

# Mentoring w kształceniu pedagogów dla edukacji włączającej

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK\*

Instytut Pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin, Polska

Powodzenie edukacji włączającej w dużej mierze zależy od nauczycieli, którzy cenią kulturę włączającą oraz dysponują narzędziami do wprowadzania w praktyce edukacji dobrej dla każdego ucznia. Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie znaczenia oraz różnych form mentoringu nauczycielskiego w kontekście wykorzystania tej metody w przygotowaniu do zawodu nauczycieli, którzy będą pracować w edukacji włączającej. Szczególną uwagę zwrócono na możliwość wykorzystania w tym procesie modelu nauczycielskiego mentoringu rówieśniczego (peer-mentoring) oraz mentoringu wspólnotowego (community mentoring) jako skutecznych strategii budowania kompetencji osobowych i dydaktycznych niezbędnych w edukacji włączającej. Artykuł zilustrowany jest wypowiedziami studentów uczestniczących w zajęciach prowadzonych metodą mentoringu, które wskazują na jego wysoką skuteczność w procesie kształcenia nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja włączająca, kształcenie nauczycieli, mentoring, mentoring rówieśniczy, wspólnota mentoringowa.

## Mentoring for teacher training in inclusive education

The success of inclusive education largely depends on teachers who value an inclusive culture and have the tools to put into practice education that is good for every student. The purpose of this text is to present the importance and various forms of teacher mentoring in the context of using this method in the preparation of teachers who will work in inclusive education. Particular attention is paid to the possibility of using the model of teacher peer mentoring and community mentoring in this process as effective strategies for building personal and didactic competencies necessary in inclusive education. The article is illustrated with statements from students participating in classes conducted using the mentoring method, which indicate its high effectiveness in the process of teacher training.

KEYWORDS: inclusive education, mentoring, mentoring community, peer mentoring, teacher training.

## Wprowadzenie

Wprawdzie nie istnieje jedna definicja edukacji włączającej, jednak najczęściej podkreśla się, że jest to dobrej jakości edukacja dla każdego ucznia (por. Domagała-Zyśk, 2018). Kluczowe zdaje się być użycie w tym kontekście słowa „każdego” (*every*), zamiast powszechnie stosowanego, np. w prawodawstwie amerykańskim, „wszystkich” (*all*, np. program *Education for all*). Paradigmat *one size fits all* być może sprawdza się w branży modowej, jednak zdecydowanie nie w edukacji. Tak jak nie ma „przeciętnego ucznia” – ale

\*E-mail: ewa.domagala-zysek@kul.pl

ORCID: 0000-0002-2227-7102

w każdym zespole klasowym spotykają się uczniowie o różnorodnych potrzebach i możliwościach – tak też utopią jest projektowanie „edukacji dobrej dla wszystkich”. Będzie ona edukacją dobrą – edukacją o wysokiej jakości – wtedy, kiedy każdy z jej uczestników będzie przekonany, że może uczyć się i być nauczonym w sposób spersonalizowany, pozwalający na pełny, integralny rozwój.

Troska o edukację dobrą dla każdego ucznia wyrasta z głęboko humanistycznych korzeni – postrzegania każdej osoby, niezależnie od jej indywidualnych, zróżnicowanych cech, jako posiadającej pełnię godności i praw, wobec której konieczne jest zachowanie należącego szacunku i troski o jak najlepsze wspieranie jej w rozwoju. Jak mówią definicje wychowania, wspieranie to ma formę relacji (Nowak, 1999) i pozostaje pod wpływem środowiska, w którym dziecko przebywa (Kukołowicz, 1972; Opiela, 2019).

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie znaczenia oraz różnych form mentoringu w kontekście wykorzystania tej metody w przygotowaniu do zawodu nauczycieli, którzy będą pracować w edukacji włączającej. Postrzeganie edukacji włączającej jako zaprojektowanej i dostosowanej dla każdego, wymaga nie tylko zaproszenia do niej każdego ucznia – ale także takiego przygotowania nauczycieli, by odnaleźli się w tym wciąż nowym paradygmacie. Interesującą propozycją w tym kontekście jest mentoring nauczycielski – koncepcja wprowadzania (*induction*) młodych nauczycieli na ścieżkę zawodową przez innych nauczycieli. Może on przybierać formę mentoringu klasycznego, odbywającego się w diadzie mentor – mentorowany (*mentee*), mentoringu grupowego (*peer group mentoring*) lub mentoringu wspólnotowego (*community mentoring*).

## 1. Mentoring nauczycielski – przegląd koncepcji

Wydaje się, że mentoring nauczycielski funkcjonuje w środowisku nauczycielskim od zawsze, jednak dopiero w ostatnich latach doczekał się naukowego uznania i opracowania.

Może on przybierać różnorodne formy: mentoring może odbywać się w czasie praktyk zawodowych, kiedy doświadczony nauczyciel jest opiekunem studenta. Mentoring to także hospitacje, hospitacje koleżeńskie, coaching koleżeński, mentoring rówieśniczy (*peer group mentoring* – PGM), koła samokształceniowe i inne aktywności, w czasie których nauczyciele wzajemnie inspirują się i dzielą wiedzą i doświadczeniem. Koncepcje mentoringu nauczycielskiego zostały szczegółowo przeanalizowane w publikacji Kaplan i in. (2020) w ramach projektu *Promentors – Promoting Mentors' Work in Education*<sup>1</sup>. Dwie koncepcje wykorzystywane i opisywane najczęściej: mentoring klasyczny i mentoring rówieśniczy (*peer mentoring*) zostaną scharakteryzowane poniżej.

