

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, PEDAGOGICKÁ FAKULTA

MENTORING V PROCESU STÁVÁNÍ SE UČITELEM

DISERTAČNÍ PRÁCE

Praha, září 2010

Ing. Karolina Duschinská

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci vypracovala samostatně a uvedla
v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Praze, dne 16. 7. 2010

.....
podpis

Poděkování

Děkuji své školitelce Doc. PaedDr. Jaroslavě Vašutové, Ph. D. za moudré rady a náměty i za její kolegiální a setrvalou vlídnost.

Děkuji také svým přátelům a kolegům, rodině, dětem a svému partnerovi za trpělivost, pomoc a podporu.

Obsah

Obsah	1
1 Úvod.....	4
1.1 Mentoring jako aktuální téma	4
1.2 Cíle práce	4
1.3 Vědecký problém.....	5
2 Teoretická část.....	5
2.1 Mentoring jako vzdělávací koncept.....	5
2.1.1 Mentoring jako vztah a proces	7
2.1.2 Mentor.....	7
2.1.3 Přínosy a limity mentoringu, evaluační kritéria	9
2.2 Význam mentoringu v kontextu vzdělávání učitelů	10
2.2.1 Pedagogická praxe v učitelském vzdělávání a reflexe jako její klíčový prvek.....	10
Operacionalizace procesů reflexe	11
2.2.2 Facilitace procesů reflexe ve vzdělávání učitelů.....	12
Portfolio	12
Akční výzkum.....	13
Mentoring.....	13
2.2.3 Mentoring jako součást vzdělávání učitelů.....	13
2.2.4 Vybrané teoretické modely mentoringu.....	14
Model „Mistr – Učeň“ (Apprenticeship Model).....	14
Kompetenční model (Competency-Based Model).....	15
Reflektivní model (Reflective Model)	15
Stupňový model (Staged Model).....	18
2.2.5 Výzkumná zjištění	20
2.2.6 Mentoring jako součást přípravného vzdělávání učitelů v zahraničí	21
School- based teacher education a PDS	21
2.2.7 Mentoring jako součást přípravného vzdělávání učitelů v České republice.	22
Vzdělávání mentorů v ČR.....	22
2.3 Vymezení základních pojmů pro účely výzkumu.....	23
2.3.1 Mentoring a mentor.....	23
2.3.2 Proces stávání se učitelem.....	24
3 Metodologie.....	26

3.1	Výzkumný vzorek a metody sběru dat.....	27
3.1.1	Graduální konstrukce výzkumného vzorku	27
3.1.2	Příprava sběru dat a vymezení výzkumného pole.....	28
3.1.3	Ohnisková skupina.....	29
3.1.4	Hloubkové rozhovory	31
3.2	Techniky analýzy.....	32
3.3	Konceptové mapy.....	32
3.4	Způsoby zajištění kvality.....	34
3.5	Etické aspekty.....	36
4	Výsledky: popisy dat, analýzy a interpretace	37
4.1	Mentorský vztah jako centrální kategorie	37
4.2	Vstupní podmínky mentorského vztahu	38
	Paradox sebehodnocení mentorů	39
4.3	Časový faktor.....	41
4.4	Strategie jednání a interakce.....	41
	4.4.1 Zaměření mentoringu.....	41
	4.4.2 Typy intervencí.....	42
	Opatrná kritika.....	42
	Umění mlčet	43
	4.4.3 Teoretická reflexe.....	43
4.5	Výsledky procesu mentoringu	45
	Únik z profesní izolace.....	45
	Zplnomocňování.....	46
4.6	Typologie mentorského vztahu.....	47
	4.6.1 Kvazi přátelství.....	47
	4.6.2 Osobní trénink	48
	4.6.3 Sousedství.....	50
	4.6.4 Profesní Konkurence.....	51
	4.6.5 Kdo je kritický přítel?.....	54
4.7	Edukativní potenciál	56
4.8	Konstrukce teoretického modelu mentoringu.....	57
	4.8.1 Přechodný paradigmatický model mentoringu	57
	4.8.2 Kauzální model mentoringu.....	59
5	Diskuse.....	69
5.1	Interpretace modelu	69

5.2	Limity a přenositelnost výsledků výzkumu	70
5.2.1	Limity výsledků výzkumu	70
5.2.2	Komparativní perspektiva: extrapolace teoretického modelu	71
	Nizozemsko: případová studie mentoringu v procesu vzdělávání učitelů	71
	Extrapolace teoretického modelu na základě případové studie	78
5.3	Aplikace modelu: intervenční strategie pro školní praxi.....	80
5.3.1	Strategie A - Zahájit vzdělávání mentorů	80
5.3.2	Strategie B: Zvýšit očekávání participantů	82
5.3.3	Strategie C: Zlepšit podmínky.....	84
5.3.4	Rovnováha systému a předpoklady pro změnu.....	84
5.4	Další možnosti zkoumání.....	86
5.5	Výsledky a jejich význam pro pedagogickou teorii a praxi.....	86
	ABSTRAKT (CZ)	88
	RESUMÉ (EN).....	89
6	Bibliografie	90
	Seznam obrázků.....	95
	Seznam tabulek	95

1 Úvod

1.1 Mentoring jako aktuální téma

Mentoring v procesu stávání se učitelem, podpora učitelů v počátečních fázích jejich kariéry, první kroky v profesi jsou v současné době mimořádně aktuálním tématem v celé Evropě, které v posledních několika letech pravidelně naplňuje jednání mezinárodních konferencí v oblasti počátečního a dalšího vzdělávání učitelů¹. V klíčových dokumentech Evropské komise, týkajících se vzdělávání učitelů (např. *Improving*, 2008), se klade důraz na roli mentoringu v počátečním vzdělávání učitelů i ve fázi tzv. indukce, tj. uvádění začínajících učitelů do profese (obvykle) v prvních třech letech praxe. Bez termínu „mentoring“ se neobejdou mezinárodní komparativní studie kurikula učitelského vzdělávání (*Comparative*, 2009), evropská grantová agentura EACEA podporuje financování projektů na toto téma², v zahraničí se podporují projekty na národních úrovních. V České republice bylo donedávna systematické využívání mentoringu výsadou studijního programu učitelství anglického jazyka Filozofické fakulty Univerzity Pardubice (Píšová, 2004), pojem mentoring se však postupně dostává do slovníku vzdělavatelů učitelů v celé republice, objevuje se na stránkách MŠMT i v diskusích učitelů z praxe. V rozporu s touto aktuálností je velmi skromné zastoupení tématu v české pedagogické literatuře, a to jak v oblasti výzkumné tak metodické. Prozatím téměř chybí přehledové studie, analytické práce i výzkumná zjištění.

1.2 Cíle práce

Cílem práce je popsat a analyzovat proces mentoringu jako jeden z klíčových procesů působících při facilitaci procesů učení studentů učitelství v rámci jejich pregraduální pedagogické praxe. Na základě výsledků našeho šetření chceme uvažovat, nakolik je situace v českém vzdělávacím kontextu připravena pro

¹ Např. série konferencí ATEE, Association for Teacher Education in Europe

² Např.: projekt TISSNTE – Teacher Induction: Supporting the Supporters of Novice Teachers in Europe, koordinátor LIVERPOOL JOHN MOORES UNIVERSITY, UK; projekt INNOTE – Induction of Novice teachers, koordinátor University of Groningen, NL

eventuální reformu vzdělávání učitelů ve smyslu aktuálních evropských a světových trendů, tj. směrem k posílení významu praktické složky přípravy učitelů.

1.3 Vědecký problém

Teoretická část práce přinese přehled základní literatury a výzkumných nálezů v oblasti mentoringu jako součásti vzdělávání učitelů a souhrn aktuálních zahraničních trendů v této oblasti. V rámci kvalitativního empirického šetření se zaměříme na prozkoumání procesu mentoringu v kontextu praktické komponenty počátečního vzdělávání učitelů v České republice. Naším cílem bude navrhnout teoretický model mentoringu a identifikovat jeho základní parametry. Závěrem navrhneme intervenční strategie se zaměřením na zlepšení parametrů vybraných faktorů mentoringu v počátečním vzdělávání učitelů.

2 Teoretická část

V teoretické části vymezíme základní pojmy a definujeme proces mentoringu nejprve jako obecný vzdělávací koncept. Poté objasníme pojetí mentoringu v kontextu vzdělávání učitelů a přineseme vybraný přehled teoretických modelů.

2.1 Mentoring jako vzdělávací koncept

Pojem „mentoring“ má svůj původ v Homérově spisu *Odyssea*. Před odchodem do Trojské války svěřil Odysseus výchovu svého synka Telemacha moudrému starci Mentorovi. Ten měl být v nepřítomnosti otce mladému chlapci rádcem, učitelem, ochráncem a vychovatelem.

Mentoring je dnes běžnou praxí v mnoha oblastech lidské činnosti, všechny jeho definice obsahují základní ideu, totiž vztah mezi zkušeným praktikem a nováčkem.

V českém prostředí je obvykle užíván přejatý pojem ve své původní podobě, tj. „mentoring“, pokusy o jeho český ekvivalent jsou ojedinělé. Doslovný překlad „mentorování“ je nevhodný, neboť vyvolává negativní konotace; ojediněle se vyskytuje i počeštěná forma „mentorství“³, avšak jde o poměrně nezvyklý pojem. Přikláníme se k užívání stávající převažující formy „mentoring“, tento pojem budeme používat i v následujícím textu.

Rešerše pojmu mentoring přináší ohromující množství převážně zahraničních bibliografických údajů; pojem je užíván v mnoha oborech a kontextech lidské činnosti, například management organizací, obchod, vzdělávání, zdravotní a sociální služby, postpenitenciární péče⁴ apod.

Mentoring je chápán jako poměrně univerzální vzdělávací koncept tzv. „**work based learning**“ (učení se na pracovišti), např. David Clutterbuck ve své vlivné práci *Everyone Needs a Mentor* (2004) uvádí, že mentoring může fungovat ve většině organizací, bez ohledu na jejich velikost, firemní kulturu nebo sektor činnosti.

Mentoring je komplexní jev, který lze zkoumat z mnoha perspektiv; úspěšný mentoring se realizuje na průsečíku optimalizovaných parametrů v následujících oblastech:

- Oblast personální a vztahová (mikro perspektiva)
- Oblast vědecko-výzkumná, aktuálnost poznatků a metod, tzv. na důkazech založená (evidence-based) praxe
- Oblast manažerská a organizační (mezo perspektiva)
- Oblast vzdělávací politiky a z ní plynoucí nastavení ekonomických, legislativních a dalších parametrů (makro perspektiva)
- Oblast trendů vzdělávání v evropském prostoru, jehož jsme součástí (euro perspektiva)

³ Viz např. portál sítě CONEV, která se v ČR zabývá podporou Evropské dobrovolné služby ČR <http://www.conev.cz/cs/mentorstvi/>; Tento překlad je však v daném kontextu ojedinělý, neboť na stránkách České národní agentury je v souvislosti s dobrovolnictvím užíván pojem „mentoring“ <http://www.mladezvakci.cz/evropska-dobrovolna-sluzba/mentoring>

⁴ Viz např. již 6 let fungující projekt Systém mentoringu v trestní justici <http://www.mentoring.spi.cz/>

Ukazuje se, že v zahraniční literatuře nelze nalézt shodnou a jednoznačnou definici mentoringu, přinášíme zde proto několik nejrozšířenějších definic tohoto pojmu.

2.1.1 Mentoring jako vztah a proces

Fischler a Zachary (2009) uvádějí, že

„dobrý mentoring je závislý na efektivním učení. Efektivní učení je závislé na připravenosti, ochotě a otevřenosti partnerů mentorského vztahu“.

A přidávají rozvojový aspekt mentoringu:

„Mentorský vztah je zaměřen na budoucnost, na rozvoj dovedností, znalostí, schopností a myšlení, které dovedou mentorovaného z místa, kde se nachází, na místo, kde by chtěl být.“

Mentoring je také definován jako důvěrný individuální vztah, ve kterém nováček využívá vedení zkušenějšího kolegy ke svému profesnímu růstu. Jde o **bezpečný, ne-hodnotící vztah**, který umožňuje širokou škálu učení, experimentování a rozvoje. (The Industrial Society, 1995).

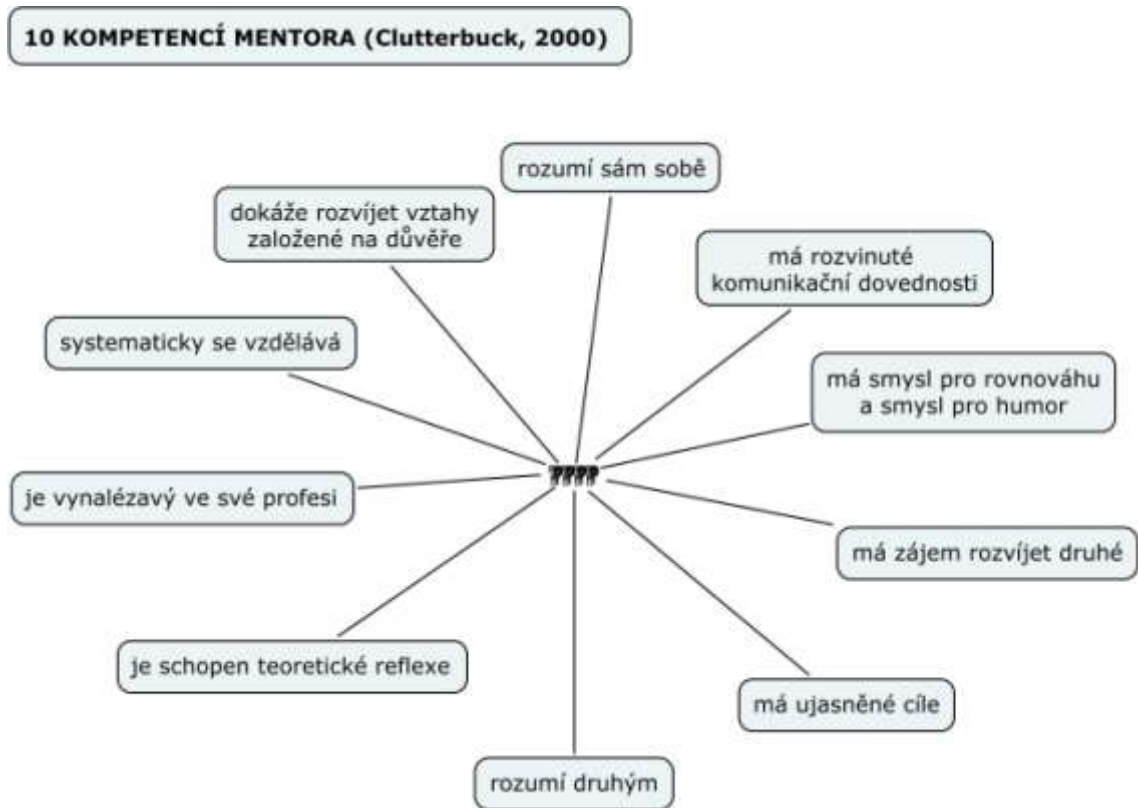
Charakteristika mentoringu:

- Jde o dlouhodobý proces
- Je založený na sdílení zkušeností
- Nabízí povzbuzování
- Získává vhled prostřednictvím reflexe
- Jde to obousměrný proces a společné učení

2.1.2 Mentor

David Clutterbuck (2004) ve své vlivné publikaci *Everyone Needs a Mentor* uvádí charakteristiky efektivního mentora:

Obr. 1: Deset kompetencí mentora (Clutterbuck)



Stručnější výčet kvalit mentora uvádí i Guest (2000).

- Je moudrý a důvěryhodný rádce
- Má odpovídající zkušenost
- Sám byl někdy v pozici mentorovaného
- Jedná jako diskrétní průvodce
- Podporuje profesní rozvoj

Podobně Shea (1997) nabízí shrnutí, že mentor se stává synonymem pro důvěryhodného poradce, přítele, učitele a moudrého rádce.

2.1.3 Přínosy a limity mentoringu, evaluační kritéria

Mentoring je široce využíván v prostředí managementu organizací. Je proto jen logické, že jeho výsledkem musí být jednoznačné přínosy, které převyšují počáteční investice (Bloch, 1998). V oblasti vzdělávání nejsme zatím příliš zvyklí tímto způsobem uvažovat, proto následující výčet považujeme za inspirativní:

Přínosy mentoringu:

Pro nové zaměstnance (začátečníky, nováčky)

- Zlepšuje sebedůvěru
- Nabízí profesní rozvoj
- Poskytuje rady a informace
- Povzbuzují reflektování praxe
- Poskytuje personální podporu
- Zvyšuje efektivitu a pracovní výkon
- Rozvíjí uvědomění kultury organizace a příslušnosti k ní

Pro mentory

- Obnovuje pohled na vlastní práci
- Zvyšuje uspokojení z práce
- Podporuje sebereflexi
- Rozvíjí profesní vztahy
- Povzbuzuje aktivní roli v procesu učení a rozvoje

Pro organizaci

- Umožňuje rychlejší uvedení nováčků do profese
- Zlepšuje individuální výkony
- Zlepšuje týmové výkony

- Zlepšuje komunikaci
- Povzbuzuje reflektivní praxi
- Vytváří klima profesního rozvoje
- Buduje mentorské kapacity
- Povzbuzuje příslušnost k organizaci

Gibson (2010) uvádí klíčové otázky, kterými bychom se měli zabývat při popisu jednotlivých modelů a evaluaci

- Jaké jsou základní principy spojené s mentoringem?
- Jaký je model mentoringu, který využíváte?
- Jak tento model funguje v realitě?
- Jaká jsou klíčová témata nyní spojená s mentoringem?
- Jaká je etika mentorského procesu?
- Je to podle vás efektivní nástroj?

2.2 Význam mentoringu v kontextu vzdělávání učitelů

Mentoring má svůj původ v podnikatelském prostředí. Je proto třeba uvažovat specifika učitelské profese, způsoby, jakými se učitelé učí, zvažovat základní otázky o vhodném přístupu a strategii v různých fázích vývoje začínajícího učitele. Klíčem a východiskem je zde model učitele jako reflektujícího praktika.

2.2.1 Pedagogická praxe v učitelském vzdělávání a reflexe jako její klíčový prvek

Význam zkušenostního učení v přípravě na učitelskou profesi není v současné době zpochybňován. Je však důležité se zabývat způsoby, jakými bude pedagogická praxe reflektována a jak se získaná zkušenost přemění (transformuje) do nových znalostí, dovedností a postojů. Pokud má být reflexe klíčovým prvkem pedagogické přípravy na profesi, je třeba se vypořádat se dvěma aspekty:

1. Zda a jakým způsobem je možno operacionalizovat reflexi
2. Jaké jsou možnosti facilitace procesů reflexe

Operacionalizace procesů reflexe

Je reflexe měřitelná, lze její úrovně popsat prostřednictvím indikátorů? Operacionalizovat reflexi je zřejmě obtížně uchopitelný úkol. Existují obecné popisy jejích hladin nebo úrovní, např. tři úrovně reflexe, které uvádí Van Manen (1977) nebo známý „Cibulový“ model reflexe (Korthagen & Vasalos, 2005). -

Zajímavým pokusem je analýza diskurzu standardizovaných sebereflektivních záznamů studentů učitelství za pomoci zakotvené teorie (Ward & McCotter 2004). Autoři charakterizují **čtyři úrovně reflexe** a nabízejí jejich operacionalizaci:

- **Rutinní** - prosté popisy situací, které se týkají jedince, v reflektovaných situacích není vnímán podíl vlivu sebe sama, často pouze kritika okolností nebo druhých osob, závěry bývají obecné a definitivní, nevedou ke změně
- **Technickou** - instrumentální odpovědi na specifické situace, jednorázové změny vlastního jednání ale nevedou ke změně názorů a postojů, dotazování končí, jakmile je konkrétní situace vyřešena
- **Dialogickou** - proces zkoumání zahrnuje cyklus situačních otázek a akcí, zaměřuje se často na proces učení žáků, zvažuje perspektivy dalších účastníků a nové postřehy, vede ke zlepšování praxe
- **Transformativní** – soustředěné, obvykle dlouhodobé zaujetí základními pedagogickými, psychologickými, etickými, morálními nebo kulturními aspekty výchovy a vzdělávání a jejich vlivu na učení žáků, vede ke změně postojů a zásadním změnám praxe

Ward a McCotter uvádějí, že je sice žádoucí dosáhnout vyšších úrovní reflexe, nejlépe až na transformativní úroveň, ne však vždy a ne ve všech situacích. Různé okolnosti a různá stadia vývoje studenta vyžadují vždy adekvátní úroveň reflexe. Toto připomíná hierarchické taxonomie, kdy vyšší úrovně reflexe v sobě implicitně zahrnují požadavek na zvládnutí úrovní nižších (např. Bloom) a proto je důležité zvládnutí všech úrovní hierarchické pyramidy. Autoři zároveň v souvislosti

navrhovanou operacionalizací upozorňují na riziko, kdy se indikátory úrovně reflexe stanou podklady pro hodnocení studentů, pak dostávají pouze krátkodobou instrumentální hodnotu a vytrácí se z nich pravý smysl proces reflexe. Doporučují proto používat vyvinutý nástroj raději jako prostředek formativního hodnocení. Další význam spočívá ve využití jako výzkumného nástroje pro měření efektu různých inovativních strategií zaměřených na podporu procesů reflexe.

