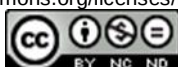




MENTOR - Mentoring pomiędzy nauczycielami w szkołach ponadpodstawowych

Numer projektu - 2014-1-PL01-KA200-003335

Ta praca jest udostępniana na podstawie licencji Creative Commons Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0). By się z nią zapoznać, odwiedź: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pl>.



Model mentoringu pomiędzy nauczycielami w szkołach ponadpodstawowych

Podręcznik

Partnerzy:

Krakowskie Centrum Zarządzania i Administracji Spółka z o.o. – Krakowskie Centrum Doskonalenia Kadr Oświatowych, DDE FTHIOTIDAS, ISCTE-IUL, Uniwersytet Lucian Blaga w Sibiu, INVESLAN, Kütahya İl MilliEğitim Müdürlüğü

Kraje:

Polska, Grecja, Portugalia, Rumunia, Hiszpania i Turcja

Sierpień 2017



Erasmus+

Projekt jest realizowany przy wsparciu finansowym Unii Europejskiej.

Dokument i jego treść odzwierciedlają jedynie stanowisko ich autorów i Komisja Europejska ani Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji - Narodowa Agencja Programu Erasmus+ w Polsce nie ponoszą odpowiedzialności za umieszczoną w nich zawartość merytoryczną.



Niniejszy podręcznik został opracowany przez grupę autorów w ramach projektu “MENTOR - Mentoring pomiędzy nauczycielami w szkołach ponadpodstawowych” (nazwa angielska: MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools), z partnerstwa wywodzącego się z różnych krajów.

Autorzy:

Maria Karkowska, Krzysztof Karkowski, Katarzyna Krukowska - KRAKOWSKIE CENTRUM ZARZADZANIA I ADMINISTRACJI SP. Z O.O. / Krakowskie Centrum Doskonalenia Kadr Oświatowych (Polska);

Victoria Tsaroucha, Ioannis Dimos, Polyxeni Papagiannopoulou - DIEFTHYNSI DEFTEROVATHMIAS EKPEDEFSIS NOMOU FTHIOTIDAS (Grecja);

Leire Monterrubio, Iratxe Ruiz, Jaione Santos - XXI INVESLAN, S.L. (Hiszpania);

Carmen Duse, Dan Duse, Carmen Chisiu, Gabriela Gruber, Daniela Andron, Daniela Crețu - UNIVERSITATEA LUCIAN BLAGA DIN SIBIU (Rumunia);

Marina Ventura, Mariana Mendonça – ISCTE - INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LISBOA (Portugalia);

Sinan Koruc - KUTAHYA İL MILLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ, (Turcja)

dr Ismail Dincer Gunes, Uniwersytet Uludag, (Bursa – Turcja)



Spis treści

Wstęp	4
CZĘŚĆ 1: Wprowadzenie do mentoringu.	6
1.1. Mentoring: definicja, typy i różnice w stosunku do innych pojęć	6
1.2. Etyka w mentoringu	15
1.3. Więcej na temat mentoringu.....	19
Część 2: Mentoring pomiędzy nauczycielami.	27
2.1. Rola i odpowiedzialność mentora. Prawa, obowiązki, umiejętności.	27
2.2. Etyka w nauczaniu. Etyka w mentoringu pomiędzy nauczycielami.	35
2.3. Znajomość regulacji prawnych dotyczących edukacji oraz dokumentacji szkolnej.	38
2.4. Co oznacza bycie nauczycielem: obowiązki, zadania, prawa. Nauczanie.	41
2.5. Kultura organizacyjna. Mity, historie bohaterów. Wymiary kulturowe. Co determinuje kulturę organizacyjną szkoły?.....	46
2.6. Zarządzanie strategiczne i zarządzanie jakością.....	53
Część 3: Wdrażanie modelu mentoringu między nauczycielami w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych	59
3.1. Planowanie działań mentorskich	59
3.2. Metodologia uczenia (się) osób dorosłych	66
3.3. Mentoring i <i>team building</i>	69
3.4. Relacje z rodzicami uczniów i społecznością lokalną	76
3.5. Poprawa osiągnięć uczniów	81



Wstęp

Mają Państwo przed sobą podręcznik dla specjalistów w zakresie edukacji, przygotowany przez ich kolegów po fachu. Został opracowany z myślą, by pełnił funkcję zbioru praktycznych informacji do wsparcia programu mentoringu pomiędzy nauczycielami. Dedykujemy go doświadczonym nauczycielom i dyrektorom szkół, jak również nauczycielom początkującym oraz każdemu zainteresowanemu rozwojem zawodowym nauczycieli.

Podręcznik jest jednym z produktów projektu „MENTOR - Mentoring pomiędzy nauczycielami w szkołach ponadpodstawowych” (nazwa angielska: MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools), realizowanego w ramach programu Erasmus+ Partnerstwa Strategiczne Edukacja Szkolna i współfinansowanego przez Unię Europejską. Ponieważ naszym podstawowym celem jest wsparcie i zachęcenie do realizacji mentoringu między nauczycielami w szkołach, a w ten sposób przyczynienie się do rozwoju zawodowego nauczycieli, staraliśmy się nadać temu podręcznikowi wymiar praktyczny. Przykłady i metody w nim opisane zostały zebrane w fazie początkowej projektu, w której odbyły się również badania kwestionariuszowe kadry szkolnej i *desk research*, zwieńczone publikacjami „Needs Analysis Report” (pl. Raport z analizy potrzeb) i zbiorem materiałów dotyczących modeli mentoringu – „Research Database”. Obie publikacje są również produktami projektu MENTOR i są dostępne w języku angielskim na stronie projektu: <http://edu-mentoring.eu>.

Kolejnymi produktami projektu są Zestaw Materiałów Treningowych – „Podręcznik: Trening dla Nauczycieli - Mentorów” (The Training Kit – “Manual: Training for Teachers Mentors”) oraz Przewodnik “Jak wprowadzać model mentoringu w szkołach. – Wskazówki dla szkół” (The Guideline “How to implement mentor model in the school. - Tips for the schools”). Pierwszy z nich służy przygotowaniu warsztatów dla nauczycieli chcących stać się mentorami dla swoich młodszych stażem kolegów, a drugi zawiera konkluzje i rekomendacje z pilotażowej fazy wdrażania modelu mentoringu w szkołach.

Zespół projektu MENTOR składa się z organizacji i uniwersytetów z różnych krajów europejskich. Doświadczenie, jakie wniósł każdy z partnerów oraz to, które zdążyliśmy już zebrać w czasie realizacji projektu, posłużyło do stworzenia tego podręcznika: „Model



mentoringu pomiędzy nauczycielami w szkołach ponadpodstawowych”. Prezentujemy w nim praktyczne wskazówki dotyczące realizacji mentoringu w szkołach, jak w rozdziale „Planowanie działań mentorskich”, bądź szerzej odnoszące się do nauczania, na przykład: „Zarządzanie strategiczne i zarządzanie jakością”.

Jeśli chcecie Państwo poszerzyć swoją wiedzę o mentoringu pomiędzy nauczycielami i o innych zagadnieniach dotyczących funkcjonowania szkoły, zapraszamy do lektury przygotowanego przez nas Suplementu do podręcznika. Jest on zamieszczony na stronie projektu: <http://edu-mentoring.eu>. W Suplemencie znajdują się artykuły na tematy takie, jak np.: rozwój inteligencji emocjonalnej u uczących się lub zarządzanie konfliktem.

Życzymy miłej lektury mając nadzieję, że jej treść okaże się użyteczna!

Partnerzy projektu MENTOR



CZĘŚĆ 1: Wprowadzenie do mentoringu.

1.1. Mentoring: definicja, typy i różnice w stosunku do innych pojęć

Definicja mentoringu



Jedną z trudności w określeniu, czym jest mentoring, jest fakt istnienia wielu definicji tego pojęcia. Przygotowując ten podręcznik wybraliśmy kilka z nich, zwracając uwagę na kontekst edukacyjny tego działania.

Termin „mentor”¹ wywodzi się z dzieła Homera, jakim jest „Odyseja”. W tej historii Odyseusz, król Itaki, wraca z wyprawy spod Troi do swojej ojczyzny. Przed wyjazdem zostawił pod opieką swego wiernego sługi, Mentora, swoje królewskie włości oraz syna Telemacha. Mentor wykonuje swoje obowiązki *in loco parentis*, stając się dla Telemacha zastępcą ojca, nauczycielem, wzorem, przewodnikiem, ekspertem i przyjacielem.

Atena, bogini mądrości, przybierała postać Mentora i również zachęcała i wspierała Telemacha. Na podstawie tej historii słowo „mentor” nabrało znaczenia „model ojca”, czy też „model matki” dla młodego człowieka.

“**Mentoring** jest terminem stosowanym zazwyczaj do opisu relacji pomiędzy mniej doświadczoną osobą, nazywaną protegowanym lub podopiecznym (w języku angielskim występuje słowo *mentee*), a osobą bogatszą w doświadczenie, nazywaną mentorem. W tradycyjnym ujęciu mentoring jest postrzegany jako dwuosobowa, bezpośrednia w formie komunikacji i długoterminowa relacja między nadrzędnym mistrzem a wprowadzanym w jakiegoś rodzaju praktykę uczniem, której celem jest ułatwienie rozwoju zawodowego, akademickiego lub osobistego protegowanego”².

W środowisku szkolnym mentoring jest czasową, wzajemną relacją między dwoma nauczycielami – doświadczonym w praktyce zawodowej a początkującym lub nowym, rozpoczynającym pracę w danej szkole.

Celem mentoringu w tym przypadku jest wyposażenie nowego nauczyciela w system wsparcia, który pomoże mu odnieść sukces w pracy w szkole. Badania wskazują, że istnieje zależność między współpracą nauczycieli a osiągnięciami uczniów oraz że nauczyciele, którzy otrzymali wsparcie od bardziej doświadczonych kolegów, rzadziej rezygnują z pracy w zawodzie.

1 L. C. Ehrich, *Developing Performance Mentoring Handbook*, Queensland 2013, dostępny na: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/pdfs/dp-mentoring-handbook.pdf>.

2 B.W. Packard, *Definition of Mentoring*, Mount Holyoke College 2003. Dostępny na: http://ehrweb.aaas.org/sciMentoring/Mentor_Definitions_Packard.pdf.



Najbardziej efektywni mentorzy to ci, którzy mają za sobą trening i praktykę w uczeniu osób dorosłych oraz umiejętności aktywnego słuchania, obserwacji i rozwiązywania problemów³.

Co więcej, skuteczna relacja mentorska⁴ zależy od zaangażowania obu stron w to działanie oraz wzajemnego dostosowania ich metod nauczania i uczenia się. W najbardziej efektywnych partnerstwach mentorskich ich uczestnicy osiągają wzrost intelektualny i rozwijają się w sposób kreatywny dzięki wzajemnej wymianie pomysłów.

Mentoring jest:

Wzajemny: Doświadczony i początkujący nauczyciel pracują razem na równorzędnej pozycji zawodowej, gdzie są zarówno przekazującymi wiedzę, jak i uczącymi się.

Dynamiczny: Mentoring wpływa na zmianę kontekstu pracy nauczyciela, a kontekst kształtuje relację mentorską.

Sklaniający do refleksji: Mentor motywuje początkującego nauczyciela do wzmocnienia poczucia własnej tożsamości jako nauczyciela, stawia przed nim wyzwania, prowokuje do refleksji nad teorią nauczania i zrozumieniem wpływu pracy nauczyciela na dzieci i młodych ludzi.

W tym kontekście **mentoring nie jest...**

- **Klonowaniem**, byciem substytutem rodzica, relacją o charakterze podrzędności, okazją do udowodnienia własnej wyjątkowości ani wywierania nad kimś władzy czy presji.
- **Alternatywą do poradnictwa** bądź relacji terapeutycznej.
- **Skierowany tylko na rozwój jednej strony** (początkującego nauczyciela), lecz przyczynia się do rozwoju kompetencji obu stron relacji mentorskiej – i mentora, i protegowanego.

Podsumowując, w szkolnictwie **mentoring jest** kompleksowym i wielowymiarowym procesem prowadzenia, nauczania, inspirowania i wspierania początkującego bądź nowego nauczyciela. Uznaje się, że nauczyciel-mentor przewodzi, ukierunkowuje i doradza nauczycielowi o mniejszym doświadczeniu w miejscu pracy, przy czym relacja ta opiera się na wzajemnym zaufaniu⁵.

3. (b. a.), *Peer Coaching Models Information*, UC Santa Cruz New Teacher Center. Dostępny na: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/peer-coaching-models.pdf>.

4. State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development), *A Learning Guide for Teacher Mentors*. Melbourne 2010. Dostępny na: <http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/learningguide.pdf>.

5. S. Koki, *The role of teacher mentoring in educational reform*. Pacific Resources and Learning. Dostępny na: <http://www.nmu.edu/Webb/ArchivedHTML/UPCED/mentoring/docs/Role-mentor.pdf>.



Mentoring / Coaching / Poradnictwo / Szkolenie

W mentoringu można wykorzystywać techniki pochodzące z coachingu i poradnictwa, ale mentoring różni się on od tych metod pracy.

Relacja w coachingu jest bardziej ograniczona w swoim zakresie i skupia się często na rozwoju szczegółowych umiejętności czy określonej wiedzy. Coaching jest zazwyczaj krótkoterminowy i zorientowany na wyniki. Coaching może być grupowy⁶.

Coaching jest procesem uruchamiania potencjału ludzi w celu zmaksymalizowania wyników ich pracy. Raczej pomaga im się uczyć, niż zakłada uczenie ich⁷. Podobnie jak mentoring, może być różnorako rozumiany i występuje w różnych odmianach.

Poradnictwo jest procesem prowadzonym przez doradców lub profesjonalnych terapeutów / psychologów i odnosi się do aspektów czy zaburzeń psychologicznych. Jego elementy mogą występować w mentoringu, gdy jego strony mają do czynienia z wyjątkowo stresującymi lub trudnymi sytuacjami⁸.

Szkolenie jest ustrukturyzowanym procesem nauczania, w którym trener skupia się na przekazaniu wiedzy, kształtowaniu umiejętności i postaw wymaganych do wykonania jakiegoś zadania lub pracy. Szkolenie, jako bezpośrednia forma instruowania, może czasami występować w mentoringu i coachingu⁹.

Typy mentoringu¹⁰:

Występują **różne typy mentoringu**, a ich klasyfikacja może być dokonana według różnych aspektów: formalny i nieformalny mentoring, tradycyjny mentoring, mentoring grupowy, mentoring koleżeński (*peer mentoring*), e-mentoring, itp. Każdy z nich może mieć miejsce w **różnorodnym kontekście (środowisku)**, jak na przykład w szkole, miejscu pracy, organizacjach, grupach społecznych i społecznościach wirtualnych.

Jeśli chodzi o **długość trwania programu mentoringu**, opinie są zróżnicowane, jednak ze względu na to, że wytworzenie relacji i wzajemnego zaufania wymaga czasu, ważne jest, aby program nie był krótkoterminowy i aby spotkania nie były zbyt sporadyczne. Według niektórych autorów „mentorzy i ich protegowani powinni spotykać się regularnie minimum cztery godziny w miesiącu przez rok. Są wyjątki, jak na przykład mentoring w szkołach, który dopasowuje się

⁶ State of Victoria ..., *A Learning Guide...*, dz. cyt.

⁷ J. Whitmore, *Coaching for performance*. Edycja czwarta. Londyn 2009, s. 10. Por. M. Cyzio, *Coaching i mentoring*, dostępny na: <http://www.pracowniasatysfakcji.com/content.php?site=czytelnia&lang=pl&level=1&id=76>, i J. Markusik, *Coaching vs. Mentoring*, dostępny na: <http://swiatcoachingu.pl/2011-09-27-04-22-47/obszary/371-coaching-vs-mentoring>.

⁸ L. C. Ehrich, *Developing...*, dz. cyt, s. 7.

⁹ Tamże, s. 7

¹⁰ Ten podrozdział został napisany na podstawie L. C. Ehrich, dz. cyt.



do trwania roku szkolnego, bądź specjalne inicjatywy. W tych szczególnych przypadkach podopieczni powinni od początku wiedzieć, jak długo będzie trwać relacja mentoringu, by mogli dopasować do tych warunków swoje oczekiwania”¹¹.

“Autorzy zajmujący się mentoringiem rozróżniają kilka typów mentoringu. Dwoma z nich są: mentoring „nieformalny” i „formalny”. Inny ważny podział ma miejsce ze względu na to, kim jest osoba mentora – czy jest to kolega / rówieśnik, jak w przypadku mentoringu koleżeńskiego; czy jest to osoba z wyższego szczebla w organizacji, bardziej doświadczona, jak w tradycyjnym mentoringu. Wzrasta również waga e-mentoringu, który pojawił się ponad 10 lat temu. Stosowane są w nim technologie komunikacji elektronicznej, które wykorzystują mentor i jego podopieczny”¹².

Mentoring nieformalny odnosi się do dwojga ludzi angażujących się w mentoring bez żadnej interwencji ani zachęty ze strony organizacji, w której działają.

Jednym ze sposobów rozumienia mentoringu nieformalnego jest sytuacja, w której dwoje ludzi pracujących na tym samym lub powiązanim stanowisku zauważa wzajemny interes we wspólnej pracy i decyduje się na nią. Tak powstałą relację można nazwać nieformalną. Kluczem w definicji nieformalnego mentoringu (w przeciwieństwie do formalnego) jest ten wskazany przez Davida Clutterbuck’a¹³ – mentoring nieformalny ma miejsce bez żadnego formalnego wsparcia ani zalecenia ze strony organizacji.

Ten sam autor¹⁴ wskazuje **kilka zalet nieformalnego mentoringu**:

- istnieje tendencja, że osoby prowadzone w ramach takiej relacji czerpią z niej więcej korzyści i w efekcie więcej zadowolenia, niż osoby uczestniczące w mentoringu formalnym,
- mentoring nieformalny jest dobrowolny, więc jego uczestnicy mają silną motywację, by brać w nim udział,
- ten typ mentoringu charakteryzuje się dłuższą trwałością, większym poświęceniem i motywacją.

Wadą nieformalnego mentoringu jest możliwość zaistnienia sytuacji, gdzie zapotrzebowanie na mentorów jest większe, niż ilość osób mogąca i chcąca nimi dobrowolnie zostać.

¹¹ MENTOR/National Mentoring Partnership, *How to Build A Successful Mentoring Program; Using the Elements of Effective Practice. A step-by-step tool kit for program managers*, 2005, s. 18. Mentoring and Coaching Council, *Code of Ethics*, 2008. Dostępny na: <http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>.

¹² L. C. Ehrich, *Developing...*, dz. cyt., s. 12.

¹³ Dr Ehrich odnosi się do pracy D. Clutterbuck, *Formal and informal mentoring presentation*, zaprezentowanej na konferencji Mentoring Connection National Conference w Toronto, w Marriott Eaton Centre, w Kanadzie, z 2004 roku.

¹⁴ Tym razem dr Ehrich odnosi się do: D. Clutterbuck, *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation*, edycja czwarta, Londyn 2004.



Mentoring formalny ma miejsce w sytuacji, gdy organizacja zapewnia struktury wsparcia dla relacji mentoringu, które wpływają na ustalenie celów i stanowią rozwiązania ułatwiające organizację programu, dzięki czemu łatwiej jest osiągnąć sukces tej relacji¹⁵.

Jest to strategia zakładająca interwencję (np. pracodawcy), powstała na bazie procesów i działań w ramach mentoringu nieformalnego, stosowana przez organizacje jako sposób wspierania i rozwoju ich pracowników.

Formalne programy mentoringu stanowią wsparcie, nauczanie, wzrost, rozwój kompetencji i poprawę pewności siebie dla pracowników.

Zalety mentoringu formalnego:

- zachodzą w nim procesy włączenia w społeczność,
- tendencja do większego skupienia na celach i zadaniach oraz lepsza przejrzystość procesu,
- szczegółowe cele programu są znane wszystkim jego uczestnikom.

Wady mentoringu formalnego:

- nawiązanie relacji trwa dłużej niż w mentoringu nieformalnym,
- nie zawsze udział w tym przedsięwzięciu jest dobrowolny, a presja czasu jest bardziej odczuwalna.

Mentoring koleżeński (Peer-mentoring) i mentoring grupowy

Mentoring koleżeński angażuje dwie osoby na tym samym szczeblu lub o tym samym statusie w organizacji, którzy pracują razem w formie mentoringu, by wspierać się nawzajem.

Mentoring grupowy zakłada różnorodne formy działania w zależności od osób, które wchodzi w jego skład.

Przykładowo, mentoring grupowy może dotyczyć: 1) grupy koleżeńskiej, która pracuje razem i wspiera się w formie mentoringu; 2) jednego mentora, który pracuje z grupą podopiecznych; 3) wielu mentorów, którzy pracują z grupą protegowanych, a wszyscy są połączeni różnymi formami wspólnych działań.

Kluczową cechą mentoringu koleżeńskiego i grupowego jest fakt włączenia wszystkich we wspólną pracę, by uczyć się od siebie i wspierać się nawzajem.

¹⁵ D. Clutterbuck, *Formal and informal mentoring...*, dz. cyt.



Inaczej, niż w tradycyjnym mentoringu, gdzie osoba bardziej doświadczona (mentor) pracuje ciągle z jednym protegowanym, w mentoringu koleżeńskim i grupowym relacja ta jest bardziej egalitarna i zakłada stworzenie społeczności uczestników.

Zalety mentoringu koleżeńskiego i grupowego:

- zapewnia wzajemne wsparcie, uczenie się i przyjaźń,
- podejście nie jest hierarchiczne,
- jest praktykowane w wielu środowiskach pracy, jak na przykład w edukacji, medycynie i biznesie.

Wady mentoringu koleżeńskiego i grupowego:

- równorzędni koledzy z pracy mogą nie mieć wystarczającego doświadczenia lub umiejętności do wspierania rozwoju zawodowego innych¹⁶,
- mentoring koleżeński może skupiać się bardziej na przyjaźni i wsparciu emocjonalnym oraz społecznym, niż na uczeniu się, które jest zasadniczym celem mentoringu.

