



Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury

Opracowanie spójnych i ogólnosystemowych
programów integracyjnych
dla początkujących nauczycieli:
podręcznik dla osób odpowiedzialnych za
kształtowanie polityki



Spis treści

1	Wprowadzenie	5
2	Obecna sytuacja	8
3	Cele polityki integracyjnej i programów integracyjnych.....	14
4	Opracowywanie programów integracji zawodowej	17
5	Warunki powodzenia programów integracji zawodowej	24
6	Przykłady działań z zakresu polityki	27
7	Kwestie ważne dla decydentów opracowujących programy integracji zawodowej.....	38
8	Wyniki badań i bibliografia	44

1 Wprowadzenie

Chociaż za organizację i treść systemów kształcenia i szkolenia odpowiadają wyłącznie państwa członkowskie, w coraz większym stopniu doceniają one korzyści płynące ze współpracy politycznej z partnerami z Unii Europejskiej w zakresie rozwiązywania wspólnych wyzwań w tych dziedzinach.

Jakość kształcenia i szkolenia, a wraz z nią jakość kształcenia nauczycieli, stanowią jeden z priorytetów działań politycznych we wszystkich krajach Unii Europejskiej. W odpowiedzi na komunikat Komisji „Poprawa jakości kształcenia nauczycieli”¹ ministrowie edukacji uzgodnili w 2007 r., że:

„Wysoka jakość nauczania to warunek, od którego zależą wysokiej jakości kształcenie i szkolenia, a one z kolei stanowią zasadniczy czynnik warunkujący w dłuższej perspektywie [...] europejską konkurencyjność oraz umiejętność tworzenia większej liczby miejsc pracy i pobudzania wzrostu gospodarczego zgodnie z celami strategii lizbońskiej”².

Po nieoficjalnym posiedzeniu ministrów edukacji w Göteborgu we wrześniu 2009 r. poświęconym doskonaleniu zawodowemu nauczycieli i kadry kierowniczej szkół, w listopadzie 2009 r. Rada zgodziła się między innymi, że:

„Ponieważ oczekiwania wobec nauczycieli rosną, a ich zadania stają się coraz bardziej skomplikowane, muszą oni w trakcie kariery zawodowej, a zwłaszcza na jej początku, mieć dostęp do skutecznego wsparcia osobistego i zawodowego. [...] Należy [...] zadbać o to, by wszyscy początkujący nauczyciele w pierwszych latach kariery zawodowej uzyskiwali dostateczne i skuteczne wsparcie i doradztwo.”

Ministrowie zwrócili się również do państw członkowskich, by:

„Dokonały stosownych ustaleń przewidujących, że każdy początkujący nauczyciel w pierwszych latach kariery zawodowej będzie uczestniczył w programie integracyjnym (wsparcie ułatwiające start w zawodzie) obejmującym wsparcie zawodowe i osobiste.”

W tym celu zwrócili się do Komisji Europejskiej o przedstawienie „osobom odpowiedzialnym za kształtowanie polityki praktycznych informacji o tworzeniu usystematyzowanych programów integracyjnych dla wszystkich nowych nauczycieli, wraz z przykładami działań, które można podjąć w celu realizacji lub ulepszenia takich programów”. Niniejszy podręcznik dotyczący polityki w tej dziedzinie jest odpowiedzią na ten wniosek.

Przygotowywanie niniejszego podręcznika rozpoczęło się od „partnerskiego uczenia się” w Tallinnie w Estonii w dniach 26-30 października 2008 r. dla specjalistów ds. kształcenia nauczycieli wyznaczonych przez państwa członkowskie. Wzięły w niej udział Austria, Cypr, Niemcy, Estonia, Hiszpania, Węgry, Holandia, Portugalia, Szwecja i Wielka Brytania (Szkocja) oraz ETUCE. Partnerskie uczenie się, ułatwione przez Komisję Europejską, umożliwiło uczestnikom porównanie i zestawienie

1 COM (2007) 392 wersja ostateczna. 3.8.2007

2 Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie z dnia 15 listopada 2007 r. na temat poprawy jakości kształcenia nauczycieli (Dziennik Urzędowy 2007/C 300/07 z 12.12.2007).

różnych podejść politycznych do integracji zawodowej nauczycieli w szeregu krajów i wyciągnięcie wniosków politycznych.

Prace rozwinęli członkowie grupy ds. wzajemnego uczenia się „Nauczyciel i osoby prowadzące szkolenia”, która zrzesza specjalistów z państw członkowskich zainteresowanych rozwinięciem w szczególności strategii kształcenia nauczycieli.

Niniejszy podręcznik jest owocem tej współpracy³. Ma na celu udzielanie praktycznych i rozsądnych porad osobom odpowiedzialnym za kształtowanie polityki chcącym wprowadzić system integracji zawodowej nowych nauczycieli, lub podnieść jego skuteczność.

Integracja zawodowa nauczycieli i jakość kształcenia

W ostatnich publikacjach na temat jakości kształcenia uznano nauczycieli za najważniejszy czynnik wpływający na jakość kształcenia w szkołach (Abbott, 1988 r.; Hattie, 2003 r.; Barber i Mourshed, 2007 r.). Dla osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki pracujących nad poprawą systemów kształcenia ważne jest zatem opracowanie polityki, która wspiera doskonalenie zawodowe nauczycieli.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli jest procesem trwającym przez całe życie, który rozpoczyna się wraz z początkiem kształcenia, a kończy wraz z emeryturą. Na ogół ten trwający całe życie proces dzieli się na konkretne etapy. Pierwszy etap polega na przygotowaniu nauczycieli podczas kształcenia, w trakcie którego osoby chcące zostać nauczycielami opanowują podstawową wiedzę i umiejętności. Drugi etap obejmuje pierwsze niezależne kroki w roli nauczyciela, pierwsze lata konfrontacji z rzeczywistością pracy w szkole w charakterze nauczyciela. Etap ten nazywa się na ogół integracją zawodową. Trzeci etap jest etapem doskonalenia zawodowego nauczycieli, którzy sprościli początkowym wyzwaniom, jakie ten zawód przed nimi stawiał.

Wszyscy nauczyciele przechodzą przez te etapy. Jakość ich doskonalenia zawodowego będzie jednak w znacznym stopniu uzależniona od wsparcia, jakie otrzymają na każdym z tych etapów. W ostatnich latach wiele uwagi poświęcono jakości programów kształcenia nauczycieli i warunkom realizacji skutecznych programów ustawicznego doskonalenia zawodowego. Mniej uwagi poświęcono opracowaniu skutecznych programów integracyjnych, które zapewniają wsparcie dla nauczycieli podczas przechodzenia od kształcenia do pracy zawodowej w szkołach. Kwestia wsparcia nauczycieli na etapie integracji zawodowej jest szczególnie ważna w kontekście braków umiejętności dydaktycznych, a w niektórych krajach porzucania swojego zawodu przez wielu młodszych nauczycieli.

3 Niniejszy dokument oparto na pracach:
Marco Snoek, Hogeschool van Amsterdam;
Eve Eisenschmidt, Tallinn University College, Haapsalu;
Bernadette Forsthuber, agencja wykonawcza EAC, Eurydice;
Paul Holdsworth, Komisja Europejska;
Athena Michaelidou, cypryjskie centrum badań i oceny kształcenia (Cyprus Centre for Educational Research and Evaluation);
Jorunn Dahl Norgaard, Utdanningsforbundet (unia ds. kształcenia), Norwegia;
Norbert Pachler, Instytut Kształcenia, Uniwersytet Londyński.

Najważniejsze przesłania

- ▶ W większości krajów nowi nauczyciele nie mają dostępu do spójnych i ogólnosystemowych środków wsparcia; jeżeli takie środki wsparcia istnieją, są one stosunkowo niesystematyczne i nie w pełni włączone do systemu kształcenia (▶ Rozdział 2).
- ▶ Polityka integracji zawodowej służy szeregowi celów politycznych, w tym rozwiązywaniu problemu braków umiejętności wśród nauczycieli, poprawie osiągnięć szkół i nauczycieli, zachęcaniu większej liczby osób do zawodu nauczyciela, aby zastąpić wiele osób planujących przejście na emeryturę oraz poprawie skuteczności programów kształcenia nauczycieli (▶ Rozdział 3).
- ▶ Każdy system integracji powinien spełniać potrzeby nowych nauczycieli w zakresie trzech podstawowych rodzajów wsparcia: osobistego, społecznego i zawodowego. Proponuje się strukturę opartą na czterech powiązanych ze sobą podsystemach służących opiece mentorskiej, wiedzy specjalistycznej, wzajemnemu wsparciu i autorefleksji (▶ Rozdział 4).
- ▶ Aby programy integracyjne przyniosły dobre efekty musi być spełniony szereg warunków. Dotyczą one wsparcia finansowego, jasności w zakresie ról i obowiązków, współpracy, kultury skoncentrowanej na uczeniu się oraz zarządzania jakością (▶ Rozdział 5).
- ▶ Nie ma żadnego, nawet jednego, modelu skutecznej polityki integracyjnej: programy integracyjne rozpatrywane w niniejszym dokumencie charakteryzują się dużym zróżnicowaniem: mogą być dobrowolne lub obowiązkowe, mieć charakter lokalny lub krajowy; mogą, ale nie muszą łączyć się z okresami próbnymi lub z oceną kompetencji nauczycielskich. W celu zilustrowania najważniejszych aspektów programów integracyjnych i różnych sposobów wprowadzania ich w życie wykorzystano studia przypadków (▶ Rozdział 6).

- ▶ Kluczowe pytania i lista kontrolna mogą pomóc osobom odpowiedzialnym za kształtowanie polityki, którym powierzono zadanie opracowania programu integracyjnego dostosowanego do uwarunkowań lokalnych (▶ Rozdział 7).
- ▶ W ▶ rozdziale 8 przedstawiono zarys wyników coraz liczniejszych badań przedstawiających dowody świadczące o wartości programów integracyjnych, a w szczególności o głównej roli odgrywanej przez mentorów.

2 Obecna sytuacja

W niniejszym rozdziale dokonano przeglądu kontekstu polityki europejskiej w zakresie integracji zawodowej i środków wsparcia nauczycieli, zajmując się kolejno istotnymi dokumentami dotyczącymi polityki, danymi demograficznymi oraz analizując programy stażowe i inne rodzaje środków wsparcia istniejące w krajach europejskich.

Poprawa jakości nauczania odgrywa ważną rolę w europejskim programie politycznym

W komunikacie Komisji Europejskiej „Poprawa jakości kształcenia nauczycieli” zauważono, że środki wsparcia dla nowych nauczycieli, jeżeli w ogóle istnieją, są nadal stosunkowo niesystematyczne i nie mają charakteru stałych działań, a są raczej dopiero w powijakach.

Komunikat Komisji w sposób jednoznaczny doprowadził do umieszczenia kwestii kształcenia nauczycieli i polityki ich dotyczącej w europejskim planie działań, co spowodowało, że europejscy ministrowie edukacji⁴ doszli do wspólnych wniosków, zgodnie z którymi nauczanie powinno stać się bardziej atrakcyjną ścieżką zawodową, jakość kształcenia nauczycieli powinna ulec poprawie oraz należy przywiązywać większą wagę do kształcenia, dodatkowego wsparcia ułatwiającego start w zawodzie (integracja zawodowa) i dalszego doskonalenia zawodowego nauczycieli. Strategie krajowe powinny dążyć do rozwijania skoordynowanej, spójnej, dysponującej odpowiednimi zasobami i cechującej się odpowiednią jakością polityki. Nauczyciele powinni być dostatecznie zachęceni do weryfikowania swoich potrzeb szkoleniowych oraz do zdobywania nowej wiedzy, nowych umiejętności i kompetencji na wszystkich etapach kariery zawodowej. Wymaga to zwiększenia koordynacji między różnymi etapami kształcenia nauczycieli - od kształcenia, przez dodatkowe wsparcie ułatwiające start w zawodzie (integracja zawodowa), po kształcenie ustawiczne.

Ministrowie zgodzili się dołożyć starań, aby nauczyciele:

- ▶ na początku kariery zawodowej mieli dostęp do efektywnych programów wsparcia ułatwiających start w zawodzie;

⁴ Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie z dnia 15 listopada 2007 r. na temat poprawy jakości kształcenia nauczycieli (Dziennik Urzędowy 2007/C 300/07 z 12.12.2007), w sprawie przygotowania młodzieży na wyzwania XXI wieku: program europejskiej współpracy w dziedzinie szkolnictwa (Dz.U. 2008/C 319/08) i w sprawie doskonalenia zawodowego nauczycieli i kadry kierowniczej szkół (Dz.U. 2009/C 302/04).

- ▶ na wszystkich etapach kariery zawodowej byli zachęceni do weryfikowania swoich potrzeb szkoleniowych oraz do zdobywania nowej wiedzy, nowych umiejętności i kompetencji poprzez uczenie się formalne, nieformalne i pozaformalne, w tym wymiany i praktyki za granicą.

Podobnie jak Komisja Europejska i Rada Europejska, w dniu 23 września 2008 r. również Parlament Europejski zajął się kwestią wsparcia dla nowych nauczycieli w sprawozdaniu⁵ na temat poprawy jakości kształcenia nauczycieli. Omawiane sprawozdanie, między innymi:

„domaga się zwrócenia szczególnej uwagi na integrację nowych nauczycieli; zachęca do rozwoju sieci pomocy i programów mentorskich, w których nauczyciele ci, a także nauczyciele posiadający więcej doświadczeń i możliwości mogą odegrać kluczową rolę w szkoleniu nowych kolegów, przekazywaniu wiedzy zdobytej w trakcie swych udanych karier, promowaniu uczenia się od innych członków zespołu i pomocy w walce z problemem, jakim są częste przypadki porzucenia pracy przez nowych nauczycieli; uważa, że poprzez wspólną pracę i uczenie się nauczyciele mogą podnieść wyniki szkoły i poprawić sytuację szkolnictwa jako całości;...”

Również wśród europejskich związków zawodowych nauczycieli panuje duża jednorodność, że zawód nauczyciela należy postrzegać jako stopniowy proces obejmujący kształcenie, integrację zawodową i doskonalenie zawodowe. Moment, w którym nauczyciele, którzy dopiero ukończyli kształcenie, przechodzą z tego etapu do wykonywania zawodu postrzegają jako przełomowy dla późniejszego zaangażowania i rozwoju zawodowego i dla zmniejszenia liczby nauczycieli porzucających zawód.⁶

W dokumencie programowym „Kształcenie nauczycieli w Europie” (2008 r.) ETUCE proponuje, aby co najmniej roczna integracja zawodowa była zarówno prawem, jak i obowiązkiem początkujących nauczycieli i wiązała się z systematycznym poradnictwem i wsparciem. Integracja zawodowa początkujących nauczycieli musi obejmować:

- ▶ wsparcie ze strony mentorów i innych kolegów
- ▶ ograniczenie pensum bez zmniejszenia wynagrodzenia
- ▶ dostęp do odpowiednich środków wsparcia
- ▶ uczestnictwo w obowiązkowym programie poradnictwa
- ▶ możliwość systematycznego łączenia teorii z praktyką

Według ETUCE mentorami powinni być wykwalifikowani i doświadczeni wyspecjalizowani nauczyciele. Pracodawcy powinni zapewnić odpowiednie inicjatywy, takie jak możliwość rozwijania umiejętności w zakresie poradnictwa i wynagrodzenie lub dodatek z tytułu powstałego obciążenia pracą.

Etap integracji zawodowej należy postrzegać jako środek leżący we wspólnym interesie i przynoszący korzyść dla początkującego nauczyciela, miejsca pracy i instytucji kształcącej nauczycieli, a zatem musi odbywać się w ścisłej współpracy między omawianymi trzema zainteresowanymi stronami.

5 Sprawozdanie na temat jakości kształcenia nauczycieli (2008/2068(INI)); Komisja Kultury i Edukacji; sprawozdawca: Maria Badia i Cutchet

6 Kształcenie nauczycieli w Europie, kwiecień 2008 r. (ETUCE – Komitet Związków Zawodowych Oświaty i Nauki (European Trade Union Committee for Education)).

Wyzwania demograficzne

Skuteczne środki mające na celu wspieranie początkujących nauczycieli mogą zapobiec porzuceniu zawodu zaledwie po kilku latach przez znaczną liczbę wykwalifikowanych nauczycieli. Takie środki odgrywają szczególne znaczenie w krajach, w których brakuje nauczycieli niektórych lub wszystkich przedmiotów, lub w krajach, w których znaczna część nauczycieli zbliża się do wieku emerytalnego. Około jednej trzeciej nauczycieli (prawie 2 mln w Europie) ma ponad 50 lat.

Tabela 1.1 Podział nauczycieli szkolnictwa podstawowego (ISCED 1) według grupy wiekowej, w sektorze publicznym i prywatnym łącznie, 2007 r. Źródło: Eurostat, UOE (dane z grudnia 2009 r.).

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
<30 lat	.	22,9	4,5	11,6	9,7	5,2	10,9	26,2	14,4	16,7	16,4	1,4	37,0	11,6	6,9	28,4
30-39 lat	.	28,0	31,7	26,5	28,5	21,7	26,7	22,6	29,2	24,0	34,4	17,3	51,8	30,6	32,3	27,5
40-49 lat	.	28,7	42,6	38,9	22,0	20,3	32,7	23,1	42,3	29,9	28,9	35,2	8,2	31,2	34,0	19,7
≥ 50 lat	.	20,4	21,1	23,0	39,7	52,8	29,6	28,0	14,1	29,5	20,4	46,0	3,0	26,6	26,8	24,4
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
<30 lat	11,7	.	19,8	8,5	16,6	13,8	22,2	12,4	17,1	12,9	5,8	27,7	12,4	13,0	11,3	.
30-39 lat	28,4	.	20,9	22,7	33,3	28,9	28,1	32,7	34,2	32,1	23,0	24,6	28,9	22,9	30,5	.
40-49 lat	37,6	.	26,7	36,9	38,9	29,1	20,9	40,6	23,2	29,6	22,7	22,0	29,1	34,9	21,6	.
≥ 50 lat	22,4	.	32,6	31,9	11,2	28,2	28,8	14,3	25,5	25,3	48,5	25,8	29,6	29,2	36,6	.

Tabela 1.2 Podział nauczycieli szkolnictwa średniego (ISCED 2 i 3) według grupy wiekowej, w sektorze publicznym i prywatnym łącznie, 2007 r. Źródło: Eurostat, UOE (dane z grudnia 2009 r.).

