

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Mentoring v mateřských školách

Mentoring in kindergartens

Karolína Korbelová

Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Mentoring v mateřských školách potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14. 4. 2021

Ráda bych poděkovala mé vedoucí práce paní PhDr. Idě Viktorové, Ph.D. za její zajímavé podněty, odborné rady a skvělou spolupráci. Taktéž bych chtěla poděkovat paním učitelkám, které se aktivně účastnily mého výzkumu. Zároveň bych ráda poděkovala celé mé rodině za vřelou podporu během celé doby mého studia.

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o vztazích a názorech dvou učitelek jedné mateřské školy na mentoring. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části nabízíme základní vymezení mentoringu. Věnujeme se definici mentoringu, jednotlivým účastníkům mentoringu a vztahům mezi nimi, různým typům a fázím mentoringu a také jiným druhům kolegiální podpory. V praktické části této bakalářské práce jsme se zaměřili také na soupis kladů a zároveň i možných úskalí mentoringu v mateřských školách. V druhé části práce se dostáváme k cíli této bakalářské práce, tedy k zmapování, jak vypadá mentoring z perspektivy učitelek mateřských škol. V empirické části práce najdeme podrobnosti o použité metodologii. Využili jsme kvalitativní formu výzkumu, jehož součástí byly dva polostrukturované rozhovory, které byly využity před začátkem a v průběhu mentoringu u učitelek z jedné mateřské školy tak, abychom byli schopni zaznamenat, jak se měnilo a vyvíjelo jejich vnímání mentoringu v čase. Časový rozestup mezi těmito rozhovory byl devět měsíců. Zjistili jsme například, že obě učitelky jsou vcelku dobře informovány o tom, co mentoring obnáší, že kolegyně jsou vůči zapojení učitelek do mentoringu spíše lhostejné nebo že se na celkovém postoji učitelek k mentoringu velkou měrou podílela i pandemie způsobená onemocněním Covid-19, která silně zasáhla i do samotného průběhu mentoringu.

KLÍČOVÁ SLOVA

mateřská škola, mentee, mentor, mentoring, profesionální podpora, profesní rozvoj, učitel

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the relationships and opinions of two kindergarten teachers to mentoring. This thesis consists of the theoretical and the practical part. In the theoretical part, we offer a basic definition of mentoring. We focus on the definition of mentoring, individual participants in mentoring and the relationships between them, the different types and phases of mentoring, as well as other types of peer support. In the practical part of this bachelor's thesis, we also focused on a list of pros and at the same time to the pitfalls of mentoring in kindergartens. In the second part of this thesis, we get to the goal of this bachelor's thesis, i.e., mapping what mentoring looks like from the perspective of teachers in kindergartens. In this empirical part, we will find details about the methodology used in this research. We used a qualitative form of research which included two semi-structured interviews that were used before the start and during the mentoring of kindergarten teachers so we would be able to record how the teacher's perception of mentoring has changed over time. The time interval between these interviews was nine months. For example, we found that kindergarten teachers are quite well informed about what mentoring entails, that their female colleagues are preferably indifferent to the involvement of female teachers in mentoring, or that the pandemic caused by Covid-19, which strongly affected the mentoring process itself, played a large part in the overall attitude of teachers towards mentoring.

KEYWORDS

kindergarten, mentee, mentor, mentoring, professional development, professional support, teacher

Obsah

Úvod	10
1 Vymezení mentoringu	11
1.1 Etymologie slova mentoring	11
1.2 Definice mentoringu	12
2 Účastníci mentoringu.....	13
2.1 Mentor.....	14
2.1.1 Etika a mentoři	14
2.1.2 Rozdělení mentorů.....	14
2.1.3 Mentorské dovednosti	15
2.2 Mentee/učeň.....	18
3 Mentorský vztah	20
3.1 Fáze vývoje mentoringového vztahu	20
3.1.1 Fáze očekávání	20
3.1.2 Fáze prvního kontaktu	20
3.1.3 Fáze poznávání	21
3.1.4 Fáze ustálení vztahu.....	21
3.1.5 Fáze dalšího vývoje vztahu.....	21
3.2 Typologie mentorského vztahu.....	21
3.2.1 Kvazi přátelství.....	21
3.2.2 Osobní trénink	22
3.2.3 Zdvořilé sousedství.....	22
3.2.4 Profesní konkurent.....	22
3.3 Fáze mentoringu	22
3.3.1 Čtyřfázový koncept mentoringu	22
3.3.2 Třífázový koncept mentoringu	23
3.3.3 Srovnání obou konceptů	24

4	Další způsoby podpory	25
4.1	Koučing	25
4.2	Supervize	25
5	Přínosy mentoringu v mateřských školách	27
5.1	Přínosy pro organizaci	27
5.1.1	Široká personální využitelnost	27
5.1.2	Široká využitelnost napříč výchovně vzdělávacími programy	27
5.1.3	Zlepšení pracovního prostředí	27
5.1.4	Možnost využití externího pracovníka	28
5.1.5	Metodologie přínosná pro rozvoj dovedností přispívajících ke vzájemné kolegiální podpoře	28
5.2	Přínosy pro mentora	28
5.2.1	Obecná pozitiva	28
5.2.2	Možnost předání zkušeností	28
5.2.3	Získání nových zkušeností a znalostí	29
5.3	Přínosy pro menteeho	29
5.3.1	Obecná pozitiva	29
5.3.2	Poskytnutí sociální a profesní opory mentorem	29
5.3.3	Prevence syndromu vyhoření	30
5.3.4	Průnik pozitiv sociální opory a prevence syndromu vyhoření	31
5.4	Přínosy pro děti a jejich rodiče	32
5.4.1	Obecná pozitiva	32
6	Úskalí mentoringu	33
6.1	Úskalí pro organizaci	33
6.1.1	Nutnost aktivity vedení	33
6.1.2	Finance	33
6.1.3	Odchod zaměstnanců	34

6.2	Úskalí pro mentora.....	34
6.3	Úskalí pro menteeho	34
6.4	Úskalí pro děti a rodiče	34
7	Cíl výzkumu	35
8	Metodologie.....	36
8.1	Výzkumné otázky	36
8.1.1	Výzkumná otázka číslo 1	36
8.1.2	Výzkumná otázka číslo 2.....	36
8.1.3	Výzkumná otázka číslo 3.....	36
8.2	Forma výzkumu	36
8.2.1	Metoda sběru dat a jejich zpracování	36
8.3	Výzkumný soubor.....	37
9	Analýza dat.....	38
9.1	První respondentka Marie	39
9.1.1	Definice mentoringu.....	40
9.1.2	Zkušenosti s kolegiální podporou.....	40
9.1.3	Zájem o mentoring	41
9.1.4	Vztah k mentoringu u vedení a dopady na učitelku	41
9.1.5	Očekávání a jejich naplnění.....	41
9.1.6	Vydefinování témat a problémů	42
9.1.7	Průběh mentoringových sezení s mentorkou.....	42
9.1.8	Přínosy a úskalí.....	42
9.1.9	Souvislosti mentoringu v instituci mateřské školy – kolegyně	43
9.1.10	Covid-19	44
9.1.11	Upřednostnění externího či interního mentora	45
9.1.12	Strach z náslechů	45
9.1.13	Asymetrický vztah s kolegyní (začátečnick – zkušená učitelka)	46

9.2	První respondentka Marie – shrnutí	46
9.3	Druhá respondentka Veronika	47
9.3.1	Definice mentoringu	47
9.3.2	Zkušenosti s kolegiální podporou.....	48
9.3.3	Zájem o mentoring	48
9.3.4	Vydefinování témat a problémů	48
9.3.5	Očekávání a jejich naplnění.....	49
9.3.6	Vztah k mentoringu u vedení a dopady na učitelku	49
9.3.7	Průběh mentoringových sezení s mentorem.....	49
9.3.8	Přínosy a úskalí.....	49
9.3.9	Souvislosti mentoringu v instituci mateřské školy – kolegyně	50
9.3.10	Covid-19	50
9.3.11	Upřednostnění externího či interního mentora	51
9.3.12	Asymetrická vztah s kolegyní (začátečník – zkušená učitelka)	51
9.4	Druhá respondentka Veronika – shrnutí	51
9.5	Porovnání výpovědí obou respondentek.....	52
10	Závěry a odpovědi na výzkumné otázky	56
11	Diskuse	59
	Závěr.....	61
	Seznam použité literatury	63

Úvod

Učitelství je náročné povolání, které klade velké nároky na znalosti, schopnosti, dovednosti a osobnost učitelů a učitelek. Být učitelem či učitelkou v sobě zahrnuje nutnost dbát na rozvoj svěřených dětí, ale i sebe samého/samou.

K tomuto přispívají různé druhy profesní podpory, mezi které spadá i mentoring. Proto jsme si zvolili pro tuto bakalářskou práci téma Mentoring v mateřských školách.

Cílem této bakalářské práce je přinést podrobný náhled do vnímání mentoringu z pohledu začínajících učitelek mateřských škol. Domníváme se, že naše nálezy a výsledky mohou být využity k posouzení toho, zda je mentoring vhodnou alternativou k již existujícím a běžným druhům kolegiální podpory pro začínající učitelky v praxi.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Text teoretické části této bakalářské práce pojednává o základních tématech mentoringu, kterými jsou například definice mentoringu, popis účastníků mentoringu, popis a upřesnění druhů vztahů, které mezi účastníky mohou vzniknout, fáze samotného mentoringu, rozlišení mentoringu od jiných druhů kolegiální podpory a na závěr podrobné vymezení přínosů a kritických míst mentoringu v mateřských školách, a to jak pro mentory, mentee, vedení škol, tak i rodiče a děti.

V praktické části práce nalezneme dopodrobna rozepsanou metodologii výzkumu. Dočteme se zde o tom, že byla zvolena kvalitativní forma výzkumu kvůli toho, abychom mohli popsat ne zcela prozkoumané téma a jedinečnosti tohoto tématu. Dále jsme provedli dva polostrukturované rozhovory se dvěma učitelkami mateřských škol. U každé učitelky byl rozestup mezi rozhovory devět měsíců, kdy první z nich proběhnul před začátkem mentoringu učitelek a druhý z nich v jeho průběhu. Tento rozestup byl zvolen z toho důvodu, že jsme chtěli zachytit vývoj konceptů mentoringu u každé učitelky v důsledku aktivního zapojení se do mentoringu.

Práce je určena psychologům, pedagogům a komukoli jinému, koho téma mentoringu či jiných druhů kolegiální podpory zajímá. Celá práce a její východiska byly zpracovávány v kontextu dostupné odborné literatury.

1 Vymezení mentoringu

Vždy bychom měli o všem pojednávat v celé šíři, abychom byli schopni co nejlépe danou věc pojmout. I z toho důvodu tato práce nabízí sondu do stavebních základů, jako je etymologie slova mentoring a širší rozebrání existujících definic tohoto slova.

1.1 Etymologie slova mentoring

Poprvé se v literatuře setkáváme s pojmem mentor již ve starověkém Řecku v Homérově eposu Odyssea, kde vystupuje Mentor, Odysseem jmenovaný rádce jeho syna Telemacha. Již z této doby přetrvává analogie mentoringu, kdy zkušenější mentor ovlivňuje a vede méně zkušeného menteeho, v tomto příběhu dospívajícího Telemacha (Brumovská, Málková, 2010, Lazarová, 2010, Lacina et al., 2016, Homéros, 2017).

V českém jazyce stále existuje výklad slova mentor, který má negativní konotaci, kdy jeden člověk poučuje druhého a nešetří při tom negativní kritikou. Toto ovšem není jádrem mentoringu v dnešním pojetí (Brumovská, Málková, 2010, Lazarová, 2010, Syslová, 2015, Lacina et al., 2016).

Můžeme se setkat s tím, že různí zaměstnanci uvádí mentoring, mentory a jejich pracovní pozice pod různými názvy. Což dokládá i Ježková (2014) kdy ve své publikace uvádí příklady, jak některé organizace nemají pozici mentora jednoznačně ukotveny, ale používají pro tuto pozici jiná označení, jako například Uvádějící učitel/ka na střední odborné škole.

Dále Lacina et al. (2016) potvrzuje, že v českém prostředí institut mentorů nalezneme zejména u začínajících pedagogů, kterým jsou přiřazeni zkušenější kolegové. Ovšem na rozdíl od jiných zemí jako je Kanada nebo Velká Británie v České republice není zvykem uvádějící učitele explicitně nazývat mentory.

Doslovně se (Lacina et al., 2016, s. 60) vyjadřuje takto: „*Mentoring představuje formu kolegiální pomoci. Nejedná se tedy o nic nového, zároveň však nejde o prosté akademické pojmenování něčeho, co dnešní učitelé ve své praxi v podstatě přirozeně a spontánně dělají.*“ Syslová (2015) na druhou stranu uvádí, že i když se osoba uvádějícího učitele vyskytuje v českém školství již dlouhou dobu a někteří ji považují za mentora, tak tomu však zcela není a Syslová upozorňuje na úskalí, že se jedná pouze o jeden z možných způsobů mentorské podpory.

1.2 Definice mentoringu

V dnešní době existuje množství literatury (Shaughnessy, 2013, Ježková, 2014, Maxwell, 2015, Cidlinská, Fucimanová, 2017) a odborných prací (Pučalíková, 2014, Velechovská, 2015, Kachaturoff et al., 2020) na téma mentoring. Stále však chybí jednotná, komplexní definice tohoto pojmu, a dokonce i toho, pro koho je primárně určen, což reflektuje i skutečnost, že oblastí, ve kterých se dá mentoring využít je mnoho. Dochází tak ke šlechtění a přizpůsobování definic podle obsahu textu a úmyslů autora napříč profesemi, a to nejen v pedagogice.

Dále Lazarová (2015, s. 14-15) uvádí ve spojitosti s mentoringem a pedagogickými pracovníky následující: *„Uvádění začínajících učitelů se skutečně velmi často spojuje právě s pojmem mentorink a hranice jsou mnohdy neostré. Mentorink je vnímán poněkud šířeji, pokud jde o cílové skupiny. Neslouží jen začínajícím učitelům, ale všem bez ohledu na zkušenost a věk.“*

Tato bakalářská práce vychází z definice mentoringu převzaté od Šnebergera (2012, s. 5), která vzhledem k tématu bakalářské práce ohraničuje téma nejlépe: *„Mentoring je forma profesního rozvoje učitele, který v sobě kombinuje dvě složky. Jednak expertní znalost, oborovou či metodologickou připravenost a za druhé procesní znalost, teda znalost procesu učení dospělých a facilitace profesního rozvoje učitele s přihlédnutím k úrovni jeho dosavadních pedagogických kompetencí.“*

2 Účastníci mentoringu

Mentoring stojí na vztahu dvou osob, které jsou si navzájem přínosem a rovnocennými partnery. Tento vztah musí být bezpečný jak pro mentora, tak i menteeho, aby mohlo vzniknout bezpečné místo pro sdílení. Ovšem tím zkušenějším v určité oblasti, kterou se mentoring snaží otevřít a rozvíjet, je mentor a mentee je jeho učeň (Lazarová, 2010).

Domníváme se, že tento vztah není založený na věkovém rozdílu, tedy že starší učí mladšího, i když v praxi tomu ve výsledku tak často je. Jedná se o vztah postavený na skutečnosti, že ten, kdo má expertní znalosti je předává dál s úmyslem předat veškeré své znalosti učňovi, který o to stojí. S tímto souhlasí i Syslová (2015, s. 20): „*Mentor je zkušeným nikoli nezbytně starším učitelem (stejně nebo odlišně oborově orientovaným).*“

Na druhou stranu například Brumovská a Málková (2010, s. 13) uvádějí: „*Mentorský vztah je emocionální osobní spojení staršího a zkušenějšího mentora a mladšího svěřence – dítěte, kterého mentor zaučuje a pomáhá mu orientovat se ve společnosti a světě sociálních vztahů a kulturních hodnot.*“ Tento názor je třeba brát v souvislosti celé knihy, která je zejména orientována, jak její podtitul napovídá, na výchovu k profesionálnímu dobrovolnictví, kdy je větší zaměření na pracovníky s dětmi a mládeží. Je možné, že jiní autoři, kteří tolik explicitně neakcentují rozdělení rolí v mentoringu podle věku, by s daným výrokiem taktéž souhlasili, jsme však toho názoru, že existují profesní oblasti a situace, kdy je vhodný obrácený věkový rozdíl mezi mentorem a menteeem, s čímž souhlasí i například Lazarová (2010) či Shea, Gianotti (2009). Jsme si však zároveň vědomi, že mohou být na mladšího mentora kladené vyšší nároky na zvládnutí jeho role vzhledem k možné menší akceptovatelnosti staršími kolegy. „*Literatura vymezuje pojem reverse mentoring, kdy věkově či služebně mladší kolega, který disponuje potřebnými odbornými a osobnostními předpoklady pro poskytování vhodné podpory v duchu mentoringových zásad, pomáhá překonávat problémové situace starším kolegům.*“ (Lacina et al., 2016, s. 35-36).

Každý mentorský vztah by měl být rovnocenný a rovnoprávný mezi všemi účastníky, a proto fakt, že mentor je expertem, neznamena, že je ve vztahu výše postavený (Shea, Gianotti, 2009, Lacina et al., 2016). Pokud bychom chtěli využít, pro větší názornost, psychologického směru transakční analýzy od Erica Berneho (2012, 2013), tak vztah mezi mentorem a menteeem je vztah Dospělý - Dospělý, nikoli mentor jako Dospělý a mentee jako Dítě. Jak víme z teorie tohoto směru, tak nerovný vztah mezi účastníky komunikace funguje efektivně málokdy (Wildflower, 2015).