E-mentoring opiera się na komunikacji internetowej, takiej jak e-maile i inne komunikatory, platformy współpracy online, media społecznościowe, rozwiązania web 2.0, które mają umożliwić podtrzymywanie i rozwój relacji mentorskiej. E-mentoring jest formą, która może być stosowana w każdym innym typie mentoringu.

Zalety e-mentoringu:

- położenie geograficzne nie jest przeszkodą,
- większa elastyczność w układaniu grafiku spotkań,
- nierzadko mniejsze koszty jego organizacji niż spotkań bezpośrednich,
- może być rozwiązaniem dla osób, które mają trudności w znalezieniu mentora w swoim bezpośrednim otoczeniu.

Wady e-mentoringu:

- przy używaniu metod komunikacji opartej na tekście (np. e-maili), może powstać problem złej interpretacji lub niezrozumienia przekazu,
- zbudowanie relacji opartej na zaufaniu i wsparciu może potrwać dłużej,
- mogą wystąpić usterki komputera lub połączenia, które utrudnią lub uniemożliwią pracę,

¹⁶ Dr Ehrich odnosi się tu do: S. E. McManus, i J. E. Russell, J. E., *Peer mentoring relationships* [w:] B. R. Ragins i K. Kram (red.) *The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice*, Los Angeles 2007, s. 273–297.



- różny poziom umiejętności pisania.

W naszym podręczniku pokażemy model mentoringu koleżeńskiego w specyficznym środowisku pracy, jakim są gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne. Opisany przez nas model mentoringu może być także zastosowany w szkołach podstawowych.



Bibliografia:

(b. a.), *Peer Coaching Models Information*, UC Santa Cruz New Teacher Center. dostępny na: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/peer-coaching-models.pdf>.

Clutterbuck D., *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation*, edycja czwarta, Londyn 2004. Wydanie polskie poprzedniej edycji: Clutterbuck D., *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami?*, Warszawa 2002.

Ehrich L. C., *Developing Performance Mentoring Handbook*, Quinnsland 2013, dostępny na: <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/pdfs/dp-mentoring-handbook.pdf>.

Koki S., *The role of teacher mentoring in educational reform. Pacific Resources and Learning*. Dostępny na: <http://www.nmu.edu/Webb/ArchivedHTML/UPCED/mentoring/docs/Role-mentor.pdf>.

McManus S. E., Russell, *Peer mentoring relationships* [w:] B. R. Ragins i K. Kram (red.) *The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice*, Los Angeles 2007, s. 273–297.

MENTOR/National Mentoring Partnership, *How to Build A Successful Mentoring Program; Using the Elements of Effective Practice. A step-by-step tool kit for program managers*, 2005.

Mentoring and Coaching Council, *Code of Ethics*, 2008. Dostępny na: <http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>.

Packard B.W., *Definition of Mentoring*. Mount Holyoke College 2003. Dostępny na: http://ehrweb.aaas.org/sciMentoring/Mentor_Definitions_Packard.pdf.

State of Victoria (Department of Education and Early Childhood Development), *A Learning Guide for Teacher Mentors*. Melbourne 2010. Dostępny na: <http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/partnerships/learningguide.pdf>.

Whitmore J., *Coaching for performance*. Edycja czwarta. Londyn 2009.

Źródła polskie:

Biblioteka Mentora, *Mentoring to...*, 2014. Dostępny na: <http://bibliotekamentora.blogspot.com/p/mentoring-to.html>.

Cyzio M., *Coaching i mentoring*, dostępny na: <http://www.pracowniasatysfakcji.com/content.php?site=czytelnia&lang=pl&level=1&id=76>.



Markusik J., *Coaching vs. Mentoring*, dostępny na: <http://swiatcoachingu.pl/2011-09-27-04-22-47/obszary/371-coaching-vs-mentoring>.

Polskie Stowarzyszenie Mentoringu, *“Mentoring w praktyce polskich przedsiębiorstw”. Analiza danych i dokumentów zastanych (desk research)*, 2013. Dostępny na: <http://badania.parp.gov.pl/files/74/75/726/19443.pdf>.

1.2. Etyka w mentoringu

Kodeks etyczny Europejskiej Rady Coachingu i Mentoringu¹⁷



Jak w każdym innym zawodzie, kiedy mowa jest o profesjonalnym mentoringu, niezbędne jest odniesienie się do zasad etycznych. Warto nadmienić, że Europejska Rada Coachingu i Mentoringu (EMCC)¹⁸ zaktualizowała w 2008 roku kodeks etyczny (Code of Ethics) dla profesjonalistów różnych branż i członków EMCC, którego nadrzędnym celem jest promowanie najlepszych praktyk i zapewnienie możliwie najwyższych standardów w coachingu i mentoringu, tak aby metody te stanowiły skuteczne sposoby nauki i rozwoju.

Kodeks etyczny EMCC obejmuje następujące obszary, w których mentor musi zachować się zgodnie z zasadami etyki: kompetencje, kontekst (środowisko), ustalanie granic współpracy, uczciwość i profesjonalizm. Na podstawie tego kodeksu chcielibyśmy zwrócić uwagę na następujące aspekty relacji mentorskiej, które mogą być wskazówkami przy definiowaniu mentoringu między nauczycielami:

1. -Kompetencje. Mentor:

- Zapewnia, że poziom jego wiedzy i doświadczenia jest odpowiedni w stosunku do potrzeb podopiecznego.
- Rozwija swoje kompetencje przez uczestnictwo w odpowiednich kursach i innych formach kształcenia ustawicznego.
- Utrzymuje współpracę i relację z wykwalifikowaną osobą zapewniającą superwizję, oceniającą regularnie jego kompetencje i wspierającą ich rozwój.

2. –Kontekst / środowisko. Mentor:

- Rozumie kontekst (środowisko) pracy podopiecznego i zapewnia warunki, w których relacja mentorska go odzwierciedla.
- Rozumie potrzeby podopiecznego i sposoby, w jakie można je zaspokoić.

¹⁷ European Mentoring and Coaching Council (EMCC), *Code of Ethics*. Aktualizacja: grudzień 2008. Dostępny na: <http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>.

¹⁸ EMCC jest europejską organizacją powstałą w 1992 roku, z siedzibami w różnych krajach: Belgii, Chorwacji, Czechach, Danii, Finlandii, Francji, Niemczech, Grecji, Węgrzech, Irlandii, Włoszech, Luksemburgu, Maroko, Holandii, Norwegii, Polsce, Serbii, Hiszpanii, Szwajcarii, Turcji, Ukrainie i Zjednoczonym Królestwie. Strona internetowa: <http://www.emccouncil.org/>.



- Stara się stworzyć środowisko, w którym obie strony relacji mentorskiej mają możliwość uczenia się i skupiają się na uczeniu.

3. – Ustalanie granic. Mentor:

- W każdej sytuacji działa w ramach swoich kompetencji oraz rozpoznaje, w którym momencie powinien poszerzyć swoje kompetencje, a jeśli to konieczne, może przekazać podopiecznego pod “skrzydła” bardziej doświadczonego mentora.
- Jest świadomy potencjalnego konfliktu interesów mogącego pojawić się w relacji mentorskiej i podjąć niezbędne kroki szybko oraz efektywnie, tak aby nie spowodować szkody u podopiecznego.

4. -Uczciwość. Mentor:

- Zachowuje niezbędny poziom poufności, uzgodniony na początku programu mentorskiego.

5. -Profesjonalizm. Mentor:

- Odpowiada na potrzeby kształcenia i rozwoju podopiecznego według planu określonego na początku programu mentorskiego.
- Zapewnia, że czas trwania kontraktu mentorskiego nie wydłuża się niepotrzebnie, gdy proces nauki w formie mentoringu spełnił swoje cele.

Inne kwestie etyczne¹⁹

Organizacja London Deanery Coaching and Mentoring, świadcząca między innymi usługi programów mentoringu dla profesjonalistów z różnych dziedzin medycyny, proponuje własny kodeks etyczny dla mentorów, który również zaadaptowaliśmy do naszego typu mentoringu pomiędzy nauczycielami. Oto kilka kwestii, na które powinni zwrócić uwagę organizatorzy mentoringu:

- Rolą mentora jest odpowiedź na potrzeby podopiecznego, a nie realizacja własnych celów i planów.
- Mentorzy powinni działać w ramach bieżących ustaleń dotyczących poufności, odpowiednich do środowiska pracy (np. w szkole).
- Mentorzy powinni być zaznajomieni z aktualnym stanem prawnym w dziedzinie, w której pracują, i prowadzić działalność zgodnie z prawem.
- Podopieczni powinni być świadomi swoich praw i mieć możliwość składania zażaleń.

¹⁹ London Deanery. Coaching and Mentoring, *Ethical Code of Practice*, Londyn 2008. Dostępny na: <http://mentoring.londondeanery.ac.uk/our-scheme/mentors/ethical-code-of-practice>.



- Mentorzy i podopieczni powinni szanować się wzajemnie, również w kontekście wartości poświęcanego czasu i innych obowiązków.
- Podopieczni powinni być świadomi dużej odpowiedzialności za relację mentorską, a mentorzy powinni pozwolić im na podejmowanie decyzji i autonomię w procesie uczenia się.
- Obie strony mają możliwość rozwiązania relacji mentorskiej.
- Mentorzy powinni mieć świadomość granic swoich kompetencji w relacji mentorskiej.
- Mentorzy nie powinni wkraczać w sfery, w których podopieczni wolą zachować prywatność. Jednocześnie mogą pomóc podopiecznym w poznaniu, w jaki sposób inne zagadnienia mogą wpływać na te sfery.
- Mentorzy i podopieczni powinni być ze sobą otwarci i szczerzy.
- Mentorzy i podopieczni dzielą się odpowiedzialnością za sprawne i taktowne zakończenie relacji mentorskiej, gdy spełniła ona swoje cele i powinni zapobiec stworzeniu się formy długotrwałej zależności.
- Relacja mentorska nie może w żadnym razie prowadzić do jakiegokolwiek formy wyzysku, nie może też być dwuznaczna.

Istotne może się okazać opracowanie porozumienia lub umowy zawierającej zobowiązania dotyczące kwestii etycznych ze strony zarówno mentora, jak i podopiecznego, w celu zagwarantowania ich profesjonalnej i skutecznej współpracy.



Bibliografia:

European Mentoring and Coaching Council (EMCC), *Code of Ethics*. Aktualizacja: grudzień 2008. Dostępny na: <http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>. Wersja w języku polskim: Przychodnia coachingowa Norma Benett Group, *Kod etyczny EMCC*, dostępny na: <http://przychodniacoachingowa.pl/index.php/kod-etyczny-emcc>.

London Deanery. Coaching and Mentoring, *Ethical Code of Practice*, Londyn 2008. Dostępny na: <http://mentoring.londondeanery.ac.uk/our-scheme/mentors/ethical-code-of-practice>.

1.3. Więcej na temat mentoringu

Korzyści i problemy: czego można się spodziewać po relacji mentorskiej?



Ogólnie biorąc, „mentoring obiecuje potencjalne korzyści w co najmniej trzech następujących obszarach²⁰:

1. Wprowadzenie nowego nauczyciela (podopiecznego) do zawodu i środowiska pracy: pomoc nowemu nauczycielowi w przejściu z uczelni bądź innej szkoły do nowego miejsca pracy, zapoznanie ze specyfiką szkoły i środowiska, w którym rozpoczyna pracę.

2. Rozwój kariery (mentor): możliwość rozwoju umiejętności przewodzenia, rozpoznawalność w środowisku i uznanie dla doświadczonego nauczyciela, który działa w szkole jako mentor. Obdażenie mentora zaufaniem, gdyż pomaga innym nauczycielom w ich rozwoju zawodowym, a tym samym ma możliwość sugerowania wprowadzania zmian w programie nauczania oraz w funkcjonowaniu szkoły.

3. Rozwój zawodowy i program innowacji (społeczność): poszerzanie możliwości działalności szkoły oraz promowanie innowacji, które wspierają zmiany w edukacji”.

Poniżej przedstawiamy²¹ **korzyści płynące dla początkujących nauczycieli** (podopiecznych) i **doświadczonych nauczycieli** (mentorów), które są wynikiem programu mentoringu:

	Początkujący nauczyciele (podopieczni)	Doświadczeni nauczyciele (mentorzy)
1. Rozwój umiejętności dydaktycznych / pedagogicznych:		
Zwiększony dostęp do wiedzy, doświadczenia i wsparcia osoby doświadczonej (mentora)	✓	

²⁰ Southwest Educational Development Laboratory, *Mentoring beginning Teachers: Lessons from the Experience in Texas. Policy Research Report*, Austin 2000. Dostępny na: <http://www.sedl.org/pubs/policy23/mentoring.pdf>.

NOTA: Autorzy, wyodrębniając trzy podane obszary, cytują pracę J. W. Little z 1990 roku. *The mentor phenomenon and the social organisation of teaching* [w:] C.B. Cazden (red.), *Review of research in education*, Waszyngton, s. 297-351.

²¹ **NOTA:** Do opracowania tabeli posłużyliśmy się źródłami z bibliografii następujących prac: L. C. Ehrich, *Developing...*, dz. cyt. i State of Victoria ..., *A Learning Guide...*, dz. cyt.

Możliwość dzielenia się materiałami i doświadczeniem	✓	✓
Poznanie metod planowania wykorzystania materiału dydaktycznego w ramach roku szkolnym	✓	
Poznanie kryteriów oceny pracy uczniów	✓	
Zwiększenie motywacji do ustawicznego podnoszenia kwalifikacji oraz do zdobywania nowych doświadczeń		✓
Ponowna refleksja nad metodami nauczania oraz rozwój nowoczesnych technik		✓
2. Ustawiczny rozwój w zakresie nauczanego przedmiotu:		
Możliwość otrzymania informacji zwrotnej dotyczącej zastosowanej metodyki nauczania	✓	
Pomoc w realizacji „ścieżki” rozwoju zawodowego	✓	
Znalezienie odpowiedzi na indywidualne potrzeby początkującego nauczyciela	✓	
Zwiększenie rozwoju osobistego, społecznego i zawodowego	✓	✓
Uznanie posiadanej wiedzy zawodowej i bycie wzorem nauczyciela dla innych		✓
Zwiększenie szans na sukces zawodowy oraz wzrost pewności siebie	✓	
Redukcja uczenia się metodą „prób i błędów” oraz przyspieszony rozwój zawodowy	✓	
3. Zarządzanie klasą:		
Zwiększenie umiejętności budowania zespołu w ramach klasy oraz sposobów motywowania uczniów	✓	
Polepszenie relacji z rodzicami uczniów	✓	
Możliwość czerpania przykładu z mentora przez uczestnictwo w prowadzonych przez niego	✓	

lekcjach		
4. Komunikacja międzyludzka:		
Zwiększenie integracji i wzajemnego wsparcia pomiędzy nauczycielami	✓	✓
Uczenie się zarządzania sytuacjami kryzysowymi i konfliktowymi	✓	✓
Wsparcie w kontaktach z rodzicami uczniów	✓	✓
Zwiększenie poczucia przynależności do środowiska szkolnego	✓	
Otrzymanie wdzięczności od podopiecznego		✓
5. Znajomość środowiska szkolnego:		
Lepsza integracja w środowisku szkolnym	✓	
Zwiększenie wiedzy o funkcjonowaniu i strukturze organizacyjnej szkoły	✓	
6. Inne:		
Zwiększenie wiedzy na temat regulacji prawnych dotyczących edukacji i z nią powiązanych	✓	
Lepsze samopoczucie osobiste i zawodowe z powodu mniejszego stresu związanego ze zmianą (uczelnia-szkoła / szkoła-szkoła)	✓	
Zwiększenie wiedzy o zarządzaniu strategicznym oraz zwiększenie jakości pracy szkoły	✓	✓
Wsparcie w skutecznym rozpoczęciu kariery w zawodzie nauczyciela	✓	



Możliwe trudności w realizacji mentoringu²²:

1) Mentoring bez celu

Aby proces mentoringu był satysfakcjonujący dla obu stron, niezbędne jest ustalenie celów. Pozwalają one na świadome dążenie do spełniania aspiracji podopiecznego i dają punkt odniesienia do analizy bieżącej sytuacji, w której znajduje się podopieczny.

2) Brak terminarza regularnych spotkań

W relacji mentorskiej bardzo ważne jest zaplanowanie regularnych spotkań i trzymanie się tego rozkładu. Dzięki regularności kontaktów wzmacnia się rzetelność pracy, jakość rezultatów i wzrost kompetencji uczestników. Należy pamiętać, że odwołanie lub zmiana terminu może wpłynąć negatywnie na efekty programu. Jeśli opuści się jedno spotkanie, większe jest prawdopodobieństwo, że taka sytuacja będzie się powtarzać, a motywacja stron ulegnie zmniejszeniu.

3) Niedopasowanie

Relacja mentorska wymaga pewnego stopnia dopasowania charakterów i/lub interesów mentora i podopiecznego. Kiedy różnice są zbyt duże, wzrasta ryzyko niepowodzenia programu. Nie oznacza to jednocześnie, że członkowie relacji mentorskiej muszą być identyczni.

4) Klonowanie

Klonowanie ma miejsce, kiedy mentor, zamiast słuchać i prowadzić podopiecznego, próbuje ukształtować go na swoje podobieństwo, tak aby stał się jego kopią. Podczas gdy celem mentora powinno być doradzanie, informowanie i wspieranie wyborów podopiecznego.

5) Mówienie, a nie słuchanie

Ważne jest, aby mentor słuchał swojego podopiecznego, szczególnie na początku relacji. Bycie wysłuchanym daje podopiecznym szansę na:

1. Podzielenie się swoimi doświadczeniami bez poczucia, że mentor ma jakieś szczególne oczekiwania.
2. Zmniejszenie onieśmienia mogącego wynikać z różnicy w poziomie doświadczenia zawodowego.
3. Określenie swoich oczekiwań.

Podsumowując, mentor, który jest otwarty na słuchanie, daje możliwość podopiecznemu na komunikowanie się bez barier i lepsze skorzystanie z relacji mentorskiej.

Podstawą mentoringu są regularne spotkania między mentorem i podopiecznym(i), podczas których otwarta komunikacja, dobre dopasowanie uczestników mentoringu i ustalenie jasnych

²² B. J. Rosier, *5 Pitfalls of Mentoring Relationships*, 2014. Dostępny na: <http://hi.dwillo.com/5-pitfalls-mentoring-relationships/>.



celów są standardem. Podopieczny, który potrafi zdefiniować swoją ścieżkę rozwoju, będzie wzrastał w relacji mentorskiej i dzięki temu skorzystał z niej wspólnie z mentorem.

Możliwe działania w ramach mentoringu²³

By skutecznie zrealizować program mentoringu między nauczycielami, warto wprowadzać różnorodne działania, w zależności od możliwości oraz ich celu, a także środowiska. Oto kilka przykładów:

1. Uczestnictwo w grupie wsparcia dla początkujących nauczycieli w danej szkole.

Korzyści:

- Pomoc w orientacji w przestrzeni szkolnej i strukturze organizacyjnej.
- Szybkie poznanie kadry nauczycielskiej oraz pozostałych pracowników szkoły.
- Pomoc w uzupełnianiu i prowadzeniu dokumentacji szkolnej.
- Szybkie przekazywanie ogólnych informacji o działalności szkoły, o wydarzeniach i uroczystościach odbywających się w szkole, itp.

2. Dodatkowa pomoc w prowadzeniu lekcji. Korzyści:

- Przygotowywanie materiałów dydaktycznych z pomocą mentora.
- Uczestnictwo w zajęciach prowadzonych przez mentora w celu obserwacji i uczenia się wprost z jego doświadczenia i praktyki.

3. Specjalne seminaria / warsztaty dla początkujących nauczycieli. Korzyści:

- Udział w różnych formach doskonalenia zawodowego.
- Dostęp do dodatkowych źródeł materiałów dydaktycznych (wymiana materiałów, rekomendowanie użytecznych źródeł, itd.).

4. Uczestnictwo w grupie wsparcia początkujących nauczycieli z różnych szkół.

Korzyści:

- Nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów oraz współpracy z innymi lokalnymi szkołami.
- Dzielenie się materiałami dydaktycznymi, wiedzą i doświadczeniem (seminaria, spotkania nieformalne, konferencje, itp.).

5. Regularna lub okazjonalna komunikacja z dyrekcją szkoły. Korzyści:

- Formalne i/lub nieformalne spotkania z dyrekcją szkoły dotyczące mentoringu i jego rezultatów zwiększają motywację wszystkich uczestników mentoringu.

²³ **NOTA:** Do opracowania sugerowanych działań dla programu mentoringu posłużyliśmy się źródłami z następujących pozycji: Mentor. National Mentoring Partnership, *How to Build A Successful Mentoring Program Using the Elements of Effective Practice. A step-by-step tool kit for program managers*. Dostępny na: http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_417.pdf, Arlington Public Schools, *Mentor Handbook*, Arlington 2013. Dostępny na: <https://www.arlington.k12.ma.us/tl/pd/pdfs/mentorhandbook.pdf> i Hanover Research-Academy Administration Practice, *Faculty Mentoring Models and Effective Practices*, Waszyngton 2014. Dostępny na: <http://www.hanoverresearch.com/media/Faculty-Mentoring-Models-and-Effectives-Practices-Hanover-Research.pdf>.

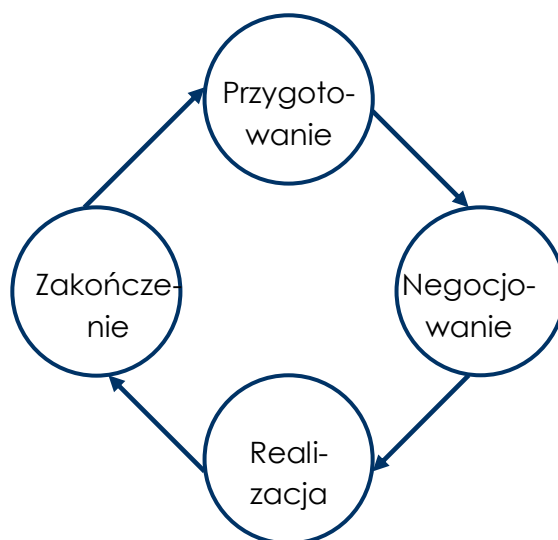


Ogólne wskazówki dotyczące prowadzenia mentoringu

Poniżej wymieniamy kilka wskazówek zarówno dla mentora, jak i dla podopiecznego, które mogą przyczynić się do sukcesu relacji mentorskiej²⁴:

- Oceniaj w sposób konstruktywny, zamiast punktowania błędów drugiej strony.
- Bądź otwarty na konstruktywną krytykę i chętny do przyjmowania sugestii innych.
- Dziel się tym, czego się nauczyłeś, nawet jeśli uczyłeś się na błędach.
- Bądź otwarty na nowe znajomości zawodowe i zapoznawaj innych ze sobą.
- Zawsze zachowuj poufność.
- Dziel się swoim doświadczeniem, jeśli uznasz je za cenne w danej sytuacji.