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
<30 lat	.	16,2	8,3	12,8	.	2,9	10,7	13,4	5,4	10,0	9,9	1,1	15,0	12,1	11,5	20,8
30-39 lat	.	23,3	26,1	21,0	.	21,2	17,4	29,4	23,9	30,3	29,5	12,7	27,5	21,1	22,7	25,0
40-49 lat	.	28,1	32,4	29,9	.	25,5	30,0	25,0	41,3	35,1	25,1	31,1	36,5	30,9	32,5	24,8
≥ 50 lat	.	32,4	33,2	36,3	.	50,4	41,9	32,2	29,3	24,5	35,4	55,0	20,9	36,0	33,3	29,3
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
<30 lat	12,7	.	10,9	5,2	19,4	11,5	22,3	9,5	16,3	7,7	8,7	19,9	6,3	11,9	7,7	.
30-39 lat	27,4	.	17,7	19,8	34,1	35,6	25,4	31,0	22,0	25,1	25,4	24,8	17,8	27,4	24,5	.
40-49 lat	29,3	.	27,4	40,6	27,9	32,0	18,8	33,8	25,7	29,4	24,3	26,2	30,4	30,9	23,4	.
≥ 50 lat	30,6	.	44,0	34,4	18,6	20,8	33,5	25,6	35,9	37,7	41,6	29,1	45,5	29,8	44,4	.

Dowody wskazują, że zdecydowana większość nauczycieli przechodzi na emeryturę, gdy tylko pojawi się taka możliwość. Oznacza to, że nauczyciele przechodzą na emeryturę po przepracowaniu wymaganej liczby lat lub po osiągnięciu minimalnego wieku wymaganego do uzyskania pełnych uprawnień emerytalnych.⁷

Wzrost liczby uczniów pozostających w szkole, liczby uczniów korzystających z wychowania przedszkolnego lub każda poprawa stosunku liczby uczniów do liczby nauczycieli może jeszcze zwiększyć zapotrzebowanie na nauczycieli.

Wsparcie dla początkujących nauczycieli w Europie jest zróżnicowane

Integrację zawodową postrzega się na ogół jako formę programu wsparcia dla osób rozpoczynających pracę w zawodzie nauczyciela. Oficjalne definicje różnią się, podobnie jak formy, jakie może przyjąć integracja zawodowa i sposoby jej organizacji.

7 Eurydice, Główne dane na temat kształcenia 2009 r., wskaźnik D37

- ▶ W niektórych krajach integracja zawodowa obejmuje nowych nauczycieli, którzy ukończyli kształcenie, zdobyli odpowiednie kwalifikacje (dyplom) i uzyskali odpowiednią licencję lub zezwolenie uprawniające do nauczania.
- ▶ W innych krajach integracja zawodowa obejmuje nauczycieli, którzy posiadają wymagane kwalifikacje, ale jeszcze nie uzyskali licencji uprawniającej do nauczania; w takich przypadkach uważa się ich za nauczycieli „kandydujących” lub „na okresie próbnym” lub za „stażystów”, a etap integracji zawodowej może kończyć się formalną oceną ich umiejętności dydaktycznych i decyzją w sprawie przyjęcia ich do zawodu.
- ▶ W innych krajach integracja zawodowa obejmuje nauczycieli, którzy nie posiadają jeszcze kwalifikacji i nie uzyskali licencji uprawniającej do nauczania; w takich przypadkach granica między kształceniem i integracją zawodową zaciera się
- ▶ Jak pokazuje tabela 1.3, w większości krajów europejskich nie istnieje krajowy system integracji zawodowej jako taki.

Na ogół integracja zawodowa trwa od dziesięciu miesięcy do dwóch lat.

W Grecji, w Hiszpanii, we Włoszech i na Cyprze nauczyciele muszą przejść obowiązkowe szkolenie podczas okresu próbnego, którego czas trwania jest bardzo zróżnicowany. Obowiązkowe szkolenie dla osób rozpoczynających pracę w zawodzie istnieje również we Francji, w Liechtensteinie i w Turcji.

Wśród krajów, które organizują integrację zawodową w takiej czy innej formie, niektóre obejmują nim nauczycieli, którzy nauczają na poziomie przedszkolnym, szkolnictwa podstawowego, średniego I stopnia i ponadgimnazjalnego, natomiast inne kraje zapewniają staż jedynie dla nauczycieli nauczających na poziomie szkolnictwa średniego; niektóre przewidują staż w przypadku nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych, ale nie na poziomie nauczania przedszkolnego.

W trakcie integracji zawodowej osoby rozpoczynające pracę w zawodzie wykonują w całości lub częściowo zadania należące do obowiązków doświadczonych nauczycieli i otrzymują wynagrodzenie za swoją działalność. Większość krajów przewiduje ten „etap integracji zawodowej” oprócz obowiązkowego szkolenia zawodowego uzyskiwanego przed zdobyciem dyplomu nauczyciela.

Tabela 1.3: Integracja zawodowa nauczycieli pracujących w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1, 2, 3), 2008/09 r. (zestawienie prowizoryczne sporządzone na podstawie danych Eurydice i informacji członków grupy „Nauczyciele i osoby prowadzące szkolenia”)

Kraj	Brak ogólnokrajowego systemu integracji zawodowej	System integracji zawodowej obejmujący nauczycieli, którzy posiadają kwalifikacje i licencję uprawniającą do nauczania	System integracji zawodowej obejmujący nauczycieli, którzy posiadają kwalifikacje, ale <i>nie</i> posiadają licencji uprawniającej do nauczania	System integracji zawodowej obejmujący nauczycieli, którzy <i>nie</i> posiadają jeszcze kwalifikacji ani licencji uprawniającej do nauczania
BE	●			
BG	●			
CZ	●			
DK	●			
DE			●	
EE		●		
EL	●			
ES	●			
FR				●
IE	(●)			
IT	●			
CY		●		
LV	●			
LT	●			
LU				●
HU	●			
MT	●			
NL	(●)			
AT			●	
PL	●			
PT			●	
RO	●			
SI		●		
SK	●			
FI	●			
SE	●			
UK			●	
IS	●			
LI	●			
NO	(●)			
TR			●	

(●) projekt pilotażowy

Uwagi dodatkowe

Malta: Zmiany do ustawy o kształceniu wprowadzone w 2006 r. stanowią, że zanim nauczyciel uzyska uprawnienia nauczycielskie i zostanie zatrudniony na czas nieokreślony, będzie musiał zdobywać pod nadzorem odpowiednie doświadczenie praktyczne w zawodzie nauczyciela łącznie przez co najmniej dwa lata szkolne w pełnym wymiarze czasu pracy lub równoważny im okres w niepełnym wymiarze czasu pracy po uzyskaniu dyplomu. Omawiany artykuł ustawy o kształceniu nie wszedł jeszcze w życie.

Irlandia: Integracja zawodowa wprowadzona jako projekt pilotażowy. (Więcej informacji podano w rozdziale 5).

Holandia: Studenci ostatniego roku kształcenia mogą być zatrudniani w niepełnym wymiarze czasu pracy na umowę szkoleniową lub umowę o pracę na czas określony (okres równoważny nie więcej niż pięciu miesiącom pracy w pełnym wymiarze czasu pracy), pod warunkiem że szkoła posiada wakat. Wykwalifikowany nauczyciel nadzoruje nauczyciela stażystę, który wykonuje wszystkie zadania zwykłego pracownika. (Więcej informacji podano w rozdziale 5).

Austria: Integracja zawodowa obejmuje jedynie nauczycieli mających zamiar pracować w *allgemeinbildende höhere Schule*.

Słowenia: Ustawa o organizacji i finansowaniu stanowi, że zasadniczo integracja zawodowa trwa nie krócej niż sześć i nie dłużej niż dziesięć miesięcy, ale dyrektorzy szkół mogą podjąć decyzję o jego przedterminowym zakończeniu i zatrudnieniu kandydata na nauczyciela na czas nieokreślony przed ukończeniem stażu.

Norwegia: Programy integracyjne nie są proponowane systematycznie (więcej informacji podano w rozdziale 5)

Jakkolwiek tylko kilka krajów posiada spójne ogólnosystemowe programy integracyjne, to w wielu innych krajach udostępnia się na żądanie pewne odrębne środki wsparcia dla nowych nauczycieli, które mogą pomóc w pokonaniu trudności, których mogą doświadczyć jako osoby rozpoczynające pracę w zawodzie i przyczynić się do zmniejszenia prawdopodobieństwa wczesnego porzucenia zawodu. W 2006 r. około 20 krajów proponowało nowym nauczycielom pomoc formalną w innej formie niż systematyczny program integracyjny.

O ile istnieje taka możliwość, omawiane środki wsparcia dla nowych nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich (I stopnia i ponadgimnazjalnego) mogą obejmować pomoc w planowaniu lekcji i ich ocenie, spotkania z osobami sprawującymi nadzór mające na celu omówienie problemów, wizytacje lub specjalnie przygotowane szkolenie dla początkujących nauczycieli. Zwykle wyznacza się mentora, na którym spoczywa odpowiedzialność za udzielanie pomocy nowym nauczycielom – jest to na ogół doświadczony nauczyciel z długim stażem pracy lub dyrektor szkoły.

Tabela 1.4: Kraje, w których nie istnieje ogólny program integracyjny: przepisy / zalecenia dotyczące innych rodzajów wsparcia dla osób rozpoczynających pracę w zawodzie nauczyciela w szkole podstawowej i szkołach średnich (ISCED 1, 2, 3), 2008/09 r.; (na podstawie danych Eurydice i informacji grupy „Nauczyciele i osoby prowadzące szkolenia”)

	D	E	EE	ES	EU	FI	FR	GR	I	M	A	P	PL	R	SI	S	U	SE	UK	IT
Regularne spotkania mające na celu omówienie postępów lub problemów				•	•					•		•		•		•		•	•	
Pomoc w planowaniu lekcji			•	•	•		•			•		•		•		•		•	•	
Pomoc w ocenie lekcji			•	•	•					•		•		•		•		•	•	
Udział w zajęciach klasowych lub wizytacja				•	•					•		•		•		•			•	
Organizacja szkolenia fakultatywnego				•								•			•				•	
Specjalne obowiązkowe szkolenie				•	•		•													•
Wizyty w innych szkołach/centrach zasobów				•						•		•				•				•
Obecnie brak sformalizowanych środków	BE, BG, CZ, DK, LV, LT, HU, NL, FI, SE, NO																			
Uwagi dodatkowe																				
Belgia (BE nl): We wrześniu 2007 r. wprowadzono opiekę mentorską nad początkującymi nauczycielami.																				
Hiszpania: Za organizację pierwszego roku pracy odpowiadają wspólnoty autonomiczne; organizacja może nieco się różnić w zależności od wspólnoty.																				
Polska: Zgodnie z przepisami prawnymi dyrektorzy szkół mają obowiązek wyznaczyć mentora (doświadczonego nauczyciela) dla każdej osoby zaczynającej pracę w zawodzie.																				
Wyjaśnienie																				
Wymienione tu środki wsparcia są przykładami rodzajów działań, których oczekuje się od szkoły w zależności od konkretnych potrzeb danej osoby w zakresie doskonalenia.																				

Integracja jako ogólnosystemowy, spójny i ogólny proces wsparcia

W tym rozdziale opisane jest, w jaki sposób państwa członkowskie zapewniają wsparcie integracyjne.

Pokazano w nim, że w ramach ciągłego kształcenia nauczycieli integracja zawodowa może mieć miejsce na różnych etapach pracy zawodowej, począwszy od etapu następującego po uzyskaniu kwalifikacji, a skończywszy na (częściowym) włączeniu do etapu kształcenia nauczyciela.

Ponadto zamierzenia i oddziaływanie wsparcia dla początkujących nauczycieli obejmują zarówno spójne ogólnosystemowe programy integracyjne jak i lokalne i odrębne działania wspierające.

Kolejne rozdziały koncentrują się na celach, kryteriach i warunkach tworzenia spójnych ogólnosystemowych programów integracyjnych. Tego typu programy wsparcia mogą zapewnić najlepsze i najskuteczniejsze wsparcie dla nowych nauczycieli, przeciwdziałać porzucaniu zawodu i zwiększać kompetencje zawodowe.

Integrację zawodową definiuje się tutaj jako wsparcie udzielone początkującym nauczycielom po zakończeniu oficjalnego programu kształcenia na początkowym etapie ich pierwszej pracy w zawodzie.

3 Cele polityki integracyjnej i programów integracyjnych

Wezwanie do opracowania spójnych i ogólnosystemowych programów integracyjnych wspierających początkujących nauczycieli budzi nadzieję, że istnieją silne argumenty przemawiające za wprowadzeniem przedmiotowych programów integracyjnych. ETUCE stwierdza: „Zapewnienie nauczycielom wsparcia i systematycznego poradnictwa na tym etapie jest warunkiem późniejszego zaangażowania zawodowego, jak również zapobiegania porzucaniu zawodu zaledwie po kilku latach przez nauczycieli, którzy niedawno ukończyli kształcenie.” Dane stwierdzenie wskazuje, że programy integracyjne mogą przyczynić się do poprawy kwalifikacji i zwiększenia liczby nauczycieli.

Niniejszy rozdział poświęcony jest obydwu aspektom, ponieważ spodziewana poprawa kwalifikacji lub zwiększenie liczby nauczycieli może być motorem działań w ramach krajowej polityki integracyjnej.

Ograniczenie liczby nauczycieli porzucających zawód

W odróżnieniu od wielu innych zawodów w wielu państwach członkowskich zawodowi nauczyciela brakuje podejścia stopniowego umożliwiającego specjalistom „dorośnięcie” do ich roli zawodowej. Nauczycielowi z kwalifikacjami często powierza się pełną odpowiedzialność za prowadzenie lekcji. Powstaje w ten sposób luka między wspieranym i w mniejszym lub większym stopniu bezpiecznym środowiskiem, z którym mają do czynienia osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela podczas studiów w instytucji kształcenia nauczycieli a przyjęciem pełnej odpowiedzialności w chwili objęcia stanowiska nauczyciela szkolnego. Przedmiotową lukę pogłębia sposób organizacji pracy w większości szkół: każdy nauczyciel odpowiada za swoje lekcje, co wywołuje wśród nauczycieli silne poczucie odosobnienia. Po zdobyciu kwalifikacji nauczycielowi powierza się pełną odpowiedzialność i pozostawia samemu sobie.

Z tego powodu wielu nauczycieli doświadcza „szoku w zetknięciu z praktyką” (Stokking, Leenders, De Jong i Van Tartwijk, 2003 r.), gdy zmienia status z osoby przygotowującej się do zawodu nauczyciela na początkującego nauczyciela.

Wielu początkujących nauczycieli spędziło pierwsze miesiące w szkole, wierząc że powinni już wiedzieć, w jaki sposób funkcjonuje ich szkoła, jakie są potrzeby ich uczniów i w jaki sposób

dobrze nauczać. W przypadku pytań dotyczących szkoły i uczniów podsłuchiwali rozmowy w stołówce i zaglądali przez drzwi klas, szukając wskazówek dla zdobycia specjalistycznego doświadczenia. Brak dostępu do jasnych odpowiedzi lub modeli alternatywnych zagrażał jakości ich nauczania, podważał sens kompetencji zawodowych i w końcu prowadził do zakwestionowania przez nich wyboru zawodu nauczyciela. (Moore Johnson i Kardos, 2005 r., str. 13)

Wielu nauczycieli żałuje pewnego braku kolegalności (zob. np. Sorcinelli, 1992 r.). Inne wyzwania związane z początkiem pracy zawodowej to brak czasu, niedostateczna informacja zwrotna i uznanie, nierealne oczekiwania względem samego siebie i trudności z odnalezieniem właściwej równowagi między życiem prywatnym i zawodowym (Sorcinelli, 1992 r.).

W rezultacie znaczna liczba nauczycieli podejmuje decyzję o porzuceniu zawodu i szukaniu innego zawodu w innej dziedzinie niż kształcenie. Liczba osób porzucających przedwcześnie zawód wśród początkujących nauczycieli jest wysoka i w niektórych krajach może osiągać 10 % (OECD, 2005 r.). Skutkuje to nieefektywnym wykorzystywaniem zasobów zainwestowanych w kształcenie nauczycieli i zmniejszeniem liczby młodych, ambitnych nauczycieli rozpoczynających pracę w szkołach. W szczególności w krajach, w których brakuje nauczycieli, zmniejszenie liczby początkujących nauczycieli przedwcześnie porzucających swój zawód ma zasadnicze znaczenie, a skuteczne programy integracyjne odgrywają ważną rolę pomagając nauczycielom pokonać szok wywołany zetknięciem z praktyką i pozostać w zawodzie.

Poprawa jakości kwalifikacji nauczycieli

Z perspektywy uczenia się przez całe życie studenci kończący kształcenie w zawodzie nauczyciela nie kończą nauki. Kończą kształcenie posiadając „kompetencje początkowe” w zawodzie nauczyciela, które wymagają dalszego doskonalenia. W niektórych krajach przedmiotowe „kompetencje początkowe” odzwierciedla ich formalny status, ponieważ początkujący nauczyciele otrzymują status pracownika tymczasowego lub zatrudnionego na okres próbny, a pełną licencję uprawniającą do nauczania uzyskują po upływie roku lub dwóch lat.

Pierwsze doświadczenia nowego nauczyciela w klasie są ważne, ponieważ na omawianym etapie jest on gotowy do nauki, tworzenia i zmieniania zwyczajów i ma wysokie oczekiwania zarówno wobec siebie, jak i wobec samego systemu. Jeżeli nowy nauczyciel otrzyma odpowiednie wsparcie na etapie integracji zawodowej, ma większe szanse na odniesienie sukcesu w pracy w klasie (Breux i Wong, 2003 r.).

Zadaniem programów integracyjnych jest wspieranie nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie na decydującym etapie, kiedy z „początkujących” nauczycieli przekształcają się w „doświadczonych” nauczycieli, oraz udzielanie pomocy w dostosowywaniu się do rzeczywistości nauczania w szkole. Przedmiotowe wsparcie może mieć charakter formalny lub nieformalny - w pierwszym przypadku ukończenie programu integracyjnego jest jednym z obowiązkowych warunków zdobycia pełnej licencji uprawniającej do nauczania, a w drugim udział w programie integracyjnym jest dobrowolny.

▼ Formalne programy integracyjne

Celem formalnych programów integracyjnych jest wspieranie początkujących nauczycieli, ale również zagwarantowanie jakości kwalifikacji tych nauczycieli, którzy uzyskają pełną licencję uprawniającą do nauczania. Pierwsze lata postrzega się jako okres próbny. Przykład takiego okresu próbnego można znaleźć w Szkocji (zob. 5.6). W niektórych przypadkach przedmiotowe okresy kończą się formalnym egzaminem, który studenci muszą zdać.

W krajach, w których istnieją omawiane okresy próbne, państwo (za pośrednictwem ministerstwa lub agencji krajowej) sprawuje ścisłą kontrolę nad programami integracyjnymi.