2.1 Mentor

Mentor je osoba, která má expertní zkušenosti v požadované oblasti a je schopným facilitátorem využívajícím specifických mentorských postupů a všechny tyto znalosti a dovednosti zprostředkovává svému učňovi (Syslová, 2015). Dle Brumovské a Málkové (2010) hraje klíčovou roli přístup mentora a jeho schopnost rozvíjet s chráněncem vztahy takovým způsobem, aby se rozvinula kvalitní oboustranná důvěra a dále schopnost nabídnout sociální oporu. U sociální opory se může jednat například o hmotnou sociální oporu, u které jde o poskytování konkrétních zdrojů potřebných pro vyřešení problému. Dále schopnost nabídnout informační oporu menteeu pomocí rozhovoru či připravených pracovních listů a brožur. Hodnotící oporu, která je zprostředkována podporou, povzbuzováním a dodáváním odvahy a na konec emocionální oporu. Taktéž i mentor má k sobě profesní podporu v podobě lektora či supervizora.

2.1.1 Etika a mentoři

Každý mentor, který prošel mentorským kurzem, se má řídit etickými kodexy, které mají zaručit profesionální chování mentora, díky kterému si má být mentor schopen udržet kladný a produktivní vztah se svým menteeem. Tyto kodexy obsahují pravidla, která pomáhají určovat, co je správné a dobré a co je již „za hranou“. Tato etická pravidla, obdobně jako například etická pravidla klinických psychologů, nejsou právně vynutitelná.

Nejrozšířenější jsou etické kodexy ICF (*International Coach Federation*). Tato federace nastavuje standardy sdružující kouče, ovšem jejich standardy jsou přenositelné i na mentoring. Dále se například jedná o kodexy zpracované Evropskou organizací pro kouče a mentory (tzv. EMCC, *European Mentoring and Coaching Council*) (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014).

2.1.2 Rozdělení mentorů

V praxi se můžeme setkat se dvěma druhy mentorů. Prvním z nich je mentor, který je vedle mentora zároveň zaměstnán na jiné pozici u shodného zaměstnavatele, takže je interním mentorem. Druhým z nich je externí mentor, který přichází zvenčí pouze s cílem být na pozici mentora. Obě pozice mají svá pozitiva i negativa (Šneberger, 2012, Ježková, 2014, Syslová, 2015).

Interní mentor

Mentor, který je zároveň i běžným zaměstnancem v organizaci, může čerpat výhody ze znalosti prostředí, ve kterém běžně pracuje. Ovšem to má i svá negativa, protože může být do některých problémů sám zainteresován, nemusí se všemi zaměstnanci vycházet dobře, což by v případě, že by tento zaměstnanec potřeboval pomoc od mentora, narušovalo mentorský vztah a průběh mentoringu. Rovněž pokud by byla mentorem v dané organizaci osoba pracující ve vyšších pozicích, tak by se jeho role mentora a zaměstnance na dané pozici mohly překrývat, což by mohlo mít taktéž negativní dopad (Ježková, 2014).

Externí mentor

Mentor, který v dané organizaci nepracuje a do organizace externě dochází, musí dané organizaci nejprve porozumět a získat vhled do interních vztahových rámců, firemní filosofie a podobně. Ovšem jeho neutrální vhled může být velkým přínosem a rovněž může být pro některé mentee příjemnější navazovat vztah s někým, kdo není napojen na firemní komunikační síť (Ježková, 2014).

Využití externích i interních mentorů

Některé organizace využívají kombinace obou systémů, kdy interní pracovník je často využíván k řešení obvyklých situací, jako je například zaučení nového pracovníka. Externí pracovník je pak využíván v situacích, kdy se například organizace rozhodne pro zavedení programů, které jsou nové pro většinu zaměstnanců a mohou vést ke změně celé kultury dané organizace (Šneberger, 2012, Ježková, 2014).

2.1.3 Mentorské dovednosti

Při výcviku nových mentorů se lektoři zaměřují na nácvik a získání některých důležitých mentorských dovedností. Na tomto místě bychom chtěli ty z nich, na kterých se v průběhu zaučování mentorů pracuje nejvíce více rozvést.

Napříč výcviky a literaturou (Shea, Gianotti, 2009, Brumovská, Málková, 2010, Píšová, Duschinská et al. 2011, Ježková, 2014, Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, Lacina et al., 2016) jsou nejčastěji rozvíjeny a probírány tyto základní techniky mentoringu vedoucí k efektivní komunikaci: aktivní naslouchání, schopnost dávat klientovi prorůstovou zpětnou vazbu, schopnost kladení účinných otázek, schopnost vést strukturovaný rozhovor.

Aktivní naslouchání

Aktivní naslouchání Petrášová, Prausová, Štěpánek (2014) rozdělují na tři úrovně:

První z nich, automatické naslouchání, je zatíženo našimi vlastními pocity, postoji a porovnáváním s naším životem. To působí jako mřížka, přes kterou nejsme schopni slyšet, co opravdu říká ten druhý. Tedy posloucháme, ale neslyšíme.

Druhou úroveň je strukturované a soustředěné naslouchání, kdy se mentor plně věnuje tomu, co mentee říká a není zatížen potřebou do toho vstupovat se svým pohledem a připomínkami. Mentor se plně věnuje menteemu.

Poslední úroveň je celostní naslouchání, kdy mentor naslouchá menteemu v kontextu a vnímá souvislosti.

Existuje několik technik, které mají pomoci maximálnímu využití aktivního naslouchání. Mezi ně patří využívání parafrází, metafor a sumarizace. Taktéž je důležité, aby mentor menteemu projevoval respekt a nebral na lehkou váhu jeho problémy. Na konci každého sezení mentor shrnuje myšlenky, fakta a dosavadní pokrok. Zároveň nastiňuje obsah další spolupráce a projevuje menteemu uznání za dosavadní spolupráci.

Pokud bychom se bavili o tom, co nám brání v aktivním naslouchání, tak zde můžeme zařadit nesoustředěnost, se kterou souvisí přebíhání k nejrůznějším tématům, netrpělivost, která může vést ke skákání do řeči, nebo snižování hodnoty menteeho a předčasné soudy sdělovaného.

Konstruktivní zpětná vazba

Co je nezbytné pro roli mentora, je naučit se dávat konstruktivní zpětnou vazbu, která klientovi přiblíží fakta, která jsou viděna mentorem zvenčí (Lacina et al., 2016).

V tom, zda má mentor klienta hodnotit či nikoliv se literatura rozchází. Někteří autoři zastávají názor, že mentor klienta hodnotit nemá (Šneberger, 2012), jiní naopak tvrdí, že hodnocení je hlavní složkou mentorské práce (Lopez-Real, Kwan, 2005, cit. Pišová, Duschinská et al., 2011, s. 70). Horská uvádí (2009, s. 17): „*Hlavním úkolem mentora je provést svého svěřence úskalími určitého oboru či profese a hodnotit jeho výkony (správně x chybně).*“ Petrášová, Prausová, Štěpánek (2014) uvádí, že v jistých fázích mentoringu může mentor menteemu poskytnout zpětnou vazbu, což můžeme chápat jako hodnocení, ale také jako pouhý výčet faktů.

Domníváme se, že kvůli rozdílnému pojetí mentoringu dochází k této rozporuplnosti a zastáváme názor, že úkolem mentora není hodnotit a srovnávat menteeho z hlediska kvality

a kvantitativní jeho práce. Zmapovat a pojmenovat deficitní dovednosti je jistě pro pozitivní růst důležité, ale roli kontrolora a hodnotitele mentor rozhodně zastávat nemá.

Schopnost kladení účinných otázek

Mentorova schopnost klást účinné otázky, je nezbytná pro vytvoření prostředí, kde se může klient maximálně rozvíjet. Otázky by měly být zvědavé a směřované tak, aby co nejvíce rozvíjely dané téma do hloubky a aby se pouze povrchně netočily kolem již dříve zodpovězeného dotazu. Měly by zároveň vycházet z informací, které se mentor dozvěděl z aktivního naslouchání.

Lepší je využívání otevřených než uzavřených otázek. Díky nim mentor u svého klienta otvírá prostor pro nové a hlubší uvažování o problému. Účinné a vhodné je využívání otevřených otázek zaměřených na klientovy strategie: „*Čím jste začal/a a jak jste pokračoval/a?*“, problémy: „*Na čem se většinou zaseknete/zarazíte?*“, stereotypy „*Co Vám na to říká kolegyně?*“, zdroje: „*Co si myslíte, že obvykle jiným učitelkám a učitelům funguje?*“ a změnu: „*Na čem poznáte, že se něco změnilo?*“ Mentor by měl volit druh otázky také podle znalostí menteeho, protože nesprávné využití například konstruktivních otázek, které vyžadují základní znalosti klienta v daném tématu, mohou způsobit deprivaci, frustraci nebo nepříjemné vnitřní pocity klienta. Jako příklad nabízíme otázku typu „*Co pro Vás mohu udělat?*“ u klienta, u kterého předpokládáme, že nemá povědomí o tom, co mentoring obnáší.

Schopnost vést strukturovaný rozhovor

Při tréninku schopnosti vést strukturovaný rozhovor se nejčastěji využívá model GROW, který byl zkonstruován Johnem Whitmorem (2019) pro potřeby rozhovorů v koučingu, ale je hojně používán i v mentoringu. Jedná se o metodu zaměřenou na správné kladení otázek.

Anglické slovo GROW znamená v češtině růst. Jednotlivá písmena anglického slova odkazují na jednotlivé oblasti, na které se lze při rozhovoru zaměřit. Těmi oblastmi jsou cíle vycházející z písmene G a anglického slova goal/s, dále realita vycházející z písmene R a anglického slova reality a také možnosti vycházející z písmene O a anglického slova options. A nakonec písmeno W zastupuje anglická slova what, when, who, will, která jsou souhrnně překládána jako volba/vůle (Whitmore, 2019).

Příklady otázek dle modelu GROW tak mohou být následující. Dle písmene G (goal/s, růst) „*Co je cílem dnešního setkání?*“, dle písmene R (reality, realita) „*Co jste dosud udělal/a?*“, dle písmene O (options, možnosti) „*Jaké možnosti řešení máte?*“ či dle písmene W (what, when, who, will, volba/vůle) „*Co hodláte udělat? Kdy?*“ (Whitmore, 2019).

Obdobně se používají i metody SMART a SMARTER. Ovšem tyto metody jsou primárně mířené na stanovování si cílů v mentoringu (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014). Petrášová, Prausová, Štěpánek (2014) pokládají za velmi důležité nejen stanovení si konkrétního koncového cíle celého mentoringu, ale i stanovení cílů před každým jednotlivým setkáním. Tyto jednotlivé dílčí cíle jsou konkrétními kroky vedoucími k naplnění cíle dlouhodobého. Menteeu při definování cíle pomáhá mentor, který menteeu nabízí výpis témat, často ve formě mentálních map či balančních kol. Petrášová, Prausová, Štěpánek (2014, s. 87) uvádí: „*Učeň definuje, co potřebuje, do čeho konkrétně se chce pustit a vybírá z nabídky podle doporučení mentora a svého rozhodnutí.*“ Taktéž Lacina et al. (2016) podporují využití této metody.

Kritéria stanoveného cíle by měly být SMARTER. S – specifické, M – měřitelné, A – ambiciózní/akceptovatelné, R – reálné, T – časově vymezené, E – ekologické a R – zapsané (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014).

2.2 Mentee/učeň

Mentorovaným neboli menteeem či učněm může být každý, kdo se chce zdokonalovat v nejrůznějších oblastech. Může se jednat například o schopnosti porozumět sám sobě, schopnosti používat pravidla efektivní komunikace, schopnosti navazovat formální i neformální vztahy, schopnosti, jak používat smysluplné pracovní metody a podobně. Menteeu je tak nabízena možnost dalšího rozvoje jak v agendě profesní, osobnostní, tak i institucionální. Mentee má možnost vstoupit do mentoringu s definovaným problémem, kterým se chce podrobněji zabývat, nebo z důvodu, že se chce dále profesionálně rozvíjet (Píšová, Duschinská et al., 2011, Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014).

Člověk se může stát menteeem v jakémkoliv věku a na jakékoliv pozici. Může jím být například školní pedagog, poradce, ředitel/ka školy.

I od menteeho je očekávána jistá dávka schopností, aby byl mentoring úspěšný. Petrášová, Prausová, Štěpánek (2014) uvádí důležitost vědomého rozhodnutí, a tedy i vnitřní motivace, kdy si učeň řekne, že se bude učit a rozvíjet se, a že k tomu využije pomoci mentora. Také je dle autorů (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014) důležité, aby si mentee dovolil „zmenšit se“ a byl otevřený novým podnětům, a tedy schopen se na věci, události a vztahy podívat z mnoha stran. Je zde zejména důležité, aby mentee dokázal detailně reflektovat různé situace, své chování v nich, prožívání a podobně. Toto není samozřejmostí a běžně k tomu nedochází, ale je to zejména důležité k tomu, aby mentor byl schopen do těchto situací

nahlédnout a pochopit je. Díky tomuto mohou s menteem vše náležitě rozebrat a přemýšlet v souvislostech.

3 Mentorský vztah

3.1 Fáze vývoje mentoringového vztahu

Jako i jiné vztahy, tak i vztah mezi mentorem a menteem prochází vývojem. Zásadním úkolem mentora je vybudovat kvalitní vztah (Píšová, 2005), díky kterému bude schopen účelně poskytovat emocionální oporu a předávání svých znalostí a dovedností jak z profesního, tak i mentorského hlediska, a to nejen teoreticky, ale i příkladem (Syslová, 2015). Tremlová, Zajíc (2010) uvádějí pět základních fází:

3.1.1 Fáze očekávání

Fáze očekávání, kdy si účastníci mentoringu vytváří představu o svém mentorovi/menteem a vztahu, který spolu budou mít. Tato představa vzniká na základě jejich hodnotových žebříčků, cílů, vnitřní a vnější motivace, zkušeností, znalostí, pojetí výuky, osobnostních charakteristik a celkového očekávání (Tremlová, Zajíc, 2010).

3.1.2 Fáze prvního kontaktu

Fáze prvního kontaktu je velmi důležitá, jak je známo ze sociální psychologie. Efekt primarity neboli efekt prvního dojmu je silný a může být těžko proměnlivý, zejména pokud je negativní (Tremlová, Zajíc, 2010, Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019).

Tremlová, Zajíc (2010) rozdělují fázi prvního kontaktu na tři možné alternativy, ke kterým může dojít. Těmito alternativami jsou pozitivní první kontakt, negativní první kontakt a rozpačitý start.

Pozitivní první kontakt

Pozitivní první kontakt, kdy dochází k dobrému a spontánnímu navázání vztahu mezi mentorem a menteem (Tremlová, Zajíc, 2010).

Negativní první kontakt

Negativní první kontakt, který může vést k předčasnému ukončení mentoringu, kvůli nepřijetí mentora menteem či nepřijetí menteeho mentorem nebo dokonce vzájemnému nepřijetí (Tremlová, Zajíc, 2010).

Rozpačitý start

Rozpačitý start se projevuje vyčkáváním, nejistotou či nejednoznačností a může být učiněn jak ze strany menteeho, tak mentora. To, jakým směrem se daný vztah posune, tak závisí na trpělivosti a odhodlání daných jedinců (Tremlová, Zajíc, 2010).

3.1.3 Fáze poznávání

Další fází podle členění Tremlové a Zajíce (2010) je fáze poznávání. K této fázi se dostaneme prakticky pouze při úspěšném zvládnutí začátku vztahu, tedy zvládnutí fáze prvního kontaktu, kdy se může dále rozvíjet důvěra v tento nově vzniklý vztah. V této fázi velmi často dochází k další kategorizaci informací na obou stranách a také se zde otevírá možnost pro ovlivnění prvního dojmu. Postupně zde dochází k přeměně vztahu od formálního k méně formálnímu (Tremlová, Zajíc, 2010).

3.1.4 Fáze ustálení vztahu

Ve fázi ustálení vztahu dochází k nabytí relativně stálé podoby vztahu, který je již poměrně rigidní. Takže vývoj vztahu v této fázi se mění spíše ve kvalitativních než kvantitativních rovinách. V této fázi vztahu je již vytvořeno bezpečné prostředí pro prohlubování důvěry a otevírání komunikace. Dochází dále k intenzivnějšímu prohlubování profesního i osobního respektu a důvěry (Tremlová, Zajíc, 2010).

3.1.5 Fáze dalšího vývoje vztahu

Fáze dalšího vývoje vztahu závisí na míře spokojenosti obou účastníků a nastavení celkového období výkonu mentoringu (Tremlová, Zajíc, 2010). V této fázi se různí autoři rozcházejí v názoru, zda je dobré tento vztah ohraničit časově a ukončit jej po domluvené době či po dosažení stanoveného cíle, aby došlo k úplnému odpoutání se menteeho od mentora a osamostatnění se. Zastáncem striktního ohraničení začátku a konce vztahu je i Úlehla (1999). Jiní (Píšová, Duschinská et al., 2011) zastávají spíše neutrální postoj s akcentem na jedinečné a individuální vztahové rámce, které vzniknou mezi menteeem a mentorem, nebo s akcentem na skutečnost, že časová dotace, která se na začátku určí, nemusí být postačující. Zároveň však tyto zastánci neutrálního postoje k fázi dalšího vývoje vztahu podotýkají, že i dostatek času negarantuje kvalitu procesů mentoringu (Píšová, Duschinská et al., 2011).

