

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

ROLE MENTORA V PODMÍNKÁCH ZÁKLADNÍ ŠKOLY
THE ROLE OF A MENTOR IN CONDITIONS OF A PRIMARY
SCHOOL

Mgr. Daniela Práchenská

Vedoucí práce: PhDr. Romana Lisnerová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Školský management

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Role mentora v podmínkách základní školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 9. 4. 2015

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Romaně Lisnerové za pomoc a cenné rady při vedení mé bakalářské práce.

Rovněž bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich vstřícnost a čas, který mi věnovali při získání potřebných informací a podkladů.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá rolí mentora a možnostmi jeho využití v podmínkách základní školy. Cílem práce je zjistit a popsat, co obsahuje role mentora a jaké má mentor možnosti uplatnění v podmínkách základní školy.

V teoretické části práce jsou objasněny základní termíny a shrnuty teoretické poznatky související s tématem práce – mentoring, jeho vývoj v ČR, využití mentoringu v adaptačním procesu, v přípravném a dalším vzdělávání učitelů, mentor, jeho role a kompetence, cíle a přínos mentoringu.

Výzkumná část je výsledkem kvalitativního výzkumného šetření, které bylo realizováno metodou polostrukturovaných rozhovorů s mentory a řediteli čtyř základních škol. Na jejich základě vznikly čtyři případové studie zaměřené na roli mentora a možnosti jeho využití v podmínkách základní školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

mentoring, mentor, role mentora, kompetence mentora, možnosti využití mentora, kvalitativní výzkum, případová studie.

ANNOTATION

The bachelor thesis deals with the role of a mentor and options of using him in conditions of a primary school. The target of the thesis is to find out and describe what the role of a mentor contains and what options of methods he has in conditions of a primary school.

Its theoretic part presents elementary terms and summary of theoretic knowledge which is connected with the topic of thesis – mentoring, its development in the Czech Republic, using mentoring in an adaptation process, in preparatory and further education, a mentor and his role and competences, targets and benefit of mentoring.

The research part of the thesis is a result of a qualitative research survey, which was realized by the method of a semi – structured interview with mentors and headmasters of four primary schools. On this basis there were created four case studies focused on the role of a mentor and options of using him in conditions of a primary school.

KEYWORDS

mentoring, mentor, the role of a mentor, competences of a mentor, options of using a mentor, qualitative research, the case study.

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Teoretická část	10
2.1	Vymezení pojmu mentoring.....	10
2.1.1	Hlavní znaky mentoringu.....	11
2.1.2	Postupy a metody mentoringu	12
2.1.3	Mentoring a koučování	12
2.1.4	Fáze mentoringu	13
2.2	Vývoj mentoringu v ČR.....	13
2.2.1	Mentoring a uvádění učitelů.....	13
2.2.2	Současná legislativa.....	13
2.2.3	Projekty v mentoringu.....	14
2.3	Mentoring a adaptace pracovníků.....	14
2.4	Mentoring v přípravném vzdělávání učitelů	15
2.5	Mentoring v dalším vzdělávání učitelů, profesní rozvoj pracovníků	16
2.6	Mentor.....	17
2.6.1	Oblasti spolupráce se svěřencem.....	18
2.6.2	Zaměření přípravy mentorů.....	19
2.7	Role mentora	19
2.8	Kompetence mentora	21
2.9	Cíle a přínos mentoringu	25
2.10	Shrnutí teoretické části	28
3	Výzkumná část.....	29
3.1	Cíl práce a použité metody.....	29
3.2	Základní výzkumné otázky	30

3.3	Organizace výzkumu	30
3.4	Případová studie mentoringu v ZŠ Praha 4	32
3.5	Případová studie mentoringu v ZŠ Praha 6	38
3.6	Případová studie mentoringu v ZŠ z okresu Beroun	42
3.7	Případová studie mentoringu v ZŠ z Prahy 13	46
3.8	Závěr výzkumné části	50
4	Závěr.....	53
5	Seznam použitých informačních zdrojů	55
5.1	Literatura	55
5.2	Internetové zdroje:	58
6	Seznam příloh	59

1 Úvod

Již několik let se hovoří o nutnosti zavedení **kariérního systému** do českého školství. Projekt, který se jím zabývá, je po letech u konce (březen 2015), ve školním roce 2015/2016 začíná jeho pilotní ověřování a jeho zavedení do praxe se předpokládá v nejbližších letech. Tento projekt, mimo jiné, počítá s novou specializovanou činností ve třetím kariérním stupni – **mentor, uvádějící učitel** a nově v oblasti vzdělávacích programů s programem zaměřeným na **mentorské dovednosti**.

Potřebu rozvoje této oblasti českého školství ukázalo i **mezinárodní šetření Talis 2013** (dotazníkové šetření pro ředitele a učitele zemí OECD v oblasti vyučování a učení, které zjišťuje, v jakém prostředí učitelé pracují, respektive jaké mají podmínky). Věnovalo, mimo jiné, pozornost i praxi **mentorování** na českých školách. Z mezinárodního srovnání bylo patrné, že **praxe mentorování je v ČR méně obvyklá** než ve většině zkoumaných zemí (asi 29% českých učitelů je ve školách, v nichž mohou učitelé využívat mentorské podpory, přitom ve špičkových zemích, jako je Anglie, Chorvatsko, Island, Nizozemsko, Srbsko, Malajsie, Austrálie a Singapur, je mentorování dostupné minimálně 90% učitelů. Hluboko pod průměrem se ČR ocitá i v otázce přidělení mentora (v ČR 4%, ve světě 13%) a působení v roli mentora (v ČR 8%, ve světě 14%, ale např. Singapur až 40% ...) [online]Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Narodni-zprava-TALIS-2013>). I náš soused - Slovensko – je v této otázce dále než my, a kopíruje tak v podstatě vývoj v západních zemích. Kariérní systém zde byl schválen již v r. 2009 (i když na výsledcích žáků se to zatím významně neprojevuje) a v koncepci celoživotního vzdělávání je zahrnuta povinná složka Adaptační vzdělávání, která je realizována školou (Píšová, Duschinská 2011, s. 7 – 14).

V České republice ale dosud nebyla mentorská podpora oficiálně organizovaná ani legislativně ukotvená (např. úlevy z přímé vyučovací povinnosti, organizace vzdělávání mentorů i začínajících učitelů apod.), i když dobrá tradice dřívějších uvádějících učitelů je patrná do dnešních dní. **Snahy** navázat na tuto osvědčenou praxi jsou stále ještě **spíše spontánní a intuitivní**, v některých školách, které aktivně pracují na své kultuře, uvádějící učitelé fungují (ale většinou nejsou v dlouhodobějším mentorském vztahu). Některé snahy se odehrávají formou projektu (např. **projekt Mentor, Pomáháme školám k úspěchu**,

projekt platformy Business Leader Forum), funkci externího mentora zná také např. vzdělávací program **Začít spolu**.

Mezi hlavní doporučení studie Mc Kinsey 2010 patří, že učitelé by měli mít více příležitostí k rozvoji svých schopností prostřednictvím spolupráce a sdílení nejlepší praxe (např. hospitace, týdenní plánování výuky, dlouhodobá spolupráce s mentory). [online] Dostupné z: http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Edu_report.pdf. V převážné většině našich škol je však **mentoring** věcí, která stále **čeká na uchopení** (spolu se zavedením kariérního řádu a vytvořením standardů kvality v učitelské profesi).

Jedním ze znaků učící se školy je zapojování nových členů, rozvoj jejich potenciálu, podpora kolegiální spolupráce a přenos zkušeností mezi učiteli. Každá kvalitní škola má také v souvislosti se svými potřebami, vizemi a cíli znalostní požadavky na své pracovníky – zcela samozřejmě také např. v adaptačním procesu personálního řízení (začínající učitelé, pracovníci po rodičovské dovolené, pracovníci nastupující z jiné organizace na nové pracoviště atd.). Všichni pracovníci ve škole mají také své znalostní potřeby, jak začínající, tak i ostatní učitelé s delší praxí.

Na tyto aspekty znalostního managementu přirozeně navazuje **problematika mentoringu**, které se bude tato práce věnovat. **Cílem práce je zjistit a popsat, co obsahuje role mentora a jaké má mentor možnosti uplatnění v prostředí základní školy.**

V teoretické části se práce zaměřuje na objasnění pojmů mentoring, mentor, role a kompetence mentora, jeho činnosti. Dále také na souvislosti mentoringu s adaptací pracovníků, přípravným a dalším vzděláváním učitelů a přínos mentora pro základní vzdělávání. **V praktické části** pak zkoumá, za jakých podmínek je v základních školách tato pozice zastoupena, jaké kompetence a dovednosti obsahuje role mentora a s jakým cílem či záměrem ji ředitelé škol stanovují, co škole přináší a jaké jsou možnosti jejího využití.

Jak uvádějí Fischler a Zachary (2009, In Duschinská 2010): „Mentorský vztah je zaměřen na budoucnost, na rozvoj dovedností, znalostí, schopností a myšlení, které dovedou mentorovaného z místa, kde se nachází, na místo, kde by chtěl být.“ To samé by mělo být i podstatou snažení managementu dobré školy.

2 Teoretická část

2.1 Vymezení pojmu mentoring

Mentoring jako forma profesního vzdělávání na pracovišti u nás nabývá v posledních dvaceti letech stále větší důležitosti. Mentoring jako takový není ale novým fenoménem, jeho historie se odvíjí již od antiky, kdy významné osobnosti provázeli na jejich cestě k úspěchu moudří rádci (např. Alexandr Veliký a Aristoteles, Merlin a Artuš, u nás Dvořák a Suk, jedním z nejvýznamnějších českých mentorů byl i J. A. Komenský). Ve většině těchto vztahů lidé nenavštěvovali formální školu, ale byli vedeni svým mentorem a jejich vztah byl vzájemným obohacováním.

Samotný pojem „mentor“ pochází ze starověkého Řecka. V Homérově eposu Odysseus odcházející do války svěřil péči o svoji rodinu a především syna Telemacha učiteli a vychovateli Mentorovi. Jeho úkolem bylo nejen Telemacha vzdělat a vychovat, ale především jej vést k zodpovědnosti za vlastní život. Slovo mentor se stalo synonymem pro důvěrného rádce, přítele, člověka zkušeného a moudrého, tedy jakéhosi průvodce na cestě k sebezdokonalení.

„I když je mentoring prastará činnost, začal se mu současný výzkum vzdělávání věnovat až v polovině 70. let 20. století, a to hlavně proto, že lze prokázat přínosy a vliv na rozvoj lídrů a řídicích pracovníků, a že se jedná o užitečnou metodu učení dospělých.“ (Petrášová, Prausová, Štěpánek 2014, s. 29).

B. Lazarová (2010, s. 254) pak definuje mentoring jako „odborné, kolegiální a moudré vedení k učení se v profesi a k profesionálnímu růstu.“ Ve školním kontextu je mentoring profesionální praxe poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci. Je to kolegiální podpora, která udržuje vztah důvěry, opory a péče kontinuálně, po poměrně dlouhé časové období, je to každodenní pomoc v širokém rámci zejména emočních, vzdělávacích a výchovných záležitostí. (Jonson 2008 In Lazarová 2010)

„Mentoring v učitelství můžeme vymezit jako intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje.“ (Píšová, Duschinská 2011).

2.1.1 Hlavní znaky mentoringu

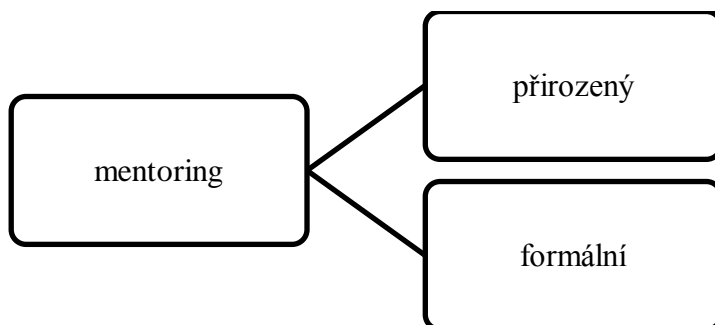
I když se může zdát, že ve své podstatě je mentoring v našich podmínkách známou záležitostí a po léta se mu věnovali uvádějící učitelé, není tomu tak zcela. Již podle hlavních znaků lze rozpoznat odlišnosti.

Mentoring je:

- Déletrvající kontinuální proces pomoci, kolegiální podpory či kolegiálního učení.
- Jde o poskytování podpory zkušenějším pracovníkem (mentorem) méně zkušenému (mentee).
- Základní podmínkou úspěchu je vztah založený na dobrovolnosti, důvěře a respektu. (Lazarová 2010)

Mentoring je tedy jednou z forem kolegiální spolupráce, důležitá je přitom zkušenost mentora. Mentorský vztah není omezen pouze na podporu studentů učitelství a začínajících učitelů, i učitelé s řadou let praxe se mohou ocitnout v profesních situacích pro ně nových. Zásadně se totiž mění charakter profesních rolí a požadavků na učitele. Za určitých okolností může podporu formou mentoringu poskytovat i služebně mladší, ale v dané oblasti zkušenější kolega (reverse mentoring, např. při zavádění ICT do výuky). Zvláštní formou je pak vrstevnická podpora, kde může docházet ke střídání rolí podle konkrétních potřeb. Typickou formou mentoringu je pak přímá osobní spolupráce (Píšová, Duschinská 2011, s. 47), i když v poslední době se rozvíjí i spolupráce založená na komunikaci prostřednictvím médií.

Mentoring je partnerství, v němž probíhá proces učení, definovaný typem podpory mentora, je to proces dynamický, oboustranně přínosný, ale ne rovnocenný, i když veškerá snaha je zaměřena na dosažení rovnocennosti a symetričnosti. Není vázán k věku, ale spíše k větší zkušenosti.



Přirozený mentoring je proces učení od dětství po celý život, mentor není placen ani neprochází výcvikem. Ve formálním mentoringu prochází mentor výcvikem, je odměňován, cílem je rozvinutí vztahu podobného neformálnímu přátelství.

