Kompetencje europejskich mentorów i tutorów (Competences of the European mentors and tutors) [w:] „Edukacja ustawiczna dorosłych" (Polish Journal of Continuing Education nr 2(85)/2014, s. 36-45 http://www.edukacjaustawicznadoroslych.eu/download/2014/edu_2_2014.pdf

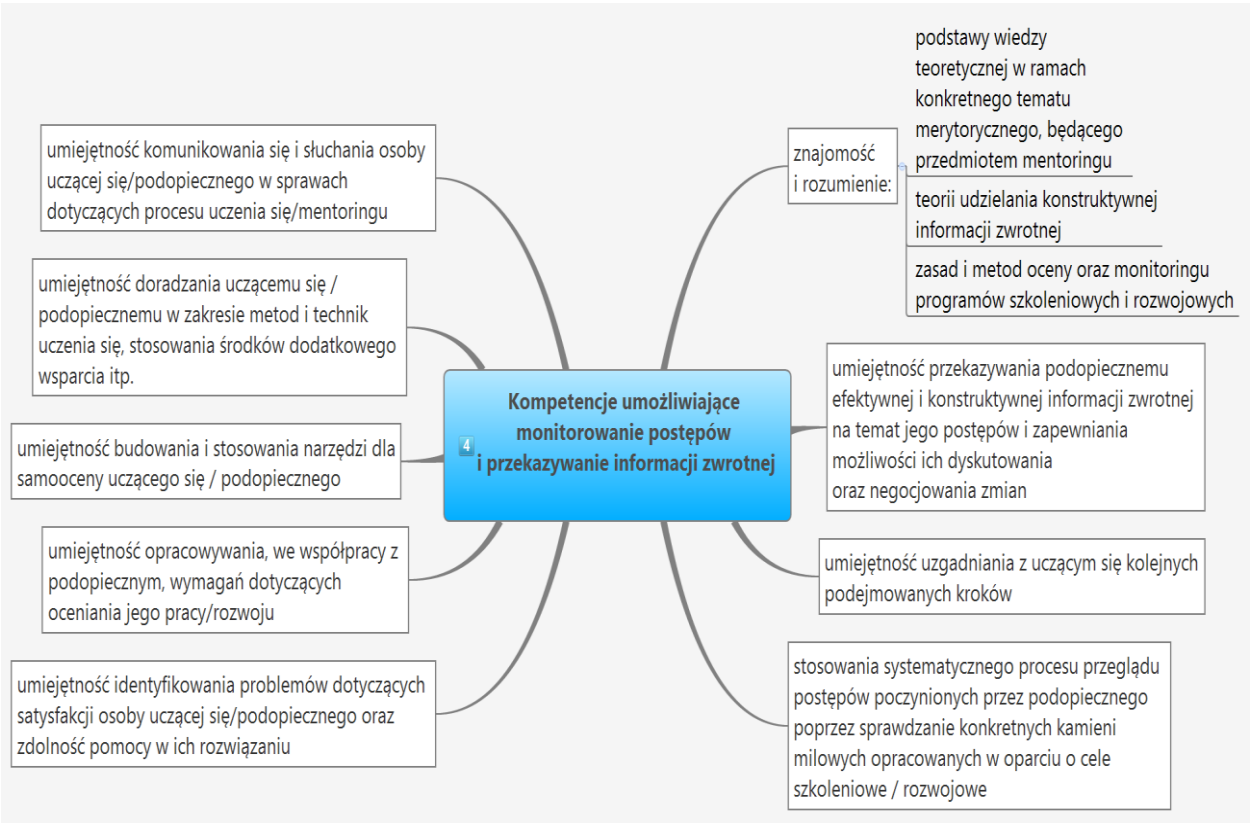
Rysunek 29. Kompetencje mentora przydatne do nawiązywania i budowania dobrych relacji z podopiecznym.



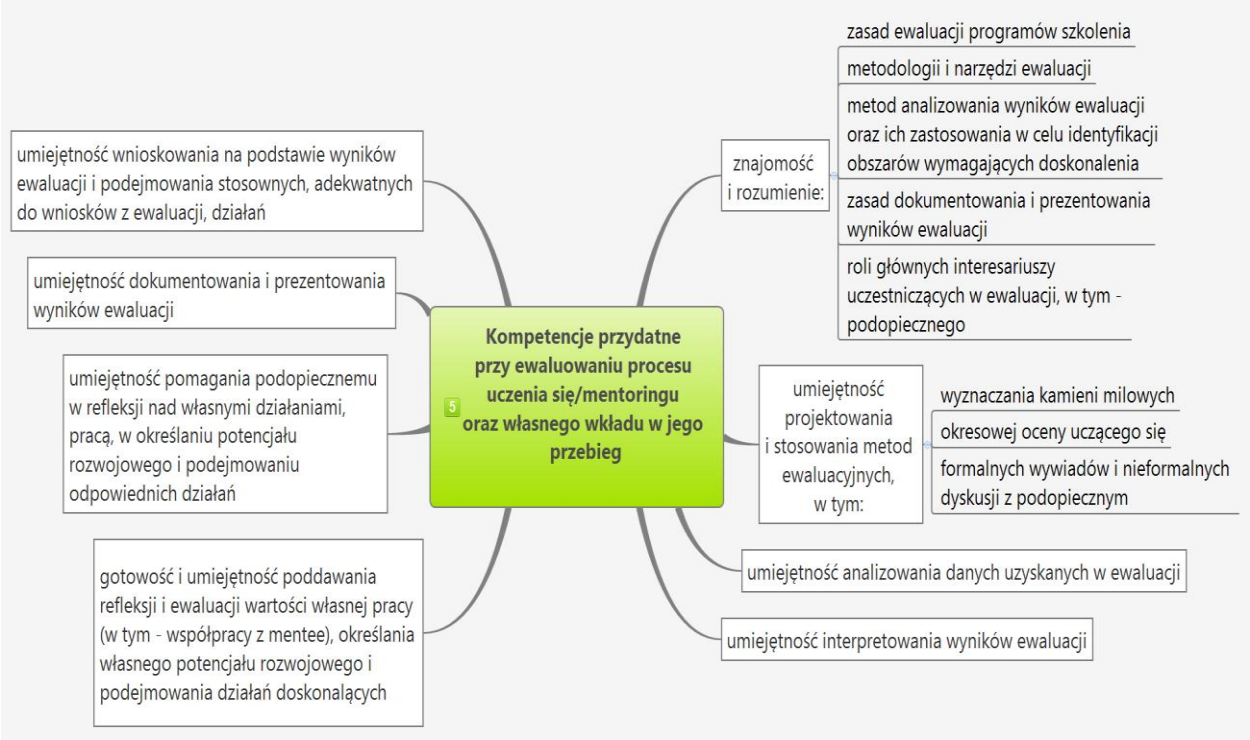
Rysunek 30. Kompetencje mentora ułatwiające planowanie, negocjowanie i realizowanie programu uczenia się / mentoringu.



Rysunek 31. Kompetencje mentora związane z wspieraniem i motywowaniem podopiecznego.



Rysunek 32. Kompetencje mentora umożliwiające monitorowanie postępów podopiecznego i przekazywanie mu informacji zwrotnej.



Rysunek 33. Kompetencje mentora przydatne przy ewaluowaniu procesu uczenia się/mentoringu oraz wkładu mentora w przebieg procesu.

W swoim życiu podopieczny może się spotkać z wieloma problemami i wyzwaniami. Pomimo tych niedogodności niektórzy osiągają sukces w życiu zawodowym i osobistym – mówi się, że są oni ,,resilient" (elastyczni - adaptują się do zmian; są odporni; potrafią się podnieść po osobistej tragedii).
Wytrwałość jest więc zdolnością osoby do przezwyciężenia przeciwności oraz kontynuowania swojego rozwoju.
Jako mentor, mamy możliwości zapewniania podopiecznemu wsparcia, którego potrzebuje aby się rozwijać.

Żeby pomóc podopiecznemu uwolnić się z trudnych sytuacji, zalecane jest kształtowanie wytrwałości. Podstawowym narzędziem osiągnięcia tego celu jest stworzenie pozytywnych relacji. W tym zakresie, mentor jest centralną postacią, na której należy się oprzeć.
Żeby zbudować siłę, wytrwałość, mentor musi:

- Mieć świadomość, że tylko autentyczna relacja może stać się katalizatorem sukcesu podopiecznego. Innymi słowy, podopieczny musi czuć, że mentorowi zależy na nim niezależnie od warunków (bezwarunkowa relacja).
- Mieć świadomość, że wszyscy podopieczni mogą osiągnąć swoje cele lub marzenia, dlatego też ważne jest dawanie im do zrozumienia, że się w nich wierzy.
- Określić mocne strony podopiecznego i na nich skoncentrować swoje siły. Aby pomóc zbudować jego pewność siebie, należy koncentrować się na tym co MOŻE być osiągnięte aby się rozwinął (nie koncentrować się na tym co nie może zostać zrealizowane!).
- Przykładać uwagę jakich słów używa w komunikacji z podopiecznym – należy formułować sprawy w pozytywny sposób i oczekiwać tego samego od podopiecznego.

Aby zbudować pozytywną relację powinno się:

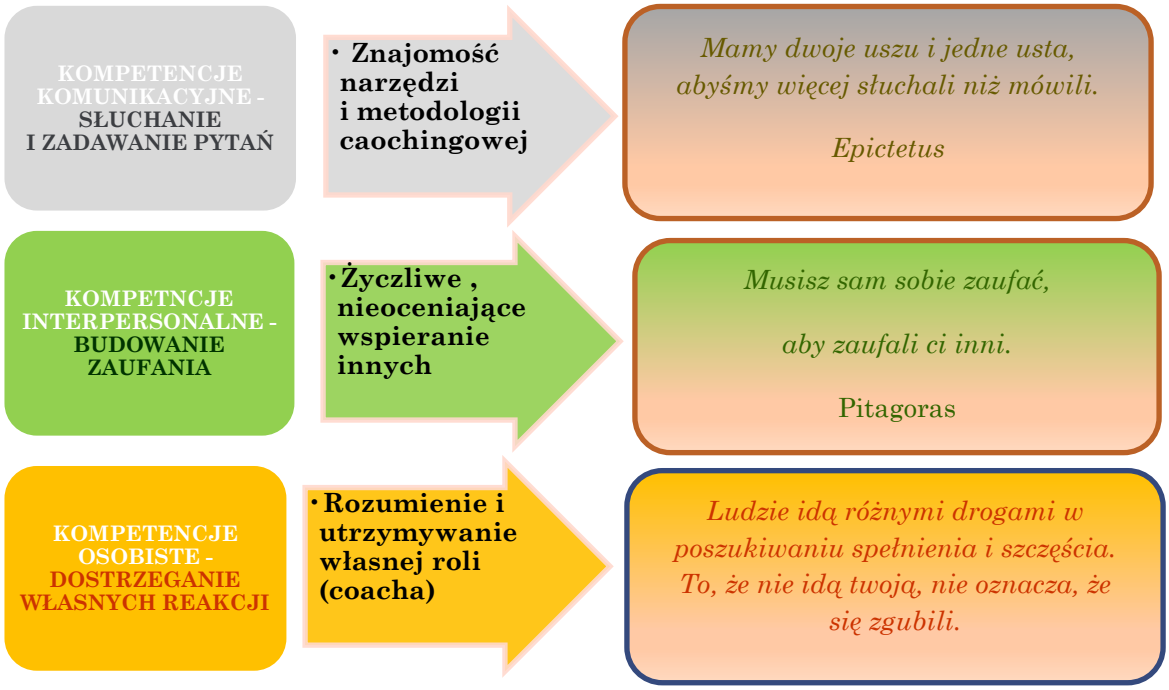
- Spędzać razem czas
- Stworzyć przyjazną atmosferę
- Pracować wspólnie nad wyznaczeniem celów
- Pozwolić podopiecznemu dokonywać wyborów
- Pomóc podopiecznemu odbudować pewność siebie w szkole
- Zachęcać podopiecznego do rozwiązywania problemów, podjąć decyzje żeby słuchać
- Słuchać
- Śmiać się razem, jak najczęściej
- Być uprzejmym, oferować wsparcie

3.1.4. Kompetencje związane z warsztatem pracy osoby stosującej techniki coachingowe w pracy z młodzieżą.

Jak widać na Matrycach Kompetencji dla Mentorów, są takie momenty ich pracy, w których przydatne okazuje się stosowanie technik coachingowych – szczególnie sprzyjające są tutaj działania związane ze wspieraniem i motywowaniem podopiecznego.

Jakie zatem kompetencje są specyficzne dla roli osoby wchodzącej w rolę coacha w pracy z młodzieżą, a jednocześnie odróżniające tę rolę od mentorskiej?

Można wyróżnić trzy podstawowe kompetencje coacha:



Rysunek 34. Trzy podstawowe kompetencje coacha.

KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE coacha to przede wszystkim specyficzny sposób prowadzenia rozmowy, który można określić zdaniem: **PYTAJ, NIE MÓW**. Szczególnie ważna w prowadzeniu rozmowy coachingowej jest umiejętność jej nawiązywania i aktywnego słuchania rozmówcy, połączonego z obserwowaniem jego zachowań niewerbalnych, bez pochopnej interpretacji opartej na schematycznych, utartych przekonaniach i bez wysnuwania przedwczesnych wniosków.

PYTANIA w rozmowie prowadzonej przez coacha powinny umożliwiać jak nawięcej odpowiedzi – bo istotą procesu jest poszukiwanie różnych możliwości dojścia przez coachee do swojego celu. Tak więc coach stosuje przede wszystkim **PYTANIA OTWARTE**, ukierunkowane na przyszłość, na pożądane rozwiązania, na sposoby osiągnięcia celu rozmówcy.

Rysunek 35. Perspektywa czasowa w rozmowie coachingowej.

Stosowanie takiej metodologii zmierza ku przejęciu przez rozmówcę pełnej odpowiedzialności za swoje decyzje, działania służące realizacji celów i efekty tych działań.

Coach, w przeciwieństwie do mentora, nie stawia mu własnych „wymagań", nie posługuje się instruktażem, radą, nie prezentuje i nie modeluje „idealnych" czy nawet optymalnych rozwiązań, nie „naucza" i nie przekazuje wiedzy, nie udziela rozmówcy klasycznej informacji zwrotnej o jego „postępach", nie dzieli się z podopiecznym swoimi doświadczeniami i poglądami (jest specjalistą od rozwoju, od moderowania procesu rozwojowego, a nie „fachowcem" w dziedzinie, której coaching dotyczy). Stosuje za to w rozmowie **narzędzia, pozwalające na zachowanie autonomii coachee, wzmacniające klimat zaufania**, np.:

- **odzwierciedlanie i parafrazę** (np.: *Z tego, co mówisz, zrozumiałem, że…*, *Popraw mnie, jeśli się mylę, ale usłyszalem, że…*, *Pozwól, że uporządkuję sobie to, co usłyszałem: powiedziałeś, że…* itp.);
- **zmianę perspektywy**, pozwalającą mu spojrzeć na sprawę z innego punktu (np. z perspektywy innej osoby zaangażowanej w sytuację, eksperta lub autorytetu, niezaangażowanego „obserwatora", samego siebie – ale w innym czasie itp.);
- **skalowanie** pomagające klientowi poznać, czy i w jakim stopniu realizuje przyjęty cel (np. *Jak bardzo – w skali od 1 do 5 – jesteś zadowolony z tego, co dotychczas osiągnąłeś? Na jakim etapie realizacji swojego planu jesteś, jeśli 1 uznamy za start, a 10 to meta?* Jaki jest twój poziom zadowolenia z dotychczasowych efektów swojej pracy na skali…? *Co musialby się stać, aby twój poziom zadowolenia wzrósł o 1 stopień?* itp.)

BUDOWANIU ZAUFANIA służą nie tylko świadomie stosowane przez coacha narzędzia komunikacyjne, ale także jego „życzliwa neutralność", partnerstwo w relacjach

z podopiecznym polegające na akceptacji, bezwarunkowym przyjęciu jego perspektywy i celów, jego wyborów, jego decyzji. Podobnie jak w roli mentora, ważna jest w tym względzie także świadomość etyki zawodowej, dyskrecja itp.

KOMPETENCJE OSOBISTE coacha to przede wszystkim umiejętność dostrzegania, nazywania i analizowania własnych emocji i osobistych reakcji po to, aby nie zaburzały one relacji coach-coachee. Dystans, neutralność, kontrola nad emocjonalnym zaangażowaniem w sprawy „klienta" są niezwykle istotne w dobrym wypełnianiu roli coacha.

3.2. Efektywna komunikacja podstawą coachingu i mentoringu.

Według Françoise Kourilsky, autorki «Od pragnienia przyjemności do zmiany", komunikacja wraz z wiedzą o mechanizmach ludzkich (psychologia relacji) jest głównym **narzędziem coacha.** Solidna wiedza w praktykowaniu negocjacji, odpowiednia analiza potencjału oraz blokad jednostki aby określić cele i opracować strategie, jak również zdolność mobilizacji będą przydatne w realizacji skutecznego coachingu.

3.2.1. Narzędzia i sposoby działania coacha:

Ważne wskazówki:
Wspólna i solidna strategia = powiązana elastyczność strategii i ukierunkowanie na cel.
Autentyczność (harmonia werbalna i niewerbalna), która umożliwia uczniowi obdarzenie zaufaniem.
Umiejętność operowania ciszą, aby uwolnić znaczenie słów.
Tworzenie synchronizacji z drugą osobą (zainteresowania, postawy).
Prośba/życzenie prawej półkuli mózgu (emocjonalna, globalne myślenie, podświadomość, kreatywność), która preferuje zmiany.
Komunikat powinien być pośredni (język metaforyczny jest "pełen obrazowego języka", aby przyjąć porównywalne struktury językowe = mówić językiem przystosowanym do naszego odbiorcy, złudną alternatywą, pozostawić wybór uczniowi, aby przyjął udział w działaniu, gdy działania mają ten sam cel, przewidywać blokady, wyrażając je słowami, aby ich uniknąć, aby zerwać z nimi).

1) **<u>Być przebiegłym, ale szanującym taktykiem:</u>**

- Prowokacyjny humor, aby podkreślić zachowania, które ograniczają osobę (nie mylić z kpiną), na którą osoba nie ma wpływu).
Dlaczego warto używać humoru? Bo śmiech wyzwala motywację i radość, mobilizuje zasoby i pozwala działać.
- Odkładanie w czasie «oczekiwana wiadomość jest uzgodnioną wiadomością»
- Dysocjacja lub metapozycja polegająca na pomocy uczniowi aby pokonał trudności, pozwalając mu mówić o tym, przyjmując pozycję "krytycznego obserwatora", a następnie prosząc go o ponowne wyobrażenie sobie sytuacji/problemu, ale z propozycją rozwiązania.

2) **<u>Pożądana przyszłość: "od chęci do zmiany":</u>**

- Budowanie pragnienia zmiany: podkreśl frustracje, aby aktywować motywację do zmiany.
Poświęć trochę czasu, aby wyobrazić sobie przyszłość.
Aktualizuj korzystne skutki pożądanej zmiany.

Poświęć czas, aby zweryfikować ekologię zmiany, czy osoba jest w stanie ponieść konsekwencje tej zmiany?

3) **Sprecyzowanie celów:**

- Pozwala na współpracę etapami, które należy przeprowadzić, małe i konkretne "Nie ma dużego trudnego zadania, którego nie można by rozłożyć na małe łatwe zadania".
- Kryteria, które określają cel:
Musi być konkretny i możliwy do oceny.
Musi być sformułowany pozytywnie.
Musi być realistyczny.
Musi być ekologiczny.
Odpowiedzialność za osiągnięcie celu musi spoczywać na osobie, która chce go osiągnąć.

-Pytania, które określają cel:
«Co chcesz uzyskać lub poprawić?"
«Co ponadto Ci to przyniesie? »
«Jak będziesz wiedzieć, że twój cel został osiągnięty? »
«Czy istnieją przeszkody w osiągnięciu tego celu? »
«Jakie zasoby są ci potrzebne? »
«W jaki sposób będziesz go realizować? »
«Jakie są etapy? »
«Gdzie jest początek? »
«Kiedy zacząć? »

4) **Wykorzystanie zasobów:**

- Odkryj i zmobilizuj zasoby (emocjonalne, psychologiczne, relacyjne, materialne lub techniczne).
- "Efekt Pigmaliona» jest relacją dla modelu, który pozwala na rozwój.

5) **Branie pod uwagę ekologii:**

Jest pożądane, aby zmiany były korzystne dla osoby, tak jak i konsekwencje, które za sobą pociągają. Aby młody człowiek, który rozpoczął proces zmian, gdy się przestraszy, nie cofnął się. Aby ukierunkować go na zmiany, musi zrozumieć, że jego ograniczenia, jego opory są użyteczne, są jedynie źle wykorzystywanymi ludzkimi cechami.

6) **Określenie objawów i oporów:**

Osoba wskazuje na to, co chce zmienić. Jeśli prosimy osobę aby świadomie pokazała swój problem, ten nie pojawia się już więcej. Jest to uczenie poprzez niepowodzenie, sztuką jest, aby młody człowiek był spontaniczny w swoim negatywnym stosunku do niepowodzenia. Świadome eksperymentowanie daje kontrolę nad realizacją głupich, nieprzemyślanych rzeczy/sytuacji.
Jest to kreatywna metoda, która niezmiernie stymuluje twórcze zasoby ludzi. Osoby te czują, że to dobrowolna chęć przeprowadzenia zmiany, która jest poza ich kontrolą, wymyka się spod kontroli.

7) **Opory i zahamowania, ukryte zasoby do wykorzystania:**

Opór jest zjawiskiem naturalnym, konieczne jest pożyteczne wykorzystanie tej cechy.
Jak wykryć opory:

Wyrażają się w mniej lub bardziej dyskretny sposób, werbalnie lub nie, przez wyrażenie zasady, oceny, przypuszczenia, interpretacji, wynik dotychczasowych doświadczeń, nagłą zmianę oddechu, lekką onomatopeję, modulację głosu, zmianę rytmu wypowiedzi.

3.2.2. Umiejętność aktywnego słuchania i komunikacji w mentoringu:

W ramach relacji mentorskiej, ważne jest, aby komunikować się na płaszczyźnie międzyludzkiej. Aktywne słuchanie nie polega tylko na milczeniu gdy uczeń/podopieczny mówi. Aby stworzyć wrażenie, że to, co mówi, jest ważne dla ciebie i że przywiązujesz do tego wagę, konieczna jest taka odpowiedź, aby rozmowa mogła być kontynuowana bez konfrontacji.

