

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Mentorink začínajících učitelů v mateřské škole

Mentoring of novice teacher in kindergarden

Monika Vagenknechtová

Vedoucí práce: Mgr. Irena Trojanová, Ph.D

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Mentorink začínajících učitelů v mateřské škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 18. 4. 2018

Děkuji vedoucí práce Mgr. Ireně Trojanové, Ph.D za vedení práce, cenné připomínky a za podporu při zpracování práce. Dále děkuji respondentům šetření, za jejich čas, ochotu a spolupráci podělit se o své zkušenosti. Děkuji mému manželovi a dětem za jejich vstřícnost a podporu.

ABSTRAKT

Základním tématem bakalářské práce je mentorink začínajících učitelů v mateřské škole. Práce v teoretické části popisuje, co je vzdělávání obecně, popisuje rozdíl mezi školním a celoživotním vzděláváním. V rámci celoživotního vzdělávání pak rozlišuje metody vzdělávání mimo pracoviště a na pracovišti. Podrobněji se zabývá jednou ze vzdělávacích metod na pracovišti, mentorinkem. Výzkum práce zkoumá jak mentorink v mateřských školách probíhá, zda se v praxi využívá zkušeností kolegyň, co vše začínajícím učitelkám předávají, jaká je zpětná vazba od začínajících učitelek. Jak ředitelky hodnotí zkušenosti s touto metodou, v čem spatřují přínos a pozitiva, v čem spatřují případná negativa. Jaký má tato metoda význam. Hlavní výzkumnou metodou je strukturovaný rozhovor s ředitelkami/řediteli mateřských škol.

Cílem bakalářské práce je popsat mentorink v mateřských školách ve vztahu k začínajícím učitelům. Zmapovat dosavadní praxi a zkušenosti. V závěru práce jsou tyto výsledky výzkumu shrnuty a potvrzují, že mentorink je využíván a praktikován na všech dotazovaných školách. Zároveň bylo zjištěno, že konkrétní způsob provádění mentorinku neprobíhá universálním procesem.

Výzkum může být přínosný pro ředitelky/ředitele mateřských škol, které již mentorink využívají a usilují o jeho zkvalitnění. Dále především pro ty, kteří by rádi mentorink jako vzdělávací metodu na pracovišti začali využívat. Tato práce pro ně může být inspirací.

KLÍČOVÁ SLOVA

vzdělávání, mentorink, mentor, mentee, začínající učitel, mateřská škola

ABSTRACT

The basic theme of the bachelor's thesis is the mentoring of novice teachers in kindergarten. The work in the theoretical part describes what education is in general, describing the difference between school and lifelong learning. In the context of lifelong learning, it distinguishes between out-of-work and workplace learning methods. It deals in detail with one of the mentoring methods in the workplace. The research explores how mentoring in kindergartens takes place, whether the colleagues' experience is used in practice, what all the novice teachers are passing on, what is the feedback from the beginning teachers. How do the directors evaluate their experience with this method, what they see as the benefits and the positives of what they see as negative. What does this method mean? The main research method is a structured interview with nursery directors / directors.

The aim of the bachelor thesis is to describe mentorink in kindergartens in relation to novice teachers. To map past experience and experience. At the end of the work, these research results are summarized and confirm that mentorink is used and practiced in all the schools surveyed. At the same time, it was found that a specific way of implementing a mentor does not follow a universal process.

Research can be beneficial to the directors / directors of kindergartens who are already using the mentor and are seeking to improve it. Furthermore, especially for those who would like to use mentorink as an educational method in the workplace. This work can be an inspiration to them.

KEYWORDS

Education, mentoring/mentorink, mentor, mentee, novice teacher, kindergarden

Obsah

Úvod	6
1 Teoretická část	8
1.1 Vzdělávání	8
1.1.1 Metody vzdělávání na pracovišti	11
1.1.2 Metody vzdělávání mimo pracoviště	13
1.2 Mentorink jako vzdělávací metoda	14
1.3 Mentorink ve školství	15
1.3.1 Partneři v mentorinku a jejich mentorský vztah	17
1.3.2 Mentorink v mateřské škole	19
2 Praktická část	24
2.1 Cíl výzkumu	24
2.2 Metoda výzkumu	24
2.2.1 Sběr dat	24
2.2.2 Výzkumné otázky	25
2.2.3 Určení místa a času realizace	25
2.2.4 Zpracování dat	26
2.3 Respondenti výzkumu	26
2.4 Výsledky výzkumu	27
Diskuze	39
Závěr	42
Seznam použitých informačních zdrojů	44
Seznam příloh	47

Úvod

Téma bakalářské práce je zaměřeno na profesionální rozvoj učitelů, týká se začínajících učitelů v mateřské škole a jejich uvádění do prostředí školy, kultury školy, do systému práce a problematiky konkrétní školy. Sama ve své profesi učitelky jsem se s touto podporou nesešla. V pozici ředitelky jsem od začátku vnímala téměř nutnost mladým, začínajícím učitelkám vytvořit určitý podpůrný systém, který by jim pomáhal zorientovat se ve škole, pochopit vizi školy, směr, hodnoty. Důvody, které mne k tomu vedly, byly dva: Za prvé pomoci začínající učitelce – podpora pro ni samotnou. Za druhé podpora koncepce, vize a filosofie školy, jakési plánované zajištění jednotnosti, neztratit výjimečnost školy, neztratit „know how“ školy. Z praxe bylo patrné, že se nejedná pouze o přečtení školního řádu, materiály BOZP PO, vnitřní předpisy školy, jejich teoretické prostudování a podepsání, že pedagog byl seznámen. Jinými slovy řečeno, splnit prvky povinné. Vnímala jsem, že začínající učitelky potřebovaly zkušenou kolegyni, která by je lidsky i profesně podporovala, aby se po čase cítily nejen, že do školy patří, ale že jsou součástí školy, kterou utváří a posouvají dál. Zabývala jsem se tím, jak ve své škole nastavit takovou funkci, déletrvající pomoc a podporu začínajícím učitelkám. Jak jim předat naše poslání, hodnoty, ukázat jak na věci pohlížíme, jak řešíme konfliktní situace s dětmi, komunikujeme s rodiči, připravujeme činnosti, akce, projekty. Zajímalo mne, jak tuto problematiku řeší kolegyně ve svých mateřských školách. Jak konkrétně tuto oblast mají nastavenou, co konkrétně praktikují, co se jim osvědčilo. Proto Mým tématem je tedy mentorink začínajících učitelů v mateřských školách.

V teoretické části shrnuji odborné literární zdroje, vymezuji pojmy vzdělávání, metody vzdělávání mimo pracoviště a na pracovišti, kde se především zaměřuji na jednu z metod vzdělávání na pracovišti, na metodu mentorinku. Popisuji partnery mentorinku, cíl mentorinku, mentorink ve školství obecně a mentorink v mateřských školách ve vztahu k začínajícím učitelům.

V praktické části zkoumám, jak mentorink v mateřských školách probíhá, zda se v praxi využívá zkušeností kolegyně, co vše začínajícím učitelkám předávají, jaká je zpětná vazba od začínajících učitelek? Jak ředitelky hodnotí zkušenosti s touto metodou, v čem spatřují

přínos a pozitiva, v čem spatřují případná negativa? Praktická část bakalářské práce přináší informace o sběru a zpracování dat.

Cílem celé mé práce je popsat mentorink na mateřských školách ve vztahu k začínajícím učitelům.

Pro splnění cíle jsem si stanovila následující výzkumnou otázku:

„Jak probíhá mentorink začínajících učitelů v praxi mateřských škol?“

Vzhledem ke sledovanému tématu je patrné, že práce bude mít kvantitativní mapující charakter.

Ráda bych uvedla, že v odborné literatuře jsou uváděny dva způsoby pojmu mentorink/mentoring, ale vždy se významově jedná o to samé. Ve své práci píši jednu verzi – mentorink, aby byl pojem jednotně uváděn.

1 Teoretická část

1.1 Vzdělávání

Vzdělávání je chápáno jako způsob poznávání, kultivuje člověka. Vzdělávání je relativně ukončeným stavem, který zahrnuje soubor vědomostí, dovedností, postojů, názorů, hodnot, norem. Je procesem, kdy osobnost člověka je obohacována poznáváním a rozvíjením dovedností. Vzdělávání tak modifikuje chování, jednání a osobnostní vlastnosti jedince v životních a sociálních situacích (Čábalová, 2011). Oproti tomu Veteška (2016) v Trojanovi (2016) vymezuje termín výchova a vzdělání jako tradiční výraz, který se vztahuje jedinečně k řízeným vzdělávacím procesům v prostředí školy. Jako vhodnější uvádí termín edukace, který je používán v moderní pedagogické vědě jako vhodnější. Zároveň také uvádí:

„V obecné pedagogice a didaktice se výraz edukace používá jako synonymum termínu vzdělávání. Potom se logicky objevuje termín edukační proces jako popis takové činnosti, při níž se některý subjekt učí obvykle za působení jiného subjektu.“ (Trojan, 2016., s. 7)

Tak jako se vyvíjí a proměňuje společnost, její historické, společenské, ekonomické podmínky, proměňuje se i vzdělávání jeho funkce, cíle i obsah a dle podmínek společnosti se konkretizuje i vzdělávání. Vzdělávání je podmíněno historicky.

Vzdělávání Kolář (2012) popisuje jako dosažený stav rozvinutosti člověka, toho, co člověk získal a umí použít při řešení nových úkolů, výzev. Konkrétní stav vzdělávání je vymezován stupněm a zaměřením vzdělávacích institucí, školské soustavy.

V České republice vychází systém vzdělávání ze školského zákona. Podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED (International Standard Classification of Education) ISCED 1997 je vzdělávání členěno na školní vzdělávání a na celoživotní vzdělávání a kvalifikace. Klasifikace vzdělání CZ-ISCED 2011 byla zavedena sdělením Českého statistického úřadu s účinností od 1. ledna 2014. Klasifikace CZ-ISCED 2011 nahrazuje klasifikaci ISCED 97 v částech týkajících se úrovně vzdělání.

Školní vzdělávání podle ISCED je rozděleno takto:

- ISCED 0 – předškolní vzdělávání - aplikace v českém vzdělávacím systému: mateřská škola, speciální mateřská škola, přípravný stupeň pomocné školy, speciální základní školy a zvláštní školy, přípravné třídy, osoby bez vzdělání
- ISCED1 – primární vzdělávání - aplikace v českém vzdělávacím systému: 1. stupeň základní školy, 1. stupeň speciální základní školy, zvláštní škola a 1. stupeň, pomocné školy, osoby s nedokončeným základním vzděláním
- ISCED 2 - nižší sekundární vzdělávání - aplikace v českém vzdělávacím systému: 2. stupeň základní školy, 2. stupeň speciální základní školy, 1. a 2. ročník 6letého gymnázia, 1. - 4. ročník 7letého gymnázia, 1. - 4. ročník 8letého gymnázia, 1. – 4. ročník 8letých oborů konzervatoře, střední vzdělávání v praktické škole
- ISCED 3 - vyšší sekundární vzdělávání - aplikace v českém vzdělávacím systému: 3. - 6. ročník 6letého gymnázia, 5. – 7. ročník 7letého gymnázia, 5. – 8. ročník 8letého gymnázia, obory středních odborných škol ukončené závěrečnou zkouškou, ukončené maturitní zkouškou, 5. – 6. ročník 8letých oborů konzervatoře, 1. – 4. ročník 5- i 6letých oborů konzervatoře, 1. – 5. ročník speciální konzervatoře, obory středních odborných učilišť ukončené závěrečnou zkouškou, maturitní zkouškou
- ISCED 4) – postsekundární neterciální studium - aplikace v českém vzdělávacím systému: akreditované rekvalifikační kurzy, pomaturitní studium, jednoleté kurzy cizích jazyků s denní výukou
- ISCED 5 - terciálního vzdělání – krátký cyklus - aplikace v českém vzdělávacím systému: poslední dva ročníky konzervatoře, vyšší odborné vzdělávání v konzervatoři
- ISCED 6 - studium v bakalářských studijních programech a vyšší odborné vzdělávání, stupeň vzdělávání: terciální – vysokoškolské vzdělávání (bakalářské), vyšší odborné vzdělávání
- ISCED 7 – studium v magisterských studijních programech, stupeň vzdělávání: terciální – vysokoškolské vzdělávání (magisterské)
- ISCED 8 – studium v doktorských studijních programech, stupeň vzdělávání: terciální vysokoškolské vzdělávání (doktorské)

Celoživotní vzdělávání a kvalifikace je rozděleno takto:

- Všeobecné vzdělávání
- Odborné vzdělávání

Vzdělávání, je dle výše uvedeného, rozděleno na školní vzdělávání a celoživotní vzdělávání. Jedná se o určitý proces, kdy jedinec získává určité znalosti, dovednosti a zkušenosti. Jeho výsledkem je získané vzdělání. Jedná se ukončení procesu vzdělávání kdy jedinec tak nabyt konkrétních znalostí, dovedností a zkušeností. Získává doklad, který potvrzuje jeho výsledky a potvrzuje skutečnost získaného. Takovým dokladem je vysvědčení, diplom, certifikát, osvědčení. Dokladem se vyznačuje odbornost, získává se jím nějaký titul, dosahuje společenského postavení. Jedinci umožňuje nalézt místo na trhu práce.

Vzdělávání je děleno na základní dva druhy, školní, tedy počáteční vzdělávání a na celoživotní, které navazuje v určitém smyslu na počáteční. Celoživotním vzděláváním jedinec získává nové znalosti, schopnosti a dovednosti na základě osobní motivace.

Vzděláváním tedy člověk získává znalosti, dovednosti a schopnosti. Tím se obohacuje, kultivuje a rozvíjí.

„Vzdělávání (vzdělání) se vztahuje především k socializaci jedince s důrazem na rozvíjení kognitivních (poznávacích) stránek a kvalit jedince. Je procesem obohacování osobnosti, poznáváním a rozvíjením dovedností, které umožňují toto poznání používat.“ (Čábalová, 2011, s. 29)

Z odborného hlediska je potřeba dále tedy vysvětlit rozdíl mezi vzděláním a rozvojem.

„Zatímco vzdělávání se tedy zabývá především osvojením znalostí a dovedností, rozvoj se dotýká také osobnosti člověka. Z tohoto důvodu je tedy vhodnější používat termín rozvoj a zároveň se v praxi soustředit na zkvalitnění člověka.“ (Trojanová, 2014, s. 120)

Vzdělávání je tedy nezbytný předpoklad k rozvoji člověka a rozvoj člověka přímo ovlivňuje osobnost jedince, jeho hodnoty. Rozvoj člověka posouvá dál v osobnostním i profesním životě. Vzdělávání jsou dílčí kroky, které napomáhají k rozvoji člověka.

Profesní rozvoj Kohnová popisuje takto: „*Za profesní rozvoj, tedy i profesní rozvoj učitelů je považována jakákoliv činnost, kterou se rozvíjejí individuální vědomosti, schopnosti, dovednosti a další charakteristiky profese. Profesní rozvoj má tři základní složky – je to nejen institucionální další vzdělávání učitelů, ale i sebevzdělávání, a také znalosti, zkušenosti a dovednosti získané profesní praxí učitele. Tyto tři součásti profesního rozvoje se navzájem doplňují a pro profesní rozvoj jednotlivce (a kvality školy) jsou všechny tři nezastupitelně významné.*“ (Kohnová, 2012)

Výše uvedená citace popisuje tři složky, které působí a dosahují profesního rozvoje. Kromě institucionálního vzdělávání učitelů a sebevzdělávání zmiňuje profesní praxi a s tím související získané zkušenosti, dovednosti a znalosti. Každá z těchto tří složek je důležitá a má svou váhu.