Wyróżnia się **4 fazy procesu mentoringu**²⁵:



Faza 1: Przygotowanie

Zarówno mentor, jak i podopieczny, powinni przygotować się do mentoringu indywidualnie oraz razem.

²⁴ RIT-Rochester Institute of Technology. The Wallace Center, *Faculty Career Development Services*. Dostępny na: <https://www.rit.edu/academicaaffairs/facultydevelopment/mentoring/mentee>.

²⁵ NESSE. Network of Early career Scientists & Engineers, *Mentorship Program Tips*. Dostępny na: <http://www.sustainablescentists.org/wp-content/uploads/2015/01/Mentoring-Tips.pdf>. W pracy występuje odniesienie do pozycji *The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationship* autorstwa Lois J. Zachary (San Francisco 2000).



Mentorzy powinni przemyśleć swoją osobistą motywację i swoją gotowość do pełnienia tej funkcji, powinni ocenić swoje umiejętności oraz zidentyfikować własne obszary wymagające poszerzenia wiedzy i rozwoju.

Podopieczni powinni przemyśleć swoją potrzebę oraz gotowość do wejścia w relację z mentorem.

Obie strony powinny jasno zdefiniować swoje oczekiwania i role.

Faza 2: Negocjowanie

Mentor i podopieczny uzgadniają cele, które chcą osiągnąć i razem określają zakres oraz proces realizacji wsparcia w formie mentoringu. Ustalają także podstawowe zasady realizacji mentoringu, w tym komunikacji oraz dążą do zrozumienia wzajemnych oczekiwań, celów i potrzeb.

Bardzo ważnym zadaniem jest określenie zakresu poufności i granic relacji mentorskiej, choć na początku współpracy może się to okazać niełatwe.

Mentor i podopieczny uzgadniają: kiedy i w jakiej formie będą się spotykać, jakie są obowiązki i odpowiedzialność obu stron, jakie są kryteria oceny powodzenia współpracy, harmonogram współpracy i kryteria zakończenia programu mentoringu. Opracowują i podpisują porozumienie lub umowę dotyczącą realizacji mentoringu.

Faza 3: Realizacja

W procesie mentoringu obie strony uczą się i rozwijają, rozmawiają ze sobą otwarcie i regularnie dzielą się swoimi refleksami dotyczącymi efektów uczenia się.

Obowiązkiem mentora jest kształtować wzrost zawodowy podopiecznego, wprowadzać i podtrzymywać atmosferę otwartości, która wspomaga uczenie się oraz dokonywać bezstronnej i konstruktywnej oceny postępów w odpowiednim czasie.

I mentor, i podopieczny monitorują postępy w stosunku do zaplanowanych celów.

Faza 4: Zakończenie

Uczestnicy relacji mentorskiej muszą być wyczuleni na sygnały wskazujące na to, że czas zakończyć współpracę.

Określają, czy cele uczenia się zostały osiągnięte lub czy relacja przestała być efektywna.

Oceniają własne efekty uczenia się i świętują osiągnięty postęp.



Bibliografia i odnośniki:

Arlington Public Schools, *Mentor Handbook*, Arlington 2013. Dostępny na: <https://www.arlington.k12.ma.us/tl/pd/pdfs/mentorhandbook.pdf>.

Hanover Research-Academy Administration Practice, *Faculty Mentoring Models and Effective Practices*, Waszyngton 2014. Dostępny na: <http://www.hanoverresearch.com/media/Faculty-Mentoring-Models-and-Effectives-Practices-Hanover-Research.pdf>.

Mentor. National Mentoring Partnership, *How to Build A Successful Mentoring Program Using the Elements of Effective Practice. A step-by-step tool kit for program managers*. Dostępny na: http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_417.pdf.

NESSE. Network of Early career Scientists & Engineers, *Mentorship Program Tips*. Dostępny na: <http://www.sustainablescientists.org/wp-content/uploads/2015/01/Mentoring-Tips.pdf>.

RIT-Rochester Institute of Technology. The Wallace Center, *Faculty Career Development Services*. Dostępny na: <https://www.rit.edu/academicaffairs/facultydevelopment/mentoring/mentee>.

The Alberta Teachers' Association, *Mentoring Beginning Teachers. Program handbook*, Edmonton 1998. Dostępny na: http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/Mentoring_Beginning_Teachers.pdf.

Zachary L. J., *The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationship*, San Francisco 2000.

Źródła polskie:

Fundacja na rzecz Collegium Polonicum w Słubicach, *Czym jest mentoring?* Dostępny na: <http://lubuskimentoring.pl/pl/o-projekcie/czym-jest-mentoring>.

Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków, M. Sikor-Rządkowska (red.), Warszawa 2014.

Strona internetowa EMCC Poland - Europejskiej Rady Coachingu i Mentoringu – w języku polskim: <http://www.emccouncil.org/pl/pl/>.

Szkoła Mentorów Collegium Wratislaviense, *Polecamy książki*. Dostępny na: http://mentoring.edu.pl/polecamy_ksiazki,page,34.

Część 2: Mentoring pomiędzy nauczycielami.

2.1. Rola i odpowiedzialność mentora. Prawa, obowiązki, umiejętności.



Szczególnie ważna rola w mentoringu pomiędzy nauczycielami przypada mentorowi, który jest nauczycielem pracującym w tej samej szkole, co podopieczny. Jego podejście i kompetencje są podstawowym czynnikiem wpływającym na sukces programu mentoringu.

O tym, czy dana osoba, a w tym przypadku nauczyciel, może właściwie pełnić rolę mentora, decydują następujące kryteria:

- 1) Posiadanie odpowiednich cech osobowościowych.
- 2) Posiadanie odpowiedniej wiedzy, umiejętności oraz doświadczenia w zawodzie nauczyciela.
- 3) Odpowiednia postawa oraz motywacja.

Działania mentora opierają się na jego dobrowolnym zaangażowaniu się w rolę mentora i w chęci wprowadzenia nowego / początkującego nauczyciela (podopiecznego) do pełnienia jego roli w nowym dla niego środowisku nauczania. Z tego powodu najważniejsze dla sukcesu mentoringu pomiędzy nauczycielami jest dobrowolne i osobiste zaangażowanie się mentora w jego rolę, a także otwartość podopiecznego na tego rodzaju relację oraz jego zaufanie w stosunku do mentora. W przeciwnym wypadku mentoring nie spełni swej roli, a będzie tylko źródłem zniechęcenia i frustracji.

Dla określenia właściwej roli mentora istotne jest także wyobrażenie nauczycieli (zarówno samych mentorów, jak i podopiecznych) o roli, jaką w środowisku nauczania powinien pełnić mentor.





W swojej publikacji „Keeping Great People with Three Kinds of Mentors” Anthony K. Tjan²⁶ opisuje trzy typy mentorów:

1. Mentor - kolega w ramach mentoringu koleżeńskiego.
2. Mentor wprowadzający w rozwój zawodowy.
3. Mentor wprowadzający w życie.

Jednakże w edukacji, w szkole, mentor powinien nie tylko łączyć w sobie wszystkie trzy wyżej wymienione typy mentorów, ale także w zależności od sytuacji pełnić rolę coacha, przewodnika, eksperta, wzoru, specjalisty od rozwiązywania problemów, osoby motywującej ... Taka rola mentora widoczna jest w odpowiedziach nauczycieli udzielonych w ramach przeprowadzonego badania (zobacz: MENTOR - Mentoring between teachers in secondary and high schools. Needs Analysis Report). Większość z ankietowanych nauczycieli uważa, że rolą mentora jest szybsze włączenie nowego nauczyciela w życie szkoły i wsparcie w rozwiązywaniu problemów szkolnych uczniów. Ponadto istotną rolą mentora jest pomoc podopiecznemu w lepszej organizacji pracy z klasą. W części krajów Unii Europejskiej mentoring może być połączony ze stażem nauczycielskim, który jest etapem rozwoju zawodowego nauczyciela i w tym przypadku mentor może być opiekunem stażu i pełnić funkcję mentora wprowadzającego w rozwój zawodowy (w ramach typów wyszczególnionych powyżej).

Należy również pamiętać o tym, że w środowisku szkolnym mentor pełni rolę przyjaciela, który wspiera podopiecznego nie tylko psychologicznie, ale także, a może przede wszystkim merytorycznie. Dlatego duża część respondentów uważa, że rolą mentora jest pomoc podopiecznemu w rozwoju praktyki nauczania i metod pedagogicznych.

Znacząca większość ankietowanych za najbardziej istotną cechę mentora uważa gotowość do dzielenia się swoimi umiejętnościami, wiedzą i doświadczeniem. Istotne jest także pozytywne podejście mentora. Jeśli chodzi natomiast o umiejętności, to zdecydowana większość ankietowanych uważa, że mentor powinien mieć wysokie umiejętności komunikacji międzyludzkiej oraz doradzania, prowadzenia i wspierania podopiecznego na jego ścieżce rozwoju zawodowego. Mentor powinien także wiedzieć, jak zachęcać i motywować innych oraz chcieć przyczyniać się do rozwoju i sukcesu innych osób.

Należy brać pod uwagę fakt, że mentoring musi funkcjonować na zasadach:

- 1) dobrowolności – zarówno mentor, jak i podopieczny nie mogą czuć się przymuszeni do udziału w mentoringu,
- 2) relacji / dopasowania opartego na wzajemnym zrozumieniu i akceptacji pomiędzy mentorem i podopiecznym.

²⁶ A. K. Tjan, *Keeping Great People with Three Kinds of Mentors*, 2011. Dostępny na: <https://hbr.org/2011/08/keeping-great-people-with-thre.html>.



W mentoringu pomiędzy nauczycielami szczególną rolę odgrywa właściwa relacja pomiędzy mentorem a podopiecznym. Oczywiście zależy to od osobowości członków tej relacji, jednak warto wspomnieć, że umiejętności budowania relacji można rozwijać, na przykład przez szkolenia. Przy określaniu, co jest najbardziej istotne w tej relacji, możemy posłużyć się Europejską Macierzą Kompetencji „Mentor“ opracowaną w ramach projektu „Certi.Men Tu – Certification for Mentors and Tutors” – numer projektu: LLP LDV TOI 12-AT-0015, Fohnsdorf 2012. W części „Rozwój dobrych relacji z podopiecznymi w procesie mentoringu” wskazano niezbędną wiedzę, umiejętności i kompetencje mentorów.

Zgodnie z Europejską Macierzą Kompetencji „Mentor“ mentorzy powinni:

1) Mieć kompleksową wiedzę o:

- specyficznych teoriach, modelach i metodach komunikacji,
- specyficznych teoriach, metodach i modelach rozwiązywania konfliktów oraz technikach aktywnego słuchania,
- specyficznych kwestiach dotyczących poufności.

2) Mieć wiedzę faktyczną na temat środowiska, w którym komunikacja, aktywne słuchanie i rozwiązywanie konfliktów mają miejsce i o różnych rolach osób działających w tym środowisku.

3) Posiadać szeroki zakres umiejętności praktycznych do:

- efektywnej komunikacji z podopiecznym, używając różnych narzędzi i technik,
- rozwijania kreatywnych rozwiązań dla abstrakcyjnych problemów, włączając w to podopiecznego,
- aktywnego słuchania przy porozumiewaniu się z podopiecznym zarówno przez telefon, jak i bezpośrednio w celu rozwiązania różnych spraw,
- pomocy podopiecznemu w uświadomieniu sobie swoich osobistych i zawodowych celów i w lepszym zrozumieniu swoich opinii, uczuć i spostrzeżeń.

4) Posiadać kompetencje do:

- tworzenia i podtrzymywania efektywnej relacji współpracy z podopiecznym, która przyczyni się do jego zawodowego wzrostu,
- zapewnienia dobrego samopoczucia podopiecznego w kontekście pracy, a w razie potrzeby wsparcia w sprawach osobistych,
- refleksji nad swoją rolą i poprawy w razie potrzeby, aby zapewnić możliwie najlepsze efekty relacji mentorskiej.



Co prawda Europejska Macierz Kompetencji „Mentor“ odnosi się do środowiska pracy w przedsiębiorstwie, jednakże po odpowiednich modyfikacjach możemy ją zastosować także do środowiska szkolnego.

Opierając się m.in. na wynikach badań ankietowych prowadzonych w ramach naszego projektu MENTOR – „Mentoring pomiędzy nauczycielami w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych” możemy wskazać, że mentorami powinni być w szczególności nauczyciele cechujący się:

- a) doskonałą znajomością życia szkoły i wszelkich aspektów pracy nauczyciela,
- b) umiejętnością przekazywania wiedzy,
- c) umiejętnością motywowania do pracy,
- d) silną osobowością,
- e) umiejętnością współpracy,
- f) świadomością kluczowych punktów rozwoju zawodowego nauczyciela,
- g) znajomością przepisów prawa związanych z wykonywaniem pracy nauczyciela.

Bardzo istotne jest posiadanie przez mentora umiejętności komunikacji interpersonalnej i właściwego korzystania ze wszystkich kanałów komunikacyjnych.

Mentor powinien posiadać umiejętności:

- nawiązywania kontaktów,
- prowadzenia rozmowy,
- słuchania,
- werbalizowania swoich myśli, uczuć i spostrzeżeń,
- udzielania informacji zwrotnej.

Mentor powinien posiadać co najmniej kilkuletnie doświadczenie w pracy dydaktycznej w szkole, w której zaczyna swą pracę jego podopieczny. Natomiast wiek mentora nie ma znaczenia. Istotniejsza od wieku jest pozycja, jaką posiada mentor w szkole oraz jego sukcesy pedagogiczne.

Dla powodzenia mentoringu pomiędzy nauczycielami istotna jest także postawa mentora wobec tej roli, inicjatywa, zaangażowanie w pełnienie roli mentora, a także wytrwałość.

Prawa mentora wynikają z jego szczególnej roli, którą spełnia w szkole. Prawa te możemy podzielić na dwie grupy:

1. Prawa określające pozycję (sytuację) mentora w szkole. Prawami tymi są:



- a) Uzyskanie pomocy w pełnieniu roli mentora od dyrekcji szkoły, w tym pomocy w doskonaleniu kompetencji poprzez umożliwienie (ułatwienie) dostępu do szkoleń oraz publikacji wspomagających i / lub rozwijających umiejętności wymagane od mentorów.
- b) Prawo do odmowy pełnienia roli mentora w stosunku do określonego podopiecznego, jeżeli uważa on, że nie jest w stanie właściwie wypełnić swojej roli np. z przyczyn osobistych, które powodują, że mentor nie czuje się komfortowo w relacji z podopiecznym.
- c) Prawo do pomocy w łączeniu funkcji mentora z wykonywaniem pracy nauczyciela, np. poprzez odpowiednie dostosowanie harmonogramu pracy (planu zajęć) tak, aby miał on czas na spotkania z podopiecznym.

2. Prawa określające pozycję mentora w relacji z podopiecznym. Prawami mentora w tej relacji są w szczególności:

- a) Prawo do szacunku wynikające z faktu, że mentor dobrowolnie poświęca swój czas i wysiłek na rzecz podopiecznego.
- b) Prawo do zaprzestania pełnienia roli mentora w dowolnym momencie, jeżeli mentor uważa, że:
 - jego rola jako mentora została już wypełniona, a podopieczny jest w pełni przygotowany do samodzielnej pracy nauczycielskiej;
 - nie jest w stanie pełnić funkcji mentora w stosunku do określonego podopiecznego tak z przyczyn niezależnych od podopiecznego, jak i z przyczyn leżących po jego stronie.

Należy pamiętać, że mentor i podopieczny są sobie równi.

„Obie strony są dla siebie partnerami. Ich relacja opiera się na wzajemnej empatii, zrozumieniu i zaufaniu. Szacunek jest podstawą współpracy. Ocenianie jest przeciwwskazane, a nawet niedopuszczalne. Niezależnie od tego, co strony prywatnie sądzą na dany temat i jaką wagę przykładają do danej kwestii, nie powinny dokonywać oceny moralnej. Z szacunku dla drugiego człowieka, jako autonomicznej jednostki, wynikać powinno poszanowanie jej poglądów. Istotne jest by mentor podążał za mentee (podopieczny) i poświęcał poszczególnym kwestiom tyle czasu, ile potrzebuje mentee (podopieczny) „²⁷.

Z drugiej strony informacja zwrotna dotycząca pracy podopiecznego i jej kontrola są niezbędne w mentoringu między nauczycielami. Mentor powinien jednak pamiętać, że podopieczny, jako uczący się dorosły, ma wysokie poczucie dojrzałości i niezależności w procesie nauki i z tego powodu powinien być traktowany z uwzględnieniem tych warunków. Ostatecznie takie podejście będzie miało dobry wpływ i na proces uczenia się, i na jego efekty. Dlatego też przy ocenie postępów podopiecznego mentor powinien skupić się na jego zachowaniach i rezultatach jego pracy, a nie oceniać go jako osobę. Kontrola, którą jest w stanie zaakceptować dorosły

²⁷ Polish Psychologists' Association, *Czym jest mentoring?* Dostępny na: http://www.polishpsychologists.org/projektybk/czym_jest_mentoring/.



uczący się powinna mieć naturę formującą, a więc nie tylko wskazywać na: „to, co jest”, lecz także: „w jaki sposób mogę to poprawić, zmienić, ulepszyć”.

Relacje pomiędzy mentorem a podopiecznym odbywają się na trzech płaszczyznach:

- płaszczyzna osobista – oparta na wzajemnym zaufaniu, pozytywnym nastawieniu oraz motywacji i entuzjazmie obu stron,
- płaszczyzna intelektualna – oparta na podobnych zainteresowaniach zawodowych oraz gotowości do przekazywania wiedzy oraz doświadczenia zawodowego przez mentora oraz otwartości podopiecznego na nowe doświadczenia i wiedzę,
- płaszczyzna organizacyjna – oparta na bardziej lub mniej sformalizowanym kontakcie obu stron określającym m.in. formę oraz częstotliwość i czas spotkań, a także innych działań.

Do podstawowych obowiązków mentora należą:

1. Szacunek do podopiecznego, chęć współdziałania z nim oraz akceptacja dokonywanych przez niego wyborów.
2. Pomoc podopiecznemu w szybszym włączeniu w życie szkoły.
3. Pomoc podopiecznemu w pracy z uczniami, w tym pomoc w rozwiązywaniu problemów szkolnych uczniów, w lepszej organizacji pracy klasy i rozwoju praktyk nauczania oraz metod pedagogicznych.
4. Pomoc podopiecznemu w kontaktach z rodzicami uczniów, w tym z organami reprezentującymi rodziców oraz w kontaktach ze środowiskiem lokalnym szkoły.
5. Mobilizowanie i zachęcanie podopiecznego do stałego podnoszenia umiejętności pedagogicznych i kwalifikacji zawodowych.
6. Bieżący kontakt i pomoc podopiecznemu we wszystkich aspektach pracy nauczycielskiej w wymiarze co najmniej 4 godzin miesięcznie.
7. Zachowanie poufności (dyskrecji) również po zakończeniu pełnienia funkcji mentora.

Natomiast do podstawowych obowiązków podopiecznego należą:

1. Spotkania z mentorem w celu omówienia i uzgodnienia priorytetów relacji mentorskiej oraz monitorowanie ich wypełniania.
2. Pełne uczestnictwo w ustalonym programie mentorskim.
3. Niezwłoczne podejmowanie się rozwiązywania wszelkich problemów związanych z programem mentoringu.

Zaleca się zawarcie umowy (porozumienia) pomiędzy mentorem a podopiecznym. Zawarcie porozumienia pozwoli uregulować relacje pomiędzy nimi. W porozumieniu (umowie) można uszczegółowić prawa i obowiązki zarówno mentora, jak i podopiecznego, zgodnie z



indywidualnymi możliwościami mentora i życzeniami podopiecznego. W szczególności porozumienie (umowa) powinno określać: cele mentoringu, oczekiwania, planowane rezultaty, harmonogram i strukturę spotkań oraz innych działań, przedział czasowy programu mentoringu, wartości, kompetencje, które mentor może wnieść do programu mentoringu i ich granice, itp.



Bibliografia:

Polish Psychologists' Association, *Czym jest mentoring?* Dostępny na: http://www.polishpsychologists.org/projektybk/czym_jest_mentoring/.

Schulungszentrum Fohnsdorf, *European Competence Matrix "Mentor"*, 2012. Dostępny na: http://www.adam-europe.eu/prj/10053/prj/08_European%20Matrix%20Mentors_EN.pdf.

Tjan, Anthony K., *Keeping Great People with Three Kinds of Mentors*, 2011. Dostępny na: <https://hbr.org/2011/08/keeping-great-people-with-thre.html>.

2.2. Etyka w nauczaniu. Etyka w mentoringu pomiędzy nauczycielami.

Etyka i deontologia w praktyce zawodowej nauczyciela



Zgodnie z tym, co zostało wspomniane w rozdziale 1.2., etyka stanowi istotny wymiar relacji mentorskiej. Badania nad edukacją nauczycieli wskazują, że profesja nauczyciela wymaga przyjmowania postaw zgodnych z etyką w życiu zawodowym i osobistym. Jak ocenia Fernando Sadio²⁸: „edukacja wykracza znacznie poza rozwój umiejętności, zdolności i kompetencji, poza socjalizację i szczególnie poza uczenie. Formowanie sumienia oraz powiązanej z nim deontologii powinny być niezbędne w przygotowywaniu nauczycieli do zawodu”. Zachowanie nieetyczne może pogrzebać zaufanie i szacunek między nauczycielami. Nauczyciel musi być uczciwy, sprawiedliwy, bezstronny i podchodzić do zawodu odpowiedzialnie.