2.2.2 Facilitace procesů reflexe ve vzdělávání učitelů

Existují různé strategie a nástroje, které podporují a facilitují proces reflexe v průběhu vzdělávání učitelů, uvedme ve stručném přehledu pouze ty nejvýznamnější: tvorba portfolia, akční výzkum a mentoring.

Portfolio

Profesní portfolio má slibné využití v oblasti přípravného vzdělávání učitelů, a to jak v zahraničí, tak několik posledních let už i v České republice (Píšová 2007). Můžeme uvést systematické využívání profesního portfolia např. v přípravě učitelů anglického jazyka na Univerzitě Pardubice (Píšová 2004; Brebera, Černá, Kostková 2007), portfolio ve studijním programu učitelství primární školy na Univerzitě Karlově v Praze, Pedagogické fakultě (Tomková 2004) nebo portfolio z pedagogicko-psychologické praxe na téže fakultě (Marková 2007)..

Portfolio můžeme chápat jako strukturovaný soubor důkazů o průběhu a výsledcích učení, který umožňuje participaci studenta na procesu hodnocení a tím přispívá k rozvoji jeho kompetence k učení, dokladuje získanou přidanou hodnotu v procesu učení, naplňuje vyváženě formativní i sumativní cíle hodnocení, vytváří podklad pro autentické a individualizované hodnocení studentů a stimuluje reflexi. Soubor je selektivní, to znamená součástí procesu je akt výběru jednotlivých artefaktů, zároveň by mělo jít o soubor reprezentativní. Je důležité chápat portfolio jednak jako **proces** a jednak jako **výsledek**.

V odborných kruzích se diskutují například otázky míry direktivity zadání portfolia, časový faktor (preferují se portfolia dlouhodobá), konflikt reflektivní a evaluační funkce portfolia a další. V zahraničí začíná být profesní portfolio užíváno

nejen v přípravném učitelském vzdělávání, ale i jako nástroj evaluace učitelů v různých fázích jejich kariéry. K zásadním připomínkám kritiků portfolia patří vysoká časová náročnost a množství práce vynaložené na jeho tvorbu.

Akční výzkum

Akční výzkum učitelů a studentů učitelství je v našem prostředí zastoupen jen velmi skromně (Janík 2004), v kontextu evropského i světového počátečního a především dalšího vzdělávání učitelů jde však o velmi významný trend, který je reprezentován mezinárodními konferencemi a bohatou publikační činností (např. Ponte 2002).

Mentoring

Mentoring má svůj nesporný význam jako nástroj podpory rozvoje reflektivní kompetence a zkušenostního učení ve vzdělávání učitelů, zejména pokud se týká pregraduální přípravy studentů učitelství a uvádění začínajících učitelů do praxe. Význam mentoringu nespočívá jen ve facilitaci procesů reflexe, ale zahrnuje i další oblasti, např. oblasti organizační a socializační.

2.2.3 **Mentoring jako součást vzdělávání učitelů**

Definice mentoringu pro oblast vzdělávání učitelů jsou podobné jako pro jiné oblasti lidské činnosti, podstatou je vztah mezi zkušeným praktikem a nováčkem.

Mentoring je proces, jehož cílem je zlepšení procesů výuky. Zkušenější učitel zde pracuje s nováčkem nebo méně zkušeným učitelem spolupracujícím a nehodnotícím způsobem, účelem je studovat vyučování a učení a zvažovat možnosti, jak tyto procesy zkvalitnit. Mentoři nejsou kritiky ani hodnotiteli nováčků, ale facilitátory procesů jejich učení (Sullivan & Glanz 2005). Přímá asistence zkušeného učitele nováčkovi poskytuje **individualizovanou profesní podporu** (Glickman et al. 2007).

Další autoři upozorňují na dvě základní navazující **fáze ve vývoji** nováčka a s tím související vzdělávací potřeby. Podpora nováčka v počáteční fázi zvané „přežití“⁵ (*survival*) má být zaměřena na podporu zvládnání každodenních komplexních nároků učitelské profese, pokročilejší fáze zvaná „úspěch“ (*success*) se pak soustředí na vlastní procesy učení žáků (Yendoll-Hopey & Dana 2007). Smysluplný mentoring musí mít vzdělávací (*educative*) charakter (Feiman-Nemser 2003).

V oblasti vzdělávání učitelů je mentoring obvykle chápán jako **cesta** (Aways et al., 2003) a jako proces spolupráce (Feiman-Nemser, 1998). Kwam (1998) upozorňuje na duálnost mentoringu: je důležité vnímat mentoring **jako vztah a zároveň jako proces**.

2.2.4 Vybrané teoretické modely mentoringu

Výběr zde uvedených modelů jsme uskutečnili s ohledem na cíle práce, stanovené výzkumné problémy a kontext vzdělávání učitelů v České republice. Jednotlivé modely mají své silné stránky i limity, v některých oblastech se navzájem překrývají nebo sdílejí jednotlivé komponenty.

Model „Mistr – Učeň“ (Apprenticeship Model)

Model mentoringu jako vztahu mezi mistrem a jeho učněm se stále těší určité pozornosti na poli vzdělávání a praktické přípravy (Hillgate Group 1989). Podle něj spočívá podstata výchovně-vzdělávacího procesu v uchování znalostí, dovedností, kultury a morálních hodnot a jejich předávání mladé generaci. Tento model vidí mentora jako zkušeného „řemeslníka“, který je expertem ve svém oboru a současně se tak pro nováčka stává modelem výkonu profese. V kontextu počátečního vzdělávání učitelů disponuje mentor zejména kvalitními oborovými znalostmi a dále rutinními dovednostmi v oblasti procesů vyučování. Vztah mezi mentorem a začínajícím učitelem je hierarchický a je paralelou ke klasicky

⁵ Srovnej též tzv. „šok z reality“ (např. Ingersoll 2001, Průcha 2002)

chápanému vztahu mezi učitelem a žákem. Velký význam zde má fáze, kdy student pozoruje svého mentora, ten je při tom modelem expertního výkonu profese; to je zároveň považováno za přínos tohoto modelu. Kritici tohoto modelu poukazují především na skutečnost, že pro studenta učitelství, který se na počátku své kariéry snaží napodobovat řemeslnou dokonalost svého mentora, může být taková zkušenost demotivující a předem odsouzená k neúspěchu. Student čelí řadě problémů jak v kognitivní a postojevé doméně, tak v oblasti profesních dovedností (Furlong & Maynard 1995), úkolem mentora má být i podpora a poradenství ve všech těchto oblastech (Odell 1990).

Kompetenční model (Competency-Based Model)

Toto pojetí představuje racionální posun od předchozího modelu: těžiště procesu „učit se vyučovat“ (learning to teach) se přesouvá od pozorování a napodobování expertního výkonu profese směrem ke zvládnutí určitých předem stanovených kompetencí (Brooks & Sikes 1997). Mentor musí být rovněž expertem ve svém oboru, zároveň má však na rozdíl od předešlého modelu větší zodpovědnost za systematické plánování profesního rozvoje studenta učitelství a za jeho vzdělávání a výcvik v definovaných oblastech. Důraz je kladen na vlastní vyučování studentem, kdy jsou jednotlivé kompetence demonstrovány a dokazovány prostřednictvím pozorovatelných indikátorů. Tento model je velmi populární např. v přípravě učitelů v Anglii, kde je systém jasně definovaných standardů (tzv. competence-based standards) stanoven na národní úrovni, jejich splnění je povinné pro získání učitelské kvalifikace a tímto způsobem je centrálně garantována kvalita učitelského vzdělávání. Předmětem kritiky tohoto modelu je především skutečnost, že dosažení kompetencí na požadované úrovni může vést k určité profesní stagnaci. Je proto třeba zdůrazňovat, že učení je celoživotní proces a sadu kompetencí rozšířit o reflektivní komponentu.

Reflektivní model (Reflective Model)

V současné době jde o velmi aktuální model podpory profesního učení budoucích učitelů. K tomuto modelu se vztahuje vlivný koncept učitele jako reflektujícího praktika (Schön 1983), kdy učitel má být sám schopen prozkoumávat a analyzovat vlastní činnost, a to až na úroveň teoretické reflexe, kdy svoje zkušenosti porovnává v kontextu relevantních teoretických konceptů. Úkolem studenta je **učit se reflektovat**, úkolem mentora je stimulovat reflexi studenta prostřednictvím adekvátní zpětné vazby, objevují se požadavky na specifické znalosti a dovednosti mentora, které jdou nad rámec expertního výkonu profese učitele, v pojetí tohoto modelu je třeba mít na paměti, že dobrý učitel nemusí být zároveň dobrým mentorem. Model předpokládá permanentní překonávání bariér mezi teorií a praxí a na tom je do jisté míry založena i jeho kritika, kdy je takové propojení v praxi považováno za nereálné. Jako reakce na tuto nereálnost a určitou vágnost proto přichází tzv. **realistický přístup** (realistic teacher education – Korthagen 2001), který lze považovat za rozvinutí původního reflektivního modelu. Mentoring se zde stává propracovaným prostředkem facilitace tzv. **spirálového ideálního procesu reflexe** v kontinuitě navazujících reflektivních cyklů. Model je znám jako ALACT⁶ model, kde se každá reflektivní spirála skládá z následujících fází:

A. Akce – praktická zkušenost; mentor dbá o to, aby tato zkušenost byla adekvátní stádiu profesního rozvoje studenta (např. raději ne příliš problematická třída nebo potenciálně kontroverzní téma hodiny)

B. Zpětný pohled na akci – zde mentor facilituje proces zpětné vazby a pomáhá studentovi, aby zformuloval např. odpovědi na otázky:

- | | |
|---|-----------------------|
| + jaký byl kontext (být si vědom ve všech fázích, vracet se k němu) | |
| + Jaké byl Vaše cíl a záměr? (co chtěl učitel) | + Co chtěli žáci? |
| + Co jste dělal? (činnosti učitele) | + Co dělali žáci? |
| + Co jste si myslel? | + Co si mysleli žáci? |
| + Jak jste se cítil? | + Jak se cítili žáci? |

⁶ „ALACT“ je akronym jednotlivých fází ideálního spirálového procesu reflexe (v angličtině):

1. Action
2. Looking back on the action
3. Awareness of essential aspects
4. Creating alternative methods of action
5. Trial

C. Uvědomění si podstatných aspektů – mentor klade otázky a pomáhá studentovi, aby na ně sám hledal odpovědi, zapojuje svoje schopnosti konfrontovat a generalizovat.

Pozn.: Poslední dva body kladou vysoké nároky na profesní znalosti mentora, avšak v trochu jiném smyslu, než bychom předpokládali na základě našich zkušeností. Autor je z Nizozemska a zde je třeba poukázat na tamní etablovaný pragmatický přístup k teoriím: cílem učitelského vzdělání je připravit dobré učitele, každá teorie je proto přísně posuzována z hlediska její praktické využitelnosti v procesu výuky. Obsahem kurikula učitelského vzdělávání proto nemá být vědecká teorie (episteme, „Teorie s velkým T“), ale tzv. praktická moudrost neboli percepční znalosti (fronesis, „teorie s malým t“), srovnej též Eisner (2002).

Otázka, které podporují uvědomění si podstatných aspektů praxe:

- + Co bylo v hodině důležité?
- + Kdy a jakým způsobem probíhalo učení žáků?
- + Jaký byl klíčový moment hodiny? Kdy se situace změnila?
- + Co se vám povedlo? Co se líbilo žákům?
- + Co byste si přál/a, aby proběhlo v hodině jinak?
- + Co si přáli žáci změnit?
- + Proč?
- + Jaký pedagogický koncept odpovídá dané situaci?
- + Jaká teorie nám pomůže porozumět?

D. Vytváření alternativních strategií jednání – mentor podporuje kreativitu studenta při vytváření variantních návrhů, ale zároveň sleduje, aby tyto návrhy byly dostatečně konkrétní a realistické, táže, zda je možné prokázat jejich úspěšnou aplikaci a zda je lze generalizovat na další podobné situace

- + Jak jinak jste mohl/a situaci řešit?
- + Co jiného mohli dělat žáci?
- + Navrhněte alespoň dvě různá řešení.
- + Vyberte jedno z nich, které v příští hodině vyzkoušíte.

E. Pokus – mentor povzbuzuje studenta, aby si uvědomil, že fáze 5 je zároveň fází číslo 1 pro další spirálu reflektivního cyklu. Poznání je v této úrovni vyšší a mělo by vést k tomu, aby byl student postupně sám schopen stanovovat si své vzdělávací cíle (learning goals). Zde je velký důraz na autonomii studenta, který je zodpovědný za svůj proces učení.

Dodejme, že tento proces je v souladu s dalšími deklarovanými požadavky na efektivní reflexi, totiž že má jít o dialogickou aktivitu probíhající ve spolupracujícím procesu (Osterman & Kottkamp 1993), která je vždy uvažována v rámci širšího výchovně-vzdělávacího kontextu (Zeichner & Liston 1996). Reflektivní model může být účinný, pokud mají studenti osvojeny nejdůležitější profesní dovednosti a již získali sebedůvěru ve vlastní schopnosti vyučovat.

Stupňový model (Staged Model)

Stupňový model (Furlong & Maynard 1995) je založen na porozumění procesu, v jehož průběhu se studenti učí vyučovat (learning to teach). Jsou určena **čtyři stádia vývoje** studenta učitelství, kdy každé z nich vyžaduje jiné zaměření, roli a strategie jednání mentora. Podstatou není formulování paradigmatu mentoringu jako v předchozích modelech, zde je důležitá dynamika procesu mentoringu a její přizpůsobení vzdělávacím a rozvojovým potřebám studenta.

A. Počátky praxe

- + Zaměření na učení studenta: pravidla, rituály a rutiny, ustanovení autority
- + Role mentora: model
- + Klíčové strategie interakcí: hospitace u mentora, kolaborativní vyučování zaměřené na pravidla a návyky

B. Vyučování pod dohledem

- + Zaměření na učení studenta: kompetence k učení
- + Role mentora: kouč
- + Klíčové strategie interakcí: hospitace u mentora, systematické hospitace a zpětná vazba vyučovacích hodin studenta

C. Od vyučování k učení se

- + Zaměření na učení studenta: porozumění tomu procesu učení žáků, rozvoj efektivního vyučování
- + Role mentora: kritický přítel
- + Klíčové strategie interakcí: hospitace u studenta, přezkoumávání příprav na hodiny

D. Autonomní vyučování

- + Zaměření na učení studenta: zkoumání podstaty pedagogické praxe
- + Role mentora: spolu-tazatel
- + Klíčové strategie interakcí: partnerské vyučování, kolegiální supervize (srovnej Lazarová a Cpinová, 2004)

Lze říci, že v tomto modelu se proces mentoringu ve svém průběhu proměňuje, směrem od analogie modelu Mistr – Učeň, přes fáze podobné kompetenčnímu modelu až k závěrečné fázi hloubkové reflexe (srovnej tzv. cibulový model reflexe a „*Core reflection*“, Korthagen & Vasalos 2005).

Autoři stupňového modelu ve své předešlé práci (Maynard & Furlong 2003) popisují roli kritického přítele (*critical friend*) jako facilitátora změny a poskytovatele podpory studentům v procesu jejich profesního rozvoje. Mentor musí být v této fázi schopen kriticky hodnotit vyučování studenta a vyzývat jej ke zlepšování. Ve stejném roce přináší také Costa (1993) svoji definici kritického přítele: „*Kritický přítel je důvěryhodný člověk, který pokládá provokativní otázky, předkládá data v nových souvislostech a nabízí kritiku práce druhého člověka, jako by byl přítel. Nelituje svého času, aby plně porozuměl kontextu výsledků práce jednotlivce nebo skupiny. Kritický přítel je obhájce úspěchu v práci.*“ (Costa 1993)

Stupňový model poskytuje příležitosti k učení pro obě strany, jak pro studenta, tak pro mentora a ve své vrcholné fázi představuje rovnoprávné a kolegiální partnerství. Kritici poukazují na možný tlak vedoucí k uspěchání přechodu do vyšších fází, kdy studenti ještě nemusejí být na rovnoprávné partnerství připraveni.

2.2.5 Výzkumná zjištění

Výzkumné nálezy obvykle odpovídají na otázky, jaký je charakter vzájemného vztahu mezi mentorem a mentorovaným, jakým způsobem se podporují procesy učení, jak jsou vnímány role jednotlivých participantů a z nich vyplývající hlavní strategie jednání a intervencí a jaké jsou předpoklady úspěšného mentorského programu.

Zeichner (2002) uvádí, že osobnost a schopnosti mentorů jsou klíčovým faktorem v procesu učení studentů v průběhu pedagogické praxe. Kanadští badatelé Beck a Kosnik (2002) zdůrazňují zdravě nastavený mentorský vztah jako základ pro bezpečné prostředí a podporu studentů učitelství. Podobně Jonson (2008) dokládá, že základem úspěšného mentorského programu je zdravý mentorský vztah, založený na vzájemné důvěře, sdílené zkušenosti a nehodnotícím přístupu a k dalším předpokladům úspěchu patří specifické vzdělání, resp. výcvik mentorů a v neposlední řadě odpovídající organizační rámec a finanční ohodnocení. Graham (2006) dodává důležitost sdíleného porozumění cílům praxe mezi všemi zainteresovanými stranami. Ganser (1991) upozorňuje na důležitost výběru mentorů a jako první uvádí expertní úroveň vyučování a jejich ochotu a přesvědčení. Dále upozorňuje na důležitost vhodného párování (matching) mezi mentorem a studentem, někdy se dokonce hovoří o „chemii“ vzájemného vztahu. Systém mentoringu má poskytovat vyváženou podporu ve třech základních rovinách: profesní, sociální a emocionální, přínosy jsou v první řadě pro studenty, dále též pro mentory a pro rozvoj kultury školy.

Výzkum z Hong Kongu (Kwam 2005) uvádí nejvýznamnější role mentorů, tak jak je vnímají oni sami ve vztahu ke studentům, pořadí odpovídá četnosti výskytu:

1. Poskytovatel zpětné vazby
2. Poradce – dokáže poradit studentovi s profesním problémem
3. Pozorovatel – hospituje, sleduje přípravy na hodinu
4. Model - sám je dobrým příkladem výkonu profese
5. Rovnoprávný partner – vzájemně se podporují a učí jeden od druhého
6. Kritický přítel – poskytuje konstruktivní kritiku
7. Poradce – uděluje studentů specifické instrukce, jak vyučovat

8. Kontrolor kvality – zajišťuje, že žáci dostanou od studenta na praxi alespoň minimální standard kompetentního vyučování
9. Hodnotitel – zodpovídá za hodnocení studentů na praxi
10. Manager – zajistí, že studenti se seznámí s řádem a zvyklostmi školy

Dodává, že vnímání role mentorů a odpovídajících strategií jednání se v průběhu času mění podle situačního kontextu a vzdělávacích potřeb studentů.