«Jeśli proszę abyś słuchał, a ty zaczynasz dawać mi rady, nie robisz tego, o co cię prosiłem.
Jeśli proszę abyś słuchał, a ty mówisz mi dlaczego nie powinien tak się czuć, to depczesz moje uczucia,
Jeśli proszę abyś słuchał, a ty myślisz c zrobić, aby rozwiązać moje problemy, zawodzisz mnie, jakkolwiek dziwne może się to wydawać,
Więc proszę, wysłuchaj mnie i usłysz mnie. Jeśli chcesz coś powiedzieć, odczekaj kilka minut, a ja obiecuję, że cię potem wysłucham. "

Autor nieznany

3.2.3._Określenie czynników, które ułatwiają rozmowę, aby pozbyć się tych, które ją blokują:

1) Komunikacja niewerbalna:

Użycie języka ciała jest potężniejszą bronią niż słowa; powinien być stosowany podczas rozmowy z uczniem/podopiecznym
- Uśmiech
- Dotyk: używany z wyczuciem przyzwoitości jest dobrym sposobem, żeby pokazać, że jesteśmy zainteresowani
- Spojrzenie w oczy: sugeruje szczerość i zwiększa wiarygodność. Gdy nie jest stosowane może sprawiać wrażenie poczucia winy, nieśmiałości lub strachu. Ale nie należy patrzeć w oczy zbyt długo, bardziej naturalne jest odwrócenie wzroku na chwilę, spojrzenie na przykład przez ramię ucznia/podopiecznego. Spróbuj również utrzymywać wzrok na tym samym poziomie.
- Używanie prostych gestów: potakiwanie głową (oznacza to, że uważamy), gesty rąk, przechylenie głowy w bok, pochylenie się do przodu aby słuchać uważnie.
- Otworzenie się, przyjęcie otwartej postawy ciała pokazuje, że jesteśmy otwarci na ucznia/podopiecznego i to co nam mówi:

Nie siadaj na krześle ucznia/podopiecznego.
Unikaj krzyżowania rąk i nóg.

2) Stwórz korzystne warunki do nauki:

Ucz się głową, sercem i ciałem.

a) **Głowa:**

- **Odwołuj się do sugestywnych preferencji:**

Czytając słowo "czekoladowy brąz" (obrazy, słowa, smak, zapach?) To samo, mówiąc głośno słowo "energia", wreszcie poprzez odtworzenie rysunku z pamięci.
Preferencje wizualne: jeśli masz zdjęcia i filmy, werbalne jeśli «mówisz w głowie" i kinestetyczne preferencje, jeśli odczuwasz zmysłami.
Albo mieszane, jeśli zauważysz, że mówisz o obrazach, czy odczuwasz zmysłami coś oprócz obrazów i słów.
Co do zasady, należy zwiększyć paletę tego, co odbywa się w głowę, czyli: "paletę wywołującą".
Gra w "Kino": Poproś wychowanka/ucznia, aby zamknął oczy i stworzył filmik w myślach. Opowiedz mu historyjkę i spraw aby mentalnie odtworzył scenę odwołując się do zmysłów: wzroku, słuchu, węchu, smaku i \ lub dotyku.
Wskazówka: pomyśl o wierszach, piosenkach ulubionych, na dobranoc.

- **Rozwijaj uwagę i koncentrację:**

Ćwiczenia:
Mandala: aby wzmocnić uwagę i koncentrację przed rozpoczęciem pracy (5min)
Metoda Vittoz aby sprawdzić "emisyjność" i "podatność"
Oś symetrii aby skupić się ponownie.

- **„Opróżnij" głowę i zaangażuj się:**

Aby rozpocząć naukę uwaga musi być zmobilizowana. Jest bardzo ważne, aby zdefiniować na samym początku cel pracy, która ma być wykonana. Formułuj w sposób konkretny, czego oczekujesz i nie więcej niż dwa zadania w tym samym czasie.

- **Wyrabiaj nawyki:**

Wyrabiaj nawyki, aby walczyć z lękiem przed nieznanym. Naukowcy twierdzą, że wyrobienie nawyku zajmuje 21 dni (gdy dany nawyk zostanie wyrobiony należy negocjować następne). Aby pomóc w przestrzeganiu pewnych schematów, należy korzystać z narzędzi i technik zarządzania czasem. Wreszcie sposób małych kroków = rozłóż duże trudne zadanie na małe łatwe zadania.

b) Serce:

- **Kluczowa rola uczuć i emocji:**

Pozytywne emocje i uczucia są motorem do angażowania się w uczenie się (odkrycie przyjemności, sprawianie przyjemności, duma z odnoszenia sukcesów, pewność siebie).
Każda nowa sytuacja może powodować niepewność, bo nieznane przeraża.
Co wówczas się dzieje?
Strach powoduje zwarcie w mózgu i kora (centrum racjonalnego myślenia) nie radzi sobie z emocjami, które powstają.
Ciało migdałowate przejmuje wówczas kontrolę i przez pewien czas nie jest możliwe, aby myśleć w sposób rozsądny i uzasadniony.
Podsumowując, lepiej pozwolić przez chwilę opaść emocjom i uczuciom i dopiero zabrać się z powrotem do konstruktywnego dialogu.

- **Pewność siebie i motywacja:**

Pewność siebie to najskrytsze uczucie, które posiada dana osoba i które pozwala jej na osiąganie sukcesów w życiu, na radzenie sobie, na dostosowanie się, wchodzenie w relacje z innymi osobami, podejmowanie dobrych decyzji i zapewnienie sukcesu w działaniach.
Opiera się na szacunku dla samego siebie, poczuciu wartości, byciu lubianym (w sensie, aby móc być kochanym) i byciu szanowanym za to kim jesteśmy.

Pewność siebie i poczucie własnej godności pozwalają rozkwitać harmonijnie i stać się dobrym dorosłym oraz czuć się swobodnie z samym sobą.
Nacisk wzrasta na poziomie szkoły, ponieważ dziecko musi stawić czoło wizerunkowi społecznemu i jego normatywnym ocenom! Konieczne jest, aby wziąć pod uwagę indywidualność każdego ucznia, jego tempo pracy. Należy zachęcać do działania, docenić sukces. Trzeba umożliwić aktywność w klasie, podejmowanie prób, robienie błędów!
Ocena jest przydatna tylko jeśli robimy coś pozytywnego i konstruktywnego indywidualnie i zbiorowo. André Antibi, nauczyciel matematyki stworzył «ocenę na podstawie umowy zaufania", nauczyciel wprowadzał ocenianie tylko wtedy, gdy upewnił się, że wszystkie dzieci są w stanie osiągnąć sukces na teście.
Skąd pochodzi motywacja?
Często zależy ona od dwóch głównych czynników «dogodzić sobie" i " zadowolić osobę dorosłą".
Im bardziej dziecko ufa, tym bardziej będzie zmotywowane - jest to «koło sukcesu": ufam -> mam motywację -> próbuję -> osiągam sukces.
Dziecko stara się zadowolić osobę dorosłą, ponieważ oczekuje nagrody i pochwały.

- **<u>Rozwiązania zwiększające pewność siebie:</u>**

Nie można zapominać, że nastolatek jest istotą która musi być szanowana, ale która nie posiada jeszcze doświadczenia i zasobów. Ale przede wszystkim chłonie on uczucia jak gąbka!
Wskazówki jak wspierać nastolatka:
Pobłażliwie patrzeć na ,,bycie z samym sobą".
Stosować metodę małych kroków.
Używać podejścia współpracy i zabawy w skutecznej pracy (wspierać, pomagać młodemu człowiekowi odnaleźć własne zasoby).
Myśleć o skutkach efektu Pigmaliona (eksperyment Rosenthala), konieczny jest przyjazne spojrzenie (sympatia, ciepło, przyjaźń). Jeśli wierzymy w nich (podopiecznych), zaczynają wierzyć w swoje możliwości!
Być świadomym i konsekwentnym: pomóż mu iść do przodu, a nie znaleźć ulgę!
Wzmacnianie młodego człowieka to również zachęcanie go do dokonywania wyborów. Gdy pozwalamy mu podejmować decyzje, pokazujemy, że mamy zaufanie, że jego opinia jest znacząca.
Doceniać taktownie, aby zdał sobie sprawę, miał świadomość swojego sukcesu.
Mówić pozytywnie, dbać o szacunek, kiedy młody człowiek popełnia błąd, należy oceniać czyny, a nie osobę.
Wzmacniać pozytywne zachowania. Jeśli chcę, aby młody człowiek przyjął pozytywne zachowania, muszę zwracać większą uwagę na pozytywne zachowania, niż na negatywne. Konieczne jest pokazanie młodemu człowiekowi wszystkich korzyści, jakie może uzyskać decydując się na dostosowanie swojego zachowania.

c) Ciało

- **<u>W zdrowym ciele zdrowy duch:</u>**

Wietrzyć pomieszczenia, w których się pracuje; mózg pochłania 20% tlenu, 2% w stosunku do masy ciała.
Regularnie pić wodę.
Nie zapominać, że sen sprzyja dobremu zapamiętywaniu; jeśli chcemy wspomagać sen młodzieży, zaleca się nie korzystać z monitorów i telefonów komórkowych po kolacji!

- **Relaks:**

Nauka wymaga fizycznego przygotowania sprzyjającego mobilizacji umiejętności intelektualnych.
Jeżeli napięcie jest zbyt duże (uciekanie wzrokiem, wykręcanie dłoni) techniki relaksacji mogą pozwolić młodemu człowiekowi odpocząć i w konsekwencji wydajniej się uczyć: oddychanie przeponą, samo-masaż twarzy, rozciąganie szyi, barków i ramion, rozluźnienie palców i rąk (potrząsając rękami bardzo szybko, a następnie powoli).

- **Pozytywne przejawy (kładź nacisk na pozytywne aspekty):**

Pozwala na pokonanie niepokoju, gniewu i pesymistycznych myśli, aby przekształcić je w pozytywne nastawienie. Jest to sposób optymistycznego pozycjonowania w życiu !

- **Ucz się poprzez ruch:**

Gimnastyka mózgu została wynaleziona przez kalifornijskiego lekarza, Paula Dennisona i jest metodą nauczania poprzez ruch. Uważa się, że zwiększa koncentrację, uwagę, motywację, zręczność i pamięć.

3.3. Psychologiczne i społeczne warunki pracy – w drodze do spersonalizowanej edukacji.

3.3.1. Kultura organizacyjna – w poszukiwaniu zasobów i utrudnień w komunikacji zespołu osób pracujących z młodzieżą.

Każda organizacja, także i ta, która skupia osoby pracujące z młodzieżą i realizujące misję stymulowania jej rozwoju, opiera swoje działania na specyficznych wartościach, normach społecznych i stylu zarządzania, buduje unikatowy klimat, posługuje się wspólnymi symbolami, kreuje własne tradycje i rytuały – te wyznaczniki pozwalają opisać jej typ kultury organizacyjnej. Czesław Sikorski określa ją jako system wzorów myślenia i działania, które są utrwalone w środowisku społecznym organizacji i mają znaczenie dla realizacji jej formalnych celów. Świadomość typu kultury organizacyjnej jest dla każdego jej członka bardzo ważna, pozwala bowiem zdefiniować atuty danej organizacji oraz zagrożenia wynikające z przyjętego modelu kultury organizacyjnej.

Warto posłużyć się w diagnozie kultury organizacyjnej wystandaryzowanymi narzędziami (jedno z nich – por. Załącznik XXX), co pozwoli na dostrzeżenie tych cech, które na co dzień pozostają w sferze podświadomości, ,,niepisanych" zasad postępowania (nie zawsze adekwatnych do deklarowanych). Kultura organizacyjna – według kryterium świadomości – funkcjonuje bowiem, zdaniem Edgara H. Scheina, na trzech poziomach:

- ✓ widocznym, uświadomionym – artefakty[86] i twory kulturowe, widoczne wzory zachowania, symbole, ceremonie,
- ✓ częściowo widocznym i uświadomionym – normy i wartości, zakazy i ideologie, wytyczne zachowań,

[86] Wśród artefaktów, oznaczających przejaw funkcjonowania danej kultury, można wyróżnić: **artefakty językowe** (wszelkie obyczaje językowe, np. zwracanie się do siebie per "Pan/i" itd.); **artefakty behawioralne** (wszelkie zachowania, np. sposób witania się itp.); **artefakty fizyczne** (wszelkie przedmioty, np. fotel dyrektora, krzesła nauczycieli i uczniów , wystrój wnętrz itp.).

- ✓ niewidocznym, zwykle nieuświadomionym – stosunek do otoczenia i rzeczywistości, natura ludzka i stosunki międzyludzkie, aktywność.[87]

3.3.2. Komunikacja i współpraca z podmiotami otoczenia organizacji – w poszukiwaniu szans na doskonalenie jakości i efektów wspierania młodzieży

Żadna organizacja nie jest hermetyczna, nie działa w próżni – komunikuje się z podmiotami ze swojego bliższego i dalszego otoczenia, wchodzi z nimi w interakcje, wpływa nie nie i podlega ich wpływom. Organizacja ukierunkowana na wspieranie młodzieży w rozwoju nie może tracić z pola widzenia tego nadrzędnego celu, gdy buduje i rozwija sieć współpracy z podmiotami zewnętrznymi. Kontaktom z bliższym i dalszym otoczeniem, komunikowaniu się z rodzicami, opiekunami prawnymi młodzieży, instytucjami edukacyjnymi czy kulturalnymi, pracownikami pomocy społecznej, placówkami służby zdrowia, organizacjami pozarządowymi, pracodawcami i służbami zatrudnienia, władzami i innymi decydentami zawsze musi towarzyszyć refleksja:

- ✓ Jak „oni" mogą pomóc młodemu człowiekowi, którym się zajmujemy?
- ✓ Jak „oni" i „my" możemy połączyć siły, aby pomóc mu bardziej skutecznie?
- ✓ Jak wygląda nasza komunikacja? W jakim stopniu pomaga w realizacji tego nadrzędnego celu? Co tę komunikację ułatwia, a co stanowi bariery komunikacyjne?
- ✓ Jakie korzyści odnosi nasza organizacja z tej współpracy? Jakie korzyści odnoszą ze współpracy z nami partnerzy/podmioty otoczenia?
- ✓ Jakie wymierne korzyści przynosi młodemu człowiekowi nasza współpraca z podmiotami zewnętrznymi?
- ✓ Co my możemy zrobić, aby komunikacja i współpraca układała się jeszcze lepiej, z większą korzyścią dla młodego człowieka?
- ✓ Itd.

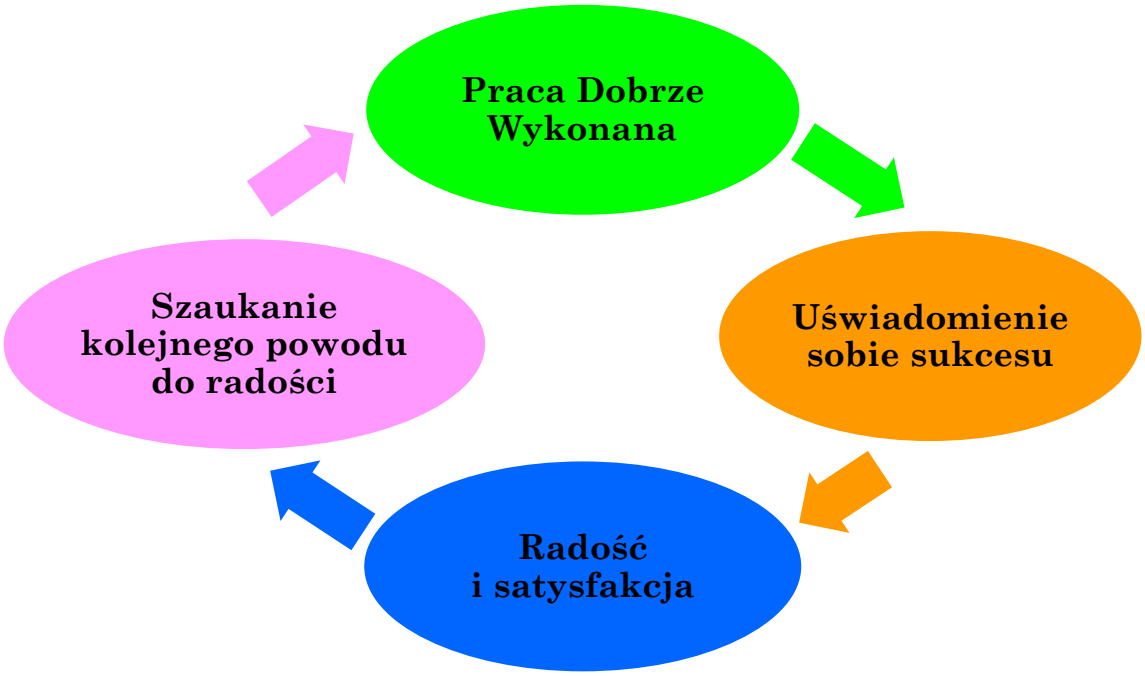
3.3.3. Dorosły pracujący z młodzieżą w roli mentora/coacha – w drodze do spersonalizowanej edukacji.

[87] Za: Encyklopedia Zarządzania, https://mfiles.pl/pl/index.php/Kultura_organizacyjna Dostęp: 5 maja 2016 r.

Edukacja spersonalizowana jest czymś więcej niż indywidualizacją nauczania i wychowania - to system kształcenia optymalizowany dla potrzeb konkretnego ucznia. To wspieranie rozwoju młodego, uczącego się człowieka elastycznie dostosowywane do jego potrzeb i realizowane z jego aktywnym udziałem. Ten styl edukacji zakłada przemyślany dobór i dostosowywanie metod, technik oraz sposobów nauczania i wychowywania do natury konkretnej osoby. Uczeń/podopieczny jest podmiotem działań nauczyciela i innych dorosłych, którzy postrzegają go i stymulują jego rozwój nie przez pryzmat rankingowych wyników nauczania, ale przez dążenie do sukcesu i czerpanie z niego radości, przy czym sukcesem jest w takim samym stopniu posprzątanie sali po lekcjach, jak otrzymanie dobrej oceny ze sprawdzianu – w myśl idei Pracy Dobrze Wykonanej.

Rysunek 36. Główne założenia edukacji spersonalizowanej.

Personalizacja, polegająca na rozpoznaniu i pełnym wykorzystaniu potencjału rozwojowego młodych ludzi, jest dla osób z nimi pracujących wyzwaniem. Rozpoznanie bowiem pociąga za sobą konieczność świadomego zróżnicowania sposobu funkcjonowania szkół, placówek edukacyjnych i wychowawczych, organizacji pracujących z młodzieżą i na rzecz młodzieży oraz dostosowania go do odmiennych dla każdego dziecka czy nastolatka potrzeb.



Rysunek 37. Praca Dobrze Wykonana jako istota systemu jakości w edukacji spersonalizowanej.

W filozofii szkół opartych na personalizacji osoby pracujące z dziećmi i młodzieżą zwracają szczególną uwagę na spójność swoich działań wychowawczych i dydaktycznych z tzw. okresami sensytywnymi, czyli naturalnie występującymi w życiu dziecka momentami rozwojowymi, sprzyjającymi łatwiejszemu opanowaniu określonych nawyków i wykształceniu pożądanych postaw. Szczególnie istotne w tym katalogu są dla edukacji spersonalizowanej: pracowitość, porządek, obowiązkowość, pobożność, posłuszeństwo, koleżeństwo, uczynność, systematyczność, wytrwałość, męstwo.

3.4. Rozumienie i istota edukacji permanentnej.

„Każdy wiek jest odpowiedni do uczenia się, a życie ludzkie nie ma innego celu niż nauka. (...)

Bardzo to łatwo będzie sprawić, aby całe życie było szkołą. Trzeba tylko podsumować dla każdego wieku to, do czego czynienia jest zdolny".

Jan Amos Komensky

Ta myśl Jana Amosa Komeńskiego wprowadza nas do rozumienia pojęć takich, jak: „edukacja permanentna", „edukacja całożyciowa", „edukacja ustawiczna", „edukacja dorosłych", „kształcenie ciągłe", „oświata ustawiczna", „uczenie się przez całe życie".

Jak zatem należy rozumieć edukację permanentną?

Aby poznać głębiej pojęcie edukacji permanentnej, dotrzeć do jej istoty, warto chociaż w ogólny sposób spojrzeć na ww. edukację z historycznej perspektywy, a następnie dowiedzieć się jak jest postrzegana w dokumentach międzynarodowych i krajowych. Podsumowanie pozwoli na syntetyczne odniesienie się do edukacji permanentnej.

3.4.1. Rys historyczny.

Kształtowanie się idei uczenia się przez całe życie ma swoje źródło już w kulturze antycznej. Oczekiwania, co do systematycznego i stałego rozwoju, formułują filozofowie, tacy jak, np. Konfucjusz, Sokrates, Platon, Pitagoras.

Sokrates ,,Uświadamiał innym, że wiedza ludzka jest niedoskonała i dlatego przez całe swoje życie człowiek ma obowiązek tę niedoskonałość niwelować poprzez ciągły rozwój. Słynne powiedzenie *Wiem, że nic nie wiem* podkreśla nie tylko to, że filozof wie tak mało, ale również to, że chce wiedzieć więcej. Człowiek nie może zadowalać się wiedzą powierzchowną, mglistą, niepewną, płytką, ale pełną i wyrazistą.[88]

Poglądy pedagogiczne Platona zakładały dla najzdolniejszych uczniów możliwość kształcenia się do wieku dojrzałego, aż do osiągnięcia ,,stanu filozofów", który oznaczał jednocześnie zdobycie kompetencji do sprawowania władzy.

Czasy nowożytne, a w szczególności renesans charakteryzował się między innymi głoszeniem idei doskonalenia się, potrzebą nieustannego rozwoju i samorealizacji aż do śmierci. Jako przykład popularyzatora permanentnej edukacji można wskazać Erazma z Rotterdamu, czy Niccolo Machiavellego.

Komeński, który rozwijał swoją aktywność pedagogiczną w XVII wieku, wiele uwagi poświęcił zagadnieniu całożyciowej szkoły. Wydał ,,Pampedię", która jest uznawana za pierwsze dzieło poświęcone uczeniu się przez całe życie. Wyjaśniał w nim*: ,**Tak przeto jak natura stale na wiosnę, w lecie, w jesieni i zimie jest czynna i pracuje, a nigdy nie odpoczywa, tak też i nasze życie może być, oczywiście pod dobrym kierownictwem, wypełnione pracą w ciągu wszystkich okresów i stopni swojej wędrówki, życie chce tego i tym się cieszy***".[89]

W Polsce, w końcu XVIII wieku, szczególne zasługi na polu propagowania edukacji permanentnej ma Komisja Edukacji Narodowej. Tematyka działalności wychowawczej wśród dorosłych była obecna w poglądach i twórczości, m. in. Stanisława Konarskiego, IgnacegoPotockiego, Hugona Kołłątaja, Stanisława Staszica i Antoniego Popławskiego.

