

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Hana Šimková

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mentoring v prostředí školství ČR se zaměřením na možné bariéry při jeho využívání.

Mentoring in the school environment, the Czech Republic, focusing on possible barriers to
its use.

Hana Šimková

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Mentoring v prostředí školství ČR se zaměřením na možné bariéry při jeho využívání vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce

.....

podpis

Děkuji vedoucí práce PhDr. Miroslavě Dvořákové, Ph.D. za odborné vedení, za poskytnutí cenných rad a věcných připomínek. Děkuji za její přátelskou formu podpory při tvorbě mé diplomové práce. Současně děkuji rodině i pracovnímu kolektivu za pomoc, pochopení a vstřícnost při studiu.

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává a věnuje se jedné z profesních podpor – mentoringu, jeho využití ve školství a jeho modelům a následně i jeho rizikům. Cílem této práce je zjistit jaké bariéry obecného i konkrétního typu se objevují při využívání mentorského programu ve školství a vytvořit jejich přehled. Pro potřebu komplexního pohledu byli osloveni respondenti, kteří se nejčastěji s mentoringem setkávají či zažívají konkrétní zkušenost. Jsou to mentoři, mentorovaní spolu s řediteli škol. Spojení těchto pohledů vytváří odborný náhled na zkoumanou tematiku. Mentoring otevírá ve školství nové obzory, teoretické část nás seznámí s vývojem a náhledy na tuto jedinečnou profesní podporu. Poukazuje na nesnadné zavádění tohoto fenoménu do praxe, podpořené nedůvěrou a malou informovaností u pedagogické veřejnosti.

Výzkumná část vychází ze získaných informací v dostupné literatuře, výstupů mentorských asociací a organizací, z článků či příspěvků z odborných časopisů. Vyhodnocuje přístup k zavádění mentoringu spolu s jeho riziky a doporučeními pro optimální vývoj a implementaci mentorské podpory. Cílem práce je podpořit její jasnou a zřejmou podobu pro rozvoj profesních kompetencí pedagogů na všech stupních škol v ČR.

KLÍČOVÁ SLOVA

mentoring, mentor, mentorovaný, ředitel, osobní rozvoj, znalost, zkušenost, profesní podpora, motivace, bariéry, omezení

ABSTRACT

The diploma thesis deals with one of the professional support - mentoring, its use in education and its models and consequently its risks. The aim of this work is to determine what barriers both general and specific type appear in the use of mentoring programs in schools and to create overview. The need for a comprehensive view were approached respondents who are most often confronted with mentoring or experiencing a particular experience. They are mentors, mentoring, along with school principals. The combination of these perspectives creates expert insight on the themes explored. Mentoring opens new horizons in education, the theoretical part of us familiar with the development and insights into this unique professional support. It refers to the introduction of this phenomenon difficult to practice, supported by mistrust and low awareness by teaching the public.

Research is based on the information available in the literature, the outputs mentoring associations and organizations of articles or contributions from professional journals. Evaluates approach to introducing mentoring along with its risks and recommendations for optimal development and implementation of mentoring support. The aim is to promote a clear and obvious form for the development of professional competencies of educators at all levels of schools in the country.

KEYWORDS

mentoring, mentor, mentee, director, personal development, knowledge, experience, professional support, motivation barriers, restrictions

1	Úvod	7
2	Mentoring jako metoda vzdělávání	11
2.1	Vymezení pojmu mentoring	12
2.2	Účastníci mentoringu	14
2.2.1	Mentor	14
2.2.2	Mentorovaný.....	15
2.3	Přínosy mentoringu	16
3	Možnosti využití mentoringu v oblasti školství	18
3.1	Důvody uplatňování mentoringu ve školství	20
3.2	Modely mentoringu.....	23
4	Mentoring a jeho možná rizika.....	25
4.1	Typy bariér.....	26
4.2	Jak omezit bariéry v mentoringu	34
5	Empirická část	39
5.1	Cíl.....	39
5.2	Metodologie výzkumu	40
5.3	Výzkumný soubor.....	41
5.4	Výzkumné dotazování	42
5.5	Výsledky šetření	61
5.6	Přínos pro management vzdělávání	67
6	Závěr.....	68
7	Seznam použitých informačních zdrojů	70

1 Úvod

Mentoring evidujeme jako jednu z nejstarších forem podpory směrem od staršího a zkušenějšího k mladšímu s nižší mírou zkušeností. K nám začal pronikat již v minulém století. Je založen na podpoře, rozvoji a dodávání odvahy. Lze ho využít jak v osobní, tak v profesní rovině. O zavádění této podpůrné formy v poslední době diskutuje odborná školská veřejnost a je velmi pozitivní, že průnik této formy podpory je reflektován nejrozličnějším participujícím spektrem podporovatelů kvalitního vzdělávání v ČR.

Vzdělávání v České republice nyní prochází nemalými proměnami, které jsou sledovány odbornou profesní i laickou veřejností. Vláda České republiky se intenzivně zabývá aktuálními prioritami, pro budoucí vizi našeho školství stěžejními. Dne 9. července 2014 byla usnesením vlády č. 538 schválena Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (dále jen Strategie 2020), která se stala základním kamenem české vzdělávací politiky. Následně byl vládou přijat Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020. Oba tyto dokumenty na základě vyhodnocení situace stávajícího systému předkládají priority pro další rozvoj českého školství. Participovali na něm významní tvůrci vzdělávací politiky, zejména Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, další orgány ústřední moci a představitelé územně samosprávných celků v ČR s odpovědností za vzdělávání.

Úzce s těmito dokumenty souvisí i podpora vzniku Kariérního systému, který cílí k růstu kvality škol, ke změnám priorit v řízení škol, ke zvyšování úrovně práce učitelů.

Na základě důkladného zhodnocení současného stavu vzdělávací soustavy v České republice stanovuje Strategie 2020 pro následující období tři průřezové priority a jednou z nich je podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad.

Taktéž strategický dokument Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020 má ve svých stěžejních potřebách zvyšování profesionality pedagogických pracovníků. Podpora je soustředěna do tří významných bodů. Jeden z nich prezentuje dokončení a realizaci Kariérního systému učitelů a v druhém bodě má za cíl modernizovat vzdělávání učitelů spolu s posílením jejich dalšího rozvoje formou kariérového poradenství a zároveň možnosti se v oblastech kariérového poradenství

vzdělávat. Kariérní systém cílí k růstu kvality škol, ke změně priorit v řízení škol, ke zvyšování kvality práce učitelů a ke zlepšování výsledků dětí, žáků a studentů, zejména tím, že se např. změní pohled na plánování profesního rozvoje pedagogů a dojde ke sdílení příkladů dobré praxe uvnitř škol i mezi školami, vytvoří se podmínky pro předávání zkušeností, mentoring a koučování. (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>, 2015, s. 58)

V původní podobě nebyl vyhodnocen jako vyhovující, ale stále se transformace tohoto dokumentu nachází mezi prioritami ministryně školství. Počítá se s koncepcí podpory profesního rozvoje dalšími, intenzivnějšími formami – tzn., bude rozšířeno spektrum rozvojových a vzdělávacích forem podpory, které lze akreditovat (např. mentoring, stáže, stínování, analýzy výuky, studium a vytváření kazuistik atd.).

Profesionalizace pedagogů od škol mateřských po střední by měla být jednou z klíčových priorit ředitelů i středního managementu. Nápor stále objemnějšího spektra manažerských, politických a legislativních povinností ukrajuje řediteli prostor a čas k vedení pedagogického procesu. Kvalita výuky je jedním z předních faktorů, který je monitorován jak rodiči, tak i ostatními zákazníky každé školy. Implementace metody profesního růstu – mentoringu dosud ve školách není rozšířena, ale s náznaky v nejrůznějších podobách je možno se již setkávat.

Ve specifikaci tvořeného Standardu učitele, který si klade za cíl rámovat profesní vývoj učitele, je počítáno s rozvojovými formami vzdělávání právě do oblasti profilu „vynikajícího učitele“. Standard zde vytyčuje učitele s vysokou (expertní) kvalitou výkonu profese. (<http://standarducitele.rvp.cz/>)

Známý je fakt, že od kvality učitele se odvíjí kvalita vzdělávacího systému. Oblastmi podpory učitelské komunity, jejich formami a strategiemi se zabývá mnoho dokumentů, ale ucelený systém typu právního předpisu absentuje. Je zřejmé, že pedagogové potřebují formu systematické podpory a pomoci na své profesní dráze a jedním z těchto doprovázejících mechanismů se jeví být právě mentoring, koučink či supervize spolu se sdílením dobré praxe.

Mentorské programy podporované zevnitř i zvenku mohou napomoci vyrovnat se s nároky na pedagogy v poslední době na ně kladenými v daleko vyšší míře.

Kvalitní mentorský program v jednotlivých školách, vstřícný ředitel spolu s pedagogy a nezbytné finanční prostředky spatřuji jako podnětný soubor pro podporu kvalitní výuky, ale nejen jí. Hnacím motorem je a bude vždy ředitel školy, jeho motivační působení na kolektiv je nezbytné. Bez zájmu vedení škol je obtížné program zahájit a dále rozvíjet tým školy.

Cílem této práce je zjistit jaké typy bariér se objevují při využívání mentorského programu ve školství a vytvořit jejich přehled z komplexního úhlu pohledu přímých účastníků mentorské podpory. Mentora, mentorovaného ale i ředitele školy. Teoretická část diplomové práce vychází z dostupné knižní i on line literatury. Vzhledem k tomu, že tento fenomén v podobě mentorské podpory a jeho významu je v našem prostředí nepříliš zaveden, literatury v knižní podobě není mnoho.

O mentoringu jako metodě vzdělávání pojednává kapitola druhá. Věnuje se historickému vývoji mentoringu, vymezení pojmu mentoring a specifikuje účastníky procesu mentoringu mentora a mentorovaného. Obsahem kapitoly jsou přínosy mentoringu, jakožto kolegiální podpory.

Ve třetí kapitole text pojednává o mentoringu jako metodě vzdělávání. Možnostmi jeho využití v oblasti školství, zaměřuje se na učitele a školu, nositele vzdělávání. Zmiňuje projekty podporující tuto formu podpory. Předkládá důvody uplatňování mentoringu ve školství a seznamuje nás s jeho modely. Kapitola čtvrtá následně uvádí, s jakými možnými bariérami se v tomto programu můžeme setkat. Navazující tematika zpracovává typy bariér a jejich konkretizaci. Závěr kapitoly obsahuje návrhy možných omezení, jak bariérám v mentoringu předcházet.

Poté se práce již věnuje empirické části a výzkumu, kde využívám elektronický dotazník, ve kterém se ptám na vztah k mentoringu, názorem na všeobecně vnímané druhy bariér v oblasti českého školství. Zkoumané osoby se též vyjadřují ke konkrétně definovaným typům bariér. V závěru se respondenti vyjadřují k optimalizaci zavádění této podpory.

Druhá část výzkumu prohlubuje vhléd na dané téma pomocí strukturovaného rozhovoru. Cílem je hlouběji ověřit tuto problematiku a zjistit, jaké návrhy by k omezení všech typů bariér mohly přispět.

2 Mentoring jako metoda vzdělávání

„Nevěřte ničemu. Ať nějakou myšlenku či tvrzení čtete kdekoli nebo je řekl kdokoli, i kdybych je byl řekl já, neberte je za bernou minci, pokud nejsou ve shodě s vaším vlastním rozumem a vaším vlastním přesvědčením.“ Buddha

V průběhu existence celé lidské populace vytváří niterná potřeba interakcí, podpory či pomoci neoddelitelnou a přirozenou součást životního cyklu každého jedince. Mít povědomí možnosti čerpat ze zkušeností a poznatků ostatních ze svého blízkého okolí, chápeme jako podpůrný faktor pro vývoj osobnosti. Týmová podpora zakládá přenos již zažitého odjakživa v nejrozmanitějších oblastech lidského konání. Vyvíjet se, růst, evidujeme jako přirozenou a důležitou potřebou lidského jedince. Bez předávání poznatků, praktických rad i teorií by zcela evidentně nedocházelo k tolik potřebnému posunu lidské civilizace.

Vzájemné formy opory a pomoci neshledáváme pouze novodobým fenoménem. Historie se zmiňuje o rozmanitosti podpory již od antiky. Příběhy edukace výjimečných známých osobností v průběh staletí ovlivňovaly historicky nejrozličnější oblasti lidského počínání. Cesta po boku moudrého přítele či rádce směřuje k prosperitě mnohem průbojněji a konkrétněji. (Píšová, Dušinská, 2011, s. 5 – 6)

Jedním ze vztahů, který je blízký, individuální, mezi zkušenějším a méně zkušeným, starším a mladším je mentoring. Princip mentorského vztahu existuje již od pradávna. Vůbec prvně je zmínka o Mentorovi v Homérově eposu Odyssea. Pojednává o svěření Odysseova syna Télemacha do péče Mentorovi po dobu jeho nepřítomnosti a jeho pověření ochranou, podporou a uvědomění si zodpovědnosti za svou životní cestu. (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 29)

Naplnění obsahu pojmu mentorování vnímáme po celé věky aktuální až doposud. V každé době je potřeba osobností s bohatými, vhodným způsobem využívanými zkušenostmi a znalostmi. Poznatky, pokud ovšem zůstávají pouze na teoretické rovině, nemohou žádoucím způsobem jakkoli ovlivnit konkrétní jedince. Lidské společnosti ovlivňují sociální interakce, osobní setkávání a průvodcovství. Učení se potom stává mnohem efektivnějším a přínosnějším.

2.1 Vymezení pojmu mentoring

Základním principem mentorského vztahu je rovnocennost a dobrovolnost spolu se vzájemnou důvěrou. Jedná se o formu podpory s širokou škálou kolegiálního učení a spolupráce ruku v ruce s moudrým vedením k profesionálnímu růstu.

Mentoring je účinný způsob předávání a rozvoje nejen odborných, ale i měkkých dovedností včetně manažerských. Jde o profesionální vztah dvou osob založený na důvěře - mentora a mentee (mentorovaného), kdy mentor předává své zkušenosti a znalosti a může působit jako průvodce mentorovaného v daném tématu. Díky přirozenému sdílení znalostí a dovedností, které zpravidla probíhá v praxi na pracovišti, pomáhá mentor nalézt mentorovanému správný směr či řešení. Tento proces může probíhat i obráceně. (Česká asociace mentoringu: Mentoring [online], 2013)

V dostupné literatuře a elektronických zdrojích evidujeme nemalé množství definic pojmu mentoring, zde např. uvádím:

Petrášová, Prausová, Štěpánek (2014, s. 31) hovoří o vztahu mezi dvěma lidmi, jejichž cílem je profesionální rozvoj. „*Mentoring je způsob, jak přenést informace, dovednosti, zkušenosti..., je to rozvoj ve strukturované formě, přičemž mentoři se stávají důvěryhodnými rádci a vzory.*“

V pedagogickém slovníku definují autoři „*mentoring v současném pojetí jako cílený dlouhodobý dynamický proces poskytování podpory zkušeným kolegou budoucímu, méně zkušenému ...*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 151)

„*Mentoring znamená sdílení.*“ Důležitým momentem je pomáhat si a zvyšovat svou hodnotu navzájem. Mít po boku skvělého člověka, který vás vezme s sebou na specifickou cestu mentoringu je obrovský dar na cestě k úspěchu. (Maxwell, 2015, s. 44 – 50)

Lazarová uvádí k mentoringu „*...jako specifická forma kolegiální podpory evokuje širokou škálu podob kolegiální spolupráce s celou řadou potencialit.*“ Vypichuje rovnu

pedagogickou, ekonomicko – organizační a nakonec školsko – politickou, znamenající rozvoj školy „zevnitř“. (Lazarová, 2010, s. 68)

Dle vyjádření Píšové a Duschinské „*Mentoring v učitelství můžeme vymezit jako intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje.*“ (Píšová, Duschinská, 2011, s. 46)

Šneberger uvádí „*Mentoring je dobrovolná metoda učení dospělých postavená na kolegiálních principech a využívající již existující kompetence jako základ pro jejich další rozvoj.*“ (Šneberger, 2014, s. 35)

Mentoring považujeme za druh kolegiální spolupráce, iniciovaného za účelem zvýšení efektivity, pracovního výkonu, informační a osobnostní podpory. Klíčovým faktorem realizace podpory profesního růstu je vytvoření vzájemně otevřeného bezpečného vztahu mezi mentorem a mentorovaným, podporovaným. Schopnost obou sdílet zkušenosti, vzájemnou důvěru, odpovědnost i zanícenost poskytují základní odrazový můstek k úspěšnému mentorskému vztahu. (Syslová, 2013, s. 67 – 68)

Definice v dostupné literatuře, týkající se mentoringu se obecně shodují na kolegiálním důvěry hodném vztahu bez posuzování. Autorka Syslová ve své definici zdůraznila rámcově nejdůležitější atributy mentorského vztahu – kolegiální, efektivitu, profesní růst, bezpečný vztah, podpora, důvěra, odpovědnost a zanícenost. Výčet těchto stěžejních prvků mozaiky mentorského vztahu nám vytváří základní představu o funkčním mentorském spojení.

Cestou zvanou mentoring poznáváme, že je to jeden z nejefektivnějších a nejúčelnějších nástrojů pro profesní rozvoj v rámci organizace se všemi pozitivy i negativy. Kvalitně vedený rozvíjí mentorovaného tak, aby pomocí svých rozvinutých kompetencí získal nezávislost a sebevědomí. V konečném důsledku je tak připraven k posílení kultury a rozvoji své organizace.

2.2 Účastníci mentoringu

Základním atributem kolegiální podpory je vztah dvou osob. Zpravidla mezi zkušenějším, profesně na vyšší úrovni – mentorem a méně zkušeným pracovníkem – mentorovaným. Využívají řadu specifických postupů a nástrojů v této prozatím méně reflektované zkušenosti z českého školského prostředí.

2.2.1 Mentor

Mentorem může být každý, kdo má zájem předávat své zkušenosti a dovednosti a chce umožnit mentorovanému nahlédnout na vlastní profesní rozvoj z nového úhlu pohledu.

„Mentorem se může stát každý, kdo má zájem nabídnout odborné rady a zkušenosti či podnětné nápady. Mentor podněcuje k profesionálnímu chování, napomáhá kariérnímu růstu, podporuje vytvoření bezpečného prostředí pro učení se a pro kladení dotazů. Mentor je ten, kdo jde mentee mu příkladem. Mentori jsou zpravidla manažeři, seniorní specialisté, lektoři či profesionálové komerčních i neziskových sektorů“. (*Česká asociace mentoringu: Mentoring* [online], 2013)

Mentor předává informace, ale není to učitel. Má touhu pomoci, předává vášnivě nejen informace, ale sdílí i úspěch svého svěřence. Mentor vychází z přítomnosti, ale zaměřuje se na budoucnost. Mentor může být zároveň koučem, ale nemusí být nejlepším kamarádem, povzbuzuje a fandí, říká klady, ale říká i zápory. (Heřmanovská, [online], 2013)

„Mentor může vstupovat do čtyř rolí, které volí podle okolností a kontextu situace. Stává se buď falicitátorem, lektorem, konzultantem či koučem.“ V těchto rolích identifikuje hranice svých možností. Je přínosným, pokud rozpozná a dokáže doporučit klientovi podporu jiného mentora, jelikož svým založením není schopen dané potřeby zpracovávat. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 154)

Lazarová se vyjadřuje k požadavkům na mentora „Po mentorech se především požaduje, aby rozuměli svému poslání, byli oddáni své roli a přepraveni spolupracovat, nikoli jen přihlížet

či dohlížet. Za užitečnou se považuje i ochota mentora rozvíjet neformální kontakty s příjemcem podpory.“ (Lazarová, 2010, s. 66 – 67)

Dle Píšové, Duschinské (2011, s. 76 – 80) by mentor uplatňující svou podporu, měl disponovat důležitými kompetencemi. Skutečně efektivní mentor umí vybudovat silný vztah mezi účastníky a diagnostikovat postoje a znalosti mentorovaného. Cizí by mu neměla být schopnost rozvinout potenciál a znalostní základnu podporovaného pomocí zjišťování, bádání a zkoumání.

Mentor je nositelem informací, dle aktuální situace volí svou roli, je připraven spolupracovat, zajišťuje bezpečné prostředí, má touhu pomoci, nehodnotí, jde příkladem. Shrnutí – společné setkání s kvalitním mentorem je zárukou úspěchu a profesního posunu.