3.2 Typologie mentorského vztahu

Zde se blíže seznámíme s různými druhy vztahu mezi mentorem a menteeem. Píšová, Duschinská et al. (2011) uvádí typologii mentorského vztahu o čtyřech základních typech, kterými jsou kvazi přátelství, osobní trénink, zdvořilé sousedství a profesní konkurence.

3.2.1 Kvazi přátelství

V případě kvazi přátelství se mentoři i mentee o vzájemném vztahu vyjadřují velmi pozitivně. Mentoři se snaží být empatictí a velmi střídavě dávají kritiku. Pokud mentor

menteemu objasňuje své postupy, neuvádí je jako jediné správné, ale snaží se je přiblížit pohledu menteeho (Píšová, Duschinská et al., 2011).

3.2.2 Osobní trénink

U osobního tréninku stojí vztah na snaze o maximální rozvoj a zkvalitňování výkonu učňů, nikoli na osobních sympatiích nebo antipatiích. Mentori jsou většinou velmi energičtí a schopni jít přímo k jádru věci, což učni také oceňují (Píšová, Duschinská et al., 2011).

3.2.3 Zdvořilé sousedství

Zdvořilé sousedství je postaveno velmi často na problému spojeném s tím, že mentorem je osoba, která své povolání vykonává s odporem například kvůli časovému tlaku nebo malému ohodnocení a tato role jej nenaplnuje. Proto menteemu pomůže s nutnými organizačními záležitostmi a nabídne možnost učení se z jeho praxe, ovšem nebude menteeho aktivně provázet (Píšová, Duschinská et al., 2011).

3.2.4 Profesní konkurent

Profesní konkurent je mentor, který se snaží menteemu své dovednosti a znalosti nabyté praxí předat. S menteem si udržuje spíše profesní vztah, který ovšem stojí na jisté dávce osobnostních sympatií. Název profesní konkurent autorky zvolily kvůli často se vyskytujícím popisům pocitu ohrožení mentora menteem (Píšová, Duschinská et al., 2011).

3.3 Fáze mentoringu

Stejně jak není konsenzus mezi odbornou veřejností ohledně definice mentoringu, tak obdobně nenalzáme úplnou schodu u fází procesu mentoringu. My uvádíme pro porovnání dva koncepty fází mentoringu, a to podle Šnebergera (2012) a Laciny et al. (2016).

3.3.1 Čtyřfázový koncept mentoringu

Dle Šnebergera (2012) má průběh mentoringu vždy pevné struktury, které obsahují následující čtyři fáze.

První fáze

První je fáze plánování, při které se mentor snaží s menteem konkretizovat svá kritéria a vyjasnit cíle a postupy. Mentor s menteem se společně rozmýšlí nad přístupy, technikami a způsoby měření jejich úspěšnosti a sebehodnocení menteeho (Šneberger, 2012).

Druhá fáze

V další fázi mentoringu Šneberger (2012) uvádí zejména mentoring při výuce, kdy se mentor i mentee, který je učitelem zaměřují na efektivitu a úspěšnost učitelových technik a přístupů.

Ovšem my dodáváme, že někteří mentoři nemusí chodit do výuky a tato fáze může probíhat zprostředkovaně při rozhovorech s menteeem. Nebo se monitoringu dění ve výuce mohou úplně vyhnout, pokud v předchozí fázi plánování oba uznali, že oblasti, které se chtějí věnovat, nebude zúčastněné pozorování přínosem.

Třetí fáze

Třetí fázi je společný rozbor situace, kdy dochází ke shrnutí a analýze dojmů a pocitů, pozorování v průběhu práce, určování a debata nad možnými příčinami a následky na podkladě zpětně vybavených informací například za využití poznámek, deníků či třídní knihy (Šneberger, 2012).

Čtvrtá fáze

Aplikace je čtvrtou fází, kdy dochází k společnému zamyšlení se nad nově získanými poznatky a možnostech jejich uplatnění. Dochází k celkové reflexi průběhu mentoringu (Šneberger, 2012).

3.3.2 Třífázový koncept mentoringu

Fázemi mentoringu se taktéž zabývají Lacina et al. (2016), kteří uvádí jednoduchý model mentoringu založený na myšlence kolegiální podpory s akcentací směřující na osamostatnění menteeho v řešení problémů.

První fáze

Úkolem první fáze je identifikovat problém a jeho příčiny. Realisticky jej zmapovat a zjistit skutečnou příčinu vzniku a nejlépe rozebrat i možné limity v jeho řešení. Je zde kladen důraz na využívání technik aktivního naslouchání, které mentora přivedou k pravému jádru problému v celé jeho komplexnosti (Lacina et al., 2016).

Druhá fáze

Druhá fáze se zaměřuje na změnu pohledu na věc. Mentor chce docílit změny vnímání problému menteeem pomocí náhledu, který sám získal v první fázi. Mentor se tedy snaží rozšířit obzory menteeemu a umožnit mu vidět problém z jiného úhlu pohledu. Tento krok je nezbytný k vytvoření realistického cíle a cesty k němu (Lacina et al., 2016).

Třetí fáze

V této fázi dochází k aktivnímu naplňování cílů, řešení problémů a společnému vyhodnocování nejen schopnosti dosáhnout stanoveného cíle, ale i celkového přínosu mentoringu. Mentor využívá své znalosti konstruktivní zpětné vazby a navrání menteeho tak, aby byl schopen problém vyřešit sám. Zde autoři akcentují nutnost naplnění prvních dvou fází, aby bylo možné do závěrečné třetí fáze dojít (Lacina et al., 2016).

3.3.3 Srovnání obou konceptů

Oba výše uvedené koncepty se neshodují v počtu jednotlivých fází, ovšem jejich obsahová stránka je velmi podobná. Oba koncepty na začátku akcentují nutnost řádného prozkoumání prostředí, cílů a problémů, se kterými mentee za mentorem přichází. Rozdílnost v obou konceptech lze však najít například v tom, že Šneberger klade větší důraz na spolupráci a explicitní zmapování problému. Druhý koncept od Laciny et al. je naopak více analytický a klade větší důraz na dovednosti mentora, který se má snažit problému, který je syrově menteem předkládán, hlouběji porozumět. Taktéž Šnebergerův koncept má zahrnutou možnost náslechu mentorem, kdežto druhý z nabízených konceptů od Laciny et al. nikoli. Oba koncepty zdůrazňují komunikaci mezi mentorem a menteem při stanovování si cesty, cíle a při řešení problému. V neposlední řadě mají společnou konečnou fázi, kdy dochází k aplikaci a aktivnímu řešení problému a následné reflexi (Lacina et al., 2016, Šneberger, 2012).

4 Další způsoby podpory

Často se setkáváme i s jinými druhy profesního rozvoje. Vedle mentoringu to je zejména koučing a supervize. Všechny tyto způsoby podpory mají mezi sebou tenké hranice, a proto jsou často zaměňovány a používány chybně. K chybovosti také přispívá velké množství definic pojmů koučing a supervize, stejně tak jako tomu je i u pojmu mentoring. Využití těchto způsobů podpory je široké, a proto je nutná akceptace všech relevantních úprav popisu těchto pojmů.

4.1 Koučing

Základním rozdílem mezi koučingem a mentoringem je fakt, že koučové nemusí být nutně odborníky v dané oblasti, kdežto mentoři jimi být musí (Lacina, et al., 2016). Co se týče dalších rozdílů, tak mentor je zaměřen na dlouhodobou podporu a budování vztahu, ovšem koučování je typicky zaměřené na krátkodobou podporu například v krizových situacích (Píšová, Duschinská, et al., 2011). Dále mentoring je zaměřen na potenciál jedince v profesním rozvoji, kdežto koučing je spíše zaměřen na výkon, cíle a jejich dosahování. U mentoringu nacházíme rozvojový přínos pro menteeho, mentora i instituci, ovšem u koučingu se tento přínos očekává zejména u klienta a není očekáván u kouče (Lacina, et al., 2016).

4.2 Supervize

Co se týče podobnosti mentoringu a supervize, tak jak uvádí Jeklová a Reitmayerová (2007), supervize je typ kvalifikované podpory, která je zaměřena na rozvoj profesních dovedností a kompetencí. Tento fakt nás odkazuje k požadavku expertních znalostí jak u mentora, tak supervizora v daném oboru. Supervize je velmi často dáována do souvislosti s pomáhajícími profesemi, které poskytují zdravotní péči, psychoterapii, poradenství, sociální práci. Se supervizí se však setkáme i v podnikatelské sféře a v posledních letech se zařazuje supervize i do neziskového sektoru, kde má významnou roli při zajišťování kvality služeb například u dobrovolníků (Píšová, Duschinská et al., 2011). Jak už bylo uvedeno výše, mentoring je už od svého založení spojen s dobrovolnictvím a neziskovým sektorem, což je další oblastí, kde jsou si tyto formy rozvoje podobné svou povahou.

Ve školství je supervize brána podobně jako u pomáhajících profesí zejména jako proces, kdy supervizovaná osoba, tým či organizace je kontrolována či dozorována z hlediska kvality práce. Supervizor dává reflexe a zpětnou vazbu, radí a pomáhá řešit komplikované situace a problémy a jeho postřehy vedou ke zlepšení práce a pracovního výkonu. V tom se od mentoringu liší, protože mentor chce holistický rozvoj nejen jedince, ale i pracovních

dovedností jako takových. A jak uvádí Lacina et al. (2016), v supervizi vzniká explicitně asymetrický vztah, kdežto v mentoringu má vztah mezi menteem a mentorem daleko hlubší a rovnostranný ráz.

5 Přínosy mentoringu v mateřských školách

Následující kapitola je zaměřena na přínosy mentoringu v mateřských školách. V dostupné literatuře nenacházíme velké množství komplexně rozpracovaných prací, které by umožňovaly vzhled do tématu, a které by poukazovaly na pozitiva z mentoringu vyplývající pro jednotlivé aktéry, které mentoring ovlivní. V této kapitole se tak snažíme explicitně výčtem nastínit přínos mentoringu v mateřských školách pro organizaci, mentora, menteeho a pro děti a jejich rodiče.

5.1 Přínosy pro organizaci

5.1.1 Široká personální využitelnost

Mentoring nabízí možnost širokého zapojení učitelek a učitelů mateřských škol různého věku, genderu, stupně vzdělání a různé doby praxe, a to jak do pozice mentora, tak menteeho. Toto zapojení napomáhá rozvíjet nejen profesní, ale i komunikační a praktické dovednosti a znalosti napříč celým spektrem pedagogických pracovníků a zlepšovat kvalitu pedagogické práce.

5.1.2 Široká využitelnost napříč výchovně vzdělávacími programy

Základní principy a metody mentoringu jsou využitelné nejen v různých profesích, ale i v různých odvětvích a proudech těchto profesí. Díky kvalitně vypracované metodice, která svou obecností dokáže být uplatněna jak např. v technicky zaměřených firmách, tak ve školách, je možné se stejnou kvalitou využít mentoring jak v běžných mateřských školách, tak v těch s alternativními vzdělávacími programy.

5.1.3 Zlepšení pracovního prostředí

Mentoring má svá dílčí pozitiva v pedagogické praxi bez ohledu na stávající negativní či pozitivní dynamiku v dané organizaci. Jak uvádí Syslová (2015, s. 5): „*Jde o proces, který ovlivňuje tvorbu a kultivaci profesní kultury, posiluje kolegiální a spolupráci na pracovišti.*“

Mentoring můžeme využít jako prostředek vedoucí k profesnímu rozvoji jednotlivých konkrétních zaměstnanců, ale také i v problémových nebo přechodných situacích, kdy mohou vzniknout krize napříč organizací. Při přechodu mateřské školy do některého z alternativních vzdělávacích proudů (jako například montessori, waldorf či step by step), kdy je nutná celková úprava stávajících postupů vzdělávání dětí (Syslová, 2015). Mentoring dále můžeme využít například při uvádění nových učitelů do praxe či při potřebě některého z kantorů přizpůsobit se a vyrovnat s edukační změnou (Lacina et al., 2016, Píšová, 2005, Lazarová, 2010).

5.1.4 Možnost využití externího pracovníka

Mnoho organizací by mohlo mít potřebu zavést jistou formu profesní podpory (například jako tzv. uvádějící učitel), ovšem mezi svými zaměstnanci nemají pedagoga, který by tuto roli mohl plnit, a to z nejrůznějších důvodů jako je profesní nezkušenost či osobnostní nevhodnost jednotlivců na tuto pozici. Může se také stát, že tuto pozici mají obsazenou, ale uvítali by další podporu a doplnění o dalšího zkušeného profesionála. Tyto organizace tak mohou využít externího mentora jako alternativu a řešení.

5.1.5 Metodologie přínosná pro rozvoj dovedností přispívajících ke vzájemné kolegiální podpoře

Pokud srovnáme pozitiva a hlavní myšlenky mentoringu, koučingu a supervize, jak je uvedeno výše, tak vzhledem ke specifickému prostředí mateřských škol se mentoring jeví jako optimální nástroj pro rozvoj vzájemné kolegiální podpory, která se jeví jako nezbytná při vytváření fungujícího a dynamického pracovního prostředí. Na druhou stranu nepopíráme, jak uvádí Lacina et al. (2016) že: „(...) i ve školství je někdy potřeba razantnější koučování.“ Jak uvádí Lazarová (2010), tak obojí, jak supervizování tak koučování je součástí mentoringové podpory.

5.2 Přínosy pro mentora

5.2.1 Obecná pozitiva

Mezi obecné přínosy pro mentora řadíme pozitiva získaná díky výcviku a díky hlubšímu seznámení a osvojení si metod a myšlenek mentoringu. Mentor se tak během mentoringu může dozvědět více o svých kognitivních, společenských, osobnostních a profesních schopnostech a dovednostech (Shea, Gianotti, 2009, Lazarová 2010). Během mentoringu má mentor možnost své schopnosti kultivovat a rozvíjet v pozadí mentoringového výcviku. Petrášová, Prausová, Štěpánek (2014) uvádí, že mentoring mentorovi přináší rozvoj dovedností lídra, zlepšení komunikačních schopností, získání nového náhledu, rozvíjení kariéry, osobní uspokojení.

5.2.2 Možnost předání zkušeností

Jak je známo z vývojové teorie Erica Eriksona (Erikson, Merikson, 1999), jedním z vývojových úkolů jedince v dospělosti je úspěšně v sobě vyřešit krizi mezi generativitou a stagnací. Úkolem v tomto období je dosáhnout schopnosti pomáhat a pečovat o druhé, a to nejen v osobním, ale i profesním životě. K naplnění tohoto vývojového úkolu nám může pomoci mentoring, kdy jsme nápomocni druhým kolegům (Lazarová, 2010, Searby, 2016).

5.2.3 Získání nových zkušeností a znalostí

S každým novým menteeem přichází pro mentora nová mentorská výzva, kdy začíná celý mentoringový koloběh nanovo. Každý mentee přichází z jiného zázemí, s jinými problémy a s jiným vnímáním okolí, a proto je každá nová spolupráce jedinečná a obohacující (Syslová, 2015, Píšová, 2005).

5.3 Přínosy pro menteeho

5.3.1 Obecná pozitiva

Celá tato práce je implicitním souhrnem pozitiv, které mentoring může přinést. Pokud je navázán pozitivní mentorský vztah (Lazarová, 2010, Píšová, Duschinská et al., 2011), tak mentee může dlouhodobě získat přínosy v profesním, osobnostním, emocionálním a sociálním poli (Pask, Joy, 2007, Lazarová, 2010). Díky novému pohledu na věc je mentee schopen se se svými nedostatky naučit pracovat či je dokonce vylepšit (Lacina et al., 2016). Petrášová, Prausová, Štěpánek (2014) nabízí explicitní výčet, v čem podle nich může mentor menteeemu pomoci, a to získat hodnotnou radu, rozvíjet znalosti a dovednosti, zlepšit komunikační dovednosti, získat nový pohled, vytvořit si svou sociální síť, podpořit kariéru.

5.3.2 Poskytnutí sociální a profesní opory mentorem

Při mentoringu vzniká mezi mentorem a menteeem vztah. Pokud je tento vztah spíše pozitivní a mentor v menteeem podporuje pocit blízkosti, důvěry a empatie, tak mezi nimi vzniká místo pro profesní oporu, která vede k možnosti předání praxí nabytých znalostí, zkušeností a dovedností mentora menteeemu. Tento element může probíhat jak vědomě, tak skrytě (Lazarová, 2010, Syslová, 2015). Dále tento vztah nabízí sociální oporu, a to jak instrumentální (například zapůjčení pomůcek, literatury), emocionální (poskytnutí možnosti sdílení a pochopení) či informační (poskytnutí informací vedoucích k řešení problému). Sociální oporu můžeme tedy chápat jako chování druhého či druhých, kteří nám pomáhají zvládat stres a náročné situace (Brumovská, Málková, 2010; Syslová, 2015, Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019).

Díky těmto pozitivním komponentům je možné mentoring chápat jako východisko z tíživé situace, kterou popisují již Pol, Lazarová roku 1999 (s. 11): „*Běžné školní uspořádání vede k tomu, že učitel tráví většinu času ve třídě s žáky, oddělen od kolegů – učitelů. Tato izolovanost není dostatečně kompenzována, naopak, mnohdy se vlivem dalších faktorů spíše prohlubuje.*“ I přes to, že učitelé a učitelky v mateřských školách jsou ve třídě s kolegy většinou

ve dvojicích, tak zejména kvůli náročnosti profese považujeme za velmi přínosné umožnit jim získat názor, nový pohled a nové informace od dalšího profesionála.

Také vidíme jako pozitivum možnost prodiskutovat s mentorem specifická pedagogická témata. Mentor může přispět k řešení problémových situací s dětmi (například téma kázně či znevýhodnění) nebo rodiči (například při komunikaci o tématech, které učitel/ka vnímá jako důležitá). Mezi mentorem a menteeem tak může být probrána jakákoliv profesní problematika, kterou mentee přinese k řešení.