Kodeksy etyczne mają na celu wskazanie, w jaki sposób osoba powinna zachować się jako moralnie odpowiedzialny członek grupy w sytuacjach, kiedy wymagany jest kompromis między zasadami. Kodeks deontologiczny dla nauczycieli powinien łączyć różne zasady, rozproszone w aktach prawnych, ustawach, statutach i standardach. Tego typu kodeks dla nauczycieli zwykle składa się z dwóch części, z których pierwsza określa zobowiązania wobec uczniów, a druga zobowiązania zawodowe. Ta druga część może zostać poszerzona o zobowiązania wynikające z relacji mentorskiej.

Do tego celu możemy zaadaptować kodeks etyczny opracowany przez Europejską Radę Coachingu i Mentoringu (EMCC). Niektóre wzory zachowań, wymagane od każdego mentora,

²⁸ F. Sadio, *Professional Deontology in Teacher Training. Report on a Training Experience*, „Publicaciones de la Facultad de Educacion y Humanidades del Campus de Melilla”, 2011, vol 41. Dostępny na: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2192/2324>.



w tym nauczyciela mentora, są uniwersalne. Wśród nich są wymogi poważnego podejścia do działań mentorskich, traktowania podopiecznego z należną mu autonomią i godnością oraz przyjęcia odpowiedzialności za swoje zachowanie. Ponadto:

1. W zakresie kompetencji – nauczyciel-mentor powinien być świadomy tego, czy jego kompetencje i wiedza odpowiadają oczekiwaniom i potrzebom podopiecznego.

2. W zakresie kontekstu działań – nauczyciel-mentor powinien:

- starać się, by efekty uczenia się w ramach relacji mentorskiej odzwierciedlały kontekst pracy nauczyciela,

- zadbać o to, by oczekiwania podopiecznego były dobrze zrozumiane i że podopieczny rozumie, w jaki sposób oczekiwania te mogą być spełnione.

3. W zakresie określania granic swojej funkcji – nauczyciel-mentor powinien:

- działać zawsze w granicach swoich obowiązków i zwracać uwagę na sytuacje, w których te granice są bliskie przekroczenia,

- mieć świadomość potencjalnych konfliktów, które mogą pojawić się w relacji mentorskiej i przygotować się do ich rozwiązania.

4. Nauczyciel-mentor powinien być sprawiedliwy i uczciwy, powinien zagwarantować poufność kontaktów oraz ustalić granice relacji na początku współpracy.

5. W zakresie profesjonalizmu – nauczyciel-mentor powinien:

- pozytywnie odbierać potrzeby podopiecznego związane z jego zawodowym rozwojem,
- nie wykorzystywać w żaden sposób podopiecznego, szczególnie w kwestiach finansowych czy zawodowych,

- przestrzegać zasady, że odpowiedzialność za relację mentorską pozostaje nawet po zakończeniu współpracy z podopiecznym.



Bibliografia i jednośniki:

Allen K., *What is an Ethical Dilemma*, "The New Social Worker" 2012, vol 19, nr 2. Dostępny na: http://www.socialworker.com/feature-articles/ethics-articles/What_Is_an_Ethical_Dilemma%3F/.

Bucholz J. L., Keller C. L, Brady M. P., *Teachers` Ethical Dilemmas*, "Teaching Exceptional Children" 2007, vol 40, nr 2.

Mentoring and Coaching Council, *Code of Ethics*, 2008. Dostępny na: <http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>.

Galiyabanu K., *Deontological Preparedness of Teacher as a Guarantee of Psychological Comfort in the Classroom*, "Literacy Information and Computer Education Journal" 2013, vol 4, issue 4.

Kriesberg N., *Professional Responsibility and Codes of Conduct*, „Science, Technology and Society Initiative" 2000, 4-1.

Marica M. A., *On the ethical management of the teaching profession*, "Procedia- Social and Behavioral Sciences" 2013, 76.

Murphy K. E., *Resolving Ethical Dilemmas*, "NASW. Massachusetts Chapter" October 1997. Dostępny na: <http://www.naswma.org/?114>.

Olson A., *Authoring a Code of Ethics: Observations on Process and Organization*, "Codes of Ethics Collection", dostępny na: <http://ethics.iit.edu/ecodes/authoring-code>.

Pritchard M., S., Goldfarb T., *Ethics in the Science Classroom: An Instructional Guide for Secondary School Science Teachers*, "ENC Focus: A Magazine for Classroom Innovators" 2007, vol. 8, nr 3.

Sadio F., *Professional Deontology in Teacher Training. Report on a Training Experience*, „Publicaciones de la Facultad de Educacion y Humanidades del Campus de Melilla", 2011, vol 41. Dostępny na: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2192/2324>.

Shapira-Lischinski O., Orland-Barak L., *Ethical Dilemmas in Teaching: The Israely Case*, "Education and Society" 2009, vol 27, nr 3, s. 27-45. Dostępny na: http://education.biu.ac.il/files/education/shared/education_and_society-shapira.pdf.

Shapira-Lishchinsky O., *Teachers` critical incidents: Ethical Dilemmas in Teaching Practice*, "Teaching and Teacher Education" 2010, 1-9. Dostępny na: http://education.biu.ac.il/files/education/shared/TAT_16_DEC_2010.pdf.

Sher S., *Suggestions for incorporating lessons on ethics into your course*. Dostępny na: <http://dornsife.usc.edu/levan-institute/ethics-in-the-classroom/>.

2.3. Znajomość regulacji prawnych dotyczących edukacji oraz dokumentacji szkolnej.



Prowadzenie mentoringu pomiędzy nauczycielami nie jest prawnie uregulowane w większości krajów Unii Europejskiej. Prawne i formalne regulacje relacji pomiędzy mentorem i podopiecznym w środowisku szkolnym oraz pomiędzy mentorem, podopiecznym i dyrekcją szkoły są raczej rzadko spotykane. Najbardziej szczegółowe regulacje obowiązują w tym zakresie w Wielkiej Brytanii. Regulacje kwestii mentoringu w środowisku szkolnym zawarte są w "Induction for newly qualified teachers (England) Statutory guidance for appropriate bodies, headteachers, school staff and governing bodies." Informacje te zebrane są w Sekcjach (Sections) 135A, 135B i 141C(1)(b), of the Education Act 2002 i powiązanych z nim Education (Induction Arrangements for School Teachers) (England) Regulations 2012.

Niemniej również w prawodawstwie innych państw można spotkać regulacje relacji pomiędzy początkującymi nauczycielami a ich mentorami czy opiekunami, a także zasady obowiązujące w szkołach i dotyczące kierownictwa szkół (zarządzających szkołami, dyrektorów, itd.). Zwykle dotyczą one pewnego wycinka relacji w zakresie mentoringu, np. obowiązków dyrekcji szkoły w zakresie organizacji mentoringu lub prowadzenia odpowiedniej dokumentacji. W części państw Unii Europejskiej regulacje dotyczą organizacji stażu dla nowych (młodych / początkujących) nauczycieli, co w pewnym zakresie może być zbliżone do mentoringu.

Dlatego wprowadzając i realizując koncepcję mentoringu pomiędzy nauczycielami należy wziąć pod uwagę to, że w danym kraju mogą w tym zakresie obowiązywać określone regulacje prawne. Regulacje te mogą odnosić się wprost do prowadzenia mentoringu lub dotyczyć sytuacji o podobnym charakterze np. stażu nauczycielskiego lub obejmować tylko pewne aspekty funkcjonowania modelu mentoringu.

Przed przystąpieniem do wprowadzania koncepcji mentoringu w szkole należy więc sprawdzić, czy w naszym kraju obowiązują w tym zakresie określone regulacje prawne, a następnie dostosować realizację koncepcji mentoringu do tych wymogów. Należy także pamiętać o tym, że przepisy prawa mogą się zmieniać. Dlatego zaleca się, aby na każdym etapie realizacji modelu mentoringu korzystać z pomocy nadzorującej szkołę instytucji edukacyjnej i zatrudnionych w niej specjalistów w zakresie prawa edukacyjnego (oświatowego) – np. Kuratorium Oświaty.



Przykładowe regulacje prawne obowiązujące w Polsce na dzień 30 września 2015r.:

Prowadzenie mentoringu może być powiązane z realizacją stażu nauczycielskiego, który jest uregulowany w:

- a) ustawie z dnia 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela - tekst jednolity Dziennik Ustaw z 2014 r. pozycja 191 z późniejszymi zmianami. Rozdział 3a. Awans zawodowy nauczycieli,
- b) rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli – Dziennik Ustaw z 2013 r. pozycja 393.

Należy wspomnieć także o dokumentacji, do prowadzenia której zobowiązani są nauczyciele. Nauczyciele są zobligowani przez prawo do przygotowywania konkretnych rodzajów dokumentów związanych z ich pracą, co stanowi szczególnie problem dla początkujących nauczycieli. Przykłady niektórych dokumentów z polskiego podwórka²⁹:

- Program nauczania, opisujący zadania edukacyjne. Nauczyciel wybiera program spośród różnych wydawnictw zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Podstawa programowa, akt prawny wydany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, opisujący zadania edukacyjne, zadania szkoły i umiejętności, które powinien osiąść uczeń na danym etapie nauki.
- Plan dydaktyczny, opracowany przez nauczyciela i prezentujący rozkład materiału z konkretnego przedmiotu na konkretnym poziomie edukacji.
- System oceniania i promowania uczniów, przygotowywany przez nauczycieli i zatwierdzany przez radę pedagogiczną. Składają się na niego: wewnątrzszkolny system oceniania i przedmiotowy system oceniania.
- Scenariusze / konspekty lekcji, przygotowywane przez każdego nauczyciela w celu zaplanowania lekcji i ułatwienia ich przeprowadzenia.
- Dziennik szkolny, służący do dokumentacji ocen uczniów, obecności i realizacji planu dydaktycznego. Staje się coraz bardziej popularny w wersji elektronicznej, z dostępem dla rodziców do sprawdzania postępów ich dzieci.

Przykłady wymienione powyżej są tylko częścią dokumentacji, którą musi dobrze opanować początkujący nauczyciel. Z tego względu warto włączyć nabycie umiejętności przygotowywania i prowadzenia dokumentów szkolnych do celów programu mentoringu. Ponieważ większość pracy nad nimi przypada na początek roku szkolnego, proponujemy zaplanować realizację tego celu na samym początku wspólnej pracy, może nawet przed rozpoczęciem roku szkolnego.

²⁹ I. Dobies, *Dokumentacja pracy nauczyciela* [prezentacja PowerPoint], dostępny na <http://slideplayer.pl/slide/803777/>.



Bibliografia i odnośniki:

Dobies I., *Dokumentacja pracy nauczyciela* [prezentacja PowerPoint]. Dostępny na: <http://slideplayer.pl/slide/803777/>.

Garstka T., *Kurs: Warsztat pracy opiekuna stażu*, dostępny na: <http://www.zs21.pl/awans/opiekun.pdf>.

Pery A., *Awans zawodowy nauczyciela – krok po kroku*, Ośrodek Rozwoju Edukacji. Dostępny na: <http://www.dbp.wroc.pl/biblioteki/wroclaw/attachments/article/940/Awans%20zawodowy%20nauczyciela%20-%20krok%20po%20kroku.pdf>.

2.4. Co oznacza bycie nauczycielem: obowiązki, zadania, prawa. Nauczanie.

Obowiązki, zadania i prawa nauczyciela.



Co oznacza bycie nauczycielem? Nie jest łatwo odpowiedzieć na to pytanie, ponieważ nauczyciel pełni różne role podczas planowania, organizowania i przeprowadzania lekcji: „organizator”, „zarządzający”, „przewodnik”, „facylitator”, „doradca”, „prowokator”, „źródło”, „instruktor”, „wychowawca”, „egzaminator”, „oceniający” – to jedynie przykłady.

"Brown, H. Douglas (2007) wskazuje, że nauczyciel może pełnić różne role w przebiegu nauczania i może ułatwiać uczenie się. Sposobność do efektywnego wypełniania tych zadań zależy od własnych umiejętności i wiedzy, jak również od porozumienia, jakie nauczyciel osiągnął w pracy z uczniami. "

Ponadto przed nauczycielem stoi cała seria zadań i zobowiązań dotyczących nauczania i innych, z których główne stanowią:

- Przygotowywanie konspektów lekcji, nauczanie i ocena postępów uczniów;
- Motywowanie uczniów i wspomaganie ich;
- Utrzymywanie dyscypliny w klasie;
- Uczenie zgodnie z potrzebami, możliwościami i osiągnięciami indywidualnych uczniów i całej klasy;
- Zadawanie prac domowych, sprawdzanie ich i ocena pracy uczniów;
- Ocenianie, dokumentowanie i raportowanie rozwoju, postępów, osiągnięć i zachowania uczniów;
- Komunikacja z rodzicami uczniów na temat postępów ich dzieci;
- Komunikacja, konsultowanie się i współpraca z innymi nauczycielami oraz pracownikami szkoły, w tym z dyrekcją;
- Rewizja i ocena własnych strategii, metodologii i programu nauczania oraz uczenia się w kontekście podstawy programowej;



- Uczestnictwo w radzie pedagogicznej;
- Wkład w efektywne zarządzanie i funkcjonowanie szkoły oraz utrzymywanie w niej dyscypliny i porządku.

Lista zadań i przedmiotów odpowiedzialności nauczyciela jest niewątpliwie długa i zróżnicowana w różnych krajach, a nawet w szkołach. Obszary wymienione powyżej są wspólne dla wielu systemów edukacji.

Mimo, że wiele atramentu zużyto do opisu zadań nauczyciela, niewiele powiedziano o jego prawach. Gill i Macmillan podkreślają następujące z nich:

- Prawo do bezpieczeństwa w sferze fizycznej, emocjonalnej, społecznej, intelektualnej, kreatywnej i seksualnej.
- Prawo do szacunku ze strony uczniów, kolegów, przełożonych i rodziców.
- Prawo do nauczania w atmosferze porządku i uwagi.
- Prawo do uczestnictwa w związkach zawodowych broniących praw nauczyciela.
- Prawo do możliwości poproszenia o pomoc i do otrzymania jej.
- Prawo do sprawiedliwego i skutecznego zarządzania szkołą ze strony dyrekcji.
- Prawo do komunikowania swoich potrzeb i składania skarg.

Przestrzeganie tych praw przez wszystkie grupy szkolnej społeczności jest niezbędne. Tylko wtedy nauczyciele będą mogli skupić się na swoim głównym zadaniu: nauczaniu.



Czym jest nauczanie?

Nauczanie jest udzielaniem wsparcia koniecznego do tego, by zaistniał proces uczenia się. Aby tak się stało, nauczyciel musi wiedzieć czego potrzebuje uczeń i jak nauczać. Proces nauczania i uczenia się składa się w czterech elementów kluczowych: **ocena, podsumowanie, planowanie i uczenie**. Celem każdego nauczania jest przyczynienie się do nowego procesu uczenia się, którego rezultaty są następnie oceniane, a oceny służą nauczycielowi do podsumowania pracy.



Nauczyciel musi stworzyć odpowiednie warunki do tego, by ocena wspierała proces uczenia się uczniów, była dla nich cenną informacją zwrotną do ewentualnej poprawy i by motywowała ich do kontynuacji nauki.

Nie da się przecenić wagi informacji zwrotnej. Dzięki niej możliwe jest:

- poprawienie błędów,
- pogłębianie zrozumienia poprzez wyjaśnienia,
- sprowokowanie dalszego uczenia się poprzez dodatkowe zadania.

Inaczej rzecz ujmując, ocena podtrzymuje tok cyklu nauczania - uczenia się. Cykl nigdy się nie kończy. Nauczyciel wciąż planuje i prowadzi lekcje. Ocenia pracę uczniów i podsumowuje ich postępy. Przekazuje ocenę i wszystko zaczyna się od nowa. Prawdą jest jednak, że proces uczenia się nie zaistnieje bez zgody ucznia. Nauczyciel nie dominuje nad całym cyklem. Tak naprawdę uczeń stoi w jego centrum. Uczeń decyduje, czy będzie czynnym odbiorcą nauczania, czy nie. Dlatego nauczyciele powinni stosować podejście zorientowane na ucznia, skupić się na jego procesie uczenia się bardziej, niż na nauczaniu oraz próbować zrozumieć, w jaki sposób uczniowie uczą się i zwiększać ich możliwości uczenia się.

Säljö³⁰ opisuje pięć koncepcji uczenia się, które przyjmowane są przez uczniów:

1. Uczenie się jako bierne odbieranie informacji.
2. Uczenie się jako aktywne zapamiętywanie informacji.
3. Uczenie się jako aktywne zapamiętywanie informacji lub procedur, które będą użyte w przyszłości.
4. Uczenie się jako zrozumienie.
5. Uczenie się jako zmiana spojrzenia na rzeczywistość.

Nauczyciel powinien zbadać koncepcje uczenia się, jakie przyjmuje każdy z uczniów i brać je pod uwagę przy planowaniu nauczania i przy ocenianiu. Każdy z uczniów ma różne potrzeby edukacyjne i różne zdolności, które nie powinny być oceniane według tych samych kryteriów.

Powinno być zastosowane holistyczne podejście do uczenia się, które nie skupia się na słabościach ucznia, lecz bierze pod uwagę różne aspekty osobowości ucznia. W końcu, ocena powinna podkreślać wysiłki ucznia i zachęcać go do dalszej pracy.

Regularne ocenianie w czasie roku szkolnego spowoduje konieczność poszerzenia metod i technik nauczania oraz przyniesie lepsze rezultaty uczenia się.

Podsumowując, praca nauczyciela jest bardzo odpowiedzialna i wymaga kombinacji różnych umiejętności i cech. Początkujący nauczyciele przychodzą do szkoły z pakietem wiedzy

³⁰ R. Säljö, *Learning and Understanding*, Goteborg 1982.



teoretycznej, zdobytym na uniwersytetach czy innych instytucjach kształcenia. Byli uczeni o obowiązkach i prawach nauczyciela, różnych rolach, które mają spełnić w pracy w szkole, najnowszych technikach nauczania i oceniania, i tak dalej... Natomiast w praktyce nowi nauczyciele są konfrontowani z tak wieloma problemami, że stwierdzają, iż wiedza teoretyczna nie jest wystarczająca, by je skutecznie rozwiązać.

Z tego względu uważamy, że mentoring między nauczycielami jest uzasadnionym sposobem na wsparcie początkujących nauczycieli. Mentor, jako starszy i bardziej doświadczony, w pełni wykwalifikowany nauczyciel, podejmuje się odpowiedzialności przygotowania, wprowadzenia i instruowania nauczyciela wchodzącego do zawodu do skutecznej pracy w szkole.



Bibliografia i odnośniki:

(b. a.), *Role Description – Classroom Teacher*, Weaverley College. Dostępny na: <http://www.waverley.nsw.edu.au/uploads/pdf/Teacher%20Job%20Description.pdf>.

(b. a.), *The Rights of Teachers*, Gill & Macmillan. Dostępny na: <http://www.gillmacmillan.ie/help/teachers/the-rights-of-teachers>.

(b. a.), *Ware County Board of Education Personnel Handbook*, Ware County Board of Education 2006. Dostępny na: <http://www.ware.k12.ga.us/Handbook/Secondary%20pages/TeacherDutyandrespon.htm>.

Brown H. D., *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language*, Pearson Education, 2007.

Devlin M., *The Classroom Teacher: Roles and Responsibilities?*, 2012. Dostępny na: <http://teachwellnow.blogspot.co.uk/2012/03/classroom-teacher-roles-and.html>.

Felsher R., Schockley R., Walington E., *Out on a Limb: The Efficacy of Teacher Induction in Secondary Schools*, "NASSP Bulletin" grudzień 2013, vol. 97, s. 350-377.

Säljö R., *Learning and Understanding*, Goteborg 1982.

Veira I., *Roles of Teachers in the 21st Century*, "Classroom Link". Dostępny na: http://www.pearsonclassroomlink.com/articles/0910/0910_0502.htm.

Źródła polskie:

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, (Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie) Raport Eurydice*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej 2013. Dostępny na: http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/KDT2013_pl.pdf.

Krawczyk M., *Trudności z pojęciem kształcenie*, „Edukacja i Dialog” 1994. Dostępny na: http://www.eid.edu.pl/archiwum/1994,24/kwiecien,28/trudnosci_z_pojciem_ksztalcenie,83.html.

Polak B., *Podstawy teorii kształcenia*, Szczecin 2013. Dostępny na: <http://zasobyip2.ore.edu.pl/publications/download/5183>.

Walczak D., *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*, Warszawa 2012. Dostępny na: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/163-raport-z-badania-poczatkujacy-nauczyciele/740-poczatkujacy-nauczyciele-raport-z-badania-jakosciowego.html>.

2.5. Kultura organizacyjna. Mity, historie bohaterów. Wymiary kulturowe. Co determinuje kulturę organizacyjną szkoły?



Nawet jeśli szkoły postrzegane są jako podobne z zewnątrz, każda z nich ma szczególne cechy i kulturę odróżniającą od innych. Kultura szkoły jest ważnym czynnikiem wpływającym na skuteczność nauczania, a tym samym na jej sukces.

Istnieją różne definicje kultury organizacyjnej. Co do samego pojęcia kultury, jeden z antropologów, Edward Sapir, definiuje trzy jej główne znaczenia³¹:

- Znaczenie techniczne, obejmujące wszystkie materialne i duchowe składniki życia ludzkiego (sens antropologiczny, zbliżone do pojęcia „cywilizacji”),
- Znaczenie „kultury osobistej”, łączącej konwenanse i zdobyte wykształcenie,
- Znaczenie zbliżone do „ducha społeczności”, specyficzne dla danej społeczności (np. narodu) postawy, poglądy na życie i przejawy cywilizacji.

Możemy stwierdzić, że kultura organizacyjna odnosi się przede wszystkim do wartości, symboli, rytuałów, ceremonii, mitów, specyficznego podejścia i zachowań charakterystycznych dla danej społeczności. Elementy te są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Kultura organizacyjna może być rozumiana jako sposób myślenia, odczuwania i działania, które mają ogromny wpływ na wyniki i rozwój danej organizacji.