2.1.2 Postupy a metody mentoringu

Mezi základní metody, které využívá kolegiální podpora, patří supervizní rozhovor (využívající aktivní naslouchání, pozitivní hodnocení, kladení otázek, zrcadlení, parafrázování, hledání alternativ, atmosféru důvěry a bezpečí a dalších potřebných technik), koučování, pozorování v hodině (hospitace, audiozáznamy, videozáznamy), akční výzkum, klinické psaní (reflektivní deník mentora), portfolio, dotazník, zpráva z hodiny, týmové vyučování, konzultování a instruování. (Lazarová 2010, s. 256, Píšová, Duschinská 2011, s. 75)

2.1.3 Mentoring a koučování

Mnoho teoretických pramenů z oblasti mentoringu se zabývá vztahem mentoringu a koučování. Mentoring využívá postupů a metod koučingu, ale i přes blízkost a podobnost obou disciplín jde o činnosti s několika odlišnostmi.

Mentoring je zaměřený na schopnosti a potenciál, na profesní rozvoj, koučování je zaměřeno na dovednost a výkon, na cíle a jejich řešení. Pro mentoring je typický dlouhodobý vztah, koučování je zaměřeno na krátkodobou potřebu v případě řešení kritické situace nebo konfliktu rolí a hodnot. Mentor je zkušený odborník v dané oblasti, což u kouče není nutností, agendu pro mentorskou spolupráci určuje hlavně podporovaný jedinec dle svých potřeb, případně ve spolupráci s mentorem, u koučování to bývá naopak, jedná většinou na zakázku.

Dále je mentoring zaměřený na příčiny konkrétního výkonu, koučování se zaměřuje na konkrétní výkon nebo úkol. V mentoringu je cílem zpětná vazba a reflexe podporovaného jedince, koučování zdůrazňuje zpětnou vazbu klientovi. Mentorování je méně strukturované v čase, mentor i mentee spolupracují dle svých potřeb, koučování má předem naplánovaný rozvrh schůzek. A v neposlední řadě má mentoring rozvojový přínos jak pro podporovaného, tak pro mentora i instituci, při koučování se nepředpokládá přínos pro profesní rozvoj kouče, důležitý je přínos pro klienta. (Píšová, Duschinská 2011, s. 43).

Společným rysem je pak hlavně podpora skrytého potenciálu lidí, víra v to, že je v nich ukryto něco, co se ještě nedostalo na povrch a snaha tomuto procesu pomoci.

2.1.4 Fáze mentoringu

Mentoring je dynamický proces a má několik fází vývoje:

1. **Iniciace** (počáteční budování důvěry)
2. **Kultivace** (rozvoj profesních kompetencí, osvojování dovedností)
3. **Separace** (postupné vzdalování mentora a svěřence)
4. **Nové vymezení vztahů** (kolegiální vztah, přátelský, zájem o co nejkvalitnější výkon profese). (Píšová, Duschinská 2011, s. 53)

2.2 Vývoj mentoringu v ČR

V zahraničí se rozvíjel systém mentoringu již od 70. let 20. století a mentoring jako takový je ve vyspělých státech běžně využíván již několik desetiletí, u nás teprve v posledních dvaceti letech poutá pozornost odborníků. Profesní rozvoj učitelů je již také delší dobu trvale v zájmu evropské vzdělávací politiky, kdy většina dokumentů zdůrazňuje, že kvalita učitelů významně a přímo úměrně souvisí s výsledky žáků.

2.2.1 Mentoring a uvádění učitelů

Před rokem 1989 bylo v ČR zavedeno uvádění učitelů vyhláškou č.79/ 1977 Sb., O jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků, kde bylo jednoleté uvádění povinným prvním stupněm v systému dalšího vzdělávání.

Mentoring a uvádění však není totéž - uvádění se vztahuje spíše k formálním (často legislativně vymezeným) opatřením, cíleným k podpoře začínajících učitelů, včetně jejich povinného vzdělávání po nástupu do praxe. Na druhé straně mentoring přesněji vyjadřuje specifika procesu vztahové kolegiální podpory učitelům a může být chápán jako součást souboru opatření sloužících k uvedení začínajících učitelů do praxe, za které zodpovídá škola. (Lazarová 2010).

2.2.2 Současná legislativa

V současné legislativě obecně o odborném rozvoji zaměstnanců hovoří § 228 a § 229 zákona č. 262 /2006 Sb. (Zákoník práce), o rozhodování ředitele v záležitostech týkajících

se poskytování vzdělávání hovoří i § 164 zákona č. 561/ 2004 Sb. (Školský zákon) či vyhláška MŠMT č. 317/ 2005 Sb. (později upravena vyhláškou č. 412/ 2006 Sb.) o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. O povinném dalším vzdělávání hovoří i § 24 v zákoně č. 563/ 2004 Sb. (Zákon o pedagogických pracovnících), avšak další vzdělávání pedagogických pracovníků ve skutečnosti nemá parametry funkčního systému s definovanými vstupy, výstupy, strukturou zpětných vazeb, odpovědnostmi a rolemi, což vede k současné neuspokojivé situaci v této oblasti.

2.2.3 Projekty v mentoringu

Snahy tento problém odstranit jsou však zatím méně formalizované, legislativně zcela neukotvené, odehrávají se většinou v rámci různých progresivních **projektů mentoringu** (v oblasti základního školství např. moravský projekt Mentor, projekt Pomáháme školám k úspěchu, projekt Mentoring začínajících učitelů v rámci platformy Business Leaders Forum či dílčí programy pražské pedagogické fakulty a Národního institutu pro další vzdělávání, funkci externího mentora má i vzdělávací program Začít spolu). Se systémovou podobou zavádění mentorů počítá až právě projednávaný projekt kariérního systému, který zavádí novou specializovanou činnost mentor, uvádějící učitel ve třetím kariérním stupni a počítá nově v oblasti vzdělávacích programů s programem zaměřeným na mentorské dovednosti.

Důvody pro využití mentoringu spočívají především ve snaze rychlejšího zapojení po nástupu do nové práce, dále také začlenění absolventů či získání budoucích zaměstnanců a profesní rozvoj zaměstnanců stávajících. Proto je další část práce zaměřena právě na souvislost těchto aspektů s mentoringem.

2.3 Mentoring a adaptace pracovníků

Adaptací rozumíme proces, ve kterém se pracovník přizpůsobuje podmínkám na pracovišti, seznamuje se s požadavky na své pracovní místo a začleňuje se do sociálního systému organizace. Adaptuje se jak **po stránce odborné** (na vlastní pracovní činnosti, zvládnutí požadavků), tak **po stránce sociální** (začlenění do prostředí i kultury organizace). Adaptačním procesem procházejí především absolventi, ale i pracovníci přicházející z jiného pracoviště nebo pracoviště mimo obor, znovu se začleňující

pracovníci po rodičovské dovolené nebo delší nemoci. **Adaptace** probíhá na různých úrovních – **na úrovni organizace** (podílí se na ní především vedení školy a pracovníci ve specializovaných funkcích), **na úrovni metodického orgánu** (podílí se na ní vedoucí metodického sdružení) a **na úrovni konkrétního pracovního místa** (především za podílu uvádějícího učitele, mentora, výchovného poradce a dalších pracovníků).

Úspěšnost adaptačního procesu závisí na mnoha faktorech na straně zaměstnavatele i na straně pracovníka – například na kultuře a prostředí organizace, kvalitě odborné pomoci, adaptačním plánu, motivující práci, zpětné vazbě, spolupráci s uvádějícím učitelem, výchovným poradcem i mentorem, dále pak na osobních charakteristikách a zkušenostech pracovníka, na jeho teoretické přípravě, očekáváních a motivaci.

V prvních letech (především pak v prvním roce) po nástupu do organizace dochází k největšímu odlivu pracovníků a jejich fluktuaci (Hroník 2007, s. 130). Kvalita adaptačního procesu může významně tento fakt ovlivnit. Vedení kvalitní školy proto věnuje této oblasti velkou pozornost a na všech úrovních adaptačního procesu se snaží o co nejvšestrannější podporu nově příchozích pracovníků. Jedním z důležitých a významných článků této podpory je i mentorská podpora, která je v posledních letech v různých formách na českých školách zaváděna.

2.4 Mentoring v přípravném vzdělávání učitelů

Účinnou formou pomoci v přípravném vzdělávání učitelů může být právě mentoring. Už jen povahou vztahu, kdy zkušený fakultní či cvičný učitel zaučuje nováčka ve školství, jsou vytvořeny základní podmínky pro vybudování vztahu mentorského.

Ačkoli v rámci přípravného vzdělávání učitelů je spolupráce studentů a zkušených učitelů – praktiků považována za samozřejmou, její podoby se na učitelských fakultách (nejen pedagogických) výrazně liší. (Píšová, Duschinská 2011, s. 127). V posledních několika letech pedagogické fakulty (např. Pardubice, Brno, Praha) využívají mentoringu jak v teoretické výuce studentů fakult, tak i v navazující spolupráci se školami, které v rámci pedagogických praxí studentům mentorskou podporu také nabízejí. Někteří z fakultních či cvičných učitelů – mentorů – z těchto škol pak již také absolvovali kurz mentoringu (pořádaný např. pražskou pedagogickou fakultou za vedení předních odborníků v oblasti mentoringu).

Důvodů, proč využít mentoring již v přípravném vzdělávání učitelů, je mnoho. Především usnadnit budoucím učitelům vstup do školní praxe a zmírnit střet teoreticky nastudovaných faktů s realitou, posílit jejich sebevědomí v novém prostředí, motivovat je pro práci ve škole, pomoci jim při počátečních nejistotách, vzbudit v nich důvěru, že se mají na koho obrátit se svými dilematy a pochybnostmi, podpořit snahu překonávat počáteční překážky, propojit teorii s praxí.

2.5 Mentoring v dalším vzdělávání učitelů, profesní rozvoj pracovníků

Zapojení zaměstnanců do vlastního vzdělávání a rozvoje je nejefektivnější způsob rozvoje a využití pracovní síly. „Mentoring je oblíbeným nástrojem řízení kariéry, stejně jako knowledge management.“ (Hroník, 2007, s. 105). Pro osobnostně vyzrálé dlouholeté pracovníky je nabídka předávat nabyté znalosti výborným motivačním faktorem. Vnímají pak svou důležitost, sami se učí něco nového a nacházejí smysl svého konání. U obou stran pak dochází ke zvýšení výkonu, novým nápadům, projektům, ale také sociálnímu i lidskému obohacení, tedy osobnostnímu rozvoji. Tak se otevírá prostor pro spolupráci, přirozené přijetí autorit a vytváření následovníků beze strachu. (Petrášová, Prausová, Štěpánek 2014)

Lépe pracují ty školy, v nichž lidé hodnotněji spolupracují. Řídit a rozvíjet opravdu hodnotnou a smysluplně zaměřenou spolupráci není snadné. Člověk se učí stále, klíčové se stává jeho pracoviště. Zde probíhají hlavní aktivity učení. Spolupracující lidé a jejich potenciál jsou jasně považováni za hlavní zdroj rozvoje instituce. Ke společné práci coby nejsilnější formě kolegiálních vztahů mezi učiteli se řadí týmové vyučování, společné plánování, pozorování (hospitace), akční výzkum, koučování ze strany kolegy („peer coaching“), mentorská práce a některé další formy. (Pol, Lazarová 1999, s. 5, 8, 14)

Důležitou úlohu zde hraje především ředitel školy jako podporovatel profesionálního rozvoje pracovníků. Je modelem lídra i učícího se, pomáhá vytvářet učící se prostředí, usnadňuje profesionální rozvoj učitelů, i když za něj nepřebírá plnou odpovědnost, hodnotí pak výstupy (cílem není být perfektní, ale růst). (Lazarová 2006, s. 190). Ředitel školy distribuuje i vyhledává nabídky vzdělávání, spolupracuje s lektory a odborníky, plánuje, kontroluje a financuje další vzdělávání, motivuje k němu učitele, uvolňuje je. Podporuje tak kulturu učící se organizace a klima spolupráce ve své škole.

Typické formy dalšího vzdělávání, které má k dispozici, jsou semináře, praktický výzkum a analýza praxe, společná práce na projektech rozvoje školy a kolegiální pozorování a koučování, včetně mentorských programů. A právě podpora poskytovaná přímo ve škole se stává preferovaným způsobem rozvoje celé školy. Kolegiální podpora se realizuje vzájemnými návštěvami v hodinách, spontánními diskusemi, mentoringem (v našem školním prostředí roli mentorů tradičně přebírají i uvádějící nebo cviční učitelé). Je však nutno dodat, že těžiště současné podpory profesního rozvoje stále spočívá v programech dalšího vzdělávání a další formy nejsou dostatečně řediteli škol podporovány. „Podpůrný systém pro tuto oblast zatím neexistuje, mentoři nejsou ve většině případů pro tuto specifickou roli připravováni a ředitelé mají velmi omezené možnosti, jak je odměnit.“ (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská 2012, s. 16)

„Školy by se měly naučit využívat už existující potenciál svých učitelů. Jestliže máme na školách experty na učení dětí, měli by být schopní se od sebe učit navzájem.“ (V.Šneberger In Štefflová 2013, s.9)

2.6 Mentor

Mentor a jeho role je hlavním tématem této práce, a tak, i když hnacím motorem mentorského vztahu je především samotný podporovaný učitel, je třeba termíny mentor, jeho role, kompetence a činnosti vymezit a popsat.

„**Mentor** otevírá prostor, který mentorovaného učně zajímá. Nechá jej v tomto prostoru pátrat, co objeví. Nabízí mu možnosti a dává mu volnost v tom, o co si řekne a kdy si o to řekne. Učeň ví, co ze zkušenosti a znalosti mentora může využít, jelikož ho se vším otevřeně seznámil na začátku jejich vztahu. Mentor je člověk, který je schopen osvětlit věci, disponuje často skrytými a vzácnými silami a schopnostmi, jichž používá k rozvoji člověka a jeho lidskosti. Nezabývá se jen znalostmi a předáváním, jak věci dělat lépe, ale také kategoriemi, co se má a nemá dělat a jak objevit sám sebe a objevovat hlubší poznání.“ (Petrašová, Prausová, Štěpánek 2014, s. 19 a 30)

„Za výsledek úspěšného mentoringu můžeme tedy považovat situaci, kdy si učitel najde určitou oblast svého profesního působení, uvědomí si a pojmenuje, kde se nachází příležitost pro další růst, nastaví si konkrétní měřitelný cíl, stanoví si plán.“ (Vychodil 2011, s. 26-27). Mentor je zodpovědný za proces, za výsledek nese odpovědnost klient.