5.3.3 Prevence syndromu vyhoření

Neodmyslitelným pozitivem je vliv mentoringu na syndrom vyhoření. Jeho průběh, teoretická východiska a postupy, kterých je využíváno, jsou velkým pomocníkem ve všech stupních (primární, sekundární, terciální) prevence tzv. burnout syndromu neboli syndromu vyhoření.

Syndrom vyhoření nemá jednotnou definici, ale například Hartl (1993, s. 27) definuje v Psychologickém slovníku syndrom vyhoření jako: „*vyhoření; ztráta profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí u příslušníků některé z helping professions.*“ Pod anglickým spojením helping professions si můžeme představit riziková zaměstnání, ve kterých se lidé zabývají především pedagogickou činností, sociálními službami, medicínou, ošetrovatelstvím či právem. Ovšem tímto syndromem může trpět každý, nejenom pracovníci pomáhajících profesí, a to z různorodých příčin, z čehož vyplývá, že syndromem vyhoření mohou trpět i jiní zaměstnanci škol, nejen pouze ti pedagogičtí. Kebza, Šolcová (2003, s. 9) také uvádějí že: „*Původně převažovala představa, že určující charakteristikou pracovní činnosti, která může vést k vyhoření, je především práce s lidmi. Nyní se spíše zdá, že tuto základní charakteristiku je třeba kromě kontaktu s lidmi, jenž nemusí mít vždy zcela profesionální ráz, doplnit též o trvalý a nekompromisně prosazovaný požadavek na vysoký, nekolísající výkon, který je pokládán za standard, s malou, či žádnou možností úlevy, odchylek, vysazení, a se závažnými důsledky v případě chyb a omylů.*“

Domníváme se, že i když formulace a definice syndromu vyhoření byly již několikrát přepracovány, jak vidíme na výše uvedených příkladech, tak obsahově všechny tyto definice pojímají obsah a náplň práce pedagoga, a proto je důležité pedagogické pracovníky pokládat za stále velmi ohroženou skupinu a tomuto tématu se dostatečně věnovat, například zaváděním nových netradičních forem prevence syndromu vyhoření, jakou může být například mentoring.

Stock (2010) uvádí mezi rizikové faktory vzniku syndromu vyhoření například zvýšenou pracovní zátěž, nedostatek samostatnosti, nedostatek uznání, špatný kolektiv, nespravedlnost, konflikt hodnot a osobnostní faktory. Domníváme se, vzhledem k filozofii mentoringu a poskytnutým výzkumům, že práce mentora by u menteeho a později přeneseně u celého pracovního kolektivu měla mít schopnost zamezit vzniku a šíření těchto rizikových komponentů v zaměstnání.

Je nutné podotknout, že existují stereotypy, které hovoří o tom, že syndromem vyhoření jsou nejvíce ohroženi začínající, naivní a idealističtí zaměstnanci, pro které je bodem zlomu kontakt s realitou. Tyto stereotypy vznikly v 60. letech minulého století, tedy na úplném začátku popsání syndromu vyhoření (Schaufeli, Leiter, Maslach, 2009) a stále u některých učitelů přetrvávají. Toto vyvrací mnoho studií a například Smetáčková (2018, s. 8) ve své publikaci uvádí, že *„Nejohroženější je skupina mezi 38 a 55 lety, a to zejména proto, že se jim kumulují povinnosti z osobního života, ale také proto, že jsou již považováni za dostatečně zkušené, a nemají tedy takovou možnost získat profesní pomoc a podporu.“*

Je zřejmé, že právě mentoring by mohl být skvělou pomocí u těchto rizikových skupin. A nakonec i v zahraničních pracích (Wood, McCarthy, 2002) najdeme doporučení, že do primární prevence, která by měla vést ke snížení výskytu případů syndromu vyhoření u učitelů, můžeme zařadit právě mentoring.

5.3.4 Průnik pozitiv sociální opory a prevence syndromu vyhoření

Z výzkumu Smetáčkové, Vondrové a Topkové (2017, s. 72) vyplývá, že *„Vyučující, kteří mají dojem, že jsou v jejich okolí lidé, kteří by jim v případě potřeby poskytli oporu (a to zejména informační, nikoliv jen emocionální), vykazují zároveň minimální či žádné projevy vyhoření.“* Toto tvrzení podporuje i hypotéza nárazníkového sociálního kontaktu. Hypotéza nárazníkového sociálního kontaktu hovoří o tom, že lidé, kteří mají pocit, že druzí jim jsou v tíživé situaci ochotní pomoci, v menší míře podléhají v těchto chvílích stresu. Zajímavé na této hypotéze je to, že dle ní stačí pouhý pocit a přesvědčení, že jsou v okolí jedince lidé, kteří mu poskytnou pomoc, a nabytí tohoto pocitu již jedinci pomáhá.

Dále Smetáčková (2019, s. 36) ve svých výzkumech uvádí následující: *„Negativní vztahy ve škole souvisely se silnějšími projevy vyhoření a naopak. Nejsilnější vztah byl zjištěn u vyučujících mateřských škol.“* Mentor má být schopen zajistit všechny komponenty vedoucí k přátelskému a podporujícímu pracovnímu kolektivu a vytvořit síť opory pro ostatní zaměstnance. Ostatně blíže Kebza, Šolcová (2003, s. 16) uvádí nejefektivnější druh

mentoringového vztahu jako vztah sociální opory: „‘social support‘, sociální opora, v případě burnout syndromu se jako nejefektivnější jeví opora ze strany spolupracovníků stejného postavení („peer-support.“)“

5.4 Přínosy pro děti a jejich rodiče

5.4.1 Obecná pozitiva

Na první místo obecných pozitiv pro děti a jejich rodiče patří zejména zdokonalení pedagogické činnosti učitelů a učitelek (Pol, Lazarová, 1999). Dále se jedná například o zlepšení klimatu ve škole a samotné vědomí toho, že se tato organizace snaží zlepšovat a využívá k tomu nejrůznějších postupů. Rodiče zároveň ocení sebevědomého a spokojeného učitele.

6 Úskalí mentoringu

Mentoring nemá, stejně jako jiné způsoby profesní podpory, pouze klady, ale má i kritická místa, kterých by si měl být každý, kdo je jakkoliv mentoringu účasten, vědom, a to v průběhu všech fází mentoringu.

6.1 Úskalí pro organizaci

6.1.1 Nutnost aktivity vedení

Kritická místa mentoringu pro organizaci můžeme vidět v nutnosti aktivně se na něm podílet, uvést mentora v kolektivu školy, odůvodnit jeho zavedení, vyjádřit podporu učitelek, které se do něj zapojí a dále je nutné o zavedení mentoringu na dané škole zažádat a vyjednat jej. Ovšem tento postup je nezbytný u každé aktivity, která jde nad rámec základních povinností vedení školy.

Zároveň, i když už je mentoring realizován a zaveden, tak i v tomto případě nemusí být zajištěn jeho plynulý průběh, a tedy ani zde nekončí práce organizace. Je lidské, že si každý jedinec s jiným jedincem nemusí zcela rozumět a ve všem spolu vycházet. Mentor by měl být schopen možné problémy v mentorském vztahu vyřešit, ale někdy vzniknout takové podmínky, při kterých není kvalitní spolupráce založená na důvěře možná a nedojde tak k navázání mentorského vztahu nutného k dynamickému vývoji. A právě i v těchto okamžicích je důležitá aktivita vedení organizace, které může případně pomoci s řešením této situace.

Dalším důvodem nenavázání mentorského vztahu může být snížená vnitřní motivace menteeho k zahájení či udržení mentoringového vztahu, což taktéž znemožňuje spolupráci. Pokud dojde k situaci, kdy nebude mentoring možný, tak je na místě, aby vedení organizace spolu s menteeem a mentorem společně problém řešili a dohodli se na zavedení alternativ (Guptan, 2018) či na ukončení mentoringu. Jak uvádí Syslová (2015, s. 8): *„Profesní rozvoj není spojen pouze s vnitřní motivací učitele a jeho ochotou na „sobě pracovat“, na jeho rozvoji musí participovat celá škola – vedení i kolegové.“*

6.1.2 Finance

Pokud mateřská škola a její zřizovatel nevyužije některé z možností financování mentoringu (například dotací poskytovaných Evropskou unií), je nucena využít vlastních financí ze svého rozpočtu. Jsme si vědomi toho, že rozpočty mateřských škol nenabízejí takové obnosy finančních prostředků, a tedy předpokládáme, že využívání vlastních finančních

prostředků z vlastního rozpočtu mateřských škol k zavedení mentoringu v praxi je a bude spíše velmi ojedinělé.

6.1.3 Odchod zaměstnanců

Může se stát, že výsledkem mentoringu bude odchod menteeho či mentora ze zaměstnání. Mentoring umožňuje účastníkům programu nahlédnout do své hierarchie hodnot, zkušeností a dovedností. Díky tomu může dojít k přehodnocení jejich situace a tím i ukončení pracovního poměru na dané pozici. Tento jev je častý i v jiných zaměstnáních, kde je povolán pro spolupráci psycholog specializující se na problematiku práce a organizací, kdy podobně jako mentor vyzývá zaměstnance k vlastní introspekci, která může vést právě k odchodu ze zaměstnání.

6.2 Úskalí pro mentora

Mentoring má náročné požadavky na kapacitu mentora. Jedinec musí být zběhlý v mnoha profesních, společenských a emočních směrech, aby byl schopen plnohodnotně naplnit roli mentora. I přes to, že výcvik mentorů je kvůli této skutečnosti velmi komplexní, tak je velkou námahou pro jedince a některé z mentorských postupů např. aktivní naslouchání, se lidé mohou učit celý život.

6.3 Úskalí pro menteeho

Pro některé jedince může být zařazení do mentoringu náročné samo o sobě. Mentee si může klást otázku, proč jej vybral nadřízený, zda má nějaké nedostatky. Zároveň zde mohou být faktory jako nedostatek času, vnější podmínky práce, mezilidské vztahy a osobní překážky, které brzdí možný rozvoj spolupráce (Pol, Lazarová, 1999, Shea, Gianotti, 2009). V mentoringu je dále požadována jistá forma introspekce, sebereflexe a motivace k dalšímu zlepšování se, a to rozhodně není samozřejmostí (Korthagen, 2011).

6.4 Úskalí pro děti a rodiče

V průběhu mentoringu se může zdát dětem a rodičům zavádění některých nových postupů kostrbaté a nedokonalé. Ovšem toto je součástí jakékoliv změny a je nutné ji brát s rezervou a vědomím toho, že všechny kroky jsou dělány s nejlepším úmyslem zlepšení nabízených služeb.

7 Cíl výzkumu

V teoretické části této práce jsme se zabývali mentoringem zejména z obecného hlediska. Řada informací je přenositelná i do jiných pracovních pozic, a to zejména díky kvalitně rozpracované metodologii výcviku mentorů. Díky tomuto je do jisté míry využitelná mentoringová literatura zaměřující se například na pracovníky ve zdravotnictví či managery. I když jsme se podrobněji zabývali klady a úskalími vyplývajícími ze zařazení mentoringu do mateřských škol, fázemi mentoringu, mentoringovými vztahy a podobně, v praktické části této práce bychom však chtěli nabídnout daleko hlubší vhled do celé problematiky mentoringu v mateřských školách pomocí kvalitativního výzkumu.

Domníváme se, že výzkumná práce na zvolené téma Mentoring v mateřských školách je důležitá z několika důvodů, které spolu těsně souvisí. V zásadě bychom tyto důvody mohli rozdělit na dvě pomyslná odvětví, a to odvětví sociálně-psychologické a informační.

Sociálně-psychologické odvětví tohoto výzkumu je nasnadě. Chtěli bychom explicitně přiblížit názory a pocity učitelek, které se výcviku účastní. Dále bychom se chtěli zaměřit na celkové klima okolo zavádění této formy profesní podpory ve školách, a to s akcentem na subjektivní vnímání postojů kolegů a kolegyň a jejich nadřízených. Považujeme za důležité se seznámit s osobními důsledky, které vplynuly učitelkám ze zapojení do tohoto programu. Následně bychom chtěli data analyzovat a ta témata, která vykrystalizují, porovnat se sociálně-psychologickými východisky, která nám nabízí literatura.

Další odvětví, pro které tento výzkum považujeme za důležitý, je odvětví informační. Jak je uvedeno výše, tak pokud se nám ve výsledcích například ukáže velký akcent učitelek na posílení těch komponent, která jsou spojena s tématy jako syndromu vyhoření, profesní rozvoj nebo podpora vztahů mezi učitelkami, tak se domníváme, že výsledky mohou přispět do budoucna k většímu propojení těchto témat právě s mentoringem.

8 Metodologie

8.1 Výzkumné otázky

Prostřednictvím výzkumných otázek jsme se chtěli blíže seznámit zejména s pohledem učitelek mateřských škol na jejich probíhající mentoring. Výzkumné otázky by tak měly souhrnně pokrývat výzkumné téma Mentoring v mateřských školách. Zaměřili jsme se na teoretické znalosti učitelek, jejich pohled na mentoring, včetně změny jejich perspektivy na tuto formu profesní podpory v jeho průběhu, a nakonec na vztah kolegyní a vedení k probíhajícímu mentoringu.

8.1.1 Výzkumná otázka číslo 1

Jak vnímají učitelky mentoring před jeho započítím, když vědí, že se jej budou účastnit na pozici mentee? Jaké mají znalosti, očekávání a jaká je jejich motivace k účasti v mentoringu.

8.1.2 Výzkumná otázka číslo 2

Jak se změnila jejich perspektiva vnímání mentoringu po půl roce jeho trvání?

8.1.3 Výzkumná otázka číslo 3

Do jakých souvislostí s celou institucí školy se mentoring u vybraných učitelek dostává? Jak mentoring ovlivňuje vztahy mezi vedením a učitelkami a mezi učitelkami účastnicemi se mentoringu a učitelkami mimo něj?

8.2 Forma výzkumu

Vzhledem k tématu a malému množství jiných výzkumů a publikací, které by se výhradně orientovaly na toto téma, jsme zvolili kvalitativní výzkum. Ten by nám měl umožnit popsat, porozumět a zorientovat se v dané problematice hlouběji na základě získaných dat.

8.2.1 Metoda sběru dat a jejich zpracování

Z širokého výběru metod sběru dat, které nám nabízí kvalitativní výzkum, jsme vybrali polostrukturovaný rozhovor. Domníváme se, že nám poskytl ideální prostor pro získání dostatečného množství dat. Možnost vnímání nonverbální komunikace při rozhovoru je podle nás nenahraditelná a velmi přínosná. Proto jsme se vždy snažili sejít se osobně, což zároveň komplikovala epidemiologická situace a pandemie spojená s výskytem onemocnění Covid-19 v době konání výzkumu. Polostrukturovanost rozhovorů nám naopak umožnila být citlivými k toku informací a náležitě na ně reagovat, doptávat se či si je ověřovat.

Sběr dat jsme uskutečnili dvakrát s každou respondentkou, a to přímo v místě jejich pracoviště. První rozhovory proběhly na jaře roku 2020 před zahájením mentoringového výcviku učitelek. Další po uplynutí tři čtvrtě roku v mentoringovém výcviku, tedy na začátku roku 2021. Tento časový odstup jsme zvolili záměrně, abychom byli schopni v této práci reflektovat vývoj postojů a názorů učitelek v kontextu probíhajícího mentoringu. Po sběru dat jsme přepsané rozhovory analyzovali pomocí kódování, které nám umožnilo z rozhovorů extrahovat to podstatné a třeba i to explicitně nevyřčené.

8.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořily dvě učitelky ze stejné mateřské školy v Moravskoslezském kraji. Právě fakt, že obě pracují ve stejné mateřské škole a mají obě stejnou mentorku, nám umožňuje vhled do problematiky a porozumění těm elementům, které nám v rozhovorech vystupují a oddělení těch jedinečností, které jsou spíše dány jednotlivými menteeemi než mentoringem jako takovým.

Obě respondentky byly kvalifikované začínající učitelky, čerstvé absolventky vysokých škol. Jedna z nich vystudovala vysokou školu se zaměřením na předškolní pedagogiku, druhá z nich vystudovala jiný, pedagogicky zaměřený obor. Obě učitelky jsou ve třídě s jinou zkušenější učitelkou, obě souhlasily se zapojením do mentoringového výcviku, a i s možností sběru dat k vytvoření této bakalářské práce. Domníváme se, že porovnání jejich zapojení a vnímání procesu mentoringu je zajímavé zejména z toho důvodu, že nám umožňuje odkrýt možnosti, ale i úskalí mentoringu na příkladu jedné mateřské školy.

9 Analýza dat

V této kapitole nalezneme zpracované rozhovory s respondentkami. Rozhovory byly nahrány, poté přepsány do elektronické podoby a následně jsme využili obsahové analýzy za pomoci kódování k jejich zpracování. Vznikla nám hlavní témata, která vyplynula z rozhovorů. Tato témata jsme rozčlenili do několika kategorií, kterými jsou:

Definice mentoringu

V kategorii Definice mentoringu se dočteme o tom, jaké základní informace učitelky měly před a v průběhu mentoringu a zda dokázaly popsat a ohraničit jeho základní stanoviska.

Zkušenosti s kolegiální podporou

V kategorii Zkušenosti s kolegiální podporou se zabýváme tím, jaké jiné druhy profesní podpory učitelky znají, a zda je případně dokážou rozlišit od mentoringu.