### 1.1. Mentoring klasyczny

W swojej tradycyjnej postaci (zachowanej także najczęściej w Polsce w obecnej formie zawodowych praktyk nauczycielskich odbywanych przez studentów kierunków nauczycielskich) mentoring jest rozumiany jako proces, w którym doświadczony nauczyciel (mentor) przekazuje wiedzę i doświadczenie zawodowe innej osobie zaczynającej pracę (studentowi, ang. *mentee*, por. Bullough, 2005; Bullough, Young, Hall, Draper i Smith, 2008; Devos, 2010; Orland-Barak, 2010; Roberts, 2000; Kopp-Sixt, Holzinger i Riegler, 2019). W relacji mentorskiej zidentyfikowano trzy główne komponenty: wsparcie emocjonalne i psychologiczne,

<sup>1</sup> Projekt Erasmus KA2 – Cooperation for innovation and the exchange of good practices – Capacity Building in the field of Higher Education, numer 610448-EPP-1-2019-1-IL-EPPKA2-CBHE-JP. Pobrano 21.07.2021 z <https://promentors.org/>

towarzystwo w rozwoju zawodowym oraz pełnienie roli wzorca osobowego (Jacobi, 1991). Ten typ relacji często zakłada hierarchiczność (Quinn, Muldoon i Hollingworth, 2002; Thomas, Bystydziński i Desai, 2015), ale może być także organizowany w paradygmacie partycypacyjnym i konstruktywistycznym, przy założeniu, że mentor nie narzuca studentowi nowej wiedzy, ale pomaga mu ją odkryć w oparciu o doświadczenia i refleksję samego studenta (Casale, 2011; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen i Bergen, 2011; Ginkel, Verloop i Denessen, 2016; Langelotz, 2013; Luo, 2013; Thousand, Villa i Nevin, 2006). Taki partycypacyjny model mentoringu może także przerodzić się w „odwrócony mentoring”, kiedy młody nauczyciel/student dysponujący nową wiedzą i kompetencjami dzieli się nimi z nauczycielami dłużej pracującymi, ale nie znającymi określonych strategii czy praktyk. Wiele przykładów „odwróconego mentoringu” (*reverse mentoring*) dostarczył czas pandemii, kiedy to młodzi nauczyciele służyli wsparciem tym z dłuższym stażem w opanowaniu kompetencji cyfrowych niezbędnych w nauczaniu zdalnym (por. Domagała-Zyśk, 2020; Śliż, 2020).

W realizacji tego modelu problematyczne jest zagrożenie powielania niekorzystnych praktyk nauczycielskich: nowi nauczyciele uczą się strategii dydaktycznych – nie zawsze efektywnych i sprzyjających integralnemu rozwojowi ucznia – od osób już pracujących i powielają je podświadomie lub też są zachęceni do stosowania takich strategii, które „od zawsze” stosowane są w danej placówce. Nie mają wtedy możliwości rozwijania własnej wizji nauczania, ponieważ ich pomysły są uznawane za nietrafne przez mentorów – nauczycieli z dłuższym stażem. Prowadzi to do sytuacji, w której nowa wiedza i nowatorskie kompetencje młodych nauczycieli zdobyte w czasie studiów nie mają szansy rozwinąć się i wejść w użycie w praktyce pedagogicznej. Kluczowym elementem mentoringu są zatem zasoby ludzkie – dostępność doświadczonych nauczycieli, którzy mogliby służyć jako mentorzy, zarówno w aspekcie dydaktycznym, jak i osobowym, pełniąc role wzorów osobowych (Nguyen i Hudson, 2012).

## 1.2. Mentoring rówieśniczy

W nauczycielskim mentoringu rówieśniczym zakłada się, że biorą w nim udział grupy nauczycieli pracujące zgodnie z zasadą wspólnego konstruowania wiedzy, dialogu i równości uczestników (Heikkinen, Jokinen i Tynjälä, 2012). Mogą to być zarówno grupy złożone wyłącznie z nauczycieli rozpoczynających pracę (Pennanen, Tynjälä, Heikkinen, Pennanen i Gijbels, 2014) lub grupy nauczycieli o różnym stażu, czasem pracujące pod kierunkiem eksperta – mentora (Geeraerts i in., 2015). Ten drugi model mentoringu rozpowszechniony jest zwłaszcza w Finlandii, gdzie w latach 2010–2017 rozwijany był w 13 uczelniach kształcących nauczycieli (Pennanen, Geeraerts, Tynjälä i Markkanen, 2014). Fiński model mentoringu grupowego – VERME osadzony jest w teorii konstruktywizmu pedagogicznego, który zakłada, że wiedza jako taka nie może być bezpośrednio przekazywana (transmitowana) od nadawcy do odbiorcy, ponieważ jest ona zawsze interpretowana przez odbiorcę, w kontekście jego własnych przekonań, doświadczeń czy refleksji. Mentoring grupowy zakłada takie wspólne tworzenie nowej wiedzy, w oparciu o doświadczenia i refleksje członków grupy (Heikkinen i in., 2012). Istotnym podłożem dla tej koncepcji są także założenia podejścia integracyjnego w nauczaniu i uczeniu się, które zakłada, że różne typy wiedzy [teoretyczna (konceptualna), praktyczna, refleksyjna i społeczno-kulturowa] są integrowane w kontekście analizy doświadczeń osób biorących udział w procesie uczenia się. Skuteczność mentoringu rówieśniczego zależy także od szerokiego zastosowania paradygmatu