Klíčovými faktory jeho úspěchu jsou především podpora ze strany vyššího managementu a nastartování jeho pozice postupnými kroky. To spočívá v organizačním zajištění, stanovení role garanta a plánu zavedení. Podpora mentora začíná již základním výcvikem či tréninkem. Dále pak podpora pokračuje i spoluprací mentorů a jejich pravidelným sdílením zkušeností.

Mentor slouží k podpoře všech učitelů, kteří se rozhodnou do mentorského vztahu vstoupit, ať už za účelem rozvoje pedagogických kompetencí nebo ovlivnění svých postojů a chování. Základním nástrojem mentora je pak kladení otázek.

2.6.1 Oblasti spolupráce se svěřencem

Autorky M. Píšová (2009) a Píšová, Duschinská (2011, s. 55 - 59) vymezují tři základní oblasti spolupráce se svěřencem :

- **Oblast strukturní, institucionální** – mentor redukuje nebezpečí v profesní socializaci, pomáhá orientovat se v kultuře a prostředí školy, odkrývá psaná i nepsaná pravidla, normy chování, poskytuje podporu v administrativních a organizačních záležitostech
- **Oblast vlastní výuky, profesní agenda** – implementace a realizace kurikula, plánování a příprava výuky, působení a práce učitele ve třídě, řízení třídy, práce s žáky, aktivní zapojení žáků, individuální odlišnosti žáků, vyhledávání materiálů, praktická pomoc s přípravou vhodných didaktických prostředků
- **Oblast osobnostní podpory** – postupné budování profesní sebedůvěry, pomoc s problémy statusu, sebeřízení, timemanagement, profesní rozvoj, psychohygiena, prevence syndromu vyhoření (např. eliminace stresorů)

Milan Pol (2007, s. 138) popisuje mentorský vztah v několika tezí: jde o dynamický proces, po rodinných a párových vztazích je to třetí nejsilnější osobní vztah. Úspěch mentorského vztahu záleží více na umu a zájmu mentorovaného získat od mentora, co potřebuje, než na ochotě, dostupnosti a znalostech mentora. Neexistuje profil ideálního mentora nebo mentorovaného ani ideální mentorský program. Spontánně vzniklé mentorství funguje téměř vždy, plánované je pokusem vytvořit co nejpodnětnější prostředí, aby vzniklo spontánní mentorství. Má – li mentorský vztah přetrvat, musí z něj mít mentor

nejméně tolik uspokojení jako mentorovaný. Nejčastěji úspěšný mentorský vztah vzniká tehdy, když lidé společně pracují, mají rozdílnou míru zkušeností, případně jsou ve vztahu nadřízený – podřízený, jsou součástí týmu nebo projektu a nějakou dobu se již znají. Jedním z nejlepších prvků jsou společné „nepracovní“ aktivity (společný oběd,...). Programy mentorství bývají nejúspěšnější, pokud je jejich koordinátor vedoucím pracovníkem, zná řadu mentorů a mentorovaných, získává zpětnou vazbu a sehrává aktivní roli v podpoře mentorství. Prospěch z mentorství se přitom nemusí vůbec viditelně projevit.

Autorky Píšová a Duschinská (2011, s. 65) pak popisují mentorský vztah jako vztah založený na důvěře, rovnosti účastníků, sdílení zkušeností, využívající nehodnotící přístup a efektivní organizační rámec.

2.6.2 Zaměření přípravy mentorů

- Budování a rozvoj vztahu, reflexe potřeb učitele, naslouchání
- Teorie a principy vzdělávání dospělých
- Komunikace, vedení rozhovoru (supervize, koučování)
- Začínající učitelé a jejich typické problémy
- Plánování profesního rozvoje, tvorba plánu mentoringu, fáze mentoringu
- Řešení konfliktů, sebereflexe v roli mentora, atd.

(Lazarová 2010, s. 260)

2.7 Role mentora

Pod pojmem role mentora lze v první řadě chápat vymezení jednotlivých činností zúčastněných osob, ale také je možno vymežit, jakou důležitost a smysl má dlouhodobý mentorský vztah. První část následující v této kapitole je tedy zaměřena na jednotlivé role mentora z pohledu různých autorů a potřebné kompetence, druhá část je pak zaměřena na smysl a přínos mentorování z pohledu školní praxe.

Tři hlavní role mentora popisují např. autorky Píšová, Duschinská (2011, s. 68):

- **Konzultant** – předává znalosti a informace o procesech, strategiích a praktických postupech (o škole, dokumentaci, profesní praxi), podává návrhy řešení pedagogických a jiných profesních situací, varianty řešení, tipy na řízení třídy,

modelování dobré praxe ve výuce, rozvíjí pozorovací dovednosti nového učitele, analyzuje videozáznamy, doporučuje odbornou literaturu

- **Spolupracovník** – spolupracuje na plánování a přípravě výuky, rozhodování, řešení problémových situací, stanovuje priority, akční plány, má respekt k novému učiteli, očekává kolegiální vztah, analyzuje nové výukové metody, povzbuzuje k experimentům, využívá případové studie.
- **Kouč** – podporuje rozvoj profesního myšlení, řešení problémů, rozvíjí autonomii, potenciální hodnocení zůstává výhradně v rukou nového učitele, podporuje reflexi, klade otevřené otázky zaměřené na zjišťování úspěchů a obav.

Dle jiného zdroje (Jonson 2008 In Lazarová 2010, s. 258) zastává mentor roli učitele, poradce, přítele, pozitivního modelu, kolegy, průvodce, sponzora, kouče a zdroje.

Milan Pol (2007, s. 137) vidí v mentorovi odborný i osobnostní model, který inspiruje a ukazuje, dále pomocníka při vstupu do organizace a kultury školy, průvodce, který „otevřít dveře“, uvádí ke „správným lidem“, také je zdrojem emoční podpory, vychovatelem, který naslouchá a vytváří příležitosti pro učení podporovaného.

V zahraničních zdrojích se setkáme s podobným popisem rolí mentora pomocí počátečních písmen slova **MENTORS (mentori)**:

M – manages the relationship (mentor by měl být vzorem, který ukazuje, jakým způsobem se v organizaci pracuje, řídí vztah. Zároveň také upozorňuje na další inspirativní jedince v organizaci).

E – encourage (mentor podporuje emočně, ale také poskytuje bezpečný prostor).

N – nurtures (pečuje, identifikuje dovednosti a schopnosti).

T – teaches (učitel, který předává své zkušenosti, znalosti a dovednosti, poskytující zpětnou vazbu).

O – offers mutual respect (mentor nabízí vzájemný respekt).

R – responds to the mentees needs (reaguje na potřeby svěřence, předává zkušenosti v konkrétním a známém prostředí).

S – support at all time (dlouhodobě podporuje) [online] Dostupné z:

<http://www2.wlv.ac.uk/registry/qasd/RandV/R&V%2009-10/UWBS/Collab%20Mentoring%20Handbook.pdf>.

Podle J. Kargerové a E. Lukavské (2009, s. 4 -7) prochází mentor čtyřmi rolemi: facilitátor, lektor, konzultant a kouč. Autorky se zabývají mentoringem v programu Začít spolu. Mentor tu podporuje a pomáhá v procesu profesionálního růstu učitele, hledá odpovědi na otázky, které učitele trápí a sám je pojmenovává. Setkání probíhá na pracovišti učitele, externí mentor odpovídá za podporu, facilitaci a společné učení, dialog probíhá podle předem daných pravidel. Stanovuje také akční plán.

Mentor může učně (podporovaného učitele) rozvíjet, být mu rádcem, inspirátorem a podporou ve chvílích, kdy to potřebuje, a je také schopen předat repertoár hodnot, přístupů k životu. Je představitelem konkrétních hodnot, není bezchybný, cenností jsou jeho životní zkušenosti. Podporuje v lidech jejich vnitřní motivaci posouvat věci dál, hledat v sobě sílu a odvahu něco konkrétního vykonat. Mentor je tedy průvodce, rádce, trenér, kouč, poskytovatel zkušeností a podporovatel při kariéřním růstu chráněnce. (Petrášová, Prausová, Štěpánek 2014, s. 21 – 29)

Je zřejmé, že mentor by měl zastávat velké množství různých rolí, což klade vysoké nároky na jeho kompetence a vysokou zodpovědnost managementu školy při hledání vhodných mentorů. Jaké kompetence bychom tedy měli u potenciálního mentora hledat?

2.8 Kompetence mentora

Kompetencemi mentora se podrobně zabývá téměř každá odborná práce na téma mentoring, východiskem pro tuto práci byly především přístupy autorek M. Píšové a K. Duschinské (2011, s. 76 – 87) a B. Lazarové (2010, s. 257 – 264, 2011, s. 102).

Základním předpokladem je **vysoká úroveň profesní učitelské kompetence** mentora, dobrý učitel ale nemusí být nutně dobrým mentorem. Mentoring je specifická forma vzdělávání dospělých, a vyžaduje tedy specifické dovednosti, znalosti a kvality. To klade vysoké nároky na výběr mentorů a jejich vzdělávání. (Píšová, Duschinská 2011)

Mentor by měl mít specifické **osobnostní charakteristiky** – otevřenost, reflexivitu, flexibilitu, empatii, tvořivost, ochotu pomáhat, být přátelský, důvěryhodný, povzbuzující, pozitivní, sebevědomý, spolehlivý, prozíravý. (Vonk, Clutterbuck In Píšová, Duschinská 2011)

Dále by měl mít ujasněné svoje **postoje**, důležité je též vhodné „ **párování** “ (blízkost mentora a mentee).

Měl by mít specifické **sociální i technické dovednosti** – pozorovat, poskytovat zpětnou vazbu, podávat instrukce, poradenské dovednosti.

Měl by také disponovat **rozvinutou znalostní základnou, chápat podstatu procesu profesního rozvoje, znát typické problémy**, s nimiž se učitelé v dané fázi potýkají, **stavět na teorii učení dospělých a uvědomovat si širší společenský kontext.** (Píšová, Duschinská 2011)

Clutterbuck (In Píšová, Duschinská 2011, s. 82) dodává, že kompetence mentora jsou vlastně spárované schopnosti.

- Rozumí sám sobě – rozumí druhým
- Má profesní přehled – má smysl pro rovnováhu, proporce, smysl pro humor
- Má rozvinuté komunikační dovednosti a koncepční myšlení – je schopen teoretické reflexe
- Systematicky se vzdělává – má zájem rozvíjet druhé
- Dokáže rozvíjet vztahy založené na důvěře – má ujasněné cíle

B. Lazarová vymezuje kompetence jako soubor požadavků na mentora (Lazarová 2010, s. 254 – 264, Lazarová 2011, s. 102):

Mentor **nemusí mít nutně stejné předmětové zaměření** ani nemusí být ve stejné škole. Měl by to být **dobry a úspěšný učitel s delší praxí** (alespoň osm let, i když věk a délka praxe nejsou automatickými atesty), se **specifickými znalostmi forem vzdělávání dospělých**. Měl by být **mentoringu oddaný, rozumět poslání mentora**. Měl by také umět **přizpůsobit svůj komunikační styl individuálním zvláštnostem podporovaného a mít podobnou filozofii vzdělávání**, být **schopný společné práce** s podporovaným kolegou (otázka párování). Důležitá je i jeho ochota rozvíjet i neformální kontakty s podporovaným. Jeho odborné kompetence by měly zahrnovat množství vědomostí a dovedností z učitelské praxe a v neposlední řadě je nutná jeho **ochota vzdělávat se v mentoringu a absolvovat výcvik**.

Dodává rovněž, že musí mít **respekt u kolegů, mít blízké osobnostní charakteristiky** s podporovaným, schopnost shodnout se. Mentorský vztah by tedy měl být založený jak na shodě profesionální, tak osobnostní.

Kompetence má nejméně dvě dimenze: rozsah a kvalitu. Jde tedy o šíři, ale i hloubku mentorských kvalit.(Píšová, Duschinská 2011).

Autoři Petrášová, Prausová a Štěpánek (2014, s. 64 – 76) pak rozlišují tyto **konkrétní kompetence**:

- **Etika** – rozumí etice a standardům mentorinku, demonstruje ji ve všem svém konání
- **Dohody (kontrakty) pro mentorink** – dojedná konkrétní pravidla, podmínky vztahu, vyjasnění zodpovědnosti obou účastníků, posouzení vhodnosti mentorinku
- **Vytvoření důvěry a blízkosti s učněm** (= menteem) – schopnost vytvořit bezpečné a podporující prostředí, které rozvíjí trvalý vzájemný respekt a důvěru
- **Rozvoj sebeuvědomění** – napomáhá učni objevovat nové myšlenky, přináší mu širší perspektivu
- **Plánování a stanovení cílů** (pomocí SMART)
- **Užívání silných otázek** – nejdůležitější nástroj mentora, klade otázky vycházející z naslouchání, bez předem daných jednoznačných odpovědí, které podporují nové možnosti
- **Koučování pozice** – plně se na učně soustředí, je flexibilní, nevstupuje do způsobu přemýšlení učně svými řešeními a názory
- **Aktivní naslouchání** – rozlišuje mezi tónem hlasu, řečí těla, shrnuje, opakuje, zrcadlí, sjednocuje myšlenky
- **Přímá komunikace** – užívá jazyk s co největším pozitivním dopadem, podává jasnou zpětnou vazbu za pomoci vhodných slov
- **Navrhování konkrétních akcí** – vede učně k neustálému učení, k příležitosti podniknout nové akce, které jej dovedou k dohodnutým cílům
- **Expertnost** – má expertní znalosti, vlastní zkušenosti, speciální vědomosti

- **Schopnost předat znalosti a zkušenosti** – dává zpětnou vazbu, využívá způsobu učení se učně, vytváří mentální mapy, balanční kruhy, podporuje klienta, motivuje k učení se
- **Řízení rozvoje a zodpovědnosti** – pomáhá učni uvědomit si, co udělal, neudělal, co se naučil nebo nového uvědomil, udržuje učně na vytyčené cestě k cíli.