Zájem o mentoring

Kategorie Zájem o mentoring nám nabízí vhled do toho, zda si učitelky aktivně vyhledávaly informace o mentoringu či nikoliv.

Vztah k mentoringu u vedení a dopady na učitelku

Dále téma a vzniklá kategorie Vztah k mentoringu u vedení a dopady na učitele nám nabízí pohled respondentek na vnímání mentoringu vedením mateřské školy. A jeho dopady na respondentky.

Očekávání a jejich naplnění

Dále se v kategorii Očekávání a jejich naplnění seznámíme s tím, s jakými očekáváními učitelky vstupovaly do mentoringu a jak je ovlivnila.

Vydefinování témat a problémů

Kategorie Vydefinování témat a problémů se zabývá tématy a problémy, se kterými přicházely mentee za mentorkou.

Průběh mentoringových sezení s mentorkou

Kategorie Průběh mentoringových sezení s mentorkou se zabývá tím, jak prakticky vypadala sezení s mentorkou, a tedy nám nabízí hlubší vhled do spolupráce mentora a menteeho v průběhu mentoringu po praktické stránce.

Přínosy a úskalí

Kategorie Přínosy a úskalí spojená s mentoringem nám nabízí vhled do individuálně vnímaných kladů a záporů mentoringu menteeemi.

Souvislosti mentoringu v instituci mateřské školy – kolegyně

V kategorii Souvislosti mentoringu v instituci mateřské školy – kolegyně nalezneme informace o tom, jak podle našich respondentek vidí kolegyně mentoring a jak se k němu podle nich staví.

Covid-19

Kategorie Covid-19 je velmi specifická, ač na první pohled se nezdá, že by do tohoto výzkumu úplně měla patřit, tak opak je pravdou, protože mentoring u učitelek probíhal právě v průběhu několika pandemických vln v roce 2020 a 2021, a to se na samotném průběhu mentoringu odrazilo, a tedy to ovlivnilo i vnímání mentoringu učitelkami. Tyto odlišnosti od normálního průběhu ukázaly některé významné aspekty mentoringu a jeho výsledků.

Upřednostnění externího či interního mentora

Také zde nalezneme kategorie jako Upřednostnění externího či interního mentora, která nám nastiňuje pohled respondentek na problematiku toho, zda je lepší upřednostnit externího či interního mentora.

Strach z náslechu

Kategorie Strach z náslechu se zaměřuje na téma strachu respondentek z náslechu jiných zkušených učitelek.

Asymetrický vztah s kolegyní (začátečnick – zkušená učitelka).

Problematika kategorie Asymetrický vztah s kolegyní (začátečnick – zkušená učitelka) se ukázala taktéž jako velmi podstatná pro učitelky mateřských škol a také jí se podrobněji zabýváme.

Na konci této kapitoly výpovědi respondentek a vzniklé kategorie navzájem porovnáme. Tím dostaneme obraz mentoringu v perspektivě odlišných učitelek, ale i celkový obraz mentoringu v této konkrétní mateřské škole.

9.1 První respondentka Marie

Paní učitelka Marie je mladá, začínající učitelka. Má vysokoškolské vzdělání se zaměřením na preprimární vzdělávání dětí. Je velmi milá a aktivní, působí vřele a odhodlaně.

9.1.1 Definice mentoringu

Před zahájením mentoringu respondentka ve svých odpovědích akcentovala schopnost mentora přizpůsobit se jednotlivým specifikům daného menteeho. Byla si vědoma, že jí může mentor pomoci s problémem díky jeho letitým praktickým dovednostem i teoretickým znalostem. Taktéž předpokládala, že pokud by se naskytl nějaký problém opravdu vyžadující expertní znalosti, například s prací s dětmi se znevýhodněním, tak předpokládala, že i v tom by jí bylo vyhověno a mentorka by byla schopna ji adekvátně pomoci.

V průběhu mentoringu se Mariin pohled na mentoring posunul. V její výpovědi zaměřující se na definici mentoringu se více objevoval apel na vzdělanost mentorky a její připravenost a proškolenost k práci s dospělými a zajištění efektivní pomoci. Zajímavým posunem bylo, že respondentka zmínila pozitivní specifika externího mentoringu, na která se před zahájením mentoringu explicitně nezaměřovala. Co zůstávalo nezměněno, byl fakt, že očekávala schopnost mentorky menteeemu pomoci jak prakticky, tak informačně.

9.1.2 Zkušenosti s kolegiální podporou

Marie před zahájením mentoringu uváděla, že zkušenosti přímo s mentoringem zatím neměla. Ovšem má uvádějí učitelku, se kterou je ve třídě, která je zkušenější v daném povolání a svou náplní činnosti některé z parametrů mentoringu jistě splňuje, ovšem ne všechny. Takže nemůže hovořit o mentoringu, ale spíše o předání základních praktických dovedností a sociální opory uvádějí učitelkou respondentce. Respondentka dále uvedla, že i ostatní kolegyně z mateřské školy jsou pro ni oporou, jak informační, tak praktickou. Před začátkem mentoringu byla pro ni největší emocionální podporou zejména druhá začínající učitelka, ovšem v průběhu mentoringu respondentka začala akcentovat pozitivní vliv blízkého vztahu s mentorkou a možnosti sdílet i ta témata, která doposud nesdílela s žádnou ze svých kolegyní.

Už samotná možnost sdílení s dalším člověkem, a zejména s tak zkušeným, měla velmi pozitivní vliv na sebepojetí menteeho, což dokazuje i vyjádření Marie „(...) až s tou mentorkou jsem dostala takovou sebedůvěru, že ano, fakt to nedělám špatně (...).“ Domníváme se, že i přes to, že respondentka uváděla, že s kolegyněmi má dobrý vztah, tak přeci jenom její sociální role začínající a nezkušené kolegyně jí nedovolovala otevřít i důvěrnější témata. Těmito tématy myslíme choulostivější záležitosti spojené s daným povoláním, které by mohly narušit pozitivní obraz respondentky jako profesionála na svém místě. Proto vidíme možnost sdílení s někým znalým oboru, s jinou sociální rolí, která zahrnuje i jiné předpoklady témat ke konverzaci a

specificky vymezený čas a prostor určený těmito tématům, jako velmi přínosný, což respondentka taktéž potvrzuje. Možnost takto specifického sdílení není v běžné konverzaci možná, proto vidíme různé druhy profesní podpory, jakými jsou mentoring či supervize jako nenahraditelné.

9.1.3 Zájem o mentoring

Ještě před samotným zahájením mentoringu respondentka neměla hlubší zájem o toto téma či jiná témata s podobným obsahem. Ani vedení ji nikterak k této problematice nesměřovalo. I samotný pohled na mentoring a podobné druhy kolegiální podpory byl neutrální až velmi mírně pozitivní. Domníváme, že toto bylo způsobeno i dosavadní neznalostí těchto programů a zároveň osobnostním nastavením respondentky a její otevřeností vůči novým zkušenostem.

Po zahájení mentoringu se tento stav změnil, a to nejen díky zadávaným úkolům od mentorky, ale i z vlastního popudu. Marie začala daleko pozitivněji nahlížet a zajímat se o tento a jiné druhy kolegiální podpory.

9.1.4 Vztah k mentoringu u vedení a dopady na učitelku

Respondentka hovořila o tom, že z jejího pohledu byl postoj k mentoringu ze strany vedení spíše neutrální. Na začátku Marie uváděla, že by jí možná od vedení pomohlo, kdyby měla více informací o průběhu mentoringu. Malé množství informací spojovala se situací okolo Covidu-19. Naopak pozitivně hodnotila, že vedení respektuje mlčenlivost mentora a do vnitřních záležitostí mentoringu, kde se vyskytují i citlivé informace, nezasahovalo. Uznává, že kdyby byla potřeba některé problémy řešit i s vedením a vedení by o to bylo požádáno, že by za těchto okolností vyhovělo: „*Jako nikdo [vedení] nevyzvídá, ale myslím si, že kdybych přišla, že mě není odseknuto, mě to nezajímá, to si řešte spolu.*“

9.1.5 Očekávání a jejich naplnění

Respondentka před zahájením mentoringu byla plná očekávání. Její celkové nastavení bylo na jednu stranu ostýchavé, což plynulo z toho, že nikdy nic podobného ve své dosavadní praxi nezažila, ovšem na druhou stranu byla pozitivně naladěna, otevřena novým zkušenostem, spolupráci s mentorkou a pozitivům, která mohla získat. Její mírné pozitivní naladění bylo silně podpořeno v průběhu mentoringu a naprosto ukotvilo její pozitivní náhled nejen na mentoring, ale i na ostatní druhy kolegiální podpory, kterým je nyní daleko více nakloněna.

9.1.6 Vydefinování témat a problémů

Již před samotným začátkem mentoringu si mentee urovnala pracovní priority a vytyčila si jeden cíl, kterým by chtěla zabývat, a tím je asertivní komunikace s kolegyněmi. Na prvním sezení, když se s mentorkou setkaly, si tento problém vydefinovaly a začaly na něm pracovat. V průběhu mentoringu mentee pocítuje a velmi kladně hodnotí pokroky v řešení vytyčeného problému. Když bylo v daném problému dosaženo podle menteeho i mentorky prozatímního maxima, tak si vytyčily další problémová témata, kterým se dále věnovaly. S daným tématem ve většině případů přichází mentee a mentor toto téma v rámci možností rozvíjí.

9.1.7 Průběh mentoringových sezení s mentorkou

Před zahájením mentoringu měla mentee velmi omezené množství informací, jak často, kdy a jakým způsobem budou sezení s mentorkou probíhat. Detaily se měla mentee dozvědět až při prvním oficiálním sezení s mentorkou, kde se na podrobnostech měly společně domluvit.

Informace byly doplněny, ale v důsledku pandemické situace se způsob sezení často změnil (viz podkapitola Covid-19). Nejčastěji se však setkávaly online, přes e-mailovou korespondenci. Když to bylo možné, tak se viděly osobně v mateřské škole. Setkání probíhala jednou za měsíc až měsíc a půl. V průběhu školního roku také došlo k náslechu, kdy se mentorka účastnila hodin s dětmi. Většinou po setkání mentee dostala úkol na vypracování, jako například doplnění tabulky, doporučenou literaturu k nastudování či videa ke zhlédnutí. Úkoly od mentorky tematicky navazovaly na problematiku, ve které se mentee chtěla rozvíjet, takže mentee věděla, proč jí mentorka dané úkoly zadává a jaký přínos pro ni mají. Tento přístup vedl k tomu, že mentee úkoly přijímala pozitivně.

9.1.8 Přínosy a úskalí

Respondentka hodnotí mentoring velmi pozitivně. Pomohl jí nejenom s problémem, který si mentee primárně zvolila, což je problém komunikace s kolegyněmi, ale kladně hodnotí i nárůst sebejistoty, která implicitně z práce s mentorkou vyplynula, a to jak profesní, tak osobní.

Mezi negativa zařadila problémy spojené s Covidem-19 a mírný odstup od mentorky spojený s vykáním. Respondentka kladla velký důraz na přátelský vztah a přátelské prostředí, které vyžaduje, aby byla schopná mentorovi, jako cizí osobě důvěřovat. „(...) ale co mi tak trochu nepříjemně překvapilo, že si vykáme. (...) brala jsem to tak, že když ten mentoring má být o nějakém vztahu a máme si budovat nějaký i mezi sebou s tou mentorkou vztah, tak mě překvapilo, že si vykáme. Jelikož to tykání mi přijde takové otevřenější, přátelštější, takže třeba

z počátku jsem byla více zpátky, taková zpátečnická, že jsem nechtěla ji říct na sebe úplně všechno, ale už jsem si za ten rok zvykla. Ale byla jsem z toho taková zaražená.“ Mentorka svým vykáním úplně nenaplnila její představu opravdu přátelského vztahu, proto začátek jejich spolupráce ze své strany hodnotí trochu chladně, ale po určité době se přes tuto komplikaci přenesla a nic ji nebránilo se mentorce otevřít a pracovat s ní na svých profesních problémech.

V této části práce je vhodné odkázat na teoretickou část popisující, jak důležitý je pro úspěšný mentoring vztah mezi menteem a mentorem. Zejména zde vidíme paralelu mezi námi zmiňovanou teorií transakční analýzy. Dle našeho názoru v tomto případě mentee vidí vykání jako znak nerovného vztahu Dospělý-mentor, Dítě-mentee. Až když v sobě respondentka překonala pocit, že pouze tykání je známkou přátelského a rovnocenného přístupu, mohla se mentorce otevřít a začít s ní efektivněji pracovat.

9.1.9 Souvislosti mentoringu v instituci mateřské školy – kolegyně

Před zahájením mentoringu respondentka zmiňovala, že nikdo z mateřské školy nemá dostatek informací o tom, jak mentoring bude probíhat. Což bylo způsobeno pandemií Covid - 19 a jeho první vlnou na jaře roku 2020, kdy na chvíli byly i mateřské školy uzavřeny, takže komunikace byla velmi stručná a cílená přes online platformy. Ovšem dodávala, že ty učitelky, které o tom, že v jejich mateřské škole bude probíhat mentoring věděly, byly vůči tomuto faktu lhostejné. Přímo respondentka uvádí, že jí to nikdo nezávidí, že to nikdo neřeší.

Zajímavý vývoj v této oblasti můžeme sledovat z jejich dalších odpovědí v druhém rozhovoru. Hovoří o tom, že ze strany starších kolegyně, když byly o mentoringu blíže informovány na pravidelné poradě, panovala vůči ní jistá uštěpačnost. Kolegyně ji měly za kariéristku, která se sama přihlásila do mentoringu a chtěla se tím zavděčit vedení. Ovšem dodává, že kolegyně zřejmě nevěděly, že jí a její kolegyni byl mentoring jmenovitě nabídnut, jakožto začínajícím učitelkám, takže čistě její iniciativa to nebyla. Po určité době, kdy byl mentoring již v průběhu, tak si toho již kolegyně nevšímají, nenarážejí na toto téma. Pouze když mentorka dorazí do mateřské školy, tak se doptávají, zda dnes mají spolu sezení. Marie o tom hovoří přesněji takto: *„Z počátku o tom nevěděly [o mentoringu], dozvěděly se o tom až na poradě. A pak to už bylo spíš takové úsměvné, (...) nevím, jestli tušily, že to je jen pro začínající učitelky, ale spíše mi přišlo, že chodily, jak kdybych vypadala jako největší hujer, který se šel přihlásit, ale myslím, že teď už si toho nikdo nevšímá.“*

Posun můžeme vidět i v tom, že mentoring vedl ke zlepšení komunikace s kolegyněmi. Respondentka sama pociťuje, že vzhledem ke svým kolegyním a zejména ke kolegyni,

se kterou je ve třídě a spolupracuje s ní nejvíce, je posun v komunikaci a vztazích s ní znatelný. Je schopna nyní asertivněji prosadit svůj názor a náležitě si jej odargumentovat, což vidí jako změnu oproti tomu, kdy pouze poslouchala a následovala názory kolegyň bez vlastního přičinění, i přes to, že na dané téma měla třeba i jiný názor.

Respondentka uvedla, že by mentoring svým kolegyním doporučila a domnívá se, že i jim by byl přínosem. Ovšem v jejích odpovědích vystupuje i jistá obava, že tím, že většina kolegyň je věkově straších a zkušenějších, by pro ně mohlo být složitější se ještě něčemu novému otevřít a zkusit podle nových postupů a rad pracovat. Což je vzhledem k naší teoretické části velmi zajímavé, protože respondentka do jisté míry boří stereotyp, který okolo mentoringu přetrvává, a to že mentoring je vhodný zejména pro novice, na druhou stranu stále vidí jistá úskalí, která jsou ovlivněna právě věkem a zkušenostmi jiných učitelek.

9.1.10 Covid-19

Při prvním rozhovoru nebylo téma mentoringu vůbec propojováno s tématem celosvětové pandemie. Ovšem až praxe ukázala, jak silně bude toto téma rezonovat. Při druhém rozhovoru s respondentkou jde vidět, že opravdu onemocnění Covid-19 prostupuje napříč tématy mentoringu u dané respondentky. Respondentka se domnívá, že nebýt pandemie, možná by s mentorkou byly v častějším kontaktu, který by probíhal formou osobních setkání a z části by tak odpadla komunikace prostřednictvím e-mailů. Častější frekvence a intenzita setkávání by ji více motivovala a možná i nutila k intenzivnějšímu studiu zadaných úkolů a mentoringu jako takového. Respondentka dále zmiňovala, že by možná mentorka šla i vícekrát na náslehy do třídy, pokud by to bylo možné. Také by měla respondentka větší jistotu, kdy se schůzka uskuteční, protože v důsledku nejisté epidemiologické situace nikdy dopředu s jistotou nevěděla, kdy se s mentorkou uvidí, jakou formou a zda vůbec. Marie přímo uvádí: *„Možná bychom se více viděly častěji. Takhle se vidíme, jestli jednou za tři měsíce, a to ještě si paní mentorka není jistá, jestli může přijet, jestli přijede, jak to bude vypadat, takže je to takové nejisté no. Vždycky čekáme, jak se to vyvrbí.“*

Také již zmíněná komunikace s kolegyněmi na téma mentoring by vypadala jinak, kdyby byla škola v běžném provozu. Domníváme se, že pokud by byla lepší komunikace jak na úrovni kolegyň, tak na úrovni kolegyň s vedením, mohlo by se předejít prvotní negativní zkušenosti respondentky s kolegyněmi, které považovaly její účast v mentoringu za „hujerství“ vůči vedení. Na závěr respondentka také zmínila, že za běžných okolností a provozu by možná

stihly s mentorkou probrat více problémových témat nebo by k jejich řešení došly rychleji a možná i efektivněji.