biograficznego i narracyjnego, ponieważ uczestnicy spotkań mentoringowych dzielą się osobistym doświadczeniem i poddają go refleksji innych osób. W fińskim modelu mentoringu rówieśniczego ważną rolę odgrywa także autonomia zawodowa nauczycieli, ich potrzeba, ale też odpowiedzialność za podejmowane działania (Heikkinen, Pennanen, Markkanen i Tynjälä, 2020).

W mentoringu rówieśniczym znika tradycyjna hierarcha ról, wzrasta pewność siebie młodych nauczycieli, pogłębia się ich lepsze rozumienie siebie samego oraz roli zawodowej (Kroll, 2016). Zamiast podziału na tego, który naucza i tych, którzy się uczą – tworzy się grupa osób uczących się i uczących innych (*many-to-many-mentoring*, Huizinga, 2012), nazywana też czasem kręgiem mentoringu rówieśniczego (*peer mentoring circle*, Darwin i Palmer, 2009).

Badania przebiegu nauczycielskiego mentoringu grupowego przeprowadzone przez Skaniakos i Piirainen (2019) pozwoliły na wyodrębnienie trzech najważniejszych elementów tego procesu: 1. Grupa pełni istotną rolę wspierającą rozwój autorefleksji, motywuje do jej podejmowania, pomaga uświadomić sobie zarówno własne mocne, jak i słabe strony; 2. Grupa wspiera rozwój zawodowy, stwarza okazje do ćwiczenia własnych kompetencji dydaktycznych (np. w formie tzw. mikro-nauczania), daje wsparcie profesjonalne, np. poprzez wskazówki o charakterze dydaktycznym; 3. Grupa staje się wspólnotą dzielenia się (*sharing community*), której członkowie wymieniają się przydatnymi materiałami czy także informacjami o źródłach wiedzy. Zatem główne cele spotkań mentoringowych – spotkań nauczycieli moderowanych przez eksperta (często pracownika wyższej uczelni lub doświadczonego nauczyciela o wysokim autorytecie) obejmują dzielenie się doświadczeniem i refleksję nad nimi, dyskusje na temat wyzwań i problemów napotykanych w pracy zawodowej, słuchanie o doświadczeniach innych, udzielanie sobie wsparcia – a nade wszystko uczenie się od siebie wzajemnie (Heikkinen i in., 2012). Grupy mentoringowe stają się także przestrzenią budowania kompetencji społecznych, które są niezmiernie istotne w pracy nauczycielskiej, są więc nie tylko miejscem rozwoju zawodowego, ale także rozwoju osobowego (Tynjälä, Virtanen, Klemola, Kostianen i Rasku-Puttonen, 2016).

### 1.3. Wspólnotowy model mentoringu nauczycielskiego

Jak wspomniano powyżej w charakterystyce mentoringu rówieśniczego, jedna z jego form nazywana jest kręgiem mentoringu – wspólnotą dzielenia się, której członkowie dzielą się zarówno swoim osobistym doświadczeniem zawodowym, jak i analizują sytuacje dydaktyczne i wychowawcze. W oparciu o model mentoringu rówieśniczego w ramach projektu *Promentors - Promoting Mentors' Work in Education*<sup>2</sup> zespół pod kierunkiem Ewy Domagały-Zyśk (Domagała-Zyśk i in., 2020a, 2020b) opracował model mentoringu nazwany „Wspólnotowy model mentoringu nauczycielskiego” (*Model of Community Teacher Mentoring, CTM*). Model ten oparty jest na antropologicznej koncepcji personalizmu, w której zakłada się, że każdej osobie ludzkiej przysługuje pełnia praw do rozwijania się i aktualizowania swoich możliwości, a prawdziwy rozwój osoby może dokonać się jedynie we wspólnocie innych osób, w relacji z innymi. Mentoring rozumiany jest zatem jako specyficzna forma relacji międzyludzkiej, charakteryzująca się wzajemnym szacunkiem, akceptacją, przebiegająca