Výčet vlastností tak, jak jej uvádí autorka Jonson (2008 In Smejkalová 2013, s. 22), může být také jistým vodítkem při výběru dobrého mentora:

- „je kvalifikovaným učitelem,
- je důkladně obeznámen s kurikulem, podle kterého probíhá výuka,
- je schopný předat účinné vyučovací strategie,
- umí otevřeně a efektivně komunikovat se začínajícím učitelem,
- je dobrým posluchačem,
- je zběhlý v mezilidských dovednostech,
- má důvěru mezi kolegy a vedoucími pracovníky,
- je citlivý k potřebám začínajícího učitele,
- není přehnaně kritický,
- sám vyjadřuje touhu se učit,
- prokazuje odhodlání zlepšovat studijní výkony všech žáků.“

Všechny potřebné kompetence by mělo vedení školy vyhledávat a podporovat nejen u svých pracovníků, kteří mentory jsou nebo se jimi stanou, dobrý manažer by měl mít i sám osobně celou řadu mentorských kompetencí a sám mentorský přístup uplatňovat.

Management školy musí mít rovněž na mysli, že k uplatnění všech kompetencí dojde pouze za příznivých podmínek. Svou roli hraje časový faktor – spolupráce mentora s mentem je časově náročná, dochází také ke konfliktu zájmů mentora – má své závazky jako učitel i jako mentor, to ovlivňuje kvalitu jeho výkonu. Souvisí to s celkovým pochopením úlohy mentoringu jako profesionální praxe. Ke kvalitě přispívá i dobré klima školy a kultura celé organizace. Mentoring je spojen i s celkovou vizí školy, vytvářením vhodných příležitostí pro profesní rozvoj pracovníků.

Kvalitu celého procesu v neposlední řadě ovlivňuje i kariérní řád a s ním související standardy kvality výkonu učitelé profese.(Píšová, Duschinská 2011)

2.9 Cíle a přínos mentoringu

Faktem je, že v ČR značný počet mladých učitelů opouští svou profesi už během několika prvních let po nástupu do školy, nejen kvůli nízkým platům, ale také kvůli kázeňským problémům v chování žáků a narůstajícímu pracovnímu vytížení učitelů. Mentoring je významnou pomocí při překonávání těchto problémů, je široce využitelný v prostředí managementu organizací, které jsou schopny zúročit počáteční investice do jednoznačných a dlouhodobých přínosů pro školu jak v přípravném vzdělávání učitelů, tak v adaptační fázi profesního rozvoje učitele i kariérním systému a individuálních profesních životech učitelů. (Píšová, Duschinská 2011, s. 87)

„Mentoring je v organizacích využíván po celém světě a považuje se za vysoce efektivní proces pro učení a rozvoj lidí. Ve své podstatě mentoring podporuje vznik a rozvoj kultury učící se organizace.“ (Petrášová, Prausová, Štěpánek 2014, s. 97)

Cílem mentorské spolupráce je rozvoj vědomostí a dovedností, posílení profesionálních kompetencí, adaptace a socializace v novém prostředí, avšak také nabytí sebevědomí, emoční pohody a rozvoj školního klimatu.(Lazarová 2010, s. 257)

Obecným cílem mentoringu je podpořit samostatný rozvoj učitele a zlepšit jeho pocit z práce. Konkrétní cíle pak spočívají ve hledání odpovědí na otázky, například - jak aktivizovat při výuce všechny žáky, jak v žákovském parlamentu nechávat odpovědnost na žácích, jak budovat důvěru v třídních kolektivech, jak vést třídnické hodiny atd. Učitel, který se cítí ve své práci podporován a chápán, je motivovanější.(Froněk 2013, s. 31)

Mentorská podpora má význam především pro začínající (nové) učitele, pro učitele, kteří jsou vystaveni nějaké změně nebo ty, kteří podporují svůj další rozvoj, ale i pro samotné mentory, konkrétní školy i školství obecně. Následující část se tedy bude věnovat přínosům pro jednotlivé subjekty mentorské spolupráce v základní škole i celém školství.

Přínosy pro mentorovaného (Píšová, Duschinská 2011, s. 83):

- **Zvýšení efektivity a pracovního výkonu**

- **Rozvoj uvědomění kultury organizace a příslušnosti k ní**
- **Povzbuzení profesního rozvoje** (zlepšení sebedůvěry, jsou mu poskytovány rady a informace, je povzbuzován reflektováním praxe, dostává personální podporu)
- **Uspokojení profesních rozvojových potřeb** (dle Maslowa) – od potřeb pro první „přežití“ – základní přehled v administrativě, povinnostech, nevnímá prostředí nepřátelsky, dokáže se oprostít od nepracovních vlivů, potřeby bezpečí – je schopen a ochoten požádat o pomoc, je-li třeba, zná přístup ke zdrojům, má základní znalosti a dovednosti, potřeba sebedůvěry – je přijímán komunitou, přispívá k týmové práci, dokáže z ní těžit, má pevný svazek s mentorem, vnímá širší spektrum odborných jevů, potřeby uznání a poznání – touží po nových myšlenkách, přístupech, je schopný přijímat chválu i kritiku, má rozhled, ztrácí závislost na mentorovi, potřeba sebeúcty – je schopný polemizovat, zná své limity, je tolerantní, vyrovnaný, potřeba autonomie – přejímá zodpovědnost za vlastní učení, úspěšně se dále rozvíjí, vnímá účel i směr svého konání)

(Píšová, Duschinská, 2011, s. 83-86)

Petrášová, Prausová a Štěpánek (2014, s. 34) k tomu připojují další konkrétní přínosy: získá hodnotnou radu, rozvíjí si znalosti a dovednosti, zlepšuje komunikační schopnosti, učí se novým pohledům, vytvoří si svou sociální síť, podpoří kariéru.

Přínosy pro mentora (Píšová, Duschinská 2011, s. 83 - 86):

- **Posílení profesních kompetencí** – zvýšení kvality vlastní výuky, spolupráce – zdroj nových nápadů, rozvoj sociálních a komunikačních dovedností, kladení otázek, aktivní naslouchání
- **Reflektivní praxe** – reflexe vlastních profesních přesvědčení, analýzy výukových procesů, prohloubení vhledu do edukační reality, citlivosti, dovedností, zapojování do výzkumů
- **Psychické efekty** – zvýšení sebedůvěry, sebeúcty, pocit uspokojení, pozitivismus
- **Obnovení energie, revitalizace**, profesní osvěžení, nová chuť investovat do profese

- **Rozvoj profesních vztahů** – intenzivní kooperace, pochopení potřeby komunikovat a spolupracovat, odklon od izolovanosti v učitelské profesi
- **Vedoucí role** – rozvoj potenciálu v oblasti vedení a řízení druhých, nová prestiž, uznání, nabídky na řídicí posty, lepší porozumění roli ředitelů

Mentoring obohacuje primárně hlavní zúčastněné osoby, a tím pak především žáky, ale ve svém důsledku přináší mnoho pozitiv i konkrétním školám a školství obecně:

Přínosy pro školu (Pol, Lazarová 1999):

- Rychlejší uvedení nováčků do praxe
- Zlepšení individuálních výkonů učitelů
- Podpora týmové spolupráce
- Podpora a rozvoj komunikace
- Povzbuzení reflektivní praxe
- Vytváření klimatu profesního rozvoje
- Budování mentorské kapacity
- Povzbuzování příslušnosti k organizaci
- Efektivnější využívání lidských zdrojů
- Pozitivní změny ve výkonu žáků
- Snížení fluktuace učitelů

Přínosy pro školství (Lazarová 2010):

Vliv mentoringu se projevuje ve třech rovinách: psychologické, ekonomicko – organizační a školsko – politické:

- Podpora klimatu ve školách, posilování sounáležitosti (rovina psychologická)
- Zvyšování stability učitelských týmů
- Eliminace odchodu mladých učitelů (rovina ekonomicko – organizační)
- Školy se rozvíjejí „zevnitř“ (rovina školsko – politická)
- Pozitivní vlivy na výkony žáků, zvyšování kvality vzdělávání

Mentorské vztahy tedy mají silný pedagogický i psychologický potenciál, rozvíjejí nejen znalost a pedagogickou zkušenost, ale mohou významně podpořit školní klima, zvýšit pocit bezpečí a pracovní pohody učitelů. „ Je třeba k podpoře těchto snah vytvořit časový

prostor, ocenit snažení nad rámec povinností a poskytnout čitelnou kvalifikaci podpořenou akreditovaným cíleným vzděláváním (v rámci kariérního růstu)“. (Lazarová, 2011, s. 105)

2.10 Shrnutí teoretické části

Mentorská podpora je podle mezinárodních šetření v České republice stále málo rozšířená, přesto se však situace začíná měnit. Čerstvě dokončený projekt nového kariérního řádu se snaží vytvořit prostor pro systematické uplatnění funkce mentora i systému jeho vzdělávání.

Mentoring je ve světě využíván managementem již několik desetiletí, v ČR se rozvíjí intenzivněji v posledních dvaceti letech (především v rámci projektů) a navazuje na školách na dobrou tradici uvádějících učitelů. Tuto zavedenou praxi však posouvá dál, využívá k tomu různých postupů a metod, např. koučingu. Má několik fází a směřuje k vytvoření rovnocenného kolegiálního vztahu a co nejkvalitnějšímu výkonu učitelské profese. K jeho využití dochází v adaptačním procesu, přípravném a dalším vzdělávání učitelů, při různých změnách a funkčních postupech i při vzdělávání managementu škol.

Mentor zastává velké množství různorodých rolí, ve kterých využívá specifických kompetencí nebo se jimi obohacuje při odborné přípravě. Spolupracuje se svěřencem v několika oblastech podpory, a přináší tak užitek v mnoha rovinách nejen jemu, ale i sám sobě, své škole i školství obecně.

3 Výzkumná část

3.1 Cíl práce a použité metody

Cílem výzkumné části je zjistit, za jakých podmínek je pozice mentora v základní škole zastoupena, jaké kompetence ředitelé škol u mentorů vyhledávají a za jakým účelem tuto pozici stanovují, tedy jaké jsou možnosti využití mentorské podpory v základním vzdělávání.

Východiskem výzkumné části práce je **kvalitativní analýza**. „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šedřová 2007, s. 17).

Použité metody kvalitativní analýzy:

1. **Pozorování** (nestrukturované, zaměřené na roli mentora, prostředí a podmínky, ve kterých nachází uplatnění). „Pozorování se uplatňuje v nejrůznějších situacích a výzkumník pomocí něho chce poznat, popsat a pochopit lidi a prostředí, ve kterém působí.“ (Gavora 2010, s. 188).
2. **Polostrukturovaný rozhovor** – interview (založený na základních výzkumných otázkách a z nich plynoucích specifických otázkách, které pomohou popsat roli mentora a jeho možnosti uplatnění na základní škole). „Výzkumník má k dispozici rámcové otázky, ale nadržuje se jim pevně. Přizpůsobuje je podle vyvíjejícího se interview.“ (Gavora 2010, s. 202).
3. **Analýza dat** v písemných materiálech a materiálech dostupných z webových stránek. „Kromě různých druhů pozorování a interview používá kvalitativní výzkum i analýzu produktů, které vytvořil člověk. Často se tato data používají na doplnění údajů získaných těmito dvěma výzkumnými metodami. Tím se výzkumná data stávají bohatšími a všestrannějšími.“ (Gavora 2010, s. 209).

3.2 Základní výzkumné otázky

- 1. Za jakých podmínek je ve zkoumaných školách zastoupena pozice mentora?**
- 2. Jaké kompetence obsahuje role mentora?**
- 3. Jaké má mentor možnosti uplatnění v podmínkách základní školy?**

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří mentoři a vedoucí pracovníci čtyř základních škol, kteří mají zkušenosti s vedením mentorských projektů (vybrané školy z Prahy a Středočeského kraje z projektů Pomáháme školám k úspěchu, Business Leaders Forum a pražské pedagogické fakulty). Každá ze zkoumaných škol je zaměřena na jinou formu mentorské podpory. Základní škola z okresu Beroun je v počáteční fázi zavádění mentoringu do života školy, základní škola z Prahy 4 se zaměřuje především na mentorskou podporu v dalším vzdělávání učitelů, základní škola z Prahy 13 poskytuje mentorskou podporu hlavně studentům pedagogických fakult a základní škola z Prahy 6 využívá mentora v adaptačním procesu začínajících učitelů anglického jazyka.

3.3 Organizace výzkumu

Průběh výzkumu:

- ✓ Oslovení ředitelů vybraných škol prostřednictvím elektronické pošty, zkontaktování s mentory, dohodnutí termínu schůzek (listopad 2014)
- ✓ Vlastní pozorování a rozhovory v konkrétních školách, setkání s mentory (prosinec 2014, leden 2015)
- ✓ Zpracování výsledků výzkumu, analýza dat (únor 2015)

Zpracování dat

Zpracování dat probíhalo pomocí písemných zápisů, poznámek, analýzy dat z webových stránek škol a dalších dostupných materiálů a audionahrávek na diktafon v mobilním telefonu. Výstupem jsou 4 případové studie, které vznikly na základě zkoumání rolí mentora, prostředí a podmínek v konkrétních školách při zavádění a uplatňování mentorské podpory.

Případová studie

Smyslem případové studie je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů. Případová studie má několik pozitiv – např. výsledky jsou srozumitelné širšímu spektru zájemců, zachycuje unikátní vlastnosti, faktory a okolnosti zkoumaných problémů, její výsledky jsou zakotveny v realitě, poskytuje i porozumění a vhled do jiných situací a případů, které mají stejné či velmi podobné vlastnosti jako zkoumané případy.(Švaříček, Šed'ová 2007, s. 97, 111 – 112.)

Negativa (např. obtížná zobecnitelnost, náročné ověřování spolehlivosti a zkreslení) lze eliminovat snahou o co nejobektivnější, nejúplnější a nejpravdivější interpretaci získaných výzkumných dat a co nejkvalitnější teoretickou přípravou.