³¹ Porównaj: M. Lewandowski, *W poszukiwaniu znaczenia zarządzania kulturą* [w:] *Zarządzanie w kulturze*, E. Kocój (red.), Kraków 2010, s. 24.



Główne składniki kultury organizacyjnej

Kultura organizacyjna przejawia poprzez wymienione poniżej elementy:

Symbole i slogany

Symbol – koncepcja charakteryzująca fenomen danej organizacji oraz reprezentująca ją w różnych formach. Czasami używa się symboli w relacji do innych kultur, aby podkreślić podobieństwa i różnice.

Symbole stanowią przedmioty, zdarzenia lub sposoby przedstawiania jakiejś idei. Odzwierciedlają filozofię, wartości, wierzenia i oczekiwania zespołu stanowiącego daną organizację. Przez nie realizują się bądź są propagowane różne koncepcje i zachowania wśród pracowników organizacji.

Symbole mogą przyjąć różnorakie formy. Można je sprowadzić do symboli w formie działania, symboli werbalnych i symboli materialnych:

- Symbole w formie działania mogą być rozumiane jako zachowania i wydarzenia, które mają szczególne znaczenie dla uczestników z danej organizacji.
- Symbole werbalne mogą mieć formę sloganów, logo, żartów, anegdot, specjalnych wyrażen i tym podobnych.
- Symbole materialne są wyrażone w sposobie budowania, architekturze, wystroju wnętrz, meblach, ubiorze i tym podobnych.

Każda szkoła posiada własne symbole, które są używane przez dyrekcję w celu wyrażania konkretnych wartości, kultury organizacyjnej lub jej wizji dotyczącej przyszłości.

Wartości w organizacji

Kultura organizacyjna jest definiowana przez wierzenia, wartości i zachowania związane z normami. Reprezentuje ona podstawowy poziom postrzegania przez członków organizacji tego, co dzieje się w niej dzieje: stawianych wymagań, przyjętych sposobów pracy, jak i potencjalnych zagrożeń. Normy i wartości w organizacji domagają się wspólnego uzgodnienia co jest ważne, pozytywne i oczekiwane. W ten sposób ideały i zachowania, które mają przyjąć członkowie organizacji, mogą być przewidziane. Wartości są podstawą w kulturze organizacyjnej.

Kilkoma obszarami, w których możemy zidentyfikować wartości organizacji, są: osiągnięcia, kompetencje, konkurencyjność, innowacje, jakość, obsługa, praca zespołowa, podejście do



ludzi. Przykładowo, z badań prowadzonych w szkołach w Rumunii na temat funkcjonujących tam charakterystyk kultury organizacyjnej³² wynika, że najbardziej pożądanymi wartościami są: porządek, nauka, ludzie, przetrwanie, sieć kontaktów, władza, sukces osobisty.

Normy zachowania

Normy opisują zachowanie znane i akceptowane przez wszystkich członków grupy, z podkreśleniem oczekiwanych zachowań grup z wewnątrz i spoza organizacji.

Każda organizacja, również szkoła, ma swój specyficzny język, odnoszący się do swoich członków, działań i wyznaczonych celów. Jest to kod, który nadaje nowe znaczenie i specyficzne konotacje pewnym słowom wybranym przez członków organizacji. Używają oni tego szczególnego żargonu, by łatwiej się komunikować. Jeżeli jakiś pracownik nie zna i nie umie posługiwać się kodem, jest jasne, że nie przynależy jeszcze do zespołu.

Rytuały i ceremonie

Rytuały i ceremonie stanowią najbardziej widoczne formy zachowań symbolicznych w organizacji. Rytuały są zaplanowanymi działaniami, zazwyczaj o emocjonalnej treści, będącymi sposobem wyrażania się kultury organizacyjnej. W ten sposób modele funkcjonowania w tej społeczności są potwierdzane i reprodukowane.

Możemy wyróżnić następujące typy rytuałów:

- Osobiste, zainicjowane przez jakąś osobę i związane z jej rolą w organizacji;
- Skoncentrowane na zadaniu, celach i działaniach podejmowanych przez jedną lub więcej osób;
- Koleżeńskie, zapoczątkowane przez grupę nieformalną;
- Organizacyjne, wydarzenia o większym sformalizowaniu.

Rolą rytuałów jest wzmocnienie kultury organizacyjnej, zmniejszenie napięć i przekazanie treści symbolicznych na zewnątrz organizacji. Rytuały są specyficzne dla kultury organizacyjnej i są często postrzegane jako niepisane sposoby przekazu. Pomagają wzmocnić indywidualną i grupową tożsamość członka organizacji, podkreślając moc kultury organizacyjnej. Ceremonie to wspólne, formalne i uroczyste celebracje, w których odzwierciedlają się tradycje i historia organizacji. Są to wydarzenia ogniskujące kulturę organizacyjną i pozostają w pamięci zbiorowej przez długi czas. Przykładami ceremonii są jubileusze, rocznice, otwarcie nowej filii, wprowadzenie nowej specjalizacji i tak dalej.

³² Opracowano na podstawie raportów z lat 2001 i 2002 pt. *Culturi organizaționale în școala românească*, z badań koordynowanych przez Șerbanu Iosifescu.



Przez te ceremonie następuje większa integracja między członkami organizacji, dzielane jest poczucie dumy, rozwijają się relacje i wzmacnia się poczucie nadziei.

Opowieści i mity

Opowieści są wydarzeniami z życia organizacji, którym nadano szczególny sens. Są oparte na faktach, ale zawierają też elementy wyimaginowane, ponieważ są przekazywane z ust do ust.

Legendy są opowiadaniem ukazującym wyjątkowość grupy lub przywódcy w prosty, symboliczny sposób, zawierające w swej treści również część historii organizacji.

Scenariusze są narracjami na temat przyszłości organizacji, na sposób, w jaki widzi ją przywódca. Mają na celu antycypować rolę i pozycję organizacji w przyszłości.

Mit jest jedną z najmniej uchwytnych koncepcji związanych z rzeczywistym funkcjonowaniem organizacji. Mity mogą być rozumiane jako metafora organizacji, forma ekspresji dająca symboliczny przekaz poza ścisłą treścią słów i wyrażen. Mit przypomina opowieść lub legendę, tak w treści, jak i w celu. Przekazuje podstawowe wierzenia i wartości, które niekoniecznie mają odbicie w faktach.

Analiza fenomenu kultury organizacyjnej w szkołach

Nie ma uniwersalnego typu kultury organizacyjnej dla jakiegoś rodzaju instytucji, na przykład dla szkół. Kultura nie może być zapożyczona ani naśladowana. Rozwija się stopniowo i jest unikatowa. Możemy też powiedzieć, że kulturą się nie zarządza, lecz zarządzający mogą wziąć pod uwagę koncepcję kultury organizacyjnej i wykorzystać ją w kierowaniu organizacją.

Według Emila Pauna³³, jest wiele czynników wpływających na klimat szkolny i na jej kulturę. Kilka z nich łatwo jest zaobserwować, a inne są trudne do uchwycenia. Przykładowo:

- Czynniki związane ze strukturą organizacji, widoczne w podziale odpowiedzialności i funkcji. Wśród nich ważnymi są: wielkość szkoły, zasoby ludzkie według podziału na wiek i płeć, stopień różnorodności kompetencji, itd.
- Czynniki będące środkami do osiągnięcia celów organizacji. Mówimy tu o środowisku szkoły, zasobach materialnych, relacjach między kadrą dydaktyczną i innymi pracownikami, stylu kierowania, potencjale do pracy zespołowej, itd.
- Czynniki społeczne – wpływają na motywację pracowników szkoły i uczniów. W tej kategorii znajdują się czynniki, które wyodrębnić można przyglądając się środowisku szkolnemu - czy sprzyja akceptacji czy odrzuceniu, sympatii czy obojętności, czy

³³ E. Păun, Școala – abordare sociopedagogică, Iași 1999.

prorowadzi do pocucia osobistej satysfakcji z pracy w szkole, czy jej braku, czy sprzyja życzliwym, czy też nie, relacjom z dyrekcją i kadra, czy promowane jest wykorzystywanie nowych szans, czy stosowane są techniki motywacji, i tak dalej.

Daniela Ion Barbu zwraca uwagę na sześć typów klimatu szkolnego, które możemy znaleźć w literaturze specjalistycznej, to jest klimat: otwartości, autonomii, kontroli, oswojenia, paternalistyczny i zamknięty. Inni badacze wyróżniają następujące modele:

- Klimat otwarty: charakteryzuje się współpracą między członkami zespołu. Okazywane jest wzajemne poszanowanie i wsparcie. Uczestnicy wyróżniają się profesjonalizmem i są skoncentrowani na osiąganiu celów. Dyrekcja wspiera pracowników, jest ich reprezentantem i darzy ich szacunkiem. Zachowana jest autonomia członków kadry, która niweluje brak pocucia bycia związanym regułami i biurokratyczną kontrolą;
- Klimat zamknięty: zakłada brak zaangażowania ze strony nauczycieli, którzy nie mają dobrej motywacji do pracy i wykonują swoje obowiązki rutynowo, z obojętnością i zniechęceniem. Dyrekcja nie jest efektywna, lecz kierując szkołą w sposób autorytarny, stosuje nadmierną kontrolę i stawia sztywne wymagania, z którymi nie identyfikują się pracownicy, wykazując w ten sposób brak elastyczności i tolerancji.
- Klimat charakteryzujący się zaangażowaniem pracowników występuje wtedy, gdy dyrekcja kieruje szkołą w sposób twardy, autokratyczny i sprawuje ścisłą kontrolę nad wszystkim, co dzieje się w szkole, natomiast nauczyciele, charakteryzujący się wysokim stopniem profesjonalizmu, oddaniem i motywacją, ignorują dyrekcję i realizują pracę według własnych postanowień. Kolegialność, duch pracy zespołowej i satysfakcja przeważają w pracy nauczycieli, co przenosi się na korzyści dla uczniów.
- Klimat charakteryzujący się brakiem zaangażowania pracowników jest typem klimatu, w którym jedynie dyrekcja charakteryzuje się wysokim profesjonalizmem. Jest ona silnie zmotywowana i zaangażowana, wyraża postawę otwartą i gotową do udzielenia wsparcia. Z drugiej strony, nauczyciele nie są zaangażowani ani zmotywowani, a wręcz sabotują wysiłki dyrekcji prowadzące do osiągnięcia celów szkoły. Zmotywowany dyrektor stara się ciągle stymulować swoich pracowników, okazywać im szacunek i oferować im sposoby rozwoju, ale często spotyka się z zamknięciem nauczycieli na niego i siebie nawzajem.

Pośród tych czterech modeli, preferowany jest oczywiście klimat otwarty, gdzie członkowie czują się jakby byli częścią wielkiej rodziny, nie doświadczają presji ani nadmiernej kontroli, która hamuje ich działania. W takim klimacie uwidocznia się satysfakcja z pracy, pracownicy są dobrze zmotywowani, a wyniki pracy są wysokie.

Jako konkluzję przywołamy opinię profesora Emila Pauna: nie ma idealnego klimatu, ale możemy mówić o bardziej lub mniej efektywnych klimatach organizacyjnych³⁴.

³⁴ E. Păun, *Școala...*, dz. cyt.



Bibliografia i odnośniki:

Achua C., Lussier R., *Effective Leadership*, czwarta edycja, South-Western Cengage Learning, 2010.

Cooke R., Lafferty J., *Organizational Culture Inventory*, Plymouth 1989.

Cushner K., Cherrie C., Yong M., Richard W., *Intercultural Interactions: A Practical Guide*, Beverly Hills 1986.

Francis D., Woodcock M., *Unblocking Organizational Values*, Londyn 1990.

Harrison R., *Understanding your organization's character*, "Harvard Business Review" 1972 nr 5.

Hofstede G., *Cultures and Organizations*, Londyn 1994.

Hoy W., DiPaola M. (red.), *Improving schools. Studies in Leadership and Cultures*, Charlotte 2008.

Koys D., De Cottis T., *Inductive measures of organizational climate*, "Human Relations" 1991, 44(3), s. 265-285.

McCaffery P., *The Higher Education Manager's Handbook*, druga edycja, Nowy York 2010.

Ouchi W. G., *Theory Z*, Reading 1981.

Pascale R., *The Paradox of corporate culture. Reconciling ourselves to socialization*, "California Management Review" 1985, 27 (2).

E. Păun, Școala – abordare sociopedagogică, Iași 1999.

Peters T., Waterman R., *In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies*, Nowy York 1982.

Schein E. H., *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco 1992.

Trompenaars F., *Riding the waves of culture. Understanding cultural diversity in business*, Londyn 1993.

<http://www.geerthofstede.nl/geert.aspx>.



Źródła polskie:

Furmanik M., *Kultura organizacyjna w szkołach różnych krajów*, „Zarządzanie publiczne” 2012, 1(21), s. 123-133.

Inne szkoły? Kultura organizacyjna placówek prowadzonych przez mniejszości wyznaniowe Wrocławia, K. Kamińska, A. Kucharska (red.), Wrocław 2014. Dostępny na: http://edukacjakrytyczna.pl/inne_szkoly_27-01.pdf.

Otręba R., *Klimat szkolny w badaniach międzynarodowych szkół grupy wyszehradzkiej*, Dostępny na: <http://www.npseo.pl/data/documents/3/299/299.pdf>.

Lewandowski M., *W poszukiwaniu znaczenia zarządzania kulturą* [w:] *Zarządzanie w kulturze*, E. Kocój (red.), Kraków 2010.

Stankiewicz D., *Kultura organizacyjna szkoły*, „Edukacja i Dialog” 1999. Dostępny na: http://www.eid.edu.pl/archiwum/1999,97/wrzesien,151/kultura_organizacyjna_szkoly,886.html.

Syper M., *Modelowanie klimatu innowacyjnego innowacyjnego firmie jako klucz do sukcesu*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2006, 1, s. 29-41. Dostępny na: http://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/downloads/2012/11/m_syper_zzl_1_2006.pdf.

2.6. Zarządzanie strategiczne i zarządzanie jakością



Instytucje, tak jak organizmy żywe, żyją w środowisku będącym częścią większego systemu. Czynniki środowiskowe zmuszają organizmy do adaptacji do nowych warunków. Instytucje składają się z zasad i osób. I osoby, i zasady, w ramach wewnętrznych i zewnętrznych ograniczeń, prowadzą instytucje w kierunku rozwoju. Najbardziej podstawowym zestawem zasad w instytucji jest styl zarządzania nią. Zarządzanie jest podstawą systemu organizacyjnego i składa się z decyzji obracających się wokół „planowania, organizowania, motywowania, prowadzenia i kontroli”³⁵. Tego typu zarządzanie jest specyficzne dla kierowania instytucjami i nie spotyka się go raczej w innych działaniach³⁶.

Zarządzanie jest znane ludziom od starożytności i od tamtej pory zmieniało się diametralnie. Koncepcja zarządzania strategicznego jest za to stosunkowo młoda, datuje się ją na rok 1911, kiedy to Fryderyk W. Taylor opublikował swoją książkę „*The Principles of Scientific Management*” (tytuł polskiego tłumaczenia: „Zasady naukowego zarządzania”). Znaczne zmiany w przedsiębiorczości i w działalności naukowej, jakie zaszły od tamtego czasu, zaowocowały nowymi spojrzeniami na zarządzanie strategiczne w ubiegłym wieku. Coskun³⁷ pisał o ewolucyjnej zmianie w nauce zarządzania i twierdził, że „zarządzanie strategiczne jest wszechstronnym podejściem w kierowaniu organizacjami, włączającym liczne elementy teorii zarządzania”. Początkowo ten nowy styl kierowania był definiowany jako planowanie długoterminowe, następnie wyewoluował do strategicznego planowania, by w końcu zostać nazwanym zarządzaniem strategicznym³⁸.

Powstało wiele definicji zarządzania strategicznego, ale najprościej jest określić je jako „narzędzie do przewidywania przyszłości instytucji i umieszczenia jej w najlepszej możliwej pozycji, z której może dążyć do sukcesu w przyszłości”³⁹. Nawet jeśli zarządzanie strategiczne

³⁵ H. Koontz, C. O'Donnell, *Management: Series in Management*, McGraw-Hill 1984, s. 130.

³⁶ J. K. Nanda, *Management Thought*, Sarup & Sons 2006.

³⁷ S. Coskun, *Strategic Management and Total Quality Management: Similarities, Differences and Their Implications for Public Administration*, „TODAI's Review of Public Administration” 2011, 5(2), s. 59-94.

³⁸ I. O. Ugboro, K. Obeng, *The Practice and Use of Strategic Planning Systems in Public Transit Organizations*, Urban Transit Institute, North Carolina Agricultural and Technical State University, raport przygotowany dla U.S. Department of Transportation, 2005, s. 5.

³⁹ E.J. Van Niekerk, P. Du, P. Van Niekerk, *Strategic Management in South Africa Education: The leadership Dimension*, „Africa Education Review” 2006, 3(1), s. 84-99.

miało swój początek w sektorze prywatnym, sektor publiczny również stosuje to podejście w swoim funkcjonowaniu. Instytucje są pociągane przez różne wewnętrzne i zewnętrzne siły i adaptują do nich style zarządzania. Zarządzanie strategiczne jest skutecznym podejściem do zmierzania się z problemami. Instytucje edukacyjne muszą odpowiedzieć na zmieniające się wymagania społeczeństwa w podobny sposób, jak firmy, dlatego dostosowują swoje wewnętrzne struktury i funkcje. Poprzez wdrażania zarządzania strategicznego instytucje edukacyjne mogą skierować swoją uwagę na cele długoterminowe i operacyjne, politykę organizacyjną, programy i działania ukierunkowane na osiągnięcie pożądaných rezultatów⁴⁰. Sukces instytucji jest skutkiem odpowiedniego wdrożenia planów strategicznych, które obejmują wszystkie obszary jej działalności. Instytucje edukacyjne angażują się w zarządzanie strategiczne, aby zoptymalizować swoje funkcjonowanie.

Pojęcia planowania strategicznego i zarządzania strategicznego nie są równoznaczne. Planowanie strategiczne jest częścią zarządzania strategicznego, stanowiącą o efektywności tego typu kierowania. Ogólnie rzecz ujmując, planowanie strategiczne jest procesem wyodrębniania długoterminowych celów organizacji. Termin ten powstał w końcu lat 80-tych XX wieku w czasie, gdy powstawała literatura na temat zarządzania lokalnymi instytucjami publicznymi⁴¹. Balanced Scorecard Institute⁴² podał szczegółową definicję planowania strategicznego jako zarządzanie organizacją mające na celu „ustalenie priorytetów, skupienie energii i zasobów, wzmocnienie procesów, upewnienie się, że pracownicy i inni interesariusze zmierzają do osiągnięcia wspólnych celów, porozumienie na temat zamierzonych wyników i rezultatów oraz możliwość kontroli i dostosowania kierunku, w którym zmierza organizacja, do zmieniającego się otoczenia”. Plan strategiczny jest dokumentem spisany, a zarządzanie strategiczne jest sumą działań przenoszących je „z papieru” do rzeczywistości. Można powiedzieć, że „zarządzanie strategiczne zapewnia, że plan strategiczny opracowany na początku staje się «żywym», elastycznym procesem, a nie sztywnym, niezmiennym dokumentem”⁴³. W przeszłości zarządzanie było nazywane sztuką; sztuką jest też wprowadzenie określonego wcześniej planu w życie. Nierzadko rezultaty wdrażania go różnią się od tych przewidywanych wcześniej w planie.

Plan strategiczny jest opracowywany na horyzont czasowy przekraczający dwa lata – zazwyczaj jest to pięć lat⁴⁴. Przygotowanie tego planu zawiera się w określonych krokach. Nawet jeśli

⁴⁰ T. C. Kahveci, H. Taskin, *Integrated Enterprise Management System for Higher Education Institutions Based on Strategic and Process Management: The Case Study of Sakarya University*, “Procedia - Social and Behavioral Sciences” 2013, 106, s. 1505-1513, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.170.

⁴¹ T. H. Poister, G. Streib, *Elements of Strategic Planning and Management in Municipal Government: Status after Two Decades*, “Public Administration Review” 2005, 65 (1), s.45.

⁴² Balanced Scorecard Institute, *Strategic Planning Basics*, 2015. Dostępny na: <http://balancedscorecard.org/Resources/Strategic-Planning-Basics>.

⁴³ A. Luxton, *Strategic Planning in Higher Education*, “The Higher Education Management Series Number 1” 2005, s. 8.

⁴⁴ New Mexico Tech, *Strategic Planning Overview*, 2013. Dostępny na: <https://www.nmt.edu/docman-necessary-menu-item/spc/6-2013-12-13-strategic-planning-overview-v1-0-1>.

metody tworzenia planu strategicznego zmieniają się w zależności od okoliczności, większość z nich układa się według pewnego wzoru. Financial Marketing Agency⁴⁵ opracowała listę podstawowych kroków do stworzenia takiego planu. Skuteczny plan strategiczny powinien zawierać (1) analizę i ocenę obecnej wewnętrznej i zewnętrznej sytuacji organizacji, (2) sformułowanie strategii, które będą pogłębiać szczegółowe dokumenty planu strategicznego, (3) opis wykonania strategii, a więc procesu realizacji planu przez wszystkich członków organizacji, (4) ewaluację wdrażanego planu wraz z opcjami udoskonalenia zarządzania strategicznego. Jak widać, planowanie strategiczne jest jednym z działań wchodzących w skład zarządzania. Podstawą jest też fakt, że „zarządzanie strategiczne łączy planowanie i alokację zasobów”⁴⁶.

Trzymanie się przedstawionych powyżej kroków pomoże instytucjom edukacyjnym w stworzeniu dobrego planu strategicznego. Plan ten posiada również swoiste cechy. Stowarzyszenie na rzecz planowania strategicznego *The Association for Strategic Planning* (ASP)⁴⁷ zaproponowało kryteria oceny planowania i zarządzania strategicznego. Według nich, dobry plan strategiczny powinien być prosty, jasny i praktyczny. Ponadto, plan powinien (1) przewidywać i określać końcową datę i rezultaty, (2) prowadzić organizację do coraz lepszych wyników, (3) zawierać praktyczne informacje dla osób decyzyjnych, (4) zawierać ocenę sytuacji wewnętrznej i otoczenia, (5) wskazywać na potrzeby i oczekiwania interesariuszy, (6) zawierać inicjatywy strategiczne dotyczące poprawy wyników, (7) dopasowywać i integrować strategię z kulturą i strukturą organizacyjną.