2.2.2 Mentorovaný

Mentorovaný (mentee) se může stát každý, kdo má zájem pracovat intenzivní formou na svém rozvoji. Nejčastějšími důvody, které iniciují potřebu vyhledat mentora, je snaha poznat sám sebe, získat sebedůvěru. (*Česká asociace mentoringu: Mentoring* [online], 2013)

Mentorovaný v průběhu mentoringu získává podporu a informace o možnostech řešení různých situací vycházejících ze zkušenosti mentora. Ten je nápomocen v generování jasných a konkrétních příkladů. Druhy řešení jsou velmi motivující a mohou mít leckdy zásadní vliv na vývoj budoucí kariéry mentorovaného. Nezbytností je si položit otázku – Jaký přínos od mentoringu očekává? (*Česká asociace mentoringu: Mentoring* [online], 2013)

Autoři Petrášová, Prausová a Štěpánek hovoří o mentorovaném jako o „učni“. Rozhodnutím vejít do mentorského vztahu bere osud do svých rukou. Vědomě se odhodlává chtít se učit, rozvíjet a rozhodnout se pro mentora. K tomu často vede myšlenka, kam směřuji, mohu se obohatit? Pak nastává fáze skutečného naslouchání, toho, co mi chce mentor předat. Uvědomuje si, že není hned dobrý, ale právě toto uvědomění jej posunuje. Snaží se přijímat skutečně jen to, co jej bude posouvat, co spatřuje jako užitečné. Svou individualitou

předurčuje, co bude s mentorem řešit a co mu naopak přenechat nemůže.(Petrašová, Prausová a Štěpánek, 2014, s. 41 – 42)

Pokud se mentorovaný rozhodne chtít tvořit, spatřit nové perspektivy své práce, neobejde se bez otázek, proč hledám mentoring, co o něm vím, co od něj očekávám. Je pro mne vůbec vhodný? Jsem ochoten obětovat svůj čas a energii? Všechny tyto otázky vedou k zamyšlení a potřebě se s touto metodou skutečně hluboce seznámit. Čím kvalitněji se na mentoring připraví, tím efektivněji se dosahuje žádoucích cílů. (Petrašová, Prausová a Štěpánek, 2014, s. 117 – 118)

2.3 Přínosy mentoringu

Tato dobrovolná metoda vzdělávání dospělých nabízí pomoc na kolegiálních principech, hledání nových dosud neobjevených či nepoužívaných cest, objevování nových pohledů a možností. Nabízí inovativní formy profesního i osobního života a podporuje odborné stránky. Rozvíjí individualitu každého jedince, který se na tuto cestu vydá a implementuje ji do své nové profesní praxe za účelem posunu. (Uličná, s. 6 – 8 [online], 2015)

Nabízí benefity ve formě zvýšení pedagogických kompetencí, nastartování vnímání vlastní úspěšnosti či důležitou nehodnotící podporu v řízení vlastního učení.

Mentoring, přínosně zamýšlený, přináší krátkodobé i dlouhodobé výsledky. K těm krátkodobým patří osvojení si základních sociálních dovedností důležitých pro život v organizaci. Dlouhodobě lze díky mentoringu rozvíjet interně i externě možnosti mentorovaného a jeho profesní kariéru.(Uličná, s. 6 – 8 [online], 2015)

Mentoring eviduje pozitivní vliv nejen na mentorovaného, ale i na mentora samotného. V rámci spolupráce dochází díky neotřelému pohledu na řešený problém svěřence k obohacování mentora. Za dosažení konečného cíle díky budování vzájemného vztahu mají mentorovaný i mentor stejnou zodpovědnost. (Bedrnová a kol., 2012, s. 207)

„Efektivní mentoringový program přináší klientům cílené benefity – je úspěšný podle toho, do jaké míry se jeho profesionálům podaří vytvořit a vést kvalitní přínosné mentorské vztahy.“ (Brumovská, Málková, 2010, s. 13)

Dále obě autorky zmiňují přínosným navazování mezilidských vztahů ve vyšší kvalitě, zvyšování sebeúcty a sebedůvěry. Nechybí motivace pro budoucí aktivity, podpora sociálního potencionálu. Rozvoj komunikačních dovedností a profesních kompetencí nelze opomenout. (Brumovská, Málková, 2010, s. 60 – 62)

Vyzdvihováni jsou mentoři, kteří mají povědomí o tom, jak je potřeba předávat dál osobní i profesní zkušenosti a tím napomáhat k růstu těm, kterým jsou mentoři nápomocni. Obrovským přínosem jsou jedinci, kteří si za úkol dali vědomě šířit své nabyté zkušenosti. Využívají své expertství pro posilování respektovaných hodnot. (Petrášová, Prausová a Štěpánek, 2014, s. 17 – 18)

Píšová a Duschinská uvádí přínosy pro podporovaného jedince ve formě zvýšení efektivity a pracovního výkonu, povzbuzení profesního rozvoje zlepšením sebedůvěry, prací s radami a informacemi. Za neméně důležité považují rozvoj uvědomění si kultury organizace a růst pomocí profesionální podpory. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 83 – 84)

Správným vedením a aplikací mentoringu je možno definovat podobné bonusy jako zvýšení efektivity, hodnotný pracovní výkon, vylepšení sebedůvěry s profesionalizací. Přínosem bývá ochota spoluvytvářet kulturu školy, rozvíjet ji. Přínos nových postupů a informací a chuti do práce je též nezanedbatelnou devizou pro vývoj pracovníka.

3 Možnosti využití mentoringu v oblasti školství

Kvalita školy, úroveň poskytovaného vzdělávání, podpora učitele coby aktivní, klíčový prvek v procesu učení, zvládnání potřebných změn, profesionalizace pedagogické práce, přechod na učící se organizaci. Tento výčet řeší aktuálně karierní řád pedagogických pracovníků. Přináší povinnost sledovat, vyhodnocovat a rozvíjet profesní dovednosti. Jeho součástí na 4. a 5. karierním stupni byla expertní podpora učitelů. Nabízí se potřeba mít vyškolené mentory, kteří by svými přístupy a potřebným vzděláním mohli být nápomocni předávat své zkušenosti a dovednosti. Podpora se uskutečňuje např. Národním ústavem pro vzdělávání projektem Lektorů a mentorů pro školy prostřednictvím OPVK na podporu rozvoje osobnostních a profesních kompetencí učitelů mateřských a základních škol k vyšší kvalitě vzdělávání. „*Sloganem projektu Lektorů a mentorů pro školy je rozvoj profesních a osobnostních dovedností – vzdělávání, které má smysl.*“ (Šedivá, 2015, s. 5)

Devadesát vyškolených pedagogů s mentorským vzděláním si tento projekt na podpoření kvality preprimárního a primárního vzdělávání klade za cíl. „*Podporujeme zkušené pedagogy mateřských a základních škol ... pokud úspěšně ukončí některý z našich kurzů, budou mít tito lidé možnost zapojit se do připravované sítě lektorů a mentorů NÚV.*“ (Šedivá, 2015, s. 1)

„*NÚV také připravuje následný projekt, v němž by se s nyní vytvořenou skupinou, sítí mentorů a lektorů mělo dále pracovat. Jeho osud má v rukou ministerstvo školství, naši odborníci a externí spolupracovníci na něm ale již pracují.*“ (Šedivá, 2015, s. 5)

Podpůrnou metodou mentoringu se zabýval i projekt z ESF České školní inspekce a MŠMT v rámci OPVK – Kompetence III., který oslovil ředitele základních škol. Program vycházel ze závěrů šetření TALIS 2013 a sestavován byl v přímé návaznosti na potřeby ředitelů základních škol. Cílem bylo specifikovat aktuální potřeby ředitelů. V hodnocení jednotlivých modulů (Vedení sebe sama a druhých, Vedení a řízení změny, Setkávání ve školách a Mentoring) zazněla spokojenost a přínos. V reakci na metodu mentoringu však zazněla jistá zdrženlivost. „*Nejopatrněji byl hodnocen druhý modul, věnovaný mentoringu.*

Je vidět, že mentoring je novým fenoménem českého školství, není dosud ukotven a zažit, přitom je dosti akcentován v návrzích karierního systému učitele.“ Ředitelé nejsou dostatečně vybavení hlubokými znalostmi vedení mentorské podpory, jejich hodnocení lze do jisté míry chápat. (Trojan, 2015, s. 11)

Také učitelé preprimárních a primárních škol v letech 2014–2015 v rámci projektu OPVK – Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání byli seznámeni se zavedením klíčového prostředku podpory – mentoringu. Projekt reaguje na připravovaný karierní systém. Zdůrazňuje potřebu vyškolených mentorů ruku v ruce se zahraničními reflexemi. *„Cílem projektu je připravit ucelený program dalšího vzdělávání pro předškolní pedagogy,...a učitele 1. stupně základní školy. Výstupem mentorského projektu by mělo být 90 vyškolených předškolních pedagogů a 25 pedagogů 1. stupně.“* Cíl zahrnuje provázanost obou stupňů a další předávání získaných zkušeností a dovedností. (Grůzová, 2014, s. 14)

Mentorskou podporou se v ČR od roku 2007 zabývá i organizace Step by Step v programu Začít spolu v hlavním vzdělávacím proudu. Chápe proces mentoringu jako úspěšný a efektivní způsob profesního rozvoje. Mentorovaný, jak začínající učitel, tak i pedagog s rozličnou délkou praxe identifikuje své problematické oblasti (motivace žáků, diferenciací ve výuce, práce pod stresem, komunikace s rodiči či implementace nových vzdělávacích strategií). Nejedná se o kontrolu práce mentorovaného, ale podporu vycházející z aktuálních potřeb. (*Začít spolu: Mentoring – individuální podpora učitele* [online])

„Školy si uvědomují, že musí investovat do svého potencionálu, jimiž jsou právě lidé.“ Vynaložený čas a finanční prostředky do vzdělávání pedagogů se mnohonásobně vrátí v podobě prospívajících učitelích. Již dávno neplatí, že po absolvování studia na vysoké škole vystačí pedagog se svými znalostmi a kompetencemi po mnoho dalších profesních let. Tlak na vyšší výkonnost, zavádění inovačních vzdělávacích technik, průnik moderních technologií je přirozeně úzce spjat s potřebou sebevzdělávání, volba mentoringu může být nápomocna. (Šneberger, 2012, s. 3)

Dostatek kvalitních učitelů je hlavním předpokladem pro dostatek vzdělaných v našich školách. To je přáním a cílem každé vzdělávací instituce. V rámci evropských projektů, např. Grundtvig či Comenius v Evropě jsou podporováni mladí učitelé na startu své profesní dráhy, tak aby v učitelství našli svou perspektivu. „*Před rokem 1989 u nás fungoval institut uvádějícího učitele*“, zmiňuje Karolina Duschinská z Pedagogické fakulty. „*To byl formalizovaný proces, který umožňoval lépe či hůře, dle konkrétní školy, uvádět nováčka do reality ve škole a také pomáhal při přebírání zkušeností od starších kolegů či kolegyň. Tento institut byl po revoluci opuštěn a dnes záleží na každé škole, jak se s problémem uvedení nového učitele vypořádá. Některé země pracují s mentoringem začínajících učitelů, což může být přínosné i pro praxi u nás*“, doplňuje Duschinská věnující se mentoringu v učitelství a načerpala již k tomuto tématu zkušenosti v mezinárodních projektech. (Kazdová, 2014, s. 48)

Tento trend musíme sledovat v celém našem školství. Komfort pro potenciální zákazníky škol ve formě kvalitních služeb a nastavení konkurenceschopnosti se jen těžko obejde bez kvalitního vzdělávání. Náš zájem by měl směřovat ke kvalitně nastavenému a fungujícímu mentoringu na všech stupních škol. Tak jak je nyní vnímán, je předmětem nejasností a nedůvěry k této formě podpory. Pedagogové potřebují jasnou a reálnou vizi v implementaci mentoringu. Pomocí této práce je možné tuto vizi a novou vzdělávací strategii optimálně zavádět ve školství ČR.

3.1 Důvody uplatňování mentoringu ve školství

Růst a posun pracovníků ve školství by měl být přirozenou součástí osobního rozvoje, mentoring se nabízí jako jedna z alternativ. (*Kariérní systém učitelů*)

Dnešní doba je charakteristická turbulentními změnami, kdy jedna stíhá druhou. Klade v nemalé míře obzvláště vysoké požadavky na pedagogy a ředitele v oblasti školství. Metodou aplikace mentoringu můžeme omezit nárůst stresových situací, potencionálnímu syndromu vyhoření, snad určitým dílem i podržet tvůrčí morálku pedagogické skupiny pracovníků.

Všechny výše jmenované skutečnosti se podílejí na úrovni psychické pohody, zdravotního stavu, ale zejména na úrovni výsledků vzdělávání dětí, žáků či studentů. Vše toto má neoddiskutovatelný vliv na všechny oblasti vzdělávacího systému.

Jednotlivci i týmy pracovníků, kteří jsou ochotni čerpat z osobnostních či profesních kvalit svých spolupracovníků, mentorů, koučů, mají jistě vyšší předpoklady lépe a kvalitněji „prosperovat“. Osobní i profesní život poté nalézají vyhledávané a žádoucí atributy ve formě spokojenosti v osobní i pracovní sféře, sebedůvěry, psychické pohody a trvalým zájmem o svou práci.

Základním předpokladem pro růst osobního rozvoje jednotlivce shledávám chuť k dalšímu vzdělávání a zdůraznění důležitosti tohoto faktoru v cestě k osobní prosperitě.

V průběhu profesní dráhy pedagogického pracovníka může nastat období, kdy dojde k bodu, pomezí, kdy neví jak dál. Jak směřovat svůj další profesní vývoj a posun? Zde se nabízí alternativa pomoci vedení od zkušenějšího, úspěšnějšího, psychicky zdatného kolegy či partnera ke společné cestě. Zde se naskytá zmínit kategorii začínajících učitelů v systému vzdělávání. Pedagogickými fakultami jsou profesně připraveni na potřebné úrovni v rámci aprobací. V úvodu praxe ovšem postihuje mladé učitele nezměrné množství faktorů, které proces uvádění nezřídka provází. Patří mezi ně např. uzavřenost škol, izolovanost učitele v dění školy či neexistence dalšího profesního vývoje v rámci kariérního systému. Vedení škol, které se nebojí implementovat do forem podpory svých pedagogů mentoringové projekty, získávají neoddiskutovatelně bonus ve formě odborně nadšeného a aktivního pracovníka do svého kolektivu.(Pířová, Duschinská, 2011, s. 39 – 43)

Školy v nastaveném trendu konkurence schopnosti musí sledovat možnosti pro její udržení a rozvoj. Zabezpečení kvalitních služeb, sledovat vysokou úroveň pedagogických pracovníků lze bez inovativních postupů jen těžko. Mentoring se zda nabízí jako možná cesta.

Pokrokoví lidé využívají na cestě ke svým cílům možnosti mentoringu, koučování či supervize. Všechny tyto formy podpory se navzájem prolínají, jejich jasné kontury a hranice nelze naprosto přesně vymezit. Prochází obdobími dynamického vývoje a jsou následně obohacovány inovativními prvky. Strategie jednotlivých poradenských postupů se sblíží

a liší se maximálně dle kultur či institucí, ve kterých profesní vývoj probíhá. Nicméně jisté odchylky lze pojmenovat. Výstupem mentoringu, jenž se primárně zabývá rozvojem dovedností, emoční pomocí a podporou profesní, bývá potřeba zkvalitnění dosavadního kariérního rozvoje či zprofesionalizovat nynější pracovní postupy. Koučování zlepšuje aktuální specifické dovednosti pro novou roli, skýtá podporu k vyjasnění cílů a výhledově o následných krocích. Supervize, coby pomáhající technika, přináší klientovi prohloubený vhled za účelem zdokonalit dosavadní praxi nebo poskytování služeb. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 39 – 43)

Nově vzniklé strategické materiály v oblasti školství staví pedagogického pracovníka do role nositele vzdělanosti. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 uvádí *„podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad.“* Bez jeho tvůrčího potenciálu, ochoty se dále vzdělávat, pracovat na svých kompetencích odborných i osobnostních i profesním rozvoji není možné dlouhodobě poskytovat vzdělání na kvalitativně vysoké úrovni.

Množství těchto nových poznatků vyvolává u zodpovědných učitelů potřebu klást si nezbytné otázky směřující k vyšším nárokům na pedagogickou práci a zamýšlet se nad svým rozvojem.

Pedagogický pracovník zanícený do své práce, svého poslání, se nutně zabývá zpětnou vazbou. Vnímá své reakce na škálu pestrých událostí. Jaké důsledky to generuje. Potencionál k následným aktivitám objevuje pomocí konstruktivních sebezpознаvacích technik nebo v rámci evaluačních procesů s kolegy nebo vedením školy. K sebezmeně zpravidla provokují oslabující události a reakce na ně v rámci pedagogické praxe. Kladení otázek typu – zvládnou to sám či s podporou? Mentoring, koučink či supervize?

Potřebu růstu či individuálního posunu jakoukoli formou vnímá každý odlišně. Záleží, na jakém individuálním stupni profesní dráhy momentálně pedagog tvoří. Zde mentoring či jiná forma podpory může kvalitně plnit svou originální roli. (Horská, 2009, s. 30 – 44)

Šneberger se ve své příručce vyjadřuje k důvodům, proč uplatňovat mentoring na školách. Zdůrazňuje jeho hlavní benefity v podobě zvýšení kvality pedagogických kompetencí,

úspěšnou implementaci vzdělávacích strategií, formu celoživotního učení či model nehodnotící spolupráce na procesu učení. Pod těmito pojmy si pedagogická veřejnost může představit např. tvorbu metod učení, efektivní plánování hodin, vývoj nového kurikula.

Mentoring nabízí svým účastníkům především podporu, výzvy ke zlepšení a facilitaci profesní vize. Navíc doplňuje „*Individualizovaná pomoc pomocí systému mentoringu má dle dosavadních výzkumů více než 60 % efektivitu oproti cca 15 % efektivitě klasických seminářů.*“ Úspěšně vedený mentoring by měl být integrální součástí aktivit školy, plánů DVPP a aktuálně existujícího kurikula. (Šneberger, 2012, s. 6 – 10)

3.2 Modely mentoringu

Nastavené modely předurčují způsob, jak předat informace, jakým způsobem nejlépe jednat s účastníky mentoringu. Vždy nahlížíme prvořadě jak se pomocí interakce naladit na stejnou notu a zvládnout zadání zakázky, pomoci s řešením úkolu. Jako osvědčený se často uplatňuje model GROW¹, jehož tvůrcem je známý britský kouč John Whitmore. Původně využíván pro oblast koučování, avšak velice dobře je aplikovatelný pro vznik a realizaci zakázky u mentoringu. Pro jasnou a přesnou definici požadované podpory se nabízí cíl profesní podpory v podobě zakázky mentorovaného podrobit metodě SMART². (Horská, 2009, s. 73)

K dispozici mentorovaným přichází další modely mentorské práce. Klasický mentoring, vrstevnický, mezigenerační, skupinový a komunitní. (Brumovská, 2010, s. 19 – 24)

John Heron ve svém modelu analyzuje, jakým způsobem mentor jedná, když poskytuje svou pomoc. Prvotně byl využíván v poradenství, posléze i ve zdravotnictví a školství pro své týmy. Tento model se vyznačuje dvěma základními přístupy: autoritativní a facilitativní. „*Jestliže autor využívá autoritativní styl, pak předává informace, přináší nápady, návrhy.*“ Pokud mentor využívá facilitativní styl, pak se snaží přimět k přemýšlení, podporuje nové pohledy či způsoby řešení. (Petrášová, Štěpánek, Prausová, 2014, s. 49)

¹ GROW, G - Goal Setting, R – Reality, O – Options, W – Will (who, what, when)

² SMART, S – specifický, M – měřitelný, A – ambiciózní, R – realistický, T - termínovaný

– 50) Autoři dále zmiňují termíny transakční a transformační model, používaný jak v koučinku tak nyní i v mentoringu.

„Transakční mentorink je úroveň, kdy mentorujeme akci, konkrétní úkoly, ... věci, která mají tvrdá (měřitelná) data. Ve chvíli, kdy se dostaneme na úroveň rozvoje dovedností a schopností, ... jsme na úrovni transformačního mentorinku.“ (Petrášová, Štěpánek, Prausová, 2014, s. 53)

Dále je možno dělit mentorskou podporu dle typu poskytovatelů. Všeobecně jsou v mentorské podpoře známy pojmy interní a externí mentoring. Záleží, zda je poskytován externí formou či využívá vlastních zdrojů v organizaci. Kritéria při poskytování jsou v obou případech stejná. (Šneberger, 2012, s. 8)

Interní mentoring bývá výhodnější z hlediska nákladů, evidujeme nižší časovou dotaci. Nevýhodou je nutnost absolvovat mentorské vzdělání pedagoga nad rámec své učitelské praxe.

Externí bývá prováděn mentory z vnějšího prostředí či dalšími vzdělavateli. Externí péče bývá levnější, není nutno zajišťovat lektorské programy, ovšem přímé náklady vzrůstají. Obě varianty vytváří tzv. kombinovaný systém. Většinou je nejhojněji využíván dle aktuálních potřeb organizace. (Šneberger, 2012, s. 9)

Všechny modely a typy demonstrují nejrozmanitější typy podpory, vedení, sktruktury mentoringu při aplikaci v konkrétních organizacích. Přispívají ke kvalitnějšímu pochopení a naplánování jednotlivých úrovní procesů a k identifikaci specifík intervencí v rámci vedeného systému.