2.2.6 Mentoring jako součást přípravného vzdělávání učitelů v zahraničí

School-based teacher education a PDS

Mentoring se stává klíčovým prvkem pregraduální přípravy učitelů zejména v zemích, které se vydaly cestou tzv. „**School Based Teacher Education**“. Zde je podstatná část pregraduální učitelské přípravy (padesát, někdy šedesát i více procent) přesunuta z prostředí univerzit do škol. „Učitelskou přípravou“ je v tomto případě myšleno profesní učitelské vzdělávání, tj. zejména pedagogické, psychologické a oborově didaktické disciplíny, nikoliv vlastní oborová příprava. Jedná se vesměs o země, které mají **konektivní model** učitelského vzdělávání, tj. profesní učitelská příprava navazuje na obvykle ukončené studium oboru. Příčiny tohoto trendu lze vidět v nespokojenosti školského terénu s příliš teoretickou přípravou absolventů. Kořeny sahají do poloviny 80. let do Spojených států (Holmes Group 1986) a jsou spojené s vytvářením tzv. **Professional Development Schools** (PDS), překlad by mohl znít „školy profesního rozvoje“, v řadě i neanglicky mluvících zemí se rozšířilo používání zkratky „**PDS**“. S ohledem na zcela rozdílný vzdělávací kontext by se dalo říci, že jde v zásadě o uskutečnění i v českém prostředí známé a diskutované myšlenky **klinické školy** (Bendl et al. 2008). Jedná se o sítě škol, které jsou v úzké kooperaci s univerzitním pracovištěm a spolupracují jak na přípravě budoucích učitelů, tak na rozvoji školy.

- „Posláním našeho „PDS“ programu je zajišťovat kvalitní akademické a praktické vzdělávání budoucích učitelů i smysluplný profesní rozvoj učitelů

z praxe, školských manažerů a zaměstnanců fakulty. Cílem modelu je připravit vysoce efektivní začínající učitele, podporovat celoživotní profesní vzdělávání a růst všech účastníků a vytvářet tak kulturu školy, kde jsou bádání, akční výzkum a reflexe trvalou a vysoce ceněnou praxí.“

The University of Maryland PDS School (2010).

V první polovině 90. let se myšlenka School-based teacher education dostává do Anglie (McIntyre et al. 1993) a Austrálie, v 21. století je aktuální např. v Nizozemsku a vlámské části Belgie, hovoří se o novém paradigmatu učitelského vzdělávání, jehož základem je **partnerství univerzity a sítě škol** (Korthagen 2001, str. 10 – 13). Přednosti i rizika tohoto konceptu jsou předmětem diskusí odborné pedagogické veřejnosti i představitelů vzdělávací politiky.

2.2.7 **Mentoring jako součást přípravného vzdělávání učitelů v České republice**

Systematickým pokusem o využití mentoringu byl tzv. klinický rok pro studenty učitelství anglického jazyka na Filozofické fakultě Univerzity Pardubice, který přinesl zajímavé nálezy a zkušenosti (např. Píšová 2007). Mentoring je však teoreticky součástí každého studijního programu učitelství v České republice, neboť každý takový program obsahuje komponentu pedagogické praxe. Na této praxi jsou studenti přidělováni k učitelům z praxe, kteří jsou obvykle nazýváni jako fakultní nebo cviční učitelé a kteří zodpovídají za průběh pedagogické praxe ve škole. Tito fakultní či cviční učitelé jsou mentory, splňují podmínku, kdy zkušenější praktik vede nováčka na počátku jeho profesní dráhy. Potud známá skutečnost. Jaký je obsah interakcí a procesů, co je podstatou mentorského vztahu, jak zde funguje faktor času, nic z toho zatím nemáme zmapováno.

Vzdělávání mentorů v ČR

Jako jeden z klíčových prvků úspěšného procesu mentoringu se uvádí vzdělávání mentorů. České legislativní dokumenty prozatím neznají kategorii „mentor“ jako specifickou funkci nebo kvalifikaci učitele, v zákoně o pedagogických pracovnících

není uvedena ani kategorie „uvádějící učitel“. Nelze tudíž ani očekávat žádný systém formálního vzdělávání pro tyto role.

2.3 Vymezení základních pojmů pro účely výzkumu

2.3.1 Mentoring a mentor

V naší práci se zabýváme pouze mentoringem v **přípravném učitelském vzdělávání**. Uvědomujeme se, že i problematika uvádění začínajících učitelů do profese je v českém, stejně tak jako v evropském kontextu, vysoce aktuální. Naše předběžná empirická šetření (Innote Group 2010) však ukazují, že kontext mentoringu jako součásti podpory začínajících učitelů v praxi je zcela jiný, takže přenositelnost našich výsledků pro tuto fázi profesního rozvoje začínajících učitelů bude velmi limitovaná.

V našem případě budeme mít pod pojmem „mentor“ na mysli učitele školy, který se podílí na vedení pedagogické praxe studentů učitelství. V současné pedagogické terminologii je znám spíše jako tzv. „fakultní učitel“ (např. pedagogické fakulty v Praze nebo Liberci) nebo jako „cvičný učitel“ (pedagogická fakulta MU Brno).

Výraz „mentee“, event. „novice“ nebo „protege“ pro účely naší studie nebudeme překládat, v našem případě se bude jednat pouze o studenty učitelství, kteří se účastní pedagogické praxe v rámci své pregraduální přípravy. S ohledem na zjednodušení psaní textu budeme ve všech případech používat generická maskulina „mentor“ a „student“, máme tím na mysli jak příslušníky mužského, tak i ženského pohlaví, tj. mentory a mentorky i studentky a studenty.

Lidé by neměli tolik uvažovat o tom, co mají dělat; měli by raději přemýšlet o tom, co jsou.

Mistr Eckhart

2.3.2 Proces stávání se učitelem

Pokud jde o profesi učitele, v současných základních strategických dokumentech nalézáme jako nutné podmínky výkonu profese povinnost **mít** příslušné vzdělání a kvalifikaci, v obsahu je dále obvykle věnována zásadní pozornost charakteristikám toho, jak **být** učitelem, resp. **stávat se** učitelem⁷. Proces stávání se učitelem je procesem profesního růstu, který jde ruku v ruce s růstem osobnostním; jde o proces osobní a někdy bolestný, kde získávání a rozvíjení nových znalostí a dovedností je v optimálním případě doprovázeno postupným poznáváním toho, co to „pro mě osobně“ znamená být učitelem a jak se identifikovat se svou novou rolí. Tento proces BYTÍ roste pouze s praxí a není bez rizika.

Stěžejní dílo filozofa Ericha Fromma *Mít nebo být* (1976) odkazuje k jistotě a nejistotě jako aspektům dvou odlišných způsobů orientace člověka, modů **vlastnění** a **bytí**. Rozdíly mezi modem vlastnění a modem bytí se týkají všech základních oblastí lidského života, v oblasti vědění je výstižně charakterizují různé významy pojmů „mít znalost“ a „znát“: „**Mít znalost** je získat a udržet upotřebitelnou znalost ve vlastnictví; **znát** je funkční, je to součást procesu produktivního myšlení“. Na jiném místě Fromm podává výklad filozofie Mistra Eckharta: „*Když Eckhart říká „Člověk by měl být oproštěn od veškerého svého vědění,“ tak to neznamena, že by měl zapomenout, **co** ví, ale **že** ví“.*

Dilema **mít nebo být** je pocíťováno jako naléhavé zejména v dobách globálních nejistot a obtíží, jeho odrazy najdeme v deklarovaných prioritách některých odvětví společnosti. V dokumentu UNESCO *Učení je skryté bohatství* (Delors 1997) je cíl vzdělávání **učit se být** formulován jako jeden z pilířů vzdělávání pro 21. století. S trochou nadsázky můžeme říci, že situace budoucího učitele, konajícího

⁷ Srovnej též (Vašutová, 2007), str. 7

své první praktické kroky, do jisté míry odpovídá archetypu hrdiny, který je hoden našeho obdivu. Hrdina opouští svůj každodenní život, aby podstoupil cestu do zvláštního světa, kde je vystaven nebezpečným nástrahám a zkouškám, překonává svůj strach a odměnou získává nejen významný dar (živou vodu, zázračnou sílu, tajné vědomosti apod.), ale je i sám navždy změněn svým dobrodružstvím (Campbell, 1973). Nebezpečí neúspěchu čeká na každém novém kroku, proto náš hrdina – budoucí učitel – potřebuje odvahu a svobodu.

Na jeho **cestě** stávání se učitelem ho může doprovázet zkušený a vlídný průvodce, **mentor**.

3 Metodologie

Cílem této práce bylo identifikovat relevantní koncepty mentoringu, tak jak jsou demonstrovány v procesu stávání se učitelem v prostředí českého vzdělávacího systému. Domníváme se, že pouze hluboké porozumění stávajícím procesům a vztahům nám umožní navrhnout eventuální intervenční strategie, vedoucí ke zkvalitnění a efektivitě této složky pregraduální praktické přípravy. Studium literatury a analýza zejména bohatého množství zahraničních zdrojů nám poskytuje širokou představu o procesech, které se vztahují ke komplexnímu fenoménu mentoringu. Naše předchozí zjištění a zkušenosti z rozvojových projektů (Marková, 2008) i výzkumných kvantitativních šetření (Marková; Stará, 2008) nám zase poskytují materiál, pomáhající mapovat situaci v českém prostředí. Nevýhodou však je, že kvantitativní šetření poskytují obraz o zastoupení námi předem definovaných proměnných a zůstávají tak v rovině deklarovaných postojů a proklamací („podpora v mentoringu je důležitá“; „pokud je kritika, tak má být konstruktivní“; „vnímáme, že vzdělávací cíle by měly být naplněny více, než aktuálně jsou“ apod.). Data získaná např. extenzivním dotazníkovým šetřením obvykle „jen málo vypovídají o tom, jak sami aktéři rozumějí sociálním situacím a které důvody je vedou k určitému jednání. Nestáčí se jednajících pouze zeptat, protože aktéři sami jednají neuvědoměle nebo své pohnutky nedovedou ozřejmit“ (Švaříček; Šed'ová 2007). V průběhu analýzy literatury i dílčích výzkumných šetření jsme proto došli k názoru, že náš výzkumný problém ve stávající fázi poznání vyžaduje volbu kvalitativní metodologie⁸. Naším záměrem bude do hloubky a kontextuálně prozkoumat jev mentoringu jako součásti procesu stávání se učitelem, se zaměřením zejména na pregraduální učitelskou přípravu a vedení studentů na pedagogické praxi. Pokusíme se k fenoménu mentoringu přistupovat bez předem stanovených hypotéz, budeme postupovat v induktivní logice, a tudíž nebudeme dopředu uvažovat o dílčích proměnných a konceptech. S definicí klíčových konceptů (mentoring, mentor) jsme se pokusili vypořádat v úvodní teoretické

⁸ Na tomto místě bych ráda poděkovala autorům Romanu Švaříčkovi a Kláře Šed'ové. Dosud jsem se s nimi osobně nesetkala, avšak jejich publikaci *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách (2007)* považuji za vynikající učebnici.

kapitole. Studium a analýza odborné literatury nám společně s vlastní profesní a osobní zkušeností budou sloužit jako prostředky ke zvyšování teoretické citlivosti, jak ji popisují zakladatelé metodologického přístupu zakotvené teorie (Strauss; Corbinová, 1999).

Jako výzkumný design jsme zvolili kvalitativní přístup zakotvené teorie. Původně jsme uvažovali o smíšeném výzkumném designu, který bude využívat pouze některých analytických prvků této teorie. V průběhu analýzy a interpretace dat a průběžného porovnávání se ukázalo, že principy a procedury zakotvené teorie, a to v podobě postulované Straussem a Corbinovou (1999) a dále podrobně objasněné a ilustrované Švaříčkem a Šed'ovou (2007) poskytují užitečný a návodný nástroj, napomáhající k porozumění našemu výzkumnému problému. Využili jsme všechny tři doporučené fáze kódování (otevřené, axiální, selektivní) a získané proměnné jsme poté dosadili do paradigmatického modelu, který byl východiskem pro konstrukci vlastního kauzálního teoretického modelu mentoringu. Uvažované parametry tohoto modelu a návrhy intervenčních strategií pak budou obsahem závěrečné kapitoly této práce.

3.1 Výzkumný vzorek a metody sběru dat

3.1.1 Graduální konstrukce výzkumného vzorku

Při výběru výzkumného vzorku jsme postupovali kombinací předem stanovené a graduální konstrukce vzorku. Kompletní zkoumaný vzorek nebyl předem apriorně stanoven, avšak byl tvořen v průběhu výzkumu v úzké návaznosti na vlastní sběr dat a jejich analýzu. Sběr dat jsme realizovali ve čtyřech navazujících fázích, první fáze za využití metody ohniskové skupiny, druhá až čtvrtá fáze za využití individuálních hloubkových rozhovorů.

Průběh sběru dat zachycuje přehledně následující tabulka⁹.

⁹ Srovnej Tab. 3.1 – Specifické postupy při vzorkování (Švaříček; Šed'ová 2007), str. 75

Jako dodatečné zdroje dat byly dále využity terénní poznámky a záznamy z pozorování.

Tab. 1 Graduální konstrukce výzkumného vzorku - přehled

Fáze výzkumu	Metoda sběru dat	Velikost vzorku	Typ případu	účel
1.	ohnisková skupina	1 skupina/ 8 respondentů	dostupný	základní orientace, triangulace
2.	hloubkový rozhovor	1 respondent	typický	základní orientace
3.	hloubkový rozhovor	2 respondenti	maximálně variantní	kontrastování, póly na škále
4.	hloubkový rozhovor	1 respondent	dostupný	teoretická nasycenost

3.1.2 Příprava sběru dat a vymezení výzkumného pole

Rozhodnutí pro kvalitativní diskurz přináší některé důsledky pro pojetí výzkumného problému. Na jedné straně je důležité přistupovat k předmětu zkoumání bez předsudků a bez předem stanovených teoretických rámců, na straně druhé je třeba si uvědomit **pole zkoumání** pokud možno v celé jeho šíři.

Vymezíme **soubor otázek**, které budou volným vodítkem jednak pro tvorbu „měkkých scénářů“ pro sběr dat, jednak budou souřadnicemi na prozatím slepé mapě analýzy a interpretace získaných výsledků.

- Jak je mentoring vnímán a prožíván jeho účastníky?
- Jak jsou jednotlivými aktéry vnímány cíle a účel mentoringu?
- V jakém kontextu probíhá mentoring?
- Jaké názory a postoje vyjadřují mentoři a jaké studenti?
- Jaké jsou priority účastníků procesu mentoringu? Jaká je míra shody?
- Jakými technikami a strategiemi jednání postupují?
- Jak hodnotí zisky a ztráty?

- Jak vnímají aktéři vzájemný vztah mentora a studenta?
- Jaké faktory ovlivňují pozitivní hodnocení procesu mentoringu?
- Jaká jsou očekávání jednotlivých aktérů? Nakolik jsou naplňována?
- Jaké jsou potřeby mentorů, jaké jsou druhy těchto potřeb? Co jim chybí?
- Jaké jsou potřeby studentů?
- Jaké dovednosti a znalosti demonstrují mentoři? Které postrádají?
- Jak vnímají studenti učitelství změny, ke kterým u nich došlo v procesu mentoringu?
- Jaká je motivace mentorů k této činnosti?
- Jak identifikují mentoři svoji roli v procesu mentoringu?
- Jaké vnímají mentoři svoje (mentorované) studenty, jakou jim přisuzují roli?
- Jak vnímají obě strany proces učení v průběhu mentoringu?

Otázky se mohou se navzájem překrývat a mohou být v průběhu výzkumu postupně doplňovány.

3.1.3 Ohnisková skupina

První fázi sběru dat jsme realizovali prostřednictvím **ohniskové skupiny** (angl. *focus group*, Morgan 2001), účelem bylo získat základní kvalitativní orientaci v problematice, ujasnit si představu o názorovém spektru, identifikovat majoritní témata a vlivy¹⁰. Výsledky posloužily též ke zvýšení (nikoliv zajištění) validity výzkumu prostřednictvím triangulace metod a zdrojů dat¹¹.

Výzkumným vzorkem byla **skupina osmi studentů** navazujícího magisterského studijního programu učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, s čerstvou zkušeností mentoringu po skončení první souvislé oborové pedagogické praxe na základní škole. Skupina byla z hlediska oborových aprobačních heterogenní. Výběr skupiny byl dán její dostupností, dalším faktorem byla skutečnost, že u šesti

¹⁰ Srovnej Tab. 5.3.1 – Výhody i limity použití ohniskových skupin, In (Švaříček; Šedřová, 2007), str. 191

¹¹ Podrobněji viz kapitola 3.4 této práce, Způsoby zajištění kvality

studentů z osmi se podařilo integrovat oborovou souvislou (blokovou) pedagogickou praxi s průběžnou praxí pedagogicko-psychologickou¹². Těchto šest studentů uskutečnilo oba tyto typy praxe na téže základní škole, v rámci pedagogicko-psychologické praxe byli studenti v prostředí této základní školy v průběhu 12 týdnů celého jednoho semestru, vždy jedno klinické dopoledne v týdnu, a měli tak možnost se důkladněji seznámit s prostředím školy i s jejími vyučujícími. V polovině téhož semestru studenti zahájili čtyřtýdenní blok souvislé oborové pedagogické praxe, kde realizovali náslechy, asistentské činnosti a zejména vlastní výuku obou oborových aprobačních pod vedením svého mentora – učitele školy. Po bloku oborové praxe opět následovala pedagogicko-psychologická praxe, paralelně s výukou na fakultě. Ohnisková skupina se uskutečnila týden po skončení bloku souvislé pedagogické praxe v rámci pravidelného semináře pedagogická reflexe pedagogické praxe, který probíhal jednou za čtrnáct dní pod vedením badatele přímo ve škole. Studenti byli seznámeni s účelem výzkumu a požádáni o souhlas s pořízením audiozáznamu.

Ohnisková skupina byla volně moderována výzkumníkem v intencích dle Morgana (2001), kdy data byla získávána **za využití skupinových interakcí**, které samovolně vznikaly ve vzájemné debatě. Skupinová dynamika byla umocňována jednak společnou čerstvě absolvovanou zkušeností (souvislá pedagogická praxe vedená mentorem a první zkušenosti s vlastním vyučováním), jednak tím, že ve třech případech se jednalo vždy o dvojici studentů, kteří měli zkušenost s tímtož mentorem. Zde je třeba poznamenat, že pro většinu studentů obnáší čtyřtýdenní souvislá pedagogická praxe obvykle zkušenost se dvěma různými mentory, případy, kdy jeden mentor má totožnou kombinaci aprobačních oborů jako student, jsou spíše výjimečné. V případě naší skupiny se jednalo o jednu studentku z osmi. Tématem diskuse, tzv. **ohniskem**, byl mentoring jako vztah a jako proces, zajímaly nás zkušenosti, hodnocení a reflexe; scénář byl volně připraven předem ve formě tzv. „měkkého“ scénáře. Snahou badatele bylo volně moderovat skupinu a minimalizovat svoje vlastní výpovědi, zároveň však zajistit plynulost a udržování přiměřeného tempa, pokud možno rovnoměrnou participaci účastníků skupiny a zejména držení se tématu, tj. ohniska. Moderování ohniskové skupiny bylo

¹² V dřívějším pětiletém neděleném studiu na PedF UK v Praze tzv. „klinický semestr“ (Solfronk, ...), později pedagogicko-psychologická praxe jako součást klinického pedagogicko-psychologického modulu

z organizačních důvodů řízeno pouze jedním moderátorem – výzkumníkem, v průběhu skupiny se podařilo udržet všechny deklarované cíle a zároveň i neformální a přirozenou atmosféru, což se následně potvrdilo i při poslechu audiozáznamu. Moderování mělo zřetelně **facilitační charakter**, pomohla zde pravděpodobně předchozí zkušenost výzkumníka s vedením diskusních a seminárních skupin, rolí pomocného moderátora ohniskové skupiny i absolvování výcviku supervizních dovedností, jehož součástí byl jednak nácvik řízení skupinové supervize procesu, jednak nácvik a praxe ve vedení skupiny s bálintovskými prvky.