3.4 Případová studie mentoringu v ZŠ Praha 4

Charakteristika školy:

Fakultní základní škola s progresivně se zvyšujícím počtem žáků, v současné době ji navštěvuje 630 žáků a působí zde 62 pedagogických pracovníků. Patří do sítě programu Škola podporující zdraví (koncepte je posazena na 3 pilířích – otevřené partnerství, zdravé učení a pohoda prostředí), je držitelem titulu Ekoškola, vlastní certifikát Rodiče vítáni. Ředitel školy byl jedním z protagonistů školské reformy a se svými dvěma zástupkyněmi vytváří tým sehraný již předchozí spoluprací. Škola vyučuje podle školního vzdělávacího programu **KUK**, tedy **K**omunikace, **U**čení a **K**ooperace. Orientuje se na osobnost žáka, respektuje jeho osobní maximum a individuální potřeby. Rozvíjí žáky ve čtenářské, matematické, jazykové, ICT, badatelské gramotnosti a v životních dovednostech (zdravý životní styl, školní demokracie a etika, estetické vnímání a cítění krásna). Ve škole probíhají jak dlouhodobé projekty, tak i pravidelné školní výukové projekty, škola uplatňuje projektové vyučování jako efektivní moderní výukovou metodu. Charakteristickým rysem školy je uplatňování moderních pedagogických zásad vycházejících z principů komunitního vzdělávání a příznivé, liberální klima založené na partnerských vztazích mezi účastníky vzdělávacího procesu (dokladem toho je i úzká spolupráce se sdružením rodičů Patron). Pro okolní obyvatele připravuje škola celou řadu komunitních aktivit, tedy akcí otevřených veřejnosti.

Důležitou součástí pracovního týmu školy je školní psycholog, speciální pedagog, díky projektu pak i asistenti pedagoga a pedagogický konzultant. Otázka dalšího vzdělávání pedagogů, cíleného podle aktuálních potřeb školy, je jednou z nejdůležitějších priorit současného vedení školy. V uplynulých letech byly prioritou v dalším vzdělávání na této škole především otázky aktivizačních metod, kooperativního učení, projektového vyučování, individualizace ve výuce. Vedení školy upřednostňuje vzdělávání probíhající pro všechny učitele na půdě školy. Pro školení, tvůrčí dílny, předávání zkušeností, ale samozřejmě i pro porady je vyhrazeno jedno odpoledne v týdnu, které si všichni vyučující jsou povinni pro tyto aktivity rezervovat. Velmi úzká spolupráce probíhala s o.s. Kritické myšlení. Všichni pedagogové jsou proškolení v ICT, pracují s interaktivními tabulemi i učebnicemi.

Počátky a podmínky mentoringu na této ZŠ

Kolegiální spolupráce vždy byla vedením školy podporována, učitelé se běžně navštěvují při kolegiálních hospitacích, každému nováčkovi je přidělen uvádějící učitel. V roce 2010 se škola zapojila do projektu **Pomáháme školám k úspěchu**, který systematicky zajišťuje plánovitý pedagogický rozvoj školy. Získala tak významnou podporu pro učitele k tomu, aby uměli co nejlépe rozvíjet každého jednotlivého žáka a spoluvytvářeli přátelské a motivující podmínky. Projekt je realizován z prostředků „THE KELLNER FAMILY FOUNDATION“. V rámci projektu se všichni pedagogové podílejí na tvorbě a realizaci Projektu pedagogického rozvoje školy (v něm se, mimo jiné, stanovují i cíle mentoringu v daném školním roce). Ze školního projektu vycházejí pedagogové při sestavování svých Plánů osobního pedagogického rozvoje. Cíle těchto plánů pak pedagogové mapují ve svém Pedagogickém portfoliu.

Díky projektu se do činnosti školy zapojila **pedagogická konzultantka**. Mentori s ní konzultují své přípravy a některá témata, se kterými se na ně obrátili kolegové. Zvou si ji do hodin, spolupracují s ní na přípravě otevřených hodin, které navštěvují jejich kolegové. Po otevřených hodinách se účastní setkání mentorů s kolegy nebo se scházejí samostatně a průběh hodin spolu rozeberou. Ze svých pozorování a rozhovorů pořizuje zápisy, ze kterých vzniká zpráva o průběhu zavádění mentorů do života školy, jaké překážky bylo nutné překonat, co příště nezapomenout atd. Její práce by postupně měla být nahrazena činností mentorů, která by měla zajistit udržitelnost bezpečné a nedirektivní formy podpory.

Díky zapojení do projektu má tedy škola možnost využívat mentorskou podporu. Od prvního impulsu zavést **mentoring** jako systém podpory dalšího profesního rozvoje pedagogů na ZŠ bylo ze strany vedení kalkulováno se zajištěním podmínek pro vznik a rozvoj mentorské podpory (mimo jiné vedení školy zavedlo kariérní systém, ve kterém jsou mentori zařazeni do nejvyššího stupně – učitel učitelů a tomu odpovídá i jejich odměna). Při výběru mentorů a jejich zařazení do vzdělávacího projektu za účelem získání mentorských dovedností muselo dojít k opětovnému uvedení učitelů – mentorů do této jejich oficiální role před kompletním pedagogickým sborem a vysvětlena jejich úloha ve škole. Přispělo to k vybalancování emocí, které vyvstaly mezi kolegy v pedagogickém sboru po zavedení nové pozice mentorů a které znesnadňovaly identifikaci s novou rolí i samotným mentorům. Do role mentorů byli navrhováni zkušení a angažovaní učitelé,

kteří již byli součástí menších týmů (např. metodických sdružení) připravujících řadu podkladů pro zvyšování kvality výuky či pro další rozvoj školy, nebo vedli studenty učitelství na praxích, organizovali projekty, které škola realizuje a samozřejmě se kontinuálně vzdělávali zejména v oblastech jejich zájmu (podpora čtenářství, ekologie a environmentální vzdělávání, ICT,...). Budoucí mentoři tedy byli vedením vybíráni z řad vynikajících učitelů a naplňovali nároky uvedené v **charakteristice úspěšného mentora**:

- Mentor musí být osoba těšící se důvěře druhých a pečující o druhé
- Mentor musí být učitelem – mistrem
- Mentor musí být zapálený pro svůj profesní růst
- Mentor musí být týmový lídr

Snahou bylo pokrýt odbornost a potřeby sboru. Všichni noví mentoři prošli mentorskými i dalšími kurzy (např. kurz mentoringu na pražské pedagogické fakultě, Kompetentní učitel 21. století, Učíci se komunity, Typologie osobnosti, kurz Kritického myšlení, lektorování, koučování, trénink zpětné vazby), účastnili se vícedenních mentorských setkání (např. s PhDr. Lazarovou a L. Chaloupkovou) a studovali odbornou literaturu. Mentoři se na těchto školeních seznamovali s metodami a způsoby mentoringu, zamýšleli se nad využitím svých mentorských dovedností a začali spolupracovat s konkrétními učiteli. Na začátku cesty bylo úkolem mentorů nejprve si získat důvěru nejen začínajících, ale i zkušených kolegů, obeznámit je s prací mentorů, vybudovat si určité renomé v oblasti, kde chtěli dávat podporu.

Role mentora a jeho kompetence na základní škole

Škola se v letošním školním roce (2014/15) ocitla v závěru pětiletého projektu. Jejím dlouhodobým záměrem bylo nastavit bezpečné formy sdílení na všech úrovních, které povedou k rozvoji každého jednotlivce. Z něj pak vycházeli jednotlivé dílčí cíle pro konkrétní školní období – nabízet jednorázové zakázky a usilovat o dlouhodobou mentorskou spolupráci nebo vytvořit popis funkčního a udržitelného systému mentoringu tak, aby učitelé sami vyhledávali mentory, kteří jim kvalifikovaně poskytnou požadovanou formu bezpečné jednorázové či dlouhodobé podpory. V současné době pracuje ve škole 5 mentorů (tři na 1. stupni – specializující se na uvádění, matematiku prof. Hejného a metody kritického myšlení a mentoringu, dva na 2. stupni specializující se na školní dokumentaci a badatelství).

Mentor se tu snaží být v roli bezpečné osoby, kterou ostatní znají a nebojí se jí svěřit se svými nejasnostmi a problémy, dále pak v roli konzultanta, který probere s podporovaným konkrétní téma či problém a je pro ostatní pozitivním vzorem především při otevřených hodinách s následnými rozbory a sdílením. Je tedy vstřícnou osobou vždy ochotnou pomoci a pomoc nabízející. Monitoruje situaci, podstatné problémy, snaží se hledat cesty, jak se co nejschůdněji domluvit na řešení, upozorňuje na nedostatky – v osobním kontaktu, neveřejně, na bázi důvěry, což se daří i přes vzrůstající počet pedagogů. Nejobtížnější na práci zdejšího mentora je získat si a udržet důvěru. Dále také časová náročnost, skloubení s vlastním učením i osobním životem.

Informace i kontakt mezi mentorem a podporovaným také probíhají elektronickou poštou, na serveru školy je složka pro podporované učitele s doporučeními. Na nástěnce rovněž zveřejňují nabídky pomoci. Mentori se setkávají pravidelně 1x za dva měsíce, kde sdílejí svoje zkušenosti a společně plánují další mentorské aktivity. Každý měsíc zpracovávají zprávu se sebehodnocením a vykááním činnosti zaměřené na konkrétní oblast a elektronicky ji zasílají vedení školy. V závěru školního roku podporovaní učitelé – kolegové vyhodnocují mentorské činnosti v dotazníku (jak pomáhali, jak byli prospěšní). Mentor má zvýhodněné podmínky své práce – o 2 hodiny zkrácenou přímou pedagogickou činnost, aby se mohl věnovat mentorské podpoře. Ve skutečnosti však mentorská podpora zabere mnohem více času (přípravy na otevřené hodiny, konzultace s kolegy, další vzdělávání,...). Zpočátku byly pevně stanovené konzultační hodiny, nyní, po zkušenostech z pětiletého cyklu, se konzultace konají na vyžádání, po domluvě. K otevřeným hodinám vždy patří analýza, dopoledne proběhne hodina, odpoledne následuje rozbor a probíhá diskuse ke zvoleným metodám a tématům. V projektu se počítá se suplováním za učitele, kteří navštíví otevřenou hodinu (někdy to bývá až 13 kolegů).

Mentor si vede svoje portfolio, do kterého ke konci školního roku vloží příklady spolupráce, zkušenosti a poznatky z mentorské činnosti. Při osobních pohovorech s vedením se potom proberou konkrétní výsledky spolupráce (např. dobře vedená dokumentace).

Nejčastější problémy řeší při střetu teorie a praxe – kdy absolventi nemají potřebnou praxi, pouze teoretické poznatky a mají potřebu diskutovat o praktických věcech týkajících se vyučování či dokumentace.

Využívají zde všechny typy mentoringu, jak klasický, mentor – mentee, tak multiple mentoring – 1 učitel se obrací na více mentorů i typ, kdy 1 mentor má na starosti podporu více mentee.

Přínos mentoringu a možnosti využití v základní škole

Na 1. stupni se **vytvářejí dlouhodobě spolupracující dvojice** mentor – mentee (vyplývá to z přirozené povahy specifické práce na 1. stupni). Na 2. stupni jde spíše o krátkodobé nárazové zakázky a požadavky v případě potřeby, **individuální konzultace**. Mentori pořádají třikrát až čtyřikrát v roce **otevřené hodiny** pro jakéhokoli zájemce z řad kolegů, v poslední době však více zaměřené na začínající kolegy (nebo nově příchozí), hlavně na prvním stupni. Následně realizují rozborů těchto hodin vztažené ke zvolenému tématu. Dále pořádají i **individuální návštěvy ve svých hodinách i v hodinách podporovaných kolegů. Spolupracují také na vedení praxí studentů učitelství. Publikují** v Kritických listech a **učí se lektorovat v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školy** (vzdělávací semináře přímo ve škole, pro více zájemců, s předem připraveným a daným tématem). Zdejší mentori **poskytují podporu i mimo svou školu** – vloni např. proběhlo lektorování v partnerské škole v okrese Beroun, která je také zapojena do projektu a teprve mentorství zavádí. Nejdříve tomu předcházely tzv. seminární dny na vlastní škole, kdy za pomoci pedagogické konzultantky a dalších lektorů, kteří na škole působí, analyzovali připravené hodiny. Poté je předvedli kolegům z jiných škol. Pravidelně si také zvyšují a prohlubují svoje mentorské i pedagogické znalosti a dovednosti dalším vzděláváním.

Přínosem pro mentora je zdokonalování v podávání zpětné vazby, inspirace metodami dalších učitelů pro vlastní práci, dále také vlastní rozvoj, umění kladení otázek. Mentoring dle názoru mentora této školy také podporuje zdravou konkurenci a aktivitu pedagogů a ovlivňuje plán osobního pedagogického rozvoje. Je též prevencí syndromu vyhoření.

Přínosem pro školu jsou pak jednotliví mentori, kteří umějí nabídnout pomoc v odborné i lidské rovině. Motivací mentorů je i prestiž této funkce a společenský kredit (vážnost ve škole i obci).

I přes jednoznačné přínosy pro školu však nepřehlížejí pochybnosti, které s sebou zavedení funkce mentora přináší, např. zda by externí mentor také neplnil očekávané cíle, jak se vyhnout nespokojenosti ve funkci mentora, jak podpořit důvěru v ně, je možné se funkce mentora vzdát, nefungují i ostatní učitelé, kteří se vzdělávají, jako mentori apod. Souvisí to

zřejmě s celkovým otevřeným klimatem školy, podporou kritického myšlení nejen u žáků, ale především u pedagogů a cílevědomým dalším vzděláváním všech pedagogů školy. Možná právě proto, že se škola ve svém snažení dostává dále než ostatní běžné základní školy, je i mentoring na této škole v jedné z nejpokročilejších fází na úrovni české základní školy.

3.5 Případová studie mentoringu v ZŠ Praha 6

Charakteristika školy:

Fakultní sídlištní základní škola se 750 žáky a 50 pedagogickými pracovníky zaměřená na výuku matematiky a přírodovědných předmětů na 2. stupni – vždy jedna třída v ročníku, do které jsou přijímáni žáci po vykonání přijímací zkoušky. Dalším specifikem této základní školy je inkluzivní vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, ale i smyslovým, mentálním nebo tělesným handicapem (probíhá s podporou prostředků z evropského grantu). Učitelé jsou otevření pracovat s odlišnostmi, využívají i pomoc několika asistentů pedagoga. Budova (z roku 1965) je po celkové rekonstrukci, má bezbariérový přístup s osobním výtahem a plošinou, venkovní vyhřívaný plavecký bazén, víceúčelové hřiště, každá třída je vybavena počítačem s přístupem na internet, 16 tříd interaktivní tabulí. Škola využívá elektronickou třídní knihu i žákovskou knížku, disponuje i dobře vybavenou knihovnou, pro výuku má k dispozici také tablety. Díky vynikající výuce cizích jazyků a spolupráci se zahraničními školami získala škola titul Excelentní škola jazyků. Pyšní se i tituly Ekoškola, Férová a etická škola. Vyučují podle školního vzdělávacího programu **SOUZNĚNÍ** (Spolupráce, Otevřenost, Úspěšnost, Upřímnost, Zájem, Zábava, Naslouchání, Etika, Empatie, Ekologie, Nápady, Integrace, Inkluze, Inovace).