4 Mentoring a jeho možná rizika

Výhody a přínosy mentoringu byly již z dostupné literatury předloženy (viz kapitola 2.3). Můžeme se v tomto specifickém procesu podpory setkat s možnými bariérami? Klíčem k úspěšné realizaci podpory profesnímu růstu je vytvoření otevřených vztahů všech klíčových aktérů procesu. Mentoring je o intenzivním, osobním a blízkém vztahu, a proto je během této cesty naprosto přirozené, že může docházet k nepochopení, nespokojenosti, neefektivitě či frustraci. Bariéry tak mohou na školách vnímat ředitelé, učitelé v rolích mentorovaných, ale i mentoři. (Syslová, 2013, s. 68)

Dobrý ředitel uvítá rozvoj a profesionalitu svých podřízených, ale neznamená tato metoda i ohrožující nástroj? Jak ředitel vnímá pohyb mentora v prostorech zařízení, odhalování slabých stránek či rozkrývání interních záležitostí školy? Vnímá zkoumání stylu komunikace či funkčnost kultury školy přínosným? Neefektivním může být naopak plošné nastavení mentoringu. Zde všude je možno evidovat potenciální bariéry pro vedoucího pracovníka. (Syslová, 2013, s. 69)

Jak vnímá mentoring učitel, který sám sebe spatřuje jako bezchybného a důležitého nositele informací a pouček? Je schopen a ochoten přijmout zpětnou vazbu? Připustí možnost „chyby“? Vnímá, že v zájmu realizace vytčených cílů školy je sebereflexe nedílnou součástí své práce? Stojí o profesní posun, o vedení v tomto podpůrném procesu? Jak on vnímá potenciální bariéry? Nemá nereálná očekávání? (Syslová, 2013, s. 64 – 66)

Dalším nezbytným aktérem procesu je mentor. S jeho pomocí má docházet k efektivnímu a zkvalitňujícímu procesu. Může se dařit realizace mentorské podpory v případě absence zájmu, jak ze strany ředitele školy, tak učitele? Nakolik je poté spolupráce možná? Naopak jak postupovat v případě neprofesionality či nekvalitní přípravy mentora? I zde nalezení bariér přirozeně vyplývá z podstaty mentorských vztahů a procesů. (Syslová, 2013, s. 66 – 68)

Program mentoringu musí být veden profesionálně podle odborných poznatků o principech mentoringu. Je zřejmé, že všechny vzdělávací a rozvojové metody, programy či podpory přináší obohacení v mnoha směrech jak individuálních, tak organizačních. Ovšem mentoring

je hlavně o důvěře, neformálním přístupu obou stran a to může vytvářet mnoho různých potenciálních situací, kdy se vztah nedaří realizovat či dokončit. Pokud neformální mentoring nahradí formální, může potenciálně docházet k rizikovým, obtížně řešitelným situacím. Ve výbavě mentora je základem znalost problematiky mentoringu a profesionalismus. (Brumovská, Málková, 2010, s. 106)

Rizika v realizovaném mentoringu jsou dána samotným charakterem procesů mentoringu, jeho formálně přátelskými vztahy, osobností mentora a požadavky na něj kladenými, případně tlakem na mentorovaného. Efektivním nástrojem může být podpora formou pravidelně konanými supervizemi. Případné dilema v mentorském vztahu je tak možné včas detekovat a napravit na základě získaných profesních zkušeností.

4.1 Typy bariér

Zaměřením na možná selhání mentoringu můžeme pozorovat existenci bariér v samotném procesu. Pokud se zjistí příčina selhání vztahu, je možné ji napravit, klíčový prvek změnit. Rozdělením na kontextové, interpersonální, procedurální či motivační je snadněji rozklíčujeme. (Hambálek, Valkovič, 2014, s. 14 – 16)

Kontextové bariéry v mentoringu

Charakteristickým znakem pro kontextové bariéry je nevyjasněnost cílů, postupů, metod či podpory okolí v organizaci. Ve vztahu mentor – mentorovaný je primární potřeba vyjasnit si definici cíle a očekávání na obou stranách. Význam jasného cíle předurčuje další vývoj vztahu, formu mentorské podpory. Problémovým faktorem lze nazvat nekompatibilitu stran vztahu – rozdílná očekávání či přístupy.

Interpersonální bariéry

Důležitým prvkem mentorského procesu je pochopit jeho principy, metody a výhody. A toto lze pouze s partnerem, který je osobnostně, profesně i po odborné stránce perfektně vybaven. Těžkosti mohou nastat při nerovnováze na hodnotové či osobnostní rovině. Úskalím lze definovat též vztah diametrálně nesourodým – podřízený versus nadřízený hierarchicky

v organizační struktuře o více pater výše. Sdělování svých pocitů, svěřit se s obtížemi v tomto případě můžeme definovat jako bariéru.

Problematický vztah vzniká i v případě, kdy není nastolena rovnováha mezi direktivním a volným přístupem. Častým úskalím bývá v mentorování neefektivní mentor, potřeby nekoriguje a nedává doporučení vhodná k posunu klienta. Evidovány jsou i stížnosti typu – mentor uplatňuje většinu časové dotace pro sebe, převážně vede hovor a minimálně zapojuje mentorovaného. Přílišné zahrnování množstvím rad, pouček a doporučení samozřejmě brzdí rozvoj mentorovaného k jeho nezávislosti. V opačném případě klient tápe a ocitá se opět v závislém vztahu k mentorovi.

Procedurální bariéry

Zde charakterizujeme problémy typu vedení vztahu či zvoleného programu mezi účastníky. Vztahu škodí nadměrná pozornost a aktivita, potlačena v tomto případě bývá spontánnost a individuální prvky v programu. Může nastat opačná situace, mentoring se plošně nařídí, nicméně oslovování kontaktů a budování vztahů se již nechává plně na aktérech. Bez potřebné podpory a cíleného vedení vznikají těžko řešitelné situace.

Negativním je vnímán stav, kdy mentoring vede střídavě více mentorů u jednoho klienta. Postupy bez sjednocující linky vykazují charakter neuspořádanosti. Poskytnuté rady, i když dobře míněné, nepodporují konzistentní rozvoj.

Motivační bariéry

Implementace mentorského programu selhává často z důvodů nízké motivace k rozvoji své kariérní dráhy. Chybí-li motivace u mentorovaného, jeho odhodlání k práci na sobě samém, selhání na sebe nedá dlouho čekat. Mentor vnímá pocit promarněného času. Pohled na mentorovaného bez chutě a nadšení umožňuje jen těžko identifikovat příčiny jeho neefektivní práce. Aktivní přičinění mentorovaného je nezbytností. Může i nastat situace, že si zde mentorovaný uvědomí potlačovaný nedostatek chuti kariérově se posunout.

V případě mentora bez potřebné motivace, je zřejmé, že tuto nemotivovanost mentorovaný vnímá. Pokud následuje i ztráta zájmu či chutě k práci dochází přirozeně k útlumu rozvoje a nezávislosti. Jakákoliv absence komunikace, vynechávání schůzek zakládá k demotivaci. Nastalá frustrace z nezájmu a nedostatku vedení je tak opodstatněná. K narušení

produktivního a přátelského vztahu dochází vždy, když je patrná nerovnováha moci. Disharmonický vztah lze definovat dále např. typem rozdílných osobností obou účastníků, nejasností kariérních cílů či oblastí zaměření. Jakákoliv z těchto situací, nadále nepřijatelnou, předpokládá podrobit mentorský vztah revizi. (Hambálek, Valkovič, 2014, s. 14 – 15)

Rozřazení bariér na kontextové, procedurální, interpersonální a motivační dále použiji v dělení všech komplexně výše uvedených bariér. Dle mého názoru dostatečným způsobem obsáhnou téměř celé spektrum existujících a evidovaných bariér. (Hambálek, Valkovič, 2014, s. 14 – 16)

V dostupné literatuře se k rizikům v procesu mentoringu vyjadřuje např. Brumovská a Málková. (Brumovská, Málková, 2010, s. 101 – 109) Zaměřily se ve své práci mimo jiné i na rozkrytí důvodů neúspěšnosti či předčasného ukončení mentorských vztahů.

Rozdíl mezi očekáváním a realitou

Často již prvotní kontakt, bezpečnost prostředí signalizuje, zda se vztah mezi mentorem a mentorovaný rozvine a v budoucnu vytrvá. Otázka osobního úsilí a invence do vztahu může znamenat oboustranné dilema.

Tlak na schopnosti mentora

Mentori hrají klíčovou roli ve vzájemném vztahu, nadměrné požadavky iniciované ze strany mentorovaný ale mohou narušit vztah podpory. Nutno si uvědomit, že mentor provází problémem, nepředkládá hotové rady.

Rozdílná oboustranná očekávání

Oba účastníci mentorského vztahu se mohou setkat s nenaplněním prvotních očekávání, nenaplnění svých ambicí. Pokud jsou nereálná, mohou být zdrojem neshod a rizik. Neexistence úvodního vyjasnění vzájemných očekávání lze nazvat též bariérou.

Komunikační dovednosti mentorů

Základem kvalitního experta je pomoci otázkami a zpětnou vazbu zvyšovat kvalitu a sebejistotu mentorovaného. Rizikem nazýváme poskytování rad, postupů, absenci naslouchání či přebírání zodpovědnosti za řešený problém.

Nevhodně vybraná dvojice, vzájemná antipatie

Jedním z nejobvyklejších problémů, který vede k ukončení spolupráce, rozpadu dvojice. Pečlivost při sestavování dvojic je namístě, pouze kompatibilní pár je předurčen budovat vztah a růst ve svém učení.

Angažovanost mentora, mentorovaného

Pocit nenaplnění ve vztahu vzniká při rozdílném chápání potřeby podpory a množství aktivit s profesní podporou spojených. Pokud je chápán nerovnoměrně, vzniká bariéra v podobě frustrace jedné ze stran vztahu.

Důvěra ve vztahu

Základním principem profesionálního vztahu mezi oběma účastníky je důvěra. Ke zklamání v partnerském vztahu může dojít v případě nesdílení informací, potřeb. Důvěra ve vztahu posiluje pouto a umocňuje výsledky podpory.

Obavy ze selhání

Zodpovědnost za výsledek podpory shledáváme též jedním z rizikových faktorů, který může za selhání programu mentoringu. Pochybnosti o kompetenci k řešení problému mentorovaného je vhodné konzultovat profesně se supervizorem.

Časová flexibilita, vzdálenost místa podpory

Bariérou zcela jistě zásadní bývá nedostatečná časová flexibilita, špatná dostupnost či časová zátěž. Komplikace tohoto typu mohou vést k delším prodlevám mezi jednotlivými setkáními, tudíž mohou být příčinou ukončení programu.

Náročnost role mentora

Formální vztah je nepopíratelně náročným pro mentora, který si je vědom své role ve vztahu, osobní invence, angažované hledání řešení problémových situací a citové empatie. Spokojenost a efektivitu je třeba podporovat volnočasovými aktivitami, studiem a posilováním přínosných vztahů. V procesu růstu a učení využít supervize. Chyby jsou vítány pro možnost poučit se z nich, posunout se díky nim.

Bariéra v podobě nepřipraveného mentorského rozhovoru

Jako zdroj možné bariéry ve vztahu můžeme definovat i nedostatečně připravený a nekompetentně vedený vlastní proces rozhovoru. Jaké parametry vůbec tento typ rozhovoru charakterizují, lze identifikovat v tomto procesu možnost bariér? Vlastní mentorská podpora probíhá dle určitých pravidel, na kterých se oba aktéři domlouvají a posléze akceptují. Stěžejním nástrojem je správně vedený mentorský rozhovor. (Horská, 2009, s. 73)

Absenci spolupráce na tvorbě podpůrného vztahu opírající se o klíčové etapy rozhovoru spatřuji též jako možnou příležitost ke vzniku bariér důsledkem jejich přehlížení a nedocení oběma stranami mentorského programu.

Autoři Petrášová, Štěpánek a Prausová (2014, s. 141 – 143) též poukazují na téma možných rizik v mentorském procesu. Zaměřit se na ně, dává šanci se jim vyhnout a posunout se.

Podcenění přípravy a vytýčení cíle

Úvodní rozhovor musí začít vyjasněním, co mentorovaný očekává, zpočátku je důležité získat základní prvotní informace a vytýčit cíl, který podrobíme technice SMART.

Absence konzistentního přístupu, cesty

Roztříštěnost metod a postupů, podpora bez ucelené koncepce nevytváří důvěru mentorovaného v nastavený postup a pomoc. Rozdílné reakce při hledání řešení snižují profesionalitu mentora.

O dalších možných bariérách píše Píšová s Duschinskou (2011, s. 160 – 161) ve své publikaci. Též se vyjadřují k tématu bariér.

Bariéra ve formě nedostatečné časové dotace

Nedostatek času neumožňuje pokračovat účastníkům v započatém programu, chybí dotažení do žádoucího a očekávaného konce. Potřebným je vnímáno spolupracovat delší čas či setkat se s určitým časovým odstupem za účelem finální podpory.

Vhodný prostor pro mentoring

Negativně mentorem bývá vnímán vstup do cizí školy, nebývají připraveny solidní a vyhovující prostory, které mají v první řadě zajistit „bezpečné“ prostředí, chybí zajištění technických podmínek.

Vztahová bariéra

V důsledku nízké časové dotace mentor pracuje nad rámec svých smluvních povinností, zmiňován je pojem „obětování se“. Problém můžeme chápat jako pocit odpovědnosti za

Metodika práce mentora

Aplikace odborných dovedností spolu s vlastními úvahami se liší v jednotlivých mentorských vztazích. Klíčovou dovedností je tzv. vyjednávání objednávky. Vymezení její specifiky, cíle a průběh podpory. Absence této profesní obratnosti může bariéru vyprodukovat.

Externí mentor versus interní mentor

Šneberger (2012, s. 8 – 9) vidí bariéru u interního mentora v podobě svázanosti s institucí a vysokými nároky na jeho vzdělání. Externí mentoring je náročnější na přímé náklady organizace.

Výhodou interního mentora je znalost prostředí, podmínek a kolektivu. Tyto zmíněné atributy bývají přínosnější i v případě uvádění začínajících učitelů. Bariérou však může být pro déle pracující kolegy v tomtéž kolektivu.

Externí mentor je považován za více efektivní v případě vytvoření vyhovujících podmínek a prostředí. Příjemnější je i pro mentorované, neumí si představit podobný vztah s někým z pedagogického sboru vzhledem k mnohdy důvěrným informacím, které jsou sdělovány. Bariéru tvoří organizační zajištění, nutné plánování a zvýšené finanční zatížení pro školu. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 160 – 161)

Autorky zmiňují další problematika místa v procesu mentoringu. Neochotu sdílet nové postupy a poznatky u pedagogů starších a důchodového věku. Nastavit žádoucím způsobem vztah např. junior versus senior je velkou výzvou a uměním mentoringu. Výzvou je předat informace o současných stylech moderní metody výuky a nechat přitom pedagogům prožít pocit úspěchu. Za zmínku stojí možný problém rovnováhy mezi opačnými pohlavími. Profesionální vztah je základem procesu. Napjatost v programu vyvolává kontraproduktivnost a ztrátu motivace. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 160 – 161)

Uvedené bariéry jen dokládají, že pokud mentorský program není založen na profesionalitě, může zákonitě produkovat rozmanité spektrum bariér.

Výčet bariér - shrnutí

Kontextové typy

- Časová flexibilita, vzdálenost místa podpory
- Obavy ze selhání, z nekompetentnosti mentora
- Nevhodný prostor pro mentoring
- Rozdílná oboustranná očekávání
- Absence podpory okolí, organizace
- Zodpovědnost mentorovaného za proces

Procedurální typy bariér

- Absence konzistentního přístupu, cesty
- Neprofesionální vedení mentorského rozhovoru
- Chybná metodika pracovních postupů
- Bariéra ve formě nedostatečné časové dotace
- Nařízený, vnucený mentoring

Interpersonální typy bariér

- Důvěra ve vztahu obou účastníků
- Nevhodně vybraná dvojice, vzájemná antipatie
- Tlak na schopnosti mentora
- Bariéra v podobě interního mentora (mohu se svěřit?)
- Genderový problém ve vztahu

Motivační typy bariér

- Podcenění osobní přípravy a vytýčení cíle
- Rozdílná angažovanost mentora, mentorovaného
- Vědomí náročnosti role mentora
- Nedostatečné komunikační dovednosti mentora

Další typy vycházející z uvedené literatury:

- Rozdíl mezi očekáváním a realitou

- Tlak na schopnosti mentora
- Rozdílná oboustranná očekávání
- Komunikační dovednosti mentorů
- Obavy ze selhání
- Časová flexibilita, vzdálenost místa podpory
- Náročnost role mentora
- Bariéra v podobě nepřipraveného mentorského rozhovoru
- Podcenění přípravy a vytýčení cíle
- Absence konzistentního přístupu, cesty
- Bariéra ve formě nedostatečné časové dotace
- Externí mentor versus interní mentor

Profesionálně vedený program, souhra a spolupráce obou aktérů v procesu rozvoje vede k efektivitě a spokojenosti. Jen tak lze úspěšně předcházet potenciálním rizikům a negativnímu vnímání mentoringu, coby kolegiální podpory.

4.2 Jak omezit bariéry v mentoringu

Každý program začíná kvalitní formální přípravou. Je vhodné ji nepodcenit. Před každým rozhodnutím využít mentoring primárně zahájíme proces plánování. Je nezbytné definovat si, co má program podpořit, na co se zacílit, brát v potaz všechny aspekty zákonitého procesu.

Plán musí sdílet obě zainteresované strany. Takto pozitivně vedená cesta specifikuje definice požadavků, postup při překonávání překážek. Následující kritéria oba autoři uvádějí za účelem možného omezení bariér. (Hambálek, Valkovič, 2014, s. 14 – 15)

Kvalita výběru mentora

Ne každý je dobrým mentorem. Pokud předpokládáme, že kvality manažera nebo vůdce vedou automaticky k mentorství, nemusí se to tak jevit. Manažer se zpravidla těžko oprošťuje od zvyku vyprávět a radit. Mnohým též chybí hloubka uvědomění si sebe sama, coby efektivního mentora. Dá se říci, že čím více je někdo přesvědčený, že je přirozeným mentorem, tím pravděpodobnější je, že tomu tak není. (Hambálek, Valkovíč, 2014, s. 14 – 15)

Je dobré se vyvarovat všech násilných svazků mezi účastníky. Není možné lidem poskytnout při volbě mentora plnou svobodu, protože se může stát, že ve vztahu absentují nároky, jelikož si člověk vybere někoho, na jehož účet se veze. Je vhodné, aby koordinátor programu nabídl seznam, z nichž mentorovaný vybírá. Tímto způsobem dosáhneme toho, že mentorovaný zažije určitý pocit volby svého vztahu a cítí za něj zodpovědnost. S volbou mentorovaného mentorem nebývají dobré zkušenosti.

Ke kvalitě výběru se vyjadřuje Šmejkal – kvalitní mentor musí disponovat akreditovaným výcvikem, je seznámen s etickým kodexem EMCC³ a je si vědom následků v případě jeho porušení. Jedná vždy profesionálně a je bonusem, pokud se jedná zároveň o experta na oblast, kterou mentoruje. (Šmejkal, 2016, s. 28 – 29)

Průprava účastníků před mentoringem

Pro získání optimálních výsledků získaných z mentorských svazků se jeví býti výhodným mentorům i mentorovaným poskytovat předběžnou a průběžnou průpravu před samotným zahájením programu. Prováděná průprava mentorů zvyšuje výrazným způsobem efektivitu a úspěšnost. Pakliže průpravou projdou i všichni zainteresovaní účastníci procenta úspěšnosti prudce stoupají. Čas strávený nad rozmyšlením cíle a cesty, jak ho dosáhnout, na co se zaměřit, se jistě vyplatí. Možné překážky na cestě k úspěchu se pak lépe identifikují.

³ EMCC – European Mentoring Coaching Council

Zodpovědnost za mentorský proces

Znalost celého procesu, předchozí průprava účastněných odbourává faktory potlačující celý proces mentoringu. I pochopení příčin selhání v procesu může být klíčem k úspěchu. Pokud má být program posuzován jako vývojový, je obzvláště důležité, aby mentorovaný porozuměl, a tak přispěl k úspěšnému výsledku.

Následná podpora, péče

Průprava před zahájením programu již byla zmíněna a je pozitivně hodnocena. Vlastní program bývá zpočátku málokdy dostačující tak, aby dal účastníkům víc než základní úroveň kompetencí a sebedůvěry. Po ukončení procesu mentoringu je též dokázáno, že se samotní mentorovaní neobejdou bez následné pomocné ruky a stimulace.