Po transkriptu záznamu jsme přistoupili ke kódování¹³ a následně ke konstrukci prvních zárodečných konceptů a proměnných, resp. kategorií (Hendl 2005, str. 244).

3.1.4 **Hlubkové rozhovory**

Ve **druhé fázi** sběru dat jsme uskutečnili hlubkový rozhovor s respondentem, který byl na základě analýzy výsledků z ohniskové skupiny identifikován jako „typický případ“. Obtíže při vedení rozhovoru se podařilo překonávat díky osobní znalosti respondenta i prostředí jeho školy a stylu jeho vyučování. K dobrému vyladění na počátku rozhovoru přispěla i donesená bonboniéra a badatelem nepředstírané uznání práce mentorovi. Bohužel se v tomto jediném případě nepodařilo respondenta přesvědčit o pořízení audiozáznamu, souvislost spatřujeme spíše ve vysoké míře sebekritičnosti respondenta než v jeho obavách o etiku nakládání s daty. Pořídili jsme podrobný písemný záznam rozhovoru (ruční poznámky), který byl přepsán do elektronické podoby. I přes absenci audiozáznamu byl tento rozhovor cenným a bohatým zdrojem dat.

Dále následovalo upřesňování konceptů a hledání odpovídajících indikátorů (teoretické vzorkování), které přineslo potřebu dosbírat další relevantní data, abychom zaplnili mezery ve vznikající teorii.

¹³ Podrobněji k jednotlivým fázím kódování viz dále, kapitola 3.3 Techniky analýzy

Ve **třetí fázi** jsme se rozhodli nasbírat data pro využití techniky kontrastování a zvolili jsme proto dva pokud možno maximálně variantní případy, pracovně nazvané „úspěšný mentor“ a „neúspěšný mentor“, měřeno percepcí studentů. K jejich výběru jednoznačně pomohla analýza dat z ohniskové skupiny.

Čtvrtá fáze sběru dat měla sloužit jako kontrola teoretické nasycenosti vzorku, uskutečnili jsme rozhovor s jedním mentorem a po dalším kole kódování a analýzy jsme se rozhodli sběr dat ukončit.

3.2 Techniky analýzy

Po fázi otevřeného kódování jsme využili analytické strategie charakteristické pro zakotvenou teorii, tj. kódování axiální a selektivní, při průběžném porovnávání a upravování kategorií a proměnných (konstantní komparace). Pro návrh typologie centrální kategorie bylo využito tematické kódování. Kostra analytického příběhu se vytvářela postupně za vydatného přispění nástroje CMap Tools, viz následující kapitola.

3.3 Konceptové mapy

Mentoring je komplexní systém, a proto jsme se již na začátku rozhodli, že nejen při prezentaci teoretického modelu mentoringu, ale již při vlastním procesu jeho tvorby bude nezbytné použít nějakou grafickou techniku, která vhodným způsobem umožní jeho **vizualizaci**. Dalším specifickým a také problémem tvorby teoretického modelu je totiž otázka, na jaké úrovni obecnosti se zastavit, resp. kolik kategorií a subkategorií do něj zahrnout, abychom jev postihli pokud možno v dostatečné plasticitě a komplexnosti, ale zároveň výsledný model zůstal přehledný a srozumitelný. Bylo by výhodné mít takový nástroj, který umožní pracovat zároveň v několika různých úrovních obecnosti a zároveň jednoduchým způsobem přecházet z jedné úrovně do druhé, tj. od detailního mapování jednotlivých proměnných k holistickému obrazu a naopak. Nástroj by měl

umožňovat jednoduché skládání jednotlivých částí do celku a přidávání příslušných vazeb a vztahů, na druhé straně by mělo být komfortní zobecňovat detailní popisy a průběžně revidovat centrální kostru analytického příběhu. Dále požadujeme možnost operativně na našem modelu vizualizovat průběžná výzkumná zjištění, v této fázi se bude jednat o jakési „testování“ modelu, kdy si budeme průběžně ověřovat, zda model vyhovuje jednotlivým výzkumným nálezům a navrhovaným typologiím. Poslední náš požadavek souvisel se závěrečným cílem této práce, kdy na základě teoretického modelu budeme navrhovat jednotlivé intervenční strategie s cílem zlepšení procesů mentoringu. Zde by mělo být přesvědčivě dokázáno, že model respektuje dynamiku daného jevu a dokáže dobře graficky ilustrovat navrhované změny a jejich konkrétní působení na jednotlivé proměnné.

Jak je vidět, dali jsme si poměrně náročné požadavky a lze říci, že v tomto případě se nejedná pouze o volbu formálního nástroje, který umožní „hezky nakreslit, co jsme zjistili“, ale půjde v pravém slova smyslu o **metodologický nástroj**, který se bude zásadním způsobem podílet na vývoji a verifikaci teorie. Takový požadavek je v našem případě legitimní, neboť je zároveň plně v souladu se zvoleným kvalitativním diskurzem.

Při hledání vhodné techniky pro vizualizaci teoretického modelu mentoringu padla naše volba na konceptové mapy a moderní softwarový nástroj na jejich tvorbu CMap Tools. V českém prostředí se lze setkat s termíny **konceptové mapy** nebo **pojmové mapy**, původní anglický termín je „*concept maps*“. Budeme se držet názvu konceptové mapy. Konceptové mapy jsou o několik let starší než v pedagogickém prostředí známější a rozšířenější mapy myšlenkové. Základní myšlenka spočívá v propojování různých konceptů do strukturovaného grafu vznikla v 70. letech 20. Století a jejím autorem je americký profesor Joseph D. Novak (2008a). Smysluplné učení v jeho pojetí vykazuje znaky konstruktivismu, neboť je zde reprezentováno možností vkládat nové informace a vztahy do již existujících známých konceptů.

Konceptové mapy jsou vhodné především pro (Matýsová 2009):

- znázornění vztahů ve složité a komplexní struktuře informací

- snazšímu vysvětlení složitějších a obsáhlejších myšlenek
- prezentování různých úrovní porozumění tématu¹⁴

Přednosti konceptových map plně vyniknou ve spojení s vhodným softwarovým nástrojem, např. zdarma volně dostupným SW **Cmap Tools**¹⁵, který je chráněný ochrannou známkou:



Tento software byl vyvinut v roce 2004 v Institute for Human and Machine Cognition na Floridě a lze jej získat na webové adrese <http://cmap.ihmc.us>, kde je volně k dispozici pro nekomerční i komerční užití. Speciálně pracovníci ze školství a z akademické sféry jsou povzbuzeni k tomu, aby si program volně stahovali a instalovali v libovolném počtu kopií na svých pracovištích i na domácích počítačích. Jazykové mutace softwaru jsou k dispozici v 17 verzích, včetně češtiny.

3.4 Způsoby zajištění kvality

Výzkum jako celek je koncipován nikoliv lineárně, tj. způsobem start – cíl, ale jako hledačský proces, založený na principu průběžné komparace a revize. Jde o cyklický proces a tomu odpovídá jak zvolený metodologický diskurz, tak jednotlivé techniky kódování, analýzy a syntézy i vizualizace. V průběhu práce se neustále ptáme a porovnáváme¹⁶, zda naše interpretace odpovídají získanému datovému souboru, průběžně upravujeme a verifikujeme výzkumné nálezy a závěry. Tento cyklický způsob práce je korektním přístupem k zajištění kvality kvalitativního

¹⁴ Konceptové mapy jsou méně vhodné pro generování nových nápadů, např. brainstorming, pro tento účel lépe poslouží myšlenkové mapy.

¹⁵ Děkuji svému kolegovi Ollimu Vesterinenovi z University of Helsinki, díky němuž jsem se při společné práci na projektu „Shared Practice in Teacher Education“ seznámila s tímto vynikajícím softwarovým nástrojem na tvorbu konceptových map.

¹⁶ Srovnej princip konstantní komparace jako jeden ze základních metodologických prvků zakotvené teorie (Strauss 1987)

výzkumu, subjektivita se v tomto případě z nevýhody stává výhodou, neboť s každým dalším cyklem pronikáme hlouběji k podstatě studovaného jevu.

V tomto procesu by bylo vhodné a přínosné zapojit dialog s dalšími výzkumníky a průběžně reflektovat a revidovat svoje interpretace na základě odborné diskuse. V plnění tohoto požadavku má předkládaná výzkumná zpráva rezervy, neboť se mi mojí vlastní vinou nepodařilo zajistit odbornou diskusi v takovém rozsahu a míře, jak bych považovala za optimální vzhledem k nároku na zajištění kvality.

Studentské výpovědi z ohniskové skupiny lze považovat za data nezkršená autokorekcí studentů. Badatel byl sice ve vztahu k dotazovaným zároveň jejich vyučujícím kurzu pedagogicko-psychologická praxe, nicméně předmět dotazování – mentoring – nebyl součástí agendy hodnocení studentů v rámci tohoto vyučovaného kurzu. Hodnocení kurzu pedagogicko-psychologická praxe bylo založeno na průběžném hodnocení úkolů pedagogického portfolia, kde pro každý písemně zpracovaný úkol byla předem známa podrobná a transparentní kritéria hodnocení, zcela nezávislá na osobních výpovědích studentů. V průběhu semestru se podařilo vybudovat mezi studenty a výzkumníkem vztah založený na vzájemné důvěře, studenti věděli, že na základě svých výpovědí nebudou jakkoliv hodnoceni a tudíž se v prostředí ohniskové skupiny mohli cítit bezpečně a vypovídat bez zábran. Před vlastní ohniskovou skupinou byli o této skutečnosti opětovně ujištěni, řada jejich kritických komentářů pak výchozí předpoklad potvrdila.

Nahrávky rozhovorů byly přepsány, včetně záznamů nejvýraznějších paralingvistických charakteristik řeči. Kódování a interpretační poznámky transkriptu jsme pořizovali elektronicky pomocí sady nástrojů textového editoru MS Word 2007 (Odkazy – Poznámky pod čarou). Bylo to o něco málo lepší než ruční kódování, ale práci by výrazně usnadnil specializovaný software ATLAS nebo MAXQDATA, který jsme bohužel neměli k dispozici. Jeden respondent odmítl pořízení záznamu na diktafon, tuto skutečnost jsme respektovali a pořídili jsme co možná nejpodrobnější písemný záznam tohoto rozhovoru.

Ke zvýšení platnosti výzkumu jsme využili koncept **triangulace**, nosnou strategií byla triangulace zdrojů dat (studenti, mentoři), pro některé marginální jevy jsme

využili triangulaci za pomoci doplňkových zdrojů (např. terénní poznámky, blíže v textu).

3.5 Etické aspekty

Všichni účastníci výzkumného šetření byli informováni o účelu výzkumu. Byli ujištěni o ochraně soukromí a důvěrnosti získaných dat; veškerá data byla anonymizována, aby nebylo možné identifikovat respondenty. Zvažujeme způsob, zda vůbecm případně jak respondentům částečně zpřístupnit výsledky výzkumu, prozatím jsme však tuto otázku, a to zejména s ohledem na prezentovanou typologii mentorského vztahu, uspokojivě nevyřešili.

4 Výsledky: popisy dat, analýzy a interpretace

Mentoring je propojený komplexní systém a ve snaze o jeho pochopení se nevyhneme zjednodušování a jisté schematičnosti. Analytická činnost vyžaduje rozdělení systému na menší podsystemy, které jsou však v reálném světě propojeny řadou souvislostí a navzájem se překrývají. Uvědomujeme si, že každá z následujících položek může být předmětem diskuse a odlišné interpretace. Naše interpretace v analytické části průběžně doprovázíme citáty našich respondentů. Ty nemůžeme chápat jako ilustrace nebo dokonce důkazy jednotlivých tvrzení, jedná se o datové fragmenty, kterými dokládáme empirické zakotvení jednotlivých pojmů a vztahů.

„No blízký vztah to byl, ano, ... Takový, řekla bych, že skoro až přátelský. Ale ne že by se překročila nějaká hranice, to určitě ne.“

4.1 Mentorský vztah jako centrální kategorie

Mentorský vztah je aktéry vnímán jako **nejdůležitější** koncept v procesu mentoringu, je nejvíce nasycen empirickými daty jak ze strany studentů, tak ze strany mentorů. V tom nacházíme shodu s řadou výzkumných studií vykonaných v této oblasti. Východiskem je model mentoringu, kde mentor je průvodcem studenta na cestě v učení se vyučovat (guided learning to teach; Feiman-Nemser & Rosaen 1997), např. Stanulis (2000) popisuje vznik mentorského vztahu jako nutnost „skočit“ („Jumping-in“) do prostředí vzájemné komunikace a důvěry.

Klade se důraz na „partnerský vztah“, mentoři se často vyjadřují, že **studenti jsou jejich kolegové** nebo budoucí kolegové. Klademe si však otázku, co je tím vlastně myšleno. Ve vztahu k mentoringu v českém vzdělávacím kontextu má totiž pojmenování vztahu přívlastkem „kolegiální“ minimální obsah. Od mentora a jeho studenta očekáváme, že budou jeden druhému hospitovat, poskytovat si zpětnou

vazbu, mentor bude radit a povzbuzovat, diskutovat otázky kurikula a další činnosti. Téměř nic z toho není součástí české školské praxe mezi kolegy. Takovým kolegiálním aktivitám se sice přiznává obrovský potenciál pro další vzdělávání učitelů (srovnej Lazarová 2004), v našem kontextu však zatím narážejí na psychologické i organizační bariéry.

Význam pojmenování „kolega“ proto chápeme spíše ve smyslu:

- v rovině mentorského vztahu naznačuje vzájemnou úctu a respekt
- v profesní rovině předpoklady pro vzájemné učení a podporu růstu profesního sebevědomí studentů
- v sociální rovině uvádění do komunity příslušníků profese; u studentů učitelství toto není příliš silný prvek a odehrává se v obecné rovině, jde o „předehru“ k pozdější socializaci v konkrétním učitelském sboru

Vztah mentor – student je už ze své podstaty **hierarchický**, i když ve slovníku mentorů je tato hierarchie oslabována různými indikátory, např. „trošku; jakoby; opatrně“

- „My je musíme trošku, jakoby, mít pod kontrolou“.

Toto je obecný rys většiny výpovědí, stejné oslabování se týká přímé kritiky, pojmů jako kontrola a řízení apod.

*Jsou to pro mě zajímavý lidský setkání.
Jsou to veskrze pozitivní lidi, žádní
morousi*

4.2 Vstupní podmínky mentorského vztahu

Osobnostní charakteristiky studentů se silně prolínají napříč všemi výpověďmi i napříč jednotlivými kategoriemi. Někteří mentoři více oceňují **kvality postojů** „tak mě letos přišli jako veskrze vstřícní a snaživí“, jiní si více všímají **znalostí** „dojmy já

mám perfektní teda, obě dvě slečny byly bezvadně připravený“, oceňují úroveň teoretické přípravy z fakulty „Ted’ jsou nabušenýi všema možnéma vědomostma z fakulty, teoretickýma vědomostma, vy do nich hustíte“. Osobnostní charakteristicky někdy bývají určujícím prvkem rozvoje mentorského vztahu, který je vnímán převážně v lidské, méně již v profesní rovině, viz jednotlivé typologie.

Dalším důležitým faktorem je učitelovo a studentovo **pojetí výuky**, hovoří se o tzv. párování vhodných dvojic na základě podobných stylů vyučování (např. *Approaches to Teaching*; Fenstermacher 1986). Calderhead a Shorrock (1997) navrhují pět stylů vyučování, určených podle převládající orientace: akademická, praktická, technická (oborová), osobnostní (humanistická) a orientace na kritické zkoumání. Podobným způsobem uvažuje bývalý prezident vlivné americké organizace ASCD¹⁷ profesor Edward Pajak (2003), kdy vytváří optimální kombinace vyučovacích stylů a supervizních¹⁸ paradigmat na modelu kruhu. Optimální je pak takový mentor, který dokáže postupně rozšiřovat svůj komunikační jazyk za hranice svého vlastního stylu učení, cílem je pak dosažení stavu tzv. integrujícího (integrating) mentora, který dosáhne efektivní komunikace s kýmkoliv, bez ohledu na jeho styl vyučování a učení.

Paradox sebehodnocení mentorů

V literatuře se často setkáváme s tvrzením, že být mentorem je příležitost k učení nebo profesní výzva (angl. *challenge*). Koncept **profesní výzva** se objevuje i v našich vzorcích, ve všech případech v poněkud překvapivém a paradoxním významu: Mentoři **zpochybňují svoje vlastní schopnosti** v oblasti, ve které jsou sami experty, mají v ní příslušné vzdělání a kvalifikaci i dostatečnou, v řadě případů dlouholetou praxi, totiž **v oblasti vyučování**. Někteří mentoři mají obavy a do určité míry i trému před studenty učitelství, pokud u nich hospitují, snaží se

¹⁷ Association for Supervision and Curriculum Development

¹⁸ Termín supervize je v USA běžně užíván v kontextu školy a vzdělávání učitelů, vlivným konceptem je tzv. Klinická supervize (Clinical supervision) reprezentovaná zejména prací Goldhammera (1969), která prezentuje propracované fáze cyklu hospitací a pohospitačních rozborů jako prostředku ke zvýšení vyučování.

na základě nadstandardní přípravy podat maximální možný výkon, což je např. verbalizováno:

- *„Já mám problém, nejsem příliš excentrický člověk. Mám problém ukázat jim na hospitacích to nejlepší. Já jsem nerada vzorem, říkám si, že bych měla odevzdat co nejvíc. Já mám pocit viny, když se to nepovede“.*

V tomto případě je pro mentora velmi obtížné a zatěžující být modelem učitelské role¹⁹, přesto se však mentoringu nevyhýbá a bere jej jako profesní výzvu. Očekávání jsou u něj pravidelně spojena s psychickým tlakem, na druhou stranu se u něj projevuje, dalo by se říci, až určitá forma **altruismu**:

- *„Tak se holt tu chvílku odchvěju. Říkám to i proto, že je to tak trochu vlastenecká povinnost, tak bych to měla plnit. Možná jim mám co dát, i když mě to něco stojí.“*

Takové vyjádření lze interpretovat jako výraz vysoké míry profesní i osobní zodpovědnosti a je za ním skryta **potřeba konat dobro**.

Specifické znalosti a dovednosti v oblasti mentoringu, tj. v činnosti, která je pro mnoho z nich relativně nová, nemají pro ni žádné specifické vzdělání ani kvalifikaci, podle svého vlastního úsudku téměř **nevykazují žádný deficit**. K vedení studentů obvykle přistupují intuitivním a do jisté míry „kutilským“ způsobem, spoléhají na svůj cit a lidskou zkušenost, eventuálně konfrontují situaci studentů na praxi se svými vlastními profesními začátky. Porovnáme-li tato data se zdroji literatury, kde najdeme množství výzkumných nálezů o důležitosti vzdělávacích programů pro mentory i extenzivní návrhy takových vzdělávacích programů, lze konstatovat, že mentoři si většinou nejsou vědomi své nedostačivosti v této oblasti. Toto lze interpretovat jako skutečně bílé místo vzdělávacího systému, neboť kompletní neznalost problematiky může vést k postoji „*nevím, co nevím*“. V důsledku toho je vhodné si uvědomit, že dotazovat se mentorů na jejich vlastní vzdělávací potřeby v oblasti mentoringu je diskutabilní.

¹⁹ Zde je zajímavé porovnat získaná data s terénními poznámkami a záznamy pozorování výzkumníka. Vyučovací hodiny tohoto mentora s vysokou mírou sebekritičnosti dlouhodobě vykazují znaky efektivního vyučování a patří k nejlépe hodnoceným, tento učitel je vnímán jako expert.