Stworzenie dokładnego planu strategicznego i wdrożenie go dzięki zarządzaniu strategicznemu nie jest równoznaczne z tym, że organizacja poradzi sobie ze wszystkimi wyzwaniami, ale może sprawić, że wzrosną jej szanse w tym aspekcie. Oczywiście korzyści ze stosowania zarządzania strategicznego są bardzo liczne i coraz więcej organizacji decyduje się na nie. A. Lerner⁴⁸ zwróciła uwagę na różne korzyści zarządzania strategicznego dla instytucji edukacyjnych. Przede wszystkim zarządzanie strategiczne pozwala na systematyczne wdrażanie wcześniej zdefiniowanej strategii. Działanie kierowane strategicznie tworzy ramy do orientacji instytucji edukacyjnej na cele, które chce w przyszłości osiągnąć. W tych ramach wszyscy pracownicy, partnerzy i interesariusze uczestniczą i współpracują razem, by te cele zostały osiągnięte. Zaangażowanie to w ostateczności przekazuje się na poparcie tych grup względem zarządzających i zachęci pracowników do kreatywnej refleksji na temat kierunku rozwoju organizacji. Zarządzanie strategiczne pozwala także na dialog między pracownikami, który prowadzi do

⁴⁵ Financial Marketing Agency, *Strategic Management and Planning*, 2013. Dostępny na: <http://financialmarketingagency.net/strategic-management-and-planning/>.

⁴⁶ J. C. Vinzant, D. H. Vinzant, *Strategic Management And Total Quality Management: Challenges And Choices*, “Public Administration Quarterly” 1996, 20(2), s. 203. Dostępny na: <http://www.jstor.org/stable/40861675>.

⁴⁷ Association for Strategic Planning, *Best Practices for Strategic Planning & Management*, 2015. Dostępny na: http://c.ymcdn.com/sites/www.strategyassociation.org/resource/resmgr/BOK/ASP_Strategic_Management_Bes.pdf?hhSearchTerms=%22best+and+practices%22.

⁴⁸ A. L. Lerner, *A Strategic Planning Primer for Higher Education*, Northridge 1999. Dostępny na: http://www.fgcu.edu/provost/files/strategic_planning_primer.pdf.



poprawy zrozumienia wizji organizacji, poczucia odpowiedzialności i przynależności. Dzięki zarządzaniu strategicznemu instytucje edukacyjne dopasują swoje cele do otoczenia i ustanowią priorytety, by osiągnąć zamierzone cele.

Skuteczne zarządzanie i planowanie w instytucji edukacyjnej powinno mieć kilka założeń⁴⁹. Po pierwsze, plan danej szkoły powinien być spójny z planowaniem szerszej społeczności szkolnej w danym kraju. Po drugie, warto pamiętać, że planowanie w biznesie i w szkolnictwie nie jest tym samym i wymaga innego podejścia w zarządzaniu strategicznym. W biznesie decyzje są podejmowane przez dyrekcję w sposób bardziej autonomiczny, niż w szkolnictwie. Instytucje edukacyjne funkcjonują w warunkach większego uregulowania z zewnątrz. W takim środowisku zarządzanie zmianą musi być staranne i ostrożne, by uniknąć niepotrzebnych przeszkód, a plan strategiczny powinien być elastyczny i pozwalać na szybkie dostosowanie się do pojawiających się wewnątrz i na zewnątrz szans i zagrożeń.

Planowanie strategiczne jest kręgosłupem zarządzania strategicznego, ale sukces tego drugiego zależy głównie od zasobów ludzkich. Zgadza się z tym, M. Kantardžijeva⁵⁰ sugeruje, że „zarządzanie strategiczne reprezentuje koncepcję tego, jak spożytkować [przez zarządzających] zasoby organizacji w najefektywniejszy z możliwych sposobów w zmiennym otoczeniu jako punkcie odniesienia”. Poza planem strategicznym, zarządzanie strategiczne wymaga także oceny „możliwości organizacji w odniesieniu do administrowania, struktury władzy, kultury, schematu organizacyjnego i przywództwa”⁵¹. Wreszcie, zarządzanie strategiczne jest tymczasowym podejściem w zarządzaniu, aktualizowanym na podstawie informacji zwrotnej płynącej z realizacji zadań edukacyjnych i wymagań związanych z aktualną sytuacją.

Konkludując, wprowadzenie programu mentoringu jest jednym z elementów zarządzania strategicznego w szkole.

⁴⁹ A. Luxton, *Strategic Planning...*, dz. cyt., s. 8-11.

⁵⁰ M. Kantardžijeva, *The Relationship between Total Quality Management (TQM) and Strategic Management*, “Journal of Economics, Business and Management” 2015, 3(5), s. 537. Dostępny na: <http://www.joebm.com/papers/242-M10006.pdf>.

⁵¹ S. Coskun, *Strategic Management...*, dz. cyt., s. 63.



Bibliografia i odnośniki:

Association for Strategic Planning, *Best Practices for Strategic Planning & Management*, 2015. Dostępny na: http://c.ymcdn.com/sites/www.strategyassociation.org/resource/resmgr/BOK/ASP_Strategic_Management_Bes.pdf?hhSearchTerms=%22best+and+practices%22.

Balanced Scorecard Institute, *Strategic Planning Basics*, 2015. Dostępny na: <http://balancedscorecard.org/Resources/Strategic-Planning-Basics>.

Coskun, S., *Strategic Management and Total Quality Management: Similarities, Differences and Their Implications for Public Administration*, "TODAI's Review of Public Administration" 2011 5(2), s. 59-94. Dostępny na: http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/5e27aa478196b7c_ek.pdf?dergi=Review%20of%20Public%20Administration.

Financial Marketing Agency, *Strategic Management and Planning*, 2013. Dostępny na: <http://financialmarketingagency.net/strategic-management-and-planning/>.

Kahveci T. C., Taskin H., *Integrated Enterprise Management System for Higher Education Institutions Based on Strategic and Process Management: The Case Study of Sakarya University*, "Procedia - Social and Behavioral Sciences" 2013, 106, s. 1505-1513, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.170.

Kantardžijeva M., *The Relationship between Total Quality Management (TQM) and Strategic Management*, "Journal of Economics, Business and Management" 2015, 3(5), s. 537-541. Dostępny na: <http://www.joebm.com/papers/242-M10006.pdf>.

Koontz H., O'Donnell C., *Management: Series in Management*, McGraw-Hill 1984.

Lerner A. L., *A Strategic Planning Primer for Higher Education*, Northridge 1999. Dostępny na: http://www.fgcu.edu/provost/files/strategic_planning_primer.pdf

Luxton A., *Strategic Planning in Higher Education*, "The Higher Education Management Series Number 1" 2005.

Nanda J. K., *Management Thought*, Sarup & Sons 2006.

New Mexico Tech, *Strategic Planning Overview*, 2013. Dostępny na: <https://www.nmt.edu/docman-necessary-menu-item/spc/6-2013-12-13-strategic-planning-overview-v1-0-1>.

Poister T. H., Streib G., *Elements of Strategic Planning and Management in Municipal Government: Status after Two Decades*, "Public Administration Review" 2005, 65 (1), s. 45-56.



Ugboro I. O., Obeng K., *The Practice and Use of Strategic Planning Systems in Public Transit Organizations*, Urban Transit Institute, North Carolina Agricultural and Technical State University, raport przygotowany dla U.S. Department of Transportation, 2005.

Van Niekerk E.J., Du P., Van Niekerk P., *Strategic Management in South Africa Education: The leadership Dimension*, "Africa Education Review" 2006, 3(1), s. 84-99.

Vinzant J.C., Vinzant D.H., *Strategic Management And Total Quality Management: Challenges And Choices*, "Public Administration Quarterly" 1996, 20(2), s. 201-219. Available at: <http://www.jstor.org/stable/40861675>.

Źródła polskie:

Barczycki J., *Scenariusz rady pedagogicznej. Opracowanie projektu planu strategicznego rozwoju szkoły*, dostępny na: <http://www.profesor.pl/publikacja,4355,Scenariusze,Opracowanie-projektu-planu-strategicznego-rozwoju-szkoly-scenariusz-rady-pedagogicznej>.

Leśniak Z., *Dyrektor szkoły jako menedżer*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2011, t. 18, nr 1. Dostępny na: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-e1ef45a6-86f6-4a1c-93bf-fcdeb84ff609/c/207-221.pdf>.

Madalińska-Michalak J., *Wznieść się ponad codzienne trudności – przywództwo strategiczne w rozwoju szkoły* [prezentacja PowerPoint], dostępny na: <https://www.ore.edu.pl/materiay-dopobrania-35397/category/196-konferencja-rola-wspomagania-na-etapie-planowania-i-realizacji-celw-14-16-listopada-2013-r?download=2105:wzniesi-ponad-codzienne-trudnoci-przywdztwo-strategiczne-w-rozwoju-szkoy>.

Część 3: Wdrażanie modelu mentoringu między nauczycielami w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych

3.1. Planowanie działań mentorskich



Każde doświadczenie relacji mentorskiej jest unikalne i zależne od indywidualnej koncepcji mentoringu⁵². Warto poświęcić czas na dobre zaplanowanie i przygotowanie programu mentorskiego, który przecież wymaga zaangażowania szeregu osób⁵³.

W tym rozdziale przedstawimy kilka kroków, które mogą okazać się użyteczne dla tych, którzy są przekonani o użyteczności mentoringu w szkolnictwie oraz dla tych, którzy są zainteresowani wprowadzeniem w życie mentoringu pomiędzy nauczycielami.



KROK 1 – Uzasadnienie ważności mentoringu w szkole

Podstawowym i najbardziej istotnym krokiem jest zagwarantowanie wsparcia wdrożenia programu mentoringu ze strony zespołu administrującego szkołą⁵⁴, zwanego dalej dyrekcją szkoły. To on będzie miał decydującą rolę w propagowaniu programu mentoringu, rekrutacji

⁵² C. S. Zeind, M. Zdanowicz, K. MacDonald, K., C. Parkhurst, C. King, P. Wizwer, (2005). *Developing a sustainable faculty mentoring program*, "American Journal of Pharmaceutical Education" 2005, 69, 5.

⁵³ X. Ferré, F. Tobajas, M. L. Córdoba, V. de Armas, *Guía para la puesta en marcha de un programa de mentoría en un centro universitario*, "Mentoring & Coaching - Universidad y Empresa" 2009, vol. 2, s. 133-151.

⁵⁴ Tamże.



mentorów i ich podopiecznych. Możliwość i zasady wdrożenia mentoringu pomiędzy nauczycielami zależy od kadry zarządzającej szkołą, a przede wszystkim od dyrekcji szkoły. Może ona zainicjować program mentoringu w szkole, jeśli uzna go za przydatny. Może też pojawić się potrzeba zwrócenia się do jednostki samorządu terytorialnego będącej organem prowadzącym szkołę bądź do innego organu prowadzącego szkołę w odniesieniu np. do szkół niepublicznych. Bardzo ważnym jest przekonanie dyrekcji szkoły do mentoringu, by mogła ona wesprzeć odpowiednią jego realizację.

Warto, aby dyrekcja szkoły posiadała wiedzę o mentoringu pomiędzy nauczycielami i uważała program mentorski za warty wprowadzenia w danej szkole. Czyją rolą jest poinformowanie dyrekcji szkoły o możliwościach płynących z mentoringu i przekonanie jej o jego korzyściach? To zależy. Inicjatywa może należeć do organu prowadzącego, instytucji kształcenia i doskonalenia nauczycieli lub do samej kadry pedagogicznej. W każdej sytuacji, gdy inicjatywa nie pochodzi od dyrekcji szkoły, pierwszym celem jest spotkanie się z nią i wyjaśnienie dlaczego warto wprowadzić w szkole program mentorski dla nauczycieli. Warto znać stosunek dyrekcji szkoły do różnych sposobów włączania nowych nauczycieli w pracę w szkole, wzrostu satysfakcji nauczycieli z pracy, rozwoju metod nauczania oraz docelowo poprawy wyników uczniów.

Polecamy też sprawdzenie, czy program mentoringu był już kiedyś wdrażany w tej szkole, a jeśli tak, to jakie przyniósł rezultaty. Jeśli jego efekty nie należały do najlepszych, warto poznać przyczyny takiej sytuacji. Wtedy w rozmowie z dyrekcją szkoły można odnieść się do poprzednich doświadczeń związanych z mentoringiem.

Dodatkowo w celu uniknięcia przeciążenia nauczycieli, powinno się wziąć pod uwagę ich obecne zaangażowanie i oceniając je stwierdzić, czy jest miejsce i czas na dodawanie do nich relacji mentorskiej. Analizując tę sytuację i mając na uwadze fakt, że mentoring wymaga dużego osobistego zaangażowania należy ocenić, co przyniesie większą korzyść uczestnikom – udział w mentoringu, czy zaniechanie go. Podczas spotkania z dyrekcją szkoły ważne jest pokazanie korzyści relacji mentorskiej dla wszystkich grup: szkoły, nauczycieli i uczniów.

KROK 2 – Analiza kontekstu

Dobrze jest zrozumieć specyfikę kontekstu (środowiska), w jakim będzie realizowany program mentoringu.

W tym celu można zadać nauczycielom kilka nieformalnych pytań:

- *W jaki sposób nauczyciele integrują się ze sobą?*
- *Czy są jakieś rytuały bądź niepisane zasady między nauczycielami?*
- *Czy ktoś z nauczycieli ma już doświadczenie mentoringu za sobą?*



- *Co nauczyciele sądzą o mentoringu?*

Te pytania mogą odsłonić różne istniejące już w szkole formalne lub nieformalne praktyki, które można włączyć w program mentoringu. Może to pozytywnie wpłynąć na jego efektywność. Jeśli w szkole nie praktykuje się żadnych sposobów integracji nowego nauczyciela, możemy przejść do kolejnej fazy przygotowania programu mentorskiego.

KROK 3 – Zaplanowanie działań w ramach programu mentoringu

Najważniejszy krok to odpowiednie zaplanowanie wszystkiego na samym początku, ponieważ jeśli potraktuje się program mentoringu drugorzędnie w stosunku do innych obowiązków nauczyciela, jest ryzyko, że jego uczestnicy łatwo mogą rezygnować z działań lub przekładać je na rzecz innych, ważniejszych zobowiązań. Uzgodniony plan będzie trzymać w ryzach program, tak aby jego cele zostały osiągnięte. Im wcześniej zaczniemy wdrażać program, tym bardziej będzie on owocny⁵⁵. Poniżej prezentujemy kilka elementów, na których warto się skupić przy przygotowywaniu programu mentorskiego.

3.1 – Wybór uczestników

Aby wybrać podopiecznych do relacji mentorskiej, dyrekcja szkoły powinna podjąć decyzję, czy jej celem jest wsparcie tylko nauczycieli nowych w danej szkole, czy również tych, którzy są w niej zatrudnieni od roku lub dwóch, a program mentoringu również dla nich mógłby być korzystny.

Ilość mentorów i forma mentoringu – jeden-na-jeden (jeden mentor i jeden podopieczny) lub mentoring grupowy (jeden mentor i kilku podopiecznych) zależy od ilości nauczycieli wymagających wsparcia w tej formie, tzn. od ilości (potencjalnych) podopiecznych.

Kolejnym etapem jest wybór mentorów. Zakłada oparcie się na już istniejących relacjach i preferencjach nauczycieli, ale powinien dokonać się przy wsparciu dyrekcji szkoły. Wytocznymi może być charakterystyka dobrego mentora, zawarta w rozdziale 2.1. *Rola i odpowiedzialność mentora. Prawa, obowiązki, umiejętności.*

Jak zostało określone w rozdziale 2.1. następujące kryteria mogą posłużyć do określenia, czy dana osoba, w naszym przypadku nauczyciel, ma predyspozycje do bycia dobrym mentorem:

⁵⁵ P. Boyle, B. Boice, B. (1988). *Systematic mentoring for new faculty teachers and graduate teaching assistants*, "Innovative Higher Education" 1988, 22, 3, s. 157-179.



1. Posiadanie odpowiednich cech osobowościowych.
2. Posiadanie odpowiedniej wiedzy, umiejętności oraz doświadczenia w zawodzie nauczyciela.
3. Odpowiednia postawa oraz motywacja.

Osoba mająca zostać mentorem musi chcieć pełnić taką rolę. Aby uniknąć ryzyka współzawodnictwa, można dopasować mentora i jego podopiecznych w ten sposób, aby były to osoby uczące różnych przedmiotów.

3.2. – Przygotowanie mentora

Uważamy, że jest niezbędnym, aby mentor ukończył specjalne szkolenie na temat prowadzenia relacji mentorskiej oraz stosowania w jej ramach różnorodnych narzędzi.

Jeśli mentor nie uczestniczył w szkoleniu przygotowującym do tej roli, radzimy, by to zrobić. Warto poszukać kursów dla mentorów w placówkach kształcenia nauczycieli lub kursów online. Jeśli nie są one dostępne w pożądanym okresie, kandydat na mentora może w ramach samokształcenia skorzystać z zestawu dla trenerów (*Training Kit*), opracowanego w naszym projekcie „MENTOR - Mentoring pomiędzy nauczycielami w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych”, dostępnego na stronie internetowej: <http://edu-mentoring.eu>

3.3. – Określenie działań

Poza wyborem mentorów i podopiecznych, dyrekcja szkoły powinna zdecydować, jakie działania wspierające relację mentorską mogą mieć miejsce w danej szkole (na przykład regularne lub okazjonalne spotkania dyrektora z mentorami i/lub podopiecznymi, specjalne seminaria dla początkujących nauczycieli, i tym podobne) *opisane na stronie 23*.

Dyrekcja szkoły powinna też pomóc w przygotowaniu porozumienia określającego relację między mentorem a podopiecznym. Jednocześnie musi być jasne, że postanowienia tego porozumienia wiążą jedynie te dwie strony (mentora i podopiecznego) i opierają się na ich dobrowolności. Ponieważ szkoła nie jest stroną w tej relacji, nie może wymusić jej warunków na którejkolwiek ze stron, lecz może je zasugerować.

Niezbędne jest dokładne przygotowanie pierwszego spotkania mentora i podopiecznego. Podczas pierwszego spotkania powinni oni zdefiniować potrzeby podopiecznego i wspólnie ustalić następujące:

- a. Cele mentoringu i osobistą wizję:



- Lista celów mentoringu według ich ważności.
 - b. Obszary wymagające wsparcia, nad którymi należy pracować, oraz zakładane rezultaty uczenia się:
- Na początek warto wybrać jeden lub dwa zakładane rezultaty i do nich dopasować plan działań.
 - c. Harmonogram działań z wpisanymi w niego wizją i celami:
- Zdecydować, jak często będą się odbywać spotkania mentor-podopieczny.
- Ustalić datę oceny postępów, która może być zmieniana w razie potrzeby.
 - d. Ustalenie częstotliwości spotkań.

KROK 4 – Monitoring

Monitoring programu mentorskiego jest zadaniem dyrekcji szkoły. Jest to ważne działanie, szczególnie wtedy, jeśli z powodów administracyjno-prawnych wymagana jest szczegółna dokumentacja mentoringu. Uczestnicy relacji mentorskiej powinni mieć możliwość skontaktowania się w dyrekcję szkoły, gdy pojawią się jakieś wątpliwości lub poważniejsze trudności.

Dyrekcja szkoły powinna być poinformowana w szczególności o problemach w relacji interpersonalnej mentora i podopiecznego, między innymi ze względu na to, że mogą one mieć duży wpływ na rezultaty programu mentoringu.

KROK 5 – Ewaluacja

Program może być testowany przez analizę rozwoju kompetencji zawodowych nauczyciela będącego podopiecznym w relacji mentorskiej. Do celów ewaluacji można badać informacje zawarte w dziennikach, kwestionariuszach, pochodzące z grup dyskusyjnych i wywiadów. Wybór narzędzi oceny mentoringu należy do dyrekcji szkoły.

Osoby dokonujące oceny mentoringu mogą też porównać kompetencje nauczycieli biorących udział w programie mentorskim i tych, którzy w nim nie uczestniczyli. Do oceny mogą posłużyć między innymi obserwacje: procesu nauczania, ilości nieobecności i relacji nauczyciela z uczniami. Jednakże trzeba pamiętać, że czynników wpływających na te zjawiska jest bardzo wiele, a skuteczność mentoringu nie może być bezpośrednio oceniana na ich podstawie. Głównym celem ewaluacji mentoringu jest dążenie do jak najlepszego rozwoju szkoły, a nie



„ukaranie” nauczycieli, którzy mają więcej trudności w poprawie swoich kompetencji zawodowych w początkowych latach kariery zawodowej.

KROK 6 – Wzmocnienie

Pierwszy rok wdrażania programu mentoringu powinien być uznany za “rok próbny”⁵⁶. Podczas ewaluacji warto określić mocne i słabe strony programu, a następnie, jeśli to konieczne, wprowadzić do mentoringu adekwatne poprawki.

⁵⁶ L. Kuyper-Rushing, *A formal mentoring program in a university library: Components of a successful experiment*, “The Journal of Academic Librarianship” 2001, 27, 6, s. 440–446.



Bibliografia i odnośniki:

Boyle P., Boice B., *Systematic mentoring for new faculty teachers and graduate teaching assistants.*, "Innovative Higher Education" 1988, 22, 3, s. 157-179.

Ferré X., Tobajas F., Córdoba M. L., de Armas V. (2009). *Guía para la puesta en marcha de un programa de mentoría en un centro universitario*, "Mentoring & Coaching - Universidad y Empresa" 2009, vol. 2, s. 133-151.

Kajs L. T., *Framework for designing a mentoring program for novice teachers*, "Mentoring & Tutoring" 2002 10, 1, s. 57-69.

Kuyper-Rushing L., *A formal mentoring program in a university library: Components of a successful experiment*, "The Journal of Academic Librarianship" 2001, 27, 6, s. 440–446.