Mentorské programy se mohou lišit ve své úspěšnosti, ale vždy je žádoucí, byť i pouze částečný úspěch. Zkušenosti tím získané ovlivňují kariérní postupy, absolventi se stávají zralejšími a rozvážnějšími ve svých budoucích krocích. (Hambálek, Valkovič, 2014, s. 14 – 15)

S možnostmi, jak omezit výskyt potenciálních bariér v procesu mentoringu, pracuje i Šneberger ve svých metodikách. Jako předpoklad úspěšného mentorského programu uvádí potřebu uvědomit si definici sdílené vize. Zavádět principy učící se organizace, zejména týmové učení. Takový mentorský program poté tvoří učící se týmy a zvyšuje efektivitu a kvalitu pedagogické praxe. Připomíná důležitou součást programu, emocionální bezpečí a podporující prostředí ke sdílení případných obav, informací. (Šneberger, 2012, s. 9)

Bariéry se bezpochyby tvoří v případě odmítavých postojů konzervativních skupin pedagogů. I jim je třeba zajistit potřebné informace a podmínky. Jejich neexistence může jistý odpor k této podpoře vyvolávat. V tomto případě Šneberger doporučuje v rámci tohoto užitečného procesu tyto fáze:

- a) Povědomí – sjednotit představu o mentoringu, dodat informace
- b) Znalost – zažít zkušenost, zjistit individuální potřeby
- c) Zájem – podporou inovátorů roste motivace

- d) Vyhodnocení – porovnávání zkušeností, vyhodnocování kladů a záporů v procesu (Šneberger, 2014, s. 22)

Kapitola pojednává o možnostech, jak minimalizovat vznik bariér před vznikem samotným procesem, v jeho průběhu i při ukončení mentorské podpory. Výběr správného podporovatele, efektivní komunikace a dodržování doporučovaných postupů je klíčovým momentem zahájení a provádění mentorské práce.

Shrnutí teoretické části práce

Dostupné literatury v českém jazyce k zavádění procesu mentoringu spolu s možnými překážkami v uskutečňované praxi není mnoho. Důvody můžeme odhadovat ve formě dosavadní nízké propagace a šíření mentoringu. Zvýšení zájmu o tuto inovativní formu profesního rozvoje by mohlo pomoci jak ve vyšší osvětě a propagaci, tak, a o to jde především – zefektivnit a zkvalitnit poskytované vzdělávání na našich školách za pomoci jeho přímých účastníků. Zvláště nyní, kdy české vzdělávání prochází nemalými inovacemi.

Teoretická část mé práce přinesla poznatky týkající se pohledu na problematiku vývoje a podpory v podmínkách ČR. Firemní mentoring je pochopitelně více reflektován, ale právě pro jeho kladné výsledky je žádoucí, aby byl se zdarem aplikován i v našem školství. Pedagogická veřejnost přichází doposud do styku s mentoringem ve spojení s různými projekty, operačními programy či kurzy. Díky jim má možnost zvyšovat své profesní dovednosti.

Teoretickou částí jsem zjistila, že existuje nemalé množství definic vystihující proces mentoringu i jeho přímé účastníky. Tato forma podpory je vnímána různou optikou od dobrovolné formy vzdělávání, přes kolegiální podporu, vztah bez posuzování, sdílení či dynamický proces podpory. Teoretická část dokazuje, že mentoring je neodmyslitelně stavěn na dobrovolnosti, rovnocennosti, důvěře a kolegialitě. Tyto typické aspekty mentorské podpory jsou, dle mého názoru, jasnými atributy k daleko většímu porozumění a využívání mentoringu.

Různé typy a modely mentoringu, vyskytující se v teoretické části, se aplikují dle podmínek a možností jeho využití. Liší se poskytovatelem, filosofií či způsobem vedení v celém procesu. Jak nejlépe předat potřebnou informaci, jakým způsobem, tak aby vše potřebné sděleno bylo. Mentoring lze vést autoritativním způsobem radami, zkušenostmi či názory. Ale i facilitativní metodou s podporou, nasloucháním nebo oceněním. Je evidentní, že cítíme, který styl je tím opravdovým a podporujícím a jeho využití může být spojováno s rozvojem.

Výčet možných bariér v teorii práce získaný z dostupných zdrojů představuje široké a rozmanité spektrum. Je potřeba si je pojmenovat a uvědomovat v průběhu procesu mentorské podpory. Vidět je můžeme z úhlu pohledu všeobecně vnímané bariéry nebo osobní, prakticky zažité, omezující. Pouze poznané a viděné můžeme identifikovat a eliminovat. Bariéry byly, jsou a budou přirozenou součástí všech profesních postupů aplikovaných při rozvoji kariéry. V celé škále však vidujeme i možnosti a procesy, jak tyto bariéry společně zaměřit a vhodnými prostředky či formami je odstranit.

Komplexně lze tedy shrnout, že pouze bezpečné prostředí a rovnocenný dobrovolný vztah bez rizikových faktorů, může plnit cíle a vize této specifické formy profesní podpory.

5 Empirická část

V empirické části mé diplomové práce se zabývám pohledem respondentů s přímou zkušeností s mentoringem na význam, zavádění a vnímání existujících všeobecných i konkrétněji definovaných bariér. Zejména těch, které znesnadňují v optimální míře implementaci podpory mentoringu do všech stupňů škol v ČR. Výzkum je realizován na základě získaných podkladů a informací z dostupné literatury předložených v teoretické části práce. Proces zavádění mentoringu nejrůznější bariéry nezhřídky provází, důvody známe a jejich pojmenování a návrhy k jejich omezení mohou směřovat k jejich snadnější identifikaci a postupné eliminaci.

5.1 Cíl

Cílem šetření je zjistit, jaké typy bariér se objevují při využívání mentorského programu ve školství a vytvořit jejich komplexně vnímaný přehled pohledem přímých účastníků mentorské podpory. Na základě realizovaného výzkumu vytvořit kategorizaci jednotlivých faktorů bránících úspěšnému využití této metody, jak ve všeobecné rovině, tak i v konkrétní podobě přímo v procesu vedení mentoringu. Následně zformovat výčet možných podpůrných návrhů pro vylepšení zavádění mentorské metody v českém školství. Bariéry popsané a vyhodnocené respondenty s přímou osobní autentickou zkušeností, mohou pomoci s jejich identifikací. S pomocí účastníků a propagátorů této podpory jasněji nahlédneme na dílčí momenty vnímaných bariér a vyhodnotíme jejich intenzitu pomocí škál. Takto konkrétně definované překážky lze snadněji uchopit a přistoupit k jejich minimalizaci.

V mé diplomové práci využiji elektronického dotazníkového šetření k ujasnění vztahu k mentoringu a vnímání bariér v procesu mentoringu z úhlu pohledu jak mentorů, tak mentorovaných. Významnými jsou i ti, kteří tento proces iniciují, zajišťují, mnohdy nepodporují či přímo zavrhnou, a to ředitelé škol. Důvodů proč bojkotovat tuto formu profesní podpory může být celé spektrum. Od úzce profesně osobních, po absenci potřeby vedení cokoli na zaběhlém chodu organizace jakkoli měnit, inovovat.

5.2 Metodologie výzkumu

Všeobecně výzkumné problémy (Gavora, 2000, s. 26) řadíme do třech typů. Z relačního, kauzálního a deskriptivního jsem pro mou práci vybrala právě deskriptivní. Každý z nich předurčuje do značné míry výzkumné metody. Deskriptivní (popisný) problém hledá odpověď na otázku „jaké to je“?. Tento typ výzkumu zjišťuje, popisuje situaci nebo stav, či výskyt jevu. Jelikož předmětem zkoumání jsou typy, výskyt a četnost bariér, jejich popis a význam, k vyhodnocení používá tato metoda právě dotazník nebo formy rozhovorů.

Pro mé výzkumné šetření jsem tedy vybrala metodu dotazování a poté doplnění pomocí zpřesňujícího strukturovaného rozhovoru. Obě varianty spadají do kvantitativně orientovaného výzkumu. Jak se zmiňuje Gavora, (2000, s. 99) dotazník je nejfrekventovanější metodou získávání hromadných údajů. Je považován za ekonomicky výhodný nástroj, můžeme jím získat poměrně velké množství informací při minimální investici času. Dotazníkovou formu též předurčil výskyt respondentů v různých lokalitách ČR, zejména mentorů. Tato metoda se opírá o účelně stanovený výzkumný problém, poté lze cíleně koncipovat jasně zaměřené otázky. Respondentům předkládaný dotazník obsahuje otázky zavřené i otevřeného typu.

V úvodu výzkumu byl vytvořen elektronický dotazník, který obsahoval celkem šestnáct uzavřených otázek. Byl odlišně koncipován pro mentory, mentorované a ředitele. Následně provedena pilotáž se třemi respondenty, absolventy Specializačního studia mentoringu, kteří v rámci kurzu prošli rolí mentora i mentorovaného. Záměr, zjistit zda výzkumný nástroj funguje, přinesl faktické informace – ne zcela vhodné formulace dotazů, příliš odborně zaměřená terminologie a rozsáhlost v počtu dotazů. Na základě poskytnutých informací zkoumanými byla provedena revize dotazníku, tak aby efektivněji a relevantněji poskytl potřebná a vypovídající data. Počet dotazů byl komprimován na dvanáct a korekturou byla vytvořena jednotná finální verze pro výše uvedené respondenty, kteří vytvořili jeden šetřící soubor. K závěrečnému vytvoření kategorizací vnímaných bariér nebylo nutno dělit a vyhodnocovat dotazy pro jednotlivé respondenty zvlášť. Pro komplexně pojatý náhled na zkoumané téma jeden společný dotazník plně stačil.

Vstupní část dotazníku je tvořena dotazy k rozlišení typu respondenta a jeho spojitost s mentorskou podporou. Respondenti s přímou zkušeností byli vybráni z důvodu vyšší validity získaných odpovědí. Zkoumán je i vztah k mentoringu a názor na míru jeho podpory na půdě našeho školství. Následující položky se týkají identifikace všeobecných bariér ve školství v ČR. Jejich spektrum se dotýká oblastí na rovině politicko ekonomické – MŠMT, školy, vzdělávací instituce, i na rovině konkrétní rozvojové vize jednotlivce. (viz kapitoly 3 a 3.1)

V další části se respondenti vyjadřují pomocí škál k míře intenzity vnímaných bariér vznikajících v konkrétních fázích aplikované podpory mentoringu. Zmíněny jsou jak překážky vyskytující se před vznikem samotného mentorského vztahu, tak i v jeho průběhu, dále významu poskytované profesní podpory mentorem. V závěru dotazník jsou uvedeny otevřené otázky, kde respondent může sdělit své návrhy, jak celkovou situaci, týkající se mentorské podpory a jejího nemalého významu v našem školství podpořit či vylepšit.

5.3 Výzkumný soubor

K výzkumnému šetření bylo potřebné vybrat subjekty, které odpovídají uplatnění výzkumu. Výběr může být např. náhodný, mechanický. Kritériem pro mou práci byl uskutečnit záměrný výběr (Gavora, 2010, s. 79) s přiznanou zkušeností s mentoringem. Oslovený vzorek respondentů disponuje relevantními zkušenostmi a kvalifikovaným pohledem na zkoumanou tematiku. Přesnost výzkumu se tak zlepšuje, nevýhodou je, že získané informace nelze zevšeobecňovat. Své názory zde vyjadřuje úzce specifikovaný soubor osob. K užšímu okruhu zkoumaných objektů přispívá též i fakt, že mentoring není v českém školství příliš známý a tudíž málo využívaný k podpoře profesního růstu. Existuje pouze určitý okruh osob s touto konkrétní specifickou zkušeností.

Výběr je záměrný a je založen na vyhledávání kontaktů, oslovením erudovaných osob vybavených určitými znalostmi, dovednostmi, kompetencemi přímo vhodnými pro daný záměr diplomové práce. Garant vzdělávacího institutu mi poskytl kontakty na absolventy mentorské podpory na vzdělávacím institutu NIDV města Liberce. Kontaktovala jsem

mentorku z České asociace pro vzdělávání pro vzdělávání z důvodu získání přehledu o možnostech získání dalších kontaktů či jejich předání pro potřebnou validitu výzkumu. V rámci Specializačního studia mentoringu, kterého jsem se osobně účastnila, byla možnost oslovit všechny potřebné účastníky mentorské podpory k mému výzkumu – mentory organizace Step by Step i ředitelky škol – základních i mateřských. Přímo osloveno jich bylo celkem 21. Některé z nich již v určité míře mentoring provádějí, mají tedy zkušenost i s mentorovanými. I ti byli požádáni o své názory v rámci škol s prováděnou mentorskou praxí – osloveno bylo dalších 18 účastníků. Ne všichni se dotazníkového šetření účastnili. Úspěšnost vzhledem k celkově osloveným je asi 60%. Všechny získané názory zkušenosti byly zdrojem relevantních dat. Směřuji tím k cíli této práce – zjistit jaké typy bariér se objevují při zavádění a využívání mentorského programu ve školství a poté vytvořit jejich přehled z úhlu pohledu účastníků tohoto rozvojového programu.

5.4 Výzkumné dotazování

V první fázi výzkumu byl využit elektronický dotazník, ve kterém se dotazují na vztah k mentoringu, názor na všeobecně vnímané druhy bariér v prostředí českého školství a v poslední řadě se zkoumané osoby vyjadřují již ke konkrétně definovaným typům bariér přímo v procesu mentorské podpory. Získané informace jsou výsledkem názorů heterogenní skupiny respondentů vzhledem k individuální zkušenosti s mentoringem. Odráží se věrohodněji i v získané škále bariér. Závěrem jsou respondenti dotázáni na svůj názor k optimalizaci zavádění této podpory. Dotazník v elektronické podobě byl spuštěn po dobu 25 dnů. Celkem odpovědělo 29 respondentů na 12 dotazů. Z toho deset jich bylo uzavřených a dva nepovinné otevřené. Všech 29 zkoumaných nevyužilo možnosti odpovědět na otevřené otázky. Při mé představě počtu oslovených – viz výzkumný soubor – jsem byla příjemně překvapena počtem respondentů. Je ovšem zřejmé, že reprezentativní není a zevšeobecňovat získaná data nelze.

Druhá část výzkumu mapuje podrobnější vhléd na dané téma pomocí strukturovaného rozhovoru s osloveným mentorem, mentorovaným. Dále s ředitelem školy, ve které byl mentoring již využíván, respondenti již mají určitou zkušenost. Cílem je hlouběji ověřit tuto problematiku a zjistit, jaké návrhy by k omezení všech typů bariér mohly přispět.

Dotazníkové šetření

Předkládaný elektronický dotazník doznal po předchozí pilotáži potřebných změn v počtu i struktuře dotazů.

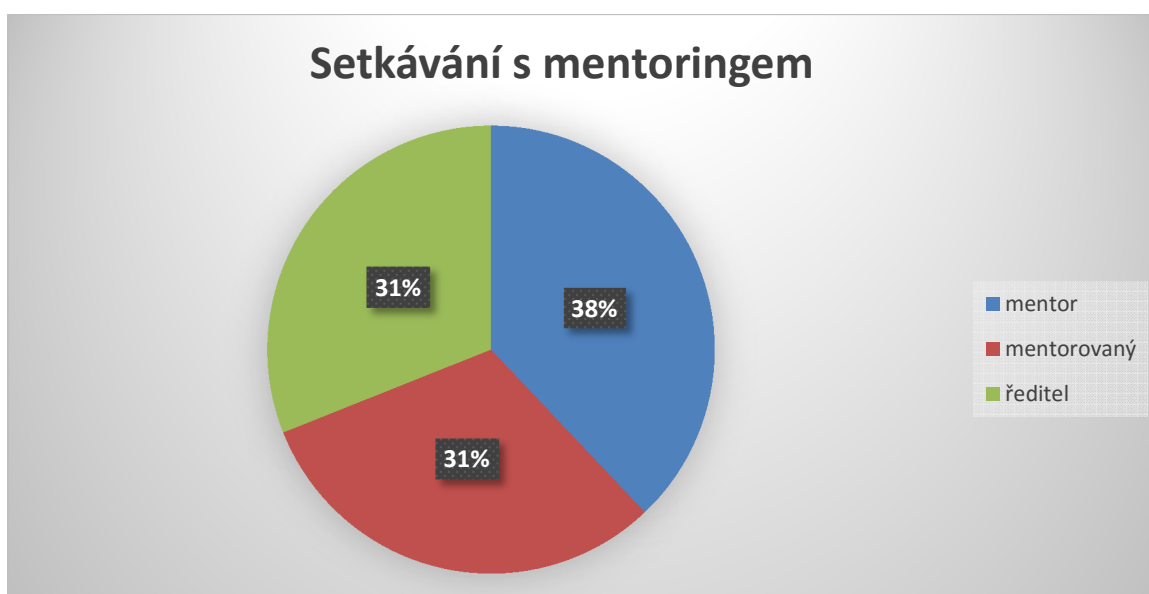
Otázka č. 1 se týkala pohlaví respondentů. Výzkumu se účastnilo 28 žen a 1 muž.

Otázka č. 2 Nejvyšší měrou se s mentoringem setkáváte jako:

Tabulka č. 1 Jako co se setkáváte nejvíce s mentoringem?

	mentor	mentorovaný	ředitel
Jako co se setkáváte nejvíce s mentoringem?	11	9	9

Graf č. 1 Jako co se setkáváte nejvíce s mentoringem?



Ze skupiny 29 osob je skupina mentorů (11) zastoupena v potřebném počtu, pro vyšší autenticitu výsledků šetření je tato jejich účast přínosem.

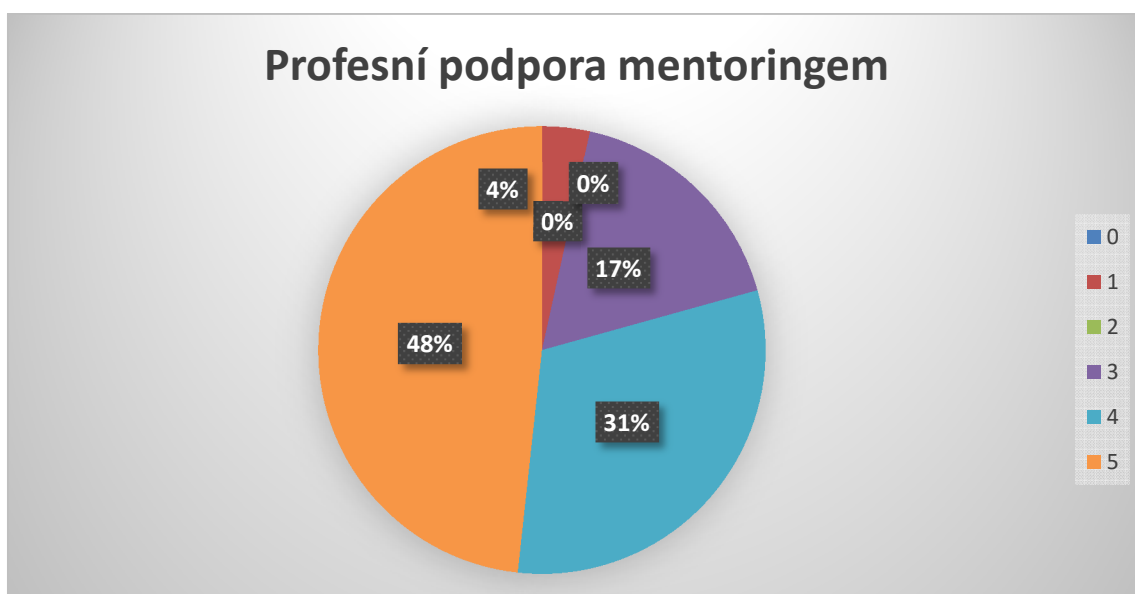
Otázka č. 3 Podporu profesního růstu formou mentoringu vnímáte jako důležitou?

Tabulka č. 2 Profesní podpora mentoringem

	0	1	2	3	4	5
Profesní podpora mentoringem	0	1	0	5	9	14

(0 – vůbec, 5 – rozhodně ano)

Graf č. 2 Profesní podpora mentoringem



Z tohoto grafu je zřejmé, že profesní podporu formou mentoringu hodnotí jako důležitou 23 respondentů, stupněm 4 – 5, to je 79 %. Ačkoli se jedná o jedince se rozdílnou zkušeností s mentoringem, výsledky hovoří v jeho prospěch. Je evidentní, že mentoring žádoucím způsobem profesní rozvoj iniciuje a nastavuje u většiny všech účastníků podpory.