<sup>2</sup> Projekt Erasmus KA2 – Cooperation for innovation and the exchange of good practices – Capacity Building in the field of Higher Education, numer 610448-EPP-1-2019-1-IL-EPPKA2-CBHE-JP. Pobrano 21.07.2021 z <https://promentors.org/>

w atmosferze bezpieczeństwa psychologicznego oraz twórczego uczestnictwa (Kornas-Biela, 2021). Wspólnotowy mentoring nauczycielski opiera się na doświadczeniach mentoringu rówieśniczego, jednak zakłada współdziałanie wszystkich podmiotów edukacji – a więc nie tylko nauczycieli o różnym stażu zawodowym, ale także uczniów i rodziców oraz innych profesjonalistów współpracujących z nauczycielami (terapeutów, psychologów, przedstawicieli organizacji pozarządowych). Współpraca tych podmiotów opiera się nie na strukturze hierarchicznej, ale wspólnotowej, która zakłada, że każdy z członków zespołu jest jednocześnie kimś, kto jest mentorem – i mentorowanym, naucza – i uczy się od innych. Zakłada się także, że przekonania i działania nauczycieli podlegają zmianie i udoskonaleniu, kiedy są wyrażane, poddane dyskusji i zaakceptowane przez zespół (por. Rachamim i Orland-Barak, 2018).

Wspólnotowy model mentoringu nauczycielskiego ma szczególne znaczenie dla edukacji włączającej. Przykładem takich działań mentoringu wspólnotowego mogą być zespoły przygotowujące Indywidualne Plany Edukacyjno-Terapeutyczne czy plany rozwojowe dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), które gromadzą nauczycieli, specjalistów pracujących z uczniem oraz rodziców, a także uczniów. Informacje zwrotne uzyskane od innych nauczycieli, ale również rodziców i uczniów mogą w znaczący sposób wesprzeć nauczyciela (zwłaszcza rozpoczynającego pracę) w doskonaleniu jego kompetencji, zarówno dydaktycznych, jak też osobowych. Szczególnie istotne są doświadczenia rodziców i specjalistów pracujących z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami – jeśli nauczyciel ma możliwość rozmowy z nimi (jako swego rodzaju mentorami – ekspertami) i poznania specyfiki funkcjonowania ucznia ze SPE, w znaczący sposób może to wpłynąć na jego działania dydaktyczne i wychowawcze. Także uczniowie ze SPE mogą być mentorami nauczyciela, np. uczeń z dysfunkcją słuchu może być dla nauczyciela ekspertem w zakresie efektywnych sposobów komunikowania się czy wykorzystywania środków technologicznych w komunikacji i edukacji (por. też Lewandowska, 2020).

## **2. Mentoring wspólnotowy – analiza doświadczeń praktycznych**

### **2.1. Założenia**

Model wspólnotowego mentoringu nauczycielskiego jest obecnie przedmiotem szerokich badań (por. Świdrak i Badora, 2021; Borowicz i Pietruszka, w druku). W niniejszym tekście przedstawiona zostanie analiza doświadczeń związanych z wdrażaniem tego modelu do programu kształcenia nauczycieli-pedagogów specjalnych do edukacji włączającej.

Wspólnotowy mentoring nauczycielski prowadzono w latach 2019/2020 i 2020/2021 w dwóch grupach studentów na kierunku pedagogika specjalna. Grupy liczyły łącznie 30 osób, w tym 28 kobiet i 2 mężczyzn. Zajęcia miały charakter badań w działaniu – autorka niniejszego tekstu pełniła zarówno rolę badacza, jak i mentora, odpowiedzialnego za niektóre zajęcia dydaktyczne dla tych grup oraz przebieg praktyk zawodowych studentów. W spotkaniach brali także udział rodzice wychowujący dzieci z niepełnosprawnościami. Dla części studentów studia były kolejnymi, zatem w grupach byli także nauczyciele różnych specjalności oraz nauczyciele-specjaliści (logopedzi, psycholodzy). Z każdą grupą zrealizowano co najmniej 30 spotkań o charakterze mentoringowym. Odbywały się one częściowo w formie stacjonarnej, a częściowo – w związku z obostrzeniami pandemicznymi – w formie zdalnej.

Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jakie działania ze strony mentora skutecznie wspierają powstawanie nauczycielskiej wspólnoty mentoringowej?
2. Jakie są opinie uczestników projektu dotyczące znaczenia wspólnoty mentoringowej w ich rozwoju osobistym i zawodowym?
3. W projekcie zastosowano metodę obserwacji uczestniczącej oraz analizę dokumentów – notatek tworzonych przez mentora podczas spotkań z grupą i bezpośrednio po spotkaniach oraz opinii uczestników projektu dotyczących znaczenia wspólnoty mentoringowej w ich rozwoju osobistym i zawodowym.

## 2.2. Mentoring wspólnotowy – analiza przebiegu i efektów zajęć

W pracy z grupami zastosowano szereg technik mentoringu grupowego, analizując także ich przydatność w procesie kształcenia nauczycieli. Poniżej zaprezentowana zostanie analiza zasadności i trafności dobrania kilku metod mentoringowych.