Zeind C. S., Zdanowicz M., MacDonald K., Parkhurst C., King C., Wizwer P., *Developing a sustainable faculty mentoring program*, "American Journal of Pharmaceutical Education" 2005, 69, 5, s. 1-13.

Źródła polskie:

Domaradzka-Grochowalska Z., *Wspomaganie szkół i przedszkoli – coaching, mentoring i inne formy pracy*, Warszawa 2015. Dostępny na:
<http://www.ore.edu.pl/component/phocadownload/category/136-poradnik-metodyczny?download=3375:wspomaganie-szkol-i-przedszkoli-coaching-mentoring-i-inne-formy-pracy>.

3.2. Metodologia uczenia (się) osób dorosłych



Jako jedna z form nauczania mentoring jest znany od bardzo dawna. Obecnie jest oparty o strategię nauczania osób dorosłych. Teoria i praktyka kształcenia osób dorosłych nazywana jest andragogiką. Początkowo stosowana przez niemieckiego dydaktyka Alexandra Kappa w 1833 roku, andragogika rozwinęła się w teorię kształcenia osób dorosłych za sprawą Eugena Rosenstock - Huessey'ego i została spopularyzowana w Stanach Zjednoczonych przez amerykańskiego edukatora Malcolma Shepherd Knowles'a.

Malcolm S. Knowles poświęcił andragogice w szczególności dwie ze swoich książek:

- *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, wyd. Follett, Chicago 1980.
- *Andragogy in action*, wyd. Jossey – Bass, San Francisco 1984.

Teorie andragogiczne Malcolma S. Knowles'a są kontrastowane z metodami nauczania dzieci – teoriami pedagogicznymi. Knowles wspominał o następujących głównych różnicach w podejściu do nauczania dzieci i dorosłych:

1. **Podejście do uczącego się:** Odmienne postrzeganie się osoby uczącej się. Według niektórych teorii pedagogicznych uczeń jest osobą zależną od nauczyciela i podporządkowaną jego woli. To nauczyciel ponosi całą odpowiedzialność za proces dydaktyczny, on także ustala cele, metody i formy kształcenia. Natomiast w andragogice uczący się traktowany jest jako podmiot, osoba samokierująca i samodzielna. Nauczyciel jedynie wspiera proces ujawniania się potrzeb edukacyjnych dorosłego i pomaga w ich zaspokojeniu. Osoba dorosła powinna uczestniczyć w kreowaniu procesu edukacyjnego, tworzeniu programu nauczania czy doborze odpowiednich metod dydaktycznych.
2. **Doświadczenie:** chodzi o doświadczenie, jakie posiada uczeń. Dziecko w procesie edukacyjnym jest całkowicie zależne od nauczyciela i od wiedzy, którą mu on przekazuje. Dominujące metody przekazywania informacji oparte są na formie podającej. W przypadku edukacji dorosłych doświadczenie ma olbrzymi wpływ na proces edukacyjny. Osoby szkolone przywiązują ogromną wagę do tego, czego doświadczają, większą niż do tego, czego są nauczane poprzez tradycyjny przekaz.
3. **Gotowość do uczenia się:** Nauczanie dzieci jest procesem zorganizowanym, podzielonym na pewne przedmioty, z akcentem na przekazywanie treści (encyklopedyzm



dydaktyczny). Dorośli z chęcią uczą się jedynie tego, co uznają za przydatne i potrzebne w przypadku radzenia sobie z życiowymi problemami. Wynika z tego, że nauczanie dorosłych powinno być organizowane tak, by zaspokajało ich indywidualne potrzeby, ale w rytmie dostosowanym do ich możliwości i oczekiwań.

4. **Orientacja na uczenie się:** Sposób podejścia do nauki. Według M.S. Knowlesa dzieci uczą się tego, czego oczekują od nich dorośli i za co mogą zyskać ich aprobatę. Nieodłącznym problemem związanym z tym procesem jest dla nich strach przed popełnieniem błędu i przed niepowodzeniami. Dorośli potrzebują z kolei odpowiednich kompetencji, przydatnych w radzeniu sobie z wymogami współczesnego życia, wspieraniu własnego samorozwoju czy rozwiązywaniu problemów. Dlatego muszą dostrzegać bezpośrednią przydatność i możliwość zastosowania nabytych umiejętności i wiedzy w praktyce.

5. **Motywacja do uczenia się:** Zdaniem M.S. Knowlesa główną motywacją osób dorosłych jest motywacja wewnętrzna. Jako ludzie dojrzały, są bardziej zmotywowani przez różne wewnętrzne pobudki, takie jak poczucie własnej wartości, ciekawość, chęć zdobycia nowych osiągnięć, czy satysfakcja z odniesionego sukcesu.

Świadomość mentora dotycząca zasad nauczania osób dorosłych jest szczególnie istotna, ponieważ na co dzień pracuje on z dziećmi i młodzieżą. Podejście do tych grup uczących się powinno być inne.

Należy także pamiętać, że współczesne kształcenie to przede wszystkim wzrost zainteresowania metodami, które stymulują aktywność i samodzielność osób uczących się. W tym zakresie podejście do metodologii nauczania zarówno dzieci, jak i osób dorosłych jest takie samo.

Z całym szacunkiem do pracy nauczycieli zarówno dzieci, młodzieży i dorosłych, naszą intencją było skontrastowanie dwóch podejść tradycyjnej pedagogiki i andragogiki, aby uwypuklić ważne kwestie w edukacji dorosłych, o których mentor powinien pamiętać.



Bibliografia i odnośniki:

Brookfield Stephen D., *Critical Thinking Techniques* [w:] Galbraith, M. W. (red.), *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (trzecia edycja), Malabar 2004.

Galbraith M. W. (red.), *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (trzecia edycja), Malabar 2004.

Knowles M. S., *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, Chicago 1980.

Knowles M. S., *Andragogy in action*, San Francisco 1984..

Włodkowski R. J., *Creating Motivating Learning Environments* [w:] Galbraith, M. W. (red.), *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (trzecia edycja), Malabar 2004.

Źródła polskie:

Mikołajczyk K., *Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia*, „E-mentor” 2011, 2(39), dostępny na: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/39/id/831>.

Mikołajczyk K., *Nowe trendy w kształceniu dorosłych*, dostępny na: <https://www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-74508/materiay-konferencyjne?download=1560:zaczniak-nr-4-nowe-trendy-w-ksztaceniu-doroslych>.

Wolfigiel B., *Specyfika nauczania osób dorosłych* [w:] *Społeczne determinanty edukacji i gospodarowania*, K. Rędziński, M. Zieliński (red.), Gliwice 2008. Dostępny na: <http://entuzja.pl/pdf/2.pdf>.

3.3. Mentoring i team building



Mentoring pomiędzy nauczycielami jest najczęściej realizowany przez dwie osoby: nauczyciela-mentora i nauczyciela-podopiecznego. Jednak może być też prowadzony jako forma uczenia się w grupie, przykładowo jeden mentor pracuje z kilkoma podopiecznymi.

Niezależnie od formy, mentoring z definicji jest inspirującą pracą zespołową. Nie da się osiągnąć w jego ramach wartościowych rezultatów, jeśli będzie się pracowało z nastawieniem wyłącznie na swoją osobę, ponieważ relacja mentorska wymaga ciągłego dopasowania się i dzielenia się doświadczeniem, rezultatami i wysiłkami dla osiągnięcia wspólnego celu. By tego dokonać, niezbędna jest skuteczna komunikacja, budowanie relacji i dbałość o nie, rozwój świadomości społecznej, obecność, autentyczność, jasność, empatia i interakcja umiejętności. Mimo, że mentoring może przywoływać skojarzenie z relacją opartą na formalnej hierarchii, należy zadbać o to, aby autorytet mentora wywodził się z nieformalnej więzi oraz z doświadczenia, a proces uczenia się podopiecznego wynikał z dzielenia się wiedzą, kompetencjami i podejściami, a nie z wymuszania ich przyjęcia.

Grupy są funkcyjnymi jednostkami pracy. Osoby pracujące w grupie wpisują się w role i statusy wcześniej uzgodnione i zazwyczaj zgadzają się z normami oraz wartościami, które definiują ich funkcjonowanie w grupie i służą osiągnięciu celów. Najważniejsza różnica, którą wnosi praca zespołowa niekoniecznie odnosi się do komplementarnych kompetencji poszczególnych osób, lecz do zaangażowania członków zespołu w osiąganie wspólnych celów i podążanie we wspólnym kierunku w działaniu przez dobrowolne dzielenie się odpowiedzialnością ukierunkowaną na cel⁵⁷.



⁵⁷ National Network of Feminine Entrepreneurship Mentors, The European Commission for Enterprises and Industry, *MENTORSHIP - course support*, 2012. Dostępny na: http://mentornet.ro/wp-content/uploads/2012/02/Manual-mentorship_pdf.pdf.

Najważniejsza cecha zespołów, w porównaniu do grup, wywodzi się z **tożsamości** – zespoły dzielą to samo rozumienie pracy, która ma być wykonana, te same wartości i jasną wizję istotności pracy, którą wykonują. Tożsamość zespołu jest widoczna w sformułowaniach, którymi posługują się jego członkowie, używając liczby mnogiej zamiast pojedynczej, kiedy wyrażają się o pracy, jaką wykonują. W naturalny więc sposób prowadzi ona do silniejszych więzi w zespole, nie tylko związanych z pracą czy zadaniem, a tym samym przyczynia się do powstania innego charakterystycznego dla zespołu zjawiska, jakim jest spójność.

Spójność nie zawsze występuje w grupie pracujących razem osób. Jest przejawem ducha zespołu w znaczeniu wspólnej świadomości jego członków, identyfikujących się jako jego część i mających tego poczucie. Spójność determinuje zaangażowanie się w realizację wspólnego celu i świadome wykonywanie swoich zadań w ramach podzielonej odpowiedzialności oraz szybkie reagowanie na nowe sytuacje i wyzwania. To z kolei prowadzi do kolejnej cechy zespołu, jaką jest elastyczność.

Elastyczność umożliwia szybkie reagowanie i znajdowanie rozwiązań dzięki dzieleniu się odpowiedzialnością. Zespół jest zorientowany na rezultat, a jednak elastyczność pozwala mu na łatwiejszą identyfikację potrzeb i szybszą odpowiedź na nie. Zalety każdego członka są łatwiejsze do zidentyfikowania w zespole niż w grupie, dlatego można wypracować lepsze rozwiązania względem potrzeb wynikających z bieżących sytuacji. Elastyczność powoduje również rozwój zespołu jako całości oraz rozwój każdego z członków zespołu.

Duch zespołu powstaje dzięki wysokiemu poziomowi motywacji pozwalającej członkom zespołu być dumnymi z przynależności do niego. Grupy mogą stać się zespołami, jeśli potrafią rozwinąć umiejętności wytwarzania rezultatów prowadzących do większej satysfakcji swoich członków. Entuzjazm spowoduje nie tylko lepsze wyniki dla zespołu, ale też rozwój zawodowy każdego z jego członków. Duch zespołu definiuje też typ komunikacji wewnątrz zespołu, który jest dla niego kolejną determinantą.

Komunikacja wewnątrz zespołu jest kluczowym czynnikiem, o którego rozwój należy dbać. Żadna z cech wymienionych wcześniej nie jest możliwa do osiągnięcia bez otwartej i skutecznej komunikacji. Komunikacja gwarantuje, że zespół posiada zdolności reagowania, pozwala wzmocnić elastyczność i spójność zespołu przy pomocy zaufania, akceptacji, szczerości i szybkiej informacji zwrotnej.

Zgodnie z zaprezentowanymi ideami, staje się jasne, że zespoły nie powstają naturalnie, po prostu przez zgromadzenie członków danej grupy podczas wykonywania razem jakiejś pracy. Zespoły nie są sumą osób, a rezultaty nie są sumą pracy zespołowej, jeśli nie będą spełnione wyżej wymienione warunki. Zespoły mają być budowane poprzez świadome działania i podążanie za konkretnymi zasadami, aby zapewnić efektywną komunikację i synergię wynikającą z wysiłków i prowadzącą do najlepszych wyników (wspólnego celu i wzajemnych korzyści). Stąd budowanie zespołu (*team building*) powinno skupić się na relacjach, rolach, komunikacji i podziale odpowiedzialności, gdzie mentor pełni ważną misję dawania możliwości i wyposażania podopiecznego w niezbędną wiedzę według jego potrzeb odnoszących się do procesu nauczania.



Specjaliści określili kilka poziomów budowania zespołu, z których każdy ma swoje własne rezultaty i przebieg. Są nimi: formowanie, nastawienie bojowe, unormowanie, wykonanie i przekształcenie⁵⁸. Na każdym z poziomów budowania zespołu doświadcza się korzyści przydatnych dla osiągnięcia podstawowego celu, dla którego powstał zespół.



Formowanie zespołu jest procesem adaptacyjnym prowadzącym pojedynczych ludzi o różnej wiedzy i pomysłach, zachowujących się w odmienny sposób, doświadczających różnych wyzwań i radzących sobie z nimi na swoje sposoby i zgodnie z własnym systemem wartości. Na tym etapie u wszystkich pojawia się niepewność, brak jeszcze zaufania, a każdy członek uważa na to, co robi i mówi. Korzyści na tym poziomie prowadzą do swego rodzaju stanu czujności, w którym wyższy poziom skupienia prowadzi do osiągnięcia nowych rutynowych czynności w pracy, kreatywnych wysiłków zastosowania wiedzy, kompetencji i podejść w nowym kontekście, wytwarzając wartościowe produkty.

Nastawienie bojowe jest następnym etapem, w którym bogactwo pomysłów wcześniej wygenerowanych może czasami prowadzić do konfrontacji, a nawet konfliktu. Wzajemna adaptacja nie została jeszcze w pełni osiągnięta, a entuzjazm podopiecznego może zostać przygaszony przez wymagania stawiane przez mentora bądź jego bardziej zdystansowane podejście. Jest nawet możliwe, że i mentor, i podopieczny dojdą do wniosku, że ich współpraca jako zespołu nie jest korzystna. Wynikami tego etapu mogą być obfitość pomysłów i świadome wysiłki obu stron do zharmonizowania nowych idei i potrzeb płynących z kontekstu pracy. Na tym etapie kreatywność i odpowiednie prowadzenie mogą przyczynić się do powstania nowych i produktywnych podejść do nauczania i zarządzania klasą. Warto przetrwać ten czas i poszukiwać różnych rozwiązań, bo korzyści wzbogacą nie tylko mentora i podopiecznego.

Etap unormowania jest zapewne kluczowy w budowaniu zespołu. Ufundowany na wysiłkach z poprzedniego etapu, zespół wytwarza swoją wizję i może postawić sobie wspólne cele i zadania. Członkowie zespołu stają się partnerami, poznawszy się lepiej, starają się dogłębnie zrozumieć i odpowiadać wzajemnie na oczekiwania oraz wypracowywać wspólne rozwiązania w sposób bardziej produktywny. Wyniki tego etapu są ważne dla przyszłej ewolucji zespołu, wzrasta jedność i poczucie przynależności. Funkcjonowanie zespołu staje się bardziej płynne i skuteczne, ponieważ ustalone normy i zasady są zaakceptowane i wdrażane dobrowolnie przez członków. Z drugiej strony normy wypracowane wewnętrznie przez zespół są lepiej

⁵⁸ National Network of Feminine Entrepreneurship Mentors ..., *MENTORSHIP...* dz. cyt.

dopasowane do osobowości i stylów pracy partnerów, więc są skuteczniejsze, niż normy narzucone z zewnątrz.

Etap wykonania jest naturalną konsekwencją etapu normowania. Zespół zyskał jedność, wykonuje swoją pracę według wspólnie ustalonych zasad, a więc wykonanie działań ma miejsce na bazie lepszego poznania siebie, zaufania, jasności i otwartej komunikacji. Wynikami tego etapu są osiągnięte cele, dla których powstał zespół. Powtórzmy, że efekt będzie powiększony – lepsze rezultaty osiągnie nie tylko zespół, a rozwoju osobistego i zawodowego doświadczą nie tylko mentor i podopieczny, ale korzyści spłyną także pośrednio na uczniów.

Jako wynik rozwoju osób pracujących razem, zespół jako całość ulegnie rozwojowi i będzie mógł, a nawet musiał się przeformułować. W fazie przekształcenia cele są adaptowane do nowej sytuacji. Zespół jest elastycznym środowiskiem pracy, dlatego dostosowanie się do nowych warunków będzie łatwiejsze. Ponieważ zbudowano zaufanie i komunikacja jest jasna, mogą zostać ustalone nowe zadania. Ten etap jest początkiem nowego cyklu wzrostu, gdzie wypracowywane są nowe reguły i normy, a większe wyniki mogą zostać osiągnięte.

Jak wynika z etapów budowania zespołu, relacje międzyludzkie są tu podstawą. Według badań zachowań w grupach, zachowania wszystkich członków powinny być rezultatem zaspokojenia trzech podstawowych potrzeb interpersonalnych: włączenia, kontroli i otwarcia się na innych⁵⁹. Mając na uwadze pracę zespołową w formie mentoringu, zachowanie podopiecznego w relacji mentorskiej będzie determinowane przez jego/jej obawy w stosunku do jego/jej akceptowalnego zachowania, w jaki sposób uformują się jego/jej relacje w zespole, jak wiele będzie chciał(a) z siebie dać, do jakiego stopnia będzie chciał(a) odsłonić swoją osobowość i jaki jest zakres ofiarowywanego mu/jej wsparcia w zespole.

Potrzeba kontroli nie jest zbyt oczywista w przypadku relacji mentoringu; ta potrzeba odnosi się do organizacji grupy i działań związanych z ustalaniem procedur, norm, hierarchii, władzy i oceny. Mentor organizuje pracę i ustala strategię oraz główne kierunki. Jednak nie jest on szefem, przełożonym, czy autokratą wyznaczającym ścieżkę, na której trzeba go naśladować. Ma być raczej wielkim przewodnikiem, inspirującym kolejne generacje młodych nauczycieli, a z drugiej strony, specyfiką pracy zespołowej jest mniejsza kontrola, a większa współpraca.

Jako że mentoring między nauczycielami jest specyficzną relacją, postawa otwarcia się na drugą osobę jest dużo ważniejsza, niż postawa kontroli. Zachowania w zespole będą kształtowane przez obawy przed otwarciem się, okazywaniem zaangażowania i sympatii, oferowaniem i przyjmowaniem pomocy, sposobami i zakresem wyrażania uczuć.

Zachowania w zespole odzwierciedlają też role jego członków. Warto przyjrzeć im się z bliska, by zwiększyć wydajność i ułatwić pracę. Jeśli praca w grupie zakłada przydzielenie ról, to praca w zespole zakłada dzielenie się rolami. W początkowych stadiach budowania zespołu, osiągnięcie i utrzymanie spójności ma miejsce dzięki zachęcającej roli mentora – bycia przyjaznym, otwartym, doceniającym pomysły podopiecznego, akceptującym jest wkład – oraz roli mediatora. Określając standardy innej ważnej roli mentora, trzeba przyznać, że rola

⁵⁹ National Network of Feminine Entrepreneurship Mentors ..., *MENTORSHIP...* dz. cyt.

łagodzenia napięć przypada w równym stopniu jemu, jak i podopiecznemu. Natomiast rola „podążania za” przynależy podopiecznemu, choć raczej nie w formie pasywnej.

Podczas etapów unormowania i wykonania następujące ważne role powinny być podzielone – inicjowanie nowych pomysłów lub punktów widzenia, poszukiwanie informacji i dzielenie się wynikami, opiniowanie, wyjaśnianie, powracanie do rzeczy istotnych w miarę potrzeb. Natomiast role wyznaczania kierunku, sprawdzania i koordynowania nadal spoczywają w ręku mentora.

Skuteczna komunikacja jest pierwszym czynnikiem, który ułatwia skonstruowanie i rozwój zespołu. Według Thomasa Gordona⁶⁰ istnieją cztery katalizatory, których nauczyciele powinni stale używać, a dzięki czemu mogą uniknąć poważnych przeszkód w relacjach w klasie. Są to także ważne kwestie do wzięcia pod uwagę w relacji mentoringu podczas tworzenia i podtrzymywania rzeczywistych relacji w nauczaniu. Dlatego w celu efektywnej wymiany doświadczenia i wartościowej informacji zwrotnej, z których będą korzystać mentor i jego podopieczny, ważne jest, żeby skupić się na tych tak zwanych katalizatorach:

1. Pasywne słuchanie – zachęcenie do swobodnego mówienia, nawet jeśli nie spełnia się potrzeb interaktywnej komunikacji; taki przekaz nie zawiera ciepła ani empatii.
2. Odpowiedzi wyrażające akceptację – są bardziej użyteczne, jeśli stosuje się empatyczną komunikację. Zarówno mentor, jak i podopieczny mają dzięki temu świadomość, że partner w komunikacji dokładnie zrozumiał informację; tego typu odpowiedzi również przekazują szczególną akceptację i zwiększają pewność siebie podopiecznego w komunikacji z mentorem.
3. Zaproszenie do dyskusji – otworenie drzwi w komunikacji jest bardzo użyteczne, kiedy podopieczny wydaje się walczyć z jakimś problemem. Takie zaproszenie może pomóc w podzieleniu się problemem. Z drugiej strony stosowanie tej opcji zbyt często może wprowadzić barierę w dialogu i wydawać się jakby powtarzaniem kwestii już „przerobionych”.
4. Aktywne słuchanie – mentor okazuje podopiecznemu, że jego pomysły są rozumiane, akceptowane i szanowane. Ułatwia to komunikację, pozwala na zidentyfikowanie ewentualnych problemów, a przez to prowadzi do procesów ich rozwiązania. Praktykowanie aktywnego słuchania pozwala też podopiecznemu lepiej zrozumieć pomysły przedstawione przez mentora i prowadzi do współpracy opartej na szacunku.

Efektywna komunikacja w zespole powinna omijać pułapki, dlatego warto pamiętać że:

1. Mentor nie powinien wydawać rozkazów jak dowódca, lecz jak przewodnik; mentor nie powinien nakierowywać podopiecznych, lecz inspirować ich. Sformułowanie „musisz”

⁶⁰ T. Gordon, (2011), *Teacher Effectiveness Training*, Bukareszt 2011.



powinno być unikane kiedy to tylko możliwe, ponieważ przymus zakłada brak pewności siebie wobec partnera relacji mentorskiej.