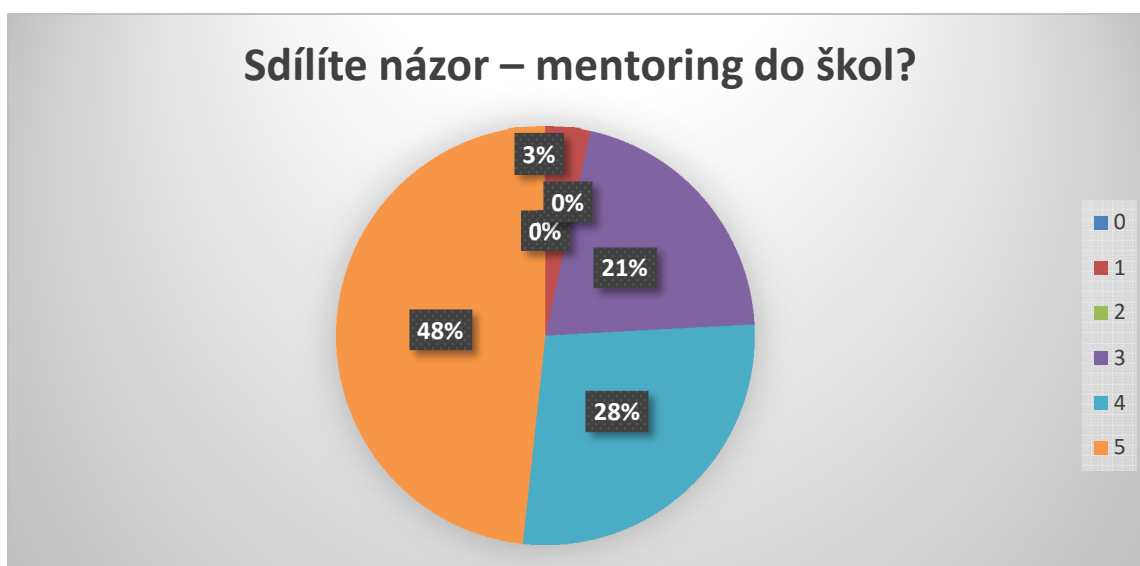
Otázka č. 4 Mentoring do škol! Sdílíte tento názor?

Tabulka č. 3 Sdílíte názor – mentoring do škol?

	0	1	2	3	4	5
Sdílíte názor – mentoring do škol?	0	1	0	6	8	14

(0 – vůbec, 5 – rozhodně ano)

Graf č. 3 Sdílíte názor – mentoring do škol?



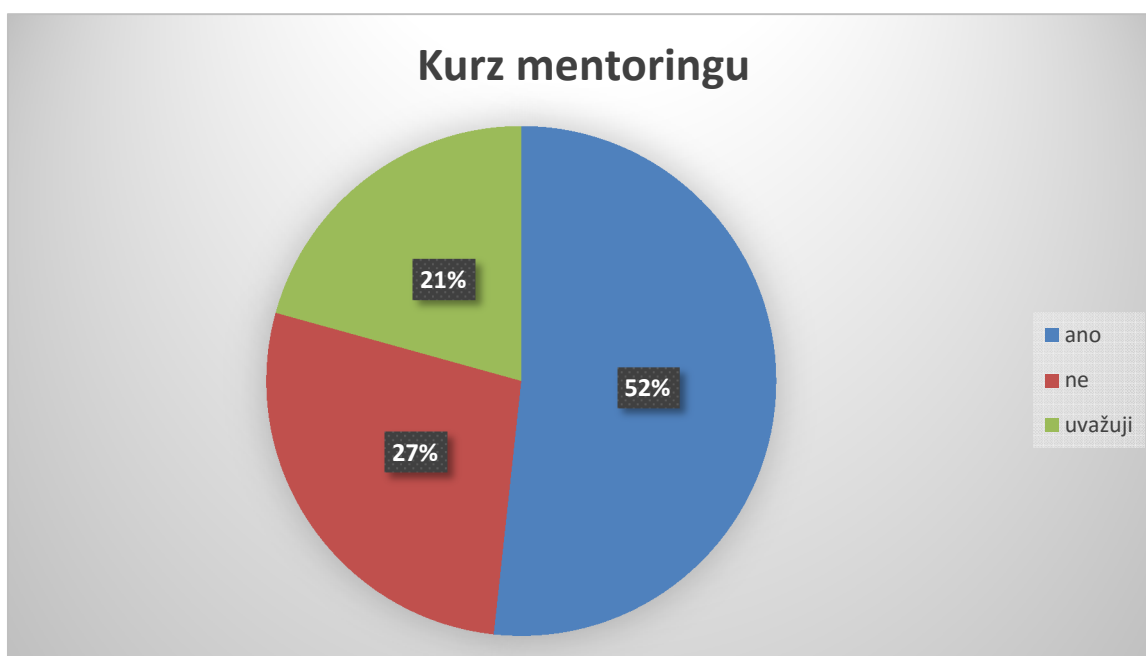
Mentoring ve školách zažívá své nesmělé začátky, dle reakcí respondentů do nich ale právem patří, měl by být součástí školství v ČR. Celkem stupněm 4 – 5 vyhodnocuje 22 osob tj. 76% zkoumaných tento názor. Je pozitivním zjištěním, že tuto podporu by oslovení ve školách rádi zažívali. Takto definované odpovědi jistě reflektují minulé či aktuální zkušenosti.

Otázka č. 5 Absolvoval (a) jste kurz, studium mentoringu?

Tabulka č. 4 Absolvoval/a jste kurz mentoringu?

	ano	ne	uvažuji
Absolvoval/a jste kurz mentoringu?	15	8	6

Graf č. 4 Absolvoval/a jste kurz mentoringu?



Příznivou informací, vyplývající z tohoto grafu je, že 21 % ředitelů či mentorovaných po zkušenostech o jakém si studiu či kurzu přemýšlí. Celkem 27 % dotázaných neabsolvovalo žádná kurz ani studium. Nabídka vzdělávacích institutů k mentoringu je skutečně mizivá, těžko se dohledává, pokud existuje. V mém případě jsem na ni byla upozorněna oslovenou mentorkou a účastnilo se ho 12 zájemců. Vzdělávací organizace Step by Step má v plánu opětovně v budoucnu konat kurz, aby posílila řady prvotně vzdělaných mentorů.

Otázka č. 6 Moji osobní praktickou zkušenost s mentoringem hodnotím:

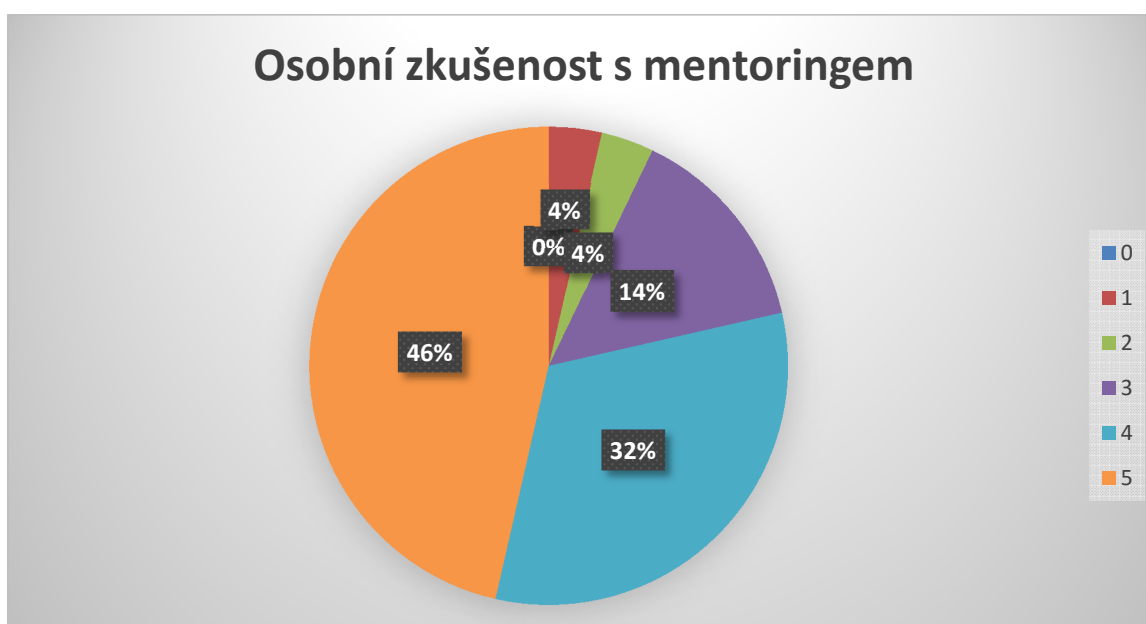
Tabulka č. 5 Osobní zkušenost s mentoringem

	0	1	2	3	4	5
Osobní zkušenost s mentoringem	0	1	1	4	9	13

(0 – záporně, 5 – rozhodně kladně)

Dotazem sleduji vyhodnocení osobních setkání spjatých s mentorskou podporou.

Graf č. 5 Osobní zkušenost s mentoringem



Jen velmi nízké procento oslovených zažilo nepříliš povzbuzující či přínosnou zkušenost s mentoringem – 8 %. Celkem 14 % má s mentoringem ohodnocenu přímou zkušenost na stupni 3 z pěti. Vysoký počet respondentů – 22 ovšem vyjádřil ve škále 4 a 5 svou pozitivní zkušenost. Celkem 78 %. Respondenti pracující a využívající tuto formu podpory již mohou hodnotit její pozitivní dopady. Efektivní podpora zanechává v účastnících pozitivní dopady prospěšné pro svou budoucí práci i kariéru. Účelem mentorských programů je profesionální růst a rozvoj, vysoké procento dotázaných tento fakt potvrzuje.

Otázka č. 7 Prosím, ohodnoťte, dle Vás, podmínky pro zařazení mentoringu do škol v ČR:

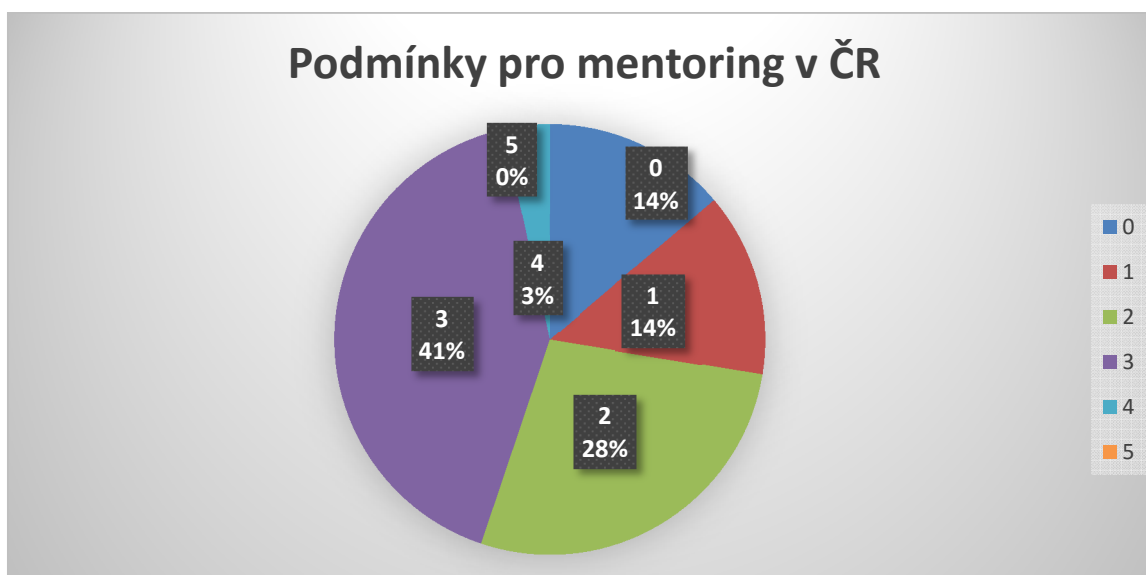
Tabulka č. 6 Podmínky pro mentoring v ČR

	0	1	2	3	4	5
Podmínky pro mentoring v ČR	4	4	8	12	1	0

(0 – nejsou vytvořeny, 5 – rozhodně ano)

Otázka sleduje, jak jsou vnímány současně nastavené podmínky pro využívání mentoringu v České republice.

Graf č. 6 Podmínky pro mentoring v ČR



Z grafu je zřejmé, že účastníci šetření hodnotí podmínky jako ne zcela příznivé, nejvyšší procento 28% a 41% v počtu 20 osob kladou na stupeň 2 až 3 z pěti stupňové hodnotící škály. Celkem 8 účastníků využilo i stupně 0 a 1 – podmínky vytvořené pro zavádění mentoringu prozatím ideálně nastavené nejsou.

Otázka č. 8 Co brání, dle Vás, mentoring masivněji využívat v českém školství?

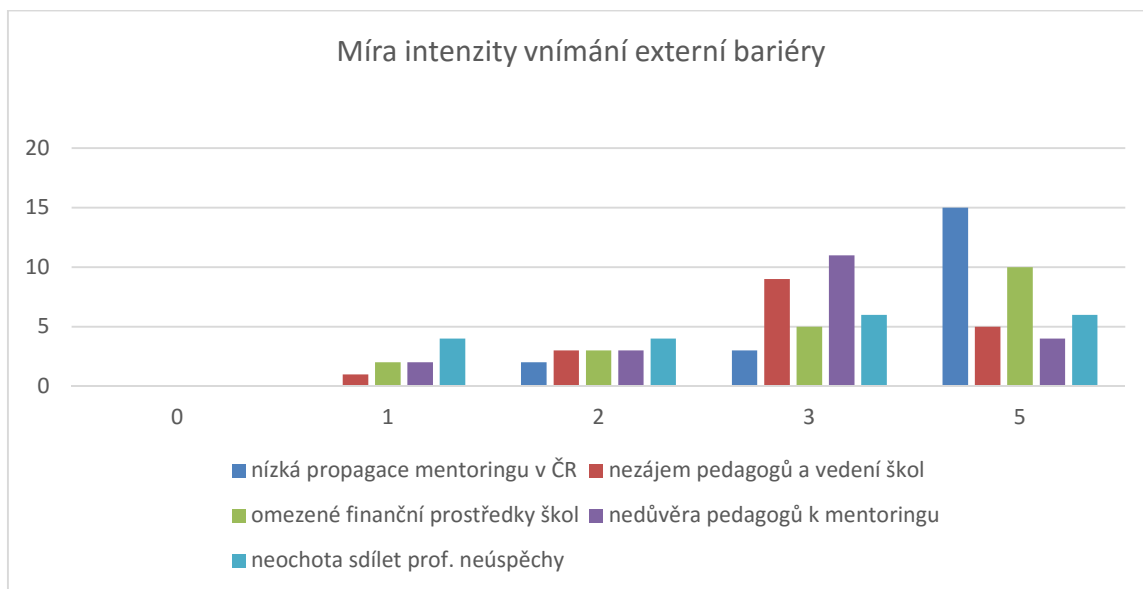
Tabulka č. 7 Co brání, dle Vás, mentoring masivněji využívat v českém školství?

Druh externí bariéry	0	1	2	3	4	5
Nízká propagace mentoringu v ČR	0	0	2	3	8	15
Nezájem pedagogů a vedení škol	0	1	3	9	10	5
Omezené finanční prostředky škol	0	2	3	5	8	10
Nedůvěra pedagogů k mentoringu	0	2	3	11	8	4
Neochota sdílet profesní neúspěchy	0	4	4	6	8	6

(0 – vůbec, 5 – rozhodně ano)

Z důvodu předchozích zkušeností s mentoringem a jistou mírou povědomí o souvislostech v oblasti této problematiky, se mohou respondenti mnohem kvalifikovaněji vyjadřovat k momentálně nastaveným podmínkám v ČR. Je zřetelné, že nízká propagace mentoringu a omezené finanční prostředky jsou dotazovanými vnímány v nejvyšší míře.

Graf č. 7 Co brání, dle Vás, mentoring masivněji využívat v českém školství?



Nejvyšším stupněm 5 označili respondenti všeobecnou bariéru v počtu 15, tj. 53,6 % nízkou propagaci mentoringu, 10 osob (35,7 %) označilo jako další nejmarkantněji vnímanou bariéru omezené finanční prostředky škol.

Otázka č. 9 – Oslovení respondenti hodnotí absenci vhodných podmínek jako zdroj vzniku bariér různého typu. Vzhledem k momentální situaci nastavení mentoringu v našem školství, jeho propagaci, osvětě, možnostem zavádění a rozvoji je to pochopitelné. Mentoring se nachází v počátečních fázích svého působení, jeho pozitivní rozmach je teprve očekáván.

Otázka č. 10 Prosím, ohodnoťte míru intenzity možných bariér v procesu vedení mentoringu:

Tabulka č. 8 Míra intenzity možných bariér v procesu vedení mentoringu:

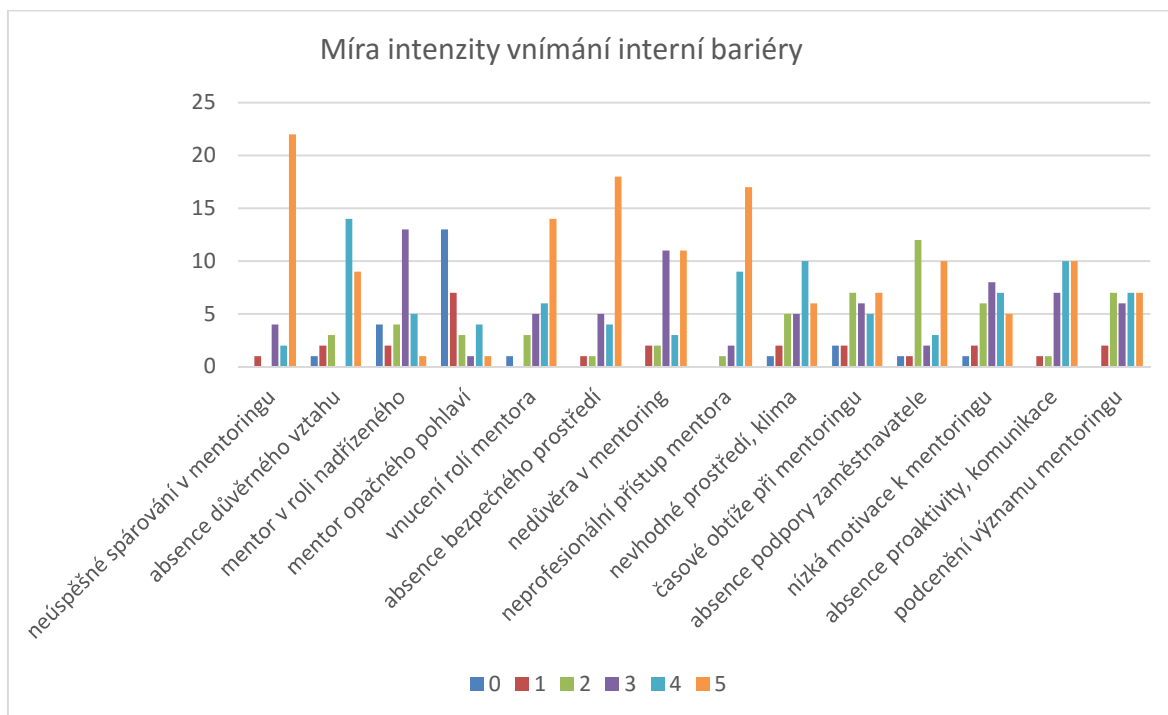
Druh interní bariéry	0	1	2	3	4	5
Neúspěšné spárování v mentoringu	0	1	0	4	2	22
Absence důvěrného vztahu	1	2	3	0	14	9
Mentor v roli nadřízeného	4	2	4	13	5	1
Mentor opačného pohlaví	13	7	3	1	4	1
Vnucení rolí mentora	1	0	3	5	6	14
Absence bezpečného prostředí	0	1	1	5	4	18
Nedůvěra v mentoring	0	2	2	11	3	11
Neprofesionální přístup mentora	0	0	1	2	9	17
Nevhodné prostředí, klima	1	2	5	5	10	6
Časové obtíže při mentoringu	2	2	7	6	5	7
Absence podpory zaměstnavatele	1	1	12	2	3	10
Nízká motivace k mentoringu	1	2	6	8	7	5
Absence proaktivity, komunikace	0	1	1	7	10	10
Podcenění významu mentoringu	0	2	7	6	7	7

(0 – nevnímám jako bariéru, 5 – rozhodně ano)

V tabulce a následně i grafu se ukazuje, že stupněm č. 4 – 5 je v nejvyšší míře označen neprofesionální přístup mentora, druhým v pořadí neúspěšné spárování v mentoringu.

Je zajímavé, že bariéra ve formě mentora opačného pohlaví než mentorovaná (ý) je vnímána ze všech nejméně. Celkem 20 účastníků vyhodnotilo tuto bariéru na stupni 0 – 1, tedy nejnižšími v nabízené škále. Vyvozují, že mentoring je skutečně založen na profesionalitě ve všech jeho fázích i procesech.

Graf č. 8 Míra intenzity možných bariér v procesu vedení mentoringu:



Nejvyššími stupni 4 – 5, je celkem 26 účastníky označena nejvíce vnímanou bariérou – neprofesionální přístup mentora, na druhém místě v počtu 24 tázaných bylo označeno – neúspěšné spárování v mentoringu. Třetí příčku obsadila celkem 23 účastníky vnímaná bariéra, a to absence bezpečného prostředí. Poslední příčka patří nejméně vnímané – mentor opačného pohlaví než mentorovaný.

Otázka č. 11 Víte o dalších bariérách? Uveďte prosím.

Tato otázka byla zodpovězena celkem 16x, 13 tázaných neodpovědělo.