9.1.11 Upřednostnění externího či interního mentora

Již před zahájením mentoringu respondentka nebyla s jistotou nakloněna ani jedné z variant, zda by upřednostnila externího či interního mentora. Když mluvila o interním mentoringu, tak pozitivně reflektovala to, že když už má s někým vytvořený pozitivní vztah, tak že by se jí s ním lépe pracovalo. Na druhou stranu by mohla mít problém se někomu internímu doopravdy otevřít, protože by se mohla bát, ať se dané téma nerozšíří po celé mateřské škole. Z názoru na interní mentoring vyvodila spíše pozitiva a z názoru na externí mentoring naopak spíše negativa. Respondentka dále uvedla své obavy z toho, že mentorem bude cizí osoba, kterou osobně nezná. Na druhou stranu dodává, že jako pozitivum vnímá především to, že mentorka nebude z kolektivu a předpokládá tak, že informace získané při mentoringu nebude sdělovat dalším osobám, což by však mělo být součástí mentoringu vždy.

V průběhu mentoringu se její pohled na problematiku externího nebo interního mentoringu ještě prohloubil. V rozhovoru několikrát přidala k jednotlivým formám další negativa i pozitiva, ovšem k opravdu vyhraněnému, jednoznačnému názoru nedošla. Hlavní pozitivum externí mentorky vidí v tom, že nezaujímá žádnou pozici mezi zaměstnanci, takže s nikým nebude sdílet informace, které získala jako mentorka. Taktéž vidí plus v tom, že může si být jista, že její kritika je opravdu konstruktivní a není zabarvena nějakými antipatiemi, které by případně mohly mezi sebou mít jako kolegyně. U interního mentoringu hovoří o sporných místech z pohledu mentorky. Reflektuje, že musí být náročné být například mentorem pro někoho, s kým si navzájem osobnostně nesednou. My jen dodáváme, že i k tomu je důležitý adekvátní výcvik pro mentory, protože právě i na tyto okamžiky by měl být mentor připraven a měl by s nimi umět profesionálně pracovat.

9.1.12 Strach z náslechu

Z rozhovorů vyplynulo, že respondentka velmi negativně reagovala na možnost náslechu ve třídě mentorkou. Mohlo to být způsobeno tím, že jí jako menteemu byl nedostatečně vysvětlen vztah mezi mentorem a menteem. protože náslechy jsou uskutečněny z důvodů co nejefektivnější pomoci menteemu a ne z běžných důvodů, třeba kontroly učitele vedením školy. Ovšem tento fakt nám je názornou ukázkou postoje učitelky k těmto formám pomoci či kontroly, kdy přetrvává v učiteli napětí a strach, a to nejen z možnosti vlastního pochybení, ale i z možnosti pochybení či nespolupráce dětí a jejich aktuálního nastavení.

„(...) když jsem se dozvěděla, že přijde, tak to bylo zpočátku takové a jáje, taková druhá inspekce, když to tak řeknu. Všichni z toho mají strach, hlavně protože ty děti jsou takové bezprostřední, že nikdy nikdo neví, jak se zachovají nebo jak se zrovna vyspí, takže jsem měla trošku strach, ať si ona nemyslí, že s nimi neumím pracovat nebo něco.“

Nutno podotknout, že vyhraněně negativní postoj byl pouze před samotným uskutečněním náslechu, ovšem po jeho ukončení a po tom, co se s mentorkou sešly a vše v souladu s mentoringovými pravidly probraly, se názor menteeho pozměnil. Domníváme se, že jistá obava z náslechů bude ještě nějaký čas u menteeho přetrvávat, ovšem nyní mentee vidí klady, které díky náslechům může získat, a proto zde vzniká prostor pro zlepšení vztahu a možná v budoucnu i pozitivního přijetí náslechů obecně. Tedy mentoring zásadně nezměnil názor menteeho na náslechy, ovšem otevřel mu i jiný pohled, který se časem může změnit ke konečnému pozitivnímu přijetí náslechů jakožto užitečné profesní podpory učitele.

9.1.13 Asymetrický vztah s kolegyní (začátečník – zkušená učitelka)

V prvním, ale zejména ve druhém rozhovoru s Marií rezonovala problematika spojená s pocity podřazenosti a pracovní méněcenností vzhledem k ostatním, zkušenějším učitelkám. V této problematice měla mentorka velkou roli, protože tím, že naslouchala menteemu a nabízela mu konstruktivní kritiku, pomoc a často pozitivně hodnotila nápady a počiny menteeho, tak u něj docházelo ke zvyšování sebevědomí. Respondentka přímo hovořila o tom, že díky tomu, že mentorka, jako velmi zkušená učitelka s dlouholetou praxí dokázala ocenit její pedagogické nápady, které by se daly využít v praxi, nabyla sebevědomí, které ji dovedlo až k tomu, že byla schopna svým zkušenějším kolegyním asertivně nabízet své stejnocenné nápady a vychytávky. Tímto nabyla jisté profesní sebevědomí, které ji vyvedlo z pocitu podřazenosti vůči nim.

9.2 První respondentka Marie – shrnutí

Marie v průběhu mentoringu prohloubila své znalosti o mentoringu. Zejména více prohloubila své znalosti ohledně vnitřní struktury mentoringu, která stojí na erudovaném a profesně zkušeném mentorovi. Velký posun u Marie vidíme ve dvou na sebe navazujících kategoriích Zkušenost s kolegiální podporou a Zájem o mentoring. Díky tomu, že před zahájením mentoringu měla Marie zkušenost jen se spoluprací s uvádějí učitelkou a více do problematiky kolegiální podpory nebyla zainteresována, neměla před zahájením mentoringu zájem o samostudium na toto téma. Ovšem díky zkušenosti s mentoringem a většímu vhledu

do struktur vzdělávání se a rozvíjení se jako učitelka došla do stádia, kdy se o tuto problematiku aktivně zajímá a dále si sama vyhledává informace.

S tím taktéž souvisí to, že Marie byla pozitivně na mentoring naladěna už před jeho zahájením a v jeho průběhu se její pozitivní očekávání naplnila, díky čemuž je vůči tomuto druhu kolegiální podpory i nadále velmi pozitivně naladěna. Pozitivní posun u Marie vidíme i ve vnímání náslechu jakožto jednoho z druhů podpory učitelek. Před tím, než šla mentorka na náslech do hodiny, Marie vnímala tento postup pouze jako nutné zlo, ovšem po tom, co mentorka Marii nabídla konstruktivní kritiku a povzbuzení, tak Marie začala vidět v náslechu i to, že díky němu se může profesně posouvat a zlepšovat.

Marie šla do mentoringu již s určitým problémem, na kterém by chtěla s mentorkou zapracovat, a tím byla asertivní komunikace. V průběhu mentoringu uvádí, že vidí v této oblasti pozitivní posun způsobený spoluprací s mentorkou. Co taktéž vidí jako pozitivum spojené se zapojením se do mentoringu je získání většího sebevědomí, kterým jakožto začínající učitelka nehýřila. Co Marii spíše vadilo, byly problémy ohledně komunikace způsobené pandemií, kdy panovala nejistota ohledně některých schůzek s mentorkou, právě kvůli aktuálnímu stavu pandemie. Taktéž hovořila o tom, že ji ze začátku nemile překvapilo vykání si s mentorkou, což ji vedlo k jisté nedůvěře vůči ní, ovšem po určité době si na vykání zvykla a již byla plně schopna spolupráce. Na konec bychom zmínili vývoj vztahu Marinin kolegyň k mentoringu, kdy na začátku byly spíše negativně laděné, možná ze žárlivosti, že některé kolegyně se mentoringu účastní a některé nikoliv, ovšem v průběhu roku se tento problém ustálil a kolegyně přestaly být vůči zapojení Marie do mentoringu uštěpačné. Kolegyně neznaly pravidla mentoringu, což je pro školu i pro daného menteeho škoda. Možná i díky onemocnění Covid-19 a způsobenou pandemií neproběhlo adekvátní informování všech zaměstnanců školy, jelikož na jejím začátku to byla pro všechny zúčastněné zcela nová situace.

9.3 Druhá respondentka Veronika

Veronika je mladá začínající učitelka, která vedle práce učitelky studuje na vysoké škole pedagogicky zaměřený výtvarný obor. Působila mile, tiše a přemýšlivě.

9.3.1 Definice mentoringu

Před zahájením mentoringu a v jeho průběhu u respondentky nedošlo k velkému posunu v uchopení definice mentoringu. V obou případech popisuje mentoring jako předávání informací zkušenějším pedagogem tomu méně zkušenému zá účelem jeho profesního růstu. Pro

označení mentora respondentka občasně využívá slovo lektor, což může naznačovat záměnu funkcí mentora a lektora, ale také respondentka může pokládat pouze tato slova za synonyma.

9.3.2 Zkušenosti s kolegiální podporou

Respondentka před zahájením mentoringu s ním ani s podobnými druhy kolegiální podpory zkušenosti neměla. Pouze se v rozhovorech zmiňovala o uvádějící učitelce. *„Měla jsem učitelku, které mě nějakým způsobem vedla (...). Pomáhala mi například během plánování a při řízené činnosti, abych si připravila řízenou činnost tak, abych dokázala udržet kázeň. A snažit se do té řízené činnosti zapojit všechny děti. Byla to spíše uvádějící učitelka, nebyl to jako vyloženě mentor. Měla jsem to tyhle ty dva roky, (...), i když to teda nebyl mentoring, ale musím říct, že se mi to líbilo, že jsem měla nějaké pravidla a že mi to i hodně dalo, do života hlavně.“*

9.3.3 Zájem o mentoring

Veronika se mentoringem ani jinými druhy kolegiální podpory dopodrobna nezabývala ani před jeho zahájením ani v jeho průběhu. Sama říká, že zejména dá na osobní komunikaci s druhými, když jde o předávání informací, což v dané pandemické situaci bylo velmi obtížné.

9.3.4 Vydefinování témat a problémů

Před zahájením mentoringu Veronika uvedla, že dostala za úkol od mentorky popřemýšlet o tom, co by s ní chtěla řešit. Vybrala téma kázně, které jí tížilo nejvíce.

V průběhu mentoringu ovšem refletovala, že na toto téma, které chtěla řešit primárně, se dostaly s mentorkou až po delší době. Nejdříve řešily téma komunikace s druhou učitelkou, se kterou jsou na třídě, a která není její uvádějící učitelkou. Respondentka s mentorkou otevřela téma, ve kterém hovořila o tom, že by potřebovala spíše direktivní povely a autoritativní přístup od své současné kolegyně na třídě, na které byla zvyklá od své uvádějící učitelky. S mentorkou se dohodly, že se učitelky, se kterou je na třídě, bude více doptávat. Veronika přímo uvádí: *„A vlastně navedla mě paní mentorka na to, že se mám na některé věci více ptát. A předtím to bylo vlastně tak, že ta druhá paní učitelka mi to vlastně, že sama říkala ty informace, takže pro mě je to obrovský rozdíl.“* Domníváme se, že tímto způsobem se chtěly dopracovat k tomu stavu, že začínající učitelka bude mít dostatek jasných informací a přitom učitelka, se kterou je na třídě, nebude tlačena do autoritativního postavení. Na tomto postupu mentorky jde dle nás vidět empatie vůči problémům mentee.

9.3.5 Očekávání a jejich naplnění

Respondentka před zahájením mentoringu očekávala, že jí mentorka ukáže její slabé stránky, například při práci s dětmi či komunikaci s kolegyněmi a pomůže jí s nimi pracovat. Domníváme se, že toto očekávání je zajímavé z toho hlediska, že Veronika sice měla nějaké témata k řešení stanovené již před zahájením mentoringu (zejména téma kázně, jak je uvedeno výše), ovšem nejspíš si sama nebyla jistá, zda jsou to témata podstatná k řešení.

Celkově bychom shrnuli očekávání respondentky před zahájením mentoringu tak, že její pohled na tento druh podpory byl neutrální, možná lehce skeptický, což může být způsobeno tím, že zcela nevěděla, co by měla s mentorkou řešit a co může očekávat.

Ve druhém rozhovoru vystupovala nedůvěřivě vůči jakýmkoliv pozitivním posunům způsobených mentoringem. V průběhu rozhovoru uvádí, že u ní ke změnám došlo a některé její problémy se zlepšily, ovšem jejich nápravu nepřirazuje mentoringu, ale samotné skutečnosti, že je již delší dobu na pozici učitelky. „(...) *ale já si myslím, že ty změny jsou na základě toho, že si tady spíše zvykám. (...), že to není tím mentoringem moc spojené.*“

9.3.6 Vztah k mentoringu u vedení a dopady na učitelku

Před zahájením mentoringu respondentka uváděla, že ji vedení poskytlo informace o mentoringu, ovšem také uvedla, že nebýt onemocnění Covid-19, tak je mentoring více rozebírán, a to jak s vedením, tak mezi kolegyněmi. V běžné konverzaci by se případně i častěji doptávala na nejasnosti.

V průběhu mentoringu hovořila o tom, že si není jistá, zda mentorka s vedením některá problémová témata nekonzultuje, protože viděla ze strany vedení zlepšení, zejména hned po začátku školního roku. Tento předpoklad mohl vážně ovlivnit vztah k mentorce a mentoringu, ovšem dodává, že si tím není zcela jista.

9.3.7 Průběh mentoringových sezení s mentorem

Respondentka se s mentorkou setkávala téměř každý měsíc, kdy společně řešily témata, která menteeho trápila. Většinou bylo jedno sezení zaměřeno do podrobností na jedno téma nebo na problémy s daným tématem související. Po každém sezení dostane mentee nějaký úkol na vypracování na další hodinu a rovněž jsou probírány již vypracované úkoly.

9.3.8 Přínosy a úskalí

Z rozhovoru před zahájením mentoringu vyplývá, že respondentka vidí pozitivum v tom, že po absolvování mentoringu bude pro vedení kvalifikovanější, což oceňuje, protože

by ráda v této mateřské škole pracovala i nadále. Tedy toto pozitivum mentoringu pro mentee vyplývá i z motivace vyhovět nadřazeným, nikoliv z popudu vylepšení svých schopností.

Negativem byla nutnost komunikace a plnění úkolů přes počítač. „*Jako musím říct, že mi ty úkoly moc nevyhovují, protože to je většinou zpracování do nějakých jakoby ve Wordu nebo v nějakém počítačovém programu a není to jakoby, já se raději více o tom pobavím nebo řeknu ji to z očí do očí a ona mi to některé věci řekne, jak mám udělat lépe, a to si i lépe zapamatuju. Než když to složitě přepisuju do počítače.*“ Dále respondentka uváděla, že měla problémy s technikou, což ji situaci komplikovalo a díky čemuž byla negativně naladěná vůči mentoringu. Ale tyto problémy s mentorkou nesdílela a ani se je sama nesnažila vyřešit.

9.3.9 Souvislosti mentoringu v instituci mateřské školy – kolegyně

Před zahájením mentoringu respondentka uváděla, že se s kolegyněmi na toto téma nebavila. Předpokládáme, že to bylo dáno aktuální situací okolo onemocnění Covid-19. Když byl tento první rozhovor s respondentkou veden, daná mateřská škola byla pro děti uzavřena a mnoho kolegyň mělo onemocnění Covid-19, takže spolu nekomunikovaly ani prezenčně, ani online.

V průběhu mentoringu respondentka uvádí, že se mezi kolegyněmi toto téma otvíralo, a že se jí doptávaly i na osobní věci s mentoringem spojené, což respondentce nevyhovovalo. Obecné otázky okolo mentoringu (jak probíhá, jak často se setkávají a podobně), se údajně mezi kolegyněmi neřešily a respondentka dokonce uvádí, že měla dojem, že toto téma kolegyně zatěžuje. Respondentka se zároveň nedomnívá, že by si kolegyně u ní všimly nějaké změny. Sama uvádí, že pokud taková změna nastala, tak nebyla způsobena mentoringem.

Zkušenějším kolegyním by respondentka mentoring doporučila a uvádí, že právě díky jejich zkušenostem by mohly být schopny času strávený s mentorkou využít efektivněji nežli ona sama: „*(...) protože ony už by asi, tím že jsou zkušenější, budou vědět co třeba na tom setkání probírat.*“ Z tohoto výroku nám taktéž vyplývá celková nejistota o profesní identitě a náplni práce Veroniky.

9.3.10 Covid-19

Respondentka již před zahájením mentoringu hovořila o tom, že díky velmi špatné epidemiologické situaci došlo k velkým komunikačním změnám mezi kolegyněmi a vedením. Právě díky tomu ji připadaly informace skrze e-mailovou korespondenci ohledně mentoringu strohé, formální a pro ni ne zcela dostatečné.

V průběhu roku se onemocnění Covid-19 promítl do daleko více částí mentoringu. Nejvíce respondentka akcentovala problém se zadáváním úkolů. Nevyhovovala jí jednak forma zadávání a komunikace skrze počítač, a to jak z důvodů špatné techniky, tak z důvodů špatné schopnosti ovládnutí Wordu. Respondentka by preferovala vypracování písemných úkolů ručně na papír nebo v ideální případě by se o tom pobavila tváří v tvář v častějších intervalech. Dále pro ni bylo obtížné plnění některých úkolů například pozorování dětí, protože v důsledku situace okolo pandemie a pozměněného provozu školy se třídy s dětmi různě míchaly, často děti do školy nedocházely nebo samotná respondentka byla poslána do jiné třídy, takže úkoly nebyla schopna splnit v požadované míře či vůbec. S tímto sama respondentka nebyla spokojena a nebyla jí tato vzniklá situace příjemná a komfortní.