Warto zacytować w tym miejscu fragment pracy ,,Powinności nauczyciela" z 1787 roku Grzegorza Piramowicza, który wskazał następujące zadanie szkoły: ,,Nie jest zadaniem

[88] S. Tabor, Uwagi o myśli pedagogicznej Sokratesa, Nr 4 (2) 2012 Kultura i Wychowanie, s. 54-55.
[89] J. A. Komeński: *Pampaedia.* Przeł. Krystyna Remerowa. Wstępem i komentarzem opatrzył Bogdan Suchodolski. Wrocław 1973, s. 73

szkoły nauczyć ucznia wszystkiego, przekazać mu całkowite systemy naukowe. Szkoła ma być przedsionkiem prowadzącym do świata wiedzy, drogą wskazującą sposób i możliwości wiedzy, w której zechce się w przyszłości doskonalić"[90]

Przełom XVIII i XIX wieku to w Europie przewrót przemysłowy, który wymagał podniesienia poziomu wykształcenia dorosłych. Dlatego rozwój idei kształcenia ustawicznego w sposób naturalny jest konsekwencją rewolucji przemysłowej. Nowe potrzeby oświatowe spowodowane były zmianami społeczno – ekonomicznymi polegającymi na wzroście osób zatrudnionych w przemyśle oraz przepływie ludności ze wsi do rozwijających się miast i centrów przemysłowych w celu zdobycia pracy. Popyt na wykwalifikowanych pracowników przyczynił się do rozwoju instytucji oświatowych dedykowanych dorosłym.

Prekursorem w tworzeniu oświaty dla dorosłych była Anglia. U schyłku XVIII wieku organizowano tam dla robotników odczyty i pogadanki na tematy zawodowe oraz społeczno--polityczne. Edukacja dorosłych była prowadzona w formie klubów dyskusyjnych, stowarzyszeń oświatowych, szkółek niedzielnych i wędrownych. W Anglii zapoczątkowany został również ruch samokształcenia. Pierwszą szkołę dla dorosłych otworzono w Nottingham w 1798 roku[91]. W Anglii w 1873 roku powstał także pierwszy na świecie uniwersytet powszechny[92]. Organizował dla wszystkich chętnych publiczne wykłady. Podobne placówki edukacyjne pod koniec XIX wieku rozpoczęły działalność w USA, Indiach czy Australii. Na terenie Europy uniwersytety powszechne funkcjonowały w Austrii, następnie w Niemczech oraz we Francji.

Perspektywa historyczna pokazuje, iż działania podjęte w krajach europejskich, także w Polsce, które zapoczątkowały proces edukacji osób dorosłych, przyjęły inne od wcześniejszego kryterium. W minionych stuleciach, w dostępie do nauki głównym kryterium było pochodzenie społeczne oraz majątek. Natomiast postępujące uprzemysłowienie spowodowało upowszechnienie edukacji wśród robotników oraz działania podnoszące ich poziom wykształcenia nie ze względu na określony wiek, lecz z uwagi na przynależność do grupy społecznej, która była pozbawiona elementarnych podstaw wiedzy, a musiała pełnić konkretne role w gospodarce.

Co więcej, znaczna liczba tych działań, miała na celu podniesienie kwalifikacji zawodowych osób pracujących, a zdobywanie wiedzy ogólnej stanowiło niejako „uboczną" korzyść tych działań.[93]

---

[90] J. Lubieniecka, Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, Warszawa 1960, cyt. za: Z. Wiatrowski, Podstawy pedagogiki pracy, Bydgoszcz 2005., s. 360.

[91] Z. Popławski, Edukacja dorosłych. Wymóg współczesności czy chęć indywidualnego rozwoju ttp://docslide.pl/documents/poplawski-zbigniew-eukacja-doroslych-wymog-wspolczesnosci-czy-chec-indywidualnego-rozwoju.html

[92] Scisłowicz S., Z dziejów samokształcenia w Polsce i na świecie do połowy XX w., Toruńskie Studia Dydaktyczne, Nr 3/1993, Toruń 1993, s. 64.

[93] Poradnik - Podstawy kształcenia ustawicznego. Źródło: www.centrumego.eu (data dostępu 30.08.2011)

3.4.2 Pojęcie edukacji permanentnej w myśli pedagogicznej.

Pojęcie edukacji permanentnej znajduje się w kręgu zainteresowań wielu pedagogów, którzy definiują ją na wiele sposobów.

Według Mariana Wolickiego ,,Edukacja permanentna zwana też kształceniem ustawicznym, kształceniem permanentnym, edukacją ustawiczną, kształceniem całożyciowym, edukacją całożyciową, kształceniem ciągłym, kształceniem nieustającym, dalszym kształceniem czy też oświatą nieustającą, to kształcenie trwające przez wiele lat, to proces ciągłego zdobywania wiedzy, doskonalenia kwalifikacji i umiejętności, zarówno zawodowych, jak i ogólnych, to uczenie się przez całe życie człowieka, bez przerwy, właściwie do końca życia ludzkiego.[94]

Inne definicje określają, że kształcenie ustawiczne ,,jest ideą edukacyjną o głęboko humanistycznym charakterze, albowiem w centrum swojego zainteresowania stawia człowieka, któremu w imię jego dobra i pomyślności należy stworzyć optymalne warunki i możliwości całożyciowego uczenia i kształcenia, zapewniając mu tym samym jak najpełniejszy rozwój w sferze osobistej, społecznej i zawodowej".[95]

Dla prof. Zygmunta Wiatrowskiego, ,,Przez edukację permanentną rozumie się najczęściej ogół procesów oświatowo-wychowawczych, występujących w całym okresie życia człowieka, a zatem procesów całożyciowych, prowadzonych we wszelkich możliwych formach organizacyjno-programowych i we wszystkich sytuacjach kontaktów międzyludzkich".[96]

Według Krzysztofa Symeli kształcenie przez całe życie to ,,proces ciągłego doskonalenia zasobu wykształcenia i kwalifikacji oraz ciągłej adaptacji intelektualnej, psychicznej i profesjonalnej do przyspieszonego rytmu zmienności, który jest znamieniem współczesnej cywilizacji".[97]

,,Nieustanna i zwycięska walka z alienacją. Bez tej perspektywy wszelka edukacja permanentna nie ma żadnych szans. Ogranicza się wtedy do kursów doskonalenia zawodowego"[98] - taki jest zasadniczy warunek edukacji permanentnej dla Bogdana Suchodolskiego.

Bogdan Suchodolski uważa, że edukacja permanentna nie może być traktowana jako kontynuacja kształcenia realizowanego w pierwszych etapach życia człowieka, lecz stanowi ciągły proces, który towarzyszący ewolucji ludzkiego życia. Odznacza się ona ,,głębszym wymiarem niż kształcenie umiejętności zawodowych. Chodzi tu o wymiar po

---

[94] M. Wolicki, Edukacja permanentna – potrzeby i formy, Forum Pedagogiczne UKSW, 2011, s.12.
[95] Pedagogika pracy - kształcenie ustawiczne dorosłych, http://www.sciaga.pl/ tekst/63155-64-pedagogika_pracy_ksztalcenie...s. 2(data dostępu: 2.04.2016)

[96] Z. Wiatrowski, Podstawy pedagogiki pracy, Bydgoszcz 2005, s. 356.
[97] Symela K., Zasady wdrażania i oceny modułowych programów szkoleniowych dorosłych,

MPiPS, Warszawa, 1997
[98] B. Suchodolski, Edukacja permanentna, rozdroża i nadzieje, Warszawa 2003, s. .54

porostu ludzki, a więc o taki aspekt osobowości, który decyduje o podstawowym wyborze wartości, motywacji i stylu życia. Edukacja permanentna sięga więc istoty ludzkiej kondycji"[99]. Dlatego też warto uświadomić sobie różnicę pomiędzy kształceniem dorosłych**,** rozumianym jako edukacja jednostek w czasie dojrzałości a edukacją permanentną jako ,,współczesną odmianą kształcenia ogólnego"[100] oraz należy ,,zaprzeczyć rozpowszechnionej opinii, wedle której rozwój i postęp można mierzyć wskaźnikami technicznymi i ekonomicznymi, ponieważ są wolne od kontekstu ludzkiego i społecznego".[101]

W ,,Słowniku Pedagogicznym"[102] Bogdan Suchodolski oświatę jako dorosłych zdefiniował jako:

- Kształcenie formalne, czyli ,,(…) system oparty na stałych pod względem czasu i treści formach nauki (klasy, stopnie, szkoły, programy i podręczniki), prowadzący od nauczania początkowego do uniwersytetu i włączający - obok kursów wykształcenia ogólnego - wiele programów specjalnych oraz instytucji stacjonarnego kształcenia technicznego i zawodowego";
- Kształcenie nieformalne, czyli ,,(…) świadoma i zorganizowana działalność o charakterze kształcenia i wychowywania, prowadzona poza ustawowym formalnym systemem szkolnym, umożliwiająca określonej grupie uczestników osiągnięcie założonych celów kształcenia";
- Kształcenie incydentalne, czyli ,,trwający przez całe życie niezorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez człowieka wiadomości, sprawności, przekonań i postaw, na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia".[103]

Zadaniem kształcenia incydentalnego jest umożliwienie głębszego poznania otaczającego świata w sposób niesformalizowany.
Powyższe definicje potwierdzają praktykę zamiennego stosowania pojęć ,,edukacja permanentna" i ,,kształcenie ustawiczne", chociaż wskazywane są także różne konotacje tego terminu.
W jaki sposób akty prawa międzynarodowego i polskiego określają pojęcia kojarzone z edukacją permanentną?

3.4.3. Edukacja permanentna w dokumentach międzynarodowych i krajowych.

W 1971 r. UNESCO powołało Międzynarodową Komisję do spraw Rozwoju Edukacji. Jej zadaniem było po pierwsze zbadanie współczesnego stanu oświaty i wychowania na

[99] tamże, s. 57.
[100] Tamże, s. 43.
[101] Tamże, s. 92.
[102] Definicje przytoczone [za:] Okoń W., Słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

[103] tamże

świecie, a po drugie opracowanie założeń przyszłego jej rozwoju. Pod kierunkiem Edgara Faure'a został przygotowany raport ,,Uczyć się, aby być.[104]

Z raportu wynikają trzy podstawowe zasady mające wpływ na rozwój edukacji:

- zasadę demokratyczności, czyli powszechności edukacji;
- zasadę ciągłości, czyli ustawiczności kształcenia;
- zasadę elastyczności programowej, strukturalnej i metodycznej.

W szczególności druga zasada wynikająca z raportu Faure'a wyznaczyła podstawy i dała wskazówki dla rozwoju edukacji dorosłych, podkreślając permanentny wymiar oświaty. Raport podkreśla wagę wychowywania społeczeństwa uczącego się oraz konieczność wprowadzania go do samokształcenia, systematycznego podejmowania aktywności edukacyjnej. Raport zwraca uwagę na duże znaczenie nowoczesnych technologii oraz rozwijania systemów oświaty jako całości, uwzględniając kształcenie przez całe życie.

Rekomendacje w sprawie Rozwoju Edukacji Dorosłych przyjęta w w 1976 r. podczas XIX Konferencji Generalnej UNESCO w Nairobi zdefiniowała oświatę dorosłych jako: ,,(...) cały kompleks organizowanych procesów oświatowych, formalnych lub innych, niezależnie od treści, poziomu i metod, kontynuujących lub uzupełniających kształcenie w szkołach, uczelniach i uniwersytetach, a także naukę praktyczna, dzięki czemu osoby, uznawane jako dorosłe przez społeczeństwo, do którego należą, rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają swoje techniczne i zawodowe kwalifikacje lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy i zachowania w zakresie wszechstronnego kształtowania osobowości oraz uczestnictwa w zrównoważonym i niezależnym społecznym i kulturalnym rozwoju[105].

W myśl ww. dokumentu zadania i cele edukacji dorosłych to:

- utrwalanie pokoju, rozwój współpracy i zrozumienia międzynarodowego;
- ułatwianie rozumienia istotnych problemów współczesności i zachodzących zmian społecznych z dążeniem do aktywnego uczestnictwa w rozwoju społecznym w celu osiągnięcia społecznej sprawiedliwości;
- rozwinięcie świadomego stosunku człowieka do otaczającego go fizycznego i kulturalnego środowiska, a także podjecie starań doskonalenia tego środowiska, poszanowania i ochrony przyrody, ogólnej tradycji i społecznej własności;
- kształtowanie postawy poszanowania różnorodnych obyczajów i kultur w zakresie narodowym i międzynarodowym;

[104] E. Faure, E. Herrera, A.R. Kaddoura, H.Lopes, A.W. Pietrowski, W. Rahnema, F.C. Ward, Uczyć się, aby być, PWN, Warszawa 1975.

[105] Recomendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session. Nairobi

26 November 1976. UNESCO. Za: J. Półturzycki, Dydaktyka dorosłych, WSiP, Warszawa 1991, s. 33-34.

- rozwinięcie i upowszechnienie rozlicznych form porozumiewania i solidarności w różnych grupach społecznych: w rodzinie, w lokalnym środowisku, w regionie, kraju i w skali międzynarodowej;
- rozwijanie umiejętności korzystania z różnych źródeł wiedzy, nauczanie zdobywania nowej wiedzy w formach pracy indywidualnej, grupowej i w placówkach oświatowych w zakresie zdobywania wiadomości, podnoszenia kwalifikacji zawodowych, nabywania nowych form zachowania i wszechstronnego rozwoju osobowości;
- dążenie do świadomego i efektywnego połączenia procesu rozwoju i doskonalenia osobowości z działalnością zawodową, osobistych zainteresowań w zakresie wartości duchowych i estetycznych z osiągnięciami nowoczesnej techniki i sposobu realizacji zadań zawodowych;
- rozwijanie właściwego rozumienia problemów związanych z wychowaniem dzieci w warunkach współczesnego życia;
- rozwijanie umiejętności spożytkowania środków masowej informacji, a zwłaszcza radia, telewizji, filmu i druku;
- uczenie korzystania z nich jako źródeł wiedzy i przekazu opinii społecznej;
- rozwijanie umiejętności uczenia się i samokształcenia[106].

Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji dla XXI wieku, powołana na zlecenie UNESCO w 1993 roku pod kierownictwem J. Delorsa, w 20 lat po raporcie Faure'a, przygotowała kolejny raport.[107]

Raport zarekomendował rządom krajów, aby zapewniły swoim obywatelom dostęp do edukacji ustawicznej, stanowiącej cztery podstawowe filary współczesnej edukacji:

- uczyć się, aby żyć wspólnie - uczenie harmonijnego współistnienia - rozwijanie rozumienia bliźnich, ich historii, tradycji i duchowych wartości;
- uczyć się, aby wiedzieć - uczenie zdobywania wiedzy - przekazanie podstaw wykształcenia ogólnego i rozbudzanie potrzeby uczenia się przez całe życie;
- uczyć się, aby działać - uczenie do działania - rozwijanie kompetencji radzenia sobie z nietypowymi sytuacjami oraz umiejętności pracy grupowej;
- uczyć się, aby być - uczenie do życia - żaden z ludzkich talentów: pamięć, logiczne myślenie, fantazja, umiejętności manualne, zmysł estetyki, umiejętności komunikacji, naturalna charyzma przewodzenie w grupie nie mogą zostać zaprzepaszczone."[108]

Obok Organizacji Narodów Zjednoczonych także Unia Europejska poświęciła wiele uwagi kształceniu ustawicznemu.

Jednym z elementów Strategii Lizbońskiej jest nowe podejście do problematyki kształcenia ustawicznego. Zgodnie z wytycznymi Strategii konieczne jest

[106] Zob. szerzej: J. Półturzycki, dz. cyt. , s. 36-37.
[107] J. Delors (red.), Edukacja - jest w niej ukryty skarb, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.
[108] Edukacja permanentna w świetle dokumentów UNESCO Daniel Korzan

przemodelowanie systemu kształcenia w państwach członkowskich Unii Europejskiej w taki sposób, aby promować rozwój gospodarki opartej na wiedzy.

„W dobie globalizacji, rozwoju gospodarki opartej na wiedzy oraz rewolucji informatyczno-telekomunikacyjnej w systemach edukacyjnych państw europejskich systematycznie wzrasta znaczenie koncepcji uczenia się przez całe życie. Inicjatywa kształcenia ustawicznego opiera się na tworzeniu możliwości edukacji w każdym wieku i na wszystkich poziomach zarówno w szkołach, jak i w formach pozaszkolnych. Jest ona niezbędnym narzędziem umożliwiającym stałe uzupełnianie wiedzy i umiejętności oraz dostosowywanie ich do zmieniających się uwarunkowań."[109]

Definicja OECD (Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) „uczenia się przez całe życie" to „Koncepcja uczenia się obejmującą rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach - w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych, oraz w ramach kształcenia nieformalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności."[110]

Komunikat Komisji *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* kształcenie ustawiczne określa jako „wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie, mające na celu pogłębienie wiedzy, umiejętności i kompetencji w kontekście indywidualnym, obywatelskim, społecznym i/lub zawodowym".[111]

Z Rezolucji Rady Unii Europejskiej z 27 czerwca 2002 r. wynika, że uczenie się przez całe życie powinno dotyczyć uczenia się od fazy przedszkolnej do późnej emerytalnej, włączając w to całe spektrum uczenia się formalnego (w szkołach i innych placówkach systemu edukacji), pozaformalnego (w instytucjach poza system edukacji) i nieformalnego (naturalnego). Ponadto, powinno się ono odnosić do wszelkiej, trwającej przez całe życie, aktywności uczenia się, mającej na celu rozwój wiedzy, kompetencji i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie. Zasadniczym odniesieniem w tym względzie powinna być osoba jako podmiot uczenia się, co podkreślać ma znaczenie prawdziwej równości szans i jakości w procesie uczenia się."[112]

Zakres implementacji strategii kształcenia ustawicznego w Europie wskazuje, że „Państwa członkowskie przyjmują szerokie rozumienie *kształcenia ustawicznego*, obejmując zakresem tego pojęcia wszystkie formy kształcenia, niezależnie od miejsca w jakim się ono odbywa, przy wykorzystaniu wszelkiego typu instrumentów oraz wszelkich form podejścia pedagogicznego. Kształcenie ustawiczne jest skierowane do ogółu populacji, przy uwzględnieniu szczególnych potrzeb pewnych grup społecznych.

[109] M. Budzyńska, Koncepcja kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej jako jeden ze sposobÛw realizacji Strategii Lizbońskiej, ze szczegÛlnym uwzględnieniem Polski, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, http://www.lifelong-learning.pl/unia/9.pdf, s. 1

[110] M. Budzyńska, Koncepcja kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej jako jeden ze sposobÛw realizacji Strategii Lizbońskiej, ze szczegÛlnym uwzględnieniem Polski, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, http://www.lifelong-learning.pl/unia/9.pdf, s. 2.

[111] tamże

[112] tamże

Sama zasada *uczenia się przez całe życie* jest akceptowana we wszystkich państwach członkowskich, jednak istnieje znaczne zróżnicowanie podejścia poszczególnych państw co do stopnia w jakim jest ona w praktyce włączana do (niektórych bądź wszystkich) komponentów systemu kształcenia".[113]

Ważnym dla promowania edukacji permanentnej było przyjęcie przez Parlament Europejski w 2007 roku opracowanego przez Komisję Europejską traktatu *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (European Qualifi cations Framework - EQF)*.

Zostało tym samym stworzone nowe narzędzie, które umożliwia obywatelom państw członkowskich Unii Europejskiej, a przede wszystkim pracodawcom, porównywanie poziomu kwalifikacji zdobytych w różnych krajach w różnych systemach edukacyjnych.

Kluczowe cele EQF to promowanie mobilności zawodowej obywateli między państwami członkowskimi oraz ułatwianie kształcenia przez całe życie.

„Europa 2020"- Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu to nowy, długookresowy program rozwoju społeczno - gospodarczy Unii Europejskiej, który zastąpił Strategię Lizbońską.

Strategia „Europa 2020" obejmuje trzy wzajemnie ze sobą powiązane priorytety, wyznaczyła cele do 2020 roku, a także zaproponowała siedem projektów przewodnich, które umożliwiąpostępy w ramach każdego z priorytetów. Jednym z nich jest „Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia" – projekt przewodni na rzecz modernizacji rynków pracy i wzmocnienia pozycji obywateli poprzez rozwój kwalifikacji przez całe życie w celu zwiększenia współczynnika aktywności zawodowej i lepszego dopasowania popytu do podaży na rynku pracy, między innymi dzięki mobilności siły roboczej.[114]

Rozumienie i istota edukacji permanentnej w kontekście historycznych doświadczeń, myśli pedagogicznej oraz polityki edukacyjnej w Europie i w Polsce wskazuje na kilka prawidłowości.

Na przestrzeni wieków znaczenie i rozwój edukacji permanentnej zawsze uwarunkowane było kontekstem społeczno – ekonomicznym. W zależności od okresu rozwoju cywilizacyjnego różne grupy społeczne miały dostęp do edukacji ustawicznej. Inne korzyści niosło ze sobą kształcenie dorosłych w czasach starożytnych, a inne w okresie rewolucji przemysłowej.

W szczególności systemy edukacji dostosowywały swoją ofertę w zakresie kształcenia ustawicznego do potrzeb społecznych i gospodarczych. Takie rozumienie edukacji permanentnej ma charakter instrumentalny, ściśle powiązany z konkretnymi potrzebami ekonomicznymi, rynkiem pracy, które miały wpływ na rozwój społeczeństwa danego kraju i zaspokajały jego aktualne potrzeby.

[113] Tamże, s. 10

[114] Komunikat Komisji Europejskiej Europa 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PL:PDF, s. 5

Kolejną prawidłowość w zakresie rozumienia edukacji permanentnej niosą ze sobą myśli filozoficzne i pedagogiczne od czasów starożytnych do najnowszych. Jego istotą jest wymiar humanistyczny ww. edukacji, którego celem jest nieustanny rozwój i doskonalenie człowieka, także w ,,formach incydentalnych", jak określa B. Suchodolski.

Dokumenty międzynarodowe i krajowe aktualnie postrzegają edukację permanentną dwojako. Łączą podejście ,,instrumentalne", czyli dostosowanie oferty kształcenia ustawicznego do popytu na rynku społeczno – ekonomicznym z ,,wymiarem ludzkim" edukacji, czyli możliwością nieustannego osobistego rozwoju, w którym zdobywanie kolejnych kompetencji służy samej **jednostce** oraz społeczeństwu, w którym żyje. Podejście nazywane ,,uczeniem się przez całe życie" jest procesem, który dokonuje się w sposób formalny (ograniczony systemem oświaty), pozaformalny (w instytucjach spoza systemu oświaty) oraz nieformalny (incydentalny, naturalny).

Współczesne rozumienie edukacji permanentnej jest najbardziej zbliżone do ww. poglądu.

Moduł III. Praktyczne aspekty coachingu i mentoringu.

1. Diagnoza młodzieży w kontekście jej zasobów i osobistych celów rozwojowych.

Klasyczne pojęcie diagnozy tak naprawdę nie funkcjonuje w coachingu. Bardziej właściwym jest tu pojęcie autodiagnozy, której dokonuje podopieczny, młody człowiek przy współpracy z coachem. Dla coacha najważniejszy jest sposób postrzegania siebie przez samego zainteresowanego. To swoiste samopoznanie można jednak zawrzeć w kilku obszarach, które pozwalają na określenie potencjału klienta objętego coachingiem. A to z kolei pomaga jasno określić cele, do których zmierzamy i ukształtować dostatecznie silne motywy podejmowanych działań. Dlatego też rolą coacha jest przede wszystkim wspomaganie w rozpoznaniu i rozwoju kompetencji/zdolności osoby, z którą pracuje. Pamiętać przy tym musi o zapewnieniu bezpieczeństwa i komfortu psychicznego podopiecznemu/wychowankowi, bo tylko wtedy możliwe jest efektywne działanie.