Analýza odpovědí:

Výčet bariér, který byl v elektronickém dotazník respondentům souhrnně nabídnut k ohodnocení, nemohl zákonitě obsáhnout všechny druhy a typy vnímaných bariér oslovenými osobami. Otevřená otázka č. 11 vybízela tázané k doplnění uvedeného přehledu. Respondenti tak uvedli další spektrum rizikově vnímaných míst v implementaci mentoringu. Výčet bariér se mírně navýšil.

Nejobecněji je pro tuto oblast vnímána chybějící či minimální podpora MŠMT. Zmíněna je nesystémovost a nekoncepčnost vzhledem k připravovanému kariérnímu řádu. Pedagogická veřejnost, ředitelé i mentoři pociťují zmatek. „*Původně měl být mentoring součástí kariérního řádu, takže se o něm hodně mluvilo, byl hodně podporován projekty, ale teď najednou je to jinak.*“ Tyto nesystémové kroky způsobují rozpačitý postoj vůči této podpoře.

Chybí nabídka mentorů, mentoring není nijak zvláště propagován. Vzdělávací instituce tento typ vzdělávání nabízí ojediněle, těžko ji lze dohledat. „*Řada projektů, kde byly zařazeny semináře k mentoringu, často však byly vedeny nekompetentně, což opět negativně ovlivnilo postoj pedagogů k mentoringu.*“ Oceňována by byla možnost setkat se prakticky s mentoringem, zažít tuto podporu, vytvořit si vlastní představu. Pokud již jsou kurzy mentoři vyškoleni, panuje „*nesystémová a nekoncepční podpora vyškolení nových mentorů ze strany MŠMT.*“

Zmiňována je opětovně bariéra vyčerpání pedagogických pracovníků a jejich neochota setkávat se s další novou metodou, ředitelé jsou zavaleni operativou. Mentorskou podporu spjatou s vysokou časovou dotací nemusí z pochopitelných důvodů vyhledávat.

Mentor – finanční zátěž, toto tvrzení je rovněž ve vícero případech uvedeno. Nejasnost okolo mentoringu nedává velký prostor pro jeho zavádění, a tudíž otázka čerpání finančních prostředků je čistě na ředitelích škol. Šablony pro mateřské školy nyní umožňují čerpat na mentorskou podporu.

Ze získaných názorů dále uvádím bariéru ze strany ředitelů, pokud nedochází k vyhodnocování pedagogického procesu, nejsou učitelé motivováni k inovativním procesům.

Ochota připustit si, že mentora pedagog potřebuje, že využitím jeho praxe může jen získat. Definovat existující problém pravým jménem, pojmenovat chybu a spolu s mentorem dojít k žádoucímu řešení. Negativní nastavení většiny pedagogů k chybování a nedůvěra k mentorovi proces podpory znesnadnit či znemožnit. Chybí ucelené a kompletní údaje o práci s mentorem. Existující a dostupné informace nenapomáhají vnímané bariéry omezit.

Shrnutí:

Z individuálně získaných odpovědí respondentů lze vyvozovat, že výčet bariér, který byl v dotazníku respondentům souhrnně nabídnut, se rozšířil o další aktuálně vnímané. Ředitelé, mentorovaní i mentoři poskytli spektrum dalších, z nichž definuji:

- chybějící podpora zastřešujícího orgánu MŠMT
- nekoncepčnost vzhledem k připravovanému kariéernímu řádu
- absence nabídky mentorů
- nekompetentní vedení seminářů k mentoringu
- nesystémová podpora již vyškolených mentorů
- neochota pedagogů setkávat se s inovativními metodami v učení
- bariéra v podobě mentora představující finanční zátěž pro školu
- chybějící vyhodnocování pedagogického procesu a s tím spjatá neochota ke změně
- chybí informace o práci mentora, významu mentoringu

Některé z nich potvrzují již vyhodnocené dotazníkové šetření k otázce č. 8 – vyhodnocení podmínek pro realizování mentoringu v ČR. Výčet byl ovšem rozšířen dle získaných odpovědí v dotazníkovém šetření. Nejvyšší počty odpovědí se týkají jak pedagogické veřejnosti, tak i poskytovatelům a organizací zastřešujících tuto formu rozvoje.

Otázka č. 12 Napadá Vás, co by pomohlo omezit vznik výše uvedených bariér?

Tato otázka byla zodpovězena celkem 17x, 12 tázaných neodpovědělo.

Analýza odpovědí:

V závěrečné části dotazníku respondenti mohli sdělit, co by dle jejich názoru, pomohlo omezit již existující nebo budoucí bariéry v zavádění mentoringu do školské praxe.

Opět jako v předchozí otázce je zmiňována potřeba podpory MŠMT spolu s uzákoněním kariérního řádu. Souvisí s tím navýšení financí do škol. „*Důstojné finanční ohodnocení, osvědčení ředitelů, aplikace mentoringu může pomoci zajistit kvalitní lidi do školství.*“

Žádoucí, dle názorů respondentů, je vyšší propagace a osvěta, kvalitní nabídka DVPP⁴ prostřednictvím organizací zabývajících se mentoringem. Zaujal mě „*výzkum efektivity mentoringu*“. Z mé osobní zkušenosti s touto formou podpory, věřím v jeho pozitivní výsledek ku prospěchu všech účastněných v programech mentoringu.

Osvěta, setkávání, ukázky práce atraktivními formami, to vše by pomohlo přiblížit význam zavádění mentoringu pedagogické veřejnosti, „*poté lze v něm spatřovat pomocnou ruku, nikoli souzení za jistou míru neschopnosti...*“. Kolegiální podpora, kterou mentorské programy představují, pomocnou ruku nabízí.

Přiblížit i žákům základních škol a poté studentům na středních školách, vysoké školy nevyjímaje, tuto formu „nepoučování“. Čím dříve se o mentoringu a jeho pravé tváři dozvědí, tím snadněji se mohou stát součástí této rozvojové podpory.

Dalšímu omezení můžeme předejít pomocí aktuálního prověření mentora, jaké zkušenosti a reference může mentorovanému či řediteli doložit.

Výčet omezení byl rozšířen o potřebu poskytovat patřičnou podporu organizacím, které se zabývají mentoringem, daří se jim rozšiřovat základnu mentorů pro rozvoj profesních kompetencí pedagogických pracovníků.

⁴ DVVP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Shrnutí

Z poskytnutých údajů, týkajících se omezení vzniku již existujících bariér, lze vyvozovat, že oslovení respondenti se v problematice orientují. K dané tématice se dokáží kvalifikovaně a odborně vyjadřovat. Zde definují jejich získaná doporučení:

- potřebnost podpory MŠMT spolu s uzákoněním kariérního řádu
- důstojné finanční ohodnocení
- vyšší propagace a osvěta mentorských programů
- kvalitní a širší nabídka DVPP v oblasti mentoringu
- přiblížit význam zavádění mentoringu pedagogické veřejnosti
- nezanedbatelnou výzvou je navržený „výzkum efektivity“
- podpora organizací, které se zabývají mentoringem
- seznamovat s touto formou podpory již od základních škol
- možnost prověření referencí o mentorovi
- podporu organizacím, které se zabývají mentoringem

Výčet možných omezení vznikl na základě odpovědí na otevřenou otázku v dotazníkovém šetření. Zkoumané osoby poskytly své názory a podněty hlavně směrem k zaštiťujícím organizacím, apelují na systémovost a otevřenost v přijímání inovativních vzdělávacích metod směrem k vyšší kvalitě a rozvoji.

Výzkumné šetření metodou strukturovaných rozhovorů

U výzkumu pomocí strukturovaných rozhovorů (interview) podal rozšiřující vhled do problematiky mentorské podpory soubor respondentů jak v rolích mentora, mentorovaného i ředitele. Tento vzorek osob poskytne

Strukturovaný rozhovor byl dán pevně danými otázkami (viz příloha). Svým složením doplňoval data získaná dotazníkem. Z hlediska časové náročnosti je možno ho vést s nižší časovou dotací než rozhovor nestrukturovaný. Vybrán byl i ze zcela prozaického důvodu vzhledem k vysoké míře vytiženosti všech dotčených účastníků výzkumného šetření.

Analýza odpovědí:

- Rozhovor vedený s ředitelkou⁵ školy

Respondentka uvádí a doplňuje informace k vnímané prospěšnosti mentoringu. Vedení mentorského rozhovoru již zažila a zmiňuje posun v dané oblasti, který následoval. Uvádí, že by ráda vnímala mentoring coby „*přirozenou součástí rozvoje pedagogů*“.

Zaujalo mě vyjádření k dotazu č. 4 k zavádění mentoringu. Definuje ji přínosnou pro pedagogy a jejich profesní rozvoj, ale dodává „*jak moc bych mentorskou pomoc potřebovala já jako ředitelka, např. v případě řešení konfliktních situací s participujícími subjekty ve vzdělávání.*“ Absentující hodnotící prvek v mentorské podpoře je pro ředitele významným, sympatickým a vítaným atributem.

O podpoře ředitelů se v dostupné literatuře můžeme dočíst spíše negativa. Je nezpochybnitelným faktem, že chybí systematická podpora, řediteli není dána povinnost dál pečovat o svůj profesní rozvoj a zkušenosti ředitelé, kteří by mohli působit jako mentoři, využívání nejsou. (Trojan, 2015, s. 80 – 82)

⁵ V rámci empirické části používám pojem ředitelka, mentorka, mentorovaná na místo ředitel/ka, Dotazované osoby byly všechny ženy.

Ředitel školy je v každodenním kontaktu s celým spektrem zákazníků školy spolu s jejich nejrozmanitějšími požadavky. Atakován je velkým množstvím operativy, potřebou aktuálních rozhodnutí či vyhodnocování nenadálých potřeb organizace. Mentorská podpora by v tuto chvíli mohla řediteli významně usnadnit práci v jeho funkci. Vždyť i ředitel potřebuje podporu, možnost konzultovat své problémy, nejistoty. Míra této podpory je jistě individuální a dle mého názoru, že maximálně potřebná. (Trojan, 2015, s. 83) Názor dotázané ředitelky potvrzuje chybějící podporu těchto pracovníků.

V další části rozhovoru potvrzuje výsledky dotazníkového šetření o malé propagaci a osvětě mentoringu. Zmiňuje vytíženost ředitelů a tím pádem nižší chuť se dále vzdělávat, organizovat mentorskou podporu na škole. Finanční příspěvek na mentora každý ředitel, neoplývající vysokým rozpočtem na DVPP zvažuje. Konkrétní vnímanou bariérou pro ni představuje mentorování na vlastní škole. Vyjadřuje obavy, zda by tuto podporu pedagogové uvítali od svého ředitele. Jako východisko akcentuje variantu externího mentora vzhledem ke kritériu důvěry a bezpečí.

- Rozhovor vedený s mentorkou

Oslovená respondentka se zabývá aplikací mentoringu v rámci organizace Step by Step programu Začít spolu. Její podpora této formy profesního rozvoje je pochopitelná a srozumitelná. Podporuje trend zavádění mentoringu do škol, k potřebě pedagogických pracovníků. „*Dle mého názoru je mentor ve škole zárukou kvalitnějších a otevřenějších vztahů mezi pedagogy, cestou k profesnímu rozvoji.*“ Uvádí dále k této podpoře – je přínosnou, pokud je prováděna mentorem kvalitním a s ověřenou akreditací. Za mentora hovoří jeho přístup a profesionalita. V oblasti školství by to měl být i expert v této oblasti.

Konkrétně vnímanou bariérou vnímá finanční potíže ze strany objednavatele a časové v průběhu vedení mentorské podpory. Jelikož svou praxi vede u škol, které mají o mentoringu povědomí, o jeho prospěšnosti není potřeba zásadním způsobem klienty přesvědčovat.

K omezení potencionálních bariér právě uvádí zjistit si reference o mentorovi. Další možné lze omezit ještě před navázáním spolupráce sepsáním oboustranné Dohody o mentoringu(viz

příloha). Obsahuje cíl klienta, vzájemné povinnosti a další náležitosti dané dohodou. Respondentka uvádí tento dokument jako užitečnou pomůcku pro eliminování potenciálních bariér v budoucí aplikaci mentorské podpory.

- Rozhovor s mentorovanou

Na základě praktické zkušenosti, kterou respondentka zažila v průběhu mentorské podpory, svolila k rozhovoru mého šetření. O vedení procesu podpory hovoří v kladném slova smyslu. Další spolupráci by uvítala i do budoucna i přes fakt, že prvotní zkušenost pro ni byla zcela nová. Pojí se ovšem se spokojeností. Nezvládnuté kooperativní metody učení ve třídě si byla vědoma, a když se objevila možnost danou situaci řešit, neváhala. Metoda rozklíčovala pozadí celé situace.

Jako bariéru uvádí nízké povědomí o mentoringu, mizivou potřebu svěřovat se se svými chybami. Pedagogové musí mít záruku profesionality a důvěryhodnosti. Pak není proč se bát. Dále uvádí *„možná by stačil jeden mentor na více zařízení, někdo jako školní psycholog“*.

Přidává další vnímané bariéry – finance, málo času, atd. Finanční stránka je limitujícím faktorem bezpochyby, je zmiňován ve více případech. Zavedení podpory ze strany MŠMT ve formě účelových dotací spolu s novým Kariérním řádem by posílilo tuto oblast vzdělávání ve školách.

Shrnutí

Zpětným pohledem na rozhovory získané prostřednictvím oslovených osob došlo k rozšíření již uvedených osobně vnímaných bariér z rozdílných úhlů pohledu. Společně strávený čas při rozhovorech mě poskytl a zároveň utvrdil v názoru, že respondenti, kteří zažili pozitivní a profesionální kontakt s mentoringem, jej hodnotí jako skvělou formu profesního rozvoje. Povahou své podpory lze konstatovat, že je velmi efektivní, mnohem efektivnější než konference, seminář, přednáška, školení celého týmu, protože je šité na míru potřebám konkrétních vyučujících. Bonusem je individuální přístup a daná možnost dojít si k řešení problému svojí cestou.

Ředitelka uvedla, krom jiných, klíčovou bariéru v podobě chybějící, ale žádoucí podpory pro ředitele škol. Mentoring pokládá za vítanou formu podpory. Omezujícím prvkem pro vznik možných bariér je pro ni využití externího mentora z pochopitelných důvodů.

Mentorka pocítuje spíše časovou a finanční problematiku. Je dána jejím působením a využitím nabízených služeb v terénu škol. Především možným bariérám, dle ní je možné pomocí ověření mentora před vznikem vlastní podpory. Provéřit jeho znalost existujícího „Kodexu mentora.“(viz příloha)

Mentorovaná ze svého úhlu pohledu zmiňuje nepochopení mentoringu ze stran pedagogů a významnou finanční bariéru. Zkušenost s touto podporou již má a právě proto by o ní stála i do budoucna. Bez finančního zabezpečení jsou ovšem tyto vyhlídky nejasné.

5.5 Výsledky šetření

Empirická část mé diplomové práce cílí na výzkum procesů zavádění, vedení a rozvoje metody profesního rozvoje mentoringu na půdě českého školství. Optikou záměrně vybraných respondentů s přímou zkušeností s touto formou podpory – mentorů, mentorovaných a ředitelů škol rozličných stupňů.

V první fázi proběhlo dotazníkové šetření elektronickou cestou. Po vykonané pilotáži byl rámec dotazníku přepracován v dílčích úpravách. Dotazování odpovídali na 10 uzavřených dotazů a dvě otázky otevřené.

a/ Dotazníkové šetření:

Otázky č. 1, 2 upřesnily identifikaci dotazovaných respondentů. Dotazy č. 3 – 7 směřovaly ke zjišťování úhlu pohledu na vztah k mentoringu, na jeho procesy a možný rozvoj v optimální míře. Dalšímu zkoumání v dotazech 8 – 10 byly podrobeny všeobecné i konkrétní podmínky pro zavádění této formy podpory, úroveň a typy bariér před, v samotném procesu i následně vedeném. Otevřené následující dotazy nabídly možnost

odpovědět v rámci dalších bariér a návrhů omezení jejich výskytu v mentorských programech.

Všemi druhy respondentů zastoupený výběrový soubor se v 79% v dotazech 3 – 7 se vyjádřil kladně směrem k důležitosti této profesní podpory. Jako potřebné zavést ji do škol odpovědělo 76% respondentů.

Celkem 73% dotázaných kurz či studium mentoringu absolvovalo či o něm uvažují. Pokud by se v nejbližší době měla nabídka díky zavedení Kariérního řádu posílit, poptávka je již nastavena.

Svou kladně vnímanou zkušenost s mentoringem označilo 78 % tázaných. V opačném spektru se nachází celkem 8 % účastníků mentorské podpory. Právě oni zažili ne zcela přínosnou zkušenost, vyhodnocenou stupni 0 – 2 z 5 ti stupňové škály.

Podmínky nastavené pro zavádění a posléze vedení mentoringu v ČR se dle dotazníkového šetření nachází na střední úrovni. Hodnotících stupňů 2 – 3 využilo v celku 69 %. Dalších 28% je vyhodnoceno stupni 0 – 1. Výsledky odpovídají výsledkům šetření, podmínky dojdou změny s odpovědnějším přístupem všech dotčených institucí a organizací k této metodě.

Dotázáním směřujícím k vyhodnocení vnímaných obecných bariér bránících mentoring masivněji v dotazu č. 8, nám mohou být předloženy výsledky v podobě níže vytvořené tabulky. Výčet dokládá aktuálně vnímané vnější bariéry v českém školství.

Tabulka č. 9 Vytvořené pořadí externích bariér dle odpovědí respondentů:

	Intenzita vnímání všeobecných podmínek	počet	procenta
1.	Nízká propagace mentoringu	15	53,60
2.	Omezené finanční prostředky	10	35,70
3.	Nezájem pedagogů a vedení školy	8	35,70
4.	Nedůvěra v tuto formu podpory	8	28,60
5.	Neochota pedagogů sdílet své neúspěchy	8	28,60

Nízká propagace mentoringu a omezené finanční podmínky se objevují v celkovém šetření ve více případech. Informace aktuálně v povědomí pedagogické veřejnosti tuto skutečnost dokládají.

Faktické informace získané dotazníkovým šetřením v otázce č. 10 k označení konkrétně vnímaných bariér respondenty dodaly podklady k níže vypracované tabulce:

Tabulka č. 10 Vytvořené pořadí nejintenzivněji vnímaných interních bariér dle respondentů:

	Intenzita vnímání bariéry stupněm 4-5	počet	procenta
1.	Neprofesionální přístup mentora	26	89,60
2.	Neúspěšné spárování	24	82,80
3.	Absence důvěrného vztahu v mentoringu	23	79,30
4.	Absence bezpečného prostředí	22	75,90
5.	Vnucení rolí mentora	20	69,00
6.	Absence proaktivity, komunikace	20	69,00

Jelikož se v osloveném vzorku tazatelů vyskytují mentoři, je evidentní, že profesionální přístup chápou jako prioritu. Jeho absenci hodnotí jako nejvíce důležitým vysoké procento respondentů.

b/ Vyhodnocení šetření pomocí rozhovorů

Šetření pomocí rozhovorů na danou problematiku pomohl uvidět nové úhly pohledů, zaevidovat zpřesňující informace a zažít atmosféru kontaktu a sdílení. Rozšířila se i mozaika doplňující výčet, jak omezit výskyt kritických míst v implementaci mentoringu.

Výstup práce v podobě výčtu bariér vnímaných respondenty přímo ve vedení a procesu mentoringu:

Výčet bariér zde vychází z realizovaného dotazníkového šetření a metodou rozhovorů. Tučně jsou vyznačeny v tabulce vnímané v nejvyšší intenzitě oslovenými respondenty. Vyznačují se užším způsobem vnímanou charakteristikou – prostředím, časem, rolemi v procesu, osobním nastavením k inovaci, absencí základních podmínek k vytvoření, aplikaci a procesu mentorské podpory.

Přehled interně vnímaných bariér z realizovaného šetření:

• Neprofesionální přístup mentora
• Neúspěšné spárování mentora a mentorovaného
• Absence důvěrného vztahu v mentoringu
• Absence bezpečného prostředí
• Vnucení rolí mentora
• Absence proaktivity a komunikace
• Mentor v roli nadřízeného pracovníka
• Podceňování významu mentoringu
• Nedůvěra k procesu mentoringu
• Nevhodné prostředí, klima
• Časové obtíže při vedení procesu
• Finanční náročnost pro pedagoga bez podpory organizace
• Nízká motivace pedagoga k procesu mentoringu
• Mentor opačného pohlaví než mentorovaný/á

Tento v pořadí druhý výčet bariér získaný oslovenými respondenty se vyznačuje se širším záběrem vnímaných bariér – např. chybějící podporou, malou osvětou a propagací, finanční stránkou mentoringu, neochotou aplikovat inovativní formy vzdělávání a minimální

podporou prvotně vzdělaných mentorů. Tučně jsou v přehledu vyznačeny vnímané v nejvyšší intenzitě oslovenými respondenty.