Szczególnie przydatna w procesie okazała się technika mikro-nauczania. Jest to technika opracowana przez Dawida W. Allena na Uniwersytecie Stanforda, a jej celem jest przygotowanie studentów kierunków nauczycielskich do nauczania w realnym otoczeniu poprzez przygotowywanie krótkich fragmentów zajęć (ok. 5–10 minut), przeprowadzanie tych zajęć z grupą, a następnie wspólne analizowanie ich przebiegu. Zajęcia mogą być nagrywane (grupa ogląda je wtedy powtórnie i dopiero wtedy przeprowadza analizę) lub też nie – wtedy analiza następuje bezpośrednio po przeprowadzonym fragmencie zajęć. Stosowanie tej metody umożliwi każdemu studentowi bycie mentorem i podjęcie się nauczania grupy nowego elementu. Tego typu zajęcia zawsze połączone są z przygotowaniem ich scenariusza, określeniem celów ogólnych i operacyjnych, metod i form pracy itp., który następnie także poddawany jest wspólnej analizie. W tym wymiarze technika mikro-nauczania przypomina stosowaną w mentoringu metodę *lesson study* (Kopp-Sixt, Holzinger i Riegler, 2019), jednak w niej analiza opiera się na udziale w realnie prowadzonych lekcjach z udziałem uczniów, które następnie są analizowane. Okres pandemii uniemożliwił lub znacząco ograniczył możliwość udziału studentów w lekcjach w szkołach, paradoksalnie jednak, zdalna forma zajęć znakomicie ułatwiła zastosowanie metody mikro-nauczania, ponieważ wszyscy uczestnicy zajęć mieli dostęp do plików w formie elektronicznej, bez konieczności wykonywania kserokopii. Przygotowane scenariusze stawały się także „własnością” całej grupy i budowały indywidualne portfolio zawodowe uczestników zajęć, co w znaczący sposób poszerzało zakres wiedzy i kompetencji uczestników zajęć.

W dużym zakresie w czasie omawianego procesu wykorzystywano także strategię „odwróconej lekcji” (*flipped learning*), polegającej na odwróceniu tradycyjnego transmisyjnego sposobu prowadzenia zajęć, w którym nadawca – wykładowca przekazuje swoją wiedzę i kompetencje słuchaczom – odbiorcom (LaFee, 2013). Rolą mentora było nie tyle bezpośrednie przekazywanie wiedzy czy udzielenie odpowiedzi na pojawiające się pytania/problemy, ile moderowanie przebiegu procesu szukania odpowiedzi, poprzez wskazanie źródeł, analizę stopnia ich wiarygodności, pogłębienie zgłaszanych przez studentów rozwiązań. Prowadzone w ten sposób dyskusje pobudzały studentów do wyjątkowej aktywności, a wymiana myśli dokonywała się nie tylko w diadzie mentor – student zgłaszający problem (*problem owner*), ale we wspólnocie mentoringowej – także pomiędzy studentami. Okazało się to tym bardziej skuteczne, że wśród studentów kilkanaście osób już pracowało w instytucjach opiekuńczych i edukacyjnych, co sprawiało, że mogli dzielić się aktualnymi doświadczeniami z innymi uczestnikami zajęć.

Biorąc pod uwagę zaangażowanie zawodowe studentów w pracy z różnymi grupami uczniów, zastosowano także metodę uczenia się z doświadczenia (*experiential learning*), która zakłada, że wszelkie uczenie się jest procesem, w czasie którego nowa wiedza rodzi się z przepracowania własnego doświadczenia (Kolb, 1984). W cyklu uczenia się Davida Kolba, który może być zastosowany do dowolnej sytuacji edukacyjnej, uczenie rozpoczyna się od konkretnego doświadczenia, które następnie jest poddane refleksyjnej obserwacji i konceptualizacji po to, by efekty tego procesu mogły być przez osobę uczącą się zaaplikowane w praktyce i sprawdzone w działaniu. Koncepcja Kolba pozwala na strukturyzowanie sesji mentoringowych: nowe doświadczenia nauczycieli uczestniczących w spotkaniach poddawane są refleksyjnej analizie przez grupę, następnie konceptualizowane, nazywane i przetwarzane po to, by uzyskać lepszy wgląd we własne doświadczenia, ale też wypracować nowe sposoby radzenia sobie w podobnych sytuacjach w przyszłości. Owoce konkretnego spotkania mentoringowego są następnie weryfikowane w praktyce (w przedszkolu czy szkole), czasem poddawanej kolejnej analizie na następnym spotkaniu. Warto zauważyć, że w procesie mentoringu wspólnotowego nowa wiedza i kompetencje nabywane są nie tylko przez osobę, której doświadczenia są analizowane, ale także przez inne osoby w grupie.

Kontynuując odpowiedź na pierwsze pytanie badawcze, należy dodać, że kluczowe w działaniu mentora wydaje się być stworzenie atmosfery zaufania i bezpieczeństwa emocjonalnego, tak aby członkowie grupy chcieli w sposób pogłębiony analizować własne doświadczenia i z otwartością przyjmowali informacje zwrotne od innych osób. Tworzenie atmosfery bezpiecznej oznaczało oczywiście także zapewnianie przestrzeni do artykułowania problemów i opisywania sytuacji trudnych, tak aby zajęcia mentoringowe były też okazją do obniżenia poziomu stresu. Jednocześnie zachowywano zasadę, że mentoring nie jest terapią – jeśli sygnalizowane problemy wymagały interwencji terapeutycznej, wskazywano także taką możliwość.