▼ Nieformalne programy integracyjne

Nieformalne programy integracyjne nie wiążą się z okresami próbnymi ani z uzyskaniem pełnego statusu nauczyciela. Koncentrują się głównie na wspieraniu początkujących nauczycieli w okresie zmiany ich statusu z osoby przygotowującej się do zawodu nauczyciela na doświadczonego nauczyciela. Podobnie jak integracja formalna przedmiotowe wsparcie może dotyczyć różnych aspektów (Eisenschmidt, 2006 r.):

- ▶ zawodowego
- ▶ społecznego
- ▶ osobistego

W wymiarze zawodowym wsparcie początkującego nauczyciela ma mu głównie umożliwić nabranie większej pewności siebie w wykorzystaniu podstawowych kompetencji nauczycielskich, w tym wiedzy pedagogicznej i umiejętności pedagogicznych. Tym samym etap integracji zawodowej jest początkiem procesu uczenia się przez całe życie w zawodzie nauczyciela, tworząc łącznik pomiędzy kształceniem i etapem doskonalenia zawodowego.

W wymiarze społecznym wsparcie początkującego nauczyciela ma głównie pomóc mu w zintegrowaniu się ze szkolną społecznością (uczącą się), rozumieniu i akceptowaniu szczególnych cech, norm, zwyczajów i struktury organizacyjnej istniejącej w danej szkole. Według Kelchtermansa i Balleta (2002 r.) obejmuje to również wprowadzenie do mikropolityki szkoły (orientowanie się, kto pełni funkcje nieformalnych liderów i w jaki sposób można wpływać na decyzje). Wymiar społeczny obejmuje nie tylko socjalizację w szkole, ale również w społeczności zawodowej.

Wymiar osobisty obejmuje proces rozwijania tożsamości zawodowej nauczyciela. Obejmuje to rozwijanie i przygotowywanie osobistych norm stosowanych wobec uczniów i kolegów, przygotowywanie poglądu nauczyciela na temat nauczania i uczenia się oraz jego roli w przedmiotowych procesach, rozwijanie podejścia polegającego na uczeniu się przez całe życie itd. W tym wymiarze ważną rolę odgrywają emocje i postrzeganie własnej skuteczności i samoocena.

Spójne programy integracyjne mają na celu zapewnienie wsparcia we wszystkich trzech wymiarach (zob. rozdział 3).

Wspieranie profesjonalizmu w szkołach

W wielu szkołach nowi nauczyciele mogą stanowić źródło nowych, ożywczych pomysłów i inspiracji. Jednak w wielu szkołach nowi nauczyciele nie mogą pełnić i nie pełnią takiej roli. Często szybko integrują się z istniejącą kulturą i przystosowują się do norm obowiązujących w szkole. Marnuje się tym samym ich potencjał jako czynników wywołujących zmiany. Nowi nauczyciele mogą ożywić i zakwestionować istniejącą w szkołach kulturę jedynie wówczas, gdy istnieje podatny grunt, na którym mogą się zakorzenić i rozwinąć nowe pomysły i inspiracje oraz gdy docenia się nowych nauczycieli i ich pomysły; innymi słowy, wówczas gdy doświadczeni nauczyciele są otwarci na nowe pomysły i podejścia. Jednak w wielu szkołach istniejąca kultura jest bardzo odporna na zmiany, a od nowych nauczycieli oczekuje się dostosowania do obecnego stanu wprowadzonego przez „weteranów” (Moore Johnson, 2004 r.). Programy integracyjne można wykorzystywać, aby ochronić początkującego nauczycieli przed dominującą kulturą i promować ich nowe pomysły.

Wprowadzanie programów integracyjnych może przyczynić się do rozwijania w szkołach kultury uczenia się. Kultura uczenia się obejmuje nie tylko wspieranie uczenia się początkujących nauczycieli, ale również uczenia się wszystkich nauczycieli w szkole. Mentor odgrywa zasadniczą rolę w kształtowaniu środowiska, w którym wkład początkujących nauczycieli jest mile widziany i traktowany poważnie, a także w promowaniu kultury uczenia się w szkole.

Zapewnianie informacji zwrotnej służącej kształceniu

Programy integracyjne zmniejszają lukę między kształceniem i doskonaleniem zawodowym. W ramach uczenia się przez całe życie programy integracyjne stanowią łącznik między kształceniem i kształceniem ustawicznym nauczycieli. W pierwszych latach pracy w zawodzie nauczyciele przekonują się o skuteczności i jakości szkolenia i oceniają, w jakim stopniu wykształcenie pedagogiczne przygotowało ich do pracy w zawodzie nauczyciela. Dlatego proces integracji zawodowej może zapewnić instytucjom kształcącym nauczycieli wartościową informację zwrotną dotyczącą trafności ich programów. Jeżeli instytucje kształcące nauczycieli biorą aktywny udział w programach integracyjnych, mogą korzystać z doświadczeń początkujących nauczycieli uczestniczących w przedmiotowych programach, aby je aktualizować, a tym samym zmniejszać lukę między teorią i praktyką w programie kształcenia nauczycieli.

Jak pokazano programy integracyjne mogą mieć bardzo różnorodne cele: zmniejszenie liczby nauczycieli porzucających zawód, poprawę jakości kwalifikacji początkujących nauczycieli, wsparcie w wymiarze zawodowym, społecznym i emocjonalnym, wspieranie kultury uczenia się w szkołach i zapewnianie informacji zwrotnej dla instytucji kształcenia nauczycieli.

Spójne programy integracyjne dążą do uwzględnienia w mniejszym lub większym stopniu wszystkich powyższych celów. Nacisk kładziony na konkretne cele może się jednak różnić w zależności od lokalnych lub krajowych warunków. Program integracyjny musi być dostosowany do zakładanych celów. Z tego powodu mogą wystąpić różnice między programami integracyjnymi w zakresie rodzaju działań, zaangażowania instytucji kształcących nauczycieli, roli mentora i obowiązkowego lub dobrowolnego charakteru programu. Zostanie to mówione w kolejnym rozdziale.

4 Opracowywanie programów integracji zawodowej

Niniejszy rozdział poświęcono głównym elementom, które tworzą spójny, systemowy program integracji zawodowej.

Początkujący nauczyciele potrzebują trzech rodzajów wsparcia

Pierwsze lata pracy zawodowej nauczyciela są kluczowe dla jego rozwoju zarówno zawodowego, jak i osobistego. Jak już wspomniano, określenie „integracja zawodowa” jest stosowane w odniesieniu do różnych procesów, poprzez które początkujący nauczyciele wprowadzani są do zawodu i które są zazwyczaj powiązane z pierwszymi latami nauczania następującymi po ukończeniu programu

podstawowego wykształcenia pedagogicznego. Dlatego też integracja zawodowa odgrywa decydującą rolę w procesie uczenia się nauczyciela przez całe życie, stwarzając możliwości odniesienia się do podstawowego wykształcenia pedagogicznego oraz przygotowania się do ustawicznego doskonalenia zawodowego.

W rozdziale 2 pokazano, że w państwach członkowskich istnieją różne rodzaje wsparcia dla nowych nauczycieli. Niektóre z nich można włączyć do bardziej spójnego i ogólnosystemowego programu integracji zawodowej.

W rozdziale 3 zidentyfikowano różne cele, przede wszystkim zmniejszenie liczby osób porzucających zawód nauczyciela, zapewnienie jakości nauczania, wspieranie profesjonalizmu w szkołach i udzielanie instytucjom kształcenia nauczycieli informacji zwrotnych. Wyróżniono również trzy aspekty programu integracji zawodowej: zawodowy, społeczny i osobisty. Spójne programy integracji zawodowej powinny uwzględniać wszystkie trzy aspekty.

Są one głównymi elementami składowymi spójnych i ogólnosystemowych programów integracji zawodowej. W niniejszym rozdziale elementy te przekształcono w kryteria opracowywania programów integracji zawodowej, opierając się na spostrzeżeniu, że początkujący nauczyciele potrzebują trzech podstawowych rodzajów wsparcia: osobistego, społecznego i zawodowego.

▼ Wsparcie osobiste

Ten rodzaj wsparcia ma pomóc nowemu nauczycielowi w rozwinięciu własnej tożsamości zawodowej. W ciągu pierwszych miesięcy i lat swojej pracy nauczyciel musi stawić czoła wielu wyzwaniom zawodowym i osobistym. Badania wykazują, że początkujący nauczyciele mają do czynienia z wieloma problemami, gdy stawiają pierwsze kroki w zawodzie. Może to doprowadzić do utraty wiary w siebie, narazić na silny stres i niepokój, a także spowodować, że nauczyciel będzie kwestionował swoje własne kompetencje jako nauczyciela i osoby. Etap integracji zawodowej może zapewnić nauczycielowi wsparcie w tym okresie i pomóc mu w rozwinięciu osobistego profilu nauczania. Nauczyciele rozpoczynający pracę w swoim zawodzie i biorący udział w programach integracji zawodowej zasadniczo zgłaszają, że w wyniku doświadczeń zdobytych w trakcie programu poprawiły się ich odczucia w zakresie kompetencji, motywacji, przynależności, wsparcia i zainteresowania. Jest to krok w kierunku zwiększenia wśród nauczycieli pewności siebie i unikania zmiany zawodu.

Dla zapewnienia takiego osobistego wsparcia istotne jest kilka elementów:

- ▶ wsparcie ze strony mentora i partnerów: nawiązanie kontaktu z innymi początkującymi nauczycielami może być pomocne, ponieważ dzięki temu nauczyciele rozpoczynający pracę w zawodzie mogą stwierdzić, że problemy, z którymi mają do czynienia, nie są czymś wyjątkowym; ten rodzaj wsparcia zapewnia „realistyczne” - pochodzące od mentorów lub partnerów - rozwiązania, pomagające początkującym nauczycielom w rozwiązywaniu praktycznych problemów;
- ▶ bezpieczne środowisko: niezwykle istotna jest możliwość omówienia problemów i odczuć bez ryzyka, że zostaną one wykorzystane do oceny kompetencji zawodowych danej osoby. Można je omawiać z partnerami lub z mentorem, który nie odpowiada za ocenę nauczyciela ani za decyzje dotyczące przedłużenia umowy o pracę itp.;

- ▶ ograniczone obciążenie pracą: dla początkujących nauczycieli wszystkie prowadzone lekcje są czymś nowym i wymagają starannego przygotowania. Przy braku doświadczenia może to prowadzić do dużego obciążenia pracą, a tym samym spotęgować poczucie braku kompetencji. Początkującym nauczycielom można zapewniać wsparcie poprzez ograniczenie liczby godzin nauczania (bez ograniczenia wynagrodzenia) lub poprzez nauczanie zespołowe, bądź wspólne.

▼ Wsparcie społeczne

Program integracji zawodowej może ułatwić nauczycielom rozpoczynającym pracę w zawodzie życie się ze społecznością szkolną i zawodową; współpraca z innymi może sprzyjać wymianie opinii i nowych pomysłów. Ważnym czynnikiem wsparcia społecznego w szkołach dla początkujących nauczycieli jest kultura szkolna. Początkujący nauczyciele mogą odczuwać, że znacznie łatwiej akceptuje ich zespół, który jest otwarty na nowe pomysły i innowacje oraz przyzwyczajony do współpracy. Wsparcie społeczne umożliwia utworzenie i wspieranie środowiska wspólnego uczenia się w obrębie szkoły i wśród zainteresowanych stron systemu edukacji (rodzice, społeczność itd.).

Elementy wsparcia społecznego mogą obejmować:

- ▶ wsparcie ze strony mentora: mentor może odegrać kluczową rolę we wprowadzeniu początkujących nauczycieli do organizacji oraz kultury szkolnej wraz z jej pisаныmi i niepisаныmi wartościami i normami.
- ▶ współpracę: formy wspólnego nauczania, w ramach których dwóch lub większa liczba nauczycieli są odpowiedzialni za niektóre zajęcia lub lekcje, oraz udział w zespołach i grupach projektowych może pomóc początkującym nauczycielom we włączeniu się do społeczności szkolnej.

Aby w ramach programu integracyjnego można było zapewnić wsparcie społeczne, program musi być (częściowo) realizowany w szkole przy aktywnym udziale i odpowiedzialności różnych grup społeczności szkolnej.

Kadra kierownicza szkół odgrywa kluczową rolę w nadzorowaniu całości systemu. Wyznaczenie mentora nie powinno być dla dyrektora szkoły pretekstem do zdystansowania się od zadania, jakim jest wspieranie początkujących nauczycieli.

▼ Wsparcie zawodowe

Celem wsparcia zawodowego jest rozwój kompetencji początkującego nauczyciela (w zakresie pedagogiki, dydaktyki, danego przedmiotu itd.). Wsparcie to może skupiać się na rozwoju umiejętności skutecznego prowadzenia lekcji i pogłębieniu wiedzy o przedmiocie, pedagogice i dydaktyce. Dzięki profesjonalnemu wsparciu w trakcie programów integracji zawodowej rozpoczyna się proces uczenia się przez całe życie i zanika luka pomiędzy podstawowym kształceniem nauczyciela a ustawicznym rozwojem zawodowym. Wsparcie zawodowe może nie tylko przyczynić się do zwiększenia indywidualnego profesjonalnego podejścia początkujących nauczycieli do zawodu, ale może także podnieść poziom profesjonalizmu w szkole jako całości.

Elementy wsparcia zawodowego mogą obejmować:

- ▶ udział ekspertów (np. ze szkół wyższych oraz instytucji kształcenia nauczycieli). Można to organizować na drodze formalnych kursów lub warsztatów, bądź poprzez możliwość konsultowania się z ekspertami;

- ▶ wymianę wiedzy praktycznej między początkującymi i doświadczonymi nauczycielami (w różnych szkołach), na przykład poprzez uczestnictwo w społecznościach uczących się na zasadach współpracy.

Wsparcie zawodowe powinno zapewniać możliwości szerokiego wachlarza działań, ponieważ nauczyciele mają różne style uczenia się: mogą uczyć się czytając, eksperymentując i snując refleksje indywidualnie lub wspólnie na zasadach współpracy.

Tabela 4.1: Wsparcie potrzebne początkującym nauczycielom

	Osobiste	Spoleczne	Zawodowe
Cele	<ul style="list-style-type: none"> rozwinięcie tożsamości jako nauczyciela zwiększenie kompetencji pobudzenie wiary w siebie zmniejszenie poziomu stresu i niepokoju zmotywowanie uniknięcie porzucenia zawodu 	<ul style="list-style-type: none"> socializacja w obrębie szkoły i zawodu promowanie współpracy promowanie wspólnego uczenia się promowanie udziału w społeczności szkolnej oraz zaangażowania ze strony tej społeczności 	<ul style="list-style-type: none"> dalsze poszerzanie kompetencji zawodowych w zakresie nauczania powiązanie kształcenia nauczyciela i jego ustawicznego rozwoju zawodowego rozwijanie profesjonalizmu początkujących nauczycieli
Najważniejsze wymogi	<ul style="list-style-type: none"> bezpieczne, neutralne środowisko ograniczone obciążenie pracą nauczanie zespołowe wspólne nauczanie 	<ul style="list-style-type: none"> współpraca wspólne nauczanie nauczanie zespołowe praca zespołowa grupy zadaniowe 	<ul style="list-style-type: none"> dostęp do wiedzy poprzez wymianę między nowymi i doświadczonymi nauczycielami dalsze kursy lub zajęcia konsultacje
Odpowiednie systemy wsparcia (zob. tabela 4.2)	<ul style="list-style-type: none"> mentor partner autorefleksja 	<ul style="list-style-type: none"> mentor partner 	<ul style="list-style-type: none"> mentor partner ekspert autorefleksja
Inne podmioty	<ul style="list-style-type: none"> kadra kierownicza szkół 	<ul style="list-style-type: none"> kadra kierownicza szkół rodzice, społeczność 	<ul style="list-style-type: none"> kadra kierownicza szkół

© Komisja Europejska 2010

Cztery powiązane systemy

Badania wykazują, że wszystkie te trzy rodzaje wsparcia są niezbędnymi elementami programu integracji zawodowej (zob. rozdział 8). W niniejszej sekcji trzy istotne składniki programu integracji zawodowej są przedstawione w postaci czterech powiązanych ze sobą systemów, które wspólnie tworzą spójny program. Systemy te to: opieka mentorska, wkład ekspertów, wsparcie partnerów i autorefleksja. Konkretnie szczegóły tych systemów mogą różnić się w zależności od warunków lokalnych.

▼ System opieki mentorskiej

Opieka mentorska w programie integracji zawodowej polega na tym, że doświadczony nauczyciel, na którego nałożony jest obowiązek pomocy początkującemu nauczycielowi, zapewnia wsparcie na szczeblu osobistym / emocjonalnym, społecznym (wprowadzenie do organizacji i norm szkolnych) i zawodowym. Celem systemu opieki mentorskiej musi być pobudzanie do kształcenia zawodowego przez stosowanie rozmaitych rodzajów podejścia, np. treningu, szkolenia, dyskusji, doradztwa itd. Boice (1992) stwierdził, że formalna opieka mentorska, szczególnie poprzez regularne spotkania, jest

najważniejszym warunkiem udanego funkcjonowania takiej opieki. Odkrył również, że ważnym czynnikiem jest koordynacja opieki mentorskiej na szczeblu instytucjonalnym. Mentorzy stanowią ważny, o ile nie najważniejszy element programu integracji zawodowej, ale ich udział musi być dostosowany do wizji, misji i struktury całości programu integracji zawodowej (Wong, 2004).

Jednym z kluczowych aspektów jest to, czy mentorzy powinni „pomagać”, czy „oceniać” (Feiman-Nemser, 1996). Zapewne w kontekście neutralnym początkujący nauczyciele chętniej dzielą się problemami i proszą o pomoc. Wydaje się, że jeśli kontekst może mieć charakter krytyczny, początkujący nauczyciele są zazwyczaj skłonni prosić o pomoc przy „bezpiecznych”, niewielkich problemach (Galvez-Hjornevik, 1985); z tego powodu mentorzy nie powinni uczestniczyć w podejmowaniu decyzji dotyczących wynagrodzenia lub przedłużenia umowy.

Ponieważ stosunek początkującego nauczyciela do mentora i stosunek mentora do początkującego nauczyciela ma duże znaczenie, staranne dopasowanie mentora i osoby przygotowującej się do zawodu nauczyciela ma zasadnicze znaczenie dla uniknięcia potencjalnej niezgodności charakterów lub podejścia. Ważne jest, aby początkujący nauczyciel miał możliwość dokonania wyboru mentora, zwłaszcza że może to w dużym stopniu wpływać na decyzję o pozostaniu w zawodzie lub porzuceniu go (Brown, 2001).