Vedení školy aktivně podporuje a klade velký důraz na další vzdělávání pedagogických pracovníků ve velkém množství oblastí - získávání odborných znalostí pro výchovnou práci se žáky (např. Kurz kritického myšlení), na prohloubení odborné znalosti předmětu a jeho metodiky, na zlepšení jazykových kompetencí učitelů, na oblast využívání ICT ve výuce a sledování trendů v této oblasti. Nebrání se ani iniciativě samotných učitelů a právě kurz mentoringu je příkladem spontánní iniciativy výchovné poradkyně, bývalé zástupkyně ředitelky, která cítila potřebu rozšířit si své znalosti z oblasti koučinku a využila možnost zapojit se do projektu Mentoring začínajících učitelů v rámci platformy Business Leaders Forum podporující projekty ve vzdělávání. Cílem tohoto dlouhodobého projektu je poskytnout zkušeným učitelům techniku, metodiku a školení, a umožnit jim stát se dobrými mentory tak, aby mohli svým kolegům pomáhat při jejich profesním i osobním rozvoji. Dlouhodobá vzájemná spolupráce tak pomůže prosadit individuálnější přístup a umožní rozvoj osobního a profesního růstu učitelů a žáků s cílem podnítit také jejich zájem o technické obory. Právě probíhá první ročník projektu, ve kterém vzniká, spolu s experty,

metodika mentoringu. Nad projektem převzalo záštitu Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online] Dostupné z: <http://www.csr-online.cz/podpora/mentoring-zacinajicich-ucitelu/>

Počátky a podmínky mentoringu na této ZŠ

Mentorka působí ve školství i této škole od roku 1990 jako vedoucí učitelka jazyků, tedy oblasti, která se potýká s velkou fluktuací učitelů. Dlouhou praxi má jako uvádějící učitelka nastupujících učitelů. Předávání zkušeností těmto učitelům ale probíhalo převážně intuitivně a spontánně, na základě vlastního pohledu a zkušeností. Vzhledem k tomu, že přibývali učitelé, kterým pomáhala začlenit se do prostředí základní školy, měla stále větší zodpovědnost. Po určité době zcela přirozeně cítila potřebu nějaké další podpory a sdílení. Využila příležitosti být součástí prvního ročníku projektu Mentoring začínajících učitelů (ve školním roce 2014/15), a objevila tak pro sebe vynikající možnost rozvoje schopností a dovedností v oblasti mentoringu. Vedení jí vyšlo vstříc a podpořilo její spolupráci se začínající kolegyní (i např. vstřícností při úpravě rozvrhu v případě vzájemně navštěvovaných hodin). Mentorka se se svou mentee (mladou učitelkou angličtiny) setkává pravidelně jednou týdně, pořizuje si podrobné záznamy a 1x za dva měsíce sdílí svoje zkušenosti s ostatními mentory zapojenými do projektu. Zapojení do projektu jí umožňuje rozšířit si svoje poznatky z oblasti mentálního koučinku a poznat další možnosti rozvoje potenciálu učitele.

Role mentora a jeho kompetence na základní škole

Ve škole je dlouhodobě zaveden systém uvádějících učitelů, každému nově přichozímu je přidělen jeden zkušenější kolega, který mu pomáhá na základě plánu uvádění prakticky se začlenit do prostředí školy po dobu jednoho školního roku. Mentor posouvá hranice spolupráce dále, pomáhá podporovanému najít vlastní cestu a vlastní učební styl i nastavit zrcadlo toho, co potřebuje. Součástí podpory jsou vzájemně navštěvované hodiny výuky, ale jádrem spolupráce jsou pravidelná setkání, kde se mentorka snaží dovést svou mentee (především pomocí kladení specifických otázek a speciální metodiky) k odpovědnosti za svá rozhodnutí, schopnosti spolehnout se sama na sebe, a především ke schopnosti si časem otázky, týkající se učitelské profese, klást sama a umět samostatně naleznout řešení

svých problémů ve výuce. Mentor nepoučuje, vede mentee k tomu, aby přicházel na řešení sám. Mentee je tu ten, který si vše řídí, vznáší dotazy, je ten aktivnější, který se obrací na mentora se svými potřebami. Závěry vyvozuje sám na základě předchozí spolupráce s mentorem. Výhodou spolupráce je shodný obor – angličtina, který je společný mentorce i její mentee. Střet zájmů a náročnost ve své práci vidí v tom, že je jako mentorka současně vedoucí učitelkou a musí důsledně dbát na oddělení těchto dvou rolí, nezneužívat např. důvěrných informací získaných na základě mentorského vztahu. Mentorka nepracuje podle předem stanoveného plánu, řeší společně aktuální problémy, se kterými přichází iniciativně mentee, hnacím motorem je zájem podporovaného učitele. Sama mentorka vidí svou úlohu především v roli kouče a přítele, ve smyslu podpory. Mentor by podle ní měl disponovat schopností být otevřený k potřebám mentee a neposuzovat. Měl by být hodně pozorný a umět se na druhého člověka naladit, mentálně, slovně i emočně ho doprovázet na cestě hledání. Pozorný nejen k druhému, ale zároveň i ke své profesi, kterou by měl dobře zvládat, tedy být i dobrým pedagogem.

Přínos mentoringu a možnosti využití v základní škole

Přínosem pro mentorku je možnost ověřit si v praxi teoretická východiska mentoringu a jeho metodiku, obohacením je také možnost vidět jiný pohled na tutéž věc, rozšíření si obzorů o jiné náhledy na ten samý proces i organizaci hodin. Velkou inspirací je i vlastní práce v hodinách mentee, např. s didaktickou technikou, jejich odvaha do nových činností a postupů. **Přínos pro školu** vidí v posunu jednotlivých učitelů, současně s nimi se někam dál posouvá i škola. Podporovaný učitel získává důvěru v to, s někým sdílet problémy, je tedy díky tomu více otevřený týmové spolupráci, mentorská spolupráce má tedy velký význam pro budování pedagogického sboru jako týmu.

Nejtěžší na práci mentora je být dobrým koučem, mít talent okamžité reakce a neotřelého myšlení. Dále také velké soustředění, schopnost momentální zaujatosti a angažovanosti, schopnost reflektovat i jemné detaily, být dobrým zrcadlem podporovaného kolegy.

Podpora mentora je určena všem začínajícím učitelům na konkrétní škole, je nevýznamné, zda je to absolvent fakulty, pracovnice po rodičovské dovolené nebo učitel, přicházející z jiné školy či oboru. **Mentor se však uplatní při podpoře kohokoli, kdo pomoc potřebuje.** I učitel s dlouholetou praxí má nové problémy a potřeby a zcela

samozřejmě i samotný mentor často pociťuje potřebu podpory zkušenějšího. Potřebu pomoci najít cestu, jak svou pochybnost nebo problém vyřešit, tedy podporu na mentorské bázi.

3.6 Případová studie mentoringu v ZŠ z okresu Beroun

Charakteristika školy:

Základní škola, zaměřená na všestranné a všeobecné vzdělávání, se nachází v menším městě okresu Beroun a je jedinou spádovou školou dané oblasti. Navštěvuje ji v současnosti 490 žáků, se kterými pracuje 40 pedagogických pracovníků. Sídlí ve dvou budovách (starší z nich – z roku 1980 - je před rekonstrukcí), což je dle slov p. ředitelky velmi náročné nejen na organizaci, ale i na pedagogické řízení obou pracovišť. Škola má vlastní školní vzdělávací program **Společně za vzděláním**. Nemá žádné specifické zaměření, je vybavena standardně, má počítačovou učebnu, učitelé využívají ke své práci notebooky, má jazykovou učebnu s interaktivní tabulí i další odborné učebny, využívá také hřiště s umělým povrchem.

Škola se v září roku 2013 zapojila do projektu **Pomáháme školám k úspěchu**, podobně jako její zkušenější partnerská škola z Prahy 4. V rámci projektu působí na škole **pedagogická konzultantka**. Ta doprovází školu na cestě k pedagogickému rozvoji, pomáhá se zaváděním nejefektivnějších forem profesního rozvoje pedagogů, jako je sdílení nejlepší praxe, mentoring, koučování, týmové vyučování aj. Poskytuje i paletu podpůrných služeb (poradenství, hospitace, moderování, lektorování, atd.)

Další výhodou projektu je využití pomoci **2 pedagogických asistentů**. Jejich působení ve výuce má cíl, aby všichni žáci byli co nejvíce zapojováni během vyučování a každý žák dosahoval svého osobního maxima. Na rozdíl od asistenta žáka se pedagogický asistent věnuje spíše skupině nejpotřebnějších žáků, pomáhá učitelům s přípravou pomůcek a dalších doplňků výuky. Jinak jsou ve škole zavedeny běžné specializované funkce (výchovné poradkyně, koordinátoři sociálně patologických jevů, ICT a EVVO koordinátoři). Ve škole také působí školní psycholog, žáci pracují ve školním parlamentu. Škola získala i certifikát Rodiče vítáni.

Ředitelka školy, se kterou byl veden rozhovor, je ve funkci šestým rokem, ale má i desetiletou zkušenost z pozice zástupkyně ředitele. Má aprobaci český jazyk, výtvarná výchova. Její vizí je, aby každý žák dosáhl ve škole na úspěch a aby se rozvíjel v mezích svých maximálních možností. I pro tuto svou podobnost s vizí projektu Pomáháme školám

k úspěchu se škola do projektu zapojila. Jedním z postupných kroků, jak vizi naplnit je i projekt mentorství na této základní škole.

Počátky a podmínky mentoringu na této ZŠ

Učitelé i vedení této školy se díky zapojení do projektu vzdělávají v oblasti mentoringu od letošního školního roku 2014/15 (pořádá Národní ústav pro vzdělávání) a připravují se na zavedení pozice mentorů od školního roku 2015/16. Při vstupu do projektu toho o mentorství mnoho nevěděli, jedním z požadavků projektu bylo, aby vedení školy vyhledalo vhodné pedagogy, ze kterých by se stali mentoři. V prvním roce projektu se tedy zaměřili na vytvoření interní sítě učitelů (Ámosů – zdejší prvotní originální pojmenování mentorů. Zdálo se vhodnější, označení mentor v některých učitelích evokuje osobu poučující). Ve výběru se zaměřili na takové autority, které již do té doby napomáhaly zavádět některé nové aspekty výuky (např. matematiku prof. Hejného, čtenářské dílny, formativní hodnocení, metody aktivního učení, sebehodnocení žáků, žákovská portfolia apod). Těmto „Ámosům“ bylo nabídnuto vzdělávání, byly také stanoveny podmínky jejich práce (snížení úvazku ve prospěch mentorské práce). Někteří učitelé (zpočátku byli dva) tedy již v prvním roce začali pravidelně a promyšleně nabízet inspirace ostatním kolegům v oblasti, které se věnují. Vedení tak chtělo dosáhnout toho, aby byli svými kolegy vnímáni jako přirozené autority i odborníci, od kterých bude možné bezpečným způsobem získávat podporu. Domnívali se, že není dobré kohokoli direktivně určovat, ale vydali se cestou nabídky, povzbuzení a iniciování. To se skutečně začalo dařit, někteří učitelé uspořádali pro své kolegy otevřené hodiny a začali se profilovat zcela přirozeně, což je sice pomalejší cesta při hledání lídrů, ale přirozenější a bezpečnější, neohrožuje vztahy v kolektivu učitelů. I rozvojové rozhovory, které vedení vede s učiteli na konci školního roku, ukázaly, že zájem o kolegiální podporu a sdílení ve škole je, především o zaměřenou na podporu uvnitř vlastní školy. Škola se tedy nezapojila (jako partnerská škola v projektu z Prahy 4) do externí práce mimo školu, potřeba byla věnovat veškeré úsilí v této oblasti do vlastních řad. Vhodnější se tedy jevila cesta budování mentorství zedola. Cílem bylo nespěchat, nechat věci přirozeně „uzrát“. Projekt, naštěstí, v tomto ohledu ponechával vedení prostor, a vytvořila se tak možnost postupného a pozvolného budování počátečních podmínek pro mentorství. Byl tedy dostatečný čas na zapracování postupných kroků do Plánu pedagogického rozvoje školy. Sama ředitelka školy se do vzdělávání v oblasti mentorství také zapojila (kurz lektorství a mentorství českého jazyka) pro lepší představu

o práci mentorů. Škola také spolupracuje s ostatními školami, zapojenými do projektu Pomáháme školám k úspěchu (otevřené hodiny, konzultace, sdílení).

Role mentora a jeho kompetence na základní škole

V současné době se v oblasti mentorství vzdělává šest učitelů, každý z nich se soustřeďuje na konkrétní oblast, ve které chce být větším odborníkem (čtenářství, matematika apod.). Funkce mentora zatím není stanovena, učitelé si však předávají zkušenosti, sdílejí je, a postupně si tak získávají důvěru ostatních. Mezi nejdůležitější **kompetence mentorů**, které vedení vyhledává, patří hlavně **dobré komunikační schopnosti a odbornost ve své oblasti**. Od příštího školního roku (2015/16) již budou mít mentoři úlevy v úvazku (1 až 2 hodiny) i upravený rozvrh, aby mohli vzájemně navštěvovat své hodiny. Budou vždy k dispozici skupině učitelů, právě podle jejich potřeb v konkrétních oblastech, ne tedy jednomu konkrétnímu učiteli. Schůzky budou probíhat dle potřeb, přibližně jednou v měsíci. Hlavní roli vidí vedení školy v podpoře začínajících učitelů a těch, kteří chtějí vyzkoušet něco nového. Dále také ve sdílení zkušeností, pomoci kolegům a podpoře propojování 1. a 2. stupně této školy. Uspořádají také pro kolegy otevřené hodiny. Paní ředitelka se také hodně zabývá střetem její funkce a úlohou mentora, její názor je, že každý člen vedení by měl být i mentorem, měl by umět vzbudit u kolegů důvěru a navodit atmosféru bezpečí. Důležité je, aby mentee přijal mentora jako člověka, lidské hledisko je rozhodující předpoklad pro účinnou kolegiální spolupráci. Plánování v oblasti mentorství se odvíjí na základě Plánu pedagogického rozvoje školy, mentoři budou zároveň i lídry jednotlivých oblastí (čtenářství, matematika,...). Výhodou je možnost postupného a pozvolného procesu stávání se mentorem, ne na základě nařízení a vůle shora, ale postupného získávání důvěry kolegů i nově příchozích. Důležitým prvkem jistě bude umění mentorů navázat vztah podložený důvěrou.