Mentor (wykładowca) nieuchronnie jest także postrzegany jako wzorzec i uczestnicy grupy analizują (świadomie i podświadomie) jego styl nauczania, rodzaj interakcji z grupą, stosowane strategie dydaktyczne. Pomaga w tym doświadczenie dydaktyczne/nauczycielskie mentora, zarówno to zdobyte w placówkach szkolnych, jak też w praktyce dydaktyki akademickiej. Szczególnie istotne wydaje się to być w kontekście praktykowania w dydaktyce zasad projektowania uniwersalnego.

Jednocześnie mentor w tym modelu jest w pewnym sensie członkiem grupy, osobą uczącą się od innych uczestników. Nierozłączność uczenia się i nauczania pokazał szczególnie czas pandemii i korzystania z rozmaitych technologii nauczania zdalnego. W atmosferze zaufania i wzajemnego dzielenia się studenci przyjęli strategię uczenia się od siebie nawzajem kompetencji potrzebnych do pracy zdalnej (jak nagrać film, odtworzyć nagranie z wysoką jakością dźwięku, zaangażować ucznia ze specjalnymi potrzebami w czasie zajęć online itp.).

Obydwie grupy wypracowały w czasie zajęć swoistą kulturę dzielenia się, przekazywania sobie wzajemnie źródeł literaturowych, adresów stron internetowych z wartościowymi pomysłami dydaktycznymi, nowych pomysłów na prace praktyczne i sposobów wypracowania u ucznia danej umiejętności (np. posługiwania się zegarem, uczenia się liter, wykonywania prostych operacji matematycznych). Jak wskazują Tony Booth i Mel Ainscow (2002), włączająca kultura instytucji edukacyjnej, w której nie tylko określona grupa (np. uczniowie z niepełnosprawnościami) czuje się dobrze, ale każdy z uczestników procesu (nauczyciel, uczeń, rodzic, pracownik niepedagogiczny szkoły) ma przekonanie

o byciu akceptowanym i poczucie przynależności – jest kluczowym czynnikiem budowania pełnego włączenia i wysokiej jakości edukacji.

W efekcie zaobserwowano zmiany w stosowanych metodach nauczania, wyższą motywację do autorefleksji, większą umiejętność przekazywania konstruktywnych informacji zwrotnych (np. zamiast ogólnego „było OK”, studenci przekazywali informacje dotyczące tempa mówienia, gestykulacji, oświetlenia twarzy, czasu przeznaczanego na wykonanie zadania, klarowności przekazu instrukcji, dostosowania lub nie danego zadania do możliwości uczniów w danym wieku/ z określonym poziomem trudności itp.). Studenci czuli się także pewniej w roli nauczyciela i reagowali z większą elastycznością na napotkane trudności, umieli podać rozwiązania alternatywne, a także przedstawić instrukcję w innej wersji, jeśli wybrana przez nich określona została jako zbyt trudna. Zdecydowanie poprawiła się także umiejętność zarządzania czasem i szacowania czasu potrzebnego na wykonanie danego zadania.

Studentów poproszono o opinie dotyczące znaczenia, jakie przypisują zajęciom mentoringowym. Ich odpowiedzi przekazywały przede wszystkim zadowolenie z zakresu nabytych kompetencji praktycznych: oceny przydatności danego materiału do potrzeb ucznia, zwracanie uwagi na szczegóły, życzliwe sugestie wprowadzania zmian.

Studenci wskazywali także, że potrafią obecnie być bardziej elastyczni w swoich działaniach dydaktycznych, łatwiej jest im zaproponować uczniom alternatywne zadania, lepiej rozumieją trudności i motywacje rodziców. Jednocześnie analiza własnych i cudzych doświadczeń dydaktycznych ukazała im potrzebę korzystania z planów i scenariuszy zajęć: *przekonałam się, że scenariusz to wartościowe narzędzie pracy* (B8)<sup>3</sup>. Wskazywali także na większą zawodową pewność siebie, co przekłada się na kompetencje w zakresie budowania bardziej wspierających relacji z uczniami i ich rodzicami, łatwiejsze zdobywanie ich zaufania.

Kluczowe zdaniem studentów jest także doświadczenie w otrzymywaniu informacji zwrotnych, które nie są krytykanctwem, ale służą ulepszeniu danego działania; jak powiedziała jedna ze studentek: *przystałam się bać, że muszę coś poprawić* (B6). Otrzymywanie informacji zwrotnych – ale także ich dawanie innym osobom w grupie jest sztuką, uczestnicy zajęć dostrzegli zatem potrzebę dalszego ćwiczenia tych kompetencji: *Ćwiczyć pewność siebie i podejmować różne działania wychodzenia ze strefy komfortu* (B11).

Cennym aspektem refleksji studentów były także plany kontynuowania samorozwoju zawodowego. Większość z nich dotyczyła potrzeby lepszego zrozumienia rodziców ucznia z niepełnosprawnością, co wskazuje na słuszność proponowanego modelu mentoringu wspólnotowego, prowadzonego z udziałem rodziców<sup>4</sup>. W odniesieniu do przygotowania do edukacji inkluzyjnej, studenci chcieliby móc częściej rozmawiać z rodzicami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: *Doświadczać udziału w edukacji poprzez praktykę w rozmowach z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością* (B6). *Nabyć umiejętności wskazania rodzicowi konkretnych potrzeb dziecka* (B7).