9.3.11 Upřednostnění externího či interního mentora

Respondentka předpokládá, že by neměla problém navázat vztah jak s externí, tak s interní mentorkou či mentorem. Ovšem vyzdvihuje pozitiva interního mentora, který se vyzná opravdu v interních záležitostech školy a je schopný dát praktické informace o průběhu celého dne, což respondentka vidí u sebe jako velmi potřebné. Domníváme se, že dochází k mírné záměně funkce mentora s uvádějí učitelkou, kterou respondentka hodnotí kladněji než mentorku, proto možná i odtud plyne její postoj, že právě interní mentoring by byl vhodnější. Tento její postoj může vyplývat i z jejího nastavení, že primárně s mentoringem souhlasila a nastoupila do něj z důvodů vyhovění vedení, nikoliv kvůli toho, aby realizovala své vlastní potřeby.

9.3.12 Asymetrická vztah s kolegyní (začátečnick – zkušená učitelka)

Respondentka opakovaně v rozhovoru uvádí, že by potřebovala zlepšit komunikaci se svou kolegyní na třídě. V minulosti měla kolegyni, která byla i její uvádějí učitelkou, mluvila s ní velmi autoritativně a direktivně, což respondentce vyhovovalo. Nyní tomu tak není, a naopak sama respondentka by uvítala, kdyby jí její kolegyně na třídě více direktivně zadávala úkoly. Chce být tedy podřízenější a spíše pasivní.

9.4 Druhá respondentka Veronika – shrnutí

U Veroniky nedošlo k hlubšímu posunu v uchopení definice mentoringu. Celou dobu reflektuje, že jde v mentoringu zejména o profesní růst učitele s využitím předávání informací zkušenějším pedagogem tomu méně zkušenému, což je ovšem v zásadě to nejpodstatnější, co by si účastník měl odnést z teoretického uchopení mentoringu. Zcela nechápe nebo nechce

pochopit cíle a pravidla mentoringu, díky čemuž nemá odpovědnost ani za průběh, ani za jeho výsledky. Ty zůstávají vně respondentky a jsou odpovědností druhých.

Respondentka sama zůstává na vnějším přijetí své role bez jeho hlubšího, aktivnějšího vnitřního uchopení. V minulosti Veronika měla uvádějí učitelku. Zkušenost práce s touto učitelkou ji do velké míry ovlivnila v nazírání na to, jak by měla vypadat spolupráce s její novou kolegyní na třídě. Veronika očekávala direktivní přístup kolegyně, který nepřicházel, což ji nevyhovovalo. Mentorka ji navrhla řešení problému, tedy že se má Veronika případně sama více doptávat, což Veronice vyhovovalo.

Kde nevidíme pozitivní posun u Veroniky je v očekáváních ohledně mentoringu. Již před začátkem mentoringu se vůči němu stavěla neutrálně až lehce negativně a v jeho průběhu se posunula spíše k negativnímu pohledu na mentoring. Za tu dobu, co pracovala s mentorkou, nějaké pozitivní změny u sebe vycítila, ale nepřiznávala jejich existenci mentoringu, ale tomu, že je v práci již delší dobu a zautomatizovala si již zavedené postupu.

Posun u Veroniky vidíme v přístupu k úkolům, které Veronika dostávala od mentorky. Nevyhovovalo ji online plnění úkolů, což se na jejím spíše negativním postoji vůči mentoringu taktéž podepsalo. Neměla pozitivní očekávání ohledně mentoringu a to, co ji nevyhovuje nebo ji nejde, dává za vinu druhým, sama aktivně nevyhledává a nenabízí řešení pro ni nepříjemných či nevhodných situací a úkolů. Tím, že od mentoringu a ani mentorky nic neočekává, také nic nezískává. Pouze splnila úkol zadaný od vedení dané mateřské školy.

9.5 Porovnání výpovědí obou respondentek

Obě respondentky jsou začínající učitelky, takže zkušenosti s mentoringem zatím neměly, obě měly pouze uvádějí učitelku. Tento vztah s uvádějí učitelkou je i nadále ovlivňuje i po jeho ukončení. Obě si v sobě nesou odevzdanost této učitelce a jejím metodám. Domníváme se, že tento vztah a přístup, který je jim předáván jako první, silně ovlivňuje i jejich další působení ve škole, a zároveň i postoj k mentorce. Marie díky pohledu jiné zkušené učitelky působící jako mentorka se do jisté míry osamostatnila od pohledu uvádějí učitelky a byla schopna i vůči ní vystupovat s vlastními názory. Kdežto Veronika naopak nadále uvádí, že direktivní přístup své předchozí uvádějí učitelky postrádá u své současné kolegyně na třídě a s mentorkou zejména spolupracovaly na tom, jak k vyžadovanému stavu dospět.

Co se týče pochopení mentoringu a jeho ohraničení a definice, obě respondentky reflektují zejména možnost zlepšení se v daném profesním odvětví. U Veroniky chybí v zásadě pochopení hlavního smyslu mentoringu, tedy že mentor je expertem v dané profesní oblasti

a není pouze někým zkušenějším než začínající učitel. Svými expertními znalostmi mentor zaručuje hluboké porozumění dané problematice a svým výcvikem zaručuje i schopnost předání těchto znalostí a dovedností dospělému.

Neuchopení tohoto faktu mohlo vést u Veroniky ke snížené důvěře v mentorku a celkově k jejím metodám. Toto je odraženo i ve výpovědích, které obsahují popis očekávání respondentek. Marie, která vnímá hlubokou erudici mentora, je spíše pozitivně nakloněna mentoringu a jeho možným přínosům z něho vyplývajících, což také v průběhu mentoringu potvrzuje svým velmi kladným postojem. Je také schopna jmenovat oblasti, ve kterých jí mentoring pomohl. Naopak Veronika, která si není úplně jista či vědoma kvalit mentoringového programu, mentoring hodnotí spíše neutrálně a není schopna reflektovat nějaké posuny, které jí mentoring mohl přinést. Na druhou stranu jsme si vědomi toho, že v této problematice mohou hrát roli i jiné elementy jako dlouhodobé osobnostní nastavení respondentek, vnější nebo vnitřní motivace, která vedla k tomu, že se učitelky mentoringu zúčastnily či fenomén sebenaplňujícího proroctví.

Také nutno uvést, že Marie, která více reflektovala pozitiva mentoringu, měla daleko menší problémy s distanční komunikací s mentorkou. Veronice plnění úkolů způsobovalo nelibé pocity, a to se zajisté také podílí na jejím celkovém postoji k mentoringu. Můžeme vidět ve výpovědích, že u Veroniky jsou online úkoly velkým problémem, který prostupuje celým rozhovorem a téměř všemi tématy. Její nelibost vůči online úkolům může být zapříčiněna i tím, že se Veronika do jisté míry bojí negativního hodnocení úkolů mentorkou. Na druhou stranu u Marie se tento problém nevyskytuje, naopak sama reflektuje, že je ráda, že se mentorce zpracování úkolů líbilo. Rozdílný průběh, prožívání i koncept mentoringu u dvou paní učitelek dobře ukazují, že metoda nemusí být nutně vždy produktivní a účinná. Jako v případě nevhodného osobnostního nebo situačního nastavení u Veroniky.

Na čem se respondentky vcelku shodují je postoj kolegyně k mentoringu, kdy obě uvádějí, že kolegyně byly vůči mentoringu v zásadě lhostejné. Domníváme se, že to může být způsobeno nejen situací okolo onemocnění Covid-19 a změněnými komunikačními návyky, ale i tím, že vedení mateřské školy vůči mentoringu zaujímal neutrální postavení, což je, jak píšeme v teoretické části práce, správné, a nechtělo mentorce a menteeem do průběhu mentoringu nijak vstupovat. Což se mohlo odrazit i v neutrálním postoji ostatních kolegyně. Zde se domníváme, že vedení mělo lépe informovat všechny osoby pracující v mateřské škole o průběhu mentoringu. Na druhou stranu je zde i možnost, že kolegyně svůj nezájem pouze předstíraly,

protože jedna z respondentek uvedla, že nějaké doplňující dotazy kolegyně měly a Marie dokonce zaznamenala náznak toho, že si kolegyně myslí, že zapojení se do mentoringu je znakem podřízenosti k vedení. Vezmeme-li v úvahu, že zapojení našich dvou respondentek do mentoringu uštěpačně kolegyně komentovaly, tak úplný nezájem vůči mentoringu mít nemohly. Ovšem svým postojem byly kolegyně spíše v obraně, a to zřejmě z toho důvodu, že nevěděly, o co se přesně jedná. I to mohlo u Veroniky vyvolávat negativní postoje k mentoringu, protože potřebuje, aby jí kolegyně vedly a tím i ochraňovaly.

Co nepříznivě ovlivňovalo pocity obou respondentek v průběhu mentoringu byla pandemie způsobená onemocněním Covid-19. Respondentky uváděly velké množství oblastí, ve kterých se domnívají, že došlo k nepříznivému posunu v důsledku onemocnění Covid-19. Z našeho pohledu však nejvíce reflektujeme přítomný, ale nepřímý vyjádřený stres, který byl u respondentek způsoben neustálou nejistotou spojenou s organizací mentoringu v důsledku proměňující se epidemiologické situace. Díky tomu ovšem můžeme pozorovat zajímavý psychologický fenomén u jedné z respondentek, a to efekt Zeigarnikové. Marie, i přes to, že se s mentorkou delší dobu neviděly, nezapomněla vypracovat jeden ze zadaných úkolů, na který si vzpomněla až po delší době s tím, že jej ještě nesplnila.

Dvě velmi zajímavá témata, která se v průběhu analýzy dat samovolně ukázala, bez většího spojení s tématem této práce, byla témata strachu z náslechů a vztahu novice vůči kolegyni na třídě.

Obě učitelky nebyly příliš nakloněny tomu, že by měla mentorka přijít do třídy v průběhu dne. Marie uvádí, že to pro ni bylo ze začátku opravdu vnímáno jako kontrola. Obě sdílely jistý strach z možnosti ztrapnění se před mentorkou, bály se, že se něco v průběhu mentoringu nepovede jak jim, tak dětem. Domníváme se, že tento postoj nám ukazuje přetrvávající negativní pohled na tuto formu podpory či kontroly, která je učitelkám v mateřské škole nepříjemná a vzbuzuje v nich pocity nejistoty a nervozity. V souvislosti s mentoringem by zajisté pomohlo, kdyby učitelkám bylo více vysvětleno, proč mentorka chce jít do třídy na náslech. Zejména tedy upřesnit, že je to za účelem efektivnější pomoci menteeu mentorkou a že například do hodiny nevstupuje jako tajná kontrola od vedení a že nadále přetrvává jejich specifický vztah a pravidla mentoringu zahrnující pravidla mlčenlivosti. Dále se domníváme, že obecně jsou supervize, intervize či náslechy velmi důležité a představují nenahraditelný způsob evaluace a pozitivní modifikace práce učitelky, a z toho důvodu by se mělo pracovat na

zlepšení vnímání této formy podpory u učitelek. Na druhou stranu vnímáme, že může hrát roli také tlak způsobený stereotypem, že učitel/ka chyby nedělá nebo by je dělat neměl/a.

Co se týče vztahu a komunikace mezi našimi respondentkami a jejich kolegyněmi na třídě, tak na této problematice chtěly pracovat a pracovaly v průběhu mentoringu obě respondentky. Z našeho pohledu byl zajímavý naprosto rozdílný směr, kterým se respondentky chtěly ubírat. Jedna z respondentek, Marie, se chtěla vymezit vůči kolegyni a získat vnitřní jistotu, která by jí dovolovala stát si za svými profesními názory a pouze nenásledovat zaběhlé metody kolegyně. Kdežto Veronika by upřednostnila daleko striktnější a autoritativnější přístup kolegyně. Chtěla dostávat jasnější a přímější úkoly, které by mohla plnit. Domníváme se, že tato rozdílnost vyplývá zejména z osobnostních rozdílů a z rozdílného profesního sebevědomí respondentek.

Na závěr bychom rádi uvedli, že v případě Marie vedení dle našeho názoru rozhodlo správně o jejím zapojení do mentoringu a mělo na ni pozitivní vliv. V případě Veroniky vedení zřejmě cítí nejistotu v tom, jak jí pomoci být samostatnou učitelkou, a proto zkusilo mentoring jako možnou alternativu podpory. Tento postup však nejspíše nebyl zcela úspěšný.

10 Závěry a odpovědi na výzkumné otázky

V praktické části bakalářské práce na téma Mentoring v mateřských školách jsme vybrali formu kvalitativního výzkumu. Využili jsme polostrukturované dotazníky k získání dat od dvou učitelek totožné mateřské školy. S každou z učitelek jsme udělali dva rozhovory. Mezi rozhovory byl časový rozestup devíti měsíců. První z nich proběhl před zahájením mentoringu a druhý v jeho průběhu, což nám umožnilo zmapovat vývoj ohledně mentoringu u daných učitelek. Co se týče analýzy dat a výzkumných otázek, domníváme se, že i přes to, že rozhovory byly sbírány v krátkém časovém rozmezí devíti měsíců a rovněž za trvání pandemie způsobené onemocněním Covid-19, tak nám rozhovory poskytly zajímavé informace k zodpovězením stanovených výzkumných otázek.

U první výzkumné otázky, která se zabývala tím, jak učitelky vnímají mentoring před jeho započítím, jaké mají znalosti, očekávání a jaká je jejich motivace k účasti v mentoringu jsme zjistili, že teoretické znalosti učitelek ohledně mentoringu a jiných druhů kolegiální podpory jsou dobré, přesto omezené. Dále vidíme ve výpovědích, zejména u Veroniky, zkrácené představy o kontrole ze strany mentora, sdělování informací získaných během mentoringu mentorem vedení dané instituce či zaměření se na chyby menteeho mentorem a podobně. Marie chybně chápe přátelskost ve vztahu mezi mentorem a menteeem a tím posouvá náplň vztahu mezi mentorem a menteeem.

Základní znalosti o mentoringu měly respondentky již před zahájením samotného mentoringu, některé informace jim poskytlo vedení. Základní informační vklad jim umožnil plnohodnotně se rozhodnout, zda se do mentoringu zapojí. Bohužel však v jeho průběhu nedošlo k hlubšímu vhledu na mentoring, který jsme očekávali. Domnívali jsme se, že díky praktickému uchopení mentoringu respondentky dostanou větší možnost metakognice nad strategiemi a metodami mentoringu, které mentorka využívá a zaměří se i na ně, k čemuž vůbec nedošlo. U Marie je to nejspíše ještě otázka času, ovšem Veronika zůstala vně celé situace a jen plnila přání vedení, aby se mentoringu účastnila. Dá se tedy očekávat, že po skončení mentoringu se k němu více vracet nebude. Očekávání učitelek a jejich motivace byly velmi spojeny a okleštěny informacemi, které respondentky měly před zahájením mentoringu. Marie, která byla lépe seznámená s tím, co mentoring obnáší, měla realistická očekávání a její motivace k účasti v mentoringu byla poháněna vnitřními popudy, které směřovaly k holistickému rozvoji Marie. Kdežto u Veroniky byla očekávání velmi mlhavá a také její motivace k zapojení

se do mentoringu byla podmíněna spíše vnějšími tlaky, v tomto případě vedením. Z toho důvodu její očekávání nebyla velká a ani ne zcela pozitivní.

Co se týče zodpovězení naší druhé výzkumné otázky, která se zaměřovala na změnu perspektivy vnímání mentoringu po půl roce jeho trvání u učitelek, tak pohled učitelek mateřských škol na mentoring se zcela nezměnil, spíše se posunul tím směrem, ke kterému před samotným začátkem mentoringu respondentky směřovaly. Takže došlo k posunu, ovšem ne zcela ke změně trajektorie. Učitelka Marie, která měla neutrální postoj, ale byla pozitivně nakloněna nové zkušenosti a důvěřovala mentorce a mentoringu jako takovému se ve svém spíše pozitivním postoji ujistila. Učitelka Veronika, která byla vůči mentoringu neutrální až lehce skeptická se v průběhu mentoringu taktéž v tomto postoji spíše ujišťovala, než že by došlo k jeho změně. Domníváme se, že zde hrál roli i psychologický efekt sebenaplňujícího se proroctví.

Zlepšení u mentee vidíme zejména v komunikačních schopnostech a v nabytí sebevědomí. Díky tomu jsou nyní schopny si vykomunikovat i to, co by se před zahájením mentoringu bály s kolegyněmi sdílet. Toto vedlo k lepšímu naplňování jejich potřeb a celkovému zlepšení spokojenosti v práci. Zajímavé je, že mentoring vzbudil zájem o další druhy kolegiální podpory jen u Marie, Veronika v této kategorii nemá posun.

Naše poslední výzkumná otázka se zabývala tím, jak rezonovalo téma mentoringu mezi kolegyněmi a vedením. Postoje kolegyň k mentoringu respondentky popisují jako spíše neutrální. Na začátku Marie popisuje, že poukazování kolegyň na její zapojení do mentoringu mělo být z její strany kalkulem, ovšem postupem času kolegyň již neměly velký zájem se o téma mentoringu a s tímto tématem spojenými otázkami více zabývat. Pokud kolegyň zájem projeví, zabíhaly většinou do osobních témat, což se zejména Veronice nelíbilo. Domníváme se, že ze strany kolegyň mohlo jít i o žárlivost nebo nejistotu spojenou s tím, co se budou mentee učit nového, jak to případně využijí v praxi a co když dané úkoly a znalosti kolegyň nezapojené do mentoringu mít nebudou a nebudou s danými otázkami a problémy mít žádné zkušenosti. Z tohoto hlediska se domníváme, že všechny osoby pracující v mateřské škole mohly být lépe seznámeny s mentoringem ze strany vedení, aby se předešlo právě těmto nepříjemným situacím z velké části způsobených neznalostí a s ní spojenou nejistotou. Vedení by tedy mělo nabídnout všem pracovníkům, a především učitelkám, větší množství informací a případné doplňující dotazy spojené s mentoringem vysvětlit. V případě nedostatků informací je totiž zřejmé, že tato neinformovanost může způsobovat komplikace a neshody ve vztazích

v kolektivu. Také by bylo vhodné nabídnout i ostatním učitelkám nezapojeným do mentoringu nějakou formu kolegiálního sdílení, minimálně na přechodnou dobu. Také je vhodné zařadit podobné aktivity pro vedení.