4.3 Časový faktor

Při současném stavu mentoringu v přípravném vzdělávání učitelů v naší zemi, tj. při neexistenci jakékoliv podpůrné institucionální struktury, je to právě časový faktor, který velmi výrazně ovlivňuje procesy mentoringu. Datové fragmenty nalezneme ve všech výpovědích, týkají se jak času kumulativního, tj. celkové doby, kdy jsou studenti ve škole na praxi a mají nebo nemají příležitost rozvinout mentorský vztah²⁰, tak času aktuálního, který zbývá mentorům mezi jejich běžnými povinnostmi. Musíme být schopni zajistit alespoň minimální časový prostor, jinak požadované procesy nemohou probíhat. **Časová dotace** má tak charakter podmínky nutné, nikoliv postačující; zajištění dostatečného času samo o sobě negarantuje kvalitu procesů mentoringu.

4.4 Strategie jednání a interakce

4.4.1 Zaměření mentoringu

Zaměření mentoringu může být různé ve fázi přípravy na hodinu nebo ve fázi reflexe vyučované hodiny. Pokud jde o zaměření mentoringu ve fázi přípravy na hodinu, často vidíme relativně úzký záběr týkající se otázek **kurikula**:

- „Nakonec to dopadlo perfektně, protože v podstatě jsme si vždycky s holkama řekly, co je potřeba probrat, na co se máme připravit, jo, jako já jsem se malinko bála, že třeba budu dohánět nějakou látku nebo tak a to vůbec, vůbec k tomu vlastně nedošlo“

Jiný mentor se s přípravou vypořádává tak, že stanovuje studentům očekávané výstupy učení žáků:

- „Já se snažím hodně s nima pracovat i před hodinama, snažím se je navést na to téma, co potřebuju, aby s těma dětma udělali. Čimž jim neřeknu, jak to maj dělat ale dám jim takovej mustr, co potřebuju, aby udělali, aby na konci

²⁰ Obvykle to bývají 4 týdny souvislé praxe, občas pouze 2 týdny, neboť praxe dvou aprobačních oborů se někdy uskutečňuje na dvou různých školách!

hodiny bylo zvládnutý, aby ty děti znaly. Jako výstupy. Cíle učení, to oni si stanověj sami, to jim nechám.“

Totěž tematické rozdělení se týká pohospitačních rozborů

- *„Protože po každý tý hodině, nejen že jsme rozebírali, jestli to bylo správně didakticky a jestli ty znalosti tam byly správný a tak Ale taky jsme rozebírali, právě jak se ta třída chová, jak se děti chovaj k vyučujícímu, jak se vyučující chová k dětem, jak s nima jedná a tak dále.“*

4.4.2 Typy intervencí

Opatrná kritika

Kritizovat studenty je ze strany mentorů vnímáno jako nežádoucí, velký podíl intervencí je věnován podpoře a poradenství. Je zajímavé, jak studenti chápou pojem „konstruktivní kritika“, která v jejich pojetí obsahuje především chválu a poradenství:

- *„.... A byla tam konstruktivní kritika. A bylo to jako hodně vyvážený. Ona je hodně zvyklá chválit i ty žáky. Také chválila i nás hodně, jako nás motivovala tímto způsobem. To že nám dávala rady. Nejenom že by nás kritizovala, že co jsme měli špatně, ale řekla nám, jak by se to dalo udělat líp. A třeba nám i říkala, teď už to nevadí, takhle jste to odučila a bylo to dobré, ale až to budete učit PŘÍŠTĚ (důraz) někdy sama, tak si vzpomeňte tady na to, zkuste to udělat takhle a takhle. Nebo: já jim ještě třeba navíc říkám tady to a tady to.“*

Studenti otevřenou zpětnou vazbu očekávají a jsou na ni připraveni, pokud něco komentují s nelibostí, tak je to spíše nezájem ze strany mentorů, projevovaný paušalizací a povrchním hodnocením:

- *„Jako že reflexe proběhla typu – no měly jste to hezký (smích) Hahaha. (Potichu: to jsme se hodně dozvěděly.) Tím pádem pro nás to bylo... vlastně to nebylo nic.“*

Umění mlčet

Dovednost mlčet je zároveň důležitou součástí specifické dovednosti **naslouchat**. Jako důležité a zároveň obtížné je charakterizoval mentor, který je představitelem typologie „Osobní Trenér“ (viz dále, Typologie mentorů):

- *„mně to dá strašnou práci mlčet a čekat, až oni to řeknou, ale já vím, jak je to strašně důležitý, tak se snažím“.*

Pro mentora typologie „Kvazi Přítel“ (viz dále, dtto) se umění mlčet jeví jako přirozené a zdá se, že nevyžaduje větší úsilí. Svou roli v tom má schopnost empatie a soustředění se na studenta, pro tohoto mentora charakteristická:

- *„Tak jak ten rozbor vypadal, určitě já teda osobně jsem se nejdřív ptala, jaký ona sama z toho má pocit. Co sama by třeba by ona dala jinam, odstranila, kdy to mohla jet znova tu hodinu, tak co by udělala jinak, co si myslí, že se jí naopak povedlo a pak jsem se k tomu postupně nějak vyjadřovala já.“*

4.4.3 Teoretická reflexe

Jako slabé místo reflektivního modelu praktické učitelské přípravy je nejčastěji uváděn fakt, že učitelé z praxe nejsou schopni **teoretické reflexe** a příprava učitelů se tak v tomto pojetí stává spíše „tréninkem“ než přípravou reflektujícího praktika. Zastánci argumentují tím, že naopak tento přístup nastartoval procesy, které přirozeně uvádějí akademickou kulturu do prostředí škol a vytvářejí tak pozitivní změny nejen v přípravě učitelů, ale i ve školské praxi.

V našem vzorku svůj **deficit v oblasti teoretických znalostí** a související schopnosti teoretické reflexe identifikoval pouze jediný mentor, a to ten, který vykazoval i v dalších oblastech vysokou míru sebekritičnosti:

- *„...Fakt nevím, to je těžká otázka, sama za sebe nejsem schopna hmmm ..co postrádám vědecký základ, strukturu, něco pevného. Přistupuji k tomu z hlediska pocitu, já mám málo toho skutečně odborného, teoretických pilířů, to jsem do sebe nikdy nedostala. Považuji svůj styl za styl hodně intuitivní To by jim do budoucna mohlo chybět.“*

Mentor typologie Kvazi Přítel naopak vyzdvihuje svůj **prakticky orientovaný přístup** a plynule přechází ke své preferované orientaci na vzájemný vztah s žáky:

- *„Já nevím, já doufám, že je správně to, že jim předávám nějak takovej úplně normální lidskej a praktickej náhled na věc. Z fakulty, tak jak já si pamatuju, tak prostě to je teorie. Teorie, která je sice úžasná, ale teprve až když si to člověk vyzkouší v praxi, tak pozná o čem to je. Takže ten kantor je určitě dobře v té třídě, aby zasáhl, když je potřeba, myslím, že prostě hrozně pomůže tomu studentovi vůbec ten kolektiv a ten vztah, kterej má učitel s těma svýma žákama.“*

Lze říci, že tomuto mentorovi v pedagogicko-psychologických otázkách zcela **vyhovuje laický diskurz**, ve kterém se cítí bezpečně a jistě:

- *„Pokud je ten vztah s těma děckama nějak v poklidu, partnerskej, jestli tak můžu i říct, normální, když potom i v těch předchozích hodinách, kdy teda student se jen dívá, tak když vidí, že ta hodina umí bejt hezká, přínosná pro ty děti, že tedy ty děcka se něco naučí, ale při tom zábavná, milá s nějakou legráčkou, tak se tomu studentovi do toho jde snáž.“*

Dominantní roli zde opět sehrává naše centrální kategorie, tj. vzájemný vztah mezi mentorem a studentem, který pokud dosáhne určitého stupně rozvoje, je pak schopen absorbovat i neodborné postupy. Mentor pak sebehodnotí úspěšnost procesu mentoringu zejména prizmatem svých intencí, jinými slovy, „pokud to myslím dobře, pak to dělám dobře“. Tento postoj může být navíc potvrzen osobní zkušeností mentora z doby své vlastní přípravy na profesi

„Já jsem třeba měla svůj vzor z praxe, nebo několika praxí, ale zejména ta jedna paní učitelka, kdy jsem kdysi byla na praxi v rámci teda studia na fakultě, tak teda ta byla pro mě velkým přínosem. Tam právě to probíhalo nějak v klidu, v pohodě, přitom ty děcka jely celou hodinu, prostě vopravdu bylo vidět, že se tady něco naučily.“

Tím tento přístup získává jakousi „univerzální platnost“ a dochází k mezigenerační fixaci pojetí mentoringu.

4.5 Výsledky procesu mentoringu

Co si jednotliví účastníci tohoto procesu odnášejí? Co se nového naučili, co získali? Jaké byly cíle, spojené s jejich očekáváními, do jaké míry se je podařilo naplnit?

S některými otázkami jsme již průběžně vypořádali v dosavadní analýze, máme na mysli např. potřebu konání dobra, otázku profesní socializace studenta nebo transfer různých druhů znalostí a dovedností, který podle nastavení podmínek mentorského vztahu může nebo nemusí probíhat selektivně. Identifikovali jsme ještě dvě zajímavé proměnné patřící do kategorie očekávaných cílů.

Únik z profesní izolace

Indikátory tohoto jevu jsme v menší či větší míře zaznamenali u všech mentorů a souvisejí s tím, že mentoři – ve své roli učitelů - pociťují akutní nedostatek zpětné vazby. Na skutečnost **profesní izolace** upozorňuje např. Little (1990): učitelé nejčastěji pracují v soukromí svých tříd a mají jen málo příležitostí diskutovat o své práci a hospitovat u svých kolegů. Cherian (2007) dokonce tvrdí, že izolace je nepřítelem učitelovy práce. To je také realita českých škol, kolegiální hospitace se prakticky neuskutečňují a studenti učitelství tak mohou být jediní dospělí, kteří vidí učitele učit a mohou mu poskytnout zpětnou vazbu.

- *„... může si o tom udělat svůj názor samozřejmě... a byla bych ráda, kdyby vždycky studenti řekli třeba: Já si to ale nemyslím. To třeba by bylo fajn. S tím se teda úplně až tak nesetkávám.. „*

Student však není připraven na to, že by měl svého mentora otevřeně hodnotit, tato potřeba mentorů je totiž v rozporu s charakterem mentorského vztahu, který je hierarchický. Domníváme se, že mentoři spíše než otevřenou zpětnou vazbu **potřebují ujištění**, že svoji profesi učitele vykonávají dobře. Svou roli v naplňování této potřeby mentorů může sehrát učitel z univerzity, ať už přímo nebo jako prostředník při tlumočení (pozitivních) studentských reflexí .

Zplnomocňování

Jak jsme již dříve uvedli, období vstupu do profese učitele je období citlivé, kdy studenti jsou zranitelní a snadno oscilují mezi jistotou a nejistotou.

V této fázi je velmi důležité, aby se studentům dostalo uznání a důvěry, že vyučování zvládnou. Zásahy mentora do hodin vedených studentem, vyjadřování nedůvěry a nekompetentnosti jsou činnosti, které studenti pochopitelně nesou velice těžce.

- *„No a mě se ještě navíc stalo, že ona, vlastně v té době psali čtvrtletní písemku, a paní učitelka mě ji nenechala zadat. Protože řekla, ať se nezlobím, ale že to je čtvrtletní test, a že je za to zodpovědná, že má nějaké prostě povinnosti vůči jak žákům, tak rodičům, a nenechala mě ji zadat, tu písemku. Ale tak že, já jsem seděla vzadu, psala jsem si samozřejmě reflexi na tu hodinu, a ten úvod bylo pět vět, které by dal dohromady každý (důraz), je to u každé (důraz) písemky úplně stejné, na co si mají dávat pozor, že se mají podepsat, to bych jim řekla stejně tak dobře já. Ale nenechala mě ji zadat, takže z toho jsem byla jako docela (tiše: otrávená) ...“*

S touto demotivující zkušeností kontrastuje přístup jiného mentora:

- *„Ale hlavně, v druhé oboru jsme si tu písemku SAMI vytvořili. Sami jsme si ji zadali, sami jsme si ji OHODNOTILI, a prostě, připadali jsme si daleko jako učitel. Určitě. Ne jako student.“*

Profesní iniciace je tak silně spojena s pocitovým prožitkem, proces stávání se učitelem je studenty vnímán jako soubor událostí, kdy student postupně přechází z pozice „před katedrou“ do pozice „za katedrou“. Zdá se, že tyto události nemusejí být zcela totožné s první vyučovací zkušeností.

Tento jev připomíná pojem **zplnomocňování**, který je součástí systemického přístupu v metodách sociální práce (Úlehla 2005). Pojem pochází z právního prostředí, kdy „plná moc“ znamená, že zplnomocněný dostává příležitost, aby v konkrétní věci konal a jednal zcela samostatně. Přístup v sociální práci nabízí dostatek respektu a obsahuje výchozí předpoklad, že klient (analogicky student) je sám schopen řešit své problémy. Opakem zplnomocnění je situace, kdy pracovník (analogicky mentor) začne prosazovat své řešení, svůj pohled, svou pravdu.

4.6 Typologie mentorského vztahu

Centrální kategorie poskytla bohatý datový soubor, proto jsme využili tematické kódování a navrhujeme zde typologii mentorského vztahu. Identifikovali jsme čtyři základní typologie mentorského vztahu, pro jejich názvy jsme zvolili metaforická vyjádření, která dle našeho názoru charakterizují podstatu jednotlivých typů:

- Kvazi přátelství
- Osobní trénink
- Sousedství
- Profesní konkurence

„My jsme si začaly tykat s tou mojí studentkou.“

4.6.1 Kvazi přátelství

Pro tento typ mentorského vztahu je charakteristické, že mentor je velmi **empatický** k pocitům a potřebám studentů:

- *„Já jsem se teda snažila spíš příliš ne neusměrňovat, ale nenavádět v té přípravě těch hodin, takže zadaný téma možná trošičku nat'uknout co bych si asi představovala aby v tý hodině teda proběhlo, ale jakým způsobem jakou metodou, to všechno byla práce té studentkyTo by byli strašně svázaný a asi by je to určitě nebavilo . Když můžou bejt kreativní a můžou si vyměřšlet ty svoje práce, tak to je určitě daleko lepší vyzkoušejí si to, co oni si sami uvařili“*

Empatický charakter vyjádření se táhne touto výpovědí jako červená nit, například v popisování toho, jakým způsobem **dávkovat kritiku**:

- *„I to, že já jim něco vytýkám, člověk se jako zejména ze začátku bojí, nebo ne bojí, to není to správné slovo, ale nechce vytýkat ze začátku moc velkých chyb, aby nějak neodradil. Takže po malinkejch kouskách a jenom třeba to nejjásadnější. Kde je nějaká chyba. A postupně To prostě postupně se dává do kupy a jestliže prostě ten vztah je nějaký takovej pozitivní a normální a*

příjemnej a je to prostě kamarádský a když jí vynadám, tak si myslím, že budou ze mě cítit, že to nemyslím špatně.“

Mentor při objasňování svých postupů neargumentuje tím, že jsou to jsou obecně správné postupy, že „takto by to mělo být“, ale téměř vždy do své argumentace zahrnuje perspektivu studenta. Následující výroky mohou posloužit jako **indikátory**:

- *„to by byli svázaný; to by je nebavilo; abychom je neodradili; takto se to tomu studentovi usnadní; tak se tomu studentovi do toho jde snáz ...“* a řada dalších.

Studenti se o vzájemném vztahu vyjadřuje velmi pozitivně, podobně i mentor:

- *„Ale, jestliže je ten člověk prostě milej, sympatickej, snaživej, no tak si myslím určitě už třeba po několika málo hodinách, spíš se vytváří vztah přátelství. Já teda nevím jak kolegyně, ale my jsme si začaly tykat s tou mojí studentkou. Takže si myslím, že to je docela fajn. A celkově je to potom samozřejmě příjemný.“*

Přikláníme se k interpretaci, kdy výraz „přátelství“ chápeme ve většině případů jako mírnou formu metafory s podobným významem, jako je tomu u kvazi-kolegiálního vztahu, viz výše u popisu centrální kategorie. Zvolili jsme proto název **Kvazi přátelství**, mentor v tomto vztahu pak bude nazýván **Kvazi Přítel**.

„Oni by chtěli, aby je všichni žáci měli rádi. Ale daleko radši mě přece budou mít, když budou pracovat!“

4.6.2 **Osobní trénink**

Tento typ mentorského vztahu se vyznačuje značnou **energií**, která je vyvíjena mentorem a předávána studentovi. Pokud přepis desetiminutového výseku rozhovoru s ostatními respondenty vydal v průměru na tři až čtyři stránky, u **Osobního Trenéra** měl záznam stejně dlouhého výseku rozsah téměř šest stran.

Důležitost mentorského vztahu je zdůrazňována i v tomto případě, avšak v jiném významu. Vztah není tolik závislý na kvalitách studenta, osobních sympatiích nebo antipatiích, případě souladu pojetí výuky:

- *„Já jsem měla vždycky dobrou vztah se studentama. A jestli jsem se třeba někomu úplně nelíbila, tak to nikdy nedal nějak znát. A já doufám, že i já, když mi nebyl někdo úplně úplně ... že to nebyla moje krevní skupina, tak doufám, že jsme to vždycky zvládli. Nikdy nenastal žádný konflikt.“*

Jde o korektní zdravě nastavený vztah, který je **zaměřen na rozvoj studentů** a postupné zkvalitňování výkonu profese. Ve výpovědi téměř nenajdeme indikátory empatického vcítění jako u Kvazi přátelství. Úkolem studentů je něco se v průběhu praxe naučit, v pojetí tohoto mentora se mají naučit „strašně moc nového“.

„Třeba i ty náslechy se snažím stavět tak, aby každou hodinu viděli jinou formu práce.... Jsem pro ně prostě jako jejich fakultní učitelka. Jejich učitelka, asi jó, no. Neříkám, že vždy vidí, jak to má vypadat ... netvrdím, že to dělám dobře. A samozřejmě oni si z toho mají odnést to, že by si řekli: Tak tohle se mi nelíbilo, to dělat nebudu; anebo: Jo, tohle se mi zdálo dobré.“

Jak se při tom student cítí, tím se tento mentor ve svém přístupu tolik nezabývá. Mentor umí vést studenta nezraňujícím způsobem a po nezbytné úvodní pochvalě dokáže **jít přímo k jádru věci**:

- *„Já jsem jednou byla nemocná, a ona studentka učila za mě, tak jsme spolu komunikovaly mailem. A jednou jako mi napsala, úplně nešťastná, že se jí celá hodina rozpadla, že všechno co měla naplánovaný, tak jí nic nevyšlo, A zrovna ty děti měly nějaký špatný den, protože hrozně zlobily, všechno jako jedno k druhému. Ale, co mě překvapil nejvíc, tak ta paní kolegyně, co tam seděla na hospitaci, jí řekla, že to bylo docela dobré, že tady děti jenom bručely, ale u ní v hodině dokonce házely salámy a jabka. To mě teda tááák rozčílilo (důraz)! Napsala jsme jí, že s tímhle se rozhodně (důraz) nesmí spokojit, že přeci není nic horšího ve škole než člověk, kterej nemá autoritu (důraz), a tohle je to moje motto, za kterým si stojím, co bych chtěla, aby se naučili. Což je strašně těžký, ... ale musí se snažit si to nějak jakoby budovat, a aby s těma dětma pracovali na bázi přátelství a rovnocenného přístupu, ale zároveň aby ty děti si k nim nic nedovolovaly. Když má ten učitel přirozenou autoritu a ty děti na něj slyšej, tak už je pro něj hračka cokoliv je naučit.“*

V oblasti zaměření procesů mentoringu se tento typ obdobně energicky vypořádává s otázkami kurikula, metodami výuky apod. Přístup je to náročný, ale studenti jej velmi oceňují²¹. Použili jsme metaforu tréninku, kde **Osobní Trenér** dobře diagnostikuje schopnosti a možnosti studenta a postupně zvyšuje zátěž a tréninkové dávky tak, aby výsledkem byl co možná maximální výkon.