Ponieważ w ramach systemu opieki mentorskiej wsparcie zapewniane jest na wszystkich trzech szczeblach (osobistym/emocjonalnym, społecznym i zawodowym) ważne jest, aby poza ogólnymi aspektami dotyczącymi nauczania i uczenia się obejmował on również wsparcie na szczeblu dydaktyki przedmiotu. Wsparciem tym może zajmować się jeden i ten sam mentor lub różni mentorzy.

Opieka mentorska niesie za sobą korzyści przede wszystkim bezpośrednio dla nowego nauczyciela (wsparcie na różnych poziomach), ale i dla mentora (rozwijanie umiejętności i wiedzy) oraz dla szkoły, ponieważ zapewnia możliwości rozwoju kultury wspólnoty edukacyjnej w obrębie szkoły.

▼ System ekspercki

Należy wprowadzić „system ekspercki”, aby zapewnić profesjonalne wsparcie nowym nauczycielom. Głównym celem systemu eksperckiego jest umożliwienie dostępu do zewnętrznej wiedzy specjalistycznej i poradnictwa w celu poszerzania wiedzy tematycznej i podnoszenia poziomu nauczania. System ekspercki może polegać głównie na seminariach, uczestnictwie w kursach prowadzonych przez specjalistów w zakresie nauczania, ale też na zapewnieniu dostępu do materiałów pomocniczych, zasobów i wytycznych.

Jeżeli uprawnienia początkującego nauczyciela mają charakter warunkowy, a okres próbny kończy się formalnym egzaminem, system ekspercki jest niezbędny i zazwyczaj zdominowany przez krajowe agencje, instytucje lub szkoły wyższe. W pozostałych przypadkach system ekspercki może być zorganizowany na szczeblu szkoły, gdzie ekspertami są głównie doświadczeni nauczyciele, lub może być usługą oferowaną absolwentom przez szkoły wyższe lub inne instytucje ustawicznego rozwoju zawodowego.

▼ System wzajemnego wsparcia

System wzajemnego wsparcia łączy początkujących nauczycieli (z jednej szkoły lub kilku różnych), dając możliwości tworzenia sieci kontaktów w obrębie poszczególnych szkół i pomiędzy nimi. W ramach systemu wzajemnego wsparcia występują różne rodzaje wsparcia: społeczne (zwłaszcza w grupach nauczycieli pochodzących z tej samej szkoły) osobiste/emocjonalne i zawodowe wsparcie (wzajemne) dla nowych nauczycieli.

System wzajemnego wsparcia jest niezbędny w tworzeniu bezpiecznego środowiska, w którym uczestnicy mają jednakowy status i w którym początkujący nauczyciele mogą odkryć, że napotykają wiele podobnych problemów. Grupa wzajemnego wsparcia musi działać na zasadzie bezpośrednich spotkań, ale częściowo może stanowić społeczność wirtualną.

System wzajemnego wsparcia i system opieki mentorskiej mogą się częściowo pokrywać, gdy stosowana jest grupowa opieka mentorska, a mentor i początkujący nauczyciele zbierają się w grupach w celu wymiany doświadczeń, włąpliwości oraz dobrych i złych praktyk.

Jeżeli szkoły są duże i posiadają wielu początkujących nauczycieli, grupy wzajemnego wsparcia mogą być tworzone w ramach danej szkoły. W takich grupach wymiana jest łatwa, ponieważ wszyscy uczestnicy pracują w tym samym otoczeniu. Jednakże w małych szkołach początkujących nauczycieli może być znacznie mniej, np. jeden lub dwóch. W takim przypadku grupa wzajemnego wsparcia obejmuje z konieczności nauczycieli z innych szkół, co może prowadzić do interesującej wymiany różnych rodzajów podejścia stosowanego w tych placówkach.

▼ System autorefleksji

Program integracji zawodowej powinien uwzględniać możliwości i struktury umożliwiające początkującym nauczycielom refleksję nad własnym uczeniem się na metapoziomiu. Autorefleksja zapewnia ciągłość nauki i rozwoju osobistego; sprzyja profesjonalizmowi i gwarantuje rozwijanie u nauczycieli nastawienia opartego na uczeniu się przez całe życie. Stanowi ona pomost pomiędzy kształceniem nauczyciela a jego ustawicznym doskonaleniem zawodowym na szczeblu inwestowania w samego siebie (które musi być ciągłe). Ponadto zapewnienie początkującym nauczycielom wystarczającego czasu na refleksję nad doświadczeniami i wymianę tych doświadczeń z innymi osobami w pozytywnym środowisku pomaga rozwinąć w obrębie zawodu nauczyciela wspólną kulturę i etos.

System autorefleksji może obejmować system rejestrowania, np. wykorzystując dokumentację, obserwacje i informacje zwrotne na temat nauczania, nauczanie zespołowe, dzienniki itd. Do autorefleksji można pobudzać poprzez wykorzystanie ustalonych norm dotyczących praktyki, wykazywania wyników, wzajemnej oceny itd. System autorefleksji może być częścią formalnego krajowego systemu oceny, który przyznaje początkującemu nauczycielowi pełny status nauczyciela, lub zintegrowany z lokalną polityką kadrową na szczeblu szkoły.

Tabela 4.2: Cztery powiązane systemy wsparcia

System: Udzielane wsparcie	Mentor	Ekspert	Partner	Autorefleksja
Cele	<ul style="list-style-type: none"> • zawodowe • osobiste • społeczne • pobudzanie do profesjonalnego uczenia się • tworzenie bezpiecznego środowiska dla uczenia się • socjalizacja w obrębie społeczności szkolnej 	<ul style="list-style-type: none"> • zawodowe • zapewnienie doskonalenia zawodowego początkujących nauczycieli • poszerzenie wiedzy i kompetencji w zakresie nauczania 	<ul style="list-style-type: none"> • zawodowe • osobiste • społeczne • tworzenie bezpiecznego środowiska dla uczenia się • dzielenie się rozwiązaniami wspólnych problemów 	<ul style="list-style-type: none"> • zawodowe • osobiste • promowanie metarefleksji w zakresie własnego uczenia się • promowanie profesjonalizmu • rozwijanie nastawienia opartego na uczeniu się przez całe życie • powiązanie kształcenia nauczyciela z jego ustawicznym rozwojem zawodowym • początkujący nauczyciel
Najważniejsze podmioty	<ul style="list-style-type: none"> • doświadczeni, odpowiednio przeszkoleni nauczyciele 	<ul style="list-style-type: none"> • eksperci w zakresie nauczania (np. z instytucji kształcenia nauczycieli) 	<ul style="list-style-type: none"> • inni nowi nauczyciele • doświadczeni nauczyciele • inni współpracownicy 	
Działania	<ul style="list-style-type: none"> • trening • szkolenie • dyskusja • doradztwo • koordynowanie ustaleń na szczeblu szkoły 	<ul style="list-style-type: none"> • seminaria • różne kursy • materiały pomocnicze • zasoby • wytyczne 	<ul style="list-style-type: none"> • tworzenie sieci kontaktów w obrębie poszczególnych szkół i pomiędzy nimi • bezpośrednie spotkania (mogą być wspierane przez społeczność wirtualną) • nauczanie zespołowe • kolegalne informacje zwrotne 	<ul style="list-style-type: none"> • obserwacje i informacje zwrotne na temat nauczania • wzajemna ocena • system rejestrowania doświadczeń, uczenia się i przemyśleń, np. portfolio, dzienniki
Warunki powodzenia	<ul style="list-style-type: none"> • staranne dopasowanie mentorów i osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela • mentorzy muszą podzielać i wspierać wizję i strukturę programu integracji zawodowej itd. • koordynacja w szkole • ułatwianie mentorom wykonywania zadań (np. obciążenie pracą) • szkolenia dla tutorów 	<ul style="list-style-type: none"> • łatwy dostęp do zewnętrznej wiedzy specjalistycznej i doradztwa • podejście neutralne 	<ul style="list-style-type: none"> • ograniczone obciążenie pracą dające czas na współpracę i wymianę 	<ul style="list-style-type: none"> • ograniczone obciążenie pracą dające czas na refleksję • ustalone normy umożliwiające przeprowadzenie samooceny
Uwagi	<ul style="list-style-type: none"> • wsparcie może zapewniać kilku mentorów (np. specjalista w danym przedmiocie, nauczyciel z innej dziedziny) 		<ul style="list-style-type: none"> • może częściowo pokrywać się z systemem opieki mentorskiej, jeżeli stosowana jest grupowa opieka mentorska 	<ul style="list-style-type: none"> • może być częścią formalnego krajowego systemu oceny prowadzącego do przyznania pełnego statusu nauczyciela • może być częścią polityki kadrowej szkoły

© Komisja Europejska 2010

5 Warunki powodzenia programów integracji zawodowej

Aby zapewnić funkcjonowanie czterech powiązanych ze sobą systemów i osiągnięcie celów programu integracji zawodowej, musi być spełnione kilka warunków. Dotyczą one wsparcia finansowego, jasnego określenia ról i obowiązków zainteresowanych stron, współpracy między różnymi elementami systemu, kultury opartej na uczeniu się i zwrócenia szczególnej uwagi na zarządzanie jakością kształcenia.

Wsparcie finansowe

Integracja zawodowa oraz inne środki wsparcia dla początkujących nauczycieli wymagają zainwestowania odpowiednich środków finansowych i czasu. W przypadku początkujących nauczycieli niezbędne jest ograniczenie ich obciążenia pracą bez obniżania wynagrodzenia. Takie ograniczenie jest konieczne nie tylko dlatego, że w trakcie pierwszych lat nauczania przygotowanie lekcji zajmuje znacznie więcej czasu, ale także w celu umożliwienia początkującym nauczycielom udziału w programie integracji zawodowej.

Mentorzy również muszą mieć wystarczającą ilość czasu na wypełnianie swoich obowiązków. Efektywna opieka mentorska wymaga znacznego wysiłku i nie może być postrzegana jako po prostu dodatkowe zadanie w ramach zawodu nauczyciela. Mentorzy muszą mieć zmniejszoną liczbę godzin lekcyjnych w ramach planu lekcji, aby móc poświęcić czas na należyte udzielanie pomocy mentorskiej. Mentorzy odgrywają bardzo ważną rolę, zwłaszcza gdy system opieki mentorskiej ma w swoim zamierzeniu oddziaływać na kulturę uczenia się w całej szkole. Znaczenie mentorów można również podkreślić motywując ich i uznając ich dodatkowe obowiązki, np. poprzez dodatek do wynagrodzenia z tytułu pełnienia tych obowiązków.

Udział instytucji kształcenia nauczycieli w programach wsparcia dla początkujących nauczycieli również wymaga zainwestowania środków finansowych i czasu. Jeżeli zasoby te nie są dostępne, „pętla informacyjna” między kształceniem nauczycieli a doświadczeniami początkujących nauczycieli w okresach integracji zawodowej nie będzie funkcjonować sprawnie.

Sposób zapewnienia wsparcia finansowego różni się w zależności od kraju i systemu przyznawania środków. Jednakże jeśli kwestie zasobów finansowych i czasu nie są uwzględnione, program integracji zawodowej będzie nieskuteczny.

Role i obowiązki zainteresowanych stron

Konieczne jest wyraźne określenie – i pełnienie - ról i obowiązków przez wszystkie zainteresowane strony. Do najważniejszych podmiotów w polityce integracji zawodowej należą:

- ▶ nowi nauczyciele;
- ▶ mentorzy;
- ▶ kadra kierownicza szkół;
- ▶ osoby kształcące nauczycieli;

- ▶ ministerstwo lub organy lokalne;
- ▶ związki / organizacje zawodowe / rady sterujące.

Również i w tym przypadku rozdział ról i obowiązków może się różnić w zależności od kraju. W niektórych państwach szkoły posiadają dużą niezależność pod względem swojej polityki wewnętrznej. W krajach tych kadra kierownicza szkół odgrywa kluczową rolę w ustalaniu spójnych programów integracji zawodowej. Rolą organów krajowych lub lokalnych może być zachęcanie kadry kierowniczej szkół do opracowania i wdrażania programów integracji zawodowej lub do określenia kryteriów, które systemy integracji zawodowej muszą spełniać, oraz wspieranie jej w tych działaniach i ułatwianie ich.

W krajach, w których władze publiczne sprawują większą kontrolę, spójny program integracji zawodowej może być ustanowiony na szczeblu regionalnym lub krajowym. Dokonać tego może ministerstwo za pośrednictwem agencji krajowej (takiej jak Szkocka Generalna Rada Nauczania) lub szkół wyższych. W takich przypadkach ważne jest zaangażowanie i odpowiedzialność poszczególnych szkół i ich kadry kierowniczej w aspekcie wzmacniania elementów wsparcia społecznego w ramach programu integracji zawodowej oraz zapewnienia właściwego wpływu tego programu na szczeblu szkoły.

Współpraca między różnymi elementami systemu

Integracja zawodowa musi być postrzegana jako ciągłość: przyjęcie kształcenia nauczycieli za podstawę i wkład w ustawiczne doskonalenie zawodowe. Wymaga to włączenia na każdym etapie tego procesu działań stosownych dla tego etapu, a także unikania powielania tych działań. Nauczyciele oczekują ciągłości swoich doświadczeń w trakcie kształcenia zawodowego (Brown, 2001). Oznacza to w praktyce, że konieczne jest ustanowienie skutecznych powiązań i sprawnej komunikacji między podmiotami realizującymi te różne elementy, systemem opieki mentorskiej, systemem eksperckim, systemem wzajemnego wsparcia oraz systemem autorefleksji. Dlatego też podmioty w tych systemach muszą posługiwać się wspólnym językiem pod względem cech kształcenia nauczycieli oraz wzajemnie rozumieć rolę i działania pozostałych podmiotów.

Spójność systemu integracji zawodowej wymaga wzajemnego zaufania pomiędzy wszystkimi zainteresowanymi stronami na różnych etapach kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Ponieważ program integracji zawodowej może być traktowany jako pierwsza część ustawicznego doskonalenia zawodowego, powinien uwzględniać charakterystykę krajowego systemu tego rozwoju. Może to na przykład obejmować planowanie z wyprzedzeniem w taki sposób, aby zajęcia magisterskie w ramach programu integracji zawodowej były uznawane za element przyszłych programów studiów magisterskich.

Kultura ukierunkowana na uczenie się

Środowisko uczenia się w szkole nowego nauczyciela musi mu służyć wsparciem i uwzględniać zróżnicowane potrzeby. Jeżeli wsparcie początkującego nauczyciela jest uważane wyłącznie za zadanie i obowiązek mentora, a pozostali nauczyciele i kadra kierownicza szkoły skupiają się wyłącznie na własnych codziennych działaniach, program wsparcia będzie nieskuteczny i zaprzepaszczone zostaną jego możliwości; początkujący nauczyciele nie będą pełnić roli czynników wyzwalających zmiany, a ich włączenie do społeczności szkolnej będzie trudniejsze.

Kultura ukierunkowana na uczenie się przez zarówno początkujących, jak i doświadczonych nauczycieli obejmuje skupienie się na współpracy, nadrzędną rolę uczenia się, promowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się, jak również postrzeganie początkujących nauczycieli jako atutów szkoły. Wsparcie nowych nauczycieli może obejmować na przykład nieprzydzielanie im najbardziej wymagających grup uczniów, a także ograniczenie liczby godzin nauczania itd. W tworzeniu takiej kultury najważniejszą rolę odgrywa kadra kierownicza szkoły.

Nacisk na zarządzanie jakością

Aby zapewnić jakość i skuteczność programów integracji zawodowej, należy zwrócić uwagę na kilka zagadnień.

▼ Kompetencje mentorów

Ważne jest zapewnienie cech osobowych i kompetencji wszystkich podmiotów. Szczególną uwagę należy poświęcić cechom osobowym mentora. Mentorzy muszą być wybierani w oparciu o surowe kryteria. Kryteria starszeństwa i hierarchii są mniej ważne niż takie cechy jak umiejętności interpersonalne, komunikacyjne oraz wiedza o uczeniu się (początkujących) nauczycieli. W przeciwnym razie istnieje zagrożenie, że mentor może mieć „konserwatywny wpływ” na praktykę początkujących nauczycieli ograniczając ich kontakt z różnymi rodzajami podejścia i strategiami nauczania lub eksperymentowanie z nimi. Specjalne programy szkolenia mentorów są niezbędne i mogą być oferowane np. przez instytucje kształcenia nauczycieli. Przynosi to korzyści nie tylko początkującym nauczycielom, ale i samym mentorom. Szkolenie mentorów i sama opieka mentorska mogą prowadzić do trzech kategorii rozwoju zawodowego mentorów: skupienie się na osobistym rozwoju pedagogicznym; wiedza o znaczeniu wymiany doświadczeń zawodowych ze współpracownikami; lepsze zrozumienie perspektywy zarządzania (Huling i Resta, 2001).

▼ Kompetencje kadry kierowniczej szkoły

Kompetencje i zaangażowanie kadry kierowniczej szkół są ważne dla utworzenia spójnego systemu integracji zawodowej oraz kultury wspólnego uczenia się w szkole. Feiman-Nemser (1996) argumentuje, że opieka mentorska musi być połączona z wizją dobrego nauczania, prowadzona przy zrozumieniu uczenia się nauczycieli i wspierana przez kulturę zawodową, która sprzyja współpracy i zadawaniu pytań. Kadra kierownicza szkoły ma do odegrania równie ważną rolę zarówno pod względem przydzielania zasobów (takich jak godziny nauczania lub czasu kontaktu z mentorami), jak i zadbania, aby polityka szkoły w zakresie wspierania nowych nauczycieli była rozumiana i wspierana przez personel. Elementy te należy uwzględnić w programach szkolenia dla kadry kierowniczej szkół.

▼ Monitorowanie i ocena

Uznaje się, że niezbędne jest dokonywanie regularnego przeglądu i oceny polityki integracji zawodowej i jej realizacji. Jednym z kryteriów systemu integracji zawodowej wysokiej jakości jest poziom zaangażowania wszystkich zainteresowanych stron w rozwój praktyki opartej na dowodach, tj. chęć monitorowania skuteczności systemu oraz ulepszania go, gdy jest to konieczne i właściwe. Wymaga to programów monitorowania i oceny zarówno na szczeblu szkoły, jak i całego programu.

6 Przykłady działań z zakresu polityki

Jak już wspomniano, programy integracji zawodowej mogą różnić się w zależności od krajowego kontekstu edukacyjnego i kulturowego oraz od konkretnych celów przewidzianych w ramach tych programów. W niniejszym rozdziale przedstawiono przykłady programów integracji zawodowej realizowanych w sześciu państwach. Ma to na celu raczej pokazanie różnorodności możliwych rodzajów podejścia, niż podanie przykładów najlepszych, spójnych i systemowych programów integracji zawodowej. W niektórych przypadkach przykłady dotyczą projektów pilotażowych lub kontekstów, w których jednocześnie istnieje kilka rodzajów podejścia. Celem niniejszego rozdziału jest dostarczenie użytecznych materiałów referencyjnych nie sugerując przy tym, że system można w całości przenieść z jednego kontekstu do innego i osiągnąć taki sam sukces. We wszystkich przypadkach można poczynić obserwacje na temat sposobu zorganizowania elementów programów integracji zawodowej oraz stopnia spełniania warunków skuteczności tych programów.