Přínos mentoringu a možnosti využití v základní škole

Pro učitele, kteří se stávají mentory, je mentorství cesta, jak se stávat lepším. Mentorství pro ně je i příležitostí inspirovat se přístupy svých kolegů, je tedy **součástí dalšího vzdělávání učitelů**. **Přínosem** pro školu jistě bude fakt, že ve škole působí někdo, kdo se snaží pomáhat řešit problémy, sdílet s ostatními jejich pochybnosti, nové myšlenky atd. Zlepší se také pedagogické řízení školy a napomůže systematickosti pedagogického

vedení. Podpoří se rovněž zájem o kolegiální podporu. Po skončení působení pedagogického konzultanta ve škole by se mentoři měli stát těmi, kteří na jeho práci navážou a budou ji dále rozvíjet, např. pomohou nově příchozím učitelům poznávat étos této školy.

3.7 Případová studie mentoringu v ZŠ z Prahy 13

Charakteristika školy:

Fakultní základní škola se stabilně se zvyšujícím počtem žáků (nyní kolem 730 žáků) a 52 pedagogickými pracovníky. Byla založena v roce 1993, v roce 2009 se přestěhovala do větší budovy a splynula s nedalekou základní školou. Je zařazena mezi školy s rozšířenou výukou jazyků, v roce 2000 škola převzala Certifikát prvního tréninkového a metodického centra programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení v ČR. Stala se také pilotní školou, spolupracovala s Výzkumným ústavem pedagogickým na tvorbě ŠVP na základě RVP ZV, účastnili se i projektu Ověřování pilotních školních vzdělávacích programů. V letech 2009 – 2012 intenzivně pracovali na novém školním vzdělávacím programu pod názvem Škola aktivního učení – šance pro každého. Vychází ze sedmi zásad, jejichž první písmena vyjadřují hlavní poslání učitele na škole - **POMÁHAT** žákům s prvními kroky na celoživotní cestě ke vzdělání (**P**oužitelnost poznatků, **O**sobnostní rozvoj, **M**ezilidské vztahy, **A**ktivita, **H**odnocení, **A**ngažovanost, **T**vořivost). Pracuje zde školní parlament, vydávají školní časopis, provozují školní TV kanál, využívají elektronickou žákovskou knížku. Škola vlastní certifikát Tvořivá škola.

Jádro sboru tvoří odborně zdatní, kreativní a velmi aktivní učitelé. Mnoho z nich působí na škole delší dobu, proto se aktivně podílejí na postupné přeměně školy a jsou ochotni se o své zkušenosti podělit jako uvádějící učitelé, vedoucí metodických sdružení apod. Velký důraz klade vedení na jednotnost působení na žáky a neustálé vzdělávání učitelů. Většina učitelů prošla kurzy podporující výuku aktivními metodami (např. kritické myšlení, činnostní učení, kooperativní učení, projektová výuka, dramatická výchova, nové způsoby hodnocení a další). Předpokladem pro práci v této škole je i ochota k týmové spolupráci, jak v paralelních třídách, tak i napříč školou. Na škole pracují dva výchovní poradci a protidrogový koordinátor. Mnoho zkušených učitelů spolupracuje s pedagogickou fakultou UK při vedení praxí studentů. Pro učitele to znamená množství ukázkových hodin, celou řadu mikrovyučovacích výstupů, výstupy hodinové a nezbytné rozborové hodiny. Někteří pedagogové jsou zároveň lektory dalšího vzdělávání učitelů, zejména v oblasti činnostního učení (spolupráce s Tvořivou školou Brno) a RWCT.

Počátky a podmínky mentoringu na této ZŠ

Právě bohaté zkušenosti s lektorováním a spolupráce s pedagogickou fakultou při vedení praxí studentů vedlo vedení školy (přibližně před pěti lety) k myšlence dalšího vzdělávání v oblasti mentoringu. Kurzy mentoringu probíhají ve spolupráci s pražskou pedagogickou fakultou. Mentorství je tedy na této škole zaměřeno především na budoucí učitele – studenty pedagogické fakulty, kteří zde konají souvislou praxi. Učitelé, kteří se jim při praxi věnují, hledali cesty, jak ještě více zlepšit spolupráci a podporu budoucích učitelů, a i proto postupně všichni učitelé, pracující se studenty fakulty, procházejí kurzem mentoringu pod vedením zkušených odborníků z pedagogické fakulty. Učí se technikám, jak vést praxi, jak správně reagovat, jak klást otázky apod. Díky kurzům mentorování se měli možnost utvrdit v tom, že postupují správným směrem. V současné době absolvovalo kurz osm učitelů. Nemají však žádné speciální úpravy úvazku či rozvrhu, veškeré rozborů probíhají po skončení přímé vyučovací povinnosti, což je pro obě strany velmi náročné.

Role mentora a jeho kompetence na základní škole

Každý učitel byl v minulosti sám studentem a ví, jaké pochybnosti studenta učitelství provázejí. Jednou z úloh mentora je vést studenta i k situacím, do kterých se mu nechce, kterým by se raději chtěl vyhnout, a tím ho lépe připravovat na střet se skutečnou praxí. Snaží se tedy poskytnout takovou praxi ve své škole, aby byla studentům co nejvíce prospěšná. A k tomuto cíli jim napomáhají i techniky, získané v kurzu mentorství. Naučili se v něm také pracovat s kritérii hodnocení a souborem profesních kvalit budoucích učitelů. V souvislosti s podporou studentů probíhá ve škole již druhým rokem i asistentká praxe, kdy student, který se chce více zapojit do skutečné praxe a proniknout do života školy, ještě mimo povinnou průběžnou praxi asistuje učiteli, je jeho pomocníkem, učí spolu, anebo je asistentem žáka.

Ve škole současně pracují i uvádějící učitelé, kteří se zaměřují na spolupráci s nově nastupujícími učiteli. S rolí mentora však tyto uvádějící učitele nespojují, mentoři jsou zaměřeni výhradně na podporu studentů pedagogické fakulty. Uvádění probíhá jinou formou, spíše podobnou metodickému sdružení. Mentorování se snaží posunout proces podpory trochu někam jinam, vytvořit dobré podmínky pro práci, přenechávat aktivitu na studentech, impulsy nechat vycházet od nich. Učitel – mentor je tu koučem, který může

tento proces nějakým způsobem korigovat, mobilizovat aktivitu, přimět studenta zamýšlet se, přicházet s otázkami (nedávat tedy nevyžádané rady), hledat si svou cestu a své postupy a s mentorem je konzultovat.

V otázce **potřebných kompetencí** pro mentorství by měl mentor vědět, kam má praxe směřovat, umět navázat kontakt, snažit se vytvořit bezpečné klima, i když se mu něco nepodaří. Měl by rovněž umět vytvořit vztah založený na vzájemném obohacování, umět přijmout i nové metody, se kterými přichází podporovaný mentee. Po odborné stránce by měl umět nabídnout co nejširší spektrum metod práce.

Obsahem spolupráce jsou vzájemně navštěvované hodiny, rozborové hodiny, sebereflexe studenta i reflexe mentora v závěru praxe provedená podle souboru profesních kvalit. Mentorka, se kterou byl veden rozhovor, úzce spolupracuje i přímo s fakultou a podílí se na přípravě studentské výuky (převážně v oblasti žákovského a učitelského portfolia). Mentor je pro menteeho především kolegou, na kterého se obrací, bezpečným partnerem. Role pozitivního modelu je dle mentorky diskutabilní, ve zpětné reflexi fakultě např. vyjádřili mentoři myšlenku, že student, by neměl navštěvovat pouze vynikající a proškolené učitele, ale měl by mít možnost se setkat i s hodinami, které se nepovedou, a nejde v nich vše podle plánu. I tyto zkušenosti ho mohou posouvat a obohacovat, má tak možnost dostat se více do reálných situací a dovede je poté lépe předvídat. Na začátku spolupráce se mentorka seznamuje s očekáváními podporovaných studentů, na konci spolupráce se pak snaží se studentem zjistit, zda se jeho očekávání naplnila.

Přínos mentoringu a možnosti využití v základní škole

Tato škola tedy **využívá mentory v práci s budoucími učiteli**. Mentoři se díky mentorování setkají s jinými metodami práce, jsou pro ně inspirací, studenti např. běžně pracují v hodinách matematiky metodou prof. Hejného, a právě jejich přístupy v této progresivní metodě jsou pro mentory obohacující. Práce mentora jim také přináší pocit uspokojení i toho, že pomáhají posouvat budoucí učitele dobrým směrem, tedy k pozitivnímu klimatu ve školách. Podporují tak kvalitní přípravu budoucích učitelů i dobrou spolupráci s fakultou. **Přínosem pro školu** je možnost ukázat efektivní metody a podporu, a tím navázat budoucí spolupráci ve skutečné praxi na této škole (někteří studenti tu po skončení praxe nastupují do pracovního poměru, popřípadě doprovázejí třídy

na školy v přírodě atd.). Dále také prestiž mezi ostatními školami a vědomí, že přispívají ke zlepšování klimatu a nových aktivizujících metod nejen ve své škole, ale i ve školách ostatních.

3.8 Závěr výzkumné části

Hned v úvodu je nutno zmínit, že mentoring je na českých školách poměrně novou záležitostí, a tak nebylo jednoduché nalézt školy, které se mu systematicky věnují nebo se na jeho zavedení v nejbližší době připravují. Nakonec se to však podařilo a některé z oslovených škol se prostřednictvím mentorů nebo ředitelů o své cenné zkušenosti ochotně podělily. Podařilo se tak nalézt **odpovědi na základní výzkumné otázky**:

1. Za jakých podmínek je ve zkoumaných školách zastoupena pozice mentora?

Základním společným jmenovatelem všech zkoumaných škol je **nadstandardně aktivní a vstřícné vedení školy**, jejich zanícení a osvědčení ředitelů. Ve všech čtyřech základních školách je všeobecně **výrazně podporováno další vzdělávání pedagogických pracovníků** a v rámci tohoto dalšího vzdělávání naprosto přirozeně vyplynula i potřeba vzdělávání v oblasti mentoringu. Učitelé v těchto školách se výrazně častěji a intenzivněji vzdělávají ve všemožných dalších oblastech – především v oblastech kritického myšlení, podpory čtenářských dovedností, individualit a zvláštností žáků a dalších specifických okruzích současného vzdělávání. Často se také odrazovým můstkem stal **dlouhodobý projekt**, podporovaný organizací se silným zázemím, ať už finančním nebo kvalitních lidských zdrojů. Na všech navštívených školách to také nebyl projekt jediný, do kterého je škola zapojena, ale naopak jeden z mnoha.

Ředitelé na 2 zkoumaných školách **využívají úlev v úvazku** učitelů - mentorů, na 2 školách nevyužívají, ale **reagují vždy vstřícně** na aktuální požadavky mentorů (změna a úprava rozvrhu, čas a prostředky na další vzdělávání apod.) a všemi dostupnými nástroji se snaží připravit odpovídající podmínky pro spolupráci uvnitř svých sborů. Ve většině navštívených škol také ředitelé našli cestu, **jak mentory hodnotit**, ať už dle vlastního kariérního řádu (při neexistenci oficiálního) nebo prostředky z projektu, do kterého se školy nebo jednotliví mentoři zapojili. Zajímavé bylo, že ani jeden z mentorů nekladl finanční ohodnocení do popředí, považují ho víceméně za podružné, i když příjemné, pokud nějaké vůbec je. Je to jen důkaz toho, že ve své funkci nejsou náhodou a náplň **jejich práce skutečně vyplývá z jejich vnitřní potřeby pomáhat, podporovat**, podělit se o zkušenosti bez ohledu na odměnu. Společným faktorem bylo také jejich všeobecné nadšení a zápal pro různé i jiné projekty než mentorské, nové metody práce a přístupy s důrazem na přínos žákům i kolegům. Neméně často ale také zmiňovali svou **časovou**

vytíženost, což souvisí s tím, že ředitelé těchto škol se na tyto učitele obracejí již tradičně jako na nejschopnější pracovníky.

Ředitelé oslovených škol **stanovují funkci mentorů** především se záměrem podpořit tvořivost, spolupráci, bezpečné a důvěrné sdílení každodenní učitelské praxe, kolegiální a mezigenerační předávání zkušeností a dovedností ve vlastní škole, a tím ovlivnit kvalitu učení žáků.

2. Jaké kompetence obsahuje role mentora?

Mentorem se na zkoumaných školách stali **jedni z nejzkušenějších a nejvzdělanějších učitelů**, kteří jsou **pozitivními vzory** při učení žáků, mající i **přirozený respekt a důvěru** ostatních, znají speciální **metodiku mentorství** nebo se v ní průběžně vzdělávají, umějí si vybudovat **vztah s podporovanými kolegy** na základě důvěry, dlouhodobé bezpečné spolupráce a podpory. Jsou **zapálení pro svou práci**, profesní růst, umějí k tomu přivést i ostatní, jsou **týmovými lídry a odborníky ve svém oboru**. **Ovládají široké spektrum metod práce**, angažují se i v jiných oblastech (projekty, nové přístupy, netradiční metody,...), jsou **aktivní**. Mají také dobré **komunikační schopnosti**, jsou **empatičtí**, předávání zkušeností je jejich přirozenou touhou a smyslem práce. **Umějí navázat kontakt, spolupracují** s ostatními učiteli, jsou **vstřícní, ochotní pomáhat i pomoc nabízet**. Umějí také skloubit pomoc ostatním s vlastní prací i osobním životem, **zvládají časovou náročnost**. **Sdílejí svoje zkušenosti** s kolegy, **umějí diskutovat** o problémech, **podávat zpětnou vazbu, klást otázky**. Jsou **pozorní, umějí se na druhé „naladit“**, **soustředit se i momentálně se angažovat**. Jsou **stimulováni svým vedením** a mají i svou **vnitřní motivaci podporovat druhé**. Hledají u druhých **inspiraci pro vlastní práci, nebrání se novým přístupům**. Těší je poznání dalších možností rozvoje potenciálu učitelů, **ztotožnili se s posláním vlastní školy**.