Jako další témata nám v rozhovorech vystupovaly důsledky pandemie způsobené onemocněním Covid-19, kdy vliv této pandemie na průběh mentoringu byl značný či rezonovaly obavy z návštěvy mentorky při přímé pedagogické činnosti respondentek. Tato témata jsme taktéž zpracovali a konfrontovali s psychologickými poznatky.

Věříme, že celá praktická část této bakalářské práce přinese čtenáři větší a hlubší vhled do problematiky mentoringu mezi učitelkami mateřských škol.

11 Diskuse

V této kapitole bude shrnuta reflexe nad výsledky praktické části této práce, klady práce a jejími nedostatky. V teoretické části se nám nabízí přehled základních poznatků o mentoringu vztažených ke specifickým mateřským škol. Toto specifikum potvrzuje i podrobný výčet možných kladů a úskalí mentoringu jak pro učitele či učitelky, vedení mateřských škol tak i pro děti a jejich rodiče. V praktické části nalezneme rozbor dvou rozhovorů s učitelkami, které se mentoringu aktivně účastnily. Tyto rozhovory jsou jedny z mála, které se zaměřují právě na mateřskou školu a specifickou skupinu začínajících učitelek mateřských škol zapojených do mentoringu. Proto vidíme v této práci přínos nejen teoretický, ale i praktický, kdy výsledky této práce mohou přispět ke snadnějšímu rozhodování, zda se do mentoringu zapojit, a to jak z pozice organizace, tak učitele či učitelky.

Empirická část práce nám například ukazuje, jak je důležité, aby vznikl dobrý vztah mezi mentorem a menteeem. Bez něj se k pokrokům u menteeho dojde velmi obtížně (Píšová, 2005, Syslová, 2015). Zajímavé je, že v teoretické části práce se zmiňujeme o teorii vývoje vztahu mezi mentorem a menteeem podle Tremlové a Zajíce (2010), kteří popisují, že v prvotní fázi tohoto vztahu může dojít k rozpačitému startu, který přesně vidíme u jedné z respondentek, Marie. U Veroniky je pojetí vztahu zcela problematické. Bojí se a očekává od mentorky naprosto jiné chování, než které je mentoring schopen nabídnout.

Další zajímavé propojení mezi literaturou a naším výzkumem vidíme v porovnávání toho, zda mentoring má být založen na rovnocenném vztahu či nikoliv. Například Shea a Gianotti (2009) uvádí, že tento vztah by měl být rovnocenný, když zmiňují to, že mentor, jakožto zkušenější, není v tomto vztahu výše postavený. Na druhou stranu například v publikaci od Petrášové, Prausové a Štěpánka (2014) tento pohled není tak jednoznačný. Tito autoři uvádějí, že existují dva druhy mentorských stylů, kdy jeden z nich je styl autoritativní, v jehož případě existuje mentorský vztah, který mentora předurčuje k tomu být ve vztahu výše postavený. Z našeho výzkumu vyplývá, že každý mentee může upřednostňovat něco jiného. Nutno dodat, že jedna z mentee, Veronika, která upřednostňovala autoritativní druh mentoringu, vůči kterému se autoři odborné literatury ve vztahu k mentoringu častěji spíše distancují, zaměňovala mentoring za jiné druhy profesní podpory. Tou může být například práce uvádějící učitelky či lektorství, kde se většinou spíše počítá s přímějším vedením než právě v mentoringu.

Musíme konstatovat i fakt, že ač jsme se v teoretické části vůči zaběhnutým stereotypům spíše vymezovali, tak se v našem výzkumu potvrdil fenomén, kdy starší a zkušenější učitelka,

jakožto mentor, mentoruje začínající učitelky. Ovšem přestože mentorka proces řídí, tak pracuje na podpoře sebevědomí učitelek a na partnerském a otevřeném vztahu.

Co se může jevit jako nedostatek je malý počet respondentů, a to pouze dvě mentee. Dospěli jsme však k přesvědčení, že na základě dvou obsáhlých rozhovorů s každou z respondentek jsme dosáhli informační nasycenosti, která nám poskytla dostatečné podklady pro kvalitní empirické výsledky ve kvalitativním výzkumu. Také jsme si vědomi toho, že přenositelnost našich výsledků například do jiných vzdělávacích stupňů či do zahraničí by mohla být obtížná, a to jak z důvodu jiných nároků na učitele, tak organizace výuky.

Tento výzkum nám ukázal, jak složité zavádění kolegiální podpory u začínajících učitelek mateřských škol může být. Do budoucna by bylo vhodné se tomuto tématu nadále věnovat.

Závěr

Tématem této bakalářské práce je Mentoring v mateřských školách. Cílem této práce je poskytnout čtenáři větší vhled do problematiky mentoringu v mateřských školách, a to nejen teoreticky s velmi obsáhlým popisem kladů a možných úskalí mentoringu, ale zejména prakticky. Zvolili jsme kvalitativní formu výzkumu, čímž jsme reagovali na nedostatek prací popisující postoje učitelek a celkově průběh mentoringu v mateřských školách. Tato forma výzkumu nám pomohla naplnit náš cíl, a to podrobně zdokumentovat pohled učitelek mateřských škol na mentoring.

K naplnění našeho stanoveného cíle jsme využili dva polostrukturované rozhovory, které jsme s učitelkami mateřských škol absolvovali před začátkem jejich mentoringu a poté v jeho průběhu, což nám umožnilo zdokumentovat vývoj jejich vnímání mentoringu.

Mezi úskalí této práce bychom zařadili zejména nepříznivou pandemickou situaci, která nás připravila o další předjednané respondenty, kteří do mentoringu vůbec nenastoupili či jej nedokončili právě v kontextu problematické situace způsobené onemocněním Covid-19. Na druhou stranu nám kvalitativní výzkum umožňuje dopodrobna a kvalitně zpracovat téma i s menším počtem účastníků výzkumu.

Práce nám nabízí komplexní odpovědi na tuto problematiku a dopodrobna rozebírá a zodpovídá nejen stanovené výzkumné otázky. Z provedeného výzkumu vyplývá, že znalosti učitelek mateřských škol na téma mentoring jsou dobré, ovšem další rozvoj těchto znalostí by mohl vést k větší důvěře v různé formy kolegiální podpory. Dále jsme se zaměřili i na postoje kolegyň, které vůči průběhu mentoringu v mateřské škole byly spíše lhostejné. Nemůžeme opomenout zmínit také celosvětovou pandemii způsobenou onemocněním Covid-19, která se odrazila na průběhu mentoringu a taktéž ovlivnila názory a postoje mentee na mentoring.

Přínos této bakalářské práce vidíme v podrobném rozepsání kladů a úskalí mentoringu v mateřských školách a systematickém zpracování teoretických východisek mentoringu. Přínos této práce spatřujeme také v tom, že přinesla zodpovězení výzkumných otázek a bližší náhled do problematiky mentoringu ve specifické oblasti mateřských škol, což může být dobrým podkladem pro případ, pokud by v budoucnu bylo pokračováno ve výzkumné činnosti na toto téma.

Domníváme se, že by bylo vhodné pokračovat ve výzkumné činnosti dalšími kvalitativními výzkumy, které by zodpověděly některé jiné výzkumné otázky, na které jsme se v této práci

nezaměřovali a které by připravily prostor pro kvantitativní výzkum, díky kterému bychom mohli závěry o pozitivěch mentoringu zobecnit a případně plošně doporučit.

Seznam použité literatury

ABEL, M. H., SEWELL, J. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 1999, 92(5), 287–293.

ANDERSON, L. B. *Youth mentoring: federal programs and an evaluation of the department of education's student mentoring program*. New York: Nova Publishers, 2013. Children's issues, laws and programs series. ISBN 978-1-62808-629-4.

ATKINSON, M., CHOIS, R. T. *Koučink - věda i umění*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675387.

BERNE, E. *Co řeknete, až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204862.

BERNE, E. *Transakční analýza v psychoterapii: klasická příručka k jejím základům*. Brno: Emitos, 2012. ISBN 9788087171332.

BRUMOVSKÁ, T., MÁLKOVÁ, G. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677725.

CIDLINSKÁ, K., FUCIMANOVÁ, M. *Mentoring: co v příručkách nenajdete*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2017. ISBN 9788073303037.

ČAPEK, R., PŘÍKAZSKÁ I., ŠMEJKAL, J. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe, 2018. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-392-6.

EGER, L., ČERMÁK, J. Hodnocení burnout efektu u souboru českých učitelů. *Pedagogika*, 2000, 65 –67. ISSN 0031-3815.

ERIKSON, E. H., MERIKSON, J. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. Psychologie P. ISBN 807106291x.

FALTÝSEK, P., KŘIVÁNEK, R., ŠLAJCHOVÁ, L., TROJAN, V. *Mezinárodní šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce, 2015. ISBN 9788088087038.

GUPTAN, S. U. *Mentoring 2.0: a practitioner's guide to changing lives*. New Delhi: SAGE Publications India, India, 2018. ISBN 9789352807628.

HARMSSEN, R., HELMS-LORENZ, M., MAULANA, R., VEEN K. The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition, *Teachers and Teaching*, 2018, 24:6, 626-643, DOI: 10.1080/13540602.2018.1465404.

HARTL, P. *Psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Jiří Budka, 1993. Slovník. ISBN 8090154905.

HOMÉROS. *Odyseia*. Osmnácté vydání. Přeložil Otmar VAŇORNÝ. Praha: Rezek, 2017. ISBN 978-80-86027-00-5.

HONZÁK, R. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Praha: Vyšehrad, 2013. ISBN 9788074293313.

HONZÁK, R., CIBULKA A., PILÁTOVÁ A. *Vyhořet může každý: příběhy a úvahy o syndromu postihujícím lidi (nejen) současných generací*. V Praze: Vyšehrad, 2019. Destigma. ISBN 9788076011809.

HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2450-8.

HOZÁKOVÁ, V. *Učitelské vyhoření a copingové strategie*. Praha, 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická.

HOZO, E., SUCIC G., ZAJA I. Burnout syndrome among educators in pre-school institutions. *Materia Socio Medica*. 2015, 27(6), 399-403. DOI: 10.5455/msm.2015.27.399-403. ISSN 1512-7680.

JANDOVÁ, M. *Syndrom vyhoření u učitelek mateřských škol*. Praha, 2012. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická.

JEKLOVÁ, M., REITMAYEROVÁ, E. *Interní supervize*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. ISBN 9788086991061.

JEVTIĆ, A. V., HALAVUK, A. *Early childhood teachers burn-out syndrome – perception of Croatian teachers*. *Early Years*, 2018, 1-12.

JEŽKOVÁ, B. *Různé generace - lepší spolupráce*. Liberec: Centrum Kašpar, 2014. ISBN 9788090555273.

KACHATUROFF, M., CABORAL-STEVENSON, M., GEE, M. L., Virginia M.. Effects of peer-mentoring on stress and anxiety levels of undergraduate nursing students: An integrative review. *Journal of Professional Nursing* [online]. 2020, **36**(4), 223-228 [cit. 2020-09-06]. DOI: 10.1016/j.profnurs.2019.12.007. ISSN 87557223. Dostupné z: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S8755722319301905>

KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti*. Praha, 1998. Univerzita Karlova.

KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.

KORTHAGEN, F. A. J. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 9788073152215.

KOŘÁNOVÁ, M. *Syndrom vyhoření pedagogických pracovníků školských zařízení*. Plzeň, 2015. Diplomová práce. Západočeská univerzita. Fakulta pedagogická.

KŘIVÁNKOVÁ, G., FAJFROVÁ, J., MAJVALDOVÁ, R. *Hejno bílých vran, aneb, Začni správně*. [Praha]: Yourchance, 2019. ISBN 9788090695450.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. Psychologie pro každého. ISBN 8071695513.

LABIN, J. *Mentoring Programs That Work*. Association for Talent Development; 2017. ISBN 9781562864583.

LACINA, L., ROZMAHEL, P., KOMINÁČKÁ, J. *Průručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. Brno: Barrister & Principal, 2016. ISBN 9788074850677.

LAZAROVÁ, B. Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*. 2010, 3(4), 254 – 265.

MAXWELL, J. C. *Rozvíjejte v sobě lídra 2.0*. Přeložil Tomáš PIŇOS. Praha: Euromedia Group, 2019. ISBN 9788024263601.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013. Komunikace (Grada). ISBN 9788024743363.

Návrh kompetenčního modelu mentora/ky ve vzdělávání, v rámci projektu Učitel – mentor CZ.1.07/1.3.00/48.0058/, který zpracoval Mgr. Václav Šneberger s využitím kompetenčních modelů EMCC a ICF a na základě společné práce pracovní skupiny projektu Učitel – Mentor

PASK, R., JOY, B.: *Mentoring-coaching: A Guide for Education Professionals*. Maidenhead: McGraw-Hill Education. 2007. ISBN 9780335225385.

PETRÁŠOVÁ, M. A., PRAUSOVÁ, I., ŠTĚPÁNEK, Z. *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206255.

PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K. a kolektiv. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. [2. vyd.]. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 9788072905898.

PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005. ISBN 807194744x.

POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom, 1999. Škola 21. ISBN 8086106071.

POL, M. *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6130-9.

PUČALÍKOVÁ, K. *Koučování a/nebo mentoring?* [online]. Olomouc, 2014 [cit. 2020-09-06]. Dostupné z: <https://adoc.pub/nebo-mentoring.html>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

SHAUGHNESSY, M. F. *Mentoring: practices, potential challenges, and benefits*. New York: Nova Science Publishers, [2013]. ISBN 978-1-62808-587-7.

SHEA, G. F., GIANOTTI, S. C. *Mentoring: Make It a Mutually Rewarding Experience*: Vol-4th ed., 2009. Axzo Press.

SCHAUFELI W. B., LETTER M. P., MASLACH Ch. Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international*. 2009, 14 (3): 204-220.

SMEJKALOVÁ, K. *Začátky mentoringu v českých školách*. Brno, 2013. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta filozofická.

SMETÁČKOVÁ, I. *Syndrom vyhoření mezi učitelkami a učiteli mateřských škol*. Praha, 2018. Výzkumná zpráva. Univerzita Karlova, EDUkační LABoratoř.

SMETÁČKOVÁ, I., VONDROVÁ, E., TOPKOVÁ, P. Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *E-Pedagogium*, 2017, (1).

SMETÁČKOVÁ, I. Syndrom vyhoření mezi vyučujícími v mateřských a základních školách. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*. 2019, 3(2), 27-40.

STOCK, Ch. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 9788024735535.

SYSLOVÁ, Z., ed. *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 9788021078819.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 8021009446.

ŠNEBERGER, V. *Výcvik interních mentorů: příručka*. Vyd. 1. Ostrava: Repronis, 2012, 24 s. ISBN 978-80-7329-333-8.

ŠNEBERGER, V. *Co je mentoring a jeho zavádění ve škole: příručka*. Ostrava: Repronis, 2012. ISBN 9788073293314.

ŠNEBERGER, V. *Metodika práce s kompetenčním modelem Kompetenční model* [online]. Ostrava, 2014 [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: http://www.kvalitaskoly.cz/sites/default/files/METODIKA_KOMPETENCNI_MODEL.pdf. Mentoringem ke kvalitě, registrační číslo: CZ.1.07/1.3.48/02.0042.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3.

TĚTHALOVÁ, M. Mentorink jako jedna z nejstarších forem učení. *Informatorium: časopis pro mateřské školy a školní družiny*. Praha: Portál, 2015, **22**(1), 14-15. ISSN 1210-7506.

TREMLOVÁ, N., ZAJÍC, J. *Balů a Mauglí, aneb, "Můžeme být dítěti kamarádem?"*. Praha: NIDM - Národní institut dětí a mládeže, 2010. ISBN 9788086784892.

ÚLEHLA, I. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-69-9.

URBANOVSKÁ, E., KUSÁK, P. Syndrom vyhoření učitelů vzhledem ve vztahu k vybraným determinantám. *E-Pedagogium*. 2009, 9(4), 108-121.

VELECHOVSKÁ, M. *Mentoring jako nástroj podpory profesního rozvoje učitele a studentů učitelství* [online]. Praha, 2015 [cit. 2020-09-06]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/133192/>. Disertační práce. Univerzita Karlova.

VETEŠKA, J. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. [Praha]: Česká andragogická společnost, 2013. Česká a slovenská andragogika. ISBN 9788090546004.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., SOLLÁROVÁ, E., ed. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5775-9.

WHITMORE, J. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování*. 4. doplněné a přepracované vydání. Přeložil Aleš LISA. Praha: Management Press, 2019. ISBN 9788072615599.

WILDFLOWER, L. *Skrytá historie koučování*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207849.

WOOD, T., MCCARTHY, C. Understanding and preventing teacher burnout. *ERIC Digest*. 2002, ERIC database (ED477726).

ZELINOVÁ, M.: Učitel a burnout efekt. *Pedagogika*. 1998, 48(2), 164-169.