Ogólnie spotkania uzyskały wysoką ocenę, mimo iż część z nich odbywała się online. Jedna ze studentek (B1) wyraziła to tak:

<sup>3</sup> Wypowiedzi studentów zakodowano w następujący sposób: litera oznacza grupę (A lub B), numer – kolejną osobę w grupie.

<sup>4</sup> Nie jest to zadaniem niniejszego tekstu, ale warto zauważyć, że w okresie pandemii rodzice, przysłuchując się lekcjom, w których brały udział ich dzieci, lepiej poznali pracę nauczycieli. Warto ten potencjał wykorzystać i podjąć wspólne konstruktywne rozmowy, w których rodzice podzielą się swoimi refleksjami dotyczącymi strategii nauczania i uczenia się ich dzieci.

*Bardzo dziękuję za ten cudowny czas nabywania wiedzy i umiejętności. Dużo rzeczy poznaliśmy, nauczyliśmy się, jesteście bogatsi o nowe doświadczenia, mamy też inną refleksję na temat niepełnosprawności. Jest we mnie dużo wdzięczności za ten czas. Ogromnie przeżywałam każde zajęcia, ucząc się, ale też i dużo konfrontując z wiedzą, którą mam, z lękami, które miałam (jako rodzic dziecka z niepełnosprawnością) z oczekiwaniami, które też były. Przeżyłam ogromnie dużo cennych lekcji, pozytywnych doświadczeń. Miałam w życiu różne „dydaktyki”, ale te zajęcia to było coś niezwykłego i niesamowitego.*

### **Wnioski**

Celem niniejszego tekstu było przedstawienie różnych form mentoringu nauczycielskiego oraz szczegółowe przeanalizowanie możliwości wykorzystania mentoringu wspólnotowego w procesie kształcenia nauczycieli – pedagogów specjalnych do edukacji włączającej. Doświadczenia wielu środowisk, w tym doświadczenia własne autorki tekstu wskazują, że mentoring, zarówno w wersji klasycznej, rówieśniczej, jak i jako mentoring wspólnotowy mogą być skutecznym narzędziem podnoszenia kompetencji zawodowych studentów i nauczycieli przygotowujących się do pracy w edukacji włączającej. Szczególną rolę zdaje się pełnić w tym procesie jednak mentoring wspólnotowy, ponieważ w edukacji włączającej pedagog specjalny nie może pracować inaczej, niż wspólnie z nauczycielami innych przedmiotów oraz rodzicami ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (por. model *Edukacja dla wszystkich*, Ministerstwo Edukacji i Nauki [MEIN], 2020). To od niego zależy, na ile współpraca ta będzie miała charakter aktywnego udziału, akomodacji (przystosowania), inercji czy wręcz opozycji (Kawula, 2006). Zaproponowane w tym artykule techniki pracy mentoringu nauczycielskiego stosowane w programie kształcenia pedagogów specjalnych, którzy przygotowują się do pracy w edukacji włączającej, mogą stanowić istotny element przygotowania zawodowego: uczą wzajemnego dzielenia się, szacunku dla różnorodności doświadczeń, motywują do podejmowania refleksji nad własnym warsztatem pedagogicznym, uczą komunikowania się z różnymi osobami (szczególnie w aspekcie udzielania konstruktywnych informacji zwrotnych). Dodatkową zaletą przedstawianej propozycji jest możliwość zastosowania jej zarówno w edukacji stacjonarnej, jak też w kształceniu zdalnym.

Zagadnienie mentoringu nauczycielskiego, a szczególnie mentoringu wspólnotowego wymaga dalszych analiz i badań. Konieczne jest poszukiwanie nowych form pracy mentoringowej, które będą służyły tworzeniu się coraz bardziej znaczących wspólnot uczenia się.

### **Bibliografia**

- Booth, T. i Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143–155.
- Bullough, R. V., Young, J. R., Hall, K. M., Draper, R. J. i Smith, L. K. (2008). Cognitive complexity, the first year of teaching, and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1846–1858.
- Darwin, A. i Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research and Development*, 28(2), 125–136.
- Devos, A. (2010). New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1219–1223.