Přehled externě vnímaných bariér z realizovaného šetření

• Nízká propagace mentoringu
• Omezené finanční prostředky
• Nezájem pedagogů a vedení školy
• Nedůvěra v tuto formu podpory
• Neochota pedagogů sdílet své neúspěchy
• Nesystémová podpora MŠMT
• Nekoncepčnost vzhledem k připravovanému kariérnímu řádu
• Absence nabídky mentorů
• Nekompetentní vedení seminářů k mentoringu
• Nesystémová podpora již vyškolených mentorů
• Neochota pedagogů setkávat se s inovativními metodami v učení
• Bariéra v podobě mentora představující finanční zátěž pro školu
• Chybějící vyhodnocování pedagogického procesu a s tím spjatá neochota ke změně
• Chybí informace o práci mentora, významu mentoringu
• Absence podpory organizace (zaměstnavatele)
• Minimální profesní podpora pro ředitele škol
• Vysoká časová vytíženost mentorů
• Neochota pedagogů sdílet své neúspěchy

Předchozí výčty jsou zde doplněny spektrem návrhů možných omezení vzniku bariér. Data k vytvoření tohoto přehledu dodalo i v tomto šetření v podobě dotazníku i rozhovoru.

Návrhy možných omezení vzniku bariér v mentoringu:

➤ Potřebnost podpory MŠMT spolu s uzákoněním kariérního řádu
➤ Důstojné finanční ohodnocení všech participujících
➤ Vyšší propagace a osvěta mentorských programů
➤ Kvalitní a širší nabídka DVPP v oblasti mentoringu
➤ Přiblížit význam zavádění mentoringu pedagogické veřejnosti
➤ Nezanedbatelnou výzvou je navržený „výzkum efektivity“ mentoringu
➤ Podpora organizací, které se zabývají mentoringem
➤ Seznamovat s touto formou podpory již od základních škol
➤ Možnost prověření referencí o mentorovi
➤ Podporu organizacím, které se zabývají mentoringem

Respondenti v proběhlém šetření navrhují výše uvedené možnosti jako nejvíce potřebné. V zájmu zatraktivnění mentoringu a posílení jeho významu by bylo vhodné, aby se tímto výčtem vážně zabývali všichni přímo dotčení účastníci vzdělávání

5.6 Přínos pro management vzdělávání

Empirická část mé diplomové práce se opírala o kombinované výzkumné šetření, které dodalo data poskytující východiska k otázce implementace procesu mentoringu ve školství v ČR. Tento proces, který se nachází v počátcích své podpory díky inovativní vzdělávací politice MŠMT (Kariérní řád) s pomocí dalších institucí poskytujících vzdělávání, prochází zákonitě přirozeným vývojem. Jako každá inovativní vzdělávací strategie, i tuto provází kriticky vnímaná místa, bariéry. Respondenti s přímo prožitou osobní zkušeností s mentoringem, potvrzují svými odpověďmi, že sice bariéry vnitřní i vnější vnímají, ale přínos této podpůrné metody profesního rozvoje je nezanedbatelný. Získaná data v podobě přehledů bariér interních i externích současně s návrhy jejich možných omezení v této diplomové práci mohou být přínosem jak pro vzdělávací instituty (např. NIDV), tak pro organizace poskytující mentorské studium. Výstupy mohou být využity i managementem vzdělávání zabývajícím se podporou a vedením profesní kariéry ředitelů škol. Dle získaných dat je forma mentorské podpory nesporně jednou z efektivních cest k profesnímu rozvoji pedagogů v českém školství.

6 Závěr

„Nebojte se chyb. Žádné neexistují“ Davis Miles

Záměrem této diplomové práce je podat přehlednou reflexi o jedné z profesní podpor, mentoringu. V centru pozornosti je z důvodu, zjistit jaký je jeho potenciál, co pomáhá řešit, jaké bonusy nabízí, ale také jaké bariéry optimálnímu rozvoji brání. O historicky známých výhodách v procesu jeho rozvoje víme, existuje však vůle a snaha všech dotčených účastníků vzdělávání tuto formu podpory propagovat a nabízet? Že vzdělávání v České republice prochází nemalými proměnami je v povědomí celé pedagogické veřejnosti.

Důkazem inovativních kroků Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je i vznik Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Mimo jiné klade důraz na pedagoga a jeho kvalitní a efektivní profesní rozvoj, vnímá ho jako klíčového v zavádění inovativních forem učení. V dostupných novinkách ministryně školství můžeme stále nalézt prioritu v podobě Kariérního řádu. Počítá s podporou pedagogů pomocí mentorské podpory. *„Mentor zajišťuje profesní rozvoj pedagogických pracovníků školy, a to zejména tím, že zpracovává plán pedagogického rozvoje školy, poskytuje pedagogickým pracovníkům školy poradenství, metodicky je usměrňuje, vyhodnocuje jimi dosaženou úroveň profesních kompetencí a předává jim vědomosti a dovednosti potřebné pro výkon jejich pedagogické činnosti.“* Mentoring se zde nabízí ve formě nového trendu a vzbuzuje četné otázky při jeho zavádění. Poznatky, zjištěné v této práci mohou pomoci na některé z nich odpovědět.

Teoretická část mé práce přinesla poznatky týkající se pohledu na problematiku vývoje a podpory v podmínkách ČR. Pedagogická veřejnost s ní přichází do styku ve spojení s různými projekty, operační programy či kurzy. Vnímána je rozdílnou optikou od dobrovolné formy vzdělávání, přes podporu, vztah bez posuzování či sdílení. Teoretická část předkládá různé typy a modely mentoringu. Aplikují se dle podmínek a možností a liší se poskytovateli či způsobem vedení. Práce dokazuje, že mentoring je neodmyslitelně stavěn na dobrovolnosti, rovnocennosti, důvěře a kolegiálnosti. Zároveň ovšem jeho realizace může způsobit mnohá zklamání a pocity frustrace. Příčinou může být celá řada možných bariér a rizik při vzniku, průběhu i následně po ukončení mentorského programu.

Zjištěné informace v empirické části, týkající se vnímaných bariér jsou zpracovány do přehledů vytvořených na základě výzkumného šetření. Cílem této práce je zjistit jaké typy bariér se objevují při využívání mentorského programu ve školství a vytvořit jejich přehled z komplexního úhlu pohledu přímých účastníků mentorské podpory. Mentora, mentorovaného ale i ředitele školy. Předpokládá se, že právě tito účastníci poskytují komplexní a relevantní pohled na tuto formu vzdělávacího rozvoje.

Získané informace byly zpracovány do dvou výčtů evidovaných bariér. Dle působení na respondenty jsem je rozdělila na externí a interně vnímané pro jejich snadnější identifikaci. Bylo zjištěno, že profesionalita mentora, neúspěšné spárování v procesu mentoringu, nízká propagace a omezené finanční prostředky kladou výsledky výzkumu na první příčky. Ráda bych uvedla, že výzkum potvrdil známou informaci o nízké podpoře ředitelům škol. Uměla bych si představit, že podpora formou mentoring může potřebnou profesní oporu poskytnout. Empirická část dále ve svém šetření dokládá v celé škále i možnosti a postupy, jak tyto bariéry společně zaměřit a vhodnými prostředky či formami je eliminovat.

Oslovený vzorek respondentů s přímou mentorskou zkušeností se ve významné většině vyjadřuje k procesu mentorské podpory jako k pozitivní a prospěšné formě profesní podpory. Je evidentní, že přímá zkušenost s procesem mentoringu, vyvolává potřebu dále se s ní setkávat pro své atributy ve formě individuálního a efektivního zaměření. Mentoring i přes momentálně ne zcela optimální pozici, má své budoucí místo mezi tvořivými a proaktivními pedagogy.

Získaná data v podobě přehledů bariér interních i externích současně s návrhy jejich možných omezení v této diplomové práci shledávám přínosem jak pro vzdělávací instituty, tak pro organizace poskytující mentorské vzdělávání. Výstupy mohou být využity i managementem vzdělávání zabývajícím se podporou a vedením profesní kariéry ředitelů škol. Dle získaných dat je mentoring nesporně jednou z efektivních cest k profesnímu rozvoji pedagogické veřejnosti v České republice.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

BEDRNOVÁ, Eva, Ivan NOVÝ a Eva JAROŠOVÁ. *Manažerská psychologie a sociologie*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2012, 615 s. ISBN 978-80-7261-239-0.

BIECH, Elaine. *90 skvělých aktivit od 90 světových koučů*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2011, XVII, 390 s. ISBN 978-80-251-2017-0.

BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela MÁLKOVÁ. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 150 s. ISBN 978-807-3677-725.

COVEY, Stephen R. *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změní váš život*. 3., rozš. vyd. [i.e. 4. vyd.]. Praha: FC Czech, 2014, 366 s. ISBN 978-80-7261-282-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

JEŽKOVÁ, Blanka. *Různé generace - lepší spolupráce*. Liberec: Centrum Kašpar, 2014, 39 s. ISBN 978-80-905552-7-3.

KAZDOVÁ, Alena. Začínající učitele mentoring rozvíjí i motivuje. *Moderní řízení*. Praha: Economia, a.s., 2014, (9), 92.

LAZAROVÁ, Bohumíra. Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *PEDAGOGIKA*. Praha: UK PedF, 2010, LX(3-4). ISSN 2336-2189.

MAXWELL, John C. *Mentoring 101: co potřebuje každý znát*. Překlad Jiří Kleňha. Hodkovičky: Pragma, 2015. ISBN 978-80-7349-457-5.

NEIGHBOUR, R. *The Inner Apprentice*. Plymouth: Petroc Press, 1992

PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, Zdeněk ŠTĚPÁNEK a Ilona PRAUSOVÁ. *Mentorink: forma podpory nové generace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 152 s. ISBN 978-802-6206-255.

PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, 204 s. ISBN 978-80-7290-589-8.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 204 s. ISBN 978-80-247-2448-5.

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 152 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4752-327.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍZENÍ ŠKOLY: *Speciál pro MŠ*. Praha: Wolters Kluwer, a.s., 2014. ISSN 1214-8679.

SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2006, 300 s. ISBN 80-735-7176-5. ISSN 1214-8679

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠNEBERGER, Václav. *Co je mentoring a jeho zavádění ve škole: příručka*. Vyd. 1. Ostrava: Repronis, 2012, 18 s. ISBN 978-80-7329-331-4.

ŠNEBERGER, Václav a Saša DOBROVOLNÁ. *Metodika interního mentoringu pedagogických kompetencí*. Společnost pro kvalitu školy registrační číslo: CZ 1.07/1.3.44/01.0091, ESFS ČR, 2014.

ŠEDIVÁ, Olga. *Dobrá zpráva - do českých škol se vrací mentoring*. *Školství: týdeník*. 2015, XXIII(11). ISSN 0862-9641.

ŠMEJKAL, Jiří. *Jak si správně vybrat kouče a mentora? Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. s, 2016, 2016(6). ISSN 1214-8679.

TĚTHALOVÁ, Marie. Mentorink jako jedna z nejstarších forem učení. *Informatorium*. Portál, s.r.o, 2015, (1). ISSN: 1210-7506.

TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0591-3.

TROJAN, Václav. *Ředitel současné školy: pět aktuálních situací a jejich řešení*. Praha: Raabe, 2015, 103 stran. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-211-0.

TROJAN, Václav. Reflexe úspěšného projektu České školní inspekce. *ŠKOLSTVÍ*. Praha: Dictum, 2015, XXIII.(28), s. 11. ISSN 0862-9641.

WHITMORE, John. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2004, 185 s. ISBN 80-726-1101-1.

Elektronické zdroje:

Česká asociace mentoringu: Mentoring [online]. [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: <http://www.asociacementoringu.cz/mentoring/>

ČŠI, Kompetence III. [online]. [cit. 2016-02-22]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Projekty-ESF/Projekt-ESF-Kompetence-III>

EMCC: Etický kodex EMCC [online]. [cit. 2016-07-05]. Dostupné z: <http://www.eppok.cz/upload/soubor/original/emcc-czech-eticky-kodex.pdf>

HAMBÁLEK, Vladimír a Ivan VALKOVÍČ. *Coachingplus* [online]. [cit. 2015-06-14].

Dostupné z: http://www.coachingplus.org/texty/c+news61_december2014.pdf

Kariérní systém učitelů: Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů [online]. In: Praha: NIDV, s. 32 [cit. 2016-03-14]. Dostupné z:

http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/metodika_pro_reditele_k_planovani_a_hodnoceni_profesniho_rozvoje_ucitelu.pdf

Kratochvílová, Horká, Chaloupková. Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy [online]. [cit. 2016-06-02]. Dostupné z:

<https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/558>

MŠMT: Kariérní řád - Profesní rozvoj pedagogických pracovníků [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-07-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

Počátky mentoringu v Česku. *Česká asociace mentoringu ve vzdělávání* [online]. 2014 [cit. 2016-07-02]. Dostupné z: <http://www.camv.cz/pocatky-mentoringu-v-cesku/>

Perfectia [online]. [cit. 2015-06-15]. Dostupné z: <http://perfectia.cz/mentoring-unikatni-metoda/>

Strategické a koncepční dokumenty MŠMT [online]. [cit. 2015-06-15]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009.s.58>

ULIČNÁ, Štěpánka. *Zpětná vazba, mentoring, koučink* [online]. In: - FORUM, 2015 [cit. 2015-06-16]. Dostupné z: <http://www.forum-media.cz/detail-produktu/naie-seminar-zpetna-vazba-mentoring-koucink.html?fold=params>

Začít spolu: Mentoring – individuální podpora učitele [online]. [cit. 2016-02-24]. Dostupné z <http://zacitspolu.eu/mentoring>

Příloha č. 1 Elektronický dotazník

Barriery při využívání mentoringu ve školství

Dobrý den,

chtěla bych Vás poprosit o několik minut Vašeho času k vyplnění následujícího anonymního dotazníku k mé diplomové práci. Týká se jedné profesní podpory pedagogů - mentoringu a bariér při jeho zavádění.

Děkuji za Vaši vstřícnost a vyplnění dotazníku! Bc. Hana Šimková, studentka oboru Management vzdělávání, PedFUK, Centrum školského managementu

1. Jste žena?

ano ne

2. Nejvyšší měrou se s mentoringem setkáváte jako:
ředitel mentor mentorovaný

3. Podporu profesního růstu formou mentoringu vnímáte jako důležitou?

Nápověda k otázce: 0 - vůbec, 5 - rozhodně ano

0 1 2 3 4 5

4. Mentoring do škol! Sdílíte tento názor?

Nápověda k otázce: 0 - vůbec, 5 - rozhodně ano

0 1 2 3 4 5

5. Absolvoval (a) jste kurz, studium mentoringu?

ano ne uvažuji o něm

6. Svoji osobní praktickou zkušenost s mentoringem hodnotím:

Nápověda k otázce: 0 - záporně, 5 - rozhodně kladně

0 1 2 3 4 5

7. Prosím, ohodnoťte, dle Vás, podmínky pro zařazení mentoringu do škol v ČR:

Nápověda k otázce: 0 - vůbec nejsou vytvořeny, 5 - rozhodně ano

0 1 2 3 4 5

8. Co brání, dle Vás, mentoring masivněji využívat v českém školství?

Nápověda k otázce: 0 - vůbec, 5 - rozhodně ano

0 1 2 3 4 5

nízká propagace mentoringu v ČR
nezájem pedagogů a vedení škol
omezené finanční prostředky škol v ČR
nedůvěra pedagogů k této formě podpory
neochota sdílet své profesní neúspěchy

9. Absence vhodných podmínek pro rozvoj mentoringu může být zdrojem vzniku bariér různého typu.
ano spíše ano spíše ne ne

10. Prosím, ohodnoťte míru intenzity možných bariér v procesu vedení mentoringu:
Nápověda k otázce: 0 - nevnímám jako bariéru, 5 - rozhodně ano vnímám jako bariéru

0 1 2 3 4 5

- a) neúspěšné spárování mentora a mentorovaného
- b) absence důvěrného vztahu v mentoringu
- c) mentor v roli nadřízeného pracovníka
- d) mentor opačného pohlaví než mentorovaná (ý)
- e) vnucení rolí mentora
- f) absence bezpečného prostředí
- g) nedůvěra k procesu mentoringu
- h) neprofesionální přístup mentora
- i) nevhodné prostředí, klima
- j) časové obtíže při vedení procesu
- k) absence podpory organizace (zaměstnavatele)
- l) nízká motivace k procesu mentoringu
- m) absence proaktivity a komunikace
- n) podceňování významu mentoringu

11. Víte o dalších bariérách? Uveďte, prosím:

12. Napadá Vás, co by pomohlo omezit vznik výše uvedených bariér?

Příloha č. 2 odpovědi na otevřené otázky č. 11 a č. 12

Odpovědi na otevřené otázky dotazníku

11. Víte o dalších bariérách? Uveďte, prosím:

Textová odpověď, zodpovězeno 16x, nezodpovězeno 13x

nevím

ne

Nevím o žádné nabídce dostupných mentorů.

Mentorink by měl být vnímán jako součást pracovní doby, ne jako nadstavba. To znamená, že jeho praktikování by mělo být finančně ohodnoceno (na obou stranách) - dodá mu to důležitosti a mentee budou motivováni. Zároveň musí být vykazatelní.

Celkově si je dle mého názoru málokdo přiznal, že tato forma podpory je vhodnou a potřebnou. Pustit si cizí subjekt do pracovního procesu vnímám též jako bariéru.

- nejasná podpora mentoringu ze strany MŠMT - původně měl být mentoring součástí kariérního řádu, takže se o něm hodně mluvilo, byl hodně podporován projekty, ale teď najednou je to jinak - učitelé, ředitelé, mentoři jsou zmateni a nebudí to důvěru vůči mentoringu

- neexistence sdílené představy o kvalitě pedagogické práce - učitelé nejsou motivováni ke změně

- nesystémová a nekonceptní podpora vyškolení nových mentorů ze strany MŠMT

- v minulém roce proběhla řada projektů, kde byly zařazeny semináře k mentoringu, často však byly vedeny nekompetentně, což opět negativně ovlivnilo postoj pedagogů k mentoringu

- ředitelé nemají představu o kvalitě pedagogického procesu, řeší hlavně operativu

- nedostatek finančních prostředků k zaplacení mentorů

Nízká propagace, malá možnost se s mentoringem setkat v praxi

Finanční ohodnocení mentorů - pro ředitele klíčový ekonomický faktor

mentor - spasitel před problémy

malá propagace

Přiznat si, že mi může mentor pomoci, mohu se mu svěřit se svým problémem.

NEDŮVĚRA V SAMOTNÝ SYSTÉM PODPORY MENTORINGU

Bariéru spatřuji v odvaze tzv. "jít s kůží na trh", odhalit svou slabou stránku.

samotný fakt pustit si mentora do hodiny, odhalit tak své "know how"

Neúměrné časové vytížení pedagogických pracovníků, nechuť k metodám, které pro ně nejsou na první pohled zajímavé.

Nízká nabídka ze strany vzdělávacích institucí

12. Napadá Vás, co by pomohlo omezit vznik výše uvedených bariér?

Textová odpověď, zodpovězeno 17x, nezodpovězeno 12x

Je nutné mít nastavená pravidla v organizaci.

Pochopení významu mentorské podpory.

Osvěta, DVPP

Peníze do škol :-), následně kvalitní lidé ve školství, důstojně ohodnocení. S tím přicházející osvědčení ředitelů, vytvářející podmínky pro mentoring.

Větší osvěta, možnost "ochutnat" mentoring, možnost zažít jeho efekt a přínos pro další profesní růst.

Ukázky on - line pomocí webových portálů, poradna s možností kladení dotazů k této formě podpory.

- podpora mentoringu ze strany MŠMT
- uzákonění kariérního řádu
- účelově vázané prostředky vyčleněné v rámci DVPP na mentoring
- podpora organizací, které se zabývají mentoringem
- finanční prostředky na zaplacení externích mentorů
- výzkum efektivity mentoringu
- propagace mentoringu a reflektivního učení mezi pedagogy a školami

Rozmanitější nabídka NIDV, CVLK

Širší "záběr" organizací České asociace mentoringu, či Step by Step, větší nabídka svých aktivit pro všechny stupně škol v ČR

Nyní nově možnost čerpat šablony OP VVV v mateřských školách

Častější setkávání s mentoringem na školách ve všech jeho variantách...

Zatraktivnit a širěji nabídnout mentorskou podporu učitelské veřejnosti.

vlastní zkušenosti pedagogů, potřebují to zkusit, zažít

Zařazování seznamování s koučkem a mentoringem již do základních škol, praktické ukázky práce mentora ve školách.

Nebát se mentoringu, spatřovat v něm pomocnou ruku, nikoli souzení za jistou míru neschopnosti...

Omezení nepříjemných překvapení můžeme zamezit prověřením mentora, zda je certifikovaný, prověřením jeho minulé působnosti

Ředitelé by uvítali větší podporu a posílení středního managementu, tak se pak aktivně mohli věnovat pedagogickému procesu, který mentorská podpora zajisté posouvá k vyšší kvalitě.