Poznanie zasobów wychowanka i jego osobistych celów rozwojowych stanowi podstawę do zaprojektowania jego ścieżki rozwoju. Zarówno zasoby osobiste jak i cele rozwojowe rozpoznać możemy w kontekście trzech obszarów kompetencyjnych: kompetencji osobistych, społecznych i zawodowych.

1.1. Kompetencje osobiste (intrapersonalne), w tym szczególnie:

- samoświadomość,
- samoregulacja,
- motywacja wewnętrzna,
- wyrażanie emocji,
- ocenianie i intensywność uczuć, rozumienie punktu widzenia innych,

- zaufanie do innych ludzi,
- wzmacnianie poczucia własnej wartości,
- sumienność, słowność.

Rysunek 38. Kompetencje intrapersonalne.

1.2. Kompetencje społeczne (interpersonalne):

Człowiek jest istotą społeczną i większość zachowań ma charakter interpersonalny. Zachowaniem człowieka kierują dwie główne potrzeby: atrybutu i statusu. Kompetencje społeczne pozwalają te potrzeby zaspokajać. Dają zdolność do takich zachowań, które umożliwiają budowanie pozytywnych relacji z innymi oraz skuteczność w realizacji własnych zamierzeń w kontakcie z innymi.

To:

- wywieranie wpływu,
- współpraca i współdziałanie,
- przywództwo,
- asertywność,
- tolerancja wobec innych,
- funkcjonowanie w relacjach z dorosłymi,
- przezwyciężanie tremy,
- nawiązywanie kontaktu,
- umiejętność przyjmowania i korzystania z informacji zwrotnych

Rozwój kompetencji społecznych zależy od predyspozycji (osobowości, temperamentu).

Rozwój kompetencji społecznych koncentruje się na realnych sytuacjach uczestnika. Możemy mówić o praktycznym rozwoju umiejętności wychowanka.

Szczególnie ważne są tutaj umiejętności nawiązywania kontaktu, informacja zwrotna, kluczowe w rozmowie coachingowej, szczególnie z młodzieżą zagrożoną wykluczeniem,

czy wykluczoną społecznie z uwagi na swoją dysfunkcję, niepełnosprawność, sytuację materialną, z obniżoną samooceną i brakiem motywacji.

Pojawiają się wtedy liczne przyczyny obaw i lękowych zachowań przy nawiązywaniu kontaktu. Podłożem niepewności siebie, braku zaufania do własnej osoby i nieśmiałości są zwykle zadawnione, niekorzystne przeświadczenia na swój temat. Na przykład myślenie o sobie:

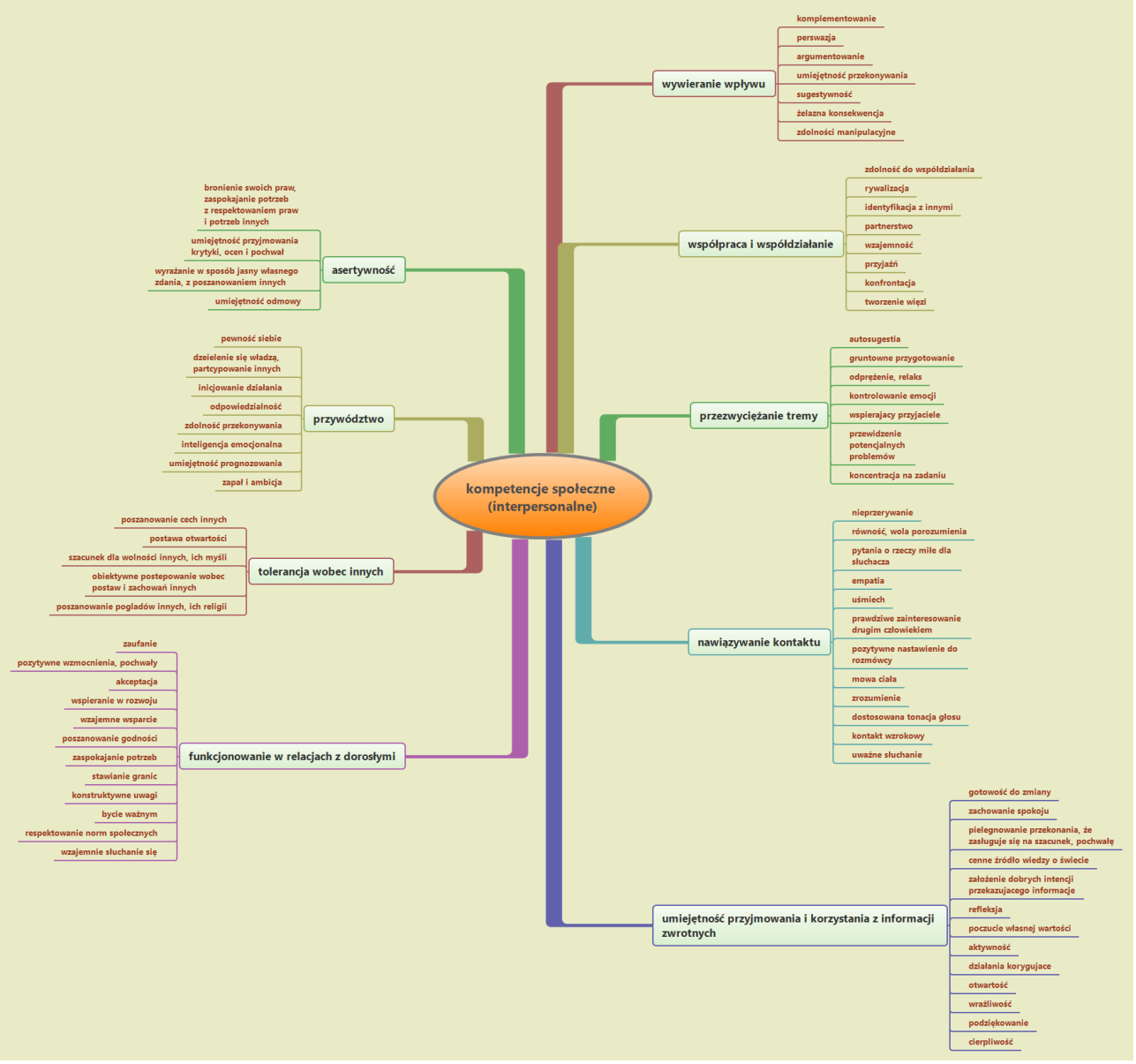
- Jestem nudna/y.
- Jestem nieatrakcyjna/y towarzysko.
- Nie mam nic do powiedzenia. Mówię same nieciekawe rzeczy.
- Nikt nie jest zainteresowany tym, co chcę powiedzieć.
- Nie umiem przekonująco wyrazić swojego zdania.
- Nie umiem znaleźć się w towarzystwie.
- Na tle innych wypadam niekorzystnie.
- Tylko się ośmieszę. Jestem dziecinna i naiwna.
- Jestem nieśmiała. Brzydko dziś wyglądam.
- Nie mam siły przebicia.
- Ktoś inny potrafi to powiedzieć ładniej i mądrzej, niż ja.
- Niewiele znaczę.
- Zdanie innych jest ważniejsze od mojego.
- Nie jestem na tyle warta/y, żeby się ze mną liczyć, itp.

Takie przekonania mogą mieć źródło w przykrych doświadczeniach z dzieciństwa, np. wyśmiewania przez dorosłych lub starsze rodzeństwo. Mogły to być słowa od ważnej dla młodego człowieka osoby, że ktoś z rodzeństwa lub równolatków jest bardziej oczytany, ładniej się wysławia, bardziej przekonująco wyraża swoje zdanie. Lub bycie uciszanym przez dorosłych czy starsze rodzeństwo przy próbie wypowiedzenia swoich poglądów czy przekazania czegoś dla istotnego. To mogło wytworzyć przeświadczenie, że nie warto się odzywać, bo to, co mamy do powiedzenia nie jest dla nikogo ani interesujące, ani ważne. Niekorzystne przekonania o sobie mogą się także ukształtować w okresie szkolnym, jeśli nauczyciel ośmiesza wypowiedzi ucznia. Mogło zdarzyć się i tak, że pod wpływem silnej emocji, dziecko nie umiało prawidłowo zareagować. Powtórzenie się takich sytuacji doprowadza do przekonania, że nie umiemy odpowiednio się wysłowić.

Jeżeli zatem młodzież ma trudności w komunikowaniu się z innymi, zawsze warto sięgnąć do swoich poprzednich doświadczeń i przywołać wspomnienia rzucające nieco światła na przyczyny aktualnych kłopotów.

Sposób, w jaki reagujemy w różnych sytuacjach, ukształtował się nie tyle pod wpływem wypowiedzianych kiedyś pod naszym adresem słów, ale zawartej w tych słowach emocji. Zważywszy iż przekaz płynął od ważnych dla nas ludzi, jego raniący, bolesny oddźwięk odcisnął się w naszych uczuciach i pamięci wraz z całym emocjonalnym zabarwieniem. Został odebrany jako nieodwołalna i absolutnie prawdziwa ocena naszej osoby. I ta zapamiętana, emocjonalna ocena - choć przecież niekoniecznie prawdziwa - wytycza odtąd kierunek naszego myślenia o sobie. Aby to zmienić, należy przede wszystkim odważyć się na zakwestionowanie prawdziwości niekorzystnych dla siebie przeświadczeń. Z faktu, że byliśmy kiedyś nieśmiali, mieliśmy trudności z wysławianiem

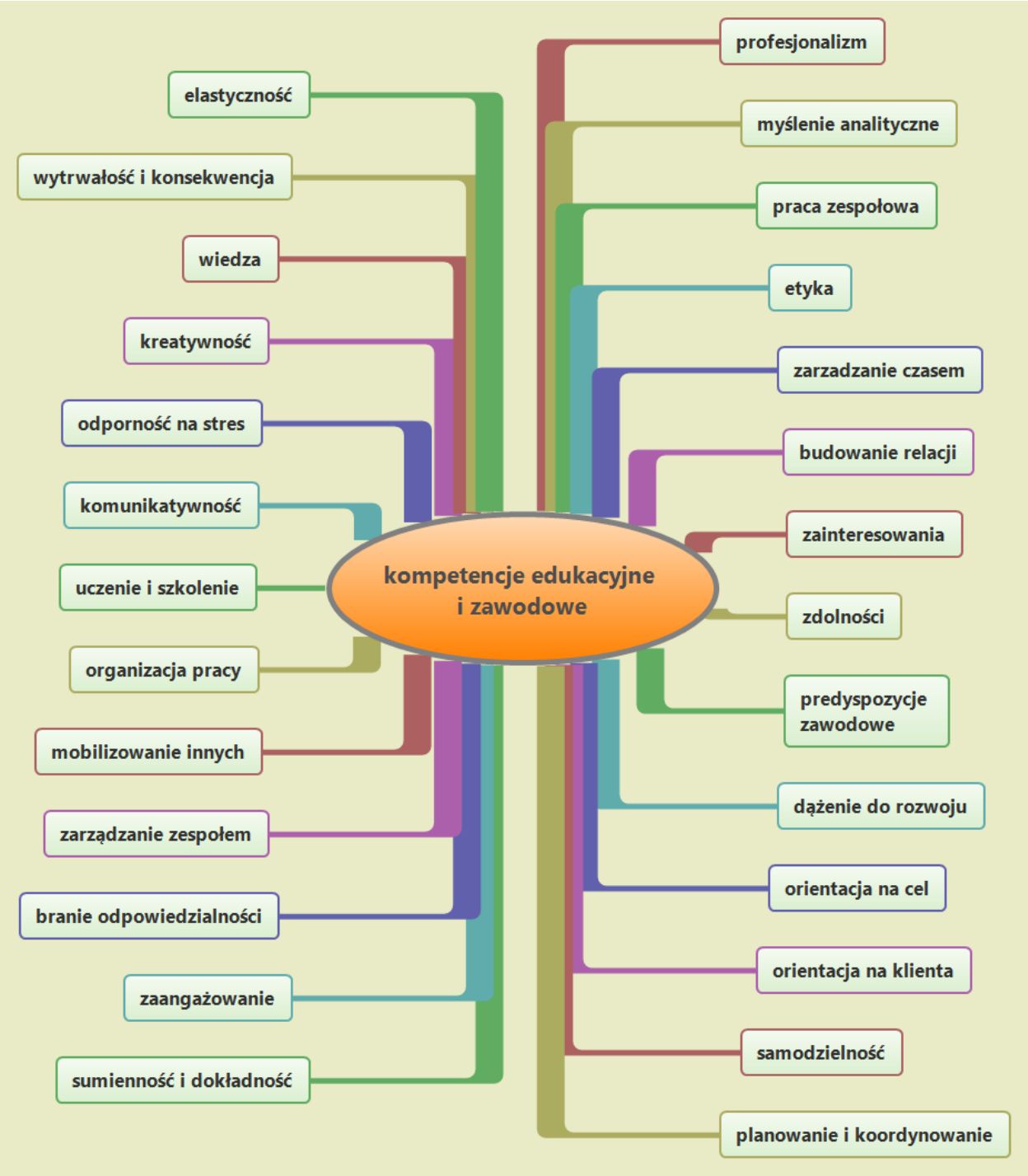
się i tym podobne kłopoty, nie wynika, że musi już tak pozostać. Nie zawsze też nadany nam w minionych latach przez najbliższych schemat zachowań odpowiada naszym aktualnym potrzebom i sprawdza się w naszym życiu. Warto zatem poświęcić sobie trochę czasu i ustalić, jakie doświadczenia z przeszłości nadal wpływają na nasze bieżące zachowania, utrudniając kontaktowanie się z innymi. A następnie uświadomić sobie, że nie mają one wiele wspólnego z naszą aktualna postawą, tym bardziej, że i w tamtym czasie opinie wypowiadane na nasz temat nie musiały być prawdziwe. Pomocne będzie wypisanie na kartce swoich mocnych stron, zalet, umiejętności (bez fałszywej skromności) i odczytywanie ich tak często, aż utrwalimy w sobie swój nowy wizerunek. Wtedy łatwiej nam będzie modyfikować swoje zachowania w bardziej satysfakcjonujący dla siebie sposób.



Rysunek 39. Kompetencje interpersonalne.

1.3. Kompetencje edukacyjne i zawodowe:

- zdolności,
- zainteresowania,
- predyspozycje zawodowe,
- wiedza,
- nauczanie i szkolenie,
- profesjonalizm,
- myślenie analityczne,
- mobilizowanie innych,
- praca zespołowa,
- komunikatywność,
- kreatywność,
- branie odpowiedzialności,
- koordynowanie i planowanie,
- organizacja pracy,
- orientacja na cel,
- orientacja na klienta,
- asertywność,
- elastyczność,
- dążenie do rozwoju,
- budowanie relacji,
- etyka,
- odporność na stres,
- zarządzanie czasem,
- zarządzanie zespołem,
- zaangażowanie,
- dokładność,
- wytrwałość i konsekwencja.



Rysunek 40. Kompetencje edukacyjne i zawodowe.

Te trzy obszary kompetencyjne przenikają się. Czasem trudno określić czy dana cecha jest bardziej kompetencją np. zawodową, czy społeczną.

Zdiagnozowanie potencjału młodzieży w zakresie osobistym, społecznym i edukacyjno – zawodowym to poznanie zasobów, na których opierać się praca ich samych wspierana przez coacha. Każdą z tych cech można określić bardziej szczegółowo, postawić pytania i cele.

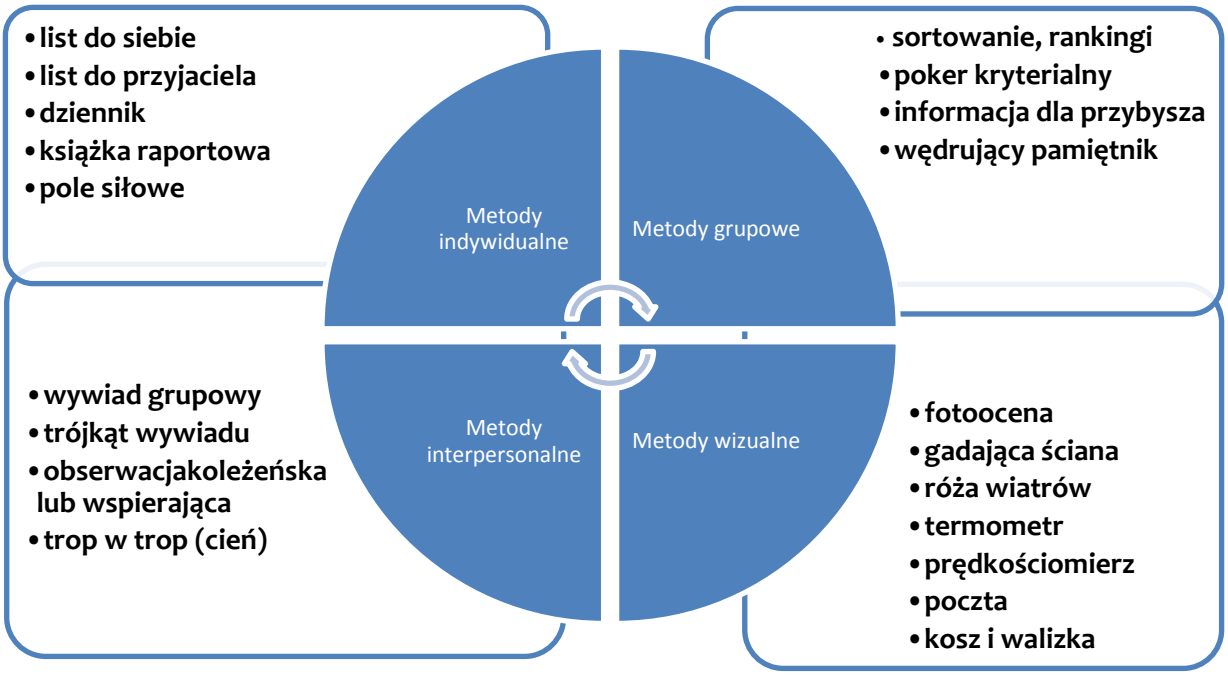
W narzędziach znajdują się mapy pokazujące poszczególne kompetencje. W przypadku kompetencji społecznych zamieszczone zostały szczegółowe opisy, pomocne w pracy coacha. W podobny sposób można uszczegółowić pozostałe.

Coach może wykorzystywać mapy kompetencyjne do pracy z wychowankiem, jak i doskonalenia własnego warsztatu pracy i osobistego rozwoju.

W oparciu o diagnozę zasobów formułujemy cele rozwojowe i zadania do realizacji, które mogą mieć postać planu w konkretnej perspektywie czasowej.

2. Metody i narzędzia przydatne w diagnozowaniu potencjału młodzieży.

Osoby pracujące z młodzieżą niepełnosprawną, zagrożoną niedostosowaniem społecznym i niedostosowaną społecznie mają dostęp do licznych wystandaryzowanych, licencjonowanych narzędzi diagnozy podopiecznych. Niektóre narzędzia są udostępniane na podstawie wolnych licencji, w otwartych zasobach (np. narzędzia do diagnozowania uzdolnień wielorakich wg Howarda Gardnera i inne materiały przydatne w pracy z wychowankami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pozwalające rozpoznawać potencjał i ograniczenia podopiecznego oraz czynniki środowiskowe mające wpływ na jego funkcjonowanie).
W naszym opracowaniu rekomendujemy wykorzystanie do diagnozowania potencjału młodego człowieka miękkie, alternatywne (wobec tradycyjnych) metody badawcze, przydatne zarówno w pracy indywidualnej, jak i zespołowej z podopiecznymi.



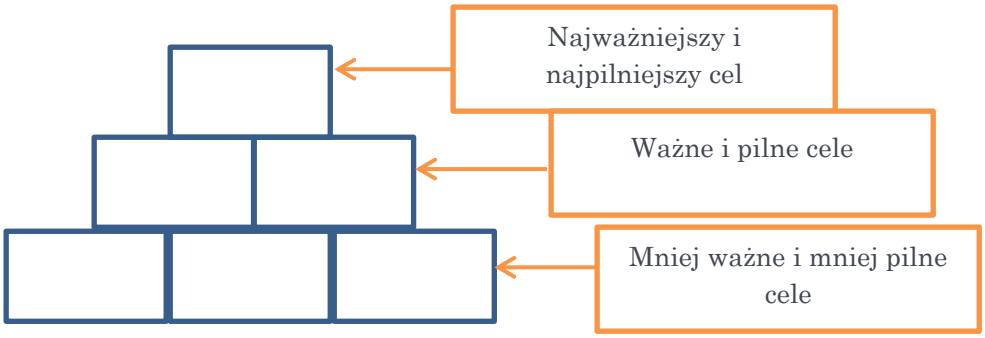
Rysunek 41. Miękkie, alternatywne metody badawcze przydatne w diagnozowaniu potencjału podopiecznych[115].

[115] Por.: http://nauczycielbadacz.wzks.uj.edu.pl/data/various/files/narzedzia_badawcze_nb/metody_alternatywne.pdf Dostęp: 15 października 2015 r.

Wiele z nich proponujemy w „Scenariuszach warsztatów" i zamieszczamy w „Narzędziach" stanowiących załącznik do scenariuszy.
Tu scharakteryzujemy tylko wybrane metody z tej grupy oraz niektóre, adekwatne do pracy z młodymi ludźmi, metody coachingowe.

- **Piramida priorytetów**

Piramida priorytetów (ranking trójkątny) oraz ranking diamentowy (karo) to metody sortowania (hierarchizowania, rankingowania) danych, które przebiegają podobnie jak gra w pokera kryterialnego. Tu operuje się kartami, ale układa się je na schemacie trójkąta (piramidy) lub rombu (diamentu, karo), zbudowanych z tylu „cegiełek", ile aspektów/problemów poddaje się diagnozie/dyskusji (ile kart jest w grze). W diagnozie podopiecznego/podopiecznej można np. na kartach zapisać ustalone przez niego podczas sesji coachingowych cele rozwojowe i, pracując na schemacie rankingu, układać je wg zasady:



Rysunek 42. Sortowanie – schemat rankingu trójkątnego (piramidy priorytetów)

- **Planowanie przyszłości:** wykorzystywane na każdym etapie pracy, do działań długo i krótkoterminowych, określania czynności szczegółowych, zamierzonych rezultatów, planowania pracy w domu.
- **Burza mózgów:** wykorzystywana stale w pracy z podopieczną, sposób zbierania pomysłów, poznawania opinii, racji, poziomu wiedzy podopiecznej.
- **Rozmowa, dyskusja:** wymiana poglądów, opinii, doskonalenie umiejętności argumentowania.
- **Mapa asertywności:** służy do określania w jakich sytuacjach korzysta się z asertywności, w jakich czuje się bezradność i niepewność
- **Wywiad, wywiad motywujący:** wykorzystany do projektowania poszczególnych obszarów pracy z Magdą, podsumowywania efektów, pogłębiania relacji.
- **Obserwacja:** wykorzystywana w bieżącej pracy z Magdą, pozwalająca na modyfikacje form i sposobów komunikowania się z podopieczna, ustalania celów i zadań pozwalających na ich osiągnięcie, pomocna w ocenie zmian podopiecznej.
- **Koło życia (wartości, kariery):** wykorzystywane do diagnozowania „tu i teraz" i planowania celów do osiągnięcia, ustalania priorytetów.
- **Analiza plusów i minusów:** pomocna w analizowaniu pozytywnych i negatywnych zachowań podopiecznej.
- **Kwestionariusz analizy mocnych i słabych stron:** wykorzystywane do poszerzania świadomości podopiecznego o swoich mocnych stronach/atutach i

słabych stronach, pomocne w planowaniu i realizacji zadań, osiąganiu celów.