1.1.1 Metody vzdělávání na pracovišti

Vzdělávání zaměstnanců na pracovišti prohlubuje a rozšiřuje konkrétní znalosti, dovednosti a schopnosti zaměstnanců k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu. To je cílem a účelem odborného vzdělání v rámci celoživotního vzdělávání (Šikýř, 2016). „*Systematické vzdělávání připravuje zaměstnance na soustavné změny, souvisí s personálním rozvojem zaměstnanců, je součástí procesu řízení talentů.*“ (Šikýř, 2016, s. 138)

Kvalitní a přínosná realizace vzdělávání zaměstnanců je podmíněna volbě správné metody vzdělávání, její aplikaci, která zaměstnancům zajistí osvojit si požadované znalosti, dovednosti a schopnosti k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu (Šikýř, 2016). Rozlišují se metody vzdělávání na pracovišti (např. instruktáž při výkonu práce, asistování, pověření úkolem, rotace práce, koučování, mentorování apod.) a mimo pracoviště (např. přednáška, seminář, demonstrování, případová studie, outdoorové aktivity apod.) Správně a dobře zvolená metoda vzdělávání se posuzuje s ohledem na potřebu vzdělávání, dále na její cíl vzdělávání, cílovou skupinu účastníků vzdělávání, organizační předpoklady vzdělávání apod. Účinnost a přínos jednotlivých vzdělávacích metod a jejich vhodnou volbu, je podmíněné pravidelné kontrole dodržování naplánovaného vzdělávání. Současně vyžaduje vyhodnocení výsledků vzdělávání. Nepostradatelným kritériem je skutečná míra osvojení si nových schopností (znalostí,

dovedností a chování) u jednotlivých zaměstnanců a to do jaké míry získané schopnosti skutečně uplatní při výkonu určené práce. Šikýř, Borovec, Trojanová (2016) uvádí, že celkovou efektivnost procesu vzdělávání je možné zlepšovat s využitím přístupu, který se označuje jako blended learning. Tento přístup spočívá v kombinování rozličných metod vzdělávání tak, aby se v průběhu vzdělávání vzájemně doplňovaly a podporovaly.

Šikýř, Borovec, Trojanová (2016) v knize *Personalistika v řízení školy*, popisují vzdělávání na pracovišti a jeho aplikaci jako „*převážně individuální, která probíhá na běžném pracovišti zaměstnance během výkonu sjednané práce*“. (Šikýř, Borovec, Trojanová 2016, s. 59). Mezi metody vzdělávání na pracovišti jsou uváděny instruktáž, asistování, pověření úkolem, rotace práce, koučink, mentorink.

Instruktáž probíhá během výkonu práce, kdy nový zaměstnanec pozoruje, napodobuje práci zkušeného školitele, který zaměstnanci předvádí výkon určité práce. Tím se učí. Je to vhodná metoda pro zaškolení a zaučení, dochází k snadnému a rychlému osvojení znalostí, dovedností a chování. Při sjednané práci zaměstnanec dosahuje požadovaného výkonu (např. náslechy v hodině kolegy).

Asistování je metoda, kdy zaměstnanec s nezbytnými znalostmi a dovednostmi asistuje při výkonu práce zkušenému školiteli, osvojuje si daný pracovní postup a připravuje se k samostatnému výkonu sjednané práce. Zaměstnanci vzájemná spolupráce se školitelem pomáhá dobře zvládnout výkon sjednané práce. Riziko asistování je, že si zaměstnanec může osvojit nevhodné pracovní návyky školitele (např. spolupráce na projektu pod vedením zkušenějšího kolegy).

Pověření úkolem. Zaměstnanec je pověřen zkušeným splněním určitého úkolu. Musí prokázat schopnost aplikovat získané znalosti, dovednosti a chování. Tato metoda vede zaměstnance k samostatnosti a odpovědnosti za výkon sjednané práce (např. organizace dětského dne).

Rotace práce. Zaměstnanec postupně prochází všemi pracovními místy organizace, rozdílnými pracovními podmínkami, s různými pracovními úkoly a tím se učí. Metoda rotace práce rozšiřuje kvalifikaci a zlepšuje přizpůsobivost zaměstnance (např. zastupování

nemocného kolegy na stejném, učitel za učitele, popřípadě jiném, učitel za vychovatele, pracovním místě).

Koučink je metoda kdy zkušený kouč, který umí komunikovat, naslouchat a klást vhodné otázky, podněcuje zaměstnance k iniciativě a samostatnosti při osvojování si znalostí, dovedností a chování k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu (např. vedoucí metodického orgánu koučuje učitele).

Mentorink je vzdělávací metoda na pracovišti, kdy se zaměstnanec vzdělává pod vedením určitého odborníka, mentora, který je schopen předat své zkušenosti a poradit zaměstnanci při osvojování si znalostí, dovedností a chování k vykonávání konkrétní sjednané práce a tak dosahovat požadovaného výkonu (např. uvádějící učitel je mentorem začínajícího učitele).

1.1.2 Metody vzdělávání mimo pracoviště

Vzdělávání mimo pracoviště probíhá, jak název vypovídá, mimo běžné pracoviště zaměstnanců. Uskutečňuje se buď hromadně přímo ve vlastní organizaci, nebo mimo organizaci, na jiném místě. Opět se jedná o odborné vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání. Šikýř, Borovec, Trojanová (2016) v knize Personalistika v řízení školy uvádějí mezi tyto metody vzdělávání mimo pracovišti přednášku, seminář, demonstrování, případovou studii, outdoorové aktivity.

Při přednášce se zaměstnanci učí prostřednictvím výkladu školitele, snadno a rychle čerpají znalosti a dovednosti školitele. Jde ale o jednostranný výklad školitele, při němž není prostor pro motivaci zaměstnanců k aktivnímu osvojování si předávaných znalostí a dovedností.

Seminář se od přednášky liší tím, že při výkladu školitele je prosto pro diskuzi se školitelem a ostatními účastníky. Seminář zvyšuje motivaci zaměstnanců k aktivnímu osvojování si předávaných a sdílených znalostí a dovedností.

Demonstrování je metoda, kdy školitel předvádí určitý pracovní postup v modelových nebo reálných pracovních podmínkách. Jedná se o názornou metodu, kdy si zaměstnanci názorně osvojují znalosti a dovednosti k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu.

Případová studie, při ní zaměstnanci společně, podle určitého zadání hledají možná řešení modelového nebo reálného problému a tím se učí. Řešení těchto případových studií rozvíjí analytické a systémové myšlení zaměstnanců a podporuje jejich týmovou spolupráci.

Outdoorové aktivity - zaměstnanci se učí prostřednictvím sportovních aktivit ve volné přírodě, kdy bezprostředně využívají a rozvíjejí své přirozené schopnosti (analyzovat, rozhodovat, realizovat, plánovat, organizovat, vybírat, vést, hodnotit, komunikovat, koordinovat, kooperovat, apod.), které následně snáze uplatňují na běžném pracovišti při vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu.

Metody vzdělávání mimo pracoviště výstižně popisuje Lachmanová: „*I tento přístup ke vzdělávání má své výhody a nevýhody. Výhodou je odbornost lektorů, přičemž účastníci vzdělávání získávají nejnovější informace, seznamují se s nejmodernějšími stroji a zařízeními, mají možnost si vyměnit zkušenosti s pracovníky z ostatních organizací, díky čemuž do vlastní organizace následně přinášejí nové myšlenky a přístupy. Na straně druhé však jsou tyto přístupy ke vzdělávání poměrně dražší, mnohdy bývají zaměřeny spíše teoreticky, přičemž ne všechny poznatky je možné uplatnit v každé organizaci.*“ (Lachmanová, 2016, s. 94)

Vzdělávání mimo pracoviště se svými výhodami i nevýhodami má své důležité, nenahraditelné a obohacující postavení ve vztahu k rozvoji kvalifikace, schopností, dovedností.

Aby vzdělávací metody na pracovišti i mimo pracoviště měly svůj přínos, je podstatné metody správně využívat, vyváženě střídat a cíleně je koordinovat a vyhodnocovat.

1.2 Mentorink jako vzdělávací metoda

Termín mentorink sahá, až do klasické antické literatury objevuje se v Homérově spisu Odyssea. Odysseus jako zkušený, zralý muž, ve chvíli, kdy opouští Tróju, svěřuje svému starému, moudrému příteli Mentorovi výchovu, vedení a ochranu svého syna, mladého Telemacha. Mentorovi se s Telemachem podařilo vybudovat vztah na základě důvěry a vzájemné náklonosti. Tak se jméno tohoto staršího zkušeného přítele Mentora stalo základem pojmu, jenž je chápán jako synonymu pro vychovatele, rádce. Mentorink je tak považován za jeden z modelů pro lidský rozvoj. (Lazarová, 2010)

V 18. A 19. století se pojmy mentorink, mentor, mente stávají předmětem mnoha výzkumů, především ve Velké Británii a ve Spojených státech amerických. V druhé polovině 19. století se mentorink posuzuje jako forma rozvoje jedinců v řadě nejrůznějších oborů. (Šádlerová, Pilař 2012).

Tímto termínem se v profesní oblasti označuje odborné, kolegiální a moudré vedení k učení se v profesi a k profesionálnímu růstu. Podle Brumovské (2010) je mentorink blízký mezigenerační vztah staršího, zkušeného mentora, jehož zájmem je předat své zkušenosti a vědomosti mladšímu, méně zkušenému chráněnci (mente). Uvádí, že jde o specifický typ mezigeneračního vztahu, mentor v něm předává své zkušenosti a dovednosti a pomáhá tak mladšímu svěřenci rozvíjet jeho osobnost. Je mu tak nápomocen v orientaci v dané společnosti a kultuře.

„Mentorink je pozitivní rozvojová aktivita. Mentor diskutuje aktuální téma, které má vztah k práci menteho, nabízí pohled, jakým způsobem organizace funguje, jakým způsobem vzniká neformální síť pro informace, a jak přemýšlet, reagovat na výzvy a možnosti, jež přicházejí.“ (Hawkins a Smith 2010 in Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 45)

Dále Petrášová popisuje Mentorink jako metodu, která funguje na principu rozvíjení méně zkušeného jedince, např. nových kolegů, osobami zkušenými. Mentorink je aktivita, která člověka pozitivně rozvíjí tím, že mentor i mente rozebírají práci menteho, její jednotlivé možnosti. Trojanová (2014) specifikuje mentorink jako vzdělávací metodu na pracovišti.

MacLennan (2017) popisuje mentorink jako proces při kterém je senior k dispozici juniorovi, jako proces který zajišťuje kulturní soulad organizace.

1.3 Mentorink ve školství

Ve školství a v učitelské profesi se s mentorinkem začíná aktivně pracovat v posledních dvou desetiletích 20. století a je rozvíjen i v této odborné oblasti. Metoda mentorinku ve školském kontextu je formulována jako profesionální praxe poskytující podporu a vedení začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci. Je založena na vztahu dvou osob (Lazarová, 2010).

Mluví – li se o mentorinku ve škole, ředitel má vědět a znát, co všechno pozice mentora ve škole obnáší. Je tím, kdo rozhoduje, zda tato metoda pro konkrétní pedagogický sbor je

přínosná, potřebná a zda bude možné vybrat takového kolegu, který by se ujal této funkce a měl pro ni potřebné dispozice. Šteflová (2013) shrnuje názor odborníků, kteří se shodují, že mentorink je profesionální forma podpory a je vhodná pro lidi, kteří na sobě chtějí pracovat. Prohlubování profesních dovedností je pak toho cílem. Nepodaří – li se vybrat vhodného člověka, může se jeho působení minout účinkem.

“Mentoring je proces, kdy zkušený učitel – expert spolupracuje se začínajícím učitelem (novice teacher) a poskytuje mu individualizovanou průběžnou profesní podporu.” (Glickman, Gordon 1995 in Píšová, Duschinská, 2011, s. 42)

Mentorink ve školství vyžaduje značnou míru kreativity ze strany vedení školy a značnou míru nasazení ze strany učitelů.

V mentorinku, jak je již výše uvedeno, jde o vztah dvou lidí, mentora a menteho. Jejich role, vztah a práce jsou založeny především na vzájemné komunikaci, na rozboru toho, co kdo dělá a proč. Cílem mentorinku je rozvoj začínajícího učitele. Je to vzdělávání na pracovišti, učení se. Cílem vzdělávání, učení se je změna. Napper, Newton, (2010) ve své knize Taktika transakční analýzy uvádějí rámcové oblasti, kde ke změně dochází na základě učení se. Je to změna v dovednostech nebo v chování, ve vědomostech nebo v porozumění, v postojích, nebo v hodnotách. Ve výroku menteho a v odpovědi mentora a v jejich oboustranné komunikaci může docházet a dochází k transakci, ke změně. *„Transakční analýza (často jednoduše označovaná jako TA) je teorie interpersonální komunikace, rozvoje, růstu a změny s filozofií vzájemné úcty, sebeúcty a přijímání. Vychází z přesvědčení, že každý člověk je schopen se učit a měnit.“* (Napper, Newton, 2010, s. 12). Transakční analýza v mezilidské komunikaci je přirozený děj. Lidé přemýšlí, rozebírají své výroky, jeden rozebírá výrok druhého a reaguje na něj. V mentorinku také přirozeně dochází k rozboru toho, co druhý řekl. Na základě tohoto odborného doložení lze říci, že transakční analýza má své místo v mentorinku. Patří mezi dovednosti mentora, které by měl ovládat. Umět analyzovat výroky menteho, a tak mít „klíč“ k problémům které v komunikaci nastaly, odbourávat je a hledat nejlepší možná řešení. Tak předchází dalším konfliktům. Tato dovednost nejen, že pozitivně podporuje mentorský vztah, ale vnímavý a učenlivý mente může tuto dovednost využít i ve své učitelské profesi, ve vztahu k žákům, rodičům, kolegům. *„Transakční analýzu je snadné pochopit a používat. Má bezprostřední*

kouzlo a nabízí lidem nástroj, s jehož pomocí mohou zlepšovat svou osobní i profesní výkonnost.“ (Neper, Newton, 2010, s. 13)

Tvůrcem Transakční analýzy je Američan Eric Berne, který ji v 50. letech 20. století popsal. (Neper, Newton, 2010).

Za předpokladu, že cílem zvolené vzdělávací metody na pracovišti, mentorinkem je změna, rozvoj začínajícího učitele, pak transakční analýza má v této metodě své místo.

1.3.1 Partneři v mentorinku a jejich mentorský vztah

Mentorink je vztah mentora a menteho. Brumovská (2010) mentora popisuje, jako významnou osobnost našeho života, která nás ovlivnila v dětství, dospívání, při našem rozhodování, přípravě na zaměstnání a pomohla nám orientovat se ve světě. Mentor je osoba, která je sociální podporou a naplňuje naše potřeby.

“Mentory mohou být rovněž lidé, kteří nás vedou a podporují během přípravy na naše zaměstnání a na pracovišti.” (Brumovská, Seidlová, Málková, 2010, s. 7)

Mentor pomáhá profesně růst, předává určitou znalost, svou zkušenost. Předává svůj pohled na svět, situaci a menteho inspiruje a motivuje k rozvoji. Podporuje smysluplnost práce a dodává odvahu jít po vlastní cestě. Při tom sám sebe učí. (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014) Podle Brumovské je mentor tím, kdo pomáhá a podporuje. Podle Petrašové předává znalosti a zkušenosti. Mentor je tedy rádcem a průvodcem, profesionálem, odborníkem, je tím, kdo má za sebou praxi a zkušenosti. Má mít i určité schopnosti jako je být empatický, povzbudivý, schopný spolupracovat, nikoliv jen dohlížet. Má naplňovat potřeby svého svěřence.

Pro výběr dobrého mentora Lazarová (2010) zdůrazňuje nastavení kritérií. Mentor soustavně pracuje i na osobním a profesním rozvoji (Bulant, 2015). Podle Lazarové (2010) je obtížné jednoznačně shrnout kompetence mentora. Měl by být nositelem znalostí, zkušeností a stylu vedení, tedy odborníkem, schopen společné práce, mít schopnost „naladit se“ na sebe navzájem, mentor, mente. Lazarová (2010) shrnuje následná témata, na něž by se měla příprava mentorů zaměřit:

- budování a rozvoj vztahu, reflexe potřeb učitele, naslouchání
- teorie vzdělávání dospělých, principy učení dospělých

- komunikace, vedení rozhovoru v podobě supervize a koučování
- začínající učitelé a jejich tradiční problémy
- plánování profesního rozvoje, tvorba plánu mentorinku, fáze mentorinku
- řešení konfliktů, sebereflexe v roli mentora

Mentor pomáhá ujasnit cíl, dává zpětnou popisnou vazbu, podporuje vnitřní motivaci, napomáhá a vede k sebereflexi. Dbá na to, aby si svěřenec, mente stanovil konkrétní kroky. Spolu s ním vyhodnocuje, jak se mu tyto kroky daří naplňovat. Mentor dohlíží, aby si mente stanovil a formuloval cíle, reálné pro něho. Tedy aby si stanovil takové cíle, které má na sto procent ve své moci a které mu mohou zvýšit kvalitu (Dobrovolná 2014/2015).