Poniższe punkty zawierają ogólny opis każdego przykładu, cele danego programu integracji zawodowej, rodzaje wsparcia dostępnego dla nowych nauczycieli oraz związki z rozwojem szkół. Przedstawiono także informacje na temat zapewniania jakości oraz aspektów finansowych, jeżeli dane takie były dostępne.

Cypr

▼ Opis ogólny

Realizację programu integracji zawodowej rozpoczęto na Cyprze w 2008 r. Jest on skierowany do nauczycieli na wszystkich szczeblach (kształcenie podstawowe, średnie i techniczne/zawodowe) oraz do mentorów.

▼ Cele programu integracji zawodowej

Cypryjski program integracji zawodowej ma następujące cele:

- ▶ umożliwienie integracji zawodowej nauczycieli rozpoczynających pracę w tym zawodzie poprzez zapewnienie wsparcia w zakresie ich potrzeb osobistych/emocjonalnych oraz potrzeb zawodowych i praktycznych, a także rozwijanie ich krytycznej refleksji nad praktycznym aspektem nauczania;
- ▶ wspieranie skutecznego rozwoju relacji między mentorami a nauczycielami rozpoczynającymi pracę w tym zawodzie, zwłaszcza że mentorzy mają pełnić znaczącą rolę w szkołach.

Program integracji zawodowej jest realizowany w trzech etapach:

- ▶ pierwszy – seminaria informacyjne mające na celu poszerzenie wiedzy początkujących nauczycieli i mentorów;
- ▶ drugi – integracja zawodowa na szczeblu szkoły;
- ▶ trzeci – ocena programu przez uczestników.

Program jest oceniany przez Centrum Oceny i Badań Edukacyjnych (CERE) i jest monitorowany wewnętrznie przez organizatorów. Ponadto grupa doświadczonych osób prowadzących szkolenie nauczycieli pełni funkcję „zespołu wsparcia” zarówno dla mentorów, jak i dla początkujących nauczycieli na poziomie szkoły.

▼ Rodzaje wsparcia dla nowych nauczycieli

Wsparcie osobiste i emocjonalne: Udzielaniem wsparcia osobistego i emocjonalnego zajmują się głównie mentorzy. Realizowany jest pełny program opieki mentorskiej - każdy nowy nauczyciel przydzielany do szkoły ma wyznaczonego mentora, który jest doświadczonym nauczycielem. Możliwość wsparcia osobistego zapewniają dokumenty do samooceny i materiały pomocnicze przesyłane przez Instytut Kształcenia Nauczycieli, który opuścił dany nauczyciel zaczynający karierę zawodową.

Wsparcie społeczne: Cały program przewiduje angażowanie instytutu kształcenia nauczycieli, organów szkół (kierownictwa szkoły i nauczycieli) oraz, rzecz jasna, początkujących nauczycieli w procedurę mającą na celu ułatwienie integracji zawodowej nowych nauczycieli z miejscem pracy. Seminaria odbywające się na początku i końcu programu zapewniają kontakt oraz wymianę pomysłów i wspólnych wartości między organizatorami (instytutem kształcenia nauczycieli i ministerstwem) i samymi uczestnikami (mentorami i początkującymi nauczycielami).

Wsparcie zawodowe: Wsparcie zawodowe zapewniają seminaria odbywające się na początku i końcu programu. „Zespół wsparcia” oferuje także profesjonalną pomoc dla nowych nauczycieli i mentorów na szczeblu szkoły. Planowane jest uruchomienie internetowej platformy dla celów wymiany materiałów między nowymi nauczycielami.

▼ Rozwój szkół

Cyprijski program integracji zawodowej daje szkołom możliwość rozwoju poprzez system opieki mentorskiej. Mentorami są doświadczeni nauczyciele pracujący już w tej samej szkole, co nowy nauczyciel. Otrzymują oni dodatek z tytułu czasu poświęcanego na udzielanie wsparcia (społecznego, osobistego/emocjonalnego i zawodowego) nowym nauczycielom. Dzięki seminarium oferowanym zarówno mentorom, jak i nowym nauczycielom (niektóre z nich są wspólne), w szkołach stosuje się nowe i nowoczesne metodyki nauczania. Wizyty i monitorowanie ze strony „ekspertów” zewnętrznych (np. zespołu wsparcia) zwiększają możliwości szkół pod względem refleksji i działań w zakresie poprawy jakości nauczania i uczenia się.

▼ Zapewnianie jakości kształcenia

Jakość zapewniana jest zarówno poprzez wewnętrzny system monitorowania programu (samoocena nowych nauczycieli i mentorów, ocena ich potrzeb itd.), jak i dokonywanie zewnętrznej oceny kompetencji i wiedzy zdobytych przez mentorów i nowych nauczycieli. System „zewnętrznych ekspertów”, którzy pełnią funkcję zespołu wsparcia uczestników, gwarantuje, że realizacja programu na szczeblu szkoły odbywa się zgodnie z pierwotnymi założeniami. Pakiet kompetencji uzgodniony przez ministerstwo i związki zawodowe nauczycieli daje możliwość kontrolowania jakości dzięki określonym wskaźnikom powodzenia.

▼ Aspekty finansowe

Program integracji zawodowej częściowo finansowany jest przez Ministerstwo Edukacji i Kultury, natomiast pozostałe środki pochodzą z Europejskiego Funduszu Społecznego (tylko w przypadku szkolnictwa średniego). Finansowanie obejmuje urlopy szkoleniowe dla nauczycieli (zarówno dla

mentorów, jak i dla początkujących nauczycieli), honoraria osób prowadzących szkolenie oraz koszty organizacyjne.

Estonia

▼ Opis ogólny

Program integracji zawodowej jest realizowany w Estonii od 2004 r. Wszystkie osoby po raz pierwszy rozpoczynające pracę w zawodzie nauczyciela zobowiązane są do rocznego okresu integracji (obowiązek ten nie obejmuje osób, które ukończyły kurs doskonalenia zawodowego nauczycieli, jednocześnie pracując na stanowisku pedagoga, i posiadają już doświadczenie zawodowe). Staż ten uważany jest za kontynuację kształcenia nauczycieli i pierwszy etap ustawicznego rozwoju zawodowego. W przypadku początkujących nauczycieli pierwszym etapem jest kształcenie nauczycieli, drugim - integracja zawodowa, czyli wspieranie socjalizacji i współpracy na szczeblu szkoły, a trzecim - ustawiczne doskonalenie zawodowe, czyli okres ustawicznego kształcenia, refleksji i analizy.

Programy integracji zawodowej są promowane za pośrednictwem partnerstwa między szkołą a szkołą wyższą. Szkoła stanowi środowisko doskonalenia zawodowego i wsparcia dla mentorów. Ośrodki uniwersyteckie oferują doświadczenie poprzez seminaria w zakresie autorefleksji dla nowych nauczycieli oraz szkolenie mentorów, a także monitorują i analizują roczny okres integracji.

▼ Cele programu integracji zawodowej

Integracja zawodowa w Estonii ma na celu:

- ▶ wspieranie przystosowania się początkujących nauczycieli do szkoły jako organizacji;
- ▶ rozwijanie podstawowych kompetencji nowych nauczycieli oraz
- ▶ udzielanie wsparcia w rozwiązywaniu problemów.

System integracji zawodowej daje możliwości pod względem rozwoju szkół oraz przekazywania instytucjom kształcenia nauczycieli informacji zwrotnych w celu poprawienia jakości programów nauczania.

▼ Rodzaje wsparcia dla nowych nauczycieli

Wsparcie osobiste i emocjonalne jest jednym z głównych celów programu integracji zawodowej w Estonii. Nowi nauczyciele mają zapewnioną grupową opiekę mentorską. Dzięki sesjom programu wsparcia, które odbywają się w ośrodkach uniwersyteckich, nowi nauczyciele uzyskują możliwość autorefleksji, samooceny i autoanalizy. Szkolenie mentorów jest opracowywane i prowadzone przez ośrodki uniwersyteckie.

Wsparcie społeczne: Najważniejszym elementem systemu estońskiego jest socjalizacja w organizacji i w zawodzie. Wsparcie społeczne jest udzielane zarówno na szczeblu szkoły, jak i za pośrednictwem grupowej opieki mentorskiej. Szkoła zapewnia wsparcie mentorskie oraz promuje współpracę i kolegalność – główne cele programu integracji zawodowej. Przykład estoński sprzyja rozwojowi środowiska nauczycieli poprzez grupową opiekę mentorską. Ponieważ szkoły są w dużym stopniu niezależne, realizacja tej części programu integracji zawodowej różni się w zależności od danej szkoły.

Ta część programu jest silnie rozwinięta w szkołach, które aktywnie działają na rzecz rozwoju wspólnoty edukacyjnej.

Wsparcie zawodowe: Estoński program integracji zawodowej jest w dużym stopniu oparty na kompetencjach. Wsparcie zawodowe stanowi część estońskiego programu integracji zawodowej, ponieważ uważane jest za środek doskonalenia zawodowego nowych nauczycieli za pośrednictwem zarówno szkół, jak i ośrodków uniwersyteckich. Mentorzy szkolni (doświadczeni i odnoszący sukcesy nauczyciele) oraz nauczyciele akademicy oferują wiedzę ekspercką w zakresie opracowywania i ciągłego rozwijania programu. Nowym nauczycielom oferowane jest wsparcie w ramach seminariów. Liderami programu, którzy udzielają wsparcia w ramach programu i go promują, są „eksperci” działający na rzecz poprawy wsparcia pedagogicznego udzielanego uczestnikom.

▼ Związek z rozwojem szkół

Szkoły promują programy integracji zawodowej początkujących nauczycieli. Programy te dają szkołom możliwości w zakresie usprawnień i rozwoju dzięki mechanizmom opieki mentorskiej, wzajemnego uczenia się i współpracy między szkołą a instytucjami kształcenia nauczycieli. Programy szkolenia dla mentorów pobudzają rozwój szkół.

▼ Zapewnianie jakości kształcenia

W Estonii program integracji zawodowej jest oceniany przez ośrodki uniwersyteckie i stale monitorowany przez cały rok przez nauczycieli akademickich. Informacje na temat oceny oraz dowody poparte badaniami stanowią dla instytutów kształcenia nauczycieli informacje zwrotne służące poprawie jakości ich programów nauczania.

▼ Aspekty finansowe

Ministerstwo Edukacji i Badań finansuje działalność ośrodków uniwersyteckich, w tym szkolenie mentorów, seminaria wspierające (lub grupową opiekę mentorską) dla początkujących nauczycieli, stałe monitorowanie realizacji programu, prowadzonych seminariów oraz szkoleń dla zaangażowanych ekspertów uniwersyteckich.

Praca mentorów nie jest regulowana ani opłacana przez władze publiczne; decyzje dotyczące wynagrodzenia mentorów podejmuje kadra kierownicza szkół.

Irlandia

▼ Opis ogólny

W Irlandii po zakończeniu kształcenia wszyscy nauczyciele przechodzą roczny okres próbny. Pod koniec tego okresu większość z nich można uznać za wykwalifikowanych nauczycieli. W 2002 r. Ministerstwo Edukacji i Nauk wprowadziło krajowy projekt pilotażowy w zakresie integracji zawodowej nauczycieli (ang. National Pilot Project on Teacher Induction, NPPTI), który ma na celu zbadanie odpowiednich modeli integracji zawodowej w warunkach Irlandii. Kluczową cechą tego projektu jest program opieki mentorskiej.

NPPTI opiera się na partnerstwie obejmującym trzy związki zawodowe nauczycieli (Stowarzyszenie Nauczycieli w Szkolnictwie Średnim w Irlandii, Irlandzki Narodowy Związek Nauczycieli oraz Związek

Zawodowy Nauczycieli Irlandzkich), Ministerstwo Edukacji i Nauk oraz wydziały edukacji szkół wyższych.

Program ten nie ma jeszcze charakteru ogólnokrajowego i nie jest obowiązkowy.

▼ Cele programu integracji zawodowej

Cele programu są następujące:

- ▶ opracowanie modeli integracji zawodowej początkujących nauczycieli w szkolnictwie ponadpodstawowym;
- ▶ zidentyfikowanie kwestii zawodowych, społecznych i związanych z zatrudnieniem, które mają wpływ na początkujących nauczycieli;
- ▶ zbadanie polityki i praktyki szkół, które mają wpływ na początkujących nauczycieli, i sformułowanie zaleceń w tym zakresie;
- ▶ zbadanie roli przygotowawczych instytucji kształcenia nauczycieli w integracji zawodowej początkujących nauczycieli;
- ▶ sformułowanie zaleceń na potrzeby opracowania krajowej polityki integracji zawodowej dla szkół ponadpodstawowych.

▼ Rodzaje wsparcia dla nowych nauczycieli

Wsparcie osobiste i emocjonalne: Stosowany jest system opieki mentorskiej. Głównym elementem programu jest zapewnienie nowemu nauczycielowi kontaktu z mentorem w tej samej lub sąsiedniej szkole. Dlatego też podczas pierwszego, niezwykle istotnego roku pracy, nowy nauczyciel ma zarówno zawodowe, jak i osobiste wsparcie mentora w całym kontekście szkoły.

Wsparcie społeczne: Kluczowe jest podejście ogólnoszkolne. Szkoła przyjmuje nowego nauczyciela, a mentor z tej szkoły pełni rolę entuzjastycznie nastawionego nauczyciela zapewniającego wsparcie.

Wsparcie zawodowe: Mentor oferuje profesjonalne wsparcie nowym nauczycielom. Mentorzy odbywają szkolenie zawodowe przygotowujące ich do tej funkcji, a Ministerstwo Edukacji i Nauk opłaca nauczycieli na zastępstwie w okresach, gdy mentorzy zwolnieni są z nauczania, aby uczestniczyć w szkoleniu.

▼ Rozwój szkół

W ramach programu doświadczeni nauczyciele otrzymują wsparcie, by zostać mentorami, oraz organizować i realizować integrację zawodową w swoich szkołach. Zespół ds. projektu zapewnia mentorom stosowne i stałe wsparcie w postaci seminariów i warsztatów. Mentorzy mają możliwość spotykania się z innymi mentorami w celu omówienia wspólnych potrzeb i doświadczeń oraz współpracowania z ekspertami z różnych dziedzin edukacji. W ciągu roku akademickiego mentorom zapewnia się sześć seminariów. Po ukończeniu programu szkolenia w zakresie opieki mentorskiej mentorzy otrzymują stosowne świadectwa.

▼ Zapewnianie jakości

Najważniejszym elementem projektu są badania nad modelami integracji zawodowej, które obejmują analizę potrzeb i doświadczalne badanie stosowanych praktyk integracyjnych poprzez przeprowadzenie sondażu we wszystkich szkołach ponadpodstawowych w Irlandii. NPPTI opiera się na modelu badania w działaniu (Action Research model). Metoda ta jest w zasadzie procesem

generowania wiedzy, który ma na celu dostarczenie informacji zarówno badaczom, jak i uczestnikom badania. Jest ona szczególnie odpowiednia dla celów NPPTI, ponieważ wymaga wspólnego opracowywania nowych informacji, pomysłów i analiz w kontekście działania opartego na badaniu.

▼ **Aspekty finansowe**

Projekt jest finansowany w ramach Narodowego Planu Rozwoju za pośrednictwem Działu ds. Kształcenia Nauczycieli Ministerstwa Edukacji i Nauk.

Holandia

▼ **Opis ogólny**

Rosnący brak nauczycieli w Holandii oraz fakt, iż wiele osób porzuca zawód nauczyciela zaledwie po kilku latach pracy, sprawiają, że integracja zawodowa nauczycieli stanowi ważny obszar rozwoju polityki.

Jako że w Holandii polityka w dziedzinie edukacji nie podlega szczególnej regulacji, szkoły są w dużej mierze niezależne w wielu obszarach polityki, w tym w polityce kadrowej. Z tego względu możliwości bezpośredniej interwencji w ramach polityki władz publicznych w integrację zawodową nauczycieli są ograniczone, ponieważ szkoły ponoszą odpowiedzialność za udzielanie wsparcia początkującym nauczycielom i ich dalsze doskonalenie zawodowe.

W tym kontekście można wyróżnić pewne środki polityki:

▼ **Integracja zawodowa w kształceniu nauczycieli**

W 1997 r. do ostatniego roku programu kształcenia nauczycieli wprowadzono etap niezależnej praktyki nauczycielskiej. Praktyka nauczycielska ma być etapem stażu obejmującym półroczną pracę w szkole (w pełnym lub niepełnym – w ciągu całego roku - wymiarze godzin) w ramach programu kształcenia nauczycieli.

Niezależna praktyka nauczycielska ma na celu osłabienie „szoku” związanego z praktyką poprzez wprowadzenie pierwszego etapu integracji zawodowej do programu kształcenia nauczycieli. W ramach niezależnej praktyki nauczycielskiej osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela otrzymują wsparcie w postaci porad i opieki mentorskiej zarówno od osób kształcących nauczycieli, jak i od mentorów w szkołach.

Aby wzmocnić odczucie, że jest to prawdziwa praca, kładzie się nacisk na formalne zatrudnianie (i wynagradzanie) przez szkołę osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela w ramach niezależnej praktyki nauczycielskiej. Gotowość szkół do zatrudniania i wynagradzania tych osób jednak w dużej mierze zależy od braku nauczycieli. Obecnie niewiele osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela otrzymuje wynagrodzenie podczas praktyk.

Po wprowadzeniu w 1997 r. niezależnych praktyk nauczycielskich nie przeprowadzono żadnych badań nad ich skutkami ani nad ich wpływem na ograniczenie liczby nauczycieli porzucających zawód.

Ponieważ te niezależne praktyki nauczycielskie stanowią część formalnego programu kształcenia nauczycieli, nie można ich uważać za integrację zawodową w rozumieniu niniejszego przewodnika.

▼ Współpraca między szkołami a kształcenie nauczycieli/doskonalenie zawodowe nauczycieli w szkołach

W ostatnich latach bardzo promowana była intensywna współpraca między szkołami a instytucjami kształcenia nauczycieli. Dzięki temu poszerzono wiedzę szkół na temat konieczności zapewnienia nauczycielom (i osobom przygotowującym się do tego zawodu) odpowiednich warunków uczenia się. W wielu przypadkach udział szkół w kształceniu nauczycieli prowadzi do wyznaczenia mentorów w ramach danej szkoły, którzy mają wspierać osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela i doradzać im, ale często służą wsparciem także nowym nauczycielom w danej szkole.