Osvěta, možnost si mentoring i zprostředkovaně zažít, pochopit jeho zákonitosti.

Příloha č. 3 dotazník

Strukturovaný rozhovor

1. V jaké roli (mentor, mentorovaný, ředitel/ka) jste se s mentoringem setkal/a, setkáváte?
2. Jak vnímáte tuto metodu kolegiální podpory?
3. Jaké máte povědomí o pronikání, či zavádění mentoringu do škol?
4. Pokud by bylo možné mentoring ve vyšší míře implementovat do škol, jste v souladu?
5. V čem spatřujete výhody této podpory?
6. Co, dle Vás, nejvíce brání v zavádění mentoringu do škol?
7. Máte osobní zkušenost s konkrétní bariérou v procesu mentoringu?
8. Jak jste ji vyřešil (a), co pomohlo bariéru odstranit?

1. Rozhovor s ředitelkou školy

1. V jaké roli (mentor, mentorovaný, ředitel/ka jste se s mentoringem setkal/a, setkáváte?

„Setkala jsem se s mentoringem v roli ředitelky mateřské školy v rámci Specializačního studia mentoringu organizace Step by Step.“

2. Jak vnímáte tuto metodu kolegiální podpory?

„Vnímám ji po osobní zkušenosti jako velmi prospěšnou. Aplikace mentorské podpory, kterou jsem zažila, vždy posunula oba účastníky mentorského vztahu. Ráda bych ze strany ředitelky, aby se mohla stát přirozenou součástí rozvoje pedagogů. Já už mám nakročeno a jsem za tuto přímou zkušenost s mentoringem velice ráda.“

3. Jaké máte povědomí o pronikání, či zavádění mentoringu do škol?

„O zavádění mentoringu nic moc nevím, zřizovatel ani ČŠI mě o něm neinformovala. V poslední době jsem četla články (zprávy) v odborných časopisech o výhodách zavádění mentoringu ve školách, zatím ale není (bohužel) běžný na školských zařízeních. Tématika mě ovšem zajímá. Ráda bych svou profesní praxi ředitelky o mentoring obohatila.“

4. Pokud by bylo možné mentoring ve vyšší míře implementovat do škol, jste v souladu?

„Ano, sdílím tuto myšlenku. A přidávám, jak moc bych mentorskou pomoc potřebovala já jako ředitelka, např. v případě řešení konfliktních situací s participujícími subjekty ve vzdělávání.“

5. V čem spatřujete výhody této podpory?

„Zdůraznila bych podporu především při nástupu začínajících učitelek, možnost komunikovat s mentorem, tak aby participoval na úvodním profesním vstupu do školství. Nebyla bych jako ředitelka na vše sama, psychická podpora se vždycky hodí.“

6. Co, dle Vás, nejvíce brání v zavádění mentoringu do škol?

„Dle mne malá informovanost o metodě, obava z neúspěchu, asi i finance. Neinformovanost, neangažování se ředitelů z důvodu nedostatku času..., vždy jsou důležitější semináře, málo lidí na zástup, finanční prostředky na úhradu služeb mentora -zřizovatel mi je nedá a stát také ne leda prostřednictvím šablon, což bude další "žrout času", potřebovala bych na to více peněz přímo do rozpočtu ONIV - jak na vzdělávání, tak na úhradu mentora, a jiné...“

7. Máte osobní zkušenost s konkrétní bariérou v procesu mentoringu?

„Ano, bariéra - ředitelka x mentor. Vnímám ji za svého úhlu pohledu jako podstatnou. Myslím, že se snadněji svěříte externímu odborníkovi, než nadřízenému. Může tu panovat obava ze zneužití informace, byť ne záměrně. Je to pochopitelné.“

8. Jak jste ji vyřešil (a), co pomohlo bariéru odstranit?

„Vnímám, že využití externího mentora na škole, který by službu poskytl, by vnímal kolektiv i jednotlivci příznivěji. Snadněji by vznikaly potřebné předpoklady, bez kterých není mentoring mentoringem.“

Děkuji za Váš čas k rozhovoru!

2. Rozhovor s mentorem

Mohu Vás požádat o zodpovězení několika otázek týkajících se mentoringu?

„Ano, ráda.“

1. V jaké roli (mentor, mentorovaný, ředitel/ka jste se s mentoringem setkal/a, setkáváte?

„Tak mentoringem se zabývám již více let, jsem akreditovanou mentorkou organizace „Step By Step“, aplikuji mentoring na školách, pokud je důvod k vytvoření zakázky. To znamená stanovení cíle budoucím klientem.“

2. Jak vnímáte tuto metodu kolegiální podpory?

„Vnímám ji samozřejmě jako přínosnou ☺. Mám mnoho pozitivních zpětných vazeb. Kvalitní, akreditovaný a již vyzkoušený mentor si svou prací a přístupem získává své klienty. Tím se tato pozitivní zkušenost předává dále. Kdo uvažuje o vlastním vylepšení své práce pomocí mentora, ten si kontakt najde i bez podpory vedení či kolegů.“

3. Jaké máte povědomí o pronikání, či zavádění mentoringu do škol?

„Celkově v českém školství se o mentoringu moc neví, nyní jsou snad v šablonách pro MŠ, prozatím se netěší zvláštní pozornosti. Pouze již existujícími organizacemi v ČR, které mentoring nabízí.“

4. Pokud by bylo možné mentoring ve vyšší míře implementovat do škol, jste v souladu?

„Školství je nyní mediálně ve vyšší míře probíráno, kvalita edukace předurčuje úspěšnost každé jednotlivé školy všech stupňů. Mentoring je jednou z možných cest k pedagogům, ale nejen k nim. Dle jejich dosud získaných zpětných vazeb mohu tvrdit, že mentoring do škol v přijatelné formě jistě patří.“

5. V čem spatřujete výhody této podpory?

„Dle mého názoru je mentor ve škole zárukou kvalitnějších a otevřenějších vztahů mezi pedagogy, cestou k profesnímu rozvoji. To vše ku prospěchu všech účastníků vzdělávání, určitě hlavně ředitele školy.“

6. Co, dle Vás, nejvíce brání v zavádění mentoringu do škol?

„Mentoring není masivně medializován, známý je více v podnikové praxi. Je velkým pokrokem, že do škol začíná pronikat. Zkušenosti mluví v jeho neoddiskutovaný pozitivní prospěch. Ale je zapotřebí jeho přijetí zaměstnanci školských zařízení. Za důležité pokládám, aby více pronikal do povědomí pedagogické veřejnosti, byl publikován, sdílen a nabízen.“

7. Máte osobní zkušenost s konkrétní bariérou v procesu mentoringu?

„Ano, jak už vyplývá z předchozího, jako konkrétní stěžejní bariéru vnímám překonat nedůvěru a odmítavý postoj k mentoringu. Poučování nemá nikdo v lásce. Mou zkušeností je, že pokud klientům dojde, že mentorský vztah je vztah bez posuzování, bývá vyhráno. Mých konkrétních služeb je využíváno většinou již u organizací, které mají povědomí o mentoringu. Eviduji spíše finanční a časové obtíže. Každá zakázka je časově hodně náročná, důležité je plánování a systematická příprava před každým setkáním.“

8. Jak jste ji vyřešil (a), co pomohlo bariéru odstranit?

„Změnu je potřeba kolektivu vysvětlit, mluvit o ní. Nejlépe s praktickými ukázkami formy práce. Mít možnost zažít – ono to funguje! Dále bych uvedla optat se na akreditaci a např. i reference klientů mentorovaných v minulosti. V úvodu navázání spolupráce je sepsána Dohoda o mentoringu mezi oběma klienty. Zde jsou definovány finanční i časové podmínky. Na nich se musí dohodnout obě účastněné strany. Existuje Etický kodex koučů a mentorů, jím se musí mentor řídit. I tuto skutečnost je vhodné si ověřit v úvodu dojednávání potencionální zakázky. Porušení kodexu by si neměl mentor dovolit, poškodil by tak dobré jméno celé společnosti. Profesionalita je prvořadou indicií, se kterou se musí klient setkat.“

3. Rozhovor s mentorovaným

Mohu Vás požádat o zodpovězení několika otázek týkajících se mentoringu?

„Jistě, ráda pomohu.“

1. V jaké roli (mentor, mentorovaný, ředitel/ka jste se s mentoringem setkal/a, setkáváte?

„Metodu mentoringu jsem měla možnost zažít coby mentorovaná v letošním školním roce jako ukázkou práce mentora v rámci supervize, podotýkám zdarma 😊.“

2. Jak vnímáte tuto metodu kolegiální podpory?

„Jako mimořádně prospěšnou, pomohla mi vyřešit dlouhodobě nepříznivou situaci ve škole. Převzala jsem třídu 4. třídy po bývalé kolegyni a navázání na její styl výuky kooperativního učení nebylo právě jednoduché. Řešení bylo nakonec tak prosté, leč v danou chvíli pro mne neviditelné. Aktivním rozhovorem jsme východisko objevili.“

3. Jaké máte povědomí o pronikání, či zavádění mentoringu do škol?

„Oslovila mě kolegyně v rámci studia mentoringu, mentoring mě zajímá, vnímám, že tato podpora bude v budoucnosti snad i žádaná. Kvituji, že jsem měla možnost se s ní setkat. Hledala jsem i pro sebe nějaké studium mentoringu. Na škole bych si mentorskou podporu uměla velice dobře představit. Možná by stačil jeden mentor na více zařízení, někdo jako školní psycholog.“

Jinak všeobecně je povědomí o mentoringu minimální, tento můj zážitek s mentoringem byl pro mne profesní novinkou.“

4. Pokud by bylo možné mentoring ve vyšší míře implementovat do škol, jste v souladu?

„Určitě, je to pomoc pro každého, ředitele i pedagoga. Chápu, že ne každý se chce svěřovat, že si s nějakou situací neví rady. Pokud ale mentor umí pracovat, tak kvalifikovaně, že mu může mentorovaný plně důvěřovat, nemusí se bát, že by ho mentor mohl poškodit. Mentoring profesionálně vedený je vítanou formou podpory.“

5. V čem spatřujete výhody této podpory?

„V tom, že se někomu můžu bez obav svěřit, a on mě dovede k řešení například konfliktní či aktuálně problémové situace. Mluvím spíše o mentorovi pracujícím mimo svou školu.“

6. Co, dle Vás, nejvíce brání v zavádění mentoringu do škol?

„Určitě je to nedostatek povědomí o mentoringu, jak v řadách ředitelů, tak pedagogů. Podpora pedagogů probíhá sice neustále, ale laicky ze strany nadřízených. Jedno je metodická podpora - dobré rady, přenášení zkušeností, ale klíčovým shledávám možnost najít si prostřednictvím mentora sama řešení....“

7. Máte osobní zkušenost s konkrétní bariérou v procesu mentoringu?

„Ano, bariéru finanční. Nemám takový plat, abych si mohla zaplatit mentorskou podporu a ani rozpočet školy to řediteli prozatím neumožňuje. Nedostatek času a velké množství požadavků na neustálé vzdělávání ve všech vzdělávacích oblastech, ale i legislativní změny, ekonomika, atd., je další bariérou.“

8. Jak jste ji vyřešil (a), co pomohlo bariéru odstranit?

„Vlastní cestou se mi asi finanční bariéru nepodaří odstranit. Možností by bylo řešení MŠMT - přidat finanční prostředky do rozpočtu škol navíc na služby, jako jsou právě služby kvalifikovaného mentora. Potom by již bylo na naší organizaci, jakou formou bychom si mentorskou podporu zorganizovali. Já bych o ni po zažitě zkušenosti rozhodně stála.“

Velice Vám děkuji za Váš čas a odpovědi!

ÚVOD

Evropská rada pro mentoring a koučink (EMCC) se snaží zajistit prosazování správných postupů a dodržování co nejvyšší kvality poskytovaných služeb v oblasti koučinku a mentoringu tak, aby byly v co největší šíři nabízeny možnosti vzdělávání, výzkumu a rozvoje.

CÍL

Tento etický kodex stanovuje, co může klient a sponzor od služeb kouče/mentora očekávat nejen v oblasti koučinku a mentoringu, ale i školení, dohledu a kontroly, a tak se může stát výchozím bodem při sestavování dohody či smlouvy.

Všichni členové EMCC se zavazují k dodržování principů a cílů EMCC. Nicméně jsme si vědomi toho, že se mohou vyskytnout situace a případy, kdy nebudou tyto etické principy dodrženy a respektovány. Proto existují schválené postupy, jak v takové situaci reagovat, jak o takovém porušení etického kodexu podat zprávu a jak vše následně prošetřit. Více informací na toto téma v další části dokumentu.

Všichni členové EMCC mají v okamžiku podpisu smlouvy informovat jednotlivé klienty nebo sponzorské organizace o existenci tohoto etického kodexu.

TERMINOLOGIE

Termínem „koučink/mentoring“ se označují všechny možné formy a druhy koučinku a mentoringu na pracovišti i mimo něj. EMCC si je vědoma toho, že existuje celá řada různých forem koučinku a mentoringu. Ty je třeba přesně definovat, až budou vytvořeny a specifikovány podrobnější standardy.

Termín „klient“ označuje kohokoliv, kdo se rozhodne využít služeb kouče/mentora. Tento termín je možné zaměnit za jiné výrazy, např. člen, student, posluchač, kolega, je-li to oběma stranami považováno za vhodnější či srozumitelnější.

Za určitých okolností může mít kouč/mentor dva „klienty“- vlastního klienta, kterého bude školit, a organizaci, která koučink a mentoring zprostředkuje. V kodexu je tato organizace označovaná termínem „sponzor“. Termínem „dohled“ nebo „konzultant“ se označují

postupy nebo osoby, jejichž cílem je dohlížet na práci kouče a mentora a nabízet mu adekvátní poradenství. Terminologie je podobná jako v ostatních profesích, např. v psychoterapii nebo poradenství, ale postupy se v mnoha rysech významně liší.

KODEX

Kouč/mentor při svém jednání a přístupu respektuje lidskou důstojnost, bere na vědomí veškeré odlišnosti a nabízí všem stejné šance a příležitosti. Základní povinností kouče/mentora je nabízet co nejkvalitnější služby a zároveň dbát na to, aby svým jednáním nepoškodil žádného z klientů nebo sponzorů. Kouč/mentor se zavazuje k důstojnému přístupu, spolehlivosti a solidnímu jednání.

Etický kodex EMCC zahrnuje následující:

- Kompetence
- Kontext
- Boundary management
- Integrita
- Profesionalita

Kompetence

1. Kouč/mentor zaručuje, že:

- a. jeho znalosti a zkušenosti odpovídají potřebám klienta.
- b. je schopen pracovat v souladu s etickým kodexem.
- c. bude rozšiřovat a rozvíjet své znalosti a způsobilost účastí na příslušných školeních a vzdělávacích kurzech d. bude v kontaktu s konzultantem s příslušnou kvalifikací, který bude pravidelně hodnotit jeho způsobilost a dohlížet na její pravidelné rozvíjení a rozšiřování. Konzultant se řídí principy stanovenými v kodexu. Přesná definice pojmu konzultant s příslušnou kvalifikací je součástí standard EMCC.

Kontext

2. Kouč/mentor zaručuje, že:

- a. zvolené formy koučinku a mentoringu berou v úvahu prostředí a souvislosti, ve kterých probíhá.
- b. se vynasnaží porozumět a vyhovět požadavkům a očekáváním klienta a sponzora.
- c. zvolí prostředí, ve kterém se klient, sponzor i kouč mohou plně soustředit a věnovat se vzdělávacímu procesu.

Boundary management

3. Kouč/mentor si je vědom:

- a. svých schopností a možností, rozpozná, kdy a jak je možné své kompetence vhodně rozšiřovat a kdy je nezbytné odkázat klienta na zkušenějšího kouče či mentora, případně jiného odborníka např. konzultanta, psychoterapeuta, finančního poradce apod.
- b. možného střetu zájmů obchodního i osobního charakteru, které se mohou ve vztahu s klientem vyskytnout.

Je schopen se s nimi efektivně a rychle vypořádat tak, aby nedošlo k újmě na straně klienta nebo sponzora.

Integrita

4. Kouč/mentor zaručuje, že:

- a. zachová veškerou diskrétnost, která vyplývá z dohody stanovené na začátku spolupráce.
- b. k případnému odhalení informací dojde jen na základě výslovného souhlasu klienta nebo sponzora (existuje-li nějaký) nebo v případě, je-li kouč/mentor přesvědčen, že klientovi nebo někomu jinému hrozí prokazatelné nebezpečí, jestliže zůstane informace utajena.
- c. bude jednat v souladu s platnými zákony a nebude podporovat nebo jinak napomáhat jednání, které je nečestné, protizákonné, neprofesionální nebo diskriminační, a nebude se ani spolčovat s těmi, kteří takové jednání podporují.

Profesionalita

5. Kouč/mentor zaručuje, že:

- a. bude pracovat v souladu s předem stanovenými požadavky klienta na vzdělání a výuku.
- b. žádným způsobem (finančně, sexuálně apod.) nevyužije a nezneužije profesního vztahu s klientem. Navíc zaručí, že smlouva mezi ním a klientem se uzavírá jen na dobu nezbytně nutnou.
- c. si je vědom toho, že profesionální přístup se neomezuje jen na průběh vlastního koučinku a mentoringu, ale vztahuje se i na následující:
 - o Je nutné zaručit diskrétnost ve vztahu k veškerým informacím týkajících se klienta nebo sponzora.
 - o Není možné jakýmkoliv způsobem zneužít předchozí profesní vztah s klientem.
 - o Je třeba zajistit další informace a navazující pokračování tak, jak je předem stanoveno v dohodě.
 - o Je nutné zajistit bezpečné uchování dat a záznamů týkajících se klienta.
- d. bude respektovat rozdílné přístupy v oblasti koučinku a mentoringu.
- e. nikdy nebude vydávat práci někoho jiného za svoji vlastní.
- f. všechny uváděné informace týkající se vzdělání, kvalifikace a akreditace jsou pravdivé a že nikde nejsou zveřejněny informace nepravdivé nebo zavádějící.

PORUŠENÍ KODEXU

Všichni členové EMCC budou vždy vykonávat koučink a mentoring tak, aby nepoškodili dobré jméno této profese. Má-li klient nebo sponzor pochybnosti o tom, zda daný člen EMCC opravdu jedná v souladu s etickým kodexem, měl by nejprve stížnost a následnou nápravu projednat s tímto členem individuálně. Jakákoliv strana sporu však může požádat EMCC o asistenci v tomto procesu. Pokud je klient nebo sponzor nadále nespokojen, má právo podat formální stížnost. S tou bude nakládáno v souladu s postupy předem stanovenými pro řešení stížností a disciplinární řízení. Tyto postupy jsou popsány v dokumentu EMCC, jehož kopie vám může být na vyžádání poskytnuta. Vaše žádost musí být zaslána buďto na adresu:

EMCC CZECH, o.s.

Francouzská 172/30

120 00 Praha 2, Česká republika

nebo

European Mentoring & Coaching Council

Wildhill

Broad End

Hertford SG14 2JA, Velká Británie

nebo na e-mailovou adresu: emcc@emccouncil.cz nebo info@emccouncil.org

Kterýkoliv člen EMCC, na něhož byla podána stížnost, se musí aktivně podílet na nápravě a hledání vyhovujícího řešení.

Členové EMCC budou konfrontovat každého kolegu, který prokazatelně nejedná v souladu s etickými zásadami, a pokud nedojde k nápravě, podají o tom zprávu EMCC.

Dohoda o mentoringu⁶

Škola:

Klient/klientka:

Kontakt:

Mentorka:

Kontakt:

1. SMART – cíle klienta
2. Povinnosti klienta a mentora
3. Dohody o návštěvách, časech a pravidlech spolupráce
4. Systém evaluace a ZV

ad 1

Cíle klienta:

ad 2

Povinnosti klienta a mentora (příloha)

ad 3

Dohody o návštěvách, časech a pravidlech spolupráce (pozorování, výměna informací, know-how, společné učení,...)

1. Navázání kontaktu, domluva a podmínky spolupráce, hledání cíle, smlouva
2. Stanovení cíle, zkoumání reality, pozorování ve třídě, rozbor, dohoda o dalších krocích
3. Realizace, vyhodnocování posunu v zakázce, pozorování v hodině, rozbor, dohoda o dalších krocích
4. Ověření posunů, závěrečné vyhodnocení

Ad 4

ICF etický kodex, ke kterému se mentor zavazuje <http://www.coachfederation.cz/cz/pro-klienty/eticky-kodex.html>

ad 5

Systém evaluace a ZV:

- Průběžná komunikace emailem nebo skype mezi návštěvami, vyhodnocování kroků, aktuální informace, odkazy na odbornou literaturu
- Během návštěv reflektování proběhlého, plánování dalších kroků, ZV (vyhodnocení)

Datum, místo:

Podpis klienta:

Podpis mentora:

⁶ Projekt je spolufinancován ESF a státním rozpočtem České republiky