

posudek na diplomovou práci Milana Klimeše

Mentoring na školách

Katedra teologické etiky
Evangelická teologická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
2014

vedoucí práce: PhDr. Bohumila Baštecká, Ph.D.

Předkládaná diplomová práce má 86 stran včetně seznamu literatury a seznamu diagramů. Literární zdroje jsou vesměs české a internetové, diagramů je třicet.

Práce si klade za cíl najít odpověď na otázku „Jak efektivně spolupracovat s žáky na střední škole?“, aniž autor dopoví smysl otázky: „tak, aby do školy chodili, něco se naučili (podali výkon) a osobně i mezilidsky vyspěli“.

Teoretická část sestává ze dvou velkých kapitol: *Edukace jako řízení a vedení žáků v oblasti školství* a *Mentoring jako jeden z edukačních procesů*. V části praktické seznamuje autor čtenáře se školou, na které učí a kam (se) mentoring zaváděl.

Práce má svoje silná místa; celkově však působí **nedopovězeně**.

SILNÉ A SLABÉ STRÁNKY PRÁCE

Silná místa se slabými se mísí v oblasti formální i obsahové.

Forma

- Autor užívá v textu členění nadpisů na dvě desetinná místa, v **Obsahu** však uvádí pouze kapitoly s jedním desetinným místem. Tak se stane, že sám sebe zbaví signalizace problému, který by pravděpodobně zahlédl, kdyby srovnal:
1 **Edukace jako řízení a vedení žáků v oblasti školství**
1.1 Oblast **edukace**
1. 1. 3 **Edukace**
- V textu jsou užívány **zkratky** často bez vysvětlení významu (ŠVP na s. 9); na stranách 62 – 64 se to jimi hemží (ICT, ŠVP, DVPP, DVD, PK; RVP do ŠVP). Text poté působí jako uzavřený do školské hantýrky.
- Zhruba od strany 47 ubývá textu na **jazykové čistotě** (chybějí a přebývají čárky atp.).
- V textu se vyskytují **pleonasmy**: „Teoretický cíl je určen souborem vědomostí a vyznačuje se jistou teoretičností.“ (s. 24; podobně viz s. 36, 49, 62).
- I jinými způsoby se někdy zdaří nic neříct: „Pokud provádíme začlenění nového prvku, dochází ve většině případů k akceptaci nebo k odmítnutí začleňovaného prvku“ (s. 56).
- Předností práce (nejen na úrovni formy) jsou převzaté či autorem vypracované **diagramy**, které pomáhají zpřesňovat pojmy a vztahy mezi nimi. Mezi diagramy autor však řadí i tabulky, které už tak přesvědčivě nepůsobí, neboť místy není jasné, o čem vypovídají: Diagram 27 na s. 67 uvádí stejná čísla u oborů s výučním listem a u dálkové formy nástavbového studia. Má to tak být?

Obsah

- Autor se v první kapitole probírá houštinou pojmů z oblasti výchovy a vzdělávání, v druhé popisuje mentoring a v třetí (praktické) organizační kulturu školy. Jeho schopnost „nudným“ edukačním pojmům porozumět a získávat nad nimi nadhled si zaslouží uznání; osvěžující je, když například propojí „prostor“ s „prostředím“ (s. 41).
- Na druhou stranu schází myšlenková důslednost k propojení třech celků práce a odvozeně se ztrácí i celkový **smysl** textu.
Čtenář zůstává v doufání, že se obraz vyjasní, leč nestane se. Četbu provázejí otázky: Propojí a dotáhne autor někde uvědomění ze s. 20, že kompetence má pedagog od toho, aby je rozvíjel u žáků? Rozumí kompetencím nebo ne? (s. 38, 46) Na s. 40 je už potřetí vysvětlena edukace jako výchova a vzdělání; propojí to s posláním a vizí školy (s. 70 a 71), kde se zdůrazňuje pouze výkon? Zasadí do toho mentoring, kde nejde jen o podporu výkonu, ale též o podporu osobních a sociálních kompetencí? Propojí „edukanta – žáka“, který se vyznačuje tím, že se učí (s. 43), s mentoringem (s. 53), kde se učí obě strany?
Kapitola *Dosažené cíle projektu* (s. 77) nepřináší odpovědi, jen povrchní „projektovou“ řeč, kde už se věci nedějí, nýbrž „realizují“.
- Práce se zaměřuje na mentoring na školách, pojetí mentoringu i školy však zůstává nedotažené.
Kapitolka *Image a reputace* (s. 71) pojednává pouze o image (zato zasvěceně), kapitolka *Organizační kultura* (s. 72) zůstala po poetickém vykročení prázdná.
- Autor se cíleně nevěnuje rozporu mezi „krizovým“ a „rozvojovým“ pojetím mentoringu, ač jde o zásadní téma (například i ve vztahu k celoživotnímu vzdělávání): „Mentoringem řešíme problém“ (s. 48), „krizové“ situace (s. 51), „podpora profesního a osobnostního rozvoje jedince“ (s. 53), „mentorovaný aktivně hledá pomoc a má zájem o změnu“ (s. 55).
V kapitole *Přínosy mentoringu* (s. 74) nejsou – pokud čtu dobře – uvedeny přínosy pro mentorované. Zdá se, že ani projekt, jehož zavedení autor popisuje, na mentorované nedosáhl. Autor zůstává na nejnižší úrovni výstupů (počty „proškolených“), i když se zdá, že nějaké jiné měření účinku také proběhlo („z pohledu mentorů žáků došlo k navázání nových vztahů s mentory žáky“, s. 77 - 78).
- V kapitole *Diskuse* zaznívá jiný tón: autor mluví o potížích se zaváděním mentoringu, o nutné změně organizační kultury v případě, že by měl být mentoring rozvojovým nástrojem atp. Na scelení práce už to však nestačí.

ZÁVĚR

Autor prokázal, že je schopen získávat nadhled nad textem a propojovat manažerskou teorii se školní praxí. Ve chvíli, kdy nazval třídního učitele liniovým manažerem (s. 46), jsem si uvědomila, jak by mohlo být osvěžující, kdyby jednou napsal učebnici pedagogiky slovníkem moderního managementu.

Dílo však působí nedotaženě. Propojení, které název práce *Mentoring na školách* nabízí, zůstalo nakročeno.

Předkládané dílo vesměs splňuje nároky kladené na práci diplomovou; k naplnění cíle nedošlo a práce je poznamenána nedotažeností.

S přihlédnutím k výraznému nasazení a rozvoji autora v průběhu psaní diplomové práce navrhuji hodnocení D.

Případné otázky pro obhajobu:

Můžete objasnit, jak by mohl souviset koncept mentoringu s pojetím kompetencí?

Můžete vysvětlit, z jakého důvodu za „žádoucí hodnotu“ ve Vaší škole považujete „bezpečí“? (s. 80)

Jak si vysvětlujete, že se nepodařilo do mentoringu zapojit více pedagogů? (s. 80)

PhDr. Bohumila Baštecká, Ph.D.

Praha, 27. ledna 2014