- **Informacje zwrotne:** wykorzystywane na każdym etapie pracy tutorskiej z podopieczną, w zakresie każdego obszaru kompetencji.
- **Pytanie o cud:** narzędzie pomocne w zdefiniowaniu celu, do którego się dąży i określeniu wskaźników świadczących o jego osiągnięciu.
- **Ja i moja praca:** kwestionariusz pozwalający poznać preferencje zawodowe podopiecznej, wskazujący na to, co sprawia przyjemność lub trudność.
- **Technika projekcyjna:** działanie na wyobraźnię podopiecznej, projektowanie przyszłości, z wykorzystaniem jej zasobów.
- **„Formularz skali zmian"**

Formularz skali zmian jest narzędziem, które celem jest poznanie postaw wobec zmian, celów i podejmowanych działań. Służy pomocą w osiągnięciu założonych celów rozwojowych**.**
Formularz zawiera 24 twierdzenia ułożone w trzech obszarach. Uzyskane wyniki należy analizować pod kątem osobistych potrzeb rozwojowych w obszarze aktywności, bowiem poleceniem coacha jest, aby treść twierdzeń w „formularzu zmian" odnosiła się do tego konkretnego obszaru życia.

Instrukcja:
Wypełnij poniższy formularz. Treść twierdzeń dotyczy obszaru twojej aktualnej aktywności.
Zastanów się i zapisz odpowiedzi **TAK** lub **NIE** w kolumnach obok.
TAK – oznacza, że zgadzasz się z treścią twierdzenia,
NIE – oznacza, że nie zgadzasz się z treścią podanego twierdzenia.
Po wykonaniu zadania podsumuj odpowiedzi odrębnie dla każdego bloku.

Każda odpowiedź jest prawidłowa. Kwestionariusz pozwala na rozpoznanie typu działań jakie można podjąć w celu zaspokojenia potrzeby rozwoju osobistego w zakresie aktualnej aktywności (szkolnej, naukowej, zawodowej).

I obszar

L.p.	Treść twierdzenia	TAK	NIE
1	Znam swoje cele, ale mam problemy jak zacząć je realizować.		
2	Wiem, jakie posiadam mocne strony i poszukuję strategii ich optymalnego wykorzystania.		
3	Odczuwam satysfakcję z wyników moich działań, ale dążę do dalszego rozwoju.		
4	Jeżeli popełniam błąd, to wiem, że nie funkcjonuję idealnie i powinienem się rozwijać.		
5	Identyfikuję w sobie te kompetencje, nad którymi chcę popracować.		
6	Skorzystam z prostszej drogi do celu, o ile taka istnieje.		
7	Mam wrażenie, że kluczem do własnego rozwoju są pomysły jak efektywniej działać		

8	Wyższa efektywność mojego działania jest możliwa, jeżeli będę kreatywny i dobrze zorganizowany		
	Wynik (suma)		

II obszar

L.p.	Treść twierdzenia	TAK	NIE
1	Warunkiem odniesienia sukcesu jest znajomość praw, jakie obowiązują w danej dziedzinie mojej aktywności.		
2	Chciałbym znać sposoby pozbycia się słabych stron, aby nie były przeszkodą w działaniu.		
3	Poszukiwanie alternatywnych rozwiązań nie zawsze się sprawdza, lepiej iść wyznaczoną drogą.		
4	Sądzę, że mam wiele zmian za sobą i posiadam doświadczenie w doskonaleniu swoich działań.		
5	Bywa tak, że rezultatów działań nie można już poprawić.		
6	Gdy nie osiągam założonych efektów, nie podejmuję kolejnej próby.		
7	Jeżeli zdobyłem doświadczenie w danym działaniu, nie potrafię sięgnąć po inne, nieznane mi dotychczas.		
8	Wtedy popełniam błędy, gdy przestaję ufać swoim przekonaniom i przyjmuję poglądy innych.		
	Wynik (suma)		

III obszar

L.p.	Treść twierdzenia	TAK	NIE
1	Nie zastanawiam się nad tym, na czym mi głównie zależy.		
2	Wiem, że posiadam kompetencje do osiągnięcia celów, ale nie wiem, czy mam być z nich dumny.		
3	Nie zawsze odniesienie sukcesu przynosi mi radość, bywa, że jestem sfrustrowany.		
4	Nie jestem rozczarowany, gdy nie osiągnę celu – tak naprawdę nie wiem, czy cel był dla mnie ważny.		
5	Zapobieganie błędom w działaniu jest bezsensowne, ponieważ i tak nie da się ich usunąć		
6	Znam rzeczywistość, której nie da się zmienić , więc najlepiej dostosować się i unikać zbytniego jej wpływu.		
7	Przyzwyczajenie i rutyna są stale obecne w moim działaniu.		
8	Nie wiem, czego chcę w przyszłości, wyznaczam sobie bliskie cele.		
	Wynik (suma)		

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rogala-Marciniak, S., Rogala, Ł., T. (2012). Coaching. Zbiór narzędzi wspierania rozwoju. Warszawa: Wolters Kluwer Polska Sp. z o. o.

- **Kwestionariusz do diagnozy kompetencji komunikacyjnych ucznia**

Instrukcja:

Umiejętność porozumiewania się z innymi jest cechą różnicującą ludzi od siebie.
Celem kwestionariusza jest poznanie własnych umiejętności komunikowania się w różnych kontekstach społecznych.
Zaznacz jak często zachowujesz się w opisany poniżej sposób zarówno w sytuacjach szkolnych, jak i pozaszkolnych. Wszystkie odpowiedzi są ,,dobre".
Każda odpowiedź jest tak samo ważna. Zaznaczając przy odpowiedziach odpowiednie wartości liczbowe: **2** lub **4** lub **6** wskazujesz, czy:

— sporadycznie zachowujesz się tak, jak podaje twierdzenie - **zaznacz 2**

— czasami zachowujesz się w określony w twierdzeniu sposób - **zaznacz 4**

— prawie zawsze zachowujesz się w sposób określony w twierdzeniu - **zaznacz 6**

jeśli

l.p.	**Treść twierdzenia**	**Liczba punktów**		
1	Nie mam problemu z wyrażaniem wobec innych przyjaznych uczuć	2	4	6
2	Potrafię dramatyzować swoje wypowiedzi	2	4	6
3	Jestem w stanie współpracować wyrażając zgodę	2	4	6
4	Umiem zasugerować innym, co mają powiedzieć	2	4	6
5	Potrafię śmiało wyrazić swoje oceny i opinie	2	4	6
6	Nie mam problemu z udzielaniem szczegółowych informacji	2	4	6
7	Umiem wyrazić sprzeciw	2	4	6
8	Potrafię okazać swoje negatywne odczucia	2	4	6
9	Jestem w stanie być tolerancyjny wobec przekonań innych	2	4	6
10	Umiem upomnieć się o swoje prawa	2	4	6
11	Potrafię, bez względu na okoliczności, pytać	2	4	6
12	Sprawia mi przyjemność publiczne zabieranie głosu	2	4	6
13	Jestem w stanie cierpliwie słuchać innych	2	4	6
14	Umiem odczytać emocje i zamiary rozmówcy	2	4	6
15	Potrafię przyznać się do błędów	2	4	6

Interpretacja wyników

- **30 - 48** - wyniki niskie, możliwość wystąpienia barier w komunikacji interpersonalnej.
- **50 - 70** - wyniki średnie, możliwość właściwej komunikacji, ale warto podwyższyć wybrane umiejętności np. negocjowania.
- **72 – 90** – wysoki poziom kompetencji komunikacyjnych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie M. Sitarczyk, Świat Dobrej Przyszłości – innowacyjna metoda i narzędzia pracy wychowawczej, Fundacja Inicjatyw Menedżerskich, Lublin 2014.

- **Narzędzie do oceny własnych postaw model KASH**.

Model KASH może być wykorzystany zarówno do pracy indywidualnej, jak i zespołowej)

Instrukcja

Wypełniając poniższą tabelę, masz za zadanie zastanowić się np. nad swoją obecną rolą w życiu, w szkole.

Po uzupełnieniu tabeli, przyznaj sobie ocenę od **1** do **10** w każdym z poniższych obszarów:

1 - oznacza niewielką wiedzę i umiejętności, negatywne nastawienie i nawyki,

10 - oznacza najlepszą wiedzę, umiejętności i pozytywne nastawienie, nawyki.

Po analizie przyznanych sobie ocen zastanów się, który obszar (obszary) chciałbyś udoskonalić.

Obszary rozwojowe	**Ocena (1 – 10)**
Wiedza Jak oceniasz swoją wiedzę?	
Umiejętności Jakie są Twoje umiejętności? Na ile są zgodne z wymaganiami wobec Ciebie?	
Nastawienie Jakie jest Twoje nastawienie np. wobec szkoły, w której się uczysz, wobec innych instytucji, w których rozwijasz swoje zainteresowania i zaspokajasz potrzeby oraz wobec roli ucznia, w której jesteś?	
Nawyki Jakie dostrzegasz u siebie nawyki i codzienne zachowania? Na ile pomagają Ci one w odniesieniu sukcesu?	

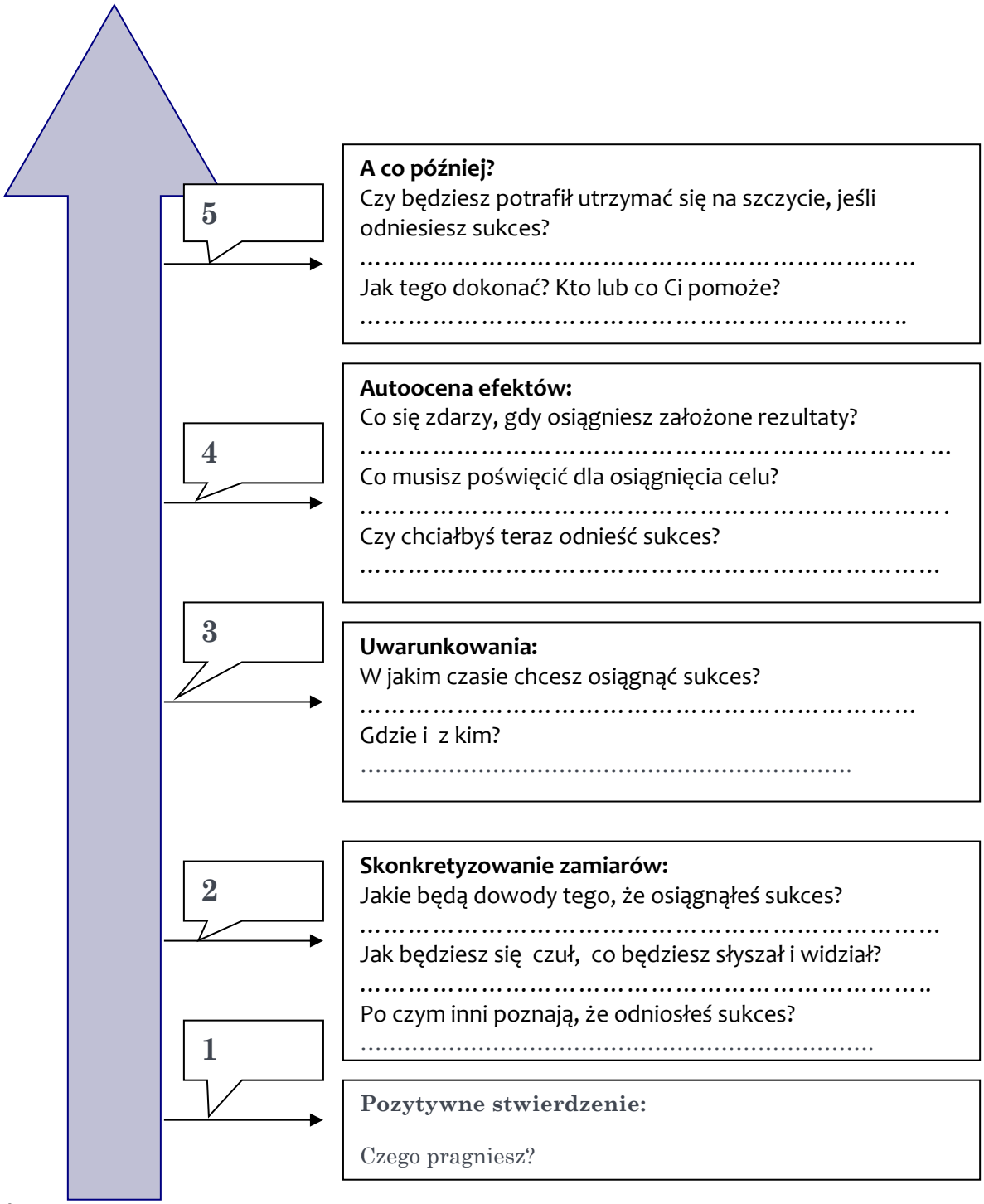
Uwaga: praca na zasobach pozwala coachowi na porównaniu stanu obecnego z docelowym,
a rozpoznając obszary do zmian odpowiada na rzeczywiste potrzeby ucznia (grupy).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: S. Neale, L. Spencer-Arnell, L. Wilson, Coaching inteligencji emocjonalnej. Warszawa 2010.

- **Osiąganie celów rozwojowych – „Droga”**.

Celem zastosowania proponowanego narzędzia „Droga” jest uświadomienie uczniowi szczególnie ważnego dla niego celu.
Pozwala ono na uruchomienie potencjału wewnętrznego zarówno do zidentyfikowania celu,
jak i zaplanowanie etapów jego osiągnięcia. Ponadto coach może wyzwolić w uczniu niezbędny potencjał do określenia okoliczności pokonania drogi do celu, kryteriów sukcesu, zaangażowanych osób. Zwraca również uwagę na istotna kwestię co dalej, gdy cel zostanie osiągnięty – czy to koniec drogi?

Warto dodać, że proponowane przez nas metody i narzędzia nie powinny być wykorzystywane przez nauczyciela/wychowawcę – coacha-mentora, w sztucznych sytuacjach, aranżowanych wyłącznie w celach diagnostycznych. Mają być one przede wszystkim pomocne w prowadzeniu rozmów coachingowych, elastycznie dobierane przez dorosłego adekwatnie do sytuacji i indywidualnych potrzeb podopiecznego. Stefan Kisielewski powiedział, że „od samego mieszania herbata nie staje się słodsza”. Podobnie jest z diagnozą – od samego badania rozwój młodego człowieka nie staje się realny.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Z. Domaradzka-Grochowalska, J. Wachowiak, Załączniki do materiałów szkoleniowych. Szkoła jako organizacja ucząca się – rola zewnętrznego wsparcia, https://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/0_3/zestawienie_zalacznikow_ore.pdf (dostęp: 3.04.2016)

3. Metodologia i struktura indywidualnego programu pracy z podopiecznym.

Kamieniem milowym w relacji coacha z podopiecznym jest opracowanie indywidulanego programu pracy z młodym człowiekiem. Struktura indywidualnego programu nie została nigdzie ustalona. Może ona być autorskim pomysłem coacha, ważne jest jednak, by zawierał on kluczowe dla rozwoju osoby objętej wsparciem.
Indywidualne programy powinny zatem zawierać:

- diagnozę wychowanka/wychowanki opartą na zasobach,
- cele indywidualnej pracy,
- sposoby ich osiągania (działania),
- czas ich realizacji oraz liczbę godzin potrzebnych na określonego rodzaju aktywności,
- metody wykorzystywane w pracy z młodym człowiekiem,
- sposoby oceny efektywności indywidualnej pracy.

W niniejszym opracowaniu znajduje się propozycja struktury indywidualnego programu, będąca efektem polsko – francuskiej współpracy.
W programie wyodrębnionych jest kilka etapów:

Etap I. Zebranie i analiza informacji o podopiecznym na podstawie:

dokumentacji wychowanka / wychowanki;
informacji od rodziców / rodziny;
informacji od nauczycieli;
informacji od psychologa;
informacji od logopedy;
informacji od terapeuty psychomotorycznego;
informacji od pielęgniarki/lekarza;
informacji od nauczycieli przedmiotów technicznych/zawodowych;
informacji od wychowawcy w ośrodku;
informacji od pracownika socjalnego.

Warto dodać, że narzędzi pozwalających na doknanie jak najdokładniejszej diagnozy umiejętności i trudności młodego człowieka jest wiele, jak i profesjonalistów, którzy moga jej dokonywać.

Np. Jakiego rodzju informacje można uzyskać od pracowników placówki edukacyjnej pokazuje tabela :

Nauczyciel	- umiejętności szkolne - umiejętności społeczne - umiejętności osobiste takie jak autonomia, inicjatywa, wytrwałość
Psycholog	- ocean wskaźnika inteligencji (IQ) a więc i

	upośledzenia umysłowego (w stopniu lekkim, umiarkowanym) - prędkość przetwarzania informacji - wskaźnik rozumienia werbalnego - wskaźnik rozumowania percepcyjnego - wskaźnik pamięci krótkotrwałej
Logopeda	- aparat mowy (artykulacja) -słowa -słownictwo i składnia -czytanie -pisanie -pamięć krótkotrwała -uwaga i koncentracja -orientacja czasowo-przestrzenna -rozumowanie (dedukcja i indukcja) - możliwości i postawy
Terapeuta psychomotoryczny	- orientacja czasowo-przestrzenna -lateralizacja -grafomotoryka -konstrukcja wizualna - ciało i napięcie mięśniowe - rozwój motoryczny (równwaga statyczna i dynamiczna, koordynacja, rytm, mtoryka ogólna) - obserwacja kliniczna (presentacja, interakcje, genealogia)
Pielęgniarka	-wskazania i przeciwwskazania (sport, warsztaty, alergie) - ogólny stan zdrowia - przebyte leczenie -podmioty zewnętrzne (dentysta ...) – Autonomia w udostępnianiu informacji
Nauczyciel przedmiotów technicznych	- umiejętności techniczne - autonomia, inicjatywa, wytrwałość - umiejętności społeczne
Wychowawca w internacie/w placówce	- higiena (osobista, ubiór, odżywianie) - Zarządzanie życiem codziennym, utrzymanie miejsca zamieszkania i pomieszczeń wspólnych - samodzielność i inicjatywa w życiu (osobisty projekt, prystosowanie do sytuacji, samoświadomość niepełnosprawności) -umiejętności społeczne międzyludzkie - stosowanie zwrotów grzecznościowych (zachowanie wobec zasad) -asymilacja (zrozumienie, interioryzacja instrukcji, jakość realizowanego zadania) - działania (kreatywność,ciekawość) - zebranie celów młodego człowieka
Pracownik socjalny	-zebranie celów rodziny -niezależność finansowa i administracyjna

	-środowisko rodzinne -integracja społeczna -integracja zawodowa

Etap II. „Poznawanie mnie” – autoocena podopiecznego z pomocą coacha / mentora. Cykl spotkań (5 godz.). **Spotkania z podopiecznym pod hasłami:** *Ja! → Dlaczego jestem w placówce? → Szkoła → Jak spędzam czas? → Ludzie, którzy są dla mnie ważni.*

Etap III. Synteza diagnozy – zdefiniowanie profilu wychowanki/wychowanka, z uwzględnieniem jej / jego mocnych stron i obszarów do rozwoju w zakresie:

profilu psychologicznego (intrapersonalnego),
profilu społecznego (interpersonalnego),
profilu edukacyjno-zawodowego.

Przykład: Synteza diagnozy – profil podopiecznej:

Profil podopiecznej/go	Mocne strony podopiecznej	Obszary do rozwoju
Profil psychologiczny (intrapersonalny)	Przestrzeganie norm moralnych i zasad społecznych. Świadomość popełnianych błędów.	Niskie poczucie własnej wartości. Nieufność do innych ludzi.
Profil społeczny (interpersonalny)	Umiejętność dążenia do wyznaczonego celu. Pomoc słabszym, empatia. Zdolności przywódcze.	Brak umiejętności radzenia sobie ze stresem i innymi emocjami. Nieumiejętność przyjmowania krytyki.
Profil edukacyjno - zawodowy	Odpowiedzialność za wykonywane zadania. Zainteresowanie muzyką, tańcem.	Niedokładne wykonywanie zadań. Brak wytrwałości i sumienności.

Wybór obszarów do rozwoju w wymiarach: kompetencji intrapersonalnych, kompetencji interpersonalnych, kompetencji edukacyjno- zawodowych.

Wybrane obszary do rozwoju:

Obszar do rozwoju w wymiarze kompetencji intrapersonalnych:

1. Podnoszenie poczucia własnej wartości.

Obszar do rozwoju w wymiarze kompetencji interpersonalnych:

2. Kształtowanie umiejętności radzenia sobie z emocjami, w tym ze stresem.

Obszar do rozwoju w wymiarze kompetencji edukacyjno- zawodowych:

3. Kształtowanie umiejętności wytrwałego dążenia do celu i dokładności w wykonywanych działaniach.

Zdefiniowanie celów do osiągnięcia w pracy z wychowanką / wychowankiem.

Cele do osiągnięcia w pracy z wychowanką:

Podnoszenie poczucia własnej wartości.

1. Kształtowanie umiejętności właściwej oceny siebie.
2. Rozwijanie mocnych stron wychowanki.
3. Kształtowanie umiejętności budowania własnego systemu wartości.

Kształtowanie umiejętności radzenia sobie z emocjami i ze stresem

1. Kształtowanie umiejętności wyrażania swoich myśli i uczuć, rozładowywania złych stanów emocjonalnych.
2. Wdrażanie nowych skutecznych sposobów radzenia sobie ze stresem w codziennym funkcjonowaniu.
3. Doskonalenie umiejętności rozwiązywania sytuacji stresujących i konfliktowych.

Kształtowanie umiejętności wytrwałego dążenia do celu i dokładności w realizacji zadań.

1. Wskazywanie wychowance przykładów właściwych postaw związanych z dokładnością i wytrwałością w działaniu w jej środowisku i motywowanie do naśladowania.

2. Doskonalenie sumienności, rzetelności w działaniu, m.in. poprzez wzmocnienia pozytywne.

3. Uczenie cierpliwości i wytrwałości.

Opisanie oczekiwanych rezultatów.

Oczekiwane rezultaty.