2. W zespole nie ma potrzeby budować autorytetu poprzez ostrzeżenia czy nawet groźby, mogą one jedynie karmić uczucia wrogości i na pewno nie spotkają się z przychylnym podejściem ze strony podopiecznych relacji mentorskiej.
3. Wykładanie stało się przestarzałe nawet w klasie, więc używanie go w programie mentoringu raczej się nie sprawdzi. Może ono kojarzyć się z brakiem skuteczności, nudą, niestosownością do relacji mentorskiej.
4. Rada jest – do pewnego stopnia – oczekiwana, ponieważ mentoring jest relacją przewodzenia i szukania rozwiązań, które powinny być zespolone w jedno. Sugestie zaś nie zawsze są najbardziej odpowiednim podejściem.
5. Pewność siebie jest bardzo ważna w pracy zespołowej, dlatego osądzanie, krytykowanie i obwinianie są najpoważniejszymi wrogami rozwoju młodych profesjonalistów oraz burzą zespół. Każda forma negatywnej oceny podopiecznego powinna być zabroniona – mentor powinien patrzeć nie na wymówki, lecz na szybką informację zwrotną i zapobieganie zamiast krytykowania, ironii i kar słownych. Nawet jeśli wyda się to zaskakujące, pochwały nie mające pokrycia w rzeczywistości nie są korzystne, ponieważ mogą budować postawę bycia lepszym od innych, fałszywy osąd lub brak zainteresowania do zrozumienia wysiłków i wyników podopiecznego. Ewaluacja przekazana w przyjazny i co najmniej empatyczny sposób okaże się najbardziej korzystna do indywidualnego wzrostu, jak i rozwoju zespołu.
6. Mentor powinien wyrazić podejście wspierające, ale wobec działań związanych z życiem zawodowym. Kiedy mamy na myśli życie prywatne, granice postawione przez drugą osobę powinny zawsze być przestrzegane.

Podsumowując, praca zespołowa jest bodaj najbardziej efektywnym sposobem realizacji mentoringu dla nauczycieli, jako międzyosobowa relacja prowadząca do rozwoju wszystkich uczestniczących w niej partnerów. Sekret skutecznego zespołu kryje się we wspólnych celach akceptowanych przez wszystkich członków zespołu, ustaleniu dokładnych ról i odpowiedzialności tak, aby każdy partner docenił swoje własne umiejętności, rozwinął swoje kompetencje w nauczaniu i efektywnych systemach pracy – zrozumiałą i otwartą komunikację, jasno zdefiniowane procedury podejmowania decyzji, zrównoważony udział w działaniach, wzajemną akceptację zasad, a przede wszystkim opieranie relacji z innymi ludźmi na szczerości i zaufaniu.



Bibliografia i odnośniki:

Gordon T., *Teacher Effectiveness Training*, Bukareszt 2011.

National Network of Feminine Entrepreneurship Mentors, The European Commission for Enterprises and Industry, *MENTORSHIP - course support*, 2012. Dostępny na: http://mentornet.ro/wp-content/uploads/2012/02/Manual-mentorship_pdf.pdf.

Źródła polskie:

Herbowicz E., *"Efektywna zespołowa współpraca nauczycieli z uwzględnieniem komunikacji interpersonalnej"* [prezentacja], Iłża 2014. Dostępny na: <http://www.zsplisko.com/download/multimedia/dokumenty/prezentacja-efektywna-wspolpraca-zespolowa.pdf>.

Nowe formy wspomagania szkół, D. Czerwonka (red.), Warszawa 2012. Dostępny na: https://doskonaleniesieci.pl/Upload/Artykuly/2_2/zeszyt%202%20Nowe%20formy%20wspomagania%20szkol.pdf.

Osińska M., *Praca zespołowa w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji. Dostępny na: <https://www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-74508/rozwoj-zawodowy-nauczycieli/category/84-praca-zespoowa-w-szkole?download=665:praca-zespoowa-w-szkole>.

Sienkiewicz D., *Narzędzia coachingowe w pracy dyrektora szkoły* [prezentacja Prezi], Warszawa 2013. Dostępny na: <https://prezi.com/2gv-h3vpjaev/coaching-i-mentoring-w-edukacji-i-organizacjach-spoecznych/>.

3.4. Relacje z rodzicami uczniów i społecznością lokalną



Szkoła przestała już być oddzielnym miejscem, w którym nauczyciele uczą, a młodzi ludzie uczą się za zamkniętymi drzwiami. Szkoły otworzyły się na lokalną społeczność i grają ważne role w życiu rodzinnym, społecznym i kulturalnym. Warto zaznaczyć, że rozrastają się na świecie sieci szkół, mające na celu rozwój i wsparcie w relacjach między szkołami, rodzinami i lokalnymi społecznościami.

Nauczyciele i rodzice powinni współpracować ręka w rękę dla dobra uczniów. W latach '80-tych XX wieku powstała sieć *European Research Network about Parents in Education* (ERNAPE), która między innymi zgromadziła wiele materiałów z badań dotyczących relacji pomiędzy szkołami i rodzicami.



Wysiłek budowania pomostu komunikacyjnego między szkołą a rodzicami uczniów jest nie tylko częścią polityki promocji szkoły, ale przynosi korzyści na różnych innych płaszczyznach, na przykład:

1. Pracownicy szkoły poznają cechy i problemy poszczególnych uczniów w kontekście społeczności lokalnej.
2. Może zaistnieć skoordynowany i zjednoczony sposób wsparcia dla potrzebujących uczniów ze strony domu i szkoły.
3. Rodzice wymieniają się doświadczeniami między sobą i mogą tworzyć społeczność wzajemnego wsparcia.
4. Rodzice zdają sobie sprawę z błędów w komunikacji ze swymi dziećmi (rodzice nadopiekuńczy lub obojętni) i zastępują stare metody nadzoru dzieci nowymi (np. rodzic-doradca). Błędy tworzą bariery w relacjach między uczniami a ich rodzicami i nie sprzyjają tworzeniu klimatu odpowiedniego dla dzieci do dzielenia się z rodzicami swoimi przeżyciami, pomysłami i problemami.
5. Rodzice uczniów i nauczyciele podejmują wspólne działania w przypadku sytuacji kryzysowej.



Pojawia się pytanie: w jaki sposób mentoring między nauczycielami może stać się połączeniem pomiędzy szkołą, rodzinami uczniów i społecznością lokalną?

Szkoła

Rolą mentora w szkole jest włączenie się w ulepszenie procedur nauczania, wsparcie niedoświadczonych nauczycieli i osiągnięcie najlepszych możliwych rezultatów uczenia się. Jednym z wstępnych obszarów odpowiedzialności mentora jest zbudowanie relacji z początkującym nauczycielem opartej na zaufaniu. Badania wskazują, że mentoring jest najbardziej efektywny, gdy podopieczny ufa mentorowi. Mentor buduje to zaufanie poprzez tworzenie wolnego od ryzyka środowiska uczenia się dla młodego nauczyciela – oferując mu wsparcie bez osądzania i zachowując poufność.

Oczywistym jest, że mentor nie dzieli z nikim informacjami na temat oceny nowego nauczyciela (nawet z dyrekcją szkoły), natomiast tematy, treść i strategie mentoringu mogą być przekazane dyrekcji szkoły, która to w zasadzie nie powinna ona być wyłączona z procedury mentoringu. Po pierwsze, to dyrekcja szkoły decyduje o realizacji regularnego programu mentorskiego w szkole. Po drugie, dyrekcja szkoły wybiera mentora spełniającego założone kryteria i akceptowanego przez początkującego nauczyciela. Po trzecie, dyrekcja szkoły ułatwia i wspiera mentora i podopiecznego na różne możliwe sposoby, by zapewnić najlepsze rezultaty mentoringu.

W zamian dyrekcja szkoły otrzymuje pomoc od mentora we wsparciu początkującego nauczyciela. W praktyce redukuje się czas i wysiłki związane z rekrutacją, rozwojem, nadzorem i rozwiązywaniem problemów nowych nauczycieli, a finalnie metody pracy obu nauczycieli – doświadczonego i początkującego – ulegną poprawie.

Rodzice i rodziny uczniów

Rodzice uczniów są jednymi z najważniejszych partnerów szkoły i współpraca z nimi jest istotnym elementem funkcjonowania każdej szkoły. Jest to również sposób na promocję szkoły. Współpraca z rodzinami może przyjąć różne formy, przede wszystkim ma miejsce w ramach komitetu rodzicielskiego lub rady rodziców.

Zrzeszenia te powinny być poinformowane przez dyrekcję szkoły o tym, że w szkole realizowany jest program mentoringu pomiędzy nauczycielami. Powinny być zachęcane przez dyrekcję szkoły do wspierania mentora oraz początkującego nauczyciela. Ich pomoc może przybierać różne formy np. zaproszenia mentora i podopiecznego na ich spotkania oraz włączenie w dyskusje dotyczące funkcjonowania szkoły, a także w ich programy i akcje na rzecz szkoły i uczniów.

Istotne są również spotkania nauczycieli z rodzicami uczniów. Spotkania te bez względu na przyjęte w danej szkole formy, wymagają od nauczycieli wiele taktu, wyczucia i cierpliwości.



Rolą mentora jest pomóc podopiecznemu w przygotowaniu się do takich spotkań oraz do uczestnictwa w nich, a także do prowadzenia spotkań z grupą rodziców. W szczególnych przypadkach mentor może uczestniczyć w spotkaniu swojego podopiecznego z rodzicami uczniów. Mentor powinien także przekazać podopiecznemu wiedzę o przyjętych w szkole formach współpracy pomiędzy nauczycielami a rodzicami oraz o instytucjach wspomagających kontakt i pracę nauczycieli z rodzicami. Podstawowym warunkiem pomyślnie układającej się współpracy pomiędzy nauczycielem a rodzicami jest zdobycie zaufania rodziców ucznia. Rodzice, którzy darzą nauczyciela zaufaniem, mogą dostarczyć szeregu informacji o uczniu, mówić bez obaw o trudnych sytuacjach rodzinnych, itp. Mogą także szczerze rozmawiać o pracy nauczyciela i szkoły, wyrażając swoje opinie. Rolą mentora jest więc także pokazanie podopiecznemu, jak budować zaufanie rodziców uczniów.

Społeczność lokalna

Jak już wspomniano, szkoły są instytucjami otwartymi i włączającymi zarówno rodziców uczniów, jak i innych członków społeczności lokalnej, do wspólnych działań. Szkoła powinna stanowić wspólnotę nauczycieli, uczniów, rodziców oraz mieszkańców społeczności, w której wszyscy oni mają prawo decydowania o sprawach szkoły, współdziałają ze sobą i wspierają się nawzajem, a dobra komunikacja daje im możliwość nawiązania prawdziwej współpracy.

Aktywność szkoły w środowisku lokalnym może przybierać różne formy. Szkoła może czerpać z zasobów lokalnych uwzględniając je w swojej codziennej pracy z uczniami np. poprzez realizację lekcji w terenie (poza szkołą), czy też spotkania z przedstawicielami zawodów z instytucji i firm działających na tym obszarze. Szkoła może także funkcjonować jako aktywny podmiot w środowisku lokalnym, np. podejmując lub organizując działania lokalne np. wystawy, czy też przedstawienia wspólnie z mieszkańcami i instytucjami lokalnymi.

Każda szkoła powinna funkcjonować w dużym powiązaniu ze społecznością lokalną. W szczególności powiązania te są istotne w przypadku szkół zawodowych, które ściśle współpracują z przedsiębiorstwami oraz szkół działających w niewielkich społecznościach, np. szkół wiejskich.

Rolą mentora jest włączenie podopiecznego w działania na rzecz społeczności lokalnej oraz przygotowanie go do współdziałania z nią. Jest to szczególnie istotne w przypadku podopiecznego, który nie wywodzi się ze społeczności lokalnej, w której funkcjonuje szkoła.

Mentor powinien także zachęcać podopiecznego do współpracy ze społecznością lokalną oraz włączać go w prowadzone przez siebie działania.



Bibliografia i odnośniki:

European Research Network About Parents in Education: <http://www.ernape.net>.

“International Journal about Parents in Education” 2014, 8 (1). Dostępny na: <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE>.

MENTOR: The National Mentoring Partnership: <http://www.mentoring.org/>.

Network of Experts in Social Sciences of Education and training, *Parents, School and Community* (b. d.). Dostępny na: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/research-mapping/parents-school-and-community>.

Sahlen U., *Families, Institutions and Communities in Educational Contexts*, FICEC/NORNAPE, 2013. Retrieved from: <http://www.pedag.umu.se/projekt/nornape/>.

Sanders M. G., *Community & Business Partners. The school includes community and business partners* [w:] AMLE (autor), *This We Believe in Action: Implementing Successful Middle Level Schools 2nd Edition*, Association for Middle Level Education, 2012, s. 199-210. Artykuł dostępny na: http://mgicollaboration.pbworks.com/w/file/54752650/Sanders_Community_and_Business_Partners.pdf.

Źródła polskie:

Hernik K. i inni, *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*, Warszawa 2012. Dostępny na: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/analizy/ibe-wspolpraca-szkol-khernik.pdf>.

Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy, G. Mazurkiewicz (red.), Kraków 2012. Dostępny na: <http://www.npseo.pl/data/documents/3/263/263.pdf>.

Nadziakiewicz E., *Współpraca z rodzicami. Rodzice partnerami w tworzeniu i realizacji strategii rozwoju szkoły*, Ośrodek Rozwoju Edukacji. Dostępny na: <https://www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-74508/zarzdzanie-i-organizacja-w-szkole-i-placowce?download=1660:wsppraca-z-rodzicami.-rodzice-partnerami-w-tworzeniu-i-realizacji-strategii-rozwoju-szkoy>.

Współpraca pracodawców ze szkołami zawodowymi. Teraźniejszość i przyszłość, A. Pfeiffer (red.), Warszawa 2013. Dostępny na: http://www.koweziu.edu.pl/pliki/WPZ_publicacje/Wspolpraca_pracodawcow_ze_szkolami_zawodowymi.pdf.



Zawadzka D., *Nauczyciele i rodzice – sprzymierzeńcy w edukacji i wychowaniu*, Wrocław 2014.
Dostępny na: http://www.praktykinauczycielskie.dsw.edu.pl/wp-content/uploads/2011/03/Seminarium_D.Zawadzka_06_05.pdf.

3.5. Poprawa osiągnięć uczniów



Nauczyciel pełni podstawową rolę w procesie kształcenia (edukacji). Aby wypełnić swoją rolę, nauczyciel powinien być skuteczny. Według polskiego pedagoga Stefana Wołoszyna skuteczny nauczyciel to człowiek, który:

- jest specjalistą w dziedzinie, której naucza, potrafiąc nie tylko przekazywać wiedzę, ale budzić zainteresowania, skłaniać do samokształcenia, uczyć myślenia;
- umie korzystać z ułatwień, jakie dla dydaktyki tworzy postęp techniczny;
- jest życzliwym wychowawcą młodzieży i doradcą rodziców;
- jest inspiratorem działań edukacyjno - kulturalnych wobec młodzieży lub środowiska;
- ma interesujące właściwości osobowościowe, dając młodym ludziom własnym życiem przykład pożądanego postępowania;
- ma otwartą postawę wobec świata, ludzi, nowych idei i poglądów oraz tendencję do eksperymentowania i innowacji.

Rolą szkoły jest pomóc nauczycielowi być skutecznym. Jedną z form tej pomocy jest mentoring pomiędzy nauczycielami. Coraz więcej szkół i zespołów szkół wprowadza programy mentorskie w celu integracji i wsparcia nowych i/lub początkujących nauczycieli. W dodatku badania wskazują, że jakość nauczania jest kluczową przyczyną sukcesu uczniów. Ujmując to w skrócie, poprawiając jakość kształcenia dyrektorzy szkół zapewniają wyższe osiągnięcia uczniom. Aby tak się stało, warto zainwestować czas w programy wprowadzania nowo zatrudnionych nauczycieli do realiów pracy w danej szkole, które jednocześnie stają się elementem zawodowego kształcenia ustawicznego. Wysoką jakość pracy nauczyciela zapewniają ustrukturyzowane, długoterminowe i intensywne programy rozwoju zawodowego, pozwalające nowym nauczycielom obserwować innych, być obserwowanymi w celu otrzymania informacji zwrotnej oraz być częścią sieci bądź grupy wsparcia, w ramach której nauczyciele dzielą się wiedzą, rozwijają razem i uczą się, by szanować pracę innych.





Nie ma wątpliwości, że uczniowie mogą wynieść korzyści z programu mentoringu pomiędzy nauczycielami. Dzięki niemu zyskują nauczycieli, którzy:

- skupiają się na potrzebach uczniów bardziej, niż na swoim przetrwaniu w szkole,
- są mniej autorytarni i dominujący, a bardziej skłonni do refleksji i otwarci na ciągły rozwój,
- są pewni siebie na tyle, by stosować dodatkowe i nowe strategie oraz formy nauczania.

Krótko mówiąc, mają lepszych nauczycieli.

Od połowy lat 80-tych XX wieku prowadzone są badania na temat wpływu mentoringu i innych programów włączających nowych nauczycieli na osiągnięcia ich uczniów. Richard M. Ingersoll z Uniwersytetu w Pensylwanii oraz Michael Strong z Uniwersytetu w Californi, Santa Cruz, zbadali 15 przypadków empirycznych i stwierdzili, że uczniowie, których nauczyciele brali udział w programach wprowadzania ich do nowych miejsc pracy, otrzymywali wyższe oceny na testach wiedzy i osiągnięć naukowych. Podobnie Dara Barlin⁶¹, opierając się na klarownych i spójnych badaniach wykazała, że jakość pracy nauczycieli jest najważniejszą w środowisku szkolnym determinantą sukcesu uczniów. Wreszcie, Harry K. Wong⁶² przeprowadził badania, które potwierdziły, że programy mentoringu są blisko powiązane z lepszą jakością nauczania i wyższymi osiągnięciami uczniów.

Wciąż jednak pozostaje pytanie: czy i jak mogą być mierzone osiągnięcia uczniów? Tak, za pomocą mierzalnych kryteriów ewaluacji, które nauczyciel określa i wyjaśnia uczniom na początku roku szkolnego, opierających się na celach nauczania, a nie na porównaniu z osiągnięciami innych uczniów. Warto obserwować ocenę postępów uczniów przez lata, co prowadzi do wydawania konstruktywnej informacji zwrotnej w ramach procesu nauczania i uczenia się.

Zalecane jest systematyczne zbieranie próbek prac uczniów, opisów obserwacji, rezultatów testów, itd., przez określony czas, do celów oceny rozwoju ucznia i jego osiągnięć. Istnieją mierzalne kryteria, dzięki którym można łatwo je ocenić i porównać z poprzednimi ocenami (np. z poprzedniego semestru lub roku). Można też porównać oceny uczniów przed, podczas i po relacji mentorskiej.

Jednakże nie każde kryteria ewaluacji są mierzalne. Za dr Chiourea, doradcą szkolnym z Grecji, można wskazać najczęściej występujące w krajach całego świata kryteria oceny ucznia:

- Aktywny udział w lekcji.
- Włożony wysiłek.

⁶¹ D. Barlin, *Better mentoring, better teachers: Three factors that help ensure successful programs*, "Education Week" 2010, 29 (27), s. 9. Dostępny na: <http://www.edweek.org/archive/ew/articles/2010/03/23/27barlin.html>.

⁶² H. K. Wong, *Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving*, "NASSP Bulletin" 2004, vol. 88, nr 638, s. 41-58. Dostępny na: <http://bul.sagepub.com/content/88/638/41.short>.



- Krytyczne i kreatywne myślenie.
- Regularność i niezawodność.
- Wyniki egzaminów ustnych i pisemnych.
- Współpraca z kolegami/koleżankami.
- Ogólne zachowania społeczne w ramach środowiska szkolnego.

Aby zapewnić bardziej obiektywne i zaufane oceny, należy stosować kombinację różnych form oceniania.

Konkludując, wiedza i umiejętności nauczyciela wpływają na jakość uczenia się uczniów. Dlatego też efektywna relacja mentorska pomiędzy doświadczonym a początkującym nauczycielem przyczynia się do rozwoju i nauczycieli, i ich uczniów.



Bibliografia i odnośniki:

Barlin D., *Better mentoring, better teachers: Three factors that help ensure successful programs*, "Education Week" 2010, 29 (27), s. 9. Dostępny na: <http://www.edweek.org/archive/ew/articles/2010/03/23/27barlin.html>.

Ingersoll, R. M., Strong, M. (2011) The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH*, vol. 81 no. 2, pp. 201-233. Retrieved from: <http://rer.sagepub.com/content/81/2/201.short>.

The Alberta Teachers' Association (n. d.). Mentoring Beginning Teachers: Program Handbook. Retrieved from: http://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Professional-Development/Mentoring_Beginning_Teachers.pdf.

Wong, H. K. (2004). Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. *NASSP Bulletin* vol. 88, no. 638, pp. 41-58. Retrieved from: <http://bul.sagepub.com/content/88/638/41.short>.

Źródła polskie:

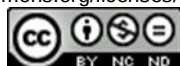
Piowowski R., *Nauczyciele a osiągnięcia szkół (na podstawie danych TALIS i wyników egzaminu gimnazjalnego)*, Warszawa 2011. Dostępny na: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-analizy-02-2011-nauczyciele-a-osiagniecia-szkol.pdf>.

Surdacka, I. (n.d.). Jak być dobrym (skutecznym) nauczycielem? Próba odpowiedzi 1. [prezentacja PowerPoint]. Dostępny na: <http://slideplayer.pl/slide/6016219/>.



MENTOR - Mentoring pomiędzy nauczycielami w szkołach ponadpodstawowych

Ta praca jest udostępniana na podstawie licencji Creative Commons Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0). By się z nią zapoznać, odwiedź:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pl>.



[http:// edu-mentoring.eu](http://edu-mentoring.eu)

Kontakt:

Maria Karkowska – mf@kszia.internetdsl.pl