Wadą polityki integracji zawodowej w Holandii jest brak centralizacji programów integracji zawodowej. Wsparcie, jakie otrzymuje początkujący nauczyciel, zależy głównie od szkoły, w której rozpoczął pracę zawodową. Zaletą polityki integracji zawodowej jest to, że w szkołach, które opracowały programy integracji, są one włączone do polityki kadrowej i rozwojowej szkoły, a kadra kierownicza i pracownicy szkoły są bardzo zaangażowani w program integracji zawodowej i udzielanie wsparcia nowym nauczycielom w szkole.

▼ Rodzaje wsparcia dla nowych nauczycieli

Ponieważ programy integracji zawodowej nie są realizowane w sposób scentralizowany, projekty i rodzaje wsparcia udzielanego nowym nauczycielom w ramach tych programów mogą się znacznie różnić. W większości szkół wyznacza się doświadczonego nauczyciela, aby wspierał nauczycieli początkujących w trakcie ich pierwszego roku pracy. Jakość opieki mentorskiej może być bardzo zróżnicowana, ponieważ nie istnieje szkolenie dla mentorów na szczeblu centralnym.

System ekspercki jest niedostępny, ponieważ środki na finansowanie programów integracji zawodowej są przekazywane poszczególnym szkołom, a nie instytucjom kształcenia nauczycieli. Ponieważ nie ma wynagrodzenia za działania na rzecz integracji zawodowej, udział instytucji kształcenia nauczycieli w programach integracji jest znikomy, co ogranicza możliwości uzyskania rzeczywistych informacji zwrotnych na temat jakości programów kształcenia nauczycieli, udzielanych przez początkujących nauczycieli na podstawie doświadczeń.

▼ Badania i wsparcie

Z uwagi na fakt, że szkoły są niezależne pod względem ich polityki kadrowej, rola władz publicznych polega na wspieraniu szkół i zachęcaniu ich do zapewniania początkującym nauczycielom wsparcia na etapie integracji zawodowej. Wsparcie to jest zróżnicowane.

Z badań dotyczących nauczycieli, którzy zdecydowali się na porzucenie zawodu lub pozostanie w nim, można uzyskać informacje na temat faktycznej liczby nauczycieli porzucających zawód, ale także na temat zmiennych mających wpływ na sytuację w tej dziedzinie. Najnowsze badanie wykazuje na przykład, że zatrzymanie początkujących nauczycieli w zawodzie zależy od jakości programu kształcenia nauczycieli (czyli od tego, czy nauczyciele czują się dobrze przygotowani do zawodu), motywacji tych osób oraz wsparcia, jakie nauczyciel otrzymuje w szkole.

W innych krajach europejskich przeprowadzono pewne badania porównawcze nad praktykami w zakresie integracji zawodowej, dostarczając szkołom przykładów dobrej praktyki.

Inicjatywy w dziedzinie ustawicznego doskonalenia zawodowego pomagają w poszerzaniu wiedzy na temat konieczności doskonalenia zawodowego nauczycieli. Nowa inicjatywa przewiduje opracowanie zawodowych studiów magisterskich dla nauczycieli, które będą finansowane przez władze publiczne. Jednakże studia te przeznaczone są dla nauczycieli z przynajmniej dwuletnim doświadczeniem zawodowym, a nie dla początkujących nauczycieli na etapie integracji zawodowej.

▼ Rozwój szkół

Duży nacisk na ścisłą współpracę między szkołami i instytucjami kształcenia nauczycieli doprowadził do powstania kilku placówek szkoleniowych z dobrze wyszkolonymi mentorami, którzy mogą wspierać osoby przygotowujące się do zawodu nauczyciela, początkujących nauczycieli i pozostałych nauczycieli w szkole. Często mentorzy ci bardzo blisko współpracują z osobami ze szkół wyższych zajmującymi się kształceniem nauczycieli.

W tych szkołach kadra kierownicza ma dużą wiedzę o potrzebach w zakresie doskonalenia zawodowego osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela, początkujących nauczycieli i pozostałych pracowników szkoły. Poważnie traktuje odpowiedzialność za ustawiczny rozwój zawodowy całego personelu szkoły i angażuje w tym celu znaczne zasoby. W tych szkołach polityka integracji zawodowej jest odpowiednio uwzględniona w polityce szkoły w dziedzinie innowacyjności i rozwoju.

▼ Zapewnianie jakości

Oprócz środków dotyczących wsparcia i pobudzania władze publiczne mogą podjąć działania w odniesieniu do monitorowania jakości. Monitorowanie jakości jest przeprowadzane przez inspektorat i ma na celu kontrolowanie spełniania minimalnych kryteriów jakości. Ramy monitorowania przez inspektorat uwzględniają przede wszystkim wyniki nauczania w obrębie szkoły. Polityka szkoły w dziedzinie zasobów ludzkich jest zasadniczym warunkiem wysokiej jakości nauczania, ale nie jest bezpośrednio uwzględniona w ramach monitorowania. W kontekście rosnącego braku nauczycieli rośnie znaczenie integracji zawodowej jako zasady samoregulacji: szkoły nie mogą pozwolić sobie na lekceważenie właściwej integracji zawodowej, ponieważ gdy szkoła zaniedba potrzeby początkujących nauczycieli, opuszczą oni szkołę narażając radę szkoły na poważne problemy.

Najnowsze przepisy dotyczące zawodu nauczyciela wprowadzają wymóg, zgodnie z którym rady szkół muszą przechowywać dokumentację zawodową dotyczącą każdego nauczyciela w danej szkole. Dokumentacja zawodowa obejmuje formalne uprawnienia do nauczania, ale też informacje o formalnym i nieformalnym kształceniu każdego nauczyciela. Celem tej dokumentacji także jest poszerzanie wiedzy o konieczności doskonalenia zawodowego nauczycieli.

▼ Aspekty finansowe

Szkoły otrzymują dodatkowe środki finansowe, które przeznaczone są na wspieranie rozwoju polityki kadrowej. Polityka ta obejmuje programy integracji zawodowej, jak również politykę dotyczącą doświadczonych nauczycieli, przyciągania i zatrzymywania nauczycieli, zróżnicowania pracy i wynagrodzenia oraz ogólnych działań motywujących do ustawicznego rozwoju zawodowego. Szkoły mogą ustalać swoje własne priorytety, zatem pieniądze niekoniecznie są przeznaczane na program integracji zawodowej.

Norwegia

Opis ogólny⁸

8 W oparciu o: Fransson i Gustafsson (2008), Początkujący nauczyciele w Europie Północnej; Norweska Krajowa Sieć Opieki Mentorskiej dla Początkujących Nauczycieli, Sprawozdanie roczne za okres 2007/2008 oraz Dahl i in. (2006) Hjelp til praksisspranget. Evaluering av veiledning av nyutdannende lærere. [Wspieranie postępu w działaniach. Ocena opieki mentorskiej nad początkującymi nauczycielami] Trondheim: INTEF.

W Norwegii finansowanie ze środków krajowych ma na celu zachęcanie organów (pracodawców) na szczeblu regionalnym i samorządowym do opracowania wraz z instytucjami kształcenia nauczycieli lokalnego systemu wsparcia. Po okresie pilotażowym w 2003 r. utworzono krajowy program rozwoju przewidujący opiekę mentorską dla początkujących nauczycieli, który finansowany jest ze środków państwowych. Umożliwia on instytucjom kształcącym nauczycieli udzielanie wsparcia organom lokalnym poprzez oferowanie szkolenia mentorów i opracowywanie lokalnych programów integracji zawodowej. Główne cele tego programu obejmują wsparcie doskonalenia zawodowego początkujących nauczycieli, poszerzenie wiedzy o opiece mentorskiej i poprawienie poziomu kształcenia nauczycieli. Uczestnictwo jest dobrowolne zarówno w przypadku organów lokalnych, jak i większości początkujących nauczycieli.

Programy integracji zawodowej są opracowywane lokalnie - w większości regionów poprzez partnerstwo lub współpracę z organami ds. edukacji, instytucjami kształcenia nauczycieli i innymi zainteresowanymi stronami. Sieć osób kształcących nauczycieli (Norweska Krajowa Sieć Opieki Mentorskiej dla Początkujących Nauczycieli) utworzono w celu wspierania uczenia się w regionach oraz badań i rozwoju związanych z programem. Zdecentralizowany model doprowadził do powstania lokalnych systemów, wskutek czego rozszerzenie programu i jego ciągłość zależą od inicjatyw i zobowiązań na szczeblu lokalnym. Około 20% nowych nauczycieli uczestniczyło w programach integracji zawodowej w roku szkolnym 2007/2008.

Ocena wykazała, że projekt jest bardzo udany, a w białej księdze przedstawionej w 2009 r.⁹ przez władze publiczne stwierdzono, że krajowym celem jest, aby wszyscy początkujący nauczyciele w szkołach podstawowych i średnich byli objęci doradztwem i programami wsparcia od roku szkolnego 2010/2011. Aby to osiągnąć, władze publiczne zgodziły się na współpracę z Norweskim Stowarzyszeniem Organów Lokalnych i Regionalnych w celu zagwarantowania, że doradztwo będzie zapewniane wszystkim początkującym nauczycielom we wszystkich okręgach i gminach. Zapewnienie odpowiednich wytycznych początkującym nauczycielom należy do obowiązków pracodawcy. Władze publiczne nadadzą instytucjom kształcenia nauczycieli uprawnienia do szkolenia i wspierania lokalnych mentorów.

▼ Rodzaje wsparcia dla nowych nauczycieli

Duży wybór modeli oznacza, że rodzaje wsparcia udzielanego nowym nauczycielom różnią się w zależności od gminy. Niemniej jednak jedną ważną cechą wspólną jest rola kształcenia nauczyciela jako uczestnika partnerstw na rzecz integracji zawodowej nowych nauczycieli. Zapewnia to uzyskanie wartościowych informacji zwrotnych na temat programów kształcenia nauczycieli i może pomóc w zmniejszeniu różnicy między teorią i praktyką.

Częstotliwość konsultacji początkujących nauczycieli z mentorami waha się do 10 do 20 rocznie i może obejmować opiekę mentorską indywidualną, z wzajemną i grupową, a także szkolenia. Opieka mentorska, którą otrzymują początkujący nauczyciele, ma na celu pomaganie im w rozwijaniu ich tożsamości zawodowej jako nauczycieli. Oceniając program, początkujący nauczyciele z różnych regionów zgłaszają, że mentorzy pomogli im w refleksji nad własną praktyką i tym, co stanowi dobre warunki dla uczenia się. Uczestnictwo w programach umożliwia wymianę doświadczeń i wydaje się poprawiać wśród początkujących nauczycieli poczucie własnej wartości jako profesjonalistów, rozwijać niezbędne kompetencje nauczyciela, a także stawać się częścią społeczności szkolnej. Pod tym względem różne regionalne programy integracji zawodowej w Norwegii obejmują elementy wsparcia osobistego, społecznego lub zawodowego (por. rozdział 4). Jak wspomniano powyżej, znaczenie każdego z tych elementów może różnić się z powodu zdecentralizowanego modelu.

9 Smeld nr 11 (2008-2009), Nauczyciel – rola i kształcenie.

▼ Rozwój szkół

Początkujący nauczyciele, mentorzy i kadra kierownicza szkół uważają ten program za ważny dla doskonalenia zawodowego nowych nauczycieli, a także dla poprawiania jakości całego sektora edukacji. Partnerstwo między lokalnym mentorem i mentorem z instytucji kształcenia nauczycieli zapewnia obiecujące możliwości wymiany różnych poglądów i punktów widzenia w odniesieniu do opieki mentorskiej i roli nauczyciela. Lokalne sposoby podejścia również wydają się promować łączenie doskonalenia zawodowego początkujących nauczycieli z innymi lokalnymi procesami rozwoju szkół. Nadal występują jednak różnice co do stopnia, w jakim społeczność szkoły korzysta z wiedzy i kompetencji zdobywanych przez początkujących nauczycieli w trakcie programu integracji zawodowej.

▼ Zapewnianie jakości

Jakość zapewniana jest poprzez ocenę, sprawozdania z monitorowania, partnerstwo i spotkania zainteresowanych stron. Każdy program regionalny wymaga sporządzania rocznych sprawozdań i wymienia doświadczeń. Krajowa sieć stanowi podstawę dla rozwoju i uczenia się poprzez umożliwianie dostępu do najważniejszych kontaktów i wspieranie badań.

▼ Aspekty finansowe

Zarówno program, jak i sieć są finansowane ze środków publicznych. W 2007 r. Norweska Dyrekcja ds. Edukacji i Badań przeznaczyła 16,5 mln NOK na dalszy rozwój programu i jego realizację. Aby zwiększyć liczbę początkujących nauczycieli uczestniczących w programach integracji zawodowej, w 2009 r. władze publiczne przeznaczyły 33 mln NOK na program opieki mentorskiej nad początkującymi nauczycielami. Koszt udzielania porad wszystkim początkującym nauczycielom będzie zależał od kształtu programu krajowego. Część kosztów wiąże się z kształceniem mentorów, które jest inwestycją, ale koszty te będzie można później ograniczyć, gdy przeszkolona zostanie wystarczająca liczba mentorów.

Szkocja

▼ Opis ogólny

Od sierpnia 2002 r. w Szkocji realizowany jest Program Integracji Zawodowej Nauczycieli, który jest procesem udzielania wsparcia wszystkim szkockim przeszkolonym praktykantom w spełnianiu norm w zakresie pełnej rejestracji jako nauczyciela (w ramach Naczelnej Rady Nauczycielstwa dla Szkocji – ang. General Teaching Council for Scotland, GTCS). „Norma” obejmuje 23 normy zawodowe, a każdą z nich trzeba spełnić, zanim odbywający staż nauczyciel będzie mógł zostać rekomendowany GTCS do pełnej rejestracji. Program integracji zawodowej kończy się formalną oceną „końcowego profilu”, który jest przesyłany przez nauczyciela pod koniec roku integracji zawodowej.¹⁰

Krótko mówiąc, program integracji zawodowej:

- ▶ gwarantuje roczne stanowisko szkoleniowe wszystkim absolwentom szkockich szkół wyższych, którzy posiadają kwalifikacje pedagogiczne;

10 Więcej informacji można uzyskać na stronie:
<http://www.gtcs.org.uk/Probation/TheTeacherInductionScheme/TheTeacherInductionScheme.aspx>

- ▶ przewiduje, że wszyscy stażyści w ramach programu integracji zawodowej nauczycieli mają kontakt z klasą w wymiarze maksymalnie 70% czasu pracy nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze (15,75 godziny);
- ▶ stanowi, że pozostałe 30% czasu bez kontaktu z klasą przeznaczone jest na dalsze ustawiczne doskonalenie zawodowe stażysty. Obejmuje to „ogólnoszkolne” inicjatywy rozwoju;
- ▶ przewiduje tygodniowo 3 ½ godziny pracy doświadczonego, mianowanego nauczyciela/opiekuna na spotkania ze stażystą i kierowanie jego doskonaleniem zawodowym;
- ▶ angażuje każdy organ lokalny w zarządzanie systemem integracji zawodowej nauczycieli na obszarze podlegającym temu organowi;
- ▶ dwa razy do roku ocenia postępy każdego stażysty, wykorzystując profil okresowy i końcowy, który jest przekazywany GTCS; oraz
- ▶ powinien gwarantować, że stażyści w całej Szkocji stale zdobywają wysokiej jakości doświadczenie.

Wszyscy nowi nauczyciele aktywnie uczestniczą we własnym doskonaleniu zawodowym poprzez przygotowywanie prezentacji swojej pracy w ciągu całego roku i uczestniczenie w projektach badania w działaniu. Ponadto muszą przygotowywać sprawozdania okresowe i końcowe (profil okresowy i końcowy), aby udzielić zainteresowanym stronom przydatnych informacji zwrotnych. Procedura ta daje im możliwość autorefleksji i analizy. W ramach podnoszenia umiejętności stażyści uczestniczą w seminariach, ustawicznym doskonaleniu zawodowym i cotygodniowych spotkaniach w szkole.

Program integracji zawodowej jest wspierany przez cały system edukacji, ministerstwo, GTCS, lokalne organy ds. edukacji, opiekunów (mentorów) w szkołach i – rzecz jasna - przez samych stażystów.

▼ Cele programu integracji zawodowej

Celem programu integracji zawodowej nauczycieli jest wspieranie początkujących nauczycieli odbywających staż w uzyskaniu pełnoprawnego statusu nauczyciela i zagwarantowanie, że pełnoprawni, zarejestrowani nauczyciele spełniają normy zawodowe dla tego zawodu. Odbywa się to poprzez zapewnienie każdemu początkującemu nauczycielowi rocznego stanowiska szkoleniowego i opieki mentorskiej, zapewnienie ograniczonego obciążenia pracą zarówno początkującego nauczyciela, jak i mentora, a także poprzez ocenę profilu końcowego każdego nauczyciela w odniesieniu do norm dotyczących pełnej rejestracji.

▼ Rodzaje wsparcia dla nowych nauczycieli

Wsparcie społeczne: nowi nauczyciele są wspierani przez wszystkie zainteresowane strony; lokalne organy ds. edukacji, władze publiczne, opiekunów i szkoły. Istnieje wspólna wizja udanego przygotowania stażysty, a każda z zainteresowanych stron odgrywa rolę w tym procesie. Mentor (opiekun) w szkole pełni rolę kluczową.

Wsparcie osobiste, emocjonalne i zawodowe: nowi nauczyciele muszą brać udział w seminariach i kursach organizowanych przez organy lokalne. Cotygodniowe spotkania z doświadczonymi pracownikami szkoły również dają im wartościowe wsparcie, zarówno zawodowe, jak i emocjonalne. Na różnych szczeblach oferowane jest również wsparcie nieformalne. Strony internetowe i materiały zawierają informacje i dokumenty przydatne dla nowych nauczycieli.

▼ Związek z rozwojem szkół

W Szkocji czas rozwoju „całej szkoły” jest włączony do programu. Szkoła wspiera system poprzez udzielanie pomocy stażystom, wizytacje na zajęciach i organizowanie cotygodniowych spotkań kierownictwa i nowych nauczycieli, a także zapewnianie pomocy w sporządzaniu sprawozdań okresowych i końcowych.

▼ Zapewnianie jakości

GTCS prowadzi badania nad powodzeniem programu integracji zawodowej nauczycieli. Gromadzone są opinie grup dyrektorów szkół i opiekunów z całego kraju.