Podopieczny/a:

1) Potrafi określić swoje mocne strony.
2) Rozumie znaczenie poczucia własnej wartości.
3) Ma świadomość potrzeby posiadania własnego systemu wartości.
4) Potrafi rozmawiać o swoich emocjach.
5) Wie, jak poradzić sobie ze swoimi emocjami i problemami.
6) Zna przyczyny nie radzenia sobie ze stresem.
7) Lepiej radzi sobie w sytuacjach stresujących.
8) Potrafi sumiennie i rzetelnie wykonać powierzone zadanie.
9) Umie zachować cierpliwość i wytrwałość w realizacji zadań.
10) Potrafi wykonać zadanie do samego końca.

Etap IV. Planowanie działań – zidentyfikowanie i nazwanie kamieni milowych. Opracowanie harmonogramu i tematyki sesji w ramach indywidualnego planu działań coachingowych.

Kamienie milowe:

1. **Wiem, że potrafię.**
2. **Znam swoje emocje, umiem sobie z nimi radzić .**
3. **Dokładność i wytrwałość drogą do osiągania sukcesów.**

Fragment planu sesji coachingowych:

Kamienie milowe	Sesje coachingowe	Metody i narzędzia wykorzystywane podczas sesji
Zawieramy kontrakt	**Zasady pracy nauczcyiela - coacha z podopieczną podczas sesji coachingowych.**	rozmowa z wychowanką, technika niedokończonych zdań. Wizualizacja kontraktu.
Wiem, że potrafię. Podnoszenie poczucia własnej wartości.	Ja i moje poczucie wartości.	rozmowa coachingowa, koło satysfakcji, film *Akeelah i jej nauczyciel*, lista *„Jestem”*
	Wyrażam siebie w muzyce (projektowanie układu muzycznego – mój portret).	metoda projektu, rozmowa coachingowa, pokaz, prezentacja
	Buduję mój system wartości.	rozmowa coachingowa, lista wartości, wizualizacja wartości

Struktura ogólna indywidualnego programu pracy z wychowankiem/wychowanką

Etapy	Obszar/treści	Sposób realizacji/materiały,pomoce,źródła	Przykładowa liczba godzin
I.	Co wiem o podopiecznym – zebranie i analiza informacji	Analiza dokumentacji (dokumentacja specjalistów, medyczna), Rozmowa, spotkania z rodzicami (kwestionariusze wywiadów, ankiety).	5
II.	„Poznawanie mnie” – autoocena podopiecznego z pomocą coacha.	Rozmowa z podopiecznym (*Książeczka podopiecznego*), Niedokończone zdania, kontrakt obrazkowy, inne – stosownie do potrzeb.	5
III.	Profil psychologiczny (intrapersonalny)		2
	Profil społeczny (interpersonalny)		2
	Profil edukacyjno - zawodowy		2
	Synteza diagnozy - wybór priorytetów (mogą być z jednego	Np. piramida priorytetów, tarcza strzelnicza, poker kryterialny.	2

	lub więcej obszarów, nie więcej niż 3).		
	Ustalenie obszarów rozwojowych	Narzędzia diagnostyczne np. kwestionariusz ankiety, koło satysfakcji/koło życia, ,,ludzik" (inne zawarte w programie).	2
	Cele rozwojowe **Oczekiwane rezultaty**	Rozmowa cochingowa – model GROW; model STROM, SMART	2
Plan działań coachingowych			
IV.	**Kamienie milowe.**	Plan podróży coachingowej, planowanie z przyszłości, metoda ,,Droga", kreatywne planowanie wg W. Disney'a, stożek R. Dilts'a, pytania sokratejskie, gwiazda pytań.	4
	Sesje coachingowe (realizacja działań): **1 sesja:** **……** **2 sesja:** **……** **3 sesja:** **……**	Model GOLD, model Silver, GROW, informacja zwrotna, inne metody.	30
V.	**Ewaluacja programu pracy z podopiecznym.**	Balon, list do siebie, kosz i walizka, rozmowa coachingowa Autodiagnoza efektywności w roli wychowawcy – opiekuna i przewodnika młodzieży (załączniki w programie ,,Jestem coachem, mentorem – przewodnikiem" młodego człowieka").	4

Program pracy coachingowej musi opierać się na rozpoznanych zasobach młodego człowieka i uwzględniać innowacyjną metodę pozytywnego modelowania społecznego.

Proponujemy zmianę metod pracy wychowawczej, w których podstawą działań z podopiecznym będzie przeprowadzenie **diagnozy opartej na zasobach i potencjale indywidualnym dziecka**, a nie jak często bywa, na deficytach i problemach. Zdiagnozowane zostaną zasoby osobowe, w tym temperament, zdolności indywidualne i umiejętności społeczne, emocjonalne i umiejętność działania. Program w swojej koncepcji zakłada metody oparte o nowatorskie rozwiązania, zarówno w fazie poznawania dziecka, jak i projektowania, realizowania i ewaluacji metod wsparcia indywidualnego w postaci coachingu i mentoringu.

Struktura programu może być zmieniana. Można wyróżnić inne etapy jego opracowywania i realizacji.

4. Kamienie milowe. Trudne sytuacje w pracy coacha, mentora.

Trudności napotykane w pracy coacha, mentora:

4.1. Niespodzianki i mity dotyczące mentoringu:

Niespodzianka 1: Dzieci mogą nas zadziwić.
Niespodzianka 2: Możemy nawiązać bardzo słaby związek emocjonalny z uczniem/podopiecznym.
Niespodzianka 3: Nawiązujemy relacje z innymi ludźmi niż uczeń/podopieczny.
Niespodzianka 4: Możemy uczyć się od ucznia/podopiecznego.

Mit 1: Zawsze będzie łatwo.
Mit 2: Szybkie zmiany w uczniu/podopiecznym.
Mit 3: Mogę przyjąć filozofię: "Rób jak mówię, a nie tak jak robię".
Mit 4: Mogę zrezygnować w każdej chwili bez konsekwencji dla ucznia/podopiecznego.

4.2. Zarządzanie zachowaniem ucznia/podopiecznego:

Etap 1:
Zbadaj kontekst lub sytuację: trzeba być dobrym detektywem i spróbować ustalić, czy coś może wyjaśnić zachowanie ucznia/podopiecznego.
- Kiedy? Zachowanie może się zmieniać w zależności od chwili dnia, sesji, okresu mniejszego lub większego poruszenia.
- Gdzie? Zachowanie może się zmieniać w zależności od miejsca, zwłaszcza jeśli ulega ono zmianie
- Co? Hałas może być przyczyną trudności w koncentracji.
- Który (Kto)? Wiele dzieci jest bardziej poruszonych niż inne.

Rady dotyczące zapobiegania:
> Zawsze rozpoczynaj sesję od omówienia planu dnia. Ustal limit czasu i granice zachowania.
> Powiedz czego oczekujesz od ucznia/podopiecznego przed zmianą zadania, miejsca ...
> Odejdź jak najdalej od innych, jeśli nie jesteś członkiem grupy.
> Nie przeznaczaj zbyt dużo czasu na jedno zadanie (max.15 do 20 minut).

Etap 2:
>Ukierunkuj ucznia/podopiecznego zamiast go dyscyplinować, zachęcaj do przyjęcia bardziej odpowiedniego zachowania zamiast karać lub poprawiać.
> Powiedz mu, co zrobić, zamiast czego nie powinien robić w pozytywny sposób. Komentuj każde pozytywne zachowanie.
> Ignoruj zachowanie, które ma na celu zwrócenie twojej uwagi
> Używaj pozytywnego i jasnego słownictwa tak często, jak to możliwe.
> Powstrzymaj natychmiast każdą walkę o władzę: jeśli zachowanie pogarsza się, zrób przerwę, aby przerwać sytuację.

4.3. Wyzwania dotyczące mentoringu:

Wyzwania są mniejsze, gdy można je przewidzieć.

Co należy zrobić, jeśli mój uczeń/podopieczny nie chce wykonać zaplanowanych działań?
> Zrób mały spacer.
> Zadaj mu pytania dotyczące przebiegu tygodnia.
> Zaproponuj mu układ - wykonanie 1 lub 2 planowanych działań w zamian za zabawę.
> Podziel jednogodzinną sesję na trzy 20-minutowe części (zadania dotyczące kariery, literatura, gry).
> Włącz ucznia/podopiecznego w planowanie, aby dać mu pewną kontrolę.

Co należy zrobić, jeśli uczeń/podopieczny miał zły dzień?
Można to zauważyć, jeśli uczeń/podopieczny jest bardziej cichy, roztargniony.

> Zrób sesję czytania we dwoje (raczej zabawną książkę) i przejdź do innego zadania.
> Opowiedz dowcip.
> Zapytaj ucznia/podopiecznego co się dzieje i omów z nim sposób poprawy humoru.
> Zapytaj ucznia/podopiecznego czy chce wrócić do bardziej znanego miejsca.
> Zapytaj ucznia/podopiecznego czy chce uczestniczyć w zajęciach, czy nie?

Co należy zrobić, jeśli uczeń/podopieczny zachowuje się źle?
Młodzi ludzie przekraczają granice, aby zobaczyć, jak daleko mogą się posunąć.
> Bądź stanowczy, ale przyjazny: dzieci zatrzymują się tak szybko, jak tylko poczują granice.
> Określ czas wykonywania zadań.
> Daj ostrzeżenie.
> Przerwij pracę.
> Spróbuj czegoś innego.

Mój uczeń/podopieczny łatwo się rozprasza podczas sesji?
> Zmieniaj aktywności co najmniej dwukrotnie podczas sesji, ważna jest różnorodność.
> Unikaj zbyt zatłoczonych/ruchliwych stref.
> Poproś ucznia/podopiecznego aby odwrócił się tyłem do okna, korytarza lub osób wykonujących inne czynności.

Potrzebujesz więcej pomysłów na działania/zadania dla ucznia/podopiecznego"?
> Wybierajcie zadania razem.
> Pomyśl o aktywności fizycznej (budowanie, zajęcia wymagające ruchu...).
> Korzystaj z nowych technologii.
> Rób zadania związane z literaturą.
> Rozmawiaj z innymi nauczycielami/trenerami o ich sukcesach.

4.4. Rozwiązania dotyczące wyzwań:

>Bądź elastyczny: zmieniaj czynności, kiedy trzeba (wczuj się, bądź w kontakcie, bądź empatyczny).
> Określ granice: masz prawo powiedzieć „nie".
> Proś o pomoc.
> Baw się dobrze!

4.5. Ryzyko związane z mentoringiem:

> Szanuj zawsze niezależność ucznia/podopiecznego:
- Respektuj jego życzenia.
- Spraw by czuł się komfortowo.
- Bądź wyczulony na przekazywane komunikaty.
- Zawsze utrzymuj fizyczny dystans, którego potrzebuje uczeń/podopieczny.
- Rzeczywistość i odbiór naszego zachowania musi być poza wszelkimi podejrzeniami: to co może nam wydawać się nieszkodliwym, niekoniecznie jest takie dla drugiego człowieka.
- Nie rozpoczynaj od kompromitującej sytuacji.
- Nie ma tajemnic, nigdy: uczeń/podopieczny musi wiedzieć, że nie ma rozmów, ani działań między mentorem i nim, o których nie można mówić na zewnątrz. Naszym celem jest stworzenie bliskości, a nie kompromitującej sytuacji.

5. Zastosowanie coachingu, mentoringu w pracy z młodzieżą zagrożoną wykluczeniem społecznym.

Wykluczenie społeczne można rozumieć jako *sytuację, w której dana jednostka, będąca członkiem społeczeństwa, nie może normalnie uczestniczyć w działaniach obywateli tego społeczeństwa, przy czym ograniczenie to nie wynika z jej wewnętrznych przekonań, ale znajduję się poza kontrolą wykluczonej jednostki. Wykluczenie społeczne jest zjawiskiem wielowymiarowym i w praktyce oznacza niemożność uczestnictwa w życiu gospodarczym, politycznym jak i kulturowym, w wyniku braku dostępu do zasobów, dóbr i instytucji, ograniczenia praw społecznych oraz deprywacji potrzeb*[116].

Pojęcie wykluczenia społecznego narodziło się we Francji na początku lat 70-tych XX w., kiedy to minister dobrobytu społecznego René Lenoir użył tego określenia wobec osób wykluczonych z systemu ubezpieczeń opartym na regularnym stosunku pracy, uznanych za nieprzystosowane do życia w społeczeństwie industrialnym, żyjących na marginesie społeczeństwa. Opisywano nim różne kategorie obywateli, m.in. osoby niepełnosprawne, osoby starsze, ofiary przemocy, osoby samotnie wychowujące dziecko, osoby z marginesu. Od tego czasu termin ,,wykluczenie" upowszechniał się, a jednocześnie był redefiniowany i uzupełniany (głównie z powodu pojawiania się nowych problemów i nowych kategorii osób). Od 1989 r., gdy Unia Europejska uchwaliła rezolucję mającą na celu przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu, ten termin zyskał powszechną popularność, a w 1999 r., na mocy traktatu z Amsterdamu, wyeliminowanie wykluczenia społecznego stało się jednym z celów wspólnotowej polityki społecznej.

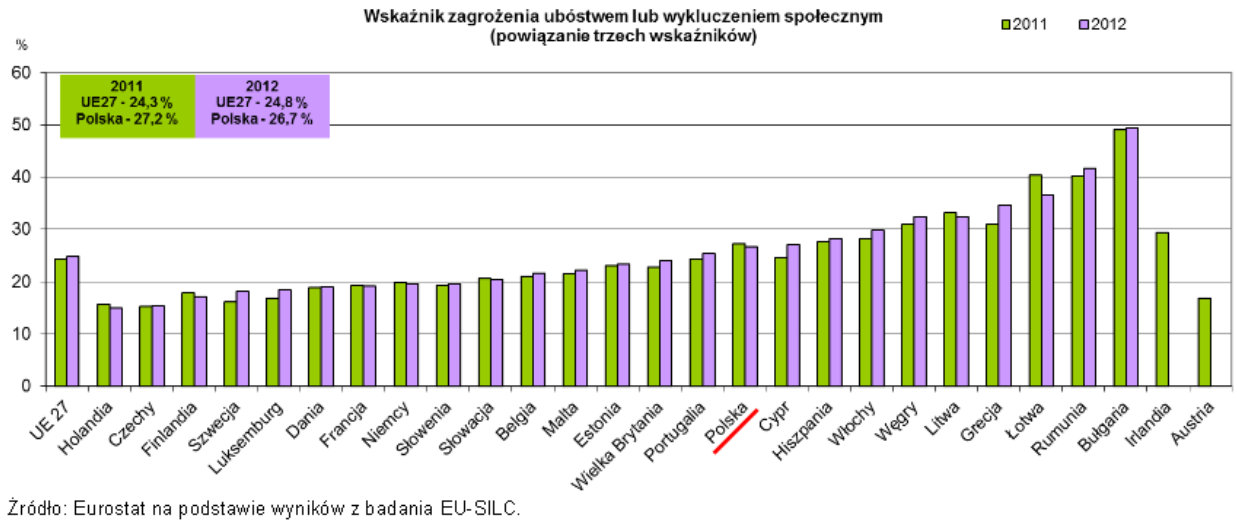
Raport programu ,,Poverty 3" Unii Europejskiej opisuje wykluczenie społeczne jako *dynamiczny i wielowymiarowy proces, polegający na braku lub na niewystarczającym poziomie uczestnictwa w głównym nurcie społeczeństwa i dostępu do najważniejszych systemów społecznych (min. rynek pracy, edukacja, opieka medyczna, zabezpieczenie społeczne) oraz mogący skutkować zerwaniem więzi rodzinnych, społecznych, utratą poczucia sensu i tożsamości*[117].

Potocznie utożsamia się wykluczenie społeczne z ubóstwem. Takie myślenie zawęża jednak problem – ubóstwo jest ważnym, ale jednocześnie jednym z czynników mogących skutkować wykluczeniem. Poniższe wykresy pokazują, jak w ostatnich latach kształtowały się wskaźniki zagrożenia ubóstwem lub wykluczeniem w krajach UE (dane Eurostatu[118]).

[116] Za: Encyklopedia Zarządzania, hasło opracowane przez Łukasza Garlaka: https://mfiles.pl/pl/index.php/Wykluczenie_spo%C5%82eczne Dostęp: 1 maja 2016 r.

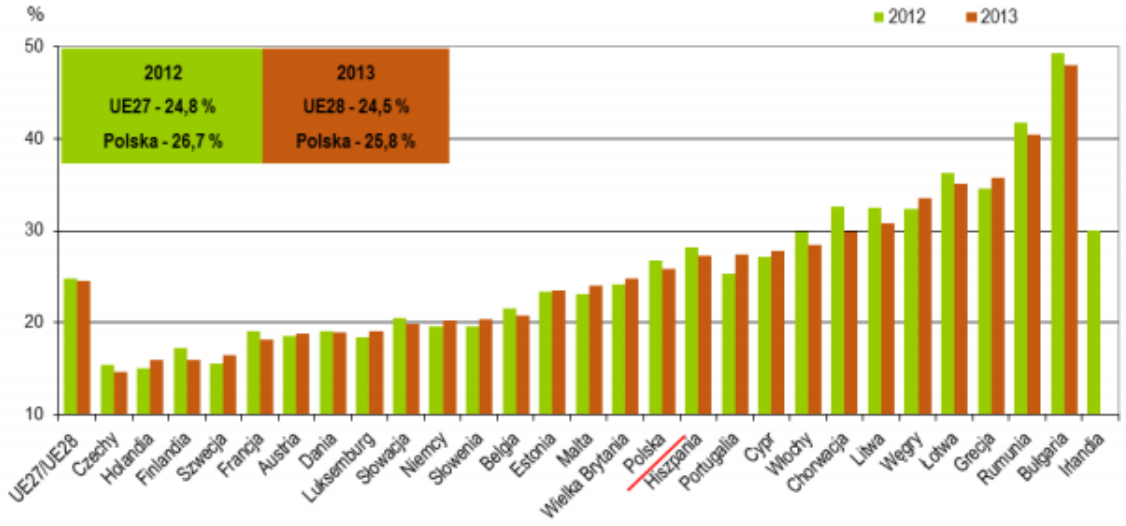
[117] Red. Czapiński J., Panek T., Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków., Warszawa 2005,
s. 232

[118] Europejski Urząd Statystyczny (ang. European Statistical Office).



Źródło: Eurostat na podstawie wyników z badania EU-SILC.

Rysunek 43. Wskaźnik zagrożenia ubóstwem lub wykluczeniem społecznym w krajach Unii Europejskiej w latach 2011 i 2102[119].



Źródło: Eurostat na podstawie wyników z badania EU-SILC.

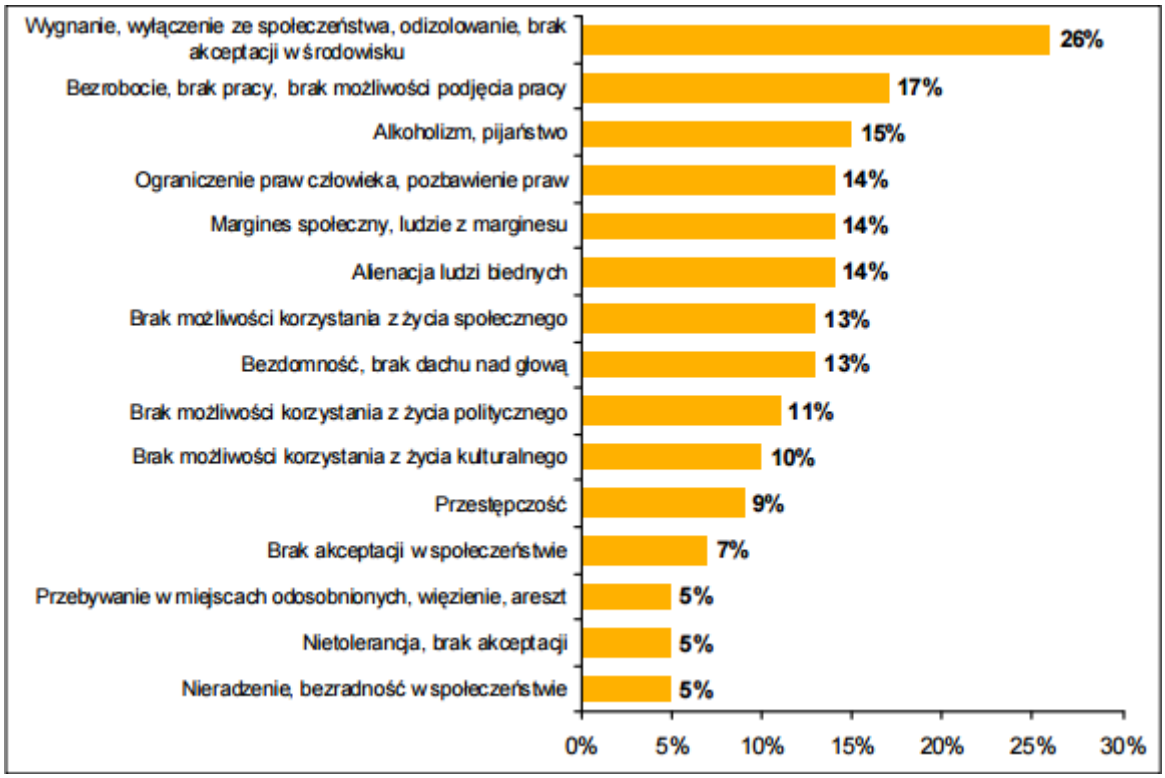
Rysunek 44. Wskaźnik zagrożenia ubóstwem lub wykluczeniem społecznym w krajach Unii Europejskiej w latach 2102 i 2013[120].

Wśród grup społecznych szczególnie zagrożonych ekskluzją (wykluczeniem) wymienia się: **dzieci, młodzież**, starców, bezdomnych, biednych, uchodźców, bezrobotnych, niepełnosprawnych, kobiety, mniejszości.

[119] Za: Główny Urząd Statystyczny - Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Europejskie badanie dochodów i warunków życia (EU-SILC) w 2012 r. Przy badaniach ubóstwa w krajach członkowskich Unii Europejskiej stosuje się trzy różne kryteria (wskaźniki): kryterium dochodowe, dostępu do koszyka dóbr, usług i zdolność do regulowania zobowiązań, zaangażowanie w pracę zarobkową. http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/WZ_badanie_dochodow_warunkow_zycia_EU-SILC2012.pdf Dostęp: 1 maja 2016 r.

[120] Za: Główny Urząd Statystyczny - Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Europejskie badanie dochodów i warunków życia (EU-SILC) w 2013 r. http://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5486/7/5/1/euro_badanie_dochodow_i_warunkow_zycia_-eu-silc-_w_2013.pdf Dostęp: 1 maja 2016 r.

Oczywiście, w przypadku tej grupy młodzieży mentoring i techniki coachingowe nie są jedynym panaceum, ale mogą skutecznie wspomagać efekty innych form wsparcia (klasycznej indywidualizacji, warsztatów, zajęć wyrównawczych, rewalidacji, terapii, resocjalizacji itp.). Są tym ważniejsze, że opierają się na mocno spersonalizowanym procesie współpracy, dostarczają bliskiego i systematycznego kontaktu z odpowiedzialnym dorosłym ,,opiekunem", wpływają na wzmocnienie i rozwój tych sfer osobowości, charakteru i tych kompetencji kluczowych, które są ,,odpowiedzialne" za radzenie sobie z własną dysfunkcją, problemem w sferze psychiki, przekonań, decyzji. Cele (współ)pracy z nastoletnim podopiecznym powinny być przepuszczone przez filtr odpowiednich (do sytuacji dziecka) symptomów potencjalnego wykluczenia społecznego, np.:



Rysunek 45. Poradnik dotyczący realizacji wsparcia dla osób wykluczonych społecznie oraz zagrożonych wykluczeniem społecznym w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Warszawa 2009, s. 7[121].