Partner mentora v mentorském vztahu je jeho svěřenec, chráněnc (mente). Je tím, kdo přijímá benefity tohoto vztahu (Brumovská, Seidlová, Málková, 2010). Mente má zodpovědnost za plnění kroků, na kterých se dohodne s mentorem. Pro dobrou spolupráci je nutné mluvit o své práci, výsledcích otevřeně (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014). Mente naslouchá mentorovi, přemýšlí nad jeho výroky a přijímá chválu i kritiku, dbá jeho rad a doporučení. V důvěře přijímá nové úkoly, výzvy a snaží se je plnit, překonává případné obavy a strach. Podmínkou je, aby tento vzájemný vztah dobře fungoval. „*Vztah mentora a začínajícího učitele je efektivní tehdy, když jde o fungující vztah jak v rovině osobnostních charakteristik, tak v rovině profesionální.*“ (Lazarová, 2010, s. 261)

Cíl mentorského vztahu Lazarová (2010) obecně definuje jako rozvoj specifických odborných i osobnostních kompetencí, které umožní učitelům dobře vykonávat svou práci a stát se skutečným profesionálem. Stejně tak důležitá je adaptace a socializace v novém prostředí. Syslová (2013) jako cíl mentorinku uvádí zvýšení pracovního výkonu, efektivity, poskytovat informace, rady, osobní podporu. Konstatuje, že cíle mentorinku úzce souvisí s rolí, které mentor zastává ve vztahu k začínajícímu učitel. Role mentora souvisí s rolí podporovatele, poradce, pozorovatele, kontrolor kvality, hodnotitel, poskytovatel zpětné vazby. Mentor je sám o sobě dobrým příkladem a vzorem. Role rovnoprávného partnera, kdy se mentor a mente učí od sebe navzájem (Polez-Real a Kwan in Syslová, 2013).

Dlabola (2017) popisuje průběh dlouhodobé spolupráce mentora s mentem v pěti fázích. V první fázi je nezbytné stanovit cíl, popsat čeho chce mente dosáhnout, co chce změnit a

proč. Druhá fáze je zjišťování reality, jak se daná věc projevuje. Ve třetí fázi dochází k reflexi reality a plánování jednotlivých kroků, kterými lze cíle dosáhnout, ev. je možné upravit formulaci cíle, zpřesnit. Následně mentee obdrží mentorskou zprávu. Ta obsahuje dvě části, shrnutí předchozích kroků a mentorova doporučení. Poslední fází pak je realizování cíle v praxi. V této fázi mentor poskytuje podporu, reflexi a je mentee nápomocen v dosažení cíle.

Cílem mentorinku ve školství je dopomoci začínajícímu učiteli stát se profesním odborníkem, zkušeným učitelem. Juklová (2013) uvádí shodné tvrzení odborníků, že proces stávání se učitelem je dlouhodobý, počátek má ve studiu pedagogické fakulty a pokračuje po jejím absolvování v konkrétním prostředí pracoviště. V tomto pojetí je cílem mentorinku propojení teorie s praxí, sžít se s prostředím konkrétní školy.

1.3.2 Mentorink v mateřské škole

Určitým znakem kvalitní školy, tedy i kvalitní mateřské školy, je předávání zkušeností mezi učiteli.

Mateřská škola zajišťuje předškolní vzdělávání. *“Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání.”* (Zákon č. 561/2004Sb, část druhá, §33)

Kolář (2012) uvádí, že je to instituce určená pro děti od tří do šesti let. Zákon předškolní vzdělávání formuluje takto: *„Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let.“* (Zákon č. 561/2004Sb, §34)

Z organizační praxe mateřských škol je patrné, že jsou zpravidla dvě učitelky, které se střídají v jedné třídě. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je doporučeno, aby se učitelky ve třídě dvě a půl hodiny překrývaly. Pokud ředitel má finanční prostředky a může praktikovat toto překrývání, nabízí se zde přirozený prostor toto využít, především pak v případě, když do prostředí mateřské školy přichází začínající učitel, učitelka. Tyto organizační podmínky mohou napomáhat k vytvoření mentorského vztahu, kdy zkušená učitelka předává zkušenosti začínajícímu učiteli. Tento vztah může

vzniknout zcela přirozeně a neorganizovaně nebo cíleně, zajištěn třetí stranou, např. ředitelkou mateřské školy.

Termín začínající učitel podle Píšové, Duschinské (2011) je status, který získává učitel po vstupu do školy s navázáním pracovního poměru. „*Jde v podstatě o začínajícího učitele, který vykonává odbornou pedagogickou činnost pod dohledem uvádějícího pedagogického pracovníka dané školy. Podle autorů Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 306) je začínající učitel takový učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.*” (Píšová, Duschinská, 2011, s. 8,9)

Kolář (2012) termín začínající učitel užívá pro učitele, který ukončil pregraduálního vzdělávání, nastupuje do školy, své činnosti spojené s touto rolí vykonává zcela samostatně. Svě vlastní pedagogické dovednosti, pedagogické přesvědčení a osobní pojetí vyučování si utváří na základě svých odborných pedagogicko-psychologických znalostí. Někdy se může jednat o učitele, který se rekvatifikoval na profesi učitele. Takový učitel potřebuje pomoc a radu zkušenějších učitelů. Kolář (2012) dále uvádí, že začínající učitel je čerstvý absolvent školy, která vzdělává učitele.

Začínající učitelka, která přichází z vysoké školy po právě ukončeném studiu do prostředí mateřské školy je vybavena určitými teoreticko-odbornými znalostmi v rozsahu studovaných předmětů. Problémy svého oboru, pedagogiky, psychologie dítěte zná v teoretické rovině. Ukončeným vzděláním získala kompetence osobnostní, didaktické, odborné. Úroveň těchto kompetencí je u každé začínající učitelky jiná. Rozdílný je i přístup jak se začínající učitelka vyrovná s tímto přechodem. Zpravidla nemá zkušenosti.

Ze současné praxe je ale také patrné, že ne vždy přichází do mateřské školy učitelka s potřebnou kvalifikací. To je bohužel problém dnešní doby. I přesto, že požadavek odborné kvalifikace pro pedagogické pracovníky vychází ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ne vždy je na trhu práce dostatek kvalifikovaných učitelek. V takovém případě v profesním životopise chybí odborná kvalifikace, zkušenosti z prostředí mateřské školy, ev. obsahuje zkušenostmi z jiného prostředí.

Ředitelky mateřských škol pak vybírají mezi kvalifikovanými a nekvalifikovanými uchazeči. V obou výše uvedených případech tak zjišťují možný potenciál přicházejících uchazečů.

Zda uchazečky splňují požadovaná kritéria, nenaleznou v jejich psaném životopise. Důležitý je výběrový rozhovor (Schuster, 2010). Zmíněný potenciál jsou předpoklady, které by uchazeč měl mít např. motivace, smysluplnost, vztah k dětem, schopnost systematicky pracovat, tvořivost, smysl pro řád, odvaha, morální integrita, schopnost týmové spolupráce a celá škála dalších.

Kvalifikovanost, odborné kompetence, potenciál je velmi obecný souhrn toho, co začínající učitelka mateřské školy má mít a ve větší, či menší míře má. Je to to, s čím přichází, s čím začíná a s čím bude pracovat ona sama, její mentor, kolegyně i vedení školy. Je mnoho definic a teorií, které se věnují modelu, či profilu učitele. Popisují poměrně podrobně jednotlivé kompetence a výčet profesních činností, jež vystihují jejich obtížnost i užitečnost (Göbelová, Seberová, 2012).

Cílem mentorského vztahu je dosáhnout takového modelu kvalitní učitelky, jaký si konkrétní mateřská škola s ohledem na svou filozofii vytvořila. Droppová (2009) popisuje odbornost a kvalitu učitelky jako té, která vytváří podmínky pro rozvoj osobnosti dítěte, respektuje jeho osobnostní vlastnosti a schopnosti, umí děti motivovat, kultivuje jejich sociální vztahy ve třídě, usiluje o vytváření příjemné atmosféry, která je založená na vzájemné důvěře a respektu. Zároveň umí vypracovat pedagogickou diagnostikou dítěte, rozumí individuálním potřebám dítěte, rozumí mu a vzdělávání umí přizpůsobit potřebám každého jednotlivce, umí pracovat s novými požadavky, fenomény doby.

Výchozím bodem modelu každé mateřské školy je RVP PV (Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání) 2018, kde jsou stanoveny hlavní principy vzdělávání. Tyto hlavní principy uvádím v příloze číslo 1. Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání by učitelka mateřské školy měla dobře znát, vycházet z něj a aplikovat jeho zásady v praxi. Na toto vše začínající učitelky nejsou dostatečně připravené „*Kritika stávajícího stavu pedagogické pregraduální přípravy se objevuje z řad vzdělavatelů budoucích učitelů, autorů výzkumných studií o učitelích, praxe i samotných učitelů.*“ (Průcha 2002 in Juklová 2013, s. 23). Citovaný autor uvádí mezi kritizované oblasti množství vědních disciplín,

jejich teoretičnost oproti nízké aplikaci v praxi. Dále uvádí, že student má nedostatečný kontakt s praxí reálného prostředí školy, neumí řešit problémové situace v terénu. A další oblasti. ((Průcha 2002 in Juklová 2013)

Začínající učitelky v mateřské škole proto potřebují podporu a potřebují ji ve dvou rovinách. První rovina socializační a kolegiální - pomoc při adaptaci a socializaci v konkrétním kolektivu: např.: kde jsou uloženy pomůcky, jaké procesy jsou automatické, jaké jsou zaměstnanecké benefity, kdo co dělá a za co je kdo zodpovědný, apod. Rychleji se adaptují, orientují.

Druhá rovina je profesní růst, rozvoj kompetencí, dovedností a schopností, jako např. schopnost umět řešit konfliktní situace dětí, problémové situace s rodiči. Syslová (2013) cituje kompetence Nezvalové, které lze využít pro učitele všech stupňů škol.

- kompetence řídicí:
 - plánovat výuku
 - realizovat výuku
 - monitorovat a hodnotit výuku
- kompetence sebeřídicí:
 - rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality vlastní práce
 - podílet se na týmové práci
- kompetence odborné:
 - ovládat předměty své aprobace
 - disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru
 - vytvářet hodnotový systém

Takováto podpora se může realizovat právě formou mentorinku, kdy zkušená učitelka, mentor, pomáhá začínající učitelce v jednotlivých krocích.

Andrys (2017) ve své prezentaci z mezinárodní konference k profesnímu rozvoji pedagogů uvádí, že přibližně polovina dotázaných začínajících učitelů v MŠ (51,9 %) měla přiděleného mentora, uvádějícího učitele. V závěru své prezentace uvádí, že podpora profesního i osobnostního rozvoje je nesystematická, není cílená a funkční. Pokud je nějaká podpora, je formální a nepracuje se s její efektivitou, nikdo ji ani nezjišťuje.

Komplexní mentorink začínajících učitelů je realizován zcela ojediněle. Uvádí, že činnosti mentora nejsou jasně vymezené, případně smluvně upravené, chybí finanční ohodnocení. Získané pedagogické dovednosti začínajících učitelů se odvíjí od ochoty či neochoty sdílení zkušeností kolegů a vlastní aktivity začínajících učitelů.

Dobrovolná ve svém článku Počátky mentoringu v Česku (2014) konstatuje, že daleko lepší podmínky pro přijetí mentoringu jsou ve školách, kde vedení uplatňuje partnerský přístup ve vedení lidí, kde chyba je brána jako součást učení, kde se usiluje o rozvoj učitelů. Neusiluje se pouze o rozvoj dětí, rodičů, systému.

Jako druhou podstatnou podmínku uvádí, že je zapotřebí, aby kvalita byla jasně definovaná, aby ve škole existoval určitý sdílený standart pedagogické práce. Znamená to vědět, jak vypadá určitá pedagogická kompetence, když je naplňována kvalitně.

2 Praktická část

2.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit a popsat jak funguje mentorink začínajících učitelů/učitelek v mateřských školách. Tedy ověřit, doplnit teorii. Pro splnění cíle jsem si stanovila následující výzkumnou otázku:

- **Jak probíhá mentorink začínajících učitelek v praxi mateřských škol?**

2.2 Metoda výzkumu

Metoda šetření, kterou jsem zvolila je kvantitativní přístup. Technikou pro sběr dat byl strukturovaný rozhovor. Kvantitativní výzkum vyžaduje velkou standardizaci, která vede k silné redukci informace. Respondent je omezen na jednu kategorii z nabídnutého, často velice malého, souboru kategorií (Molnár, 2012). Šetření má mapující, popisný charakter a reprezentuje populaci jedinců, v mém výzkumu ředitelky a jednoho ředitele církevních mateřských škol.

2.2.1 Sběr dat

Kvantitativní výzkum probíhal na základě dotazování, prostřednictvím rozhovoru (interview).

Mikuláščík (2015) uvádí, že tazatel by měl dopředu vědět, co se chce zjistit, k čemu má rozhovor sloužit.

Postupovala jsem takto: připravila jsem si strukturu otázek, abych mohla vést standardizovaný rozhovor, což znamená, že jsem stejné otázky pokládala všem respondentům.

Nejprve jsem realizovala předvýzkum, tzn. zkušební rozhovor. Respondentku jsem oslovila a seznámila s cílem rozhovoru: předem jsem jí zaslala strukturu otázek. Otázek bylo celkem 11. Následně jsme se domluvily na termínu schůzky, při které byl realizován zkušební rozhovor.

Na základě předvýzkumu (měla jsem souhlas s nahráváním rozhovoru) jsem vyhodnotila strukturu otázek a upravila jsem jejich formulace, aby byly konkrétně zacílené. Výslednou sestavu otázek jsem z počtu 11 upravila na 10 otázek. Sledovala jsem sestavu otázek tak,

aby od respondentů přinesla co nejvíce odpovědí, na výzkumnou otázku. Přepis rozhovoru realizovaného jako předvýzkum tvoří přílohu číslo 2.

Následně jsem požádala vytipované ředitelky a ředitele o rozhovor.

Rozhovory probíhaly na pracovištích ředitelek a ředitele, na základě předem sjednané schůzky a předem zaslanych otázek. Rozhovory trvaly 50- 90minut. Při vedení rozhovoru byl kladen důraz na vytvoření příjemné atmosféry, vytvoření důvěry.

2.2.2 Výzkumné otázky

1. Využíváte znalosti zkušených kolegyní pro podporu začínajících učitelek? (mentorink)
2. Jak dlouhé období máte stanovené pro začínající učitelky a jejich podporu?
3. Jaké máte požadavky na zkušenou učitelku, kolegyni (mentora)?
4. Kdo se tedy ve vaší škole věnuje začínajícím učitelkám?
5. Kdo je toho garantem – kdo vybírá a proškoluje zkušenou kolegyni, mentora?
6. Co vše je náplní (co vše předává) zkušené (uvádějící) učitelky (mentora) - má tištěnou podobu?
7. Kdo hodnotí práci uvádějící učitelky (mentora)?
8. Jak získáváte zpětnou vazbu od začínající učitelky?
9. Jakou odměnou (finanční, nefinanční) je uvádějící učitelka (mentor) za svou práci odměněna?
10. V čem spatřujete pozitiva, negativa podpory začínajícím učitelkám – mentorinku?

2.2.3 Určení místa a času realizace

Pro získání dat jsem zvolila církevní mateřské školy z Prahy a Středočeského kraje. Tyto mateřské školy jsou zřizovány Arcibiskupstvím pražským a dalšími církevními zřizovateli jako jsou řády a řeholní společenství. Předvýzkum proběhl v listopadu 2017. Sběr dat se uskutečňoval v období prosinec 2017 až únor roku 2018. Ukončení sběru dat - rozhovorů 15. února 2018. Analýza dat, základní interpretace dat, zpracování 16. února – 4. března 2018.

2.2.4 Zpracování dat

Jednotlivé rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrány, následně přepsány a tvoří přílohu číslo 3. Na základě strukturovaného rozhovoru a položených otázek bylo provedeno porovnání odpovědí. Výsledky byly popsány a některé seřazeny do tabulek pro snazší přehlednost. Pro sumarizaci dat byly použity klíčové otázky. Důležité informace a zjištění, které během rozhovoru, zvláště pak v diskuzi, byly vysloveny, jsou popsány ve čtvrté kapitole. Jsou to informace, které konkrétní výpovědi uvádějí do bližšího kontextu.

V zájmu ochrany důvěrnosti sdělení byla získaná data zpracována anonymně a také v anonymitě jsou ponechány jednotlivé mateřské školy, na kterých byl výzkum prováděn.

2.3 Respondenti výzkumu

Vzhledem k tomu, že mám zkušenost ředitelky církevní mateřské školy, rozhodla jsem se prozkoumat mentorink církevních mateřských škol. Požadavky na církevní mateřské školy jsou stejné jako na jiné mateřské školy, navíc u ředitelek i učitelek těchto škol je požadováno, aby respektovaly jinakost, výjimečnost těchto škol, jež zpravidla staví svůj vzdělávací program na křesťanských hodnotách. Tato skutečnost sama o sobě nabízí jeden z důvodů pro volbu mentorinku. Rozhodla jsem se, že se zaměřím na tento soubor škol. V České republice je 137 církevních škol a školských zařízení, což by právních subjektů. Z toho mateřských škol je celkem 30. Podle krajů je v Praze 21% a Středočeském kraji 10% církevních škol, což je ve srovnání s ostatními kraji nejvíce. Nejvíce je zde i mateřských škol, celkem 10, toto je základní soubor.