▼ Aspekty finansowe

Rząd Szkocji przeznaczył 37,6 mln GBP na finansowanie programu integracji zawodowej nauczycieli przez następne trzy lata (Lovie, D. 2008).

7 Kwestie ważne dla decydentów opracowujących programy integracji zawodowej

Na podstawie dowodów z badań i obecnych praktyk w niniejszym podręczniku opisano wkład, jaki programy integracji zawodowej mogą wnieść w najważniejsze cele polityki edukacji. Określono niezbędne aspekty tej polityki, w tym w szczególności rozwiązania w zakresie opieki mentorskiej.

Wprowadzenie systematycznych ustaleń w dziedzinie integracji zawodowej wszystkich początkujących nauczycieli może przynieść wymierne korzyści nauczycielom, szkołom i szerszej rozumianemu systemowi edukacji.

Celem niniejszego rozdziału jest nakreślenie – przy pomocy **kluczowych pytań** i **listy kontrolnej** – niektórych kwestii, które decydenci mogą wziąć pod uwagę w celu opracowania programu integracji zawodowej dostosowanego do ich warunków lokalnych.

▼ Jakie są cele polityki?

Konkretne cele polityki integracji zawodowej będą różniły się w zależności od danego kraju. Muszą być jednak jasno określone i wykonalne, a ich skutki powinny być wymierne.

Cele programów integracji zawodowej, w ramach których początkującym nauczycielom zapewniane jest niezbędne wsparcie w trakcie pierwszych lat pracy zawodowej, mogą być następujące: zmniejszenie liczby początkujących nauczycieli porzucających ten zawód, poprawa ogólnej jakości nauczania, wspieranie rozwoju profesjonalizmu nauczycieli, zapewnianie informacji zwrotnych na temat kształcenia nauczycieli oraz zapewnianie ciągłości między różnymi etapami doskonalenia zawodowego.

▼ Czy polityka uwzględni najważniejsze aspekty integracji zawodowej?

Integracja zawodowa prawdopodobnie jest najskuteczniejsza, gdy jest realizowana jako wspólny program, a nie zbiór odrębnych działań. Jak już wyjaśniono w rozdziale 4, większość rozwiązań w zakresie integracji zawodowej polega na zapewnieniu początkującym nauczycielom trzech różnych rodzajów wsparcia: osobistego/emocjonalnego, społecznego i zawodowego.

Wsparcie to może być udzielane za pośrednictwem czterech głównych powiązanych systemów: systemu opieki mentorskiej, systemu wzajemnego wsparcia, systemu eksperckiego i systemu autorefleksji. Chociaż sposób funkcjonowania tych systemów może być uzależniony od warunków lokalnych, integracja zawodowa jest skuteczniejsza, jeśli obecne są wszystkie te cztery elementy.

▼ Czy wszystkie podmioty biorą udział w formułowaniu polityki?

Z pracy grupy ds. wzajemnego uczenia się „Nauczyciele i osoby prowadzące szkolenie” wynika, że dla powodzenia każdej inicjatywy politycznej niezbędne jest zaangażowanie najważniejszych podmiotów w opracowywanie danej polityki.

W dziedzinie integracji zawodowej do podmiotów tych mogą zaliczać się:

- ▶ początkujący nauczyciele;
- ▶ kadra kierownicza szkół oraz nauczyciele w szkołach prowadzących praktyki;
- ▶ osoby kształcące nauczycieli (oraz prowadzące szkolenie tych osób);
- ▶ mentorzy: zarówno w instytucjach kształcenia nauczycieli, jak i w szkołach;
- ▶ związki zawodowe;
- ▶ decydenci;
- ▶ uczniowie, rodzice i inne zainteresowane strony.

Początkujący nauczyciele mogą na przykład uczestniczyć w opracowywaniu i ocenie programu ich integracji zawodowej - otrzymane od nich informacje zwrotne mogą być wykorzystane w procesie ciągłej oceny i poprawy jakości.

▼ Czy role i obowiązki każdego podmiotu są jasno określone?

We wszystkich badaniach przeprowadzonych przez grupę ds. wzajemnego uczenia się „Nauczyciele i osoby prowadzące szkolenie” stwierdzono, że do powodzenia każdej inicjatywy politycznej niezbędne jest, aby wszystkie podmioty rozumiały role i obowiązki własne oraz innych podmiotów.

Należy rozważyć korzyści wynikające z pisemnego opisu celów programu, wyraźnie określonych od samego początku, oraz różnych ról i obowiązków.

Szczególnie ważne jest zaangażowanie się kadry kierowniczej szkoły w funkcjonowanie programu integracji zawodowej, na przykład poprzez zapewnienie początkującym nauczycielom w ciągu dnia roboczego wystarczająco dużo czasu na spotkania z mentorami, obserwowanie innych nauczycieli, refleksję itp.

▼ Czy wszystkie podmioty mają przygotowanie potrzebne do wywiązywania się z obowiązków?

Kluczem do udanej realizacji programu jest zainwestowanie czasu, środków finansowych i wiedzy, aby zapewnić wszystkim podmiotom umiejętności i nastawienie niezbędne dla powodzenia programu integracji zawodowej. Na przykład osoby kształcące nauczycieli, kadra kierownicza szkół i mentorzy potrzebują szkolenia specjalnie w kontekście swoich ról w integracji zawodowej (które są inne niż ich role w kształceniu nauczycieli czy ustawicznym doskonaleniu zawodowym).

▼ W jaki sposób proces integracji zawodowej jest uwzględniany w całym procesie kształcenia nauczycieli?

Kształcenie nauczycieli jest obecnie postrzegane jako proces trwający całe życie zawodowe, a nie jednorazowe działanie. Integracja zawodowa musi zatem być planowana i realizowana jako część tego procesu – powinna opierać się na doświadczeniach nauczycieli zdobytych w trakcie kształcenia i odpowiednio przygotowywać ich do ustawicznego rozwoju zawodowego.

Oznacza to w praktyce, że konieczne jest ustanowienie skutecznych powiązań i sprawnej komunikacji między podmiotami realizującymi różne elementy tego procesu na szczeblach krajowym i lokalnym. Podmioty te muszą także posługiwać się wspólnym językiem w odniesieniu do kompetencji i cech, które powinni posiadać efektywni nauczyciele, oraz sposobów ich rozwijania i pogłębiania w miarę upływu czasu.

W przypadku gdy program integracji zawodowej zawiera pewne elementy rozwijania kompetencji, należy dopilnować, aby nie pokrywały się one z działaniami początkujących nauczycieli w zakresie uczenia się, które zrealizowali już podczas kształcenia. Treść i działania powinny być odpowiednie dla danego etapu i bazować na treści i działaniach z poprzedniego etapu oraz zapewniać umiejętności i wiedzę niezbędne do kolejnego etapu ustawicznego doskonalenia zawodowego.

Program integracji zawodowej może być narzędziem zapewniającym wartościowe informacje zwrotne podmiotom prowadzącym kształcenie nauczycieli i twórcom programów kształcenia. Doświadczenia początkujących nauczycieli wyniesione z programu integracji zawodowej mogą być przekazane podmiotom kształcącym nauczycieli, aby mogły odpowiednio dostosować treść zajęć, oraz podmiotom zajmującym się ustawicznym doskonaleniem zawodowym, aby miały większą wiedzę na temat potrzeb początkujących nauczycieli w zakresie doskonalenia.

▼ Czy na program przeznaczono wystarczające środki finansowe i czas?

Udany program integracji zawodowej wymaga przyjaznego środowiska w szkołach, doceniającego wartość współpracy między nauczycielami i kadra kierowniczą szkół, która koncentruje się na poprawie procesu uczenia się wobec nauczycieli i uczniów. Trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że początkujący nauczyciele są dla każdej szkoły ważnym atutem, zwłaszcza dlatego, iż przynoszą świeże pomysły i nowy punkt widzenia.

Ważne jest, aby początkującym nauczycielom przydzielać mniej godzin nauczania w trakcie pierwszych lat pracy, aby mogli poświęcać większą ilość płatnego czasu pracy na przygotowanie zajęć, spotkania z mentorem i inne działania z zakresu integracji zawodowej. Wsparcie dla nowych nauczycieli może także obejmować na przykład nieprzydzielanie im najbardziej wymagających grup uczniów.

Mentorzy również potrzebują płatnego czasu pracy poza obowiązkami związanymi z nauczaniem, aby móc skutecznie wywiązywać się ze sprawowania opieki mentorskiej. W zależności od warunków lokalnych przydatne może być również zapewnienie zachęt (finansowych lub innych) dla

doświadczonych nauczycieli do odbywania szkolenia niezbędnego do uzyskania statusu mentora. Można przewidzieć także wynagradzanie dodatkowych obowiązków, np. w postaci dodatku z tytułu tych obowiązków.

▼ **W jaki sposób zapewnić spójne wdrażanie polityki?**

Aby zapewnić osiągnięcie jak najlepszych wyników, decydenci będą chcieli zapewnić integrację zawodową we wszystkich szkołach, w których pracują początkujący nauczyciele. Uznaje się, że niezbędne jest dokonywanie regularnego przeglądu i oceny polityki integracji zawodowej i jej realizacji. Jednym z kryteriów systemu integracji zawodowej wysokiej jakości jest stopień zaangażowania wszystkich zainteresowanych stron w rozwój praktyki opartej na dowodach, tj. chęć monitorowania skuteczności systemu oraz ulepszania go, gdy jest to konieczne i właściwe. Programy integracji zawodowej mogą być wartościowym źródłem informacji zwrotnych dla podmiotów prowadzących kształcenie nauczycieli oraz informacji dla podmiotów zajmujących się ustawicznym rozwojem zawodowym.

Lista kontrolna

▼ Cele i zamierzenia

- ▶ W jaki szczególny sposób systematyczny program integracji zawodowej mógłby
 - ▶ przynieść korzyści osobom uczącym się w danym kraju oraz
 - ▶ pokrywać się z celami polityki krajowej?
- ▶ Jakie są oczekiwania zainteresowanych stron? (Ministerstwa, początkujący nauczyciele, nauczyciele pracujący w zawodzie, kadra kierownicza szkół, osoby kształcące nauczycieli, organy lokalne, związki, organizacje zawodowe...)
- ▶ Jakie będą cele polityczne programu integracji zawodowej? Jakie konkretne środki będą stosowane do oceniania postępu w osiągnięciu tych celów?
- ▶ W jaki sposób program integracji zawodowej ma być powiązany z rozwojem szkół lub z doskonaleniem zawodowym doświadczonych nauczycieli, osób kształcących nauczycieli i kadry kierowniczej szkół?

▼ Projekt

- ▶ Jaki rodzaj programu integracji zawodowej odpowiadałby celom i warunkom danego kraju, np.
 - ▶ program powiązany z okresem próbnym przed zdobyciem uprawnień nauczycielskich, czy program nieformalny?
 - ▶ program obowiązkowy dla wszystkich początkujących nauczycieli?
- ▶ Czym dokładnie powinien charakteryzować się nauczyciel? Czy w danym kraju wyraźnie określone są kompetencje, które nauczyciele muszą posiadać na każdym etapie kariery zawodowej?
- ▶ W jaki sposób dany program integracji zawodowej będzie zapewniał wsparcie osobiste, społeczne i zawodowe wszystkim początkującym nauczycielom? Jakie osoby i instytucje będą ponosić odpowiedzialność za ten program?
- ▶ Jak w warunkach danego kraju można najlepiej zapewnić powiązane systemy:
 - ▶ opieki mentorskiej;
 - ▶ wzajemnego wsparcia;
 - ▶ wsparcia eksperckiego oraz
 - ▶ autorefleksji?
- ▶ W jaki sposób można zapewnić elastyczność programu integracji zawodowej pod względem dostosowania do określonych potrzeb każdego początkującego nauczyciela?

▼ Realizacja

- ▶ Czy zapewnione jest wystarczające wsparcie finansowe, zwłaszcza na szkolenie mentorów oraz ograniczenie obciążenia pracą początkujących nauczycieli i mentorów?
- ▶ Czy planowane jest wprowadzenie programu pilotażowego w celu sprawdzenia pomysłów w praktyce?
- ▶ Czy wszystkie zainteresowane strony popierają proponowany program?
- ▶ Czy rola każdego podmiotu (zainteresowanej strony) w proponowanym programie jest jasno określona?
- ▶ Czy wprowadzono odpowiednie struktury dla celów komunikacji i współpracy między wszystkimi zainteresowanymi stronami? Czy istnieje wzajemne zaufanie?
- ▶ Czy kadra kierownicza szkół jest odpowiednio szkolona i wspierana pod względem tworzenia w szkołach kultury uczenia się?
- ▶ Czy mentorzy są odpowiednio szkoleni?
- ▶ Czy program integracji zawodowej jest oparty na programie kształcenia nauczycieli i przygotowuje do ustawicznego doskonalenia zawodowego?
- ▶ Czy istnieje efektywny system monitorowania, dokonywania przeglądu i zapewniania jakości polityki i procedur po ich wdrożeniu?

8 Wyniki badań i bibliografia

W niniejszym rozdziale podsumowano pewne badania nad programami integracji zawodowej oraz wymieniono główne źródła wyników badań.

▼ Programy integracji zawodowej

Spójne, ogólnosystemowe programy integracji zawodowej opracowywane są dopiero od niedawna, więc zbiór publikacji dotyczących badań nad skutecznością tej integracji jest niewielki. W źródłach, które dotyczą głównie skuteczności integracji, omawiana jest zazwyczaj efektywność lub inne cechy określonych programów integracji realizowanych na szczeblu lokalnym, regionalnym lub krajowym (zob. np. Ashby i in., 2008; Eisenschmidt, 2006; Totterdell i in., 2002), zatem uogólnienia możliwe są tylko w ograniczonym zakresie.

Wspieranie początkujących nauczycieli podczas ich pierwszego roku lub pierwszych lat pracy stanowi zapewne zasadniczy element reformy edukacji (Villegas-Reimers, 2002; Britton, Paine, Pimm i Raizen, 2003; Huling-Austin, 1992; Tickle, 2000). Możliwe są różne środki, w tym opieka mentorska w szkole i w regionie, programy wsparcia w ramach szkół wyższych, kursy rozwoju zawodowego itp. Wsparcie instytucjonalne uważane jest za niezbędne; tworzenie przez nauczycieli wspólnot praktyków stanowi ważny mechanizm kształcenia zawodowego (Lave i Wenger, 1991; Imants, 2003).

„Ogólnie w literaturze dotyczącej integracji zawodowej ... podkreśla się konieczność oparcia programów integracji zawodowej na jasnych powodach i celach oraz potrzebę zapewnienia wystarczających środków na osiągnięcie planowanych rezultatów.

Początkujący nauczyciele powinni mieć ograniczone obciążenie pracą, a oczekiwania co do dodatkowych działań w szkołach lub na ich rzecz nie powinny znajdować w konflikcie z podstawową pracą w dziedzinie nauczania.

Programy obejmują m.in. indywidualną opiekę mentorską oraz zapewniają zorganizowane możliwości uczenia się w obrębie poszczególnych zagadnień i w szerszym zakresie. Mentorami są zaangażowani specjaliści posiadający umiejętności interpersonalne i wiedzę, którzy pomagają początkującym nauczycielom w rozwinięciu praktyki i w rozwoju zawodowym oraz wspierają ich w osiąganiu celów programu integracji zawodowej.

Ze skutecznymi programami integracji zawodowej nierozzerwalnie wiąże się umożliwienie początkującym nauczycielom obserwowania przykładów dobrych praktyk nauczycielskich i otrzymywania merytorycznych opinii na temat własnego nauczania.

Panuje powszechna zgoda co do tego, że programy integracji zawodowej powinny być skupione na potrzebach każdego początkującego nauczyciela, jakie określono w drodze obserwacji, analizy sposobu uczenia się dzieci lub uczniów oraz dyskusji. Wszystkie te czynniki wpływają na kształt sformalizowanego planu integracji zawodowej. Programy łączą wsparcie, rozwój i ocenę nowych nauczycieli.

Programy integracji zawodowej są zwykle skuteczniejsze, gdy są realizowane w otoczeniu, w którym bardziej doświadczeni nauczyciele angażują się we wspieranie nowych współpracowników, w kulturach, które sprzyjają otwartości, współpracy i proszeniu o pomoc” (Cameron 2007, str. 30).

Wspólne cele integracji zawodowej przedstawiono następująco (Huling-Austin, 1988; Ashby i in., 2008):

- ▶ osiągnięcie płynnego przejścia z etapu kształcenia się do statusu w pełni wykwalifikowanego nauczyciela (ograniczenie „zderzenia z rzeczywistością”);
- ▶ poprawa wyników nauczania;
- ▶ wzrost liczby obiecujących, początkujących nauczycieli, którzy podczas rocznego stażu pozostają w zawodzie;
- ▶ wspieranie dobrego samopoczucia osobistego i zawodowego oraz rozwoju początkujących nauczycieli;
- ▶ wspieranie kolegalności i pracy zespołowej między nauczycielami (przynależenia do szerszego systemu szkolnego);
- ▶ zdobycie uprawnień do przekazywania kultury systemu szkolnego początkującym nauczycielom.

Programy integracji zawodowej zapewniają początkującym nauczycielom pomoc podczas pierwszego roku lub lat nauczania i włączają kształcenie przygotowawcze do ustawicznego doskonalenia zawodowego. Programy wsparcia bardzo się różnią pod względem czasu trwania, charakteru, struktury i celu, a także ideologii i strategii (Eurydice, 2002; Villani, 2002, Ashby i in., 2008). Zasadniczo istnieją cztery rodzaje podejścia do organizowania programów integracji zawodowej:

- ▶ podejście oparte na zasadzie, że szkoła jest „uczącą się organizacją” (szkoła jest w pełni odpowiedzialna za wspieranie nowego pracownika);
- ▶ podejście oparte na współpracy między instytucjami kształcącymi nauczycieli i szkołami (szkolenie mentorów, grupowa opieka mentorska i indywidualne konsultacje są organizowane przez instytucje kształcące nauczycieli);
- ▶ podejście oparte na społeczności nauczycieli (za programy wsparcia odpowiedzialne są związki nauczycieli); oraz
- ▶ podejście oparte na działaniach organów samorządowych (organy samorządowe są odpowiedzialne za realizację programów wsparcia) (Britton i in., 2003).

Istnieją także modele łączone, ale bez względu na wybrane podejście, zawsze ważne jest uwzględnienie warunków lokalnych, regionalnych i krajowych.