„ona už vůbec stejně nechce učit“

4.6.3 Sousedství

Centrální kategorie je určujícím faktorem pro procesy učení, pokud se nerozvine mentorský vztah, nemůžeme očekávat ani výsledky mentoringu. Dobře to charakterizuje výpověď studenta z ohniskové skupiny:

- *„Ona paní učitelka byla dost taková nervózní ... vlastně mi říkala, že ona už vůbec stejně nechce učit, že je tam jenom na záskok (smích asi polovina studentů),“ a na jiném místě dodává: „Paní učitelka toho měla strašně moc, strašně hektický ... tak mi většinou jenom řekla, ať si tady připravím tohle podle učebnice a tím to vlastně haslo.“*

Druhou část tohoto datového fragmentu jsme původně chybně kódovali jako časový faktor, ale je třeba si uvědomit souvislosti tohoto vyjádření. Časový stres je běžnou realitou našich učitelů, kteří pokud vykonávají mentorskou činnost, tak to dělají nad rámec svého pracovního úvazku (a za symbolickou odměnu), téměř všichni „toho mají moc“. Procesy mentoringu však přesto probíhají, i když je to často na úkor jejich časových a energetických rezerv²². V tomto případě je klíčovým indikátorem výraz „už vůbec stejně nechce učit“. Zde se dotýkáme problematiky **výběru mentora**. Vlastní motivace k vyučování je pravděpodobně pro mentora určující podmínkou, aby se vůbec mohl rozvinout nějaký mentorský vztah.

²¹ Tuto skutečnost máme podloženu terénními poznámkami ze spolupráce s tímto mentorem za posledních 5 let.

²² To v žádném případě neznamená, že tento stav považujeme za optimální! Blíže viz návrhy intervenčních strategií v závěrečné diskusi této práce.

V případě, že nedojde ke vzniku mentorského vztahu, neznamená, že student učitelství se nemůže učit z praxe, bude však postrádat komponentu profesního doprovázení (srovnej Fischer-Epe, 2006). Mentor typologie **Soused** v případě potřeby pomůže s organizačními záležitostmi, očekávali bychom od něj i pomoc v případě řešení krizových situací (podobně jako nám skutečný soused zalije květiny, když jsme na dovolené a pokud přijde povodeň, pomůže nám zachraňovat náš majetek), avšak nedočkáme se od něj systematické činnosti v oblasti podpory profesního růstu studenta.

„... mladý holky, pěkný holky ... na mě už jsou děcka zvyklý, já už jsem okoukaná, přísná ...“

4.6.4 Profesní Konkurence

Tento typ mentorského vztahu máme dobře datově nasycený a ověřený triangulací zdrojů, zároveň se nám ve své ambivalenci jeví jako poměrně zajímavý, proto se mu budeme věnovat o něco podrobněji. Cesta k získání relevantního datového souboru nevedla přímo; po dotazu badatele: „Jak jste vnímala váš vzájemný vztah?“ následovaly odpovědi, které evokovaly zdrženlivý, avšak profesionální vztah podobný typologii „Osobní trénink“:

- *„Tak jako vztah určitě tam byl, ale jako ňák že bysme potom šly spolu na kafe to ne. ... ale ty holky říkám měly perfektní přípravy, takže stačilo tůknout, nebo když se jim něco nezdálo, nelíbilo, tak jsme se domluvily ... Myslím, že to bylo docela pozitivní.“*

Taková typologie však neodpovídala reflexím studentů z ohniskové skupiny, kteří zmíněný mentorský vztah vnímali jako problematický a velmi emotivně²³ o něm vypovídali:

²³ Emotivnost výpovědi je zřetelně zachycena v audionahrávce a vypovídá o ní také transkript; v prvních dvou větách se čtyřikrát opakuje slovo „prostě“, přitom jde o studentku, jejíž slovní projev je obvykle klidný a kultivovaný.

- „Ona vstupovala nám do hodin. Prostě, ona se za to několikrát omlouvala, ale prostě se stalo, že já jsem některého žáka třeba vyvolala, on nevěděl, já jsem se snažila ho prostě, prostě mu pomoci, aby na to přišel, a ona ho seřvala – Jak to, že to nevíš! A to mi dost vadilo. Protože vlastně já jsem k tomu měla úplně jiný přístup. I potom (důraz) třeba, když já jsem je chtěla pochválit, protože dělali velmi obtížný úkol, ona potom došla do kabinetu a řekla – No oni jsou hrozný, oni to vůbec nesnaží, měli by to dělat líp. A při tom mě přišlo, že jak to bylo náročný, tak se snažili a dávali pozor. A prostě to ona neocení. A to mě docela mrzelo. Protože já jsem v tu chvíli vypadala, že nejsem schopná to ovlivnit.“

Při interpretaci dat z ohniskové skupiny jsme původně uvažovali o možnosti, že mentor je příliš autoritativní a klade velký důraz na kázeň a výkon, což je zcela v rozporu se současnou přípravou budoucích učitelů a jejich utvářejícím se pojetím výuky a žáka. Taková interpretace je adekvátní, avšak postihuje pouze část příčin.

V průběhu hloubkového rozhovoru s mentorem se mimoděk při popisu reakcí žáků vynořilo překvapivé zjištění, které jsme interpretovali jako **konkurenční** pojetí mentorského vztahu.

Znaky žárlivosti byly vyjadřovány mentorem opakovaně,

- „... děti asi naopak by byly rádi, kdyby tady byly dýl, protože že jo byla změna, mladý holky, pěkný holky. ... „Na mě už jsou zvyklí, já už jsem okoukaná, přísná, holky by se na ně pořád smály, za všechno je chválily, to já nemůžu..... Děcka ukazovaly těm slečnám, jak jsou úžasný. To mně neukazujou. (smích),

místy dokonce velmi explicitně:

- „Děti byly výjimečně klidný teda. Záviděla jsem holkám, že ucej. Já neřikám, že by děcka zlobily, to vůbec ne, ale jsou živější, když tam jsem já. Jsem tam s nima denně, tak to zas berou jinak, že jo. Navíc se těšej na holky, že viděj nový maso“.

Zde se pohybujeme ve velmi citlivém terénu a opět se dotýkáme problematiky **výběru mentora** a jeho vhodnosti pro tuto činnost. Studenti se s touto zkušeností naštěstí vypořádali relativně dobře a s největší pravděpodobností neobjevili konkurenční podstatu tohoto vztahu. Výhodou byla skutečnost, že u tohoto mentora byla dvojice studentů, kteří si navzájem mohli poskytovat **vrstevnickou podporu**, takže mentorský vztah byl vnímán spíše s nadhledem než jako traumatizující zkušenost. Jejich mentor pro druhou aprobaci byl velmi podporující

a v naší typologii bychom jej mohli charakterizovat na rozhraní „Kvazi Přítel“ a „Osobní Trenér“.

Transfer profesních znalostí, dovedností a postojů v tomto případě probíhal **selektivně**, studenti přijali pouze to, co sami vyhodnotili jako přínosné. Mentor hodnotil svůj přínos pro studenty zejména v oblasti didaktické a v oblasti organizace třídy.

- *„A doufám, že jsem jim teda něco předala. I podle toho co mi řekly, tak snad, některý metody třeba malý známky, nebo za aktivitu, tak to zkoušely taky. Jo, že, když se děti hlásejí, dám malou jedničku, za tři malý mají jednu velkou. Jo, prostě takový drobnůstky. Tak snad jsem jim taky něco dala.“*
- *Ty holky mi to v podstatě řekly, jsme se o tom v podstatě bavily. Předat metody nebo svojí práci. ... Jak ty děti třeba zklidnit, nebo jak je okřiknout, kdyby nevěděly, tak člověk učí, tak má nějakou praxi, a přijde mi to normální. Musela jsem upozornit, teda já jsem říkala, křičte na ně, buďte na ně jako hlasitý“*

Není překvapivé, že první oblast byla studenty přijímána²⁴ a druhá odmítána. Překvapení však zažil badatel v závěru rozhovoru s mentorem, kdy po otázce „A naučila jste se Vy něco od nich?“ následovala výpověď:

- *„Určitě, určitě, protože zas ty holky učeji jinak. Jo začínají, mají do toho větší chuť a mají své metody. Tak taky jsem okoukala zase něco jinýho. Já jsem ráda, když mi někdo pomůže s nápadama, mně už docházejí. To učení, to je vzájemný. To ale asi není jenom tady, to je v každým zaměstnání. Když přijde někdo nověj, tak něco jinýho přinese. Já bych si to neuvědomila, kdybyste se nezeptala. Já se na ně koukala, dělala jsem si poznámky taky, ale tím že opravdu se tady do toho vžily za ty čtyři týdny, tak mi to přišlo běžný a já sem začala třeba chválit taky víc.“ (Sic!)*

Reciprocita, resp. vzájemné učení, je zde deklarována ve dvou oblastech, transfer v oblasti **metod výuky** funguje obousměrně. V oblasti volby prostředků **komunikace s žáky** je reciprocita hodnocena mentorem také jako vzájemná, tj. že studenti se něco naučí od mentora a mentor něco jiného od studentů. Studenti naopak sdělují, že v této oblasti žádná reciprocita není, vliv mentora na svoje pojetí popírají, opačný směr vlivu, tj. možné ovlivnění svého mentora, by je

²⁴ Praktické návody a postupy, nejlépe ve formě hotových „receptů“, jsou studenty na praxích vždy vítané, opakovaně je formulují ve svých očekáváních od pedagogické praxe.

pravděpodobně ani nenapadl. Naše data umožňují posoudit pouze **vnímání** těchto procesů.

Zda „má pravdu“ mentor, totiž že skutečně sám začal „*chválit taky víc*“ a studenti se naopak naučili, „*jak na ty děti křičet*“, to se zatím z dostupných zdrojů nedozvíme. Sdělení studentů je z tohoto pohledu realističtější, vzájemný vliv v této oblasti považují za minimální, každý si chválí nebo křičí tak, jak odpovídalo a odpovídá jeho přesvědčení a pojetí výuky²⁵.

4.6.5 Kdo je kritický přítel?

V této chvíli je vhodné vztáhnout naši typologii k pojmu „kritický přítel“ (*angl. critical friend*), který se často užívá v souvislosti s mentoringem i jinými formami podpory profesního rozvoje (Maynard Furlong 1993; Costa 1993), blíže viz teoretické modely mentoringu – Stupňový model.

Na základě tohoto vymezení můžeme usoudit, že nejbližší ke konceptu „kritický přítel“ má v našem typologickém schématu mentor nazvaný Osobní Trenér. Kvazi Přítel je málo kritický, Profesní Konkurent není ani kritický, ani přítel.

Některé charakteristiky naší typologie mentorského vztahu shrnuje tabulka, kam jsme na základě analýzy doplnili dimenze vybraných vlastností.

²⁵ Mareš a kol. (1996) uvádí, že učitelovo pojetí výuky se utváří na začátku kariéry a je pak poměrně stálé.

Tab. 2 Typologie mentorského vztahu

	Kvazi přátelství	Osobní trénink	Sousedství	Profesní konkurence
interpersonální vztah	těsný	středně těsný	volný	volný/ negativní
oblast cílů mentoringu	vztahy	výkon	x	znalosti
tematické zaměření	vztah s žáky, klíma třídy	autorita uč., metody výuky	x	obsah kurikula
Intenzita procesů učení	střední	vysoká	nízká	nízká
převládající směr procesů učení	reciproční	tradiční	x	reciproční až reverzní
specifické znalosti mentora	střední	vysoké	x	nízké
osobnostní sympatie	důležité	málo důležité	málo důležité	středně důležité
shoda pojetí výuky	důležitá	málo důležitá	málo důležitá	důležitá

Z porovnání můžeme usuzovat, že pro dosažení vysoké intenzity procesů učení je důležité optimální nastavení parametru blízkosti v mentorském vztahu. Oba extrémy, tj. velká volnost i velká těsnost interpersonálního vztahu mohou negativně ovlivňovat průběh některých procesů učení. To je v souladu i výzkumnými nálezy, např. Anderson a kol. (1992) uvádějí, že studenti při prvních krocích své pedagogické praxi kolísají mezi závislostí a nezávislostí, mezi sebedůvěrou a nejistotou. Jejich vedení vyžaduje vysokou míru citlivosti a příliš volný nebo příliš těsný interpersonální vztah může jejich závislost a nejistotu posilovat.

„Vždycky jsem zatím měla pocit, že snad jsou rádi, že se mnou mohou spolupracovat a snad si jako odnesli hodně. A na to já hraju. S tím, abych je vypouštěla, aby fakt uměli strašně moc novýho.“

4.7 Edukativní potenciál

Edukativní potenciál je pomocná kategorie, kterou jsme zavedli do našeho teoretického modelu. Plní funkci spojovacího článku mezi mentorským vztahem a procesy mentoringu a umožňuje nám modelovat intervenční strategie a extrapolace. Tento potenciál je klíčem k pochopení toho, jakým způsobem a v jaké efektivitě se budou uskutečňovat procesy mentoringu. Při posuzování modelu a případných intervencích bychom se měli snažit ovlivňovat tento potenciál tak, aby byl co možná nejvyšší. Jde o teoretickou kategorii, která není přímo zakotvena v empirických datech, vytvořili jsme ji až při konstrukci teoretického modelu.

4.8 Konstrukce teoretického modelu mentoringu

Vlastní konstrukci teoretického modelu jsme zpětně vyhodnotili jako metodologicky zajímavou, proto se jí budeme věnovat trochu podrobněji. V první fázi jsme použili standardní sadu nástrojů programu MS Word (Vložení – Tvary); tento nástroj se ukázal pro naše potřeby jako zcela nedostačující. Všechny další fáze tvorby modelu jsme již realizovali v prostředí CMap Tools, blíže viz kapitola 3.5 této práce.

4.8.1 Přechodný paradigmatický model mentoringu

Získané proměnné nyní pokusně dosadíme do paradigmatického modelu. Jde o přechodný teoretický koncept, který napomáhá hlubšímu porozumění jevů a vztahů a umožňuje přejít prostřednictvím selektivního kódování k návrhům zakotveného teoretického kauzálního modelu. Mentoring je dyadický vztah i proces, z tohoto důvodu jsme každou kategorii rozdělili vždy na dvě subkategorie, jednu týkající se mentora [M] a druhou týkající se (mentorovaného) studenta [S]. Shrnující kategorie [↕] je pak pokusem o vyšší úroveň abstrakce.

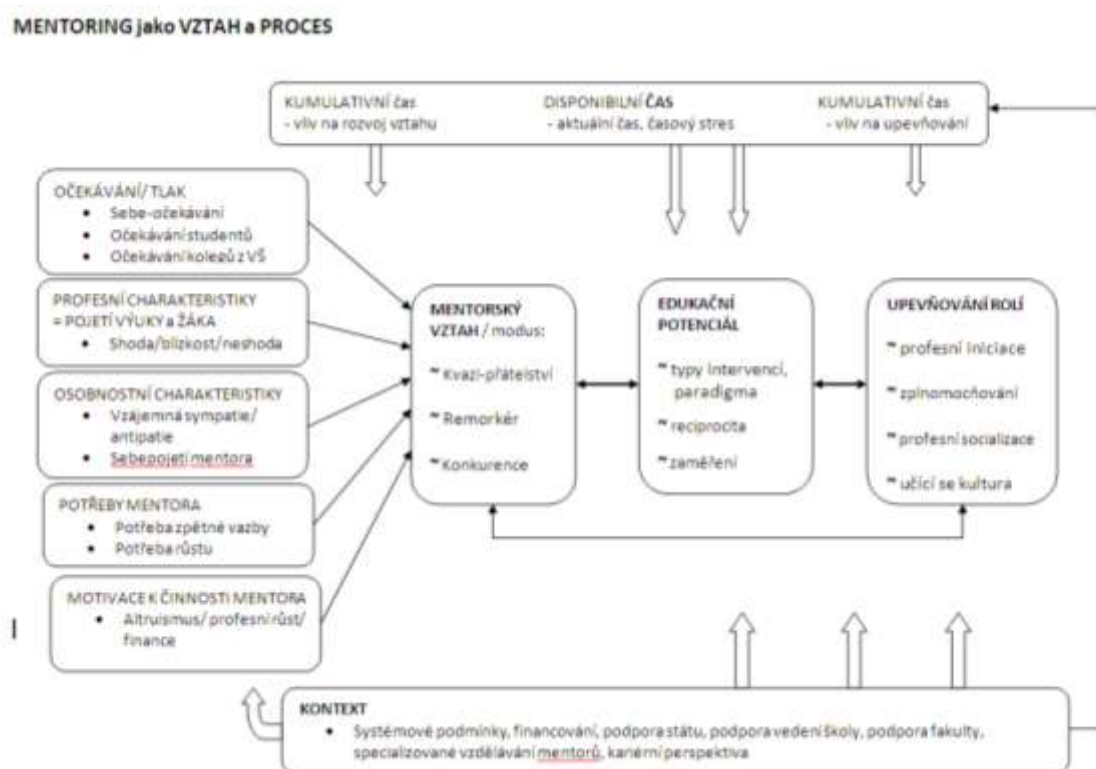
Tab. 3 Přechodný paradigmatický model mentoringu

	Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenují cí podmínky	Strategie jednání a interakce	Následky
<i>Mentor</i>	Očekávání M Motivace M Potřeby M Pojetí výuky Pojetí žáka Osobnost M Zkušenost M	Vztah M k S	Systémové podmínky Výběr M Vzdělání M	Kumulativní čas pro rozvoj vztahu Aktuální čas k dispozici Časový stres	Reciprocita Zaměření Typy intervencí	Profesní a personální rozvoj M Vliv na kulturu školy

↕	Potřeby a postoje	Mentorský VZTAH	Podmínky a vlivy	Časový faktor	Procesy a činnosti	Efektivita mentoringu
Student	Očekávání S Potřeby S Pojetí výuky Pojetí žáka Osobnost S Zkušenost S	Vztah S k M	Praxe jako součást studia Cíle praxe a evaluace	Kumulativní čas pro rozvoj vztahu Organizační rámec praxe	Reciprocita Zaměření	Profesní iniciace S Identifikace s profesí Socializace Zplnomocnění

Na základě dalšího vyjasňování jsme vytvořili schéma, které zachycovalo základní procesy a činitele mentoringu uspořádané ve vzájemných vztazích, jde v podstatě o mírně upravený a rozšířený paradigmatický model.

Obr. 2 Schéma činitelů a procesů mentoringu



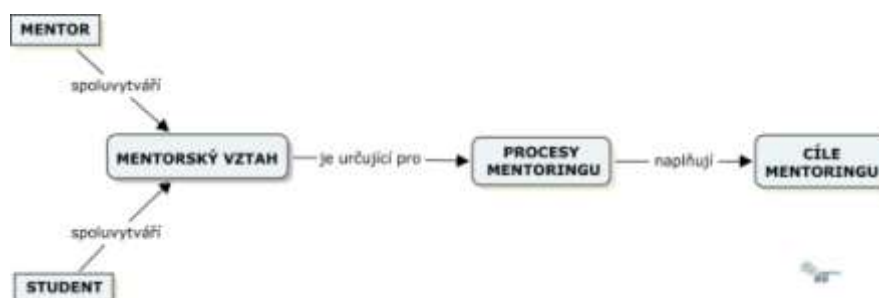
Tento model byl užitečný pro uvažování o některých vybraných proměnných a konceptech, zejména na straně vstupních charakteristik a intervencí

podmínek, avšak neposkytoval obraz o vzájemných vztazích a v podstatě příliš nerozšiřoval naše porozumění holistickému obrazu mentoringu. Při pokusu o jeho testování ve smyslu reakcí na dynamické změny se ukázal jako nedostačující. Záměrně jsme ponechali původní pojmenování některých kategorií.