Otázkou je, zda s novým kariéřním systémem, který je před svým uvedením do praxe, nevyvstane některým ředitelům problém, jak právě takové lidi najít, či oslovit, či zda je ve svém sboru již mají a umějí je stimulovat pro podporu druhých. Při současném systému nelze odhadnout, jak úspěšně se nová funkce při zavádění do praxe ve školách ujme a někteří z oslovených mentorů a ředitelů tyto pochybnosti také zmínili.

3. Jaké jsou možnosti využití mentora v podmínkách základní školy?

Ve většině navštívených škol je mentor důležitou součástí především **adaptačního procesu** začínajících pracovníků. Jejich cílem je usnadnit začínajícím pracovníkům co nejvíce vstup do praxe, podpořit jejich snahu o bezproblémové začlenění do chodu organizace a dosáhnout co nejdříve požadovaných kvalitních výkonů ve své profesi.

Další oblastí, kterou mentoring obohacuje, je **další vzdělávání učitelů**. Podílí se tak na jejich profesním rozvoji, je prevencí syndromu vyhoření i vynikající příležitostí pro seberealizaci.

Někteří ředitelé jdou i za hranice vlastní školy a kromě využití mentoringu v dalším vzdělávání na vlastním pracovišti jejich mentoři pracují i ve prospěch učitelů z jiných škol, pořádají **externí školení a otevřené hodiny v dalších základních školách**.

Na jedné navštívené škole se mentoři specializují na budoucí učitele – studenty pedagogických fakult, tedy se zaměřili na mentorství **v přípravném vzdělávání**. Jejich cílem je připravit je lépe, profesionálněji na jejich kariéru, popřípadě chtějí motivovat ty nejlepší k budoucí spolupráci.

Většina oslovených mentorů i ředitelů také zdůraznila, že mentorství není jejich cíl, ale prostředek, jak dosáhnout lepších výsledků u žáků, jak dovést k úspěchu každého žáka v rámci jeho možností, bez ohledu na jeho rozdílné schopnosti a podmínky. Na jedné ze zkoumaných škol také samotné vedení absolvovalo vzdělávání v mentorství, z důvodu proniknutí do této oblasti a **využití ve své vedoucí pozici**.

Základní škola z Prahy 4, která má před ostatními zkoumanými školami v projektu mentorství zřejmý náskok, se dostala do **další fáze při využití mentora** ve škole, zamýšlí se po svých několikaletých zkušenostech nad přirozeně přicházejícími pochybnostmi, např. zda by stejnou úlohu nesehrál i externí mentor, jak mentory dlouhodobě podporovat v jejich práci, jak předcházet vyhoření či jak dlouhodobě podporovat důvěru v mentory působící ve škole. Naděje, nejen pro ně, by snad mohla přijít se zavedením zmiňovaného kariérního systému a systematickým budováním sítě mentorů i programů na podporu mentorství. Naděje v podobě většího množství zasvěcených pohledů, zkušeností a přístupů v mentorské práci a oficiální podpory jejich snažení i dalšího vzdělávání.

4 Závěr

Současný vyspělý svět klade na obyvatele naší planety **stále větší nároky**. Čelíme mohutnému technickému pokroku, při kterém jsme téměř neustále konfrontováni s velkým množstvím nových informací, náš svět se rychle mění. To klade zvýšené nároky na připravenost člověka tento nápor zvládat a přizpůsobovat se mu. Vyspělé státy, mezi které se chceme také řadit, zcela logicky zaměřují svoji pozornost na **podporu vzdělávání**, tedy školství. Význam školy se však také proměňuje – od organizace, která hlásala jediné a dlouho neměnné pravdy, použitelné po celý život, snažící se přizpůsobit žáky učivu, k organizaci, která má připravit člověka na neustále se proměňující podmínky, připravit ho na flexibilní přizpůsobování se těmto měnícím se podmínkám, upevnit v něm tedy myšlenku nutnosti celoživotního vzdělávání, uzpůsobit učivo individualitě žáka, dovést ho k úspěchu v rámci jeho možností. Cesta k těmto cílům vede pouze přes školy, které se neustále snaží o co nejvyšší kvalitu v rozvoji potenciálu svých žáků. A není vzdělaných a po vzdělání toužících žáků bez vzdělaných a vzdělávajících se učitelů.

Jedním z nástrojů managementu školy může být právě stanovení **pozice mentora a využití jeho role**, které se tato práce věnovala.

Cílem práce bylo zjistit a popsat, co obsahuje role mentora:

Na základě studia teoretických poznatků a praktického výzkumu ve 4 základních školách je zřejmé, že **mentor v základní škole** může zastat **velké množství rolí**, a přispět tak k úspěšnému rozvoji celé školy. Podporuje především kolegiální vztahy uvnitř sboru, dělá to dlouhodobě, bezpečně a citlivě, s důrazem na co největší přirozenost. Snaží se pomocí specifických technik posunout podporované kolegy z místa, kde se nacházejí, na místo, kde by chtěli být. Předává jim své bohaté znalosti a zkušenosti nejen proto, že u něho vedení školy našlo **potřebné kompetence** (viz závěr výzkumné části), ale i ze svého vlastního přesvědčení a potřeby seberealizace. Seznamuje podporované kolegy s novým prostředím, jeho kulturou a lidmi, vede ho na cestě, jak učit ostatní. Vede ho tak, aby si sám uvědomil, kde má možnosti svého růstu a uměl si sám stanovovat postupné kroky, jak dosáhnout požadovaného cíle a co nejlepšího výkonu.

Mentorovou snahou je, aby se z nováčka bez zkušeností nebo potřebné praxe stal v dohledné době jeho plnohodnotný a nadšený kolega. A to beze strachu, s vědomím, že cílem není chyby trestat, ale poučit se z nich a dělat jich stále méně. Nabízí také

podporovanému různé varianty, konzultuje je s ním, koučuje ho. Klade mu otevřené otázky, naslouchá mu, vede ho k reflexi vlastního konání, dává mu pozitivní zpětnou vazbu. Je jeho bezpečným přítelem, který ho nehodnotí, ale snaží se mu pomoci odhalit cestu do nitra jeho vlastního potenciálu. Předchází tak svou prací předčasným odchodům po počátečních neúspěších. Obohacuje tak velice nejen samotného mentorovaného, ale i sám sebe, a tedy i svou školu a především žáky v ní.

Cílem práce bylo také zjistit, jaké má mentor možnosti uplatnění v prostředí základní školy:

Management základní školy má celé spektrum možností při uplatnění mentora ve své škole. Jeho **podporu** nabízí pracovníkům především **v adaptačním procesu** (čerstvým absolventům pedagogických fakult při prvním skutečném vstupu do profese, pracovníkům po rodičovské dovolené, po delší nemoci nebo jakékoli delší pauze, pracovníkům, přicházejícím z jiných pracovišť či oborů), dále také **zkušeným pracovníkům, kteří jsou vystaveni nějaké změně** (podpora ICT, funkční postup,...). Mentor se v základní škole výborně uplatní i **při přípravě budoucích učitelů** – studentů pedagogických fakult. Ti jsou pak lépe připraveni a motivováni pro budoucí reálný vstup do pedagogického procesu. Mentoring je také významnou **součástí dalšího vzdělávání učitelů** škol. I **samotný management** kvalitní školy by měl mít **mentorské dovednosti** a využívat je při řízení pedagogického procesu na své škole. A pokud je úroveň mentorů na vlastní škole vysoká, může vedení školy motivovat své mentory i k **externí spolupráci za hranicemi jejich školy**. Podpoří tak i prestiž školy u zřizovatelů a veřejnosti.

Právě dokončený **kariérní systém** by tyto snahy managementu škol měl všestranně podpořit, a ukotvit tak **mentorství jako stabilní a potřebnou součást našeho vzdělávání** nejen na základní škole.

Přínos práce pro školský management

Bakalářská práce přináší základní teoretické poznatky o mentoringu, jeho vývoji v ČR, odhaluje různé role a činnosti mentora, podává základní přehled o kompetencích a dovednostech mentora. Seznamuje také s cíli mentoringu, jeho významem a přínosem pro jednotlivé subjekty základního vzdělávání. Snaží se také odhalit, za jakých podmínek se mentor v základní škole uplatní a jaké možnosti má management škol při jeho uplatnění v základním vzdělávání.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

5.1 Literatura

DUSCHINSKÁ, Karolína. *Mentoring v procesu stávání se učitelem*. Praha, 2010. DISERTAČNÍ PRÁCE. Pedagogická fakulta UK.

FISCHLER, L. A., ZACHARY, L. J. *Shifting Gears: The Mentee in the Driver's Seat. Adult Learning*, 2009 In: DUSCHINSKÁ, Karolína. *Mentoring v procesu stávání se učitelem*. Praha, 2010. DISERTAČNÍ PRÁCE. Pedagogická fakulta UK Praha.

FRONĚK, Jan. *Mentoring – pohled zvenčí se vyplatí*. Moderní vyučování, Praha, 2013, č. 9 – 10, s. 31. ISSN 1211 – 6858.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

JONSON, Kathleen, 2008. *Being an Effective Mentor*. In: LAZAROVÁ, Bohumíra. *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy*. Pedagogika, Praha: UK Pedagogická fakulta, 2010, roč. 55, 3-4, s. 254 - 264. ISSN 0031-3815.

JONSON, Kathleen, 2008. *Being an Effective Mentor*. In: SMEJKALOVÁ, Karolína. *Začátky mentoringu v českých školách*. Brno, 2013, ZÁVĚREČNÁ DIPLOMOVÁ PRÁCE. Filozofická fakulta Ústav pedagogických věd MU Brno.

KARGEROVÁ, Jana, LUKAVSKÁ Eva. *Zkušenosti s kolegiální podporou (mentoringem) v programu Začít spolu*. Kritické listy, Praha, 2009, č. 36, s. 4-7. ISSN 1214 – 5823.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno, Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy*. Pedagogika, Praha: UK Pedagogická fakulta, 2010, roč. 55, 3-4, s. 254 - 264. ISSN 0031-3815.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Mentoring jako podpora mezigenerační spolupráce ve škole*. In Pozdní sběr. *O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, 2011, s. 99 – 105. ISBN 978-80-7315-206-2.

PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, PRAUSOVÁ Ilona, ŠTĚPÁNEK, Zdeněk. *Mentorink – forma podpory nové generace*. Praha, Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0625-5.

PÍŠOVÁ, Michaela, DUSCHINSKÁ, Karolína. *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-518-8.

PÍŠOVÁ, Michaela. *Nový termín: mentoring*. Učitelské noviny. 2009, 24, s. 8-9. ISSN 0139-5718.

POL, Milan, LAZAROVÁ, Bohumíra. *Program adaptace nových pracovníků – nenáročná a návratná investice*. In: *Personál – časopis pro rozvoj lidských zdrojů*. Trutnov: PRATR, 1997, č. 7-8, roč. 3, s. 16-17.

POL, Milan, LAZAROVÁ, Bohumíra. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha: Ag.Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1

POL, Milan. *Škola v proměnách*. MU Brno, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

SMEJKALOVÁ, Karolína. *Projekt Mentor: Podpora rozvoje a kvality školy*. Učitelské noviny. Praha, 2012, č. 36, s. 27. ISSN 1951 – 0139 – 5718.

SMEJKALOVÁ, Karolína. *Začátky mentoringu v českých školách*. Brno, 2013, ZÁVĚREČNÁ DIPLOMOVÁ PRÁCE. Filozofická fakulta Ústav pedagogických věd MU Brno.

STARÝ, Karel, DVOŘÁK, Dominik, GREGER, David, DUSCHINSKÁ, Karolína. *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

ŠTEFFLOVÁ Jaroslava. *Potřebují školy mentora?* Učitelské noviny, Praha, 2013, č. 6, s. 8-9. ISSN 1951 – 0139 – 5718.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TMEJ, Karel et al. *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe*. Praha: SPN, 1980, s. 7-19. ISBN 14-586-8.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VONK, Jennifer, CLUTTERBUCK, David. *Everyone Needs a Mentor*. (2nd edition), London: CIPD, 2001., In: PÍŠOVÁ, Michaela, DUSCHINSKÁ, Karolína. *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-518-8.

VYCHODIL Daniel. *Zvnějšku či zevnitř? Mentoring ve školní praxi*. Rodina a škola, Praha, 2011, č. 7, s. 26 -27. ISSN 1955 – 0035 – 7766.

5.2 Internetové zdroje:

Kariérní systém [online]. [cit. 2015-03-30]. Dostupné

z: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>

KAŠPAROVÁ, Vendula. *Národní zpráva šetření TALIS 2013* [online]. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2014, 65 s. [cit. 2015-03-30]. ISBN 978-809-0563-230.

MCKINSEY & COMPANY, INC. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* [online]. [cit. 2015-03-30]. Dostupné

z: http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Edu_report.pdf

Mentoring začínajících učitelů [online]. [cit. 2015-03-30]. Dostupné z: <http://www.csr-online.cz/podpora/mentoring-zacinajicich-ucitelu/>

Projekt POMÁHÁME ŠKOLÁM K ÚSPĚCHU [online]. [cit. 2015-03-30]. Dostupné

z: <http://www.pomahameskolam.cz/>

TÝM PROJEKTU MENTOR. *Projekt Mentor: Podpora rozvoje a kvality školy* [online].

[cit. 2015-03-30]. Dostupné z: <http://www.camv.cz/projekt-mentor-podpora-rozvoje-a-kvality-skoly/>

UNIVERSITY OF WOLVERHAMPTON BUSINESS SCHOOL.

A Managers' & Mentors Handbook On Mentoring [online]. [cit. 2015-03-30]. Dostupné z:

<http://www2.wlv.ac.uk/registry/qasd/RandV/R&V%2009-10/UWBS/Collab%20Mentoring%20Handbook.pdf>

6 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Otázky pro vedení školy a mentory