W oparciu o doświadczenia Szwajcarii, Japonii, Francji, Szanghaju (Chiny) i Nowej Zelandii Britton i in. (2003) (cyt. w: Wong, 2004) stwierdzają, że skuteczne programy integracji zawodowej mają następujące trzy cechy:

- ▶ kompleksowość: skuteczne podejście do integracji zawodowej jest zorganizowane, wszechstronne, ścisłe i ściśle monitorowane. Role personelu realizującego to podejście, tj. pracowników kadrowych, administratorów, osób prowadzących szkolenia, mentorów, są ściśle określone;
- ▶ kształcenie zawodowe: skuteczne programy integracji zawodowej skupiają się na kształceniu zawodowym nauczycieli oraz rozwoju ich umiejętności i profesjonalizmu. Programy integracji zawodowej uważane są za etap lub część ogólnego procesu kształcenia zawodowego przez całe życie, posiadającego wiele elementów;
- ▶ współpraca: praca zespołowa jest rozumiana, promowana i akceptowana jako część kultury nauczania. Wszyscy współpracownicy dzielą się doświadczeniami i

praktykami oraz mają wspólne narzędzia i język. Nowi nauczyciele traktowani są po koleżeńsku. To poczucie przynależności do grupy jest pobudzane na etapie integracji zawodowej.

Dostępne źródła wskazują wiele konkretnych korzyści wynikających z różnych aspektów programów integracji zawodowej ukierunkowanych na przejście nauczyciela od kształcenia przygotowawczego do stałej pracy zawodowej.

„Doświadczenia wynoszone w trakcie rocznego stażu zależą od wielu czynników, w tym od warunków oferowanych przez szkoły, indywidualnych relacji szkoleniowych między mentorem a początkującym nauczycielem, oraz od tego, jak początkujący nauczyciele korzystają z wcześniejszego kształcenia do interpretowania własnych doświadczeń nauczycielskich. Źródła wykazują, że gdy szkoły zapewniają stały nadzór stażystów, sesje wymiany opinii i wystarczający czas wolny od prowadzenia zajęć, a także gdy mają nastawienie promujące rozwój zawodowy i mogą zapewnić uczącym się nauczycielom warunki do podnoszenia umiejętności zawodowych w zakresie nauczania oraz do pełnienia funkcji nauczyciela, ma to działanie sprzyjające pozostawaniu początkujących nauczycieli w zawodzie i łączy kształcenie nauczyciela z jego pierwszymi latami pracy oraz integrację zawodową z wczesnym rozwojem zawodowym. Takie pozytywne wyniki – jeżeli zostaną osiągnięte – mogą na dłuższą metę zwiększyć liczbę nauczycieli pozostających w zawodzie i poprawić ich motywację” (Ashby i in., 2008, str. 52).

▼ Opieka mentorska

W programach integracji zawodową mentor jest najważniejszą osobą, która wspiera nowych nauczycieli w procesie socjalizacji ze szkołą oraz w ich rozwoju zawodowym (Feiman-Nemser, 2001, 2002). Opieka mentorska jest powszechnie badanym aspektem programów kształcenia oraz integracji zawodowej / rozwoju nauczycieli.

Little (1990) oraz Wang i Odell (2002) potwierdzają, że opieka mentorska może ułatwić rozwój zawodowy i zapewnić wsparcie emocjonalne nowym członkom wspólnoty szkolnej. W kilku badaniach analizowano cechy, umiejętności i kompetencje mentorów. Opierając się na wcześniejszych badaniach, Harrison, Dymoke i Pell (2006) podsumowują umiejętności potrzebne mentorom do kierowania, prowadzenia, informowania, wspierania, szkolenia, kształcenia, stwarzania warunków do działania, organizowania, zarządzania oraz doradzania. Rippon i Martin (2006) wykazują, że ważnymi cechami mentora są: przystępność, wiarygodność nauczania, wiedza zawodowa, autorytet zawodowy oraz umiejętności motywacyjne. W niektórych programach mentor pełni również rolę oceniającego, co może znacznie skomplikować relacje z jego podopiecznymi.

Opieka mentorska może być prowadzona z nastawieniem na różne cele i zamiary, a także może być rozpatrywana z różnych punktów widzenia. Wang i Odell (2002) określają te rodzaje podejścia jako humanistyczne, oparte na nauczaniu poprzez wprowadzanie podopiecznego w kontekst (ang. situated apprentice) oraz krytyczno-konstruktywne. Każde z nich oparte jest na głównych koncepcjach uczenia się i uwzględnia cele opieki mentorskiej, rolę mentora, jego wiedzę specjalistyczną i szkolenie. Perspektywa humanistyczna sprowadza się do pomagania początkującym nauczycielom w pokonywaniu wyzwań na poziomie osobistym i w osiąganiu uczucia zadowolenia z zawodu. Opieka mentorska oparta na nauczaniu poprzez wprowadzanie podopiecznego w kontekst kładzie nacisk na dostosowanie się do kultury szkolnej i norm w dziedzinie nauczania, a także wspiera rozwój technik i umiejętności potrzebnych w określonym kontekście. Celem opieki mentorskiej w perspektywie krytycznego konstruktywizmu jest przekształcenie nauczania poprzez zaangażowanie początkującego nauczyciela i mentora we wspólne działanie, w którym uczestniczą w równym stopniu.

Podobnie Gold (1996) identyfikuje z jednej strony spersonalizowane podejście do opieki mentorskiej, w którym początkujący nauczyciel jest zachęcany do wypracowania własnej efektywności, godzenia potrzeb osobistych i zawodowych oraz nauki zaspokajania tych potrzeb, a z drugiej - podejście techniczne i empiryczne, które skupia się na umiejętnościach technicznych i opiera się na modelu uczenia się polegającym na przyuczaniu do zawodu, w którym to modelu mentor jest najważniejszą osobą.

Orland-Barak i Klein (2005 r.) określają trzy dodatkowe podejścia do opieki mentorskiej: terapeutyczne, oparte na przyuczaniu do zawodu i refleksyjne. W podejściu terapeutycznym nacisk jest położony na rozwój osobisty, który można ułatwić poprzez zrozumienie doświadczeń początkującego nauczyciela. W podejściu opartym na przyuczaniu do zawodu lub instruktazowym opieka mentorska traktowana jest jako kształtowanie różnych zachowań, które mają być odtwarzane przez początkującego nauczyciela; rola mentora jest przede wszystkim instruktazowa i nakazowa. Podejście refleksyjne charakteryzuje się intersubiektywnym procesem, w którym asymetryczna relacja między mentorem a początkującym nauczycielem jest uznawana, ale jest wykorzystywana do ułatwiania dialogu i rozwoju na wielu poziomach.

Pachler i Field (2001) zakładają, że podstawowym warunkiem efektywnego zaangażowania uczących się nauczycieli w dogłębny dyskurs potrzebny w związku z wielowymiarowym charakterem ich kształcenia zawodowego jest uwolnienie się zainteresowanych stron od modelu opieki mentorskiej opartej na przyuczaniu do zawodu. Proponują „dyskursywną” opiekę mentorską, która wychodzi poza pragmatykę w celu zachęcenia uczących się nauczycieli do korzystania z bardziej teoretycznych aspektów dyskursów pedagogicznych, a jednocześnie pozostaje skupiona na zawodowym wymiarze nauczania. Uważają przyjęcie takich praktyk dyskursywnych za główny warunek umożliwiający przejście z "modelu kładącego nacisk na technikę do modelu, który łączy społeczne procesy zmiany w obrębie społeczeństwa i szkół z indywidualnym rozwojem i wzmocnieniem pozycji nauczycieli" (Patrick, Forde i McPhee, 2003). W kontekście powtarzających się międzynarodowych wezwań do ponownej profesjonalizacji nauczania, np. w oparciu o pojęcia uczenia się (i konstruowania wiedzy), uczestnictwa, współpracy, współdziałania i aktywizmu (Sachs, 2003) lub w oparciu o postrzeganie profesjonalności jako „postawy umotywowanej ideologicznie, pod względem zachowania, intelektualnie i epistemologicznie w odniesieniu do praktyki zawodu, który wykonuje dana osoba i który wpływa na jej praktykę zawodową" (Evans, 2002), zasady dyskursywnej opieki mentorskiej wydają się mieć duże znaczenie również w kontekście programów integracji zawodowej.

Stokking i in. (2003) skupiają się na kwestii socjalizacji w odniesieniu do rozwoju szkoły. Na etapie integracji zawodowej początkujący nauczyciel nawiązuje pierwsze relacje kolegialne, zyskuje przynależność do zawodu nauczyciela, utrwala wiedzę, nabywają umiejętności oraz przyjmuje lub odrzuca normy i wartości szkoły. Socjalizacja odbywa się jednocześnie na dwóch poziomach: 1) w organizacji (miejscu pracy) i 2) w zawodzie. Zachowania, opinie i postawy bardziej doświadczonych nauczycieli mogą mieć wpływ na te procesy, ale nowy nauczyciel posiadający świeżą perspektywę może pomóc w poszerzaniu wiedzy i zakwestionowaniu *status quo*. Mentor może pełnić rolę łącznika pomiędzy początkującym nauczycielem a organizacją, ułatwiając temu nauczycielowi socjalizację ze społecznością, ale role, jakie przyjmują mentorzy, ostatecznie zależą w dużym stopniu od kultury szkoły.

Hobson i in. (2009) przeanalizowali międzynarodową literaturę badawczą dotyczącą opieki mentorskiej nad początkującymi nauczycielami i opisali potencjalne korzyści wynikające ze wsparcia mentorskiego. Jako główne korzyści dla podopiecznych wymienili skuteczne wsparcie rozwoju zawodowego, zmniejszenie uczucia izolacji, wzrost zaufania i samooceny, poprawę zdolności do autorefleksji i rozwiązywania problemów. Najczęściej występujący element wyników badań dotyczy zapewnienia osobistego i psychologicznego wsparcia w celu poprawienia morale początkującego nauczyciela i zwiększenia jego zadowolenia z pracy. Mentor pomaga początkującemu nauczycielowi

w dostosowaniu się do norm, standardów i oczekiwań związanych z nauczaniem w ogóle i z poszczególnymi szkołami (Hobson i in., 2009:200- 201).

W niektórych źródłach pozytywny wpływ mentorów na rozwój zawodowy i osobisty wymieniany jest jako główna korzyść. Mentorzy uzyskują od początkujących nauczycieli nowe pomysły i nowe perspektywy; mentorzy zgłaszali, że nauczyli się nowych i ulepszonych stylów i strategii nauczania oraz stali się bardziej autorefleksyjni (Davies i in., 2009: 209), poprawili własne umiejętności nawiązywania kontaktu i poszerzyli wiedzę o potrzebach początkujących nauczycieli i innych osób w zakresie rozwoju zawodowego (Lopez-Real i Kwan, 2005, Moor i in., 2005, cyt. w: Hobson i in., 2009:209), nabrali większego zaufania do własnego nauczania oraz poprawili relacje z uczniami i współpracownikami (Davies i in., 2009). Niektóre badania sugerują, że opieka mentorska może być pomocna w indywidualnym planowaniu kariery. Sondaż przeprowadzony w 1996 r. w Anglii przez Stowarzyszenie Nauczycieli i Wykładowców wykazał, że mentorzy zauważyli wiele korzyści płynących z pracy z uczącymi się nauczycielami, a mianowicie: rozwój zawodowy, zadowolenie z pracy, umiejętności zarządzania, wprowadzenie innowacji w programie nauczania, morale, nowe metody nauczania i uzyskanie nowych zasobów.

Smith i Ingersoll (2004) wymieniają promowanie zatrzymywania nauczycieli w zawodzie i stałości pracy jako główną korzyść wynikającą z opieki mentorskiej dla szkół i systemów edukacji. Poprzez opiekę mentorską personel lepiej się wzajemnie poznaje, co prowadzi do szerszej współpracy i większego zadowolenia z pracy (Moor i in., 2005, cyt. w: Hobson i in, 2009: 209).

Bibliografia

Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago/Londyn: The University of Chicago Press.

Ashby, P., Hobson, A., Tracey, L., Malderez, A., Tomlinson, P., Roper, T., Chambers, G. i Healy, J. (2008). *Beginner teachers' experiences of initial teacher preparation, induction and early professional development: a review of literature*. Londyn: DCSF.

Barber, M. i Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. Londyn, McKinsey.

Boice, R. (1992) *The New Faculty Member*. San Francisco: Jossey-Bass.

Breaux, A. i Wong, H. (2003). *New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, Inc.

Britton, E., Pine, L., Pimm, D. i Raizen, S. (2003). *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. Boston: Kluwer Academic Publisher.

Brown, K. (2001) „*Mentoring and the retention of newly qualified language teachers*”. W: Cambridge Journal of Education 31(1), s. 69-88.

Cameron, M. (2007) *Learning to teach: a literature review of induction theory and practice*. New Zealand Teachers Council (Nowozelandzka Rada Nauczycieli).

Davies, M.A, Brady, M., Rodger, E. Wall, P. (1999). „*Mentors and school- based partnership ingredients for professional growth*”. Action in teacher Education, 21 (1), s. 85-96.

Eisenschmidt, E. (2006). *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia*. Dissertations on Social Sciences, 25. Tallinn: Tallinn University Press.

ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe*. An ETUCE Policy Paper.

- Eurydice (2002). *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*. Key topics in Education in Europe, t. III. Bruksela, Eurydice.
- Eurydice (2009). *Key Data on education 2009*. Eurydice, Bruksela.
- Evans, L. (2002). „*What is teacher development?*” *Oxford Review of Education*, 28 (1), s. 123-137.
- Feiman-Nemser, S. (1996) *Teacher mentoring: a critical review*. ERIC digest. Publikacja dostępna pod adresem: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED397060>.
- Feiman-Nemser, S. 2001. „*From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching*”. *Teachers College Record*, 103 (6), s. 1013–1055.
- Feiman-Nemser, S. 2002. „*Learning to teach*”. W: J. W. Guther i in. (red.). *Encyclopedia of Education 2. USA*: Macmillan Reference, 7, s. 2485–2488.
- Galvez-Hjornevik, C. (1985) *Mentoring: a review of the literature with a focus on teaching*. Communication Services, Research and Development Centre for Teacher Education: University of Texas at Austin. Publikacja dostępna pod adresem: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED262032>.
- Gold, Y. (1996). „*Beginning teacher support: attrition, mentoring and induction*”. W: J. Sikula, T.J. Buttery i E. Guyton (red.). *Handbook of Research on Teacher Education*, wyd. 2, Nowy Jork: Macmillan, s. 548-616.
- Harrison, J., Dymoke, S. i Pell, T. (2006). „*Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice*”. *Teaching and Teacher Education*, 22, s. 1055-1067.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research (Australijska Rada Badań nad Edukacją), październik 2003.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. i Tomilson, P.D. (2009). „*Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*”. *Teaching and Teacher Education*, 25, s. 2007- 216.
- Huling, L. i Resta, V. (2001). *Teacher mentoring as professional development*. ERIC digest. Publikacja dostępna pod adresem: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED460125>.
- Huling-Austin, L. (1988). „*A synthesis of research on teacher induction programs*”. Referat wygłoszony podczas AERA.
- Huling-Austin, L. (1992). „*Research on Learning to Teach: Implication for Teachers' Induction and Mentoring Programs*”. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), s. 173–180.
- Imants, J. (2003). „*Two Basic Mechanisms for Organisational Learning in School*”. *European Journal of Teacher Education*, 26 (3), s. 293–311.
- Kelchtermans, G. i Ballet, K. (2002). „*The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation*”. *Teaching and Teacher Education* 18, s. 105-120.
- Komisja Europejska (2007). *Poprawa jakości kształcenia nauczycieli*. Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego. Bruksela: Komisja Europejska.
- Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Nowy Jork: Cambridge University Press.
- Little, J. (1990) „*The mentor phenomenon and the social organization of teaching*”. W: C. Cazden (red.) *Review of Research in Education*. Waszyngton, D.C.: American Educational Research Association, s. 297-351.
- Lopez-Real, F. i Kwan, T. (2005) *Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring*. *Journal of Education for Teaching*, t. 31 nr 1.
- Moore Johnson, S (2004). *Finders and Keepers. Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore Johnson, S. i Kardos, S.M. (2005). *Keeping new teachers in mind*. *Educational Leadership*, marzec 2002, 12-16 OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Teachers*. Sprawozdanie OECD.

- Orland-Barak, L. i Klein, S. (2005). „*The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice*”. *Teaching and Teacher Education*, 21, s. 379-402.
- Pachler, N. i Field, K. (2001). „*From mentor to co-tutor: reconceptualising secondary modern foreign language initial teacher education*”. *Language Learning Journal*, 23, s. 15-15.
- Parlament Europejski (2008). *Sprawozdanie dotyczące poprawy jakości kształcenia nauczycieli (2008/2068(INI))*. Komisja Kultury i Edukacji: sprawozdawca: Maria Badia i Cutchet.
- Patrick, F., Forde, C. i McPhee, A. (2003) „*Challenging the 'new professionalism': From managerialism to pedagogy?*” *Journal of In-Service Education* 29 (2), s. 237–253.
- Rada Europejska (2007). *Konkluzje Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie z dnia 15 listopada 2007 r. na temat poprawy jakości kształcenia nauczycieli*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 300, s. 6-9.
- Rippon, J. i Martin, M. (2006) *What Makes a Good Induction Supporter?* *Teaching and Teacher Education*, 22, (1). s. 84-99.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Open University Press, Londyn.
- Smith, T. Ingersoll, R. (2004). „*What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?*”. *American Educational Research Journal* 41(3), s. 681-714.
- Sorcinelli, M. (1992). „*New and junior faculty stress: research and responses*”. W: M. Sorcenelli i A. Austin (red.) *Developing new and junior faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J. i van Tartwijk, J. (2003) „*From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in teaching the profession*”. W: *European Journal of Teacher Education* 26(3), s. 329-50.
- Tickle, L. 2000. *Teacher Induction: The Way Ahead*. Filadelfia: Open University Press.
- Totterdell, M., Heilbronn, R., Bubb, S. i Jones, C. (2002) *Evaluation of the effectiveness of the statutory arrangements of newly qualified teachers*. Londyn: DfES.
- Villani, S. 2002. *Mentoring Programs for New Teachers. Models of Induction and Support*. Corwin Press, INC. A Sage Publication Company, Thousand Oaks, Kalifornia.
- Villegas-Reimers, E. 2002. „*Teacher preparation, international perspective*”. W: J. W. Guther i in. (red.). *Encyclopedia of Education* 2 (7). USA: Macmillan Reference, s. 2470–2475.
- Wang, J. i Odell, S. J. (2002). „*Mentored learning to teach according to standard-based reform: a critical review*”. *Review of Educational Research*, 72 (3), s. 481–546.
- Wong, H. (2004). *Induction programs that keep new teachers teaching and improving*. *NASSP Bulletin* 88, nr 638, s. 41-58.



European Commission
Directorate-General for Education and Culture

B-1049 Brussel
32 - (0)2 299 11 11
32 - (0)2 295 57 19
eac-info@ec.europa.eu