Rozhodla jsem se zmapovat zkušenosti ředitelek církevních mateřských škol s mentorinkem v těchto dvou krajích, které církevně tvoří jednu Pražskou arcidiecézi s největším počtem církevních škol i církevních mateřských škol v naší republice.

Mými respondenty je celkem 5 ředitelek a 1 ředitel církevních mateřských škol. Z toho jedna ředitelka vedle mateřské školy řídí i dvouletou církevní střední školu. Ředitel vedle mateřské školy řídí i církevní základní školu. Mateřské školy jsem vybírala přibližně stejně velké. Kapacita dětí se pohybuje v rozmezí 46 – 66 dětí. Délka praxe ředitelek a ředitele je 6 a více let. Jsou to ředitelky a ředitel církevních MŠ z Prahy a Středočeského kraje.

Základní soubor je 10. Výběrový soubor je 6. Soubor je reprezentativní. Ředitelky a ředitele jsem oslovila telefonicky a požádala o spolupráci.

2.4 Výsledky výzkumu

Všichni respondenti znali pojem mentorink. Zmiňovali to, aniž bych se jich na to ptala, v momentě, kdy jsem je seznamovala s názvem mé bakalářské práce a žádala jsem je o rozhovor. Ukázalo se, že o něm cíleně četli odbornou literaturu, či si vyhledávali informace. Jeden respondent uvedl, že absolvoval seminář na téma mentorink. Většina z nich, v rámci možností školy, se snaží využívat mentorink v praxi, nebo jeho některé jeho prvky. Nejvíce se tím zabývají ve chvíli, kdy přichází začínající učitel jako nový zaměstnanec.

Co se týče terminologie. V praxi ve čtyřech případech používají ve školách termín vedení, či podpora zkušenou kolegyní. V jednom případě používají ve škole termín podpora doprovázející učitelkou. Jeden respondent uvedl, že pro roli mentora používají ve škole termín koordinátorka, která má tuto konkrétní činnost ve své pracovní náplni. Formálně ani v jedné škole nemají zavedenou terminologii mentor, mente. S těmito odbornými termíny nepracují aktivně. Používají výše uvedené pojmy.

Na první otázku rozhovoru **zda využívají znalosti zkušených kolegyně pro podporu začínajících učitelek**, odpovídali respondenti shodně. V případě, že přichází začínající učitelka, všichni dotázaní ředitelé využijí v určité míře zkušenou kolegyni, kterou vyberou. Ve dvou případech to je stálá jedna a táž učitelka. V ostatních čtyřech případech ředitelé hledají „vhodnou“ zkušenou učitelku, aby vytvořili dobrou kombinaci dvojice. V případě, že by neměli zkušenou učitelku, věnovali by se ředitelé začínající učitelce sami.

Využíváte znalosti zkušených kolegyně pro podporu začínajících učitelek?	Mentorem je vždy jedna stejná učitelka	Mentorem je vždy jiná „vhodná“ učitelka
Počet respondentů	2	4

Tabulka č. 1 Využíváte znalosti zkušených kolegyně pro podporu začínajících učitelek?

Rozsah míry využití práce zkušené kolegyně v roli mentora záleží na mnoha okolnostech, možnostech a podmínkách konkrétní školy a také na tom jak ředitel školy má nastavené priority a jakou dává důležitost péči o začínající učitelky mateřské školy. To práce popisuje v dalších odstavcích.

Druhou otázkou byla zjišťována **stanovená délka období pro začínající učitelky a jejich podporu.**

Toto období každý z respondentů popisoval jinak, dle svých priorit a možností školy.

Ředitelka A má toto období stanovené dva roky: *„Minimálně dva roky jsou klíčové z mé strany. Pak ještě hraje roli to, kolik času konkrétní začínající učitelka potřebuje.“*

Ředitelka B uvedla délku období jeden rok. Ředitelka C má nastavené toto období pro začínající učitelku tak, že prvních 14 dní není začínající učitelka na třídě nikdy sama, je se zkušenou učitelkou. V dalších dnech pracuje již samostatně, ale při každé akci třídy, školy, která je pro ni nová je snaha zajistit, aby vždy měla podporu zkušené učitelky. Což je zpravidla rok, než se se všemi akcemi seznámí. Ředitelka D uvedla intenzivní podporu nastavenou stejně dlouhou jako je zkušební doba, tedy tři měsíce. Snahou ale je, jí aktivně doprovázet celý rok. Ředitel E má stanovenou dobu jeden rok, s tím, že v prvních měsících zajišťuje podporu intenzivnější. Ředitelka F má toto období dvouleté. *„První rok se skutečně sžívá a konfrontuje se s tím, jak věci ve školce chodí, proč tak jsou, jaké děláme akce, projekty, co je pro nás významné a co s dětmi prožíváme. Nasává naše hodnoty, to jakou chceme být školkou. Druhý rok má již představu, jak to u nás chodí, ví, o co nám jde, a předpokládám, že se s tím tak nějak ztotožňuje, je jí to blízké. V druhém roce má prostor se v tom realizovat, vnášet své prvky, způsoby, vymýšlet projekty, akce, rozvíjet naše hodnoty. Také se poměrně méně potýká s věcmi, které pro ni v prvním roce, možná, byly stresující.“ (F)*

Jak dlouhé období máte stanovené pro začínající učitelky a jejich podporu?	14 dní s mentorem 1 rok	3 měsíce intenzivně 1 rok	1rok	2 roky
Počet respondentů	1	1	2	2

Tabulka č. 2 Délka období mentorinku?

Lze tedy shrnout, že u všech respondentů dobou, kdy se začínající učitelce dostává podpory ze strany zkušené učitelky, je jeden rok.

Třetí otázkou bylo zjišťováno **jaké má ředitel požadavky na zkušenou kolegyni – mentora?**

Každý respondent uváděl takové požadavky, které ze svého pohledu považoval za důležité, a vycházely z jeho zkušeností. Jedna ředitelka uvedla, že by zkušená učitelka, která bude pečovat o začínající učitelku, měla mít za sebou roky praxe. Ostatní respondenti nekladli důraz na určitý počet odpracovaných let, jako dobu, po kterou učitel získává praxi. Respondenti spíše, než počet let praxe, uváděli konkrétní požadavky na schopnosti, dovednosti, zkušenosti a znalosti. Tyto požadavky jsem při jejich zpracování rozdělila do dvou skupin. Požadavky profesně odborné a požadavky sociálně osobnostní.

Profesně odborné požadavky uvedli všichni respondenti. Jejich podrobnou škálu čtyři respondenti konkretizovali, dva respondenti ji uvedli stručně. Tito dva respondenti uvedli ze svého pohledu dva nejpodstatnější požadavky a to důvěru a spolupráci. Čtyři respondenti rozvedli své konkrétní požadavky na zkušenou učitelku. Dva z nich považují za důležité, znalost metod práce. Jeden respondent uvedl, že klade důraz na znalost forem práce. Jeden respondent uvedl znalost administrativní vedení dokumentace. Znalost prostředí školy – organizace školy, akce, projekty, co a kdy se jak dělá, uvedli celkem tři respondenti. Stejný počet respondentů uvedl za podstatné, znalost rituálů a jejich smysl. Tři respondenti považují pro mentora za důležité, znalost předškolní pedagogiky – specifika práce s malými dětmi. Z toho jedna ředitelka uvedla specifika využívané pedagogiky: „*Máme svou specifickou salesiánskou pedagogiku, pedagogické zaměření,*

konkrétní rysy, které v jiných školkách nejsou. Potřebuji, aby v tom byla „kovaná“, aby to mohla předat dál.“ ©

Dva respondenti považují, pro mentora za důležité, rozumět poslání školy a být s ním ztotožněn. Všichni respondenti uvedli jako důležitý a nezbytný požadavek znalost křesťanských hodnot a znalost toho, jak s nimi konkrétně pracují, jak tyto hodnoty ve škole zviditelňují, předávají. Všichni na tento požadavek kladli velký důraz a byl pro ně velmi významný.

Druhou skupinou jsou sociálně osobnostní požadavky - vlastnosti, projevy osobnosti. Čtyři respondenti považují za důležité, aby si mentor lidsky rozuměl se začínajícím učitelem. Čtyři respondenti uvedli určitou zralost – pevnost charakteru a jasné morální zásady. Stejný počet respondentů uvedl vůdcovské znaky mentora, umět motivovat, přistupovat k začínajícímu učiteli kolegiálně, partnersky. Jeden respondent uvedl důležitou vlastnost mentora a to je umět být trpělivý, taktní, umět začínajícího učitele, učitelku povzbudit, zbavit obav, poradit „...poradila ji v daných situacích ať už odborně tak i lidsky. To znamená např.: aby ji naučila jak jednat s rodiči, aby byla vstřícná, tolerantní, pozitivní, aby na ni působila pozitivní motivací, taktní, aby se tam neobjevovalo takové to „já jsem vedoucí učitelka“ taková ta nadřazenost, suverenita – to bych nechtěla.“ (D)

Čtyři respondenti uvedli jako podstatnou schopnost umět komunikovat. Spolu s komunikací uvedli schopnost umět naslouchat a nalézt konkrétní profesní oblasti, ve kterých se se začínajícím učitelem/učitelkou shodují, nebo nahlízejí na věc stejně. Respondenti dále uvedli, aby skrze naslouchání a skrze vnímavost zkušená učitelka, mentor rozpoznal invenci, kterou začínající učitelka může do prostředí školy vnést a tak školu obohatit, či posunout ve vývoji.

Kdo se ve vaší škole věnuje začínajícím učitelkám? Tato, v pořadí čtvrtá otázka, mapovala výběr mentora. Tři respondenti uvedli, že na jejich škole se začínajícímu učiteli/učitelce věnuje zkušená učitelka. Z toho jeden respondent uvedl praxi, že se začínající učitelce věnuje i speciální pedagog, který ji seznamuje a uvádí do práce s dětmi se speciálními potřebami a je se začínající učitelkou v každodenním kontaktu. Protože se jedná o speciálního pedagoga, který velmi dobře zná prostředí školy, je začínající učitelce/učitelci nápomocen. Ostatní respondenti nejprve označili ředitelku, jako tu, která

začínající učitelku/učitele seznamuje se vším, co je třeba a je v jejích prioritách, možnostech. Na druhém místě pak uváděli zkušenou učitelku. V jednom případě to byla vedoucí učitelka, která je začínající učitelce k dispozici. Jeden respondent popsal jeho praxi, kde mají učitelku koordinátorku. Ta se začínajícímu učiteli/učitelce věnuje.

Přestože mými respondenti byli ředitelky a ředitel mateřských škol, velikostně spíše menšího, komunitního typu, o dvou až třech třídách, kde je oproti velké škole menší počet zaměstnanců, všichni respondenti v praxi tuto činnost delegují na další, pověřenou zkušenou učitelku.

Kdo se věnuje začínajícím učitelkám?	Počet respondentů
ředitelka, zkušená učitelka	3
zkušená učitelka se kterou je na třídě, speciální pedagog	1
vedoucí učitelka, ředitelka	1
koordinátorka	1

Tabulka č. 3 Kdo se věnuje začínajícím učitelkám?

Kdo je toho garantem – kdo vybírá a proškoluje zkušenou kolegyni, mentora? Pátá otázka sledovala odpovědnost za výběr vhodného mentora. Vzhledem k tomu, že zvolený vzorek byly spíše menší mateřské školy, kde je i méně personálu, odpovědi byly poměrně jednoznačné. Ukázalo se, že garantem, tedy tím kdo rozhodne, či má poslední rozhodné slovo je ve všech případech ředitel školy, který za tento výběr nese odpovědnost. V jednom případě bylo uvedeno: „*Koordinátorku z učitelek vybereme společně, všichni navrhnou jednu a vyjadřujeme se k tomu vzájemně. Pro naši školu je důležitá spolupráce a vyjádření všech, shoda.*“ (F)

Kdo vybírá mentora?	ředitel	K výběru se vyjadřují všichni
Počet respondentů	5	1

Tabulka č. 4 Kdo vybírá mentora?

Co vše je náplní (co vše předává) zkušené (uvádějící) učitelky (mentora) - má tištěnou podobu?

Celkem čtyři respondenti mají v tištěné podobě vypracovanou náplň, body, či plán toho, s čím je potřeba začínající učitelku seznámit. Z toho dva respondenti uvedli, že mají osnovu v bodech. Další respondent uvedl, že má vypracovaný plán, obsahově rozdělené oblasti s čím začínající učitelku seznamuje respondent sám a s čím začínající učitelku seznamuje zkušená kolegyně. Čtvrtý respondent uvedl: „*Každá zkušená učitelka si vypracovala nějaký plán, v bodech, do čeho je třeba zaučit novou učitelku – režim dne, chod školky, co se musí ráno odemknout, kam se co píše.*“ (C)

Dva respondenti tuto náplň nemají v tištěné podobě, požadavky si předávají ústně, mají důvěru ve zkušenou (vedoucí) učitelku, která ví, jak se co dělá a ví, s čím vším je potřeba začínající učitelku seznámit.

Z rozhovorů vyplynulo, že s některými věcmi začínající učitelku seznamují samotní respondenti - ředitelé. Nejčastěji zmiňovali školní vzdělávací program, školní řád, bezpečnostní pravidla, určité administrativní povinnosti, organizační řád, kulturu školy, seznámení s filozofií, s posláním a vizí školy, s hodnotami a spiritualitou, tedy s tím, co považují za podstatné, důležité, a proto s tím začínající učitelku chtějí seznámit sami, osobně. „*Na předávání tohoto způsobu výchovy, spirituality a našeho směřování není sama. Velmi na to dbám. Máme pravidelné týdenní porady a jednou za měsíc máme poradou, kdy zvou odborníka z venku a dělá nám takové malé „odborné okénko“, které rozvíjí hodnoty naší spirituality a hovoříme o tom jak ji konkrétně a přijatelně dětem zprostředkovat.*“ ©

„*Na poradách mateřské školy, kde si tyto věci předáváme a z augustiniánské pedagogiky si něco připomeneme. Jinak každý den si něco připomeneme z toho, co je pro nás z těchto hodnot důležité v rámci ranního setkávání a pak celý program je tak nastaven, že se tím všichni zabýváme.*“ (E)

Co je tedy náplní zkušených učitelek a s čím seznamují ony začínajícího učitele/učitelku?

Všichni respondenti konkrétně uvedli vzdělávání, seznámení se školním vzdělávacím program a jeho aplikaci v praxi, to jak s ním pracovat. Jeden respondent zmínil seznámení

s Rámcovým vzdělávacím programem předškolního vzdělávání. Tři respondenti uvedli tvorbu Třídních vzdělávacích plánů, vedení šanonu, kde jsou tyto plány ukládány, tabulky s cíli a očekávanými výstupy, přípravy, informace pro rodiče, hodnocení jednotlivých bloků.

Tři respondenti uvedli jako náplň práce zkušené učitelky seznámit začínající učitelku s denním režimem. Čtyři respondenti považují za podstatné, aby zkušená učitelka uměla začínající učitelku seznámit s prostředím školy, s prostředím jednotlivých tříd, kde co je uloženo a kde mají věci své místo, např. pomůcky, ukládání hraček, lékárnička, informace o dětech, kontakty na rodiče. Všichni respondenti se shodli na seznámení s pravidly, postupy, se zvyklostmi a s procesy jednotlivých tříd a mateřských škol. Aby zkušená učitelka uměla vysvětlit důvody, proč tomu tak v jejich třídě, školce je, proč praktikují zavedené postupy. Konkrétnější výčet těchto postupů, procesů a zvyklostí popsal jeden respondent takto: „...až po takové ty vychytávky, jaké zkratky používáme při zapisování do třídní knihy.“ (F)

Další jeden respondent uvedl, že je důležité říct, kde je kniha úrazů a jak se úrazy zapisují. Další jeden respondent považuje za důležité, seznámit začínajícího učitele/učitelku s tím na koho se má obrátit s konkrétními problémy, postup pro vedení osobní docházky, používané metody práce s dětmi, řešení konfliktních situací mezi dětmi, jak komunikovat s rodiči, kde jsou uložena zmocnění zákonných zástupců k vyzvedávání dětí, předávání informací o dětech, předávání pracovních informací, co je potřeba udělat při příchodu, při odchodu ze školy, spojování tříd.