- Domagała-Zyśk, E. (2004). *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (red.) (2020). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*. Lublin: Episteme.
- Domagała-Zyśk, E., Badora, A., Borowicz, A., Buk-Cegiełka, M., Kornas-Biela, D., Linca-Ćwikła, A., Martynowska, K., Opozda, D., Pietruszka, I., Szewczak, I., Świdrak, E. i Szudra-Barszcz, A. (2020a). Report on mentoring at John Paul II Catholic University of Lublin and in Poland. Pobrano z <https://promentors.org/wp-content/uploads/2021/01/PM-Report-Polish-7-May-%D7%A4%D7%95%D7%9C%D7%99%D7%9F-3.pdf>
- Domagała-Zyśk, E., Badora, A., Borowicz, A., Buk-Cegiełka, M., Kornas-Biela, D., Linca-Ćwikła, A., Martynowska, K., Pietruszka, I., Szewczak, I., Świdrak, E. i Szudra-Barszcz, A. (2020b). *Community Model of Teacher Mentoring, CMTM*. Manuskrypt. Lublin, KUL, Katedra Pedagogiki Specjalnej.
- Domagała-Zyśk, E. (2006). The Significance of Adolescents' Relationships with Significant Others and School Failure. *School Psychology International*, 27(2), 232–247.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L., Markkanen, I., Pennanen, M. i Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358–377.
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is narrative research? W: R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen i L. Syrjälä (red.), *Narrative research. Voices of teachers and philosophers* (s. 13–28). Jyväskylä: SoPhi.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. i Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising mentoring as a dialogue. W: G. Fransson i C. Gustafsson (red.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (s. 107–124). Gävle: Högskolan i Gävle.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. i Tynjälä, P. (red.). (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. London: Routledge.
- Huizing, R. L. (2012). Mentoring together: A literature review of group mentoring. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 27–55.
- Kapachtsi, V. i Papavasiliou-Alexiou, I. (2018). A Peer Group Mentoring Model: Implementation at a Greek Secondary School Unit. *American International Journal of Contemporary Research*, 8(3), 13–18. [DOI:10.30845/aijcr.v8n3p2]
- Kaplan, H., Israel, V., Fisher, S., Alhuashla, H., Kessler, A., Iftimescu, S., Stingu, M. i Marin, E. (2020). *Elaboration of comparative report and recommendations for mentor training based on peer group mentoring and other models*. Pobrano z <https://promentors.org/wp-content/uploads/2021/01/D1.1-PromentorsPDF-2.pdf>
- Kawula, S. (red.) (2006). *Pedagogika społeczna: dokonania, aktualność, perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (t. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kopp-Sixt, S., Holzinger, A. i Riegler, B. (2019). Supporting the teaching development of newly qualified teachers through lesson studies during their induction phase and mentoring programme. *Edukacja*, 2(149), 5–21.
- Kornas-Biela, D. (2021). Mentoring in the process of education: the need for personalistic approach. W: M. Scharpf i A. Frey (red.), *Vom Individuum her denken. Berufs- und Bildungsberatung in Wissenschaft und Praxis* (s. 107–122). Bielefeld: WBV Publikation.
- Kroll, J. (2016). What Is Meant By The Term Group Mentoring? *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 44–58. [DOI: 10.1080/13611267.2016.1165488]
- Kukołowicz, T. (1972). Dobro wspólne w sytuacjach uspołeczniających dziecko w rodzinie. *Roczniki Filozoficzne*, 20(2), 185–204.
- LaFee, S. (2013). The Education Digest. *Flipped Learning*, 79(3), 13–18.
- Langelotz, L. (2013). Teachers' peer group mentoring – Nine steps to heaven? *Education Inquiry*, 4(2), 375–394.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2020). *Edukacja dla wszystkich*. Pobrano z <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/model-edukacji-dla-wszystkich>

- Nguyen, T. M. H. i Hudson, P. (2012). Critical peer collaboration for EFL preservice teachers. W: A. Honigsfeld i M. Dove (red.), *Co-teaching and other collaborative practices in the EFL/ESL Classroom: Rationale, research, reflections, and recommendations* (s. 231–240). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Nowak, M. (1999). Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej. Lublin: RW KUL.
- Opiela, M. (2019). Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Pennanen, M., Heikkinen, H.L.T. i Tynjälä, P. (2018). Virtues of Mentors and Mentees in the Finnish Model of Teachers' Peer-group Mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355–371. [DOI: 10.1080/00313831.2018.1554601]
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J. i Heikkinen, H. L. T. (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27–53.
- Pennanen, M., Geeraerts, K., Tynjälä, P. i Markkanen, I. (2014). *The Finnish Peer-Group Mentoring Model*. Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Finland. Pobrano z <http://www.osaavaverme.fi/en/dissemination>
- Pennanen, M. i Heikkinen, H. L. (2020). *Detailed description of the Finnish Model of Peer-Group Mentoring*. Pobrano z <https://promentors.org/wp-content/uploads/2021/02/Pennanen-Heikkinen-mentoring-system-description-peer-group-mentoring.docx.pdf>
- Quinn, F., Muldoon, R. i Hollingworth, A. (2002). Formal academic mentoring: a pilot scheme for first-year science students at a regional university. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 21–33. [DOI: 10.1080/13611260220133126]
- Rachamim, M. i Orland-Barak, L. (2018). When style meets pattern in mentoring talk: implications for student teacher community learning environments in practice teaching. *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 657–675.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145–170.
- Skaniakos, T. i Piirainen, A. (2019). The meaning of peer group mentoring in the university context. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 17(1), 19–33. [DOI: 10.24384/EKNZ-S730]
- Świdrak, E. i Badora, A. (2021). Expected and implemented skills, knowledge and attitudes of mentors in the light of Stefan Kunowski's theory of integral development in the opinion of education students. *Fides et Ratio*, 48(4), 459–483.
- Thomas, N., Bystydzienski, J. i Desai, A. (2015). Changing institutional culture through peer mentoring of women STEM faculty. *Innovative Higher Education*, 40(2), 143–157. [DOI: 10.1007/s10755-014-9300-9]