Dlaczego potrzebny jest taki filtr? Aby pracować z młodym człowiekiem TU i TERAZ, dobierając metody i formy pracy mentorskiej lub/i coachingowej tak, by w przyszłości miał siłę pokonywania swoich ograniczeń. Aby pracować z młodym człowiekiem TU i TERAZ, bazując na jego potencjale, budować jego zdrową samoocenę, wzmacniać jego zaangażowanie, dążyć do włączenia społecznego poprzez tworzenie sytuacji sprzyjających relacjom z innymi.

[121] Por.: https://www.efs.2007-2013.gov.pl/dzialaniapromocyjne/Documents/Poradnik_dot_realizacji_wsparcia_dla_os_wykluczonych_spol_POKL_091009.pdf

5.1. Niepełnosprawność, w szczególności niepełnosprawność intelektualna.

5.1.1. Niepełnosprawność jako czynnik wzmacniający zagrożenie wykluczeniem społecznym

Niepełnosprawność jest jednym z czynników, które mogą skutkować wykluczeniem społecznym. Okres dzieciństwa i dorastania jest kluczowy dla przyszłej aktywności zawodowej i asymilacji społecznej osoby niepełnosprawnej, a kompleksowe wsparcie osób dorosłych (rodziców, pracowników systemów edukacji, pomocy społecznej i socjalnej, służby zdrowia itp.) na tym etapie życia niezwykle ważne. Celem jest pomoc w zakresie materialnym, zdrowotnym i rehabilitacyjnym, psychologicznym i terapeutycznym, edukacyjnym i prozawodowym – pomoc zarówno wszechstronna, jak i zrównoważona, aby uniknąć wykształcenia w młodym człowieku postawy biernego odbiorcy świadczeń, bezradnego wobec wyzwań, bezwolnego w podejmowaniu codziennych oraz życiowych decyzji.

Dla osoby dorosłej – opiekuna nastolatka ważna jest świadomość tych zagrożeń, aby w planie współpracy uwzględnić takie treści, formy i metody, które zminimalizują niebezpieczeństwo tych negatywnych zjawisk. Jednocześnie zasadą powinno stać się bazowanie na mocnych stronach podopiecznego, wykorzystywanie jego potencjału, zdolności, predyspozycji, wzmacnianie jego aspiracji i marzeń.

5.1.2. Praca dorosłego z młodzieżą niepełnosprawną intelektualnie.

Jak widać ze statystyk dotyczących młodzieży niepełnosprawnej w szkołach, największą grupę stanowią młodzi ludzie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, charakteryzującym się istotnie niższym niż przeciętne funkcjonowaniem intelektualnym z jednocześnie współwystępującym ograniczeniem w zakresie dwóch lub więcej spośród następujących umiejętności przystosowawczych:

- ✓ porozumiewania się,
- ✓ samoobsługi,
- ✓ trybu życia domowego,
- ✓ uspołecznienia,
- ✓ korzystania z dóbr społeczno-kulturalnych,
- ✓ samodzielności,
- ✓ troski o zdrowie i bezpieczeństwo,
- ✓ umiejętności szkolnych,
- ✓ organizowania czasu wolnego i pracy.

Młodzież z niepełnosprawnością w stopniu lekkim jest grupą zróżnicowaną – nie da się „jedną miarką" zmierzyć potencjału i ograniczeń osoby reprezentującej tę grupę. Trzeba o tym pamiętać, analizując treść Załącznika S18/78. *Typowe cechy młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Jak w przypadku pracy z każdym nastolatkiem, warto poświęcić czas i uwagę na zdiagnozowanie

zainteresowań, predyspozycji i talentów podopiecznego – osoby z niepełnosprawnością intelektualną często wykazują się uzdolnieniami artystycznymi.

Praca dorosłego z podopiecznym z lekką niepełnosprawnością intelektualną musi być oparta na kilku zasadach:

Rysunek 46. Zasady pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim[122]

Jak zatem pracować na co dzień z młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną, aby skutecznie stymulować i wspierać jej rozwój?

Po pierwsze, wydaje się, **że pożądaną forma wsparcia, ze względu na cechy intelektu i sfery społeczno-emocjonalnej, będzie mentoring.**

Po drugie, **mentor musi swój styl pracy, swój sposób nauczania, swoje metody stymulowania rozwoju młodego człowieka dopasować do jego indywidualnych, specyficznych potrzeb i możliwości.**

Oto kilka wskazówek dla mentora w tej kwestii:

- ✓ Okazuj swoje zainteresowanie podopiecznemu, bądź z nim tu i teraz, poświęć mu maksimum swojej uwagi.
- ✓ Pamiętaj, że jesteś dla niego wzorem – skłonność do naśladowania i uleganie wpływom działa na twoją korzyść! Modeluj prawidłowe zachowania, bądź przykładem pożądanych postaw i przekonań.
- ✓ Bazuj na prostych zadaniach i czynnościach, wybieraj te, które podopieczny lubi najbardziej.
- ✓ Pracuj na konkretach, łącz teorię z użyteczną praktyką.
- ✓ Systematycznie i życzliwie kontroluj sposób wykonywania zadań przez nastolatka.

[122] Za: Hanna Piekarska, Uczeń z upośledzeniem w stopniu lekkim w gimnazjum, ORE: www.ore.edu.pl Dostęp: 15 maja 2016 r.

- ✓ Zadbaj o jakość komunikacji niewerbalnej – niech będzie spójna z komunikatami werbalnymi.
- ✓ Zadbaj o prostotę i precyzję komunikatów słownych, w tym także pytań (unikaj pytań problemowych i przekrojowych). Niech będą krótkie, jasne w intencji, bez ukrytych sensów. Pamiętaj, że myślenie abstrakcyjne, metafory są dla młodego człowieka trudne do zrozumienia.
- ✓ Jeśli pytasz o przyszłość, ,,podziel" perspektywę na etapy – odnoś się do tego, co w miarę bliskie w percepcji wychowanka, stopniowo i oszczędnie przenoś go w odległe czasowo stany.
- ✓ Odwołuj się do wielu zmysłów – pozwól młodemu człowiekowi poznawać rzeczywistość tymi kanałami, które są jego mocną stroną.
- ✓ Pobudzaj i przeplataj jego różne aktywności, unikaj ,,uławkowienia".
- ✓ Zwracaj uwagę na sygnały, które wysyła podopieczny – unikaj nadinterpretacji w ocenie jego zachowań agresywnych, dekoncentracji, zniechęcenia.
- ✓ Stosuj zasadę stopniowania trudności, ale także staraj się przeplatać zadania łatwe z trudniejszymi.
- ✓ Stosuj zasadę poglądowości, wizualizuj, ilustruj i demonstruj. Plany pracy i ,,sprawozdania" z ich realizacji buduj wspólnie z wychowankiem w formie rysunków, map myśli, ,,fotoreportaży" itp.
- ✓ Wykorzystując dobrą pamięć mechaniczną podopiecznego, pomagaj mu stosując mnemotechniki, haki pamięciowe, rymowanki itp. w uczeniu się trudniejszych zagadnień.
- ✓ Dziel zadania, materiał nauczania na małe porcje - nagradzaj wykonanie zadań etapowych, świętuj z nim nawet drobne sukcesy – ,,Pracę Dobrze Wykonaną".
- ✓ Stwarzaj sytuacje, gdy podopieczny samodzielnie podejmuje decyzje, dokonuje wyboru.
- ✓ Buduj rówieśniczą sieć wsparcia dla swojego podopiecznego, rozmawiaj o jego postępach i potrzebach z dorosłymi, którzy także z nim pracują.
- ✓ Bądź cierpliwy – daj podopiecznemu czas, dopasuj się do jego rytmu i tempa.
- ✓ (U)wierz w swojego podopiecznego, zarażaj go optymizmem – wszak, jak rzekł Scott Hamilton: *Jedyną niepełnosprawnością w życiu jest złe nastawienie.*

5.2. Niedostosowanie społeczne.

5.2.1. Niedostosowanie społeczne, zagrożenie niedostosowaniem, nieprzystosowanie – definicje

Niedostosowanie społeczne, według Ottona Lipkowskiego, to *zaburzenie charakterologiczne o niejednolitych objawach, spowodowane niekorzystnymi zewnętrznymi lub wewnętrznymi warunkami rozwoju, a wyrażające się wzmożonymi i długotrwałymi trudnościami w dostosowaniu się do normalnych warunków społecznych i w realizacji zadań życiowych danej jednostki*[123].

[123] Za: https://pl.wikipedia.org/wiki/Osoba_niedostosowana_spo%C5%82ecznie

Termin został wprowadzony na grunt polskiej pedagogiki specjalnej w 1959 r. przez Marię Grzegorzewską, która opisuje młodzież niedostosowaną społecznie *jako zespół wszystkich nieletnich wymagających specjalnych metod wychowawczych, medyczno-psychologicznych i medycznych;* ***tych wszystkich, wobec których z jednej strony pracodawca i urzędy publiczne muszą zastosować metody specjalne, z drugiej zaś strony wychowawcy muszą się uciekać do sposobów specjalnych; tych wszystkich, dla których trzeba czegoś innego niż dla zespołu innych***[124]. Uczniowie niedostosowani społecznie to najczęściej wychowankowie funkcjonujących w Polsce placówek oświatowych – młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW), kierowani tutaj orzeczeniami sądów.
Wśród tych „specjalnych sposobów" trwałe miejsce może zająć mentoring (podopieczny - dorosły mentor/opiekun lub mentoring rówieśniczy) oraz techniki coachingowe stosowane przez osoby z taką młodzieżą pracujące.

Zagrożeni niedostosowaniem to dzieci i młodzież wychowująca się w warunkach niekorzystnych dla rozwoju psychospołecznego, na który negatywny wpływ wywierają takie środowiska wychowawcze, jak: rodzina (własna), grupa rówieśnicza i inne, a także u której obserwowane objawy zaburzeń występują sporadycznie[125].
Mówiąc w naszym programie o niedostosowaniu społecznym i zagrożeniu niedostosowaniem (w sensie formalnoprawnym), odniesiemy się do specyfiki tej właśnie grupy młodzieży. Poruszymy także zagadnienia związane ze wspieraniem tych młodych ludzi, których zachowanie wykazuje symptomy **nieprzystosowania społecznego** (utrwalonych zaburzeń w zachowaniu, będących skutkiem zaburzeń wewnętrznych lub niekorzystnych warunków środowiskowych).
W potocznym języku pojawia się wiele synonimów wobec młodych osób rażąco naruszających zasady i normy społeczne: trudny, problemowy, zaburzony, zdemoralizowany, patologiczny.

5.2.2. Przyczyny i symptomy niedostosowania społecznego.

Zagrożenie niedostosowaniem społecznym wzrasta, gdy dziecko/nastolatek:

- ✓ doznaje chronicznych niepowodzeń szkolnych,
- ✓ dorasta w środowisku rodzinnym lub rówieśniczym, które wywołuje w nim złość, lęk z powodu odrzucenia, przemocy lub obojętności,
- ✓ jest szczególnie podatne na wpływ rówieśników, bezkrytycznie przyjmuje ich systemy wartości,
- ✓ ma nadmierną skłonność do podejmowania ryzyka i pragnące imponować otoczeniu swoją „odwagą" w sytuacjach niebezpiecznych,
- ✓ żyje w środowisku, w którym postępowanie wbrew powszechnie obowiązującym normom społecznym jest obowiązujące i stanowi standard zachowań w rodzinie, grupie rówieśniczej, wspólnocie sąsiedzkiej (np.

[124] Maria Grzegorzewska, Pedagogika specjalna, 1964, s. 317-318. Cytat za: Przegląd definicji niedostosowania społecznego: http://www.znpchorzow.pl/publikacje/opracowania/030.pdf Dostęp: 16 maja 2016 r.
[125] Za: Przegląd definicji niedostosowania społecznego…

aprobowanie kradzieży, narkotyzowanie się, wczesna inicjacja seksualna, wczesna ciąża itp.)[126].

W literaturze można spotkać wiele typologii przyczyn niedostosowania społecznego – generalnie można je podzielić na przyczyny:

- ✓ biologiczne (wynikające z nieprawidłowości w okresie ciąży lub czynników okołoporodowych, skutkujące tzw. poporodowym urazem mózgu),
- ✓ środowiskowe (mające swoje źródła w rodzinie, szkole lub środowisku społecznym),
- ✓ rozwojowe/psychiczne (akceleracja – przyspieszony rozwój, retardacja – zahamowany rozwój lub dysharmonia rozwojowa).

Dla osoby dorosłej pracującej z młodzieżą ważna jest umiejętność dostrzegania przejawów niedostosowania społecznego, które mogą być bardzo zróżnicowane i występować w różnym nasileniu.

Trzeba zaznaczyć, że nie każde zachowanie nastolatka, pozostające w sprzeczności wobec obowiązujących, powszechnie przyjętych norm jest symptomem niedostosowania społecznego. Wiek dojrzewania cechuje występowanie specyficznych problemów rozwojowych i wynikających z nich zachowań problemowych, odbieranych przez dorosłych jako „trudne", konfliktogenne (por. Narzędzia Załącznik S18/80. *Charakterystyczne zachowania w okresie adolescencji oraz ich przyczyny psychospołeczne i fizjologiczne*). Warto także pamiętać, że postrzegane jako „trudne" czy „problemowe" zachowania

i postawy młodego człowieka pełnią w okresie adolescencji funkcje pozytywne, wspomagające jego rozwój (por. Narzędzia Załącznik S18/81. *Problemowe zachowania i postawy nastolatka jako jego system ochrony i osłabiania trudności rozwojowych*).

Dla dorosłych wspomagających rozwój nastolatka istotne jest, aby wykorzystać czas dorastania i dojrzewania podopiecznego do wzmacniania własnego autorytetu w roli autorytetu i wzorca osobowego, w roli mentora/coacha, opierając się na podstawowych zasadach postępowania. Konieczna jest także czujność, pozwalająca na dostrzeżenie momentów, gdy „problemowy" nastolatek wkracza w fazę kryzysu (por. Narzędzia Załącznik S18/82. *Symptomy kryzysującego nastolatka*) w której opiekun – coach/mentor musi szukać wsparcia specjalistów (psychologów, terapeutów i in.).

W resocjalizacji używa się także pojęcia „wykolejenie społeczne" – dla osób pracujących z młodzieżą kwalifikowaną do tej grupy istotna jest znajomość etapów procesu wykolejenia (por. Narzędzia Załącznik S18/83. Etapy wykolejenia społecznego), gdyż każdy z nich wymaga od opiekuna/wychowawcy innych metod działania.

5.2.3. Zasady (współ)pracy z nastolatkiem zagrożonym niedostosowaniem społecznym.

O wspomaganiu rozwoju młodego człowieka zagrożonego niedostosowaniem społecznym wypowiedział się Marek Ługowski***: Im bardziej relacja ma charakter umowy,***

[126] Kagan: Młodzież z grup ryzyka [w:] E. Pisula, „Nowa Szkoła" 1994, Nr 4. Za: Przegląd definicji niedostosowania społecznego…

a nie represji, tym większa szansa na powodzenie[127], wskazując w innej rozmowie na autonomię w definiowaniu zasad obowiązujących w placówkach przeznaczonych dla takiej młodzieży: *Nie jestem za tym, by w każdej szkole tak jak w mojej był luz, a na ścianach graffiti namalowane przez uczniów. Żeby była jasność - te graffiti są zatwierdzane najpierw przez szkolnego plastyka. Palić też można tylko w wyznaczonym miejscu. Bo w naszej szkole jest* ***mądra konstytucja. W niej definiujemy rzeczy, których nam nie wolno, a nie takie, które nam wolno***[128].

W pracy z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym ważne są nie tylko formalnoprawne kwalifikacje nauczyciela/wychowawcy/opiekuna, ale – przede wszystkim – jego zawodowa pasja, intuicja pedagogiczna, kreatywność w szukaniu rozwiązań indywidualnych, bardzo zróżnicowanych problemów podopiecznego. A zatem zasady postępowania z nastolatkiem (por. Załącznik S17/77. *Zasady postępowania mentora/coacha z „trudnym" wychowankiem*) zawsze należy przepuścić przez filtr jego indywidualnej sytuacji życiowej, jego zachowań i postaw, jego potencjału i ograniczeń. Podobna refleksja powinna towarzyszyć sytuacjom, gdy jest prowadzona diagnoza nastolatka niedostosowanego społecznie (por. Narzędzia Załączniki S18/79).

Warto także poddawać swoją pracę autoewaluacji (por. Narzędzia Załącznik S18/85. *Autodiagnoza efektywności w roli wychowawcy – opiekuna i przewodnika młodzieży*) i systematycznie pozyskiwać informację zwrotną o jej jakości od wychowanków i innych osób, które mają wiedzę o naszych działaniach.

5.3. Status materialny i sytuacja rodzinna.

5.3.1. Ubóstwo jako czynnik zagrażający wykluczeniem społecznym.

Jednym z najsilniejszych czynników zagrażających wykluczeniem społecznym jednostki i rodziny jest ubóstwo.

Do najczęstszych czynników, stanowiących faktyczne źródła/przyczyny ubóstwa należą:

- ✓ gospodarstwa domowe utrzymujące się ze źródeł niezarobkowych (np. renty, zapomogi socjalne),
- ✓ niski poziom wykształcenia,
- ✓ liczebność gospodarstwa domowego (np. rodziny wielodzietne, osoby samotnie wychowujące dziecko),
- ✓ stan zdrowia (np. stopa ubóstwa skrajnego wśród osób w gospodarstwach domowych z co najmniej jedną osobą niepełnosprawną wyniosła w 2012 r. ok. 11%, podczas gdy odsetek osób zagrożonych ubóstwem w gospodarstwach domowych bez osób niepełnosprawnych kształtował się w ubiegłym roku na poziomie 6%),

[127] Cokolwiek się zdarzy, kocham cię. Rozmowa z Łukaszem Ługowskim, „Gazeta Wyborcza", http://wyborcza.pl/duzyformat/1,145322,18217783,Cokolwiek_sie_zdarzy__kocham_cie__Rozmowa_z_Lukaszem.html Marek Ługowski jest dyrektorem Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii "Kąt" w Aninie k. Warszawy (http://www.moskat.pl/).

[128] Polska szkoła jest chora. Łukasz Ługowski w rozmowie z Violettą Ozminkowski: http://polska.newsweek.pl/polska-szkola-jest-chora,33744,1,1.html Dostęp: 20 maja 2016 r.

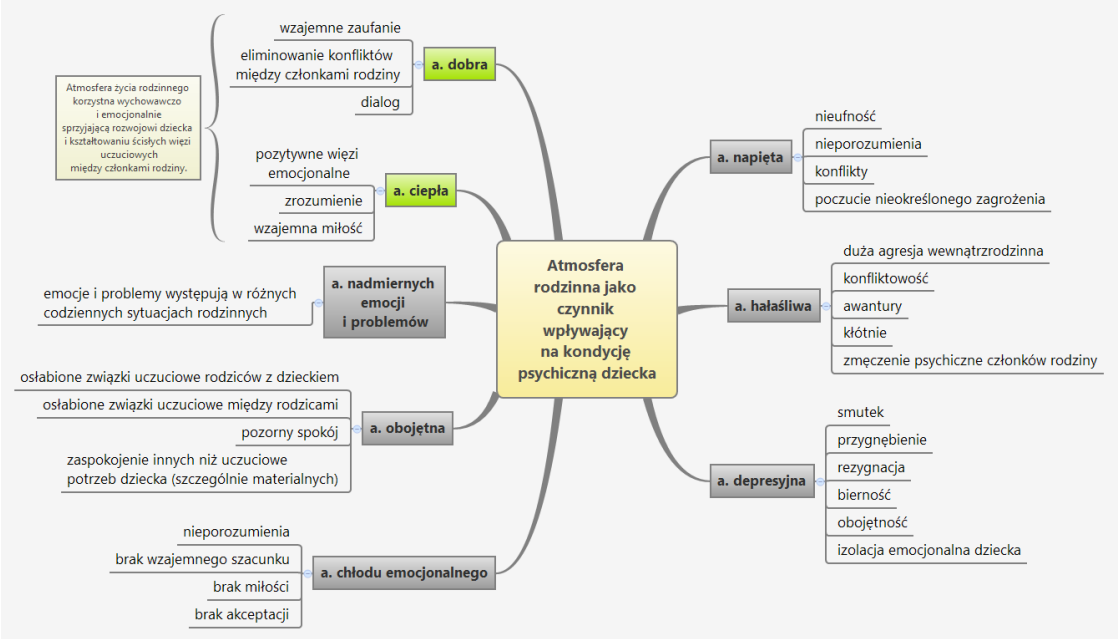
- ✓ miejsce zamieszkania (zagrożenie ubóstwem jest większe na wsi niż w miastach), zamieszkiwany region.

Ubóstwo dotykające młodych ludzi jest tym groźniejsze, że ma tendencje do „dziedziczenia" i bardzo często jest powiązane z (także „dziedziczoną") postawą bierności, niską motywacją do zmiany swojej sytuacji.

Jak widać z przytaczanych wyżej danych, czynniki mające wpływ na zagrożenie wykluczeniem społecznym często się przenikają lub kumulują (osoba niepełnosprawna w rodzinie zwiększa prawdopodobieństwo ubóstwa, ubóstwo powoduje trudniejszy dostęp do edukacji wyższego szczebla, a tym samym skutkuje niższym niż oczekiwane na rynku pracy wykształceniem itp.).

5.3.2. Czynniki wzmacniające zagrożenie wykluczeniem społecznym młodzieży tkwiące w rodzinie.

Rodzina, stanowiąca najwcześniejsze środowisko wychowawcze dla dziecka, może – nawet mimo niskiego statusu społeczno-ekonomicznego czy innych czynników utrudniających codzienne funkcjonowanie – być dla młodego człowieka ostoją i motorem rozwoju. Może też stanowić dla niego hamulec rozwojowy, a nawet zagrożenie – nie tylko fizyczne, ale przede wszystkim psychiczne. Szczególnie ważna jest w tym względzie atmosfera emocjonalna rodziny.



Rysunek 47. Atmosfera rodzinna jako czynnik wpływający na kondycję psychiczną dziecka[129].

W ostatnich dziesięcioleciach pojawiły się nowe problemy, dotykające rodziny. Nauczyciel, wychowawca, osoba wspierająca młodego człowieka musi mieć świadomość zarówno skali, jak i skutków dla rozwoju nastolatka takich zjawisk, jak

[129] Opracowano na podst.: Sławomir Cudak, Atmosfera domu rodzinnego jako przyczyna osamotnienia dziecka we własnej rodzinie [w:] Sławomir Cudak (red.), Profilaktyka zagrożeń dzieci i młodzieży, STUDIA I MONOGRAFIE Nr 58, Łódź, Warszawa 2015, s. 58-60.

rodziny migracyjne (i związane z nimi eurosieroctwo), tzw. rodziny patchworkowe (gdy rodzice zakładają nowe związki) czy pracujący na kilku „etatach" rodzice zabiegający o środki na utrzymanie rodziny.

5.3.3. Postawa i działania osoby dorosłej pracującej z młodym człowiekiem z rodziny dotkniętej ubóstwem lub innymi problemami.

Wychowawca nie jest śledczym, nie może osądzać sytuacji obserwowanych w środowisku rodzinnym dziecka, nie może dyskredytować rodziców nie w pełni wywiązujących się z obowiązków rodzicielskich. Powinien – w miarę możliwości – dążyć do utrzymywania z nimi kontaktu dla dobra dziecka i celów, jakie pomaga mu realizować. Ale jeśli jest to trudne, musi (pamiętając o dostępnych czy obowiązujących go procedurach postępowania w sytuacjach zagrażających zdrowiu, życiu lub bezpieczeństwu dziecka, o konieczności reagowania w momencie dostrzeżenia symptomów demoralizacji nieletniego podopiecznego) robić wszystko, aby w szkole, w świetlicy środowiskowej lub w innych miejscach, gdzie współpracuje z nastolatkiem, stworzyć mu środowisko i warunki rekompensujące, a przynajmniej łagodzące niedostatki, kłopoty czy traumy codziennego życia.

Ważną rolę w planowaniu współpracy z młodym człowiekiem spełnia tutaj diagnoza jego sytuacji rodzinnej, w tym – społeczno-ekonomicznej. Należy ją przeprowadzać z ogromnym taktem, w klimacie bezpieczeństwa i zaufania – młody człowiek czy jego rodzice muszą wiedzieć, że celem diagnozy jest wybór adekwatnych do indywidualnej sytuacji dziecka ścieżek postępowania, działań w planie współpracy. Przykłady narzędzi diagnostycznych zamieszczamy w części III. W razie potrzeby można wykorzystać inne narzędzia, choćby te, które proponujemy np. w odniesieniu do młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym (jeśli dziecko wykazuje takie symptomy, co nie jest regułą w przypadku ubóstwa czy problemów w rodzinie).

Rola mentora przyjęta na czas realizacji Programu Rozwoju Osobistego podopiecznego czy techniki coachingowe stosowane podczas spotkań wydają się najbardziej efektywnym rozwiązaniem w przypadku młodzieży ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym czy z rodzin z dysfunkcjami – świadczą o tym choćby doświadczenia i efekty programy Big Brothers Big Sisters, o których pisaliśmy wcześniej. Potrzeba silnych wzorców osobowych wśród dorosłych, tęsknota za autorytetem, łaknienie zainteresowania i potrzeba opieki to fundamenty, na jakich można budować wzajemne relacje. W przypadku młodzieży z tej grupy kluczowe znaczenie mają zabiegi, uruchamiające jej potencjał, wzmacniające samoocenę i wiarę w siebie, wyzwalające postawy aktywności na rzecz rozwoju własnego, innych osób i środowiska lokalnego. Cele, do których młody człowiek powinien dążyć, warto formułować wspólnie z nim tak, aby przełamywały syndrom bezradności i niemocy i pokazywały, że zmiana – czyniona metodą małych kroków – jest nie tylko możliwa, ale także niesie radość, zabawę, dumę, wzrost kompetencji i wzmocnienie własnej pozycji w grupie rówieśniczej.

5.4. Różnice kulturowe.

W globalnej Europie wielokulturowość jest zjawiskiem powszechnym. Umiejętność współpracy z ludźmi z innych kręgów kulturowych, życia, tworzenia wspólnoty jest młodziezy niezwykle potzrebna. Róznice kulturowe bywają źródłem negatywnych zachowań, dlatego też ważną kwestią jest postawa tolerancji i akceptacji dla poglądów, religii, pochodzenia innych ludzi.
W kształtowaniu tolerancji wobec różnic kulturowych (różne pochodzenie: Maghreb, Afryka, Europa Wschodnia, Cyganie, różne religie: katolicka, muzułmańska), rekomendujemy głównie trzy strategie.

1. **Pedagogikę zespołowych projektów:**

Rzeczywiście, projekt jest doskonałym ćwiczeniem , które wyzwala wspolnego ducha:
- wzywa do dialogu (każdy może wyrazić swoją opinię, szacunek dla wystąpień innych i uwzględnienie ich przekonań, opinii),
- wnosi do debaty nowe pomysły i różne punkty widzenia,
- pozwala każdemu na ćwiczenie własnych umiejętności w różnych dziedzinach, a więc wzmacnia przekonanie, że każda osoba może wnieść coś do grupy
- łączy grupę wokół wspólnego celu,
- sprzyja współpracy w wykonywaniu wspólnego zadania.

2. **Uczenie się na wybrany temat:**

Na początku kwartału każdy uczeń musi wybrać temat, który go interesuje (piłka nożna, ulubiony kraj, gry wideo, jazz ...).
Po wybraniu tematu uczeń szuka w Internecie w literaturze młodzieżowej, aby znaleźć książkę odpowiadającą jego tematowi, przedstawia go w formie dokumentu Word (tekst + obrazek).
Każdy uczeń przedstawia klasie temat i wybraną książkę, pod koniec tajnego głosowania wybierany jest najlepszy temat.
Książka/fragment książki może być wspólnie przeczytany w klasie/grupie i cała klasa/grupa pracuje z tym tematem (możemy pracować na wszytskich przedmiotach czasami na matematyce, historii, geografii, angielskim ....).
Przykładem może być stosownie tej strategii w organizacji francuskiego partnera.
Na przykład w roku, w którym wybrano jazz, czytaliśmy książki takie jak Léon, Lou i jazz, pracowaliśmy nad kulturą afroamerykańską i dyskryminacją rasową. W tym roku uczeń zaproponował Maroko jako przedmiot swojej pracy, ponieważ jest on pochodzenia marokańskiego i muzułmaninem, jest to sposób dzielenia się z nami częścią swojej kultury.

Podsumowując, analiza danego tematu jest sposobem radzenia sobie z kwestiami społecznymi, takimi jak różnice kulturowe i dyskryminacja, których mogą być przedmiotem dyskusji z podopiecznymi.

Inny francuski pmysł.

3. Przegląd prasy: co poniedziałek otrzymujemy regionalną gazetę codzienną, z której realizujemy miesięczny przegląd prasy.
   Każdy uczeń wybiera artykuł i przedstawia streszczenie tego artykułu, odpowiadając na pytania: Co? Gdzie? Kiedy? Kto? W jaki sposób?

Następnie wszyscy przedstawiają swoje artykuły pozostałym kolegom, wskazując na zakończenie związek między wybranym artykułem a swoim osobistym doświadczeniem.

Po prezentacji można rozpocząć debatę na temat opinii, oceny, sądów, zgodnie z zainteresowaniami młodzieży

Te recenzje prasowe są okazją do skonfrontowania punktów widzenia z wydarzeniami z bieżących dni oraz kwestionowania z góry ustalonych pomysłów, utartych opinii i otwarcia demokratycznej debaty. Ma na celu promowanie tolerancji w obliczu wielu różnic.

Bibliografia:

1. Atkinson M., Rae T. Chois, *Sztuka i nauka coachingu*, *Flow Przepływ*, tom 3, Wyd. New Dawn, Warszawa 2012.
2. Bennewicz M., *Coaching, kreatywność, zabawa. Narzędzia rozwoju dla pasjonatów i profesjonalistów*. Helion, Gliwice 2014.
3. Borowska T., *Emocje dzieci i młodzieży: zasoby – rozwijanie*. Katowice 2006.
4. Branden N., *6 filarów poczucia własnej wartości*, tłum. Hanna Dąbrowska, Wydawnictwo Feeria, 2008.
5. Cantazaro D. A., *Motywacje i emocje*, tłum. Olaf Wojciechowski, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2003.
6. Damasio A.R., *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, tłum. Maciej Karpiński, Wyd. Rebis, Poznań 1999.
7. Day Ch., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, tłum. Tomasz Kościszuk, GWP, Gdańsk 2008.
8. De Bono E., *Naucz się myśleć kreatywnie. Podręcznik twórczego myślenia dla dorosłych i dla dzieci*. Prima. Warszawa 1995.
9. Delors J. (red.), *Edukacja - jest w niej ukryty skarb*, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.
10. Franken R. E., *Psychologia motywacji*, GWP, Gdańsk 2005.
11. Friedman S. von Thun, *Sztuka rozmawiania 2., Rozwój osobowy*, WAM, Kraków 2007.
12. Friedman S. von Thun, *Sztuka rozmawiania 4*, WAM, Kraków 2006.
13. Gaweł P., *Mentoring – teoria i praktyka*, Fundacja Edukacji i Twórczości, Białystok 2004.
14. Gwis G., *Nastolatek w gimnazjum* [w:] „Przegląd Edukacyjny" nr 2 (22)/1999.
15. Hargrove R., *Mistrzowski Coaching*, Kraków 2006.
16. Hattie J., *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*. Seria: *Biblioteka SUS*, CEO, Warszawa 2015.
17. Keller J., *Najważniejsza jest postawa*, Wydanie drugie, Warszawa 2007.
18. Kordziński J., *Nauczyciel, trener, coach*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
19. Krysa W., Kupaj L., *Kompetencje coachingowe nauczycieli*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
20. Kupaj L., *Twój podręczny Mentor. 50 narzędzi coachingowych*, Wyd. Szkoła Coachingu Lilianna Kupaj, 2012.

21. Kupaj L., Krysa W., *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Wolters Kluwer 2014.
22. Lamont G., *Jak podnieść pewność siebie*, Łódź 2008.
23. Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008.
24. Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia sie*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
25. Pomianowski D., *Coaching, Mentoring czy Consulting*? „Emocje", 3/2011, Wydawnictwo Edupress.
26. Rogers J., *Coaching. Podstawy umiejętności*. Przekład: Katarzyna Konarowska, Dorota Porażka, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2010.
27. Rzycka O., *Niezwykła moc zadawania pytań w zarządzaniu ludźmi*, Warszawa 2010.
28. Sasin A., *Life coaching. Jak porzucić złe nawyki i zacząć nowe, lepsze życie*, Gliwice 2011
29. Sidor-Rządkowska M., *Coaching i mentoring – pożyteczna moda* [w:] „Dyrektor Szkoły" nr 10 (250), październik 2014.
30. Sidor-Rządkowska M., *Profesjonalny coaching: Zasady i dylematy etyczne w pracy coacha*, Wolters Kluwer, 2012.
31. Stoltzfus T., *Sztuka zadawania pytań w coachingu*, Wrocław 2012.
32. Wejner-Jaworska T., *Czynniki warunkujące lepsze wyniki w nauce w świetle badań prof. Johna Hattiego*, „Przegląd Edukacyjny" 2014, nr 3/4, s. 4-7.
33. Whitmore J., *Coaching – trening efektywności*, Warszawa 2011.
34. Wilczyńska M., Nowak M., Kućka J., Sawicka J., Sztajerwald K., *Moc coachingu*, Gliwice 2011.
35. Wilson C., *Nowy coaching biznesowy. Przewodnik po najlepszych praktykach*, Wyd. MTBiznes, 2015.
36. Zubrzycka-Nowak M., Rybczyńska K., Monostori S., *Czym (nie) jest coaching, Prawdy i mity o coachingu*, Sopot 2010.
37. Żukowska J., Marciniak B., *Zastosowanie coachingu i narzędzi coachingowych w oświacie* [w:] „Dyrektor Szkoły" nr 1 (229), styczeń 2013.

Netografia:

1. *Certyfication of Mentors and Tutors (CertiMenTu)*: www.certimentu.eu
2. *Coaching na świecie*: https://www.youtube.com/watch?v=-78mRaYwm6A
3. *Czym jest mentoring?*: https://www.youtube.com/watch?v=LotuyjZHCUw
4. Gerstein J., *User Generated Education*: https://usergeneratededucation.wordpress.com/author/jackiegerstein/
5. Gryniuk-Toruń I., *Wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym jako cel edukacji*: http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=87
6. Grzymkowska A., *Coaching w pracy z zespołami nauczycielskimi*: https://www.ore.edu.pl/.../rozwoj-zawodowy-nauczycieli
7. Hattie J., wykład na konferencji TEDxTalks w Norrköping w Szwecji - https://www.youtube.com/watch?v=rzwJXUieD0U (wersja z polskimi napisami: http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2832-osiem-zasad-istotnych-w-pracy-nauczyciela)
8. Kourilsky F. Du désir au plaisir de changer - Le coaching du changement.

9. *Moc relacji, modelowy system wsparcia wychowanków pieczy zastępczej*, red. A. Butarewicz, A. Dąbrowska, M. Jarcom, Białystok 2014: http://mentoring.pl/sites/default/files/js/MOC_RELACJI.pdf
10. *Nowe sposoby nauczania – coaching, tutoring i mentoring*: http://centrumngopoznan.pl/blog-13-05-2013-nowe-sposoby-nauczania-coaching-tutoring-i-mentoring/
11. O'Connor J., *Czym jest coaching* https://www.youtube.com/watch?v=75Eyf39eUFs
12. Pakiet Edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu. Część 6. *Wspieraj młodzież coachingowo*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu Erasmus+, 2014: http://www.mlodziez.org.pl/sites/mlodziez.org.pl/files/publication/3082/pajp_vi_coaching.pdf
13. *Podręcznik Świat Dobrej Przyszłości. innowacyjna metoda i narzędzia pracy wychowawczej*: http://docplayer.pl/3583792-Podrecznik-swiat-dobrej-przyszlosci-innowacyjna-metoda-i-narzedzia-pracy-wychowawczej.html#show_full_text
14. Polak M., *Stare i nowe trendy w edukacji*, Eduneews.pl, 13 stycznia 2014 r.: https://www.edunews.pl/system-edukacji/przyszlosc-edukacji/2510-stare-i-nowe-trendy-w-edukacji
15. Popławski Z., *Edukacja dorosłych. Wymóg współczesności czy chęć indywidualnego rozwoju* http://docslide.pl/documents/poplawski-zbigniew-eukacja-doroslych-wymog-wspolczesnosci-czy-chec-indywidualnego-rozwoju.html
16. *Poradnik dotyczący realizacji wsparcia dla osób wykluczonych społecznie oraz zagrożonych wykluczeniem społecznym w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*, Warszawa 2009: https://www.efs.2007-2013.gov.pl/dzialaniapromocyjne/Documents/Poradnik_dot_realizacji_wsparcia_dla_os_wykluczonych_spol_POKL_091009.pdf
17. Projekt *Become a mentor today*: http://www.thementoringproject.org/become-a-mentor/
18. Religa J., *Kompetencje europejskich mentorów i tutorów* (Competences of the European mentors and tutors) [w:] „Edukacja ustawiczna dorosłych" (Polish Journal of Continuing Education nr 2(85)/2014: http://www.edukacjaustawicznadoroslych.eu/download/2014/edu_2_2014.pdf
19. Sadowska S., *Mentoring krok po kroku*: http://www.miesiecznik-benefit.pl/index.php?wiad=48
20. *Sprawdź swój styl uczenia się*: https://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/zasoby_pilotazowe/5118%20Style%20uczenia%20si%C4%99.pdf
21. Sterna Danuta, *Uczę (się) w szkole*: http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/ucze-sie-w-szkole.pdf
22. *Styl uczenia się – test*: https://www.parp.gov.pl/files/74/517/20725.pdf
23. *Test na dominującą półkulę mózgu*: https://www.arealme.com/left-right-brain/pl/
24. *Test stylów uczenia się. Inspiracja: Kolb Learning Style Inventory (LSI)*: http://abcdw.pl/blog/test-stylow-uczenia-sie-ankieta-online/#.WFPH2tThCt9
25. Wejner-Jaworska T., *Czynniki warunkujące lepsze wyniki w nauce w świetle badań prof. Johna Hattiego*, „Przegląd Edukacyjny" 2014, nr 3/4, s. 4-7 oraz: http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XX_KDE/pdf_2014/Wejner-Jaworska.pdf
26. *Wykłady o modelu mentoringu*: https://bbbscm.org/ted-talk-videos, https://www.youtube.com/watch?v=YWyKdKY2HPU, https://www.youtube.com/watch?v=0ZBdZEG7PSI&feature=youtu.be

Raporty, dokumenty strategiczne

1. *5 powodów, które wspierają coaching i mentoring*: http://www.seka.edu.pl/5-powodow-ktore-wspieraja-coaching-i-mentoring/ (5 Reasons Why Coaching and Mentoring Is So Effective For Developing People: http://goalsandachievements.com/career/5-reasons-why-coaching-and-mentoring-is-so-effective-for-developing-people/)
2. *Innovating Pedagogy 2014*: http://www.openuniversity.edu/news/news/2014-innovating-pedagogy-report
3. *Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie. Wyzwania i możliwości tworzenia polityki edukacyjnej. Raport Eurydice*. (Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Raport Eurydice). Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2012. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. http://eurydice.org.pl/publikacja/rozwijanie-kompetencji-kluczowych-w-szkolach-w-europie-wyzwania-i-mozliwosci-tworzenia-polityki-edukacyjnej/
4. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów z dnia 23 listopada 2010 r. – *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia: europejski wkład w pełne zatrudnienie*: http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6710&langId=pl
5. Komunikat Komisji z dnia 3 marca 2010 r. – *Europa 2020 Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf
6. *Mentoring w praktyce polskich przedsiębiorstw. Analiza danych i dokumentów zastanych (desk-research)*, Polskie Stowarzyszenie Mentoringu, 2013: https://badania.parp.gov.pl/files/74/75/726/19443.pdf
7. *Polish Lower Secondary School Teachers and Headmasters in the Light of Teaching and Learning International Survey (TALIS 2013)*: http://eduentuzjasci.pl/en/news-and-events/1069-polish-lower-secondary-school-teachers-and-headmasters-in-the-light-of-teaching-and-learning-international-survey-talis-2013.html
8. *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, wrzesień 2015: http://eduentuzjasci.pl/talis/195-publikacje/raport/raport-z-badania/polscy-nauczyciele-i-dyrektorzy-na-tle-miedzynarodowym-glowne-wyniki-badania-talis-2013/1217-polscy-nauczyciele-i-dyrektorzy-w-miedzynarodowym-badaniu-nauczania-i-uczenia-sie-talis-2013-wersja-pelna.html
9. Raport *Making a Difference An Impact Study of Big Brothers Big Sisters*: http://ppv.issuelab.org/resource/making_a_difference_an_impact_study_of_big_brothersbig_sisters_re_issue_of_1995_study
10. Raport THINKTANK *Jaka Polska za 10 lat?*: http://mttp.pl/co-robimy/publikacje/raporty/thinktank-publicationslist
11. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl

Załącznik nr 1

Ankieta dla uczestników przed rozpoczęciem szkolenia „Jestem coachem, mentorem – „przewodnikiem" młodego człowieka".

1. Czy wcześniej znana Ci była metoda coachingu?

   tak ☐ nie ☐

2. Jeżeli tak, proszę określić poziom znajomości metody coachingu/mentoringu (podkreślić odpowiedź właściwą):
   a) znam te metodę bardzo dobrze
   b) słyszałem/am o tej metodzie, ale nie miałem/am możliwości poznać jej szczegółów
   c) słyszałem/am o tej metodzie, ale nie zainteresowałem/am się tą metodą
   d) inne, jakie?

   ……
   ……
   ……
   ……

3. Czy wykorzystuje Pan/i metodę coachingu/mentoringu w swojej pracy (podkreślić odpowiedź właściwą):
   a) tak, wykorzystuję tę metodę w codziennej pracy
   b) tak, ale są to tylko niektóre elementy tej metody
   c) nie, w ogóle nie wykorzystuję tej metody w mojej pracy
   d) inne, jakie?

   ……
   ……
   ……
   ……

Załącznik nr 2

Ankieta ewaluacyjna po realizacji dwóch modułów szkolenia „Jestem coachem, mentorem – „przewodnikiem" młodego człowieka".

Prosimy o wypełnienie anonimowej ankiety poprzez zaznaczenie odpowiedniej oceny w skali 1 – 5

(1 - bardzo słaba, 2 - słaba, 3 - średnia, 4 - dobra, 5 - bardzo dobra).

1. Jak ocenia Pani/Pan swoją wiedzę i umiejętności w omawianej dziedzinie przed tymi warsztatami?

1	2	3	4	5

2. W jakim stopniu warsztaty pogłębiły Pani/Pana wiedzę i umiejętności w omawianej dziedzinie?

1	2	3	4	5

3. Jak ocenia Pani/Pan stopień realizacji celów szkoleniowych (podanych w opisie warsztatu) przez prowadzącego?

1	2	3	4	5

4. Czy prowadzący warsztaty jest otwarty na dyskusje i pytania uczestników?

1	2	3	4	5

5. Czy organizacja warsztatów oraz warunki lokalowe spełniają Pani/Pana oczekiwania?

1	2	3	4	5

6. Co ewentualnie można zmienić w zakresie treści kształcenia lub organizacji warsztatów?

Dziękujemy za wypełnienie ankiety

Załącznik nr 3

Ankieta ewaluacyjna na zakończenie szkolenia „Jestem coachem, mentorem – „przewodnikiem" młodego człowieka".

Prosimy o wypełnienie anonimowej ankiety poprzez zaznaczenie odpowiedniej oceny w skali 1 – 5

(1 - bardzo słaba, 2 - słaba, 3 - średnia, 4 - dobra, 5 - bardzo dobra).

1. Jak ocenia Pani/Pan swoją wiedzę i umiejętności w omawianej dziedzinie przed tymi warsztatami?

1	2	3	4	5

2. W jakim stopniu warsztaty pogłębiły Pani/Pana wiedzę i umiejętności w omawianej dziedzinie?

1	2	3	4	5

3. Jak ocenia Pani/Pan stopień realizacji celów szkoleniowych (podanych w opisie warsztatu) przez prowadzącego?

1	2	3	4	5

4. Czy prowadzący posiadał dobrą znajomość tematu i prowadził zajęcia w kompetentny sposób?

1	2	3	4	5

5. Jak ocenia Pani/Pan materiały szkoleniowe (pod względem merytorycznym, graficznym oraz praktycznym, tj. ich przydatności podczas i po warsztacie)?

1	2	3	4	5

6. Czy prowadzący warsztaty jest otwarty na dyskusje i pytania uczestników?

1	2	3	4	5

7. Czy organizacja warsztatów oraz warunki lokalowe spełniły Pani/Pana oczekiwania?

1	2	3	4	5

8. Czy poleciłaby Pani / poleciłby Pan warsztaty znajomym?

1	2	3	4	5

9. Czy wykorzysta Pani/Pan metodę coachingu w swojej pracy zawodowej?

1	2	3	4	5

10. Które elementy szkolenia ze wskazanych poniżej będą najbardziej przydatne w Pani pracy (proszę wpisać):

11. Inne uwagi i propozycje?

Dziękujemy za wypełnienie ankiety