Seznámení s akcemi a projekty školy, ročním plánem zmínili celkem čtyři respondenti a tři respondenti uvedli seznámení s diagnostikou dětí, vedení jejich portfolia a zaznamenávání jejich pokroků. „Dále ji uvádí do salesiánského způsobu výchovy.“ ©

Kdo hodnotí práci uvádějící učitelky (mentora)? Na sedmou otázku odpovídali respondenti poměrně jednoznačně. Jsou to právě ředitelé, kteří hodnotí práci zkušené učitelky, mentora. Jedna ředitelka uvedla, že na práci uvádějící učitelky se ptá a vyžaduje

zpětnou vazbu od speciálního pedagoga, který s ní a se začínající učitelkou spolupracuje. Chce znát i jeho zpětnou vazbu.

Tři ředitelé vedle této odpovědi sami uvedli skutečnosti, podle nichž práci uvádějící, zkušené učitelky, mentora hodnotí. Nejčastější odpověď byla podle toho, co vidí – jak věci fungují, jak se začínající učitelce daří, zda má informace, zda každá učitelka plní své úkoly, za které je zodpovědná. Druhým uvedeným hodnotícím prvkem je rozhovor s uvádějící učitelkou.

Kdo hodnotí práci mentora?	Ředitelka/ředitel
Počet respondentů	6

Tabulka č. 5 Kdo hodnotí práci mentora?

Jak získáváte zpětnou vazbu od začínající učitelky? Tato otázka byla v pořadí osmá. Nepřímo souvisí s předchozí otázkou. Podle rozhovoru se začínající učitelkou může ředitel dostávat odpověď, či zpětnou vazbu jak pracuje zkušená učitelka v pozici uvádějící učitelky, mentora.

Získávání zpětné vazby od začínající učitelky ale primárně slouží jako jeden z podstatných a komplexních prvků péče o ni samotnou, o její začlenění, o tom jak se cítí po odborné, profesní, sociální a lidské stránce.

Všichni dotázaní respondenti získávají zpětnou vazbu na základě osobního setkání a rozhovoru. „Mám nepsanou strukturu, o čem se bavíme: chod dne, řízená činnost, komunikace se zkušenou učitelkou a se všemi ostatními učitelkami, komunikace s rodiči a jak se našla v ŠVP, jak jí to sedí. Také se zajímám o jejich nápady, novosti, kam se můžeme posunout. Zastavíme se nad obdobím, čase, kdy jsem byla ve třídě a co jsem viděla.“©

„Každý den se s ní velmi krátce setkávám a zeptám se jak se má, na čem pracuje? Se všemi učiteli se setkávám 2x ročně. S novou učitelkou vícekrát, kdy se ptám zpravidla na tyto otázky: Jak se máš, jak se cítíš? Potřebuješ s něčím pomoci? Co ti chybí, co postrádáš? Jak se cítíš v kolektivu? Jak ti mohu pomoci? Pokud je nějaký problém, řeším ho hned, nečekám na poradu, či na termín pravidelného setkání.“(E)

Jeden respondent uvedl, že předmětem rozhovoru je i portfolio začínající učitelky, které si vede. Zpětnou vazbu získávají čtyři respondenti i tím, co vidí, chodí se dívat do třídy náhodně nebo v rámci domluvené hospitace. Další jeden respondent uvedl jako způsob získávání zpětné vazby dotazník, rozbor denní činnosti a náslech.

Četnost osobních rozhovorů má každý dotazovaný respondent nastavenou jinak.

Ředitelka A jednou měsíčně. Ředitelka B ve zkušební době častěji, dále se na intervalech domluví s konkrétní učitelkou. Ředitelka C ve zkušební době týdenní a častější setkání. Ředitelka D vede rozhovory podle potřeby. Ředitel E ze začátku každý den vede krátký rozhovor, dále několikrát za rok vede rozhovor s výše uvedenými otázkami. Ředitelka F podle vzájemné potřeby, jinak 2x ročně.

Jak získáváte zpětnou vazbu od začínající učitelky?	Rozhovor, osobní setkání	Portfolio	Tím, co vidím	Dotazník, rozbor denní činnosti
Počet respondentů	6	1	4	1

Tabulka č. 6 Jak získáváte zpětnou vazbu od začínající učitelky?

Jakou odměnou (finanční, nefinanční) je uvádějí učitelka (mentor) za svou práci odměněna? Toto byla další, v pořadí devátá otázka.

Finanční odměnu uvedlo pět respondentů, z toho tři respondenti finanční odměnu dávají, ale nemají nastavená kritéria ani časovou pravidelnost. Tuto práci odměňují v rámci odměn, nepravidelně, pokud mají dostatek finančních prostředků, a když si to tedy mohou dovolit. Pokud s mentorstvím vzniknou související přesčasy, snaží se je respondenti zaplatit, či dát náhradní volno. Ředitelka D uvedla: „*Já jsem ráda, když zaměstnance mohu ohodnotit, alespoň něčím, mám to stanovený jako finanční odměnu, není to příplatek k osobnímu ohodnocení, ale dávám odměnu jednou za půl roku, kde je vypsaná všechna práce na víc. Vedoucí učitelka tam má vypsaný právě i tento mentorink – práci se začínající učitelkou. Pokud je to celý školní rok tak je to dvakrát do roka tato odměna.*“

Jeden ze šesti respondentů uvedl, že má nastavená kritéria a za tuto práci má uvádějí učitelka finanční odměnu každý měsíc.

Jeden respondent se k finanční odměně vyjádřil svým názorem a svojí zkušeností takto: „*Finančně ne. Je to v rámci kolegiality. Dáváme to, co jsme sami dostali. Sami jsme také byli začínajícími učiteli. Mentorství je v rámci pracovní náplně učitelky koordinátorky.*“ (E)

Nefinanční odměnu uvedlo celkem pět respondentů. Ve výčtu těchto nefinančních odměn uvedli určitou vstřícnost v čerpání studijního volna, náhradního volna, dovolené. Jeden respondent zmínil první nárok a upřednostnění ve výběru termínu studijního volna. Dva respondenti zmínili přednost v dovolené a čerpání volna za vzniklé přesčasy. Tři respondenti dále uvedli pochvalu, poděkování, vstřícnost v požadavcích na pomůcky.

„*Dvakrát do roka každé učitelce napíšu osobní dopis, kde vypíši, za co všechno ji děkuji. Snažím se o osobní a vtipnou formu.*“ (F)

Jakou dostává mentor odměnu?	Finanční	Nefinanční
Počet respondentů	5	5

Tabulka č. 7 Jakou dostává mentor odměnu?

V čem spatřujete pozitiva, negativa podpory začínajícím učitelkám – mentorinku?

Poslední desátá otázka zaznamenává vyjádření respondentů a jejich pohled z praxe na výhody mentorinku, proč ho využívají, a v čem spatřují případné nevýhody, či negativa mentorinku.

Jako pozitiva mentorinku uvedli dva respondenti, že mentorink podporuje motivaci začínající učitelky. Tři respondenti vnímají mentorink jako pomoc začínající učitelce pro dobrou a rychlou adaptaci, získání jistoty, že se má na koho obrátit. Dva respondenti konstatovali, že začínající učitelka vedle zkušené učitelky, mentora nezažívá pocit samoty. Tři respondenti spatřují pozitiva v mentorinku jako ulehčení práce pro ředitele školy, podpora dobré spolupráce, důvěry a sjednocení v postupech. Jeden respondent v mentorinku má podporu pro snazší seznámení se se způsoby, metodami práce. Další

respondent jako pozitivum uvedl skutečnost, že pro zkušenou učitelku je mentorink příležitostí profesního i osobního růstu. Zároveň pro začínající učitelku mohou být zkušenosti uvádějící učitelky inspirací – uvedl jeden respondent. Jeden respondent uvedl důležitost mentorinku ve svých prioritách a v životě školy takto: *„Kdybych si to mohla dovolit, měla dost prostředků finančních, personálních tak bych si zaplatila administrativního pracovníka a sama bych se věnovala učitelkám. Nebo bych si přijala učitelku na půl úvazku, nemusela bych být tolik hodin u dětí (30) a učitelkám a všem ve školce bych se mohla osobně věnovat, věnovat se lidem, zaměstnancům. Na udržení ducha a filozofie školy je dobré, když si to člověk řídí sám – to je to podstatné.“* (B) Jeden z respondentů uvedl jako pozitivní přínos mentorinku zpětnou vazbu, která pozitivně ovlivňuje celý rozvoj školy. Všechna pozitiva mentorinku pak shrnul jako kladné působení a pozitivní dopad na kvalitu školy, její klima a na její stálý růst.

Mezi negativa uvedli dva respondenti přebírání nevhodných metod, zvyků, přístupů. Další dva respondenti uvedli osobní nastavení a fakt, že si mentor s mentem nemusí vzájemně rozumět. Dva respondenti se shodli na špatně vybraném mentorovi. V případě, že je to solitér, který neumí pracovat ve vztahu, nebo tuto práci využívá ke svému vlastnímu prospěchu, neplní roli mentora. Jeden respondent uvedl jako negativa mentorinku odpracované hodiny na víc, přesčasy, které právě s prací mentora souvisí, kdy je mentor časově k dispozici mentemu, zvláště pak při přímé práci u dětí. Tím mu vznikají odpracované hodiny na víc. Náročnost pro ředitele školy tyto hodiny kompenzovat. Jeden respondent zmínil negativa mentorinku, možné špatné uchopení mentorinku, či malé zkušenosti s mentorstvím. Při dobré vůli pomoci se z mentora stává pečovatel, dochází pak k omezení prostoru pro kreativitu, tvořivost začínající učitelky a také prostor pro improvizaci, tedy aby měla příležitost zažít náročnější situace, se kterými by si sama musela poradit, improvizovat, a tak nabývat vlastní zkušenosti.

Sumarizace dat

Z analýzy odpovědí je zřejmé, že zkušenou kolegyni, mentora vybírá a garantem této osoby je ředitel. Výběr probíhá na základě požadavků, které ředitel na mentora má a mentor by je měl splňovat. Náročnost požadavků na kvalitu práce mentora vychází

z poslání, vize školy, z priorit ředitele a ze společně nastavené kvality školy a úsilí dosahovat této kvality. Respondenti popsali požadavky pro výběr kvalitního mentora. Podle uvedených požadavků respondenti následně hodnotí kvalitu práce mentora. Tedy ředitel mentora vybere i hodnotí. K hodnocení využívají výše uvedené prostředky: osobní setkání, rozhovor strukturovaný nebo náhodný, dotazník, portfolio začínajícího učitele, zpětná vazba od začínající učitelky. Také práci mentora hodnotí podle toho, co sami vidí. Činnosti mentora jsou vymezené, u čtyř respondentů popsané a u dvou respondentů se předávají ústně. Mentori jsou za svou práci odměňováni finanční i nefinanční odměnou.

Diskuze

Ze všech rozhovorů bylo patrné, že respondentům velmi záleží na poslání školy, na jejich hodnotách, na kterých staví svůj vzdělávací program. Důležité pro ně je prostředí školy, atmosféra a způsob, jakým hodnoty, případně určitou spiritualitu dětem předávají. Vědí, čeho chtějí dosahovat a hledají způsoby a možnosti jak těchto cílů dosahovat. Procesy, postupy mají propracované a osobně jim záleží na tom, aby tyto věci fungovaly, byly „živé“ a aby se celková kvalita a specifika školy rozvíjela. V této souvislosti jim velmi záleží na výběru vhodného kandidáta – nové učitelky a na maximální podpoře, které by se jí mělo dostat, je – li začínající učitelkou. Hledají způsoby jak toho docílit. Hledají a zkoušejí systémy podpory, které by dobře fungovaly v jejich škole a staly se danou, nosnou součástí práce se začínajícími učiteli. Vedle toho mají ale některé systémy podpory profesionálně nastavené, fungují jim a respondenti jsou spokojeni. Je to převážně ta oblast, která odlišuje školu od jiných, vytváří její jinakost a specifičnost. *„Bez toho doprovázení si to neumím představit.“* ©

Vzhledem k tomu, že respondenti jsou ředitelé spíše menších mateřských škol, nemají zázemí v administrativních pracovnících, mnohé musejí zvládat sami. Práci se začínajícími učiteli určitě věnují svou profesionální pozornost. Možnosti má ale každý respondent jiné a s tím se snaží každý dle svých možností vypořádat. Z rozhovorů vyplynulo, že to není tak o prioritách ředitele samotného jako o jeho povinnostech, které musí zvládnout a splnit, o jejich přetížení a nutnosti zvládnout vše, co ve velkých školách dělá někdo jiný. Zvláště pak, když se zavádí mnoho změn, které nejsou ověřeny v praxi, nejsou manuály, není podpory na MŠMT. Dochází k mnoha právním úpravám, bez ohledu jak souvisí, či ovlivní jiné právní normy. Ředitelé mateřských škol si s většinou těchto změn musí poradit sami.

„Kdybych si mohla vybrat, tak začínající učitelku si spíše nevyberu, je to velká nejistota: jak přijde vybavená, jestli bude mít ráda děti, jak bude tvůrčí, komunikativní, laskavá, jestli s námi bude sdílet naši strategii, ochotná, pracovitá...Je to práce navíc a teď jak jsme zahrnuty administrativou - povinné předškolní vzdělávání, IVP, zápisy, dvouleté děti, GDPR, mnoho dalšího a v této souvislosti upravovat všechny vnitřní dokumenty školy..., nemám žádný čas na víc a začínající učitelka potřebuje čas. Naši současnou začínající učitelku, která ještě studuje, jsem si vybrala proto, že jsem ji z praxe znala.“ (A)

Je zde vnímána určitá diskrepance mezi chtěným a reálným přístupem k praktikování mentorinku v jeho plné šíři a bohatství. Z diskuze bylo patrné, že všichni respondenti jako ředitelé mateřských škol by se rádi osobně více věnovali začínajícím učitelům, poskytovali jim konkrétní pravidelnou podporu.

Nutno také konstatovat, že respondenti byli z prostředí malých mateřských škol. Do počtu maximálně tří tříd. Zaměstnanci jsou zde v každodenním kontaktu, mají k sobě blíž, ředitelé se často pohybují ve třídách, vnímají atmosféru, vzájemnou komunikaci s dětmi, mají na očích práci učitelek. Je zde patrný partnerský přístup. Téměř každodenně je možné se bavit o jejich práci, řešit konkrétní situace. Právě pro udržení směřování školy, udržení jejich hodnot a klimatu je malé prostředí výhodou, oproti velkým školám.

Dalším podstatně ovlivňujícím faktorem, je již výše zmíněný výrok respondenta, který právě reaguje na nedostatek financí pro možnost zaplatit administrativního pracovníka, jako pomoc řediteli. Ředitel by pak měl čas se osobně věnovat tomu, co považuje za důležité – věnovat se zaměstnancům, tedy i začínajícím učitelům. Respondenti jsou ředitelé církevních mateřských škol, kde mají na rozdíl od státních mateřských škol normativní způsob financování, a tedy určitou svobodu při nakládání s finančními prostředky mají. Mají stanovenou úplatu za předškolní vzdělávání a nevztahuje se na ně vyhláška č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a pedagogicko – psychologické činnosti pedagogických pracovníků, §1 – rozsah působnosti. Mohou mít více, či méně zaměstnanců. Lze tedy předpokládat vhodnější podmínky pro praxi mentorinku, než právě na zmíněných státních mateřských školách. V diskuzi se ale ukázalo, že tomu tak není. Od svého zřizovatele nedostávají příspěvek na provoz v takové výši, jako dávají městské části, či obce svým zřizovaným mateřským školám. Ředitelé také často vycházejí vstříc rodinám sociálně slabým, nebo s větším počtem sourozenců, kde pak úplatu za předškolní vzdělávání rozhodnou nevybírat. To jsou skutečnosti, které ve vztahu k finančním možnostem ředitele neumožňují praktikovat mentorinku v jeho plném rozsahu. Nemají na něj dostatek finančních prostředků.

Někteří respondenti uvedli, že zkušené učitelky, kterým jsou svěřeni začínající učitelé, nemají žádný speciální výcvik ani kurzy mentorinku. Důvodem toho je časová náročnost,

nalezení vhodného výcviku, kurzu s osvědčeným doporučením a se zkušeností realizování v terénu mateřských škol. Jako další důvod uvedli finanční náročnost, personální náročnost. Práce mentora vyžaduje čas na víc, a aby nebyl takový člověk přetěžován, měl by mít jiný počet hodin přímé práce u dětí, což by vyžadovalo personální posílení. Zmíněnou obavou byla i určitá nejistota, že proškolený odborník, který získá požadovanou kvalifikaci, může ze školy odejít. Zde ale zároveň respondenti uvedli možnost kvalifikační dohody. Tato obava se dá tímto ošetřit.

Někteří respondenti konstatovali, že právě vzhledem k poměrně malé velikosti mateřské školy nemají takovou fluktuaci učitelek. Je to otázkou období. Několik let mají stálý pedagogický sbor, není potřeba praktikovat mentorink.

Při dotazování bylo evidentní, že respondenti měli mnoho zkušeností a některé věci měli srovnatelně nastavené. Pojem mentorink má v teoretické oblasti vymezený a popsáný obsah avšak nabízí širokou škálu souvislostí a bez zacíleného vymezení a přesné instrukci obsahu může dojít k rozvláčení pojmu, či obsahu. Myslím si, že z hlediska metodologického by bylo užitečné pro doplnění použít metodu skupinového rozhovoru, kde se snáze nastaví konsensuální obsah pojmu. Důležité je také zmínit, různorodost respondentů v osobním pohledu na obsah otázek. Co uvedl jeden respondent, druhý mohl považovat za samozřejmost a stejnou praktiku neuvedl.

Závěr

Cílem práce bylo popsat mentorink v mateřských školách ve vztahu k začínajícím učitelům/učitelkám.

Pro splnění cíle jsem si stanovila následující výzkumnou otázku:

- Jak probíhá mentorink začínajícího učitele v praxi mateřských škol?

Díky vstřícnosti a ochotě respondentů podělit se o své odborné zkušenosti se podařilo získat bohatý materiál, který umožnil odpovědět na výše uvedenou otázku. Výsledky výzkumu ukázaly, že všichni respondenti praktikují mentorink a popsaly jeho průběh v praxi svých škol v jednotlivých rozhovorech.

Bližší rozbor tohoto pojmu ve výpovědích respondentů ukázal, že aktivně sice nepoužívají tento odborný termín v běžné praxi, ale v rámci svých možností mají tento způsob vzdělávání na pracovišti nastavený a **aktivně mentorink praktikují**. Procesy mentorinku napříč dotazovanými školami jsou různé, nejsou jednotné, vycházejí z možností každé školy. Nejčastějšími **důvody, proč mentorink respondenti využívají**, jsou uvedená jeho pozitiva – **snadnější začlenění začínající učitelky, její rychlejší adaptace, orientace se v prostředí, porozumění hodnotám, sjednocení s posláním školy, s vizí a se specifickostí školy a s tím, čím je škola výjimečná. Podpora a motivace mentorem, usnadňuje práci řediteli.**

V případě, že do prostředí školy přichází začínající učitel/ učitelka, věnuje se jí zkušená kolegyně, **mentor, kterého vybere, kontroluje a hodnotí ředitel**. Zkušenou kolegyni, mentora ředitel **vybírá podle dvou kritérií**. Prvním kritériem je důraz na **profesně odborné znalosti, schopnosti a dovednosti**. Druhým kritériem jsou **sociálně osobnostní vlastnosti**. Nezbytným prvkem je dobrá spolupráce vzájemná důvěra ve vztahu ředitel a mentor, mentor a mente. Velký důraz ředitelé kladou na schopnost předávání hodnot a toho, v čem je jejich mateřská škola specifická, předávání pedagogiky (salesiánská, augustiniánská), přístupů k dětem, a metody vzdělávání a na to, aby se začínající učitelka cítila v kolektivu dobře, orientovala se v něm bez problémů. Nejen, že na toto kladou velký důraz, ale odborně mají tyto priority velmi dobře promyšlené, propracované, praktikují to

v praxi, kontrolují. Úroveň péče předat tyto hodnoty začínajícím učitelům a k tomu nastavené postupy mne pozitivně při rozhovorech překvapila.

Ukázalo se, že i sami ředitelé se snaží začínající učitelce osobně věnovat. Rozsah míry záležitosti na podmínkách konkrétní školy a na prioritách ředitele školy. **Délka doby**, kdy se začínající učitelce dostává podpory ze strany zkušené učitelky, mentora je zpravidla u všech respondentů **jeden rok**. Rizika mentorinku ředitelé vnímají v přebírání nevhodných metod, zvyků, přístupů, nevhodně vybraného mentora nebo mentorovo nesprávné pojetí mentorinku.

Odměna za tuto práci je dvojitá. Finanční, která zpravidla záleží na možnostech školy a většina ředitelů se jí snaží využívat. **Nefinanční** odměna ze strany ředitelů je vstřícnost v požadavcích na čerpání studijního, náhradního volna a dovolené, vybavení, pochvala, poděkování.

Zpětnou vazbu od začínajících učitelek získávají pravidelným osobním kontaktem, rozhovorem, vedením portfolia a také tím, co sami vidí.

Rozhovory ukázaly, že ředitelům záleží, aby využili vnitřní potenciál, který učitelé v jejich mateřských školách mají. Vnímají v něm sílu a podporu pro vzájemné vztahy, utváření kvalitního pracovního kolektivu. Tím nastavují klima, prostředí a kvalitu celé školy. Využívají znalostí zkušených kolegyň, naslouchají potřebám začínajících učitelek, ale i jejich podnětům, které mohou vnést inovaci, jiný způsob práce a mohou být obohacením pro školu.

Výsledky práce potvrzují formulaci Lazarové (2010), že mentorink má význam pro začínající, nové učitele, význam pro mentory a význam pro konkrétní školy.

Práce popsala jak mentorink začínajících učitelů probíhá v praxi a jaké s ním mají respondenti zkušenosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANDRYS, O., *Podpora začínajících učitelů z pohledu České školní inspekce*, 2017
<http://konference.nidv.cz/#konference-prednasejici>

BRUMOVSKÁ, T., MÁLKOVÁ, G., *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-772-5.

BULANT, M., *Dobrá zpráva – do českých škol se vrací mentoring*. Týdeník školství, 2015, roč. 23 (11), s. 1,5. ISSN 1210-8316.

ČÁBALOVÁ, D., *Pedagogika*, Grada Publishing, a.s., 2011, ISBN: 978-80-247-2993-0.

DLABOLA, Z., *Mentoring, tentokrát optikou ředitele*. Řízení školy, 2017, roč. 14 (12), s. 22. ISSN 1214-8679.

DOBROVOLNÁ, S., *Počátky mentoringu v Česku*. Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy, 2014, roč. 139 (1), s. 5 – 11, ISSN 0323-0449.

DROPOVÁ, G., *Učitelka v materskej škole v procese edukácie*. Pedagogické rozhľady: odborný-metodický časopis, 2009, roč. 18 (2), s. 15 -17, ISSN 1335-0404

GÖBELOVÁ, T., SEBEROVÁ, A., *Profesiografické otázky učitelství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-197-8.

JUKLOVÁ, K., *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.

KOHNŮVÁ, J., ed., *Profesní rozvoj učitelů: sborník příspěvků z konference: se uskutečnila ve dnech 23. a 24. dubna 2012 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Kreace, 2012. ISBN 978-80-7290-548-5.

KOLÁŘ, Z., *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

LOCHMANNOVÁ, A., *Personalistika: základy personalistiky*. Prostějov: Computer Media, 2016. ISBN 978-80-7402-282-1.

LAZAROVÁ, B. *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy*. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. 2010, roč. 60(3-4),

MACLENNAN, N., *Coaching and Mentoring*, Routledge, 2017, ISBN – 13: 978-0566075629

Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 2011,

http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_eu/isced_2011.pdf

MIKULÁŠTÍK, M., *Manažerská psychologie*. 3., přepracované vydání. Praha: Grada, 2015. Manažer. ISBN 978-80-247-4221-2.

MOLNÁR, Z., *Pokročilé metody vědecké práce*. Zeleneč: Profess Consulting, 2012. Věda pro praxi (Profess Consulting). ISBN 978-80-7259-064-3. -3

NAPPER, R., NEWTON, T., *Taktika transakční analýzy*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2915-2.

PETRÁŠOVÁ, M. A., PRAUSOVÁ, I., ŠTĚPÁNEK, Z., *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0625-5.

PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K., *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN isbn978-80-7290-518-8.

SYSLOVÁ, Z., *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

SCHUSTER, K., *11 manažerských hříčů: jak se manažeři připravují o kariéru, rozum, partnery a zábavu*, Praha: Grada 2010, ISBN 978-80-247-3465-9.

ŠÁDLEROVÁ M., PILAŘ L., *Gender a mentoringové funkce v akademickém prostředí*. In Think Together 2012. Doktorská vědecká konference. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, 2012. ISBN 978-80-213—2275-2, s. 162 – 174

ŠIKÝŘ, M., *Personalistika pro manažery a personalisty*. 2. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Manažer. ISBN 978-80-247-5870-1.

ŠIKÝŘ, M., BOROVEC, D., TROJANOVÁ, I., *Personalistika v řízení školy*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-264-1.

ŠTEFLOVÁ, J., *Potřebují školy mentora?* Učitelské noviny týdeník pro učitele a přátele školy, 2013, roč. 116(6), s 8-9.

TROJAN, V., *Přístupy k efektivitě z pohledu managementu vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-897-4.

TROJANOVÁ, I., *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních.* Praha: Wolters Kluwer, 2014. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN isbn978-80-7478-656-3.

Seznam příloh

Příloha č. 1 - principy vzdělávání podle RVP PV

Příloha č. 2 - předvýzkum

Příloha č. 3 - strukturované rozhovory s jednotlivými respondenty

Příloha č. 1 - principy vzdělávání podle RVP PV

RVP PV byl formulován tak, aby v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy.

- akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání
- umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb
- zaměřoval se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání
- definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet
- zajišťoval srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami
- vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy
- umožňoval mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám
- poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání.

Příloha č. 2 - předvýzkum

První – zkušební rozhovor proběhl se zkušenou ředitelkou MŠ.

Přepis rozhovoru:

1. Jak, jakými metodami podporujete začínajícího učitele na Vaší škole?

„No tak mají vzájemné sdílení, to děláme. 2x za pololetí se jdou podívat ke kolegyním do jiných tříd, mají možnost návštěv ve třídách. Mají k tomu i jednoduchý formulář, kde napíše tzv. „aha efekt“ - Co je nejvíc zaujalo. Formulář vysvětlují na poradách, že to není kontrola, ale objevení něčeho nového, že to někdo dělá jinak.

Vysílám je na praktické kurzy, hledám od NIDV, ale fakt smysluplné, v tom, co potřebují. Mají možnost konzultací mezi sebou, konzultací se mnou. Snažím se, aby zapadli do kolektivu, který tady máme- nerada to slovo používám, ale teambuilding – společné akce. Je pro mne důležité, aby se u nás cítily dobře a byla dobrá celková atmosféra školy.“

2. Co si představujete pod metodou mentorinku – co pro Vás znamená? Využíváte metodu mentorinku?

„Mentorink znám, ale využívám ho velmi omezeně, protože na to není prostor a nejsou lidi. Letos jsem využila přípravný týden a každý den jsem věnovala (ředitelka) cca jednu hodinu a konkrétně jsem je seznamovala s činnostmi, jak co mají dělat, aby to bylo v jednotném duchu a podle nastavení vize naší MŠ. Např. zapisování do třídnice, řešení konfliktů u dětí apod. Mentorink vnímám jako podporu ke kolegiálnímu a profesnímu růstu. Pomoc při adaptaci a socializaci v tom kolektivu. Např. kde najde knihovnu, kam může jít na počítač, kde máme pomůcky, materiály. Teď jsme se domluvily, že si vytváříme své šanony se svými pomůckami, náměty. Pracují mi na tom asistenti, když chybí dítě – foliují. Máme jaro, léto, podzim, zima, matematické představy, čtenářské. Máme svoji skupinu na facebooku kde si dáváme odkazy, kde hledáme náměty a kde hledáme nápady. Když to vzájemně sdílíme tak je to velká podpora právě pro ty začínající učitelky.

Snažím se je chválit, podporovat v přípravách, pokud neví. Nyní jsme si zrovna ukazovaly, jak děláme třídní vzdělávací plán, co chceme mít v portfoliu dítěte,...aby v podstatě vplula

do systému naší MŠ. To, že je vystudovaný předškolní pedagog je jedna věc, ale vplout do systému je náročné a je potřeba názorné vedení.

Metodika ale převážně visí na mně. Nyní mám jednu naši starší učitelku v důchodu a ráda bych ji takto využila, byla by mentorem, protože v naší školce leta pracovala a ví, co jak děláme. Byla by s nimi ve třídě, učitelky ji docela berou. A kdybych ji dala na dohodu, tak mě to finančně nezruinuje.

Z mentorinku využíváme některé prvky. Někdy mám problém vybrat i zástupkyni natož mentora. Učitelky, i když se snažím, se často střídají z důvodu odchodu na MD, sňatku apod.“

3. Jak dlouhé období máte stanovené pro mentorink začínajícího učitele?

„Já jsem o tom uvažovala a řekla bych tak 2 až 3 roky. Dva by i stačili. Je otázka, jestli za dva roky neodejdou. První rok se rozhlíží, druhý rok nabírá zkušenosti a jistoty, prohlubuje to.“

4. Jaké máte požadavky na mentora?

„Ze zkušenosti to musí být určitě zkušený předškolní pedagog, ale to není všechno. Velmi důležitá je osobnost toho člověka, pokud bych někoho pověřovala. Pokud nedokáže navázat dobré vztahy mentor a mentorovaný tak je to špatně. Mentor by měl toho člověka vést a otvírat mu obzory. Nesmí být sólista. Ne že mentorovaný se stane kopií mentora. Mentor musí být empatický k tomu člověku, a aby navázal vztah a dokázal ho vést spíš, než „strkat“. Umožnit druhému objevit jeho vlastní prostor, obzor.“

5. Kdo ho tedy na vaší škole dělá?

„Spíš já – ředitelka) a nyní chci využít právě tu učitelku v penzi, v loni mi pomáhala, má zkušenosti, je hrozně hodná, empatická, zkušená, mladé učitelky ji berou. Hlavně nyní mám školu sestavenou jenom z mladých pedagogů, tak kdo jiný? To by nešlo.“

6. Kdo je jeho garantem – kdo vybírá a proškoluje mentora?

„Garantem je ředitel, protože ředitel chce tu školu nějak směřovat. Poslala bych mentora na školení. Dívala jsem se na NIDV, ale školení mentorinku pro předškolní pedagogy jsem

tam nenašla. Našla jsem pro základky a jiné, ale pro MŠ ne. Možná bych školení našla pod jinou organizací (VISK, apod.). Důležité je, aby školení bylo kvalitní.“

7. Co vše je náplní mentora - má tištěnou podobu? (Co vše mentor předává – priority školy ve vztahu k zač. učiteli – „co vše pro začátek“?)

„Náplň zpracovanou v písemné formě nemáme. Umím si to představit, co by tam mělo být. Vnímám to jako uvádění, sdílení, praktické rady: takže kde co najde, jak to u nás chodí, jak věci děláme, apod.“

8. Kdo hodnotí jeho práci?

„Když to jsem já tak nikdo, max. supervizor by mohl, ale to jsem nikdy nedělala. Ještě třeba zřizovatel by mohl, kdyby měl toto nastavené. Záleží kdo tam je a v jaké oblasti je odborník.“

9. Jaká je zpětná vazba od začínající učitelky? (Jak získáváte zpětnou vazbu od zač. učitelky?)

„Formou pohovoru, sleduji je při hospitaci. Zpětnou vazbu mám také z toho, co vidím, jak se začlenila, jak funguje, pracuje a komunikuje s dětmi, rodiči, s kolegyněmi.“

10. Je mentor za svou práci odměněn finanční nebo nefinanční odměnou? Jakou?

„Já bych brala tu finanční odměnu konkrétně v případě, že mi to dělá důchodkyně - DPČ. Nefinanční, že ji vezmeme někam s sebou, že patří do našeho kolektivu. Je škoda šikovnou a dobrou důchodkyni takto nevyužít, zvláště když může a zdraví jí slouží. Tímto způsobem stále patří do naší školky, ceníme si stále její práce. Je to o těch hodnotách, které takto i „zviditelňujeme“. Takto to mám promyšlené, spočítané, a pokud se s paní učitelkou na penzi domluví, mohlo by to takto fungovat.“

1. Jak hodnotíte zkušenost s mentorinkem?

a) V čem jsou pro vás největší pozitiva, přínos mentorinku?

b) V čem jsou případná negativa?

„Určitě přínos pro začínající učitele, v tom že se lépe a rychleji orientují ve škole, v pěstování dobrých vztahů – podpora je důležitá a s mentorem je rychlejší. Profesionální růst,

uplatňuje to, co se ve škole naučil. Dále určitě zlepšování klimatu, protože, když si takto připravíme učitele a zapadne nám do kolektivu – je to pro klima školy lepší.

Negativa: špatný výběr mentora (sólista, apod.). Druhé negativum, že to je náročné na čas. Opět jsem u penzisty, která zná prostředí, vztahy a všechny věci...V případě delšího odchodu do penze to, v budoucnu, moc nevidím reálně ☺. Umím si také představit učitelku na MD, která zná naši školku a chtěla by si takto přivydělávat – to by mohla být druhá možnost.“

Děkuji za rozhovor.

Příloha č. 3 - strukturované rozhovory s jednotlivými respondenty

Rozhovor č. 1 – ředitelka A

1. Využíváte znalosti zkušených kolegyně pro podporu začínajících učitelek? (mentorink)

„Ano, samozřejmě, vždy jsou na třídě dvě a tu novou dávám do dvojice se zkušenou učitelkou. Nyní mám zkušenost, že jsem hledala učitelku a vzala jsem tu, která u nás byla minulý rok na praxi. Líbila se mně, i učitelce, která ji měla na praxi na starosti a vedla ji. Rozhodla jsem se pro ni a dala jsem ji na třídu, ke kolegyni, která je zkušená a se kterou se právě z praxe znaly. Dala jsem je spolu na třídu, společně se znaly, chtěly spolu být, rozuměly si.“

2. Jak dlouhé období máte stanovené pro začínající učitelky a jejich podporu?

„Minimálně dva roky jsou klíčové z mé strany. Pak ještě hraje roli to, kolik času konkrétní začínající učitelka potřebuje. Uvádějíci ji musí dát prostor, aby se tady realizovala. Dva roky jsou především na tu administrativu. Ta podpora je hodně důležitá ze strany uvádějíci učitelky.“

3. Jaké máte požadavky na zkušenou učitelku, kolegyni (mentora)?

„Aby si sedly lidsky, uměly spolu komunikovat, aby ve vzájemné spolupráci byly v pohodě, aby si rozuměly, aby nahlížely na věci stejně: např. bezpečnost dětí, rituály, chvilky před obědem, atd. Dále aby se organizačně uměly domluvit, rozdělit si děti (odvést na kroužek, přivést, apod.), aby se doplňovaly lidsky, organizačně, dále, a to je velmi důležité, v našich hodnotách a prioritách. Aby byly partnerkami.“

4. Kdo se tedy ve vaší škole věnuje začínajícím učitelkám?

„Vždy to je individuálně, podle toho kdo přijde a jak odhadnu, že si sednou – podle vstupního rozhovoru.“

5. Kdo je toho garantem – kdo vybírá a proškoluje zkušenou kolegyni, mentora?

„Rozhodují si to já.“

6. Co vše je náplní (co vše předává) zkušené (uvádějíci) učitelky (mentora) - má tištěnou podobu?

„Mám plán v tištěné podobě a mám rozpracováno, co říkám já, s čím ji seznamuji a co pak je třeba, aby dělala uvádějící učitelka.

Tak já dělám tu administrativu, rozhovor, bezpečnost, seznámení s kulturou školy, organizace školy, důležité směrnice, řády, provoz, seznámím ji s kolektivem, ŠVP (a má ho k ruce), Individuální plán.

Uvádějící učitelka dělá to, co se týká chodu třídy: Třídní vzdělávací plány, plánování, děti diagnostika dětí, akce, spojení s druhou třídou, kde je co uložené, jaké pomůcky, apod.

Kolektiv máme dobrý, malý, vzájemně se všechny podporují, domlouvají, spolupracují, a tedy pomoci se začínající učitelce dostává i od ostatních kolegyň.

Začínající učitelka si vede si vlastní portfolio: přípravy, sebereflexe.“

7. Kdo hodnotí práci uvádějící učitelky (mentora)?

„Hodnotím ji já, podle toho jak vidím, že jim věci fungují, co vidím, nejdeme si čas na rozhovor, probereme to. Není to hospitace ☺. Máme stanovené co, kdo dělá a za co kdo odpovídá. Nová učitelka má na starosti např. nástěnky, organizaci masopustu. Má určité úkoly, kterými je pověřena a vidím jak je plní. Vždy nám to fungovalo dobře, i nyní začínající učitelka vše dělá skvěle. Pokud by něco nefungovalo, řešily bychom to.“

8. Jak získáváte zpětnou vazbu od začínající učitelky?

„Na základě rozhovoru, probereme její portfolio, které si vede - zpravidla jednou měsíčně.

Hodně věcí vidím sama, pohovořím si s její uvádějící učitelkou. Zpravidla jednou měsíčně.“

9. Jakou odměnou (finanční, nefinanční) je uvádějící učitelka (mentor) za svou práci odměněna?

„Finanční odměna – osobní ohodnocení podle mých možností, nemá stanovenou konkrétní výši a uvedeno, že to je za mentorství, protože nemám finanční jistotu, že to takto budu moci dát každý měsíc. Dále jí dám třeba studijní volno, když je málo dětí apod. Snažím se k ní být vstřícná – např. pokud potřebuje nějaké pomůcky apod. Její práce je pro mne velká pomoc, tak když je příležitost, poděkuji ji – jsem k ní pozorná.“

10. V čem spatřujete pozitiva, negativa podpory začínajícím učitelkám – mentorinku?

„Pozitiva vidím v tomto: motivace začínající učitelky, dobrá adaptace začínající učitelky, dobrá spolupráce, důvěra – nebojí se požádat o radu, jistota pro začínající učitelku.“

Negativa – no, začínající učitelka může kopírovat tu uvádějící, přebírání nevhodných metod, vzorů.“

„Kdybych si mohla vybrat, tak začínající učitelku si spíše nevyberu, je to velká nejistota: jak přijde vybavená, jestli bude mít ráda děti, jak bude tvůrčí, komunikativní, laskavá, jestli s námi bude sdílet naši strategii, ochotná, pracovitá...Je to práce navíc a teď jak jsme zahrnuty administrativou – povinné předškolní vzdělávání, IVP, zápisy, dvouleté děti, GDPR, mnoho dalšího a v této souvislosti upravovat všechny vnitřní dokumenty školy... nemám žádný čas na víc a začínající učitelka potřebuje čas. Naši současnou začínající učitelku, která ještě studuje, jsem si vybrala proto, že jsem ji z praxe znala.“

Rozhovor č. 2 – ředitelka B

1. Využíváte znalosti zkušených kolegyně pro podporu začínajících učitelek? (mentorink)

„My máme kritéria pro přijímání nových učitelek a pro vedení nových učitelek. Máme to součástí ŠVP jako přílohu, kdysi jsem byla inspirována. Vždy se snažím, aby začínající učitelka vedle sebe měla zkušenější kolegyni. Pokud nemám, nebo když není nikdo vhodný, zajišťuji tuto funkci já.“

2. Jak dlouhé období máte stanovené pro začínající učitelky a jejich podporu?

„Rok, než to všechno pozná, rozkouká se. Ale rok na ni pohlížím, že se opravdu seznamuje a věci, akce ji musíme vysvětlit, jak to u nás chodí. Je to sice za pochodu, ale nemůže to vědět.“

3. Jaké máte požadavky na zkušenou učitelku, kolegyni (mentora)?

„Musím sama být přesvědčená, že se na ni mohu spolehnout, že ví, jak tou nás chodí, jaké máme hodnoty, metody, rituály. Učitelky nové dávám na třídu se zkušenou učitelkou. V tom mám záruku.“

4. Kdo se tedy ve vaší škole věnuje začínajícím učitelkám?

„Ze začátku se snažím a hodně se jim věnuji já, pak ta zkušená učitelka a také se musí snažit nová, začínající učitelka sama, necháváme jí prostor. Není moc dobré na novou učitelku moc tlačit. Tak má možnost, aby projevila vlastní potenciál, co v ní je.“

5. Kdo je toho garantem – kdo vybírá a proškoluje zkušenou kolegyni, mentora?

„Já“

6. Co vše je náplní (co vše předává) zkušené (uvádějící) učitelky (mentora) - má tištěnou podobu?

„Dělám to tak, že i když má vedle sebe zkušenou učitelku, tak s novou se pravidelně scházím a vedu s ní rozhovory. S některými věcmi ji seznamuji sama, protože to je pro mne důležité. Např. školní vzdělávací program, poslání školky, hodnoty. Náplň v písemné podobě nemám, my jsme pořád spolu a hodně toho vidím. Se zkušenou učitelkou se také scházím, bavíme se o tom, co se daří, jestli si rozumí a zda se shodnou v tom, jak na věci nahlížejí, dělají. Jsme školka, kde máme třídy vedle sebe, téměř vše vidím, víme o sobě hodně. Náplní je ale bezesporu vzdělávací denní program, denní režim, pravidla, co, kdy, jak děláme a proč, kde jsou pomůcky, hry, prostě určité naše postupy.“

7. Kdo hodnotí práci uvádějící učitelky (mentora)?

„Hodnotím to já, podle toho, co vidím, nedělám z toho žádné zápisy. Jsme malá školka a buď věci fungují jak mají, nebo ne, pak to řeším. Když vidím, že začínající učitelka se dobře začleňuje do našeho chodu, způsobů, má informace a vede si dobře, pak je to práce uvádějící učitelky.“

8. Jak získáváte zpětnou vazbu od začínající učitelky?

Osobní setkání, rozhovory, probereme spolu, co je dobře, co je špatně, jak se jí daří, jak se zde cítí. Když začíná tak ve zkušební době častěji – předem si intervaly rozhovorů nastavíme. Dále podle potřeby.“

9. Jakou odměnou (finanční, nefinanční) je uvádějící učitelka (mentor) za svou práci odměněna?

„Finančně, když mám peníze, jinak to nezohledňuji. Vzhledem k tomu, v jaké jsme situaci, si nic víc dovolit nemůžeme. Nefinančně – pochválím ji – řeknu jí, že to a to udělala dobře a mně nebo provozu školky to pomohlo.“

10. V čem spatřujete pozitiva, negativa podpory začínajícím učitelkám – mentorinku?

„Pozitiva -ulehčí mi práci.

Negativa - nákaza špatnými zvyky, přístupy, zkušená učitelka si hrála na „ředitelku“ a nebylo to dobře, byla to pro mne zkušenost.“

„Kdybych si to mohla dovolit, měla dost prostředků finančních, personálních tak bych si zaplatila administrativního pracovníka a sama bych se věnovala učitelkám. Nebo bych si přijala učitelku na půl úvazku, nemusela bych být tolik hodin u dětí (30) a učitelkám a všem ve školce bych se mohla osobně věnovat, věnovat se lidem, zaměstnancům.

Na udržení ducha a filozofie školy je dobré, když si to člověk řídí sám – to je to podstatné.“

Rozhovor č. 3 – ředitelka C

1. Využíváte znalosti zkušených kolegyně pro podporu začínajících učitelek? (mentorink)

„Podporu určitě, říkáme tomu doprovázení, děláme to. Máme tam dva důvody, proč se to snažíme dělat:

a) Pomoc té začínající učitelce, aby se rychleji zajela, zaučila, cítila se v pohodě. Když je v pohodě učitelka, je v pohodě i celá skupina dětí, třída.

b) Aby se nastavila pravidla v té konkrétní třídě, aby se sjednotila výchova s tou druhou učitelkou a jednotně působily na děti. Když je to absolventka – věnujeme se jí mnohem víc. Většinu je to druhá učitelka na třídě, která s í je a věnuje se jí, domlouvají se, důležitá je jednota. Využívám učitelku, která má speciální pedagogiku, není zde zaměstnaná, ale dochází k nám, pomáhá nám s individuálními plány a tak a také pomáhá začínající učitelce.(Pracovala u nás dříve)“

2. Jak dlouhé období máte stanovené pro začínající učitelky a jejich podporu?

„Dobu nemáme vymezenou. Prvních 14 dní nezůstane ve službě sama. Dva týdny jsou společně s druhou učitelkou. Pak když se jedná o akci, kterou začínající učitelka prožívá znova, snažíme se být s ní. Vlastně je to celý rok, než zažije všechny naše akce. Záleží také na pružnosti nové učitelky, jak je chápavá, apod.“

3. Jaké máte požadavky na zkušenou učitelku, kolegyni (mentora)?

„Aby znala to naše prostředí, zvyklosti třídy (každá třída je specifická – malé děti a jejich adaptace, jak se s malými dětmi pracuje, režim a průběh dne). Potom aby znala naši spiritualitu, hodnoty. Máme svou specifickou salesiánskou pedagogiku, pedagogické zaměření, konkrétní rysy, které v jiných školkách nejsou. Potřebuji, aby v tom byla „kovaná“, aby to mohla předat dál. Aby byla trpělivá, uměla navázat kontakt a lidsky byla příjemná, laskavá, aby si rozuměly. Myslím si, že je to právě o vzájemných vztazích.“

4. Kdo se tedy ve vaší škole věnuje začínajícím učitelkám?

„Učitelka ve třídě, speciální pedagožka a já.“

5. Kdo je toho garantem – kdo vybírá a proškoluje zkušenou kolegyni, mentora?

„Já.“

6. Co vše je náplní (co vše předává) zkušené (uvádějící) učitelky (mentora) - má tištěnou podobu?

„Každá zkušená učitelka si vypracovala nějaký plán, v bodech, do čeho je třeba zaučit novou učitelku – režim dne, chod školky, co se musí ráno odemknout, kam se co píše, že se musí při odchodu spláchnout WC, kam se co uklízí – konkrétně, aby se také na nic nezapomnělo. Rozebírají spolu ŠVP, TP, projekty, co se dělá, co se může vynechat, když se nestíhá, dětskou diagnostiku, zvláštní diagnostiku v adaptačním období malých dětí – vyhodnocujeme období po týdnech. Dále ji uvádí do salesiánského způsobu výchovy.“

Na předávání tohoto způsobu výchovy, spirituality a našeho směřování není sama. Velmi na to dbám. Máme pravidelné týdenní porady a jednou za měsíc máme radu, kdy zvu odborníka z venku a dělá nám takové malé „odborné okénko“, které rozvíjí hodnoty naší spirituality a hovoříme o tom jak ji konkrétně a přijatelně dětem zprostředkovat. Např. jedna má spolusestra, která v Brně založila mediální centrum, přednáší, tu si zvu často. Je

profesionál, má pohled na nás z venku, vede nám kroužek, zná tedy děti, ale do chodu MŠ není vnořena každodenně, má nadhled.“

7. Kdo hodnotí práci uvádějící učitelky (mentora)?

„Já, někdy se mi vyjadřuje speciální pedagog.“

8. Jak získáváte zpětnou vazbu od začínající učitelky?

„Jsem v kontaktu hodně s učitelkou, která uvádí – týdenní setkání, více setkání ve zkušební době s tou novou učitelkou, kdykoliv se chodím do třídy dívat, zajímám se. Ta začínající děvčata to vnímají jako pomoc než kontrolu, což jsem ráda.“

Mám nepsanou strukturu, o čem se bavíme: chodí dne, řízená činnost, komunikace se zkušenou učitelkou a se všemi ostatními učitelkami, komunikace s rodiči a jak se našla v ŠVP, jak jí to sedí. Také se zajímám o jejich nápady, novosti, kam se můžeme posunout. Zastavíme se nad obdobím, čase, kdy jsem byla ve třídě a co jsem viděla.“

9. Jakou odměnou (finanční, nefinanční) je uvádějící učitelka (mentor) za svou práci odměněna?

„Finanční odměna je, není pravidelně stejná. Pak řeším hodně ty přesčasy, s tím je to spojené, které ji strašně naskočí, právě tím, že je hodně na třídě s tou začínající. Snažím se to vyvážit tím, když je málo dětí, prázdniny apod., pak má doprovázející učitelka první nárok na to, aby si mohla vybrat volno. První si může vybrat.“

10. V čem spatřujete pozitiva, negativa podpory začínajícím učitelkám – mentorinku?

„Že je to právě rychlé zaučení té učitelky a pak je to jednotné působení na děti i na rodiče nastavení pravidel jednotných pravidel.“

Negativní je právě to, že má ta učitelka hodiny navíc a taky je otázkou jak si sednou.

Bez toho doprovázení si to neumím představit.“

Rozhovor č. 4 – ředitelka D

1. Využíváte znalosti zkušených kolegyně pro podporu začínajících učitelek? (mentorink)

„Ano, využívám znalostí i zkušeností, vlastně učitelek, které pracují již déle ve škole. Je to pro mne určitá pomoc v rozsahu mých povinností. Pokud mám takovou kolegyni a mohu se na ni spolehnout, mám k ní důvěru – je to pro mne pomoc, opora.“

2. Jak dlouhé období máte stanovené pro začínající učitelky a jejich podporu?

„Intenzivnější podpora je tři měsíce, vlastně stejně jako je zkušební doba. Optimální ale je, když začínající kolegyni provází celý školní rok.“

3. Jaké máte požadavky na zkušenou učitelku, kolegyni (mentora)?

„Za a) měla by to být zkušená učitelka, nemám stanovený přesný počet roků praxe, ale měla by mít roky praxe za sebou, co se týče odborných znalostí.

b) Vedoucí učitelka by měla mít charakterní vlastnosti a morální hodnoty, na to kladu velký důraz. Aby tedy uměla jednat s tou novou učitelkou, aby ji zbavila určitých obav, strachu, studu a zároveň ji byla pravou rukou – tedy byla taktní, poradila ji v daných situacích ať už odborně tak i lidsky. To znamená např.: aby ji naučila jak jednat s rodiči, aby byla vstřícná, tolerantní, pozitivní, aby na ni působila pozitivní motivací, taktní, aby se tam neobjevovalo takové to „já jsem vedoucí učitelka“ taková ta nadřazenost, suverenita – to bych nechtěla. Odborné znalosti jsou samozřejmostí. Dále to jsou hodnoty, a to obecně lidské - slušné chování. Hodnoty křesťanské.“

4. Kdo se tedy ve vaší škole věnuje začínajícím učitelkám?

„Mám vedoucí učitelku, ta již tady působí delší dobu a ta se věnuje novým učitelkám. Nad ní jsem samozřejmě já. Kdyby byla situace, že bych neměla vedoucí učitelku a všichni tu byli noví, pak bych se samozřejmě věnovala já nebo ten kdo by tu byl nejdéle a znal náš chod, priority apod.“

5. Kdo je toho garantem – kdo vybírá a proškoluje zkušenou kolegyni, mentora?

„Já.“

6. Co vše je náplní (co vše předává) zkušené (uvádějící) učitelky (mentora) - má tištěnou podobu?

„Mám písemných pár bodů, jak by měl náš pedagogický sbor vypadat, s tím každého nového učitele seznámím a řekneme si i ústně jaké mám požadavky na tu začínající

učitelku, řeknu si to i přímo s ní. Jak má vypadat denní program, jak komunikovat s dětmi, s rodiči, jak se co u nás dělá, nechávám na vedoucí učitelce, protože k ní mám důvěru. Jde mi o to, aby jí byla oporou, aby ji uměla motivovat, možnost rady.

7. Kdo hodnotí práci uvádějící učitelky (mentora)?

„Já.“

8. Jak získáváte zpětnou vazbu od začínající učitelky?

„Osobní rozhovor podle vzájemné potřeby, někdy dotazník a i od vedoucí učitelky a na základě hospitačních záznamů, rozbor denní činnosti, někdy náslechy.“

9. Jakou odměnou (finanční, nefinanční) je uvádějící učitelka (mentor) za svou práci odměněna?

„Já jsem ráda, když zaměstnance mohu ohodnotit, alespoň něčím, mám to stanovený jako finanční odměnu, není to příplatek k osobnímu ohodnocení, ale dávám odměnu jednou za půl roku, kde je vypsána všechna práce na víc. Vedoucí učitelka tam má vypsány právě i tento mentorink – práci se začínající učitelkou. Pokud je to celý školní rok tak je to dvakrát do roka tato odměna. Nefinanční odměna – snažím se o celkovou, podporující atmosféru ve škole, aby se cítili dobře, pokud to jde, jsem vstřícná k jejich požadavkům. Udělám si čas, abych poděkovala za konkrétní práci.“

10. V čem spatřujete pozitiva, negativa podpory začínajícím učitelkám – mentorinku?

„Vypsala jsem si jich trochu víc: pozitiva

- motivace k práci
- zpětná vazba – tzn. z toho rozboru činností se ta celá práce může zlepšit a tím dochází k rozvoji školy
- způsoby, metody práce
- inspirace pro začínající učitelku
- pocit nebýt na vše sama, netopit se v tom – podpora pro tu začínající učitelku
- možnost obrátit se na zkušenou učitelku o radu

Toto všechno by mělo vést k efektivnějšímu rozvoji školky a působení na děti. Zároveň to vytváří prostředí a podmínky, ve kterém se všichni dobře cítíme.

Negativa

- tak autorita vedoucí učitelky, aby nevystupovala a nechovala se jako nadřazená, suverénní, sebestředná. Zatím jsem se s tím nesetkala.
- aby zkušená učitelka tu začínající stále neřídila, aby začínající učitelka měla prostor pro kreativitu a tvořivost
- nechat ji trochu improvizovat, možnost projevit se, dělat něco podle sebe

Rozhovor č. 5 – ředitel E

1. Využíváte znalosti zkušených kolegyně pro podporu začínajících učitelek? (mentorink)

„Poslední dobou jsme to nepotřebovali, máme stálé učitelky, ale když mi scházely učitelky, např. odcházely na MD a hledali jsme nové tak ano, vždycky zkušená učitelka zaučovala tu novou. I při výběru nové učitelky jsem chtěl, aby zkušená učitelka byla při tom a chtěli jsme po nové učitelce, aby nám předvedla ukázkovou činnost s dětmi.“

„Dobře, a když se pro nějakou rozhodnete, jak s ní pak pracujete?“

„Mám zkušenou učitelku, které říkáme učitelka koordinátorka a ta se jí věnuje. Já s ní řeším takové ty vstupní věci, ostatní pak učitelka koordinátorka.“

2. Jak dlouhé období máte stanovené pro začínající učitelky a jejich podporu?

„Jeden rok. Na začátku potřebuje hodně pomoc, později méně, ale celý rok se jí věnujeme a myslíme na to, že je nová a neví, jak se u nás věci dělají.“

3. Jaké máte požadavky na zkušenou učitelku, kolegyni (mentora)?

„Musím k ní mít důvěru, vzájemně musíme spolu velmi dobře spolupracovat. Očekávám, že je schopná po odborné, pedagogické stránce a s tím bude umět pomoci. Dále je pro mne důležité, aby byla věřící a křesťanka – sdílela naše hodnoty. Nová učitelka není něco méně, patří do našeho týmu, zároveň je pro nás obohacením, vidí věci jinak, než my, kteří zde jsme stále. Pomoc a podporu ji poskytujeme podle její potřeby.“

4. Kdo se tedy ve vaší škole věnuje začínajícím učitelkám?

„Kordinátorka, kterou z učitelek vybereme společně, všichni navrhnou jednu a vyjadřujeme se k tomu vzájemně.“

5. Kdo je toho garantem – kdo vybírá a proškoluje zkušenou kolegyni, mentora?

„Já. Ale jak jsem již uvedl, koordinátorku z učitelek vybereme společně, všichni navrhnou jednu a vyjadřujeme se k tomu vzájemně. Pro naši školu je důležitá spolupráce a vyjádření všech, shoda. Jsme poměrně nová škola (7 let).“

6. Co vše je náplní (co vše předává) zkušené (uvádějící) učitelky (mentora) - má tištěnou podobu?

„Jenom se domluvíme, píšeme co nejméně, to je velká zátěž všechno sepisovat. Písemně to nemáme. Je potřeba, aby koordinátorka byla začínající učitelce vždy po ruce, aby pro ni byl něco jako „máma“ a hodně pracujeme na vzájemné důvěře. Jsou to setkání spíše neformální a řeší se konkrétní problémy a potřeby začínající učitelky, pokud možno okamžitě. Řešíme vzdělávací program, řízené činnosti, hru, denní řád, naše zvyklosti, trochu administrativu. Někdy tyto věci řeším já, záleží na důležitosti věci. Zpravidla to však nechávám na koordinátorce.“

„A jak předáváte augustiniánskou pedagogiku nové učitelce?“

Na poradách mateřské školy, kde si tyto věci předáváme a z augustiniánské pedagogiky si něco připomeneme. Jinak každý den si něco připomeneme z toho, co je pro nás z těchto hodnot důležité v rámci ranního setkávání a pak celý program je tak nastaven, že se tím všichni zabýváme.“

7. Kdo hodnotí práci uvádějící učitelky (mentora)?

„Já.“

8. Jak získáváte zpětnou vazbu od začínající učitelky?

„Ze začátku každý den se s ní velmi krátce setkávám a zeptám se jak se má, na čem pracuje? Se všemi učiteli se setkávám 2x ročně. S novou učitelkou vícekrát, kdy se ptám zpravidla na tyto otázky.“

Jak se máš, jak se cítíš?

Potřebuješ s něčím pomoci?

Co ti chybí, co postrádáš?

Jak se cítíš v kolektivu?

Jak ti mohu pomoci?

Pokud je nějaký problém, řeším ho hned, nečekám na poradu, či na termín pravidelného setkání.“

9. Jakou odměnou (finanční, nefinanční) je uvádějící učitelka (mentor) za svou práci odměněna?

„Finančně ne. Je to v rámci kolegiality. Dáváme to, co jsme sami dostali. Sami jsme také byli začínajícími učiteli. Mentorství je v rámci pracovní náplně učitelky koordinátorky.“

10. V čem spatřujete pozitiva, negativa podpory začínajícím učitelkám – mentorinku?

„Negativa nevidím žádná. Pozitiva: dělá hodně práce místo mě, za mě, ušetří mi čas. Pokud by nenašli začínající učitelka a mentor společnou řeč, pak by to byl problém, ale s tím jsem se zatím neseťkal.“

Rozhovor č. 6 – ředitelka F

1. Využíváte znalosti zkušených kolegyně pro podporu začínajících učitelek? (mentorink)

„Ano, pokud se mi zrovna většina kolektivu nemění. Jsme menší školka a tak stačí, když se rozhodnou dvě, tři učitelky odejít. V posledních letech ale tato situace nenastala. Mám moc šikovnou paní učitelku, ví, jak to u nás chodí, a zkušenosti s dětmi, s organizací dne, akcí, projektů apod. V některých věcech jsme společně sladěné, máme na věci stejný názor a přístup, rozumíme si, já k ní mám důvěru, protože vím, že v podstatných věcech jsme za jedno a že to podstatné předá. Pokud přichází nová učitelka, má ji na starosti. Má na starosti i studentky, které u nás dělají praxe.“

2. Jak dlouhé období máte stanovené pro začínající učitelky a jejich podporu?

„Určitě dva roky. „První rok se skutečně sžívá a konfrontuje se s tím, jak věci ve školce chodí, proč tak jsou, jaké děláme akce, projekty, co je pro nás významné a co s dětmi prožíváme. Nasává naše hodnoty, to jakou chceme být školkou. Druhý rok má již představu, jak to u nás chodí, ví, o co nám jde, a předpokládám, že se s tím tak nějak ztotožňuje, je jí to blízké. Ve druhém roce má prostor se v tom realizovat, vnášet své prvky, způsoby, vymýšlet projekty, akce, rozvíjet naše hodnoty. Také se poměrně méně potýká s věcmi, které pro ni v prvním roce, možná, byly stresující. Realizuje se a vnáší nové věci i v prvním roce, potřebuje ale takovou celkovou podporu, ujištění, že to do naší školky zapadá. V druhém a dalších letech již tuto jistotu má. Cítí se prostě jako ryba ve vodě a může si plavat zcela kreativně. ☺ “

3. Jaké máte požadavky na zkušenou učitelku, kolegyni (mentora)?

„Odborné – ví kde co je, jak to u nás funguje, jaké používáme metody, formy, jaké způsoby komunikace, jaké máme rituály, pravidla, jak vedeme dokumentaci, jaké máme akce, projekty. Důležité je také porozumění našemu poslání a tomu jakou chce být školkou, jaké máme hodnoty a jak je dětem předáváme – to je asi nejdůležitější, nejcitlivější.

Lidské – být jako kolegyně, takový ten postoj, že se můžeme vzájemně obohacovat. Aby se uměly vzájemně sladit, dobře komunikovat.“

4. Kdo se tedy ve vaší škole věnuje začínajícím učitelkám?

„Právě ta mnou zvolená učitelka. Mám k ní důvěru. Pokud je to pro mne možné věnuji se jí i já – hodně se snažím. Se zkušenou kolegyní se domlouváme.“

5. Kdo je toho garantem – kdo vybírá a proškoluje zkušenou kolegyni, mentora?

„Já.“

6. Co vše je náplní (co vše předává) zkušené (uvádějící) učitelky (mentora) - má tištěnou podobu?

„Mám v bodech jednoduchou osnovu, aby se na něco nezapomnělo, vyloženě jednoduchá osnova: Jsou věci, se kterými ji seznamuji já a se kterými ji seznamuje zkušená učitelka. Tady to mohu ukázat. Mám zde uvedené tyto body. A např. s filozofií, vizí a posláním

školy ji seznamuji já, s organizačním řádem, školním řádem, ostatními předpisy, s bezpečností až po takové ty vychytávky, jaké zkratky používáme při zapisování do třídní knihy.“

Pro uvádějící učitele:

1. Podporovat začínající a mladší kolegy v pedagogické i organizační činnosti:

- Seznámení s filozofií, s vizí školy a také s hodnotami
- Seznámit s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV)
- Seznámit se Školním vzdělávacím programem mateřské školy (ŠVP)
- Seznámit s Třídním vzdělávacím plánem
- Seznámit s Ročním plánem mateřské školy, projekty, akce
- Seznámit se Školním řádem mateřské školy
- Seznámit jak řešíme konfliktní situace dětí
- Informace, jak komunikovat s rodiči
- S dalšími směrnici a vnitřními předpisy (BOZP PO, pravidla bezpečnosti dětí, třídní pravidla, bezpečnostní pravidla na zahradě)
- Zápisy do Třídní knihy + používané zkratky
- Tvorba Třídního vzdělávacího programu: vedení šanonu Třídního vzdělávacího plánu, tabulky s cíli a s očekávanými výstupy, s přípravami, s informacemi pro rodiče, hodnocení jednotlivých bloků
- Zmocnění zákonných zástupců k předávání dětí
- Vedení Portfolia dětí
- Kniha docházek zaměstnanců, vedení písemné osobní měsíční docházky
- Seznámit s dalšími nezbytnými dokumenty
- Seznámit s prostředím školy – kde, co, kam patří
- Ukládání pomůcek, nákup pomůcek – náš systém
- Výchovně vzdělávací Metody práce s dětmi – vzdělávací styly

- Rituály a pravidla třídy
- Seznámit se zapisováním úrazů, kde je lékárna, poskytování první pomoci
- Seznámit s čím za kým
- Předávání informací – o dětech, pracovní
- Co je nutné udělat při příchodu do školy, co při odchodu

Takto nám to funguje. Pokud vidím, že nám někde něco ujíždí, domluvíme se a např. uděláme malou poradou, kde se té věci věnuji a řeknu, jak chci, aby se věc dělala, proč a co v ní je důležité.

7. Kdo hodnotí práci uvádějící učitelky (mentora)?

„Já, prostě sleduji její práci, vedu s ní rozhovor podle vzájemné potřeby. Se všemi vedu osobní rozhovory s určitým okruhem otázek pro všechny stejný určitě 2x ročně – o to se snažím.“

8. Jak získáváte zpětnou vazbu od začínající učitelky?

„Osobním rozhovorem, mluvím se zkušenou kolegyní, pak sama vidím, jak jí to ve třídě jde, jak komunikuje s dětmi, rodiči, v mnoha situacích ji vidím, často třídou procházím nebo v ní i sem.“

9. Jakou odměnou (finanční, nefinanční) je uvádějící učitelka (mentor) za svou práci odměněna?

„Finanční odměna – mám nastavená kritéria a za tuto práci má osobní hodnocení každý měsíc. Ne mnoho, ale snažím se jim finanční odměnu dát. Ty peníze musím někde sehnat, nechci šetřit na lidech, ale musím mít na základní věci. Vidím, že jí práce baví, vkládá do ní mnoho, věnuje se všemu nad rámec povinností – snažím se jí tedy vyhovět, když potřebuje volno, nebo vůbec, když něco potřebuje. Dvakrát do roka každé učitelce napíši osobní dopis, kde vypíši, za co všechno ji děkuji. Snažím se o osobní a vtipnou formu. „

10. V čem spatřujete pozitiva, negativa podpory začínajícím učitelkám – mentorinku?

„Pozitiva: pro mne je to pomoc, začínající učitelka má stálou podporu, má vedle sebe kolegyni, na kterou se může obrátit. Dále rychleji se začínající učitelka se vším seznámí,

není frustrovaná, cítí se dobře, má jistotu a zázemí. Tak nějak to vnáší řád do naší práce. Pozitivní přínos to má i pro zkušenou kolegyni, učí se jak věci nové kolegyni předat a tak má možnost se v mnoha věcech vyprofilovat.

Negativa: asi žádná, nám to funguje. Nefungovalo by to, kdyby byl někdo solitér.“