4.8.2 Kauzální model mentoringu

V další fázi, nyní již v prostředí mnohem vhodnějšího grafického nástroje, jsme proto zachytili **hlavní strukturu**, která zaznamenává hlavní souvislosti mezi vztahem, procesy a cíli mentoringu. Kauzální vztahy a vlivy jsou zachyceny šipkami ve směru vlivu, je zde respektováno hlavní zjištění z empirického šetření, že základní a utvářející podmínkou pro procesy mentoringu je **vzájemný vztah** mezi mentorem a studentem. Ten je rovným dílem vytvářen oběma participanty - mentorem a studentem - a je určujícím faktorem pro **procesy** mentoringu, tj. zejména jakým způsobem se budou uskutečňovat různé činnosti a strategie intervencí a jaké bude jejich tematické zaměření. Procesy mentoringu pak ve větší či menší míře povedou k **naplnění cílů**.

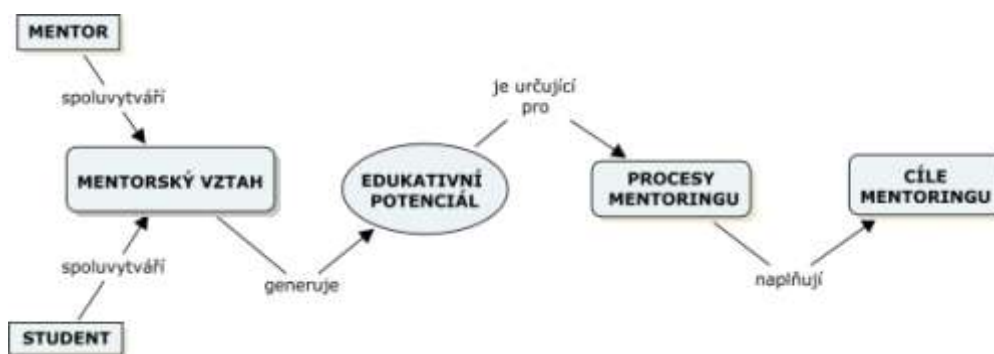
Obr. 3 Vztahy a procesy v mentoringu – hlavní struktura



Důležitou změnou základní struktury bylo ve třetí fázi zavedení **pomocného konceptu**, který funguje jako **spojovací článek** mezi mentorským vztahem a procesy mentoringu. Toto řešení je teoretický konstrukt, který nám usnadňuje další práci s modelem, jak jsme již uvedli dříve, pojem Edukativní potenciál není

pevně empiricky zakotven. Výsledek lze považovat za **kostru analytického příběhu**, viz obrázek:

Obr. 4 Mentoring - kostra analytického příběhu (horizontální)

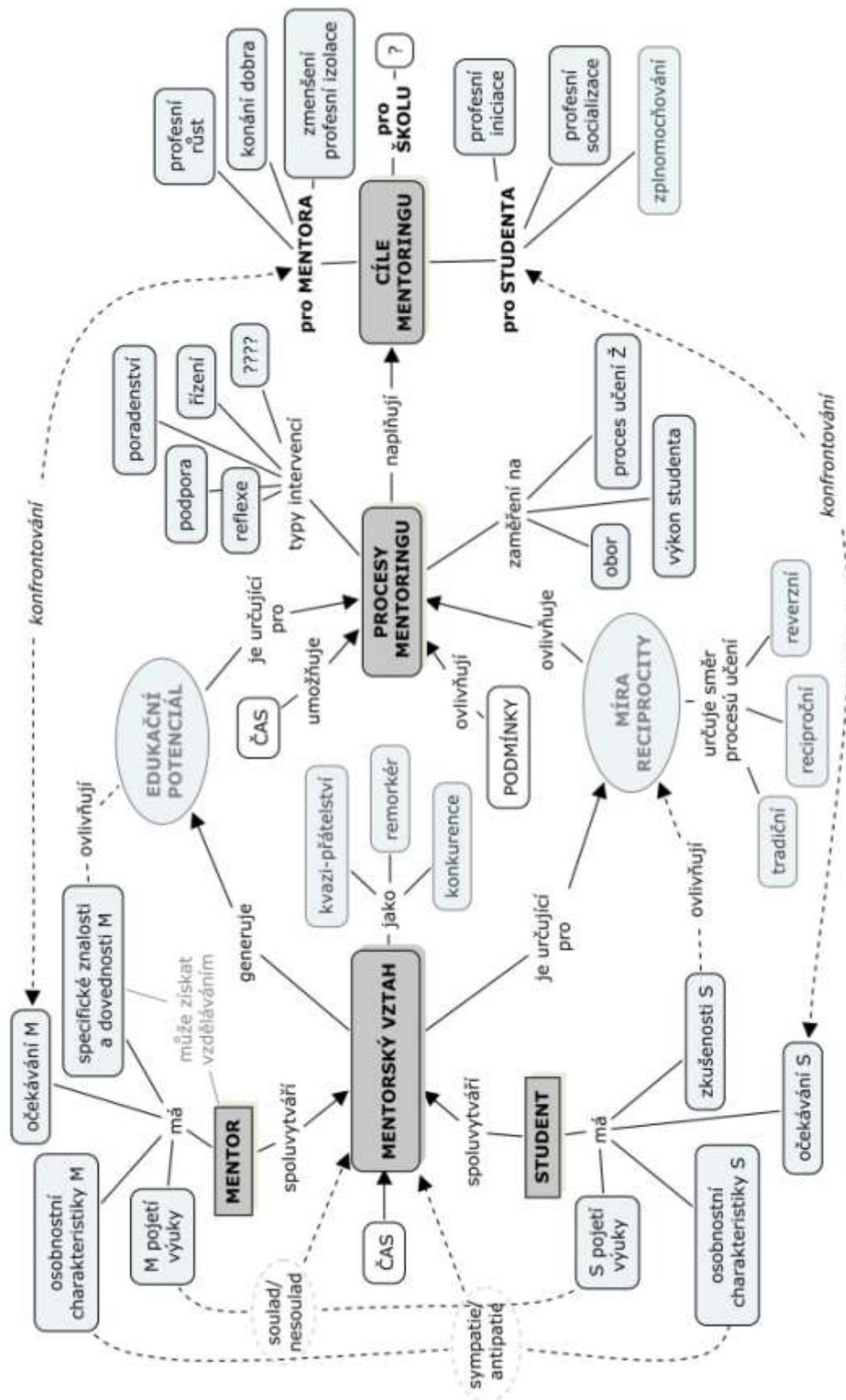


Náš další postup může vyznívat poněkud netradičně, logické by se asi v tuto chvíli zdálo rozšiřovat navrženou kostru teoretického modelu postupným rozvíjením jednotlivých konceptů, kategorií a subkategorií, od obecného ke konkrétnějšímu, směrem ke stále většímu počtu detailů a upřesňujících vztahů. Takový postup by byl zcela oprávněný např. při tvorbě výstupu z extenzivní analýzy teoretických pramenů. My se však v tuto chvíli pohybujeme v prostředí zakotvené teorie a náš myšlenkový postup jde opačným, tj. **induktivním směrem**, jednotlivé souvislosti a vztahy mezi nalezenými koncepty předem neznáme a ani nechceme znát, hierarchická struktura se nám teprve bude postupně vynořovat z analyzovaného materiálu.

Rozhodli jsme se proto ve čtvrté fázi do vytvářeného modelu zachytit pokud možno **všechny** nalezené proměnné a koncepty a poté strukturu doplnit identifikovanými vztahy. Tato práce byla poměrně náročná, užitečným vodítkem nám zde byl opět paradigmatický model (viz Tab. 2), který však nebyl dogmatem a v průběhu tvorby jsme jej postupně opouštěli.

Výsledek této fáze zachycuje Obr. 5:

Obr. 5 Teoretický model mentoringu – kompletní konceptová mapa (horizontální)



Tato konceptová mapa zahrnuje všechny základní identifikované proměnné a vzájemné vztahy mezi nimi. Můžeme potvrdit v souladu s prací Matýsové (2010), že „*tvorba konceptové mapy je specifická tím, že velmi často dostaneme finální verzi až na druhý nebo třetí pokus. Nutí nás znovu promýšlet koncepty, měnit jejich hierarchii, hledat nové vztahy mezi nimi - a to není vždy možné zachytit napoprvé.*“

Jsme si vědomi toho, že výsledek může působit překombinovaně a nepřehledně, pro výzkumníka, který byl do té doby ponořen ve spleti nálezů a interpretací, byl však tento výsledek velice uspokojivý a přehledný. Zpětně jej zde označit za **klíčový moment** na cestě k pochopení analytického příběhu. Všechny další změny vznikaly „pouhou“ úpravou tohoto modelu.

Metodologická poznámka:

Tato konceptová mapa dobře ilustruje již dříve popsany způsob průběžného vytváření a pozměňování konceptů souběžně s realizací analytické činnosti, protože obsahuje faktickou chybu. „Reciprocita“ (v Obr. 5 uvedená jako „Míra reciprocity“) je v této mapě ještě uvedená jako samostatná proměnná, která je výsledkem mentorského vztahu a ovlivňuje procesy mentoringu. V průběhu opakovaného kódování a porovnávání jsme si uvědomili, že reciprocita je pouze jednou z vlastností²⁶ (tj. charakteristikou nebo znakem) námi definované pomocné kategorie „Edukativní potenciál“. Tato vlastnost je dále blíže určena svými dimenzemi, které charakterizují míru reciprocity, resp. převládající směr procesů učení. V konceptové mapě tudíž patří na jiné místo a má být správně přímo spojena s kategorií „Edukativní potenciál“. Celá struktura mapy se v důsledku toho pozmění a mezi kategoriemi „Mentorský vztah“ a „Procesy mentoringu“ povede kauzální linie přímo, tento proces už nebude schematicky zaznamenán jako dvojkolejný. To vše nyní vypadá jako samozřejmé a zpětně se nám tento omyl jeví jako začátečnická chyba. Přesto jsme se rozhodli ponechat mapu v původní podobě, protože je ukázkou jedné z mnoha slepých uliček, které jsme při procesu hledání finální verze teoretického modelu prozkoumávali. A realisticky dodáváme, že „finální verzi“ vnímáme jako stav výsledku v momentě, kdy na úpravách modelu přestáváme pracovat. Základní otázkou v následující fázi našeho uvažování bylo

²⁶ Srovnej Strauss; Corbinová (1999), str. 42

hierarchické uspořádání konceptové mapy, které je i doporučováno autorem této techniky (Novak 2008a). Spočívá v tom, že výchozí pojmy (koncepty) umísťujeme nahoru a další, na ně navazující koncepty pak pokračují níže. Stávající horizontální uspořádání sice respektuje čtení zleva doprava, na druhou stranu jsme nebyli spokojeni zejména s tím, že proměnné „mentor“ a „student“ nejsou v jedné horizontální linii.

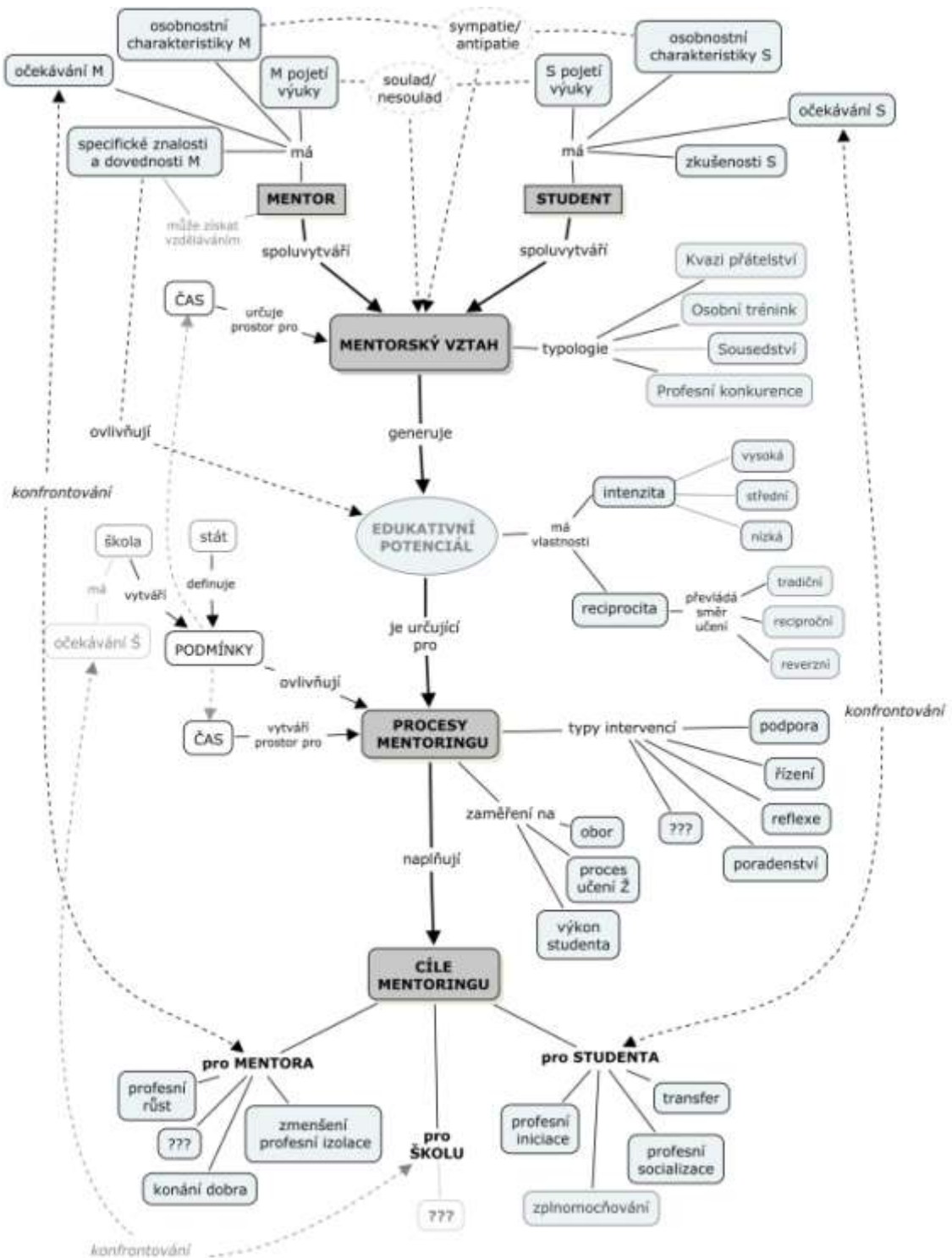
Celý model jsme proto převedli do **vertikálního uspořádání**. Ukázalo se, že hierarchické uspořádání není při zachování přehlednosti možné u všech kategorií (zejména vstupní kategorie), přesto však základní linie příběhu postupuje vertikálním směrem a srovnatelné kategorie jsou nyní na stejné vodorovné úrovni. Z důvodů pracnosti jsme si nejprve ověřili vertikální uspořádání na kostře analytického příběhu:

Obr. 6 Mentoring - kostra analytického příběhu (vertikální)



Toto uspořádání jsme vyhodnotili jako vyhovující a převedli jsme do vertikálního uspořádání kompletní konceptovou mapu z Obr. 5. Domníváme se, že vertikální model je (prozatím) nejlepší vizualizovaným výstupem námi navrženého teoretického modelu mentoringu a pro všechna další uvažování jej budeme uvažovat jako **základní model**.

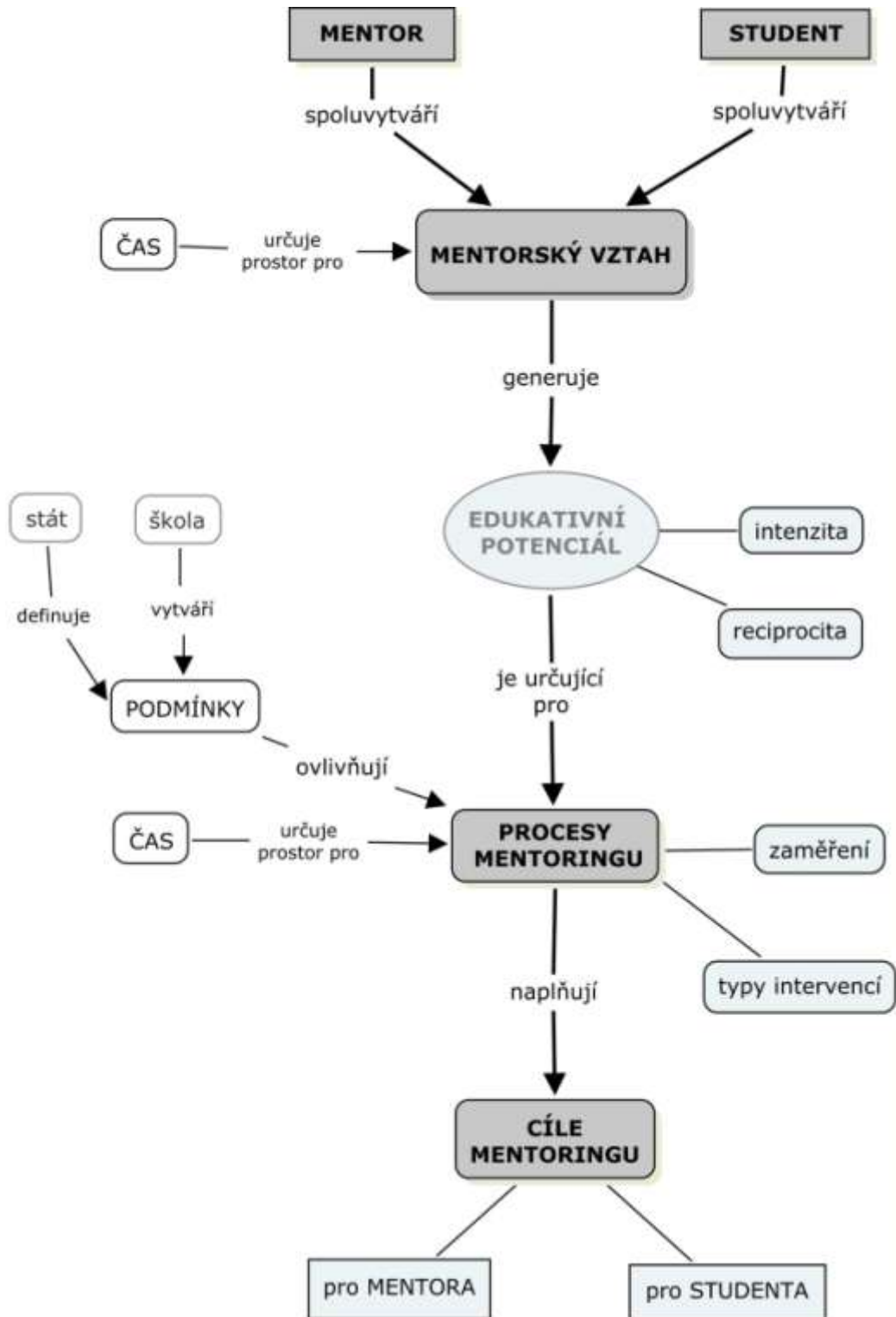
Obr. 7 Základní teoretický model mentoringu v přípravě učitelů



Všechny následující modely vznikly odvozením z tohoto základního teoretického modelu.

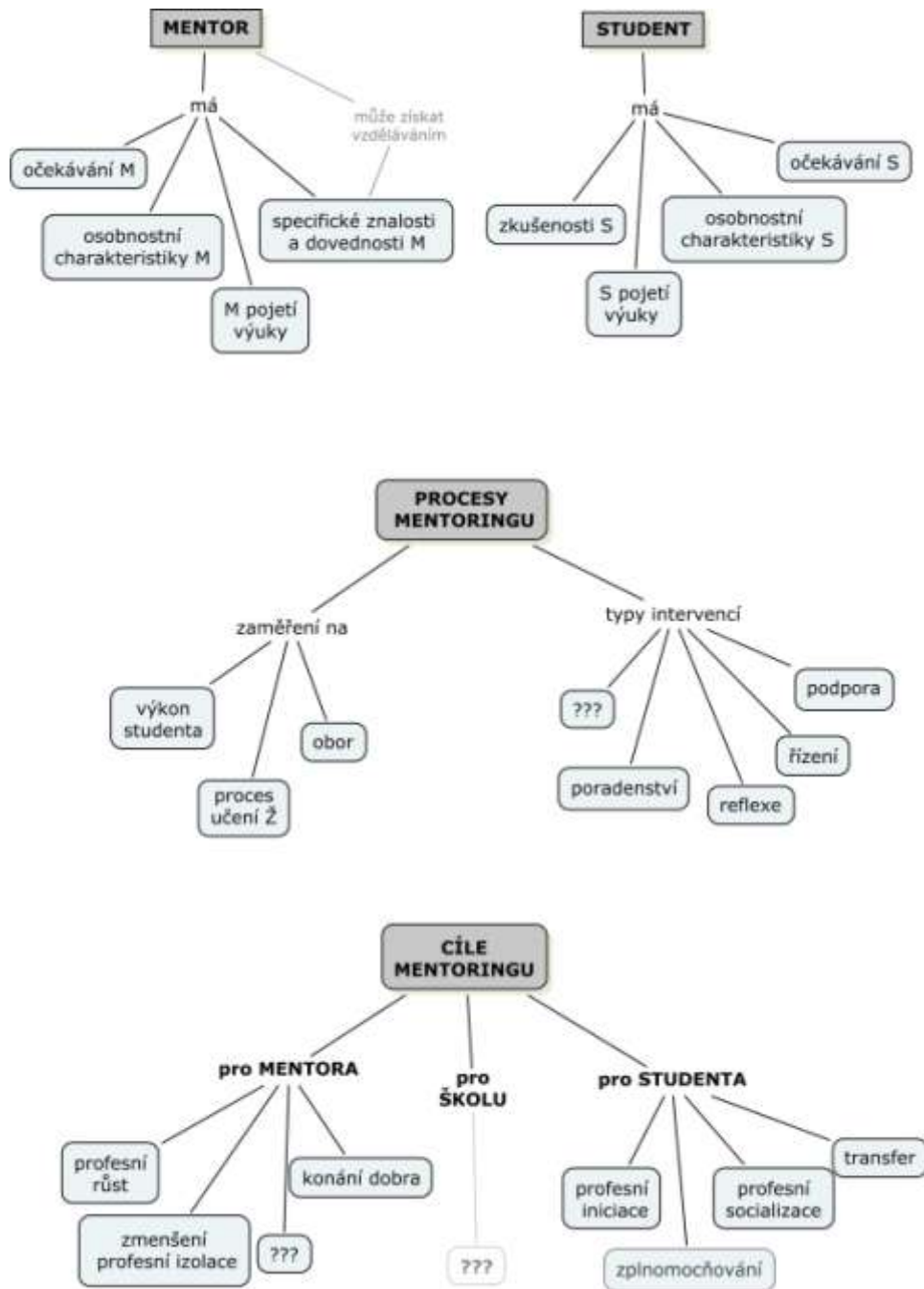
Redukcí základního modelu na klíčové koncepty a hlavní intervenující podmínky dostaneme **zjednodušený teoretický model** mentoringu:

Obr. 8 Zjednodušený teoretický model mentoringu



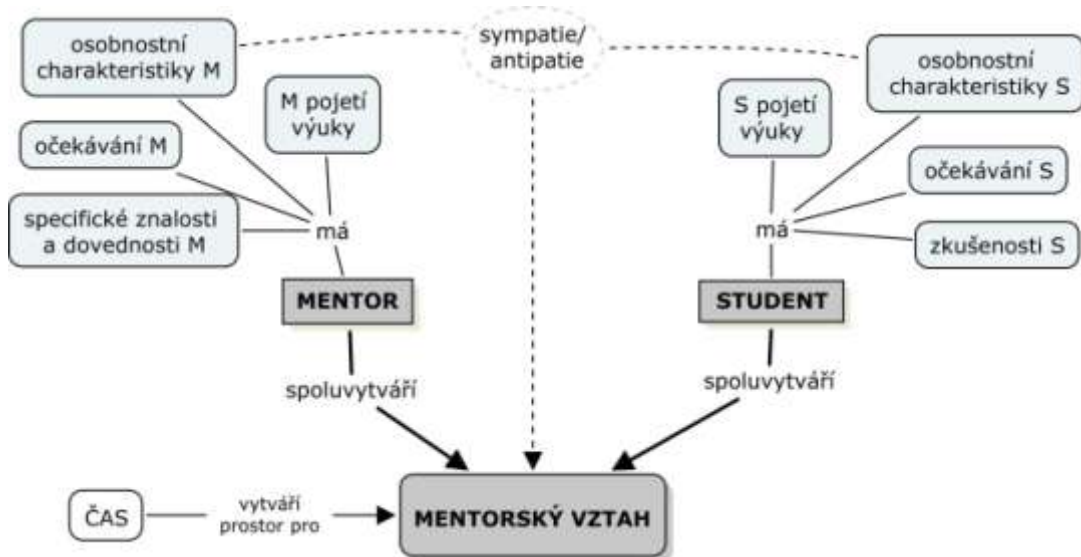
Pokud ze základního modelu odstraníme kauzální vztahy mezi jednotlivými kategoriemi, pomocný koncept a linie znázorňující vzájemné působení, získáme **přehled základních elementů** procesu mentoringu:

Obr. 9 Teoretický model - Přehled základních elementů mentoringu



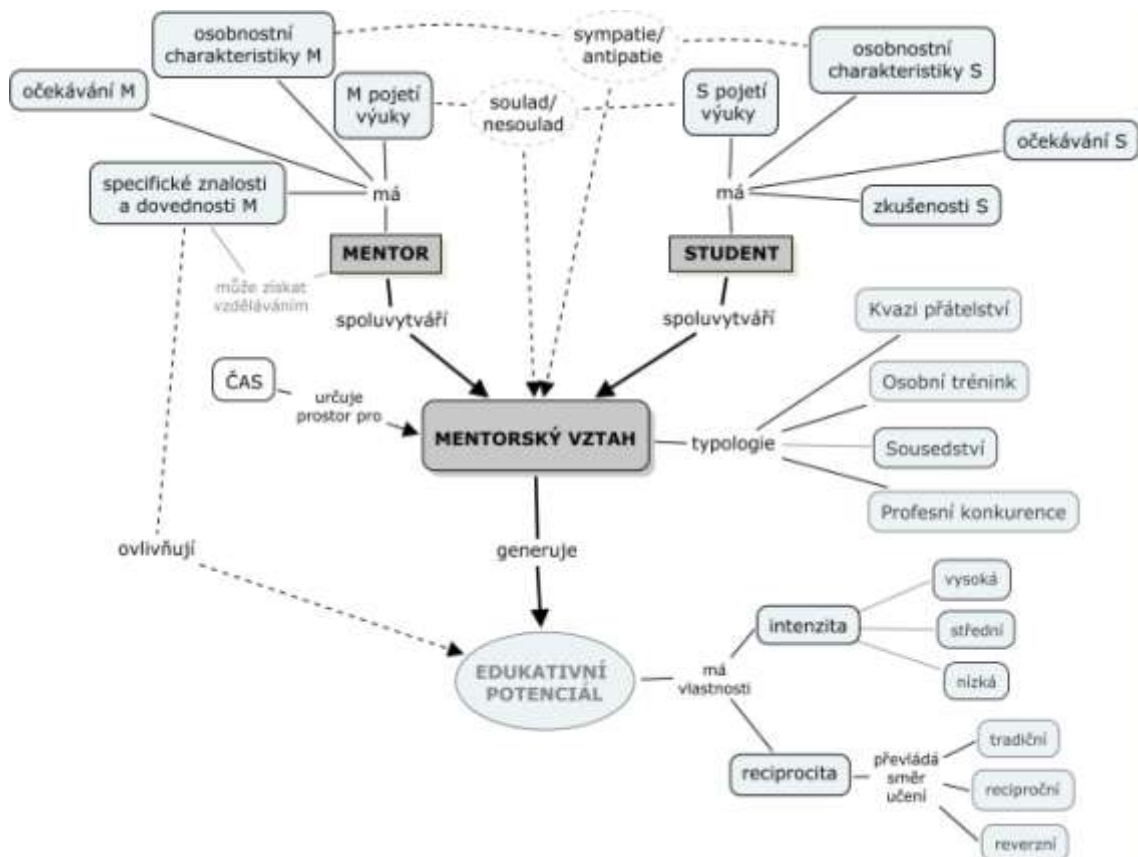
Redukce základního modelu o část procesů a cílů umožní soustředit pozornost na centrální kategorii našeho výzkumu, tj. na **mentorský vztah**. Nejprve se podívejme na vstupní podmínky mentorského vztahu:

Obr. 10 Teoretický model - Vstupní podmínky mentorského vztahu



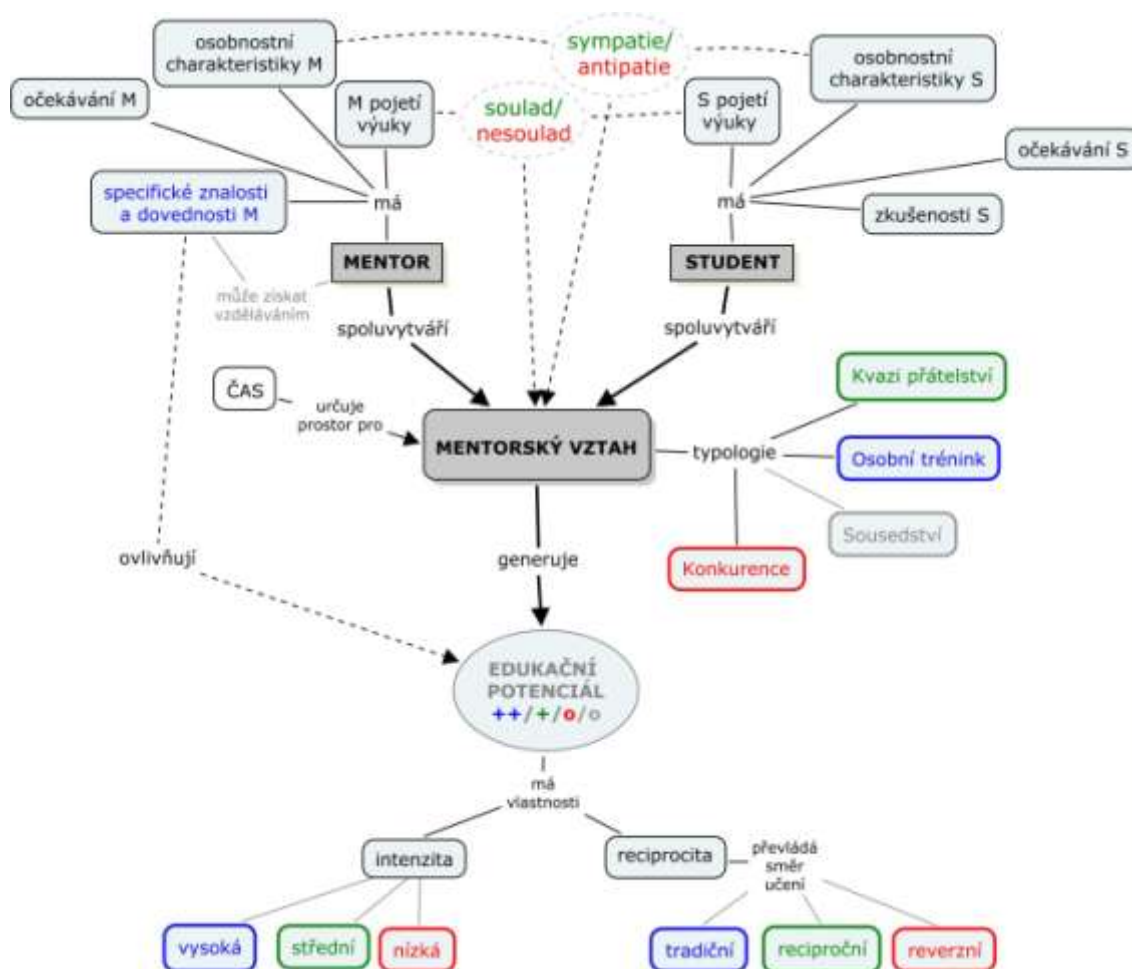
V další fázi můžeme prostudovat mentorský vztah s jeho důsledky na proces

Obr. 11 Teoretický model - Mentorský vztah a jeho parametry



V metodologické části, kapitole 3.5 jsme uvedli požadavek, aby náš model respektoval **dynamiku procesů mentoringu** a aby jeho vizualizace byla schopna tuto dynamiku přesvědčivě a srozumitelně demonstrovat. Rozhodli jsme, že ověříme tento požadavek na centrální kategorii našeho výzkumného šetření, tj. na námi identifikované a v analytické kapitole popsané **typologii mentorského vztahu**:

Obr. 12 Teoretický model - Typologie mentorského vztahu



Domníváme se, že jsme na obrázcích 3 - 12 dostatečným způsobem ukázali použitelnost námi navrženého teoretického modelu mentoringu. Odkazujeme zejména na Obr. 7, který prezentuje Základní teoretický model mentoringu. Model sám o sobě považuje za dostatečně **flexibilní**, podobnou flexibilitu synergicky vykazuje i zvolený softwarový nástroj na tvorbu konceptových map.

5 Diskuse

5.1 Interpretace modelu

Pokusíme se odpovědět na otázku, co nám náš teoretický model říká o mentoringu a jakým způsobem mu rozumíme. Centrální kategorie pro námi vymezený vzdělávací kontext v České republice je mentorský vztah. Absentuje systémová podpora, těžiště je v rovině mezilidských vztahů.

Tento výsledek můžeme v našem modelu interpretovat tak, že si představíme centrální kategorii jako skutečné těžiště organismu mentoringu. Organismus má vertikální uspořádání, mentorský vztah může být jeho srdcem, mentor a student mozkem, procesy mentoringu břišní dutinou, cíle a potřeby pak základnami, na kterých celý systém stojí. Pomocí jednoduché fyzikální **představy těžiště** si můžeme představit stabilitu a flexibilitu našeho organismu.

- Těžiště příliš vysoko (srdce, hlava) znamená labilní systém, závislý na vnějších vlivech. Jeho výhodou je vysoká flexibilita, ale nelze na něj spoléhat.
- Těžiště příliš nízko by ukazovalo na velmi stabilní systém. Jeho nevýhodou je však přílišná fixace na potřeby a cíle jednotlivců, která vede k rigiditě.
- Optimální poloha těžiště organismu je někde v oblasti kolem břišní dutiny, tj. v oblasti procesů, intervencí a organizačních podmínek. Takový systém je dostatečně stabilní a při tom dostatečně flexibilní.

Situace v oblasti mentoringu je v našem kontextu prozatím velmi závislá na osobních konstelacích a náhodných vlivech, je nestabilní, nelze hovořit o žádném systému. Úvahy o přesunutí větší části učitelské přípravy z univerzitních pracovišť do škol nemají za současných podmínek opodstatnění.

5.2 Limity a přenositelnost výsledků výzkumu

Limity této disertační práce lze pojmenovat v několika rovinách, otázku přenositelnosti se pokusíme zodpovědět z komparativní perspektivy a provedeme extrapolaci teoretického modelu pro zcela jiný vzdělávací kontext.

5.2.1 Limity výsledků výzkumu

Začneme metodologickým aspektem. Předkládané analýzy a interpretace jsou ovlivněny subjektivitou badatele, což je legitimní vlastnost výsledků kvalitativním výzkumu. Pokud tyto výsledky budou předmětem další vědecké diskuse, bude to zcela v pořádku. Z metodologického hlediska by mohla být diskutabilní konstrukce výzkumného vzorku a zejména otázka teoretické nasycenosti datového souboru. O té rozhoduje badatel v určité fázi zkoumání a zde musíme přiznat, že jsme si v této otázce nebyli zcela jisti; svou roli v tom hrál časový limit pro sběr dat a pravděpodobně i malá zkušenost s výzkumným designem zakotvené teorie.

Hlavním výsledkem práce je teoretický model, který reprezentuje naši interpretaci mentoringu v přípravném vzdělávání učitelů jako navzájem propojeného systému vztahů a procesů. Tento model si neklade si za cíl být zcela kompletním a jediným správným modelem a je v tuto chvíli vhodné zopakovat jeho základní mantinely. Zabývali jsme se mentoringem jako součástí pregraduální přípravy učitelů. Zkoumali jsme procesy mentoringu probíhající v průběhu souvislé pedagogické praxe na 2. stupni jedné pražské základní školy, která je fakultní školou PedF UK v Praze. Našimi respondenty byli studenti učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů a jejich mentoři, pro které je obvyklejší pojmenování fakultní (nebo cviční) učitelé. Nezabývali jsme se mentoringem jako nástrojem podpory a rozvoje v takzvané fázi indukce, tj. při uvádění začínajících učitelů do praxe. Je také důležité si uvědomit, že platnost modelu v této podobě je omezena na český vzdělávací kontext.

5.2.2 Komparativní perspektiva: extrapolace teoretického modelu

Domníváme se, že předností modelu je jeho flexibilita a otevřenost k případným úpravám, která by měla přispívat k jeho přenositelnosti. Lze uvažovat o tom, jak by se náš model změnil v jiném společenském a vzdělávacím kontextu, například v některé z evropských zemí, kde se praktické složce přípravného vzdělávání učitelů věnuje větší pozornost a systémová podpora. Při následujících úvahách vycházíme ze zkušeností z práce na mezinárodních projektech²⁷ a z vlastního terénního šetření v Nizozemsku (In: Dvořák a kol. 2009).

Nejprve uvedeme případovou studii mentoringu v procesu vzdělávání učitelů v Nizozemsku, na jejím základě poté budeme extrapolovat náš teoretický model.

Nizozemsko: případová studie mentoringu v procesu vzdělávání učitelů

Úvod

Nizozemsko intenzivně řeší aktuální problémy učitelské profese. Vládní politika v oblasti vzdělávání je zde systematická a dlouhodobě konzistentní. Kulturní tradice této země vede k preferencím efektivních a ekonomicky úsporných řešení, toto platí i v oblasti vzdělávací politiky, kde se posledních 20 let navrhované a realizované kroky opírají o rozsáhlá terénní šetření a seriózní výzkumné analýzy. Vzdělávání je zde prioritou a nizozemská vláda se nedávno zavázala k masivním investicím do tohoto sektoru. Tyto charakteristiky jsou zároveň limity pro možnou aplikaci tamních řešení v českém vzdělávacím systému, k tomu se přidávají další rozdíly v odlišné organizaci škol, zejména existence samostatných primárních škol, spojení nižšího a vyššího stupně sekundárních škol (2. a 3. stupeň) a v průměru vyšší počet žáků i pedagogických pracovníků na jednu vzdělávací instituci. Vědomi si těchto limitů se přesto domníváme, že mnohé poznatky z Nizozemska mohou být pro naše téma inspirativní.

²⁷ Projekty EU LLP SPriTE - *Shared Practice in Teacher Education* a INNOTE - *Induction for Novice Teachers*; základní informace o projektech na www.jomite.eu

Metodologie

Studie čerpá v zásadě ze dvou základních zdrojů:

A/ Z analýzy dokumentů, především základních popisných zpráv o vzdělávacím systému (Eurydice) a strategických dokumentů vlády (Teachers matter), dále z vybraných přehledových studií a výzkumných šetření (Mandaag).

B/ Z terénního šetření; v roce 2009 navštívila řešitelka tři střední školy v Nizozemsku v rámci svých dalších aktivit na pracovišti, tj. přípravy a začátku realizace mezinárodního projektu v oblasti počátečního a dalšího vzdělávání učitelů v grantovém schématu EU LLP. Na školách proběhly rozhovory se zástupci managementu školy a s učiteli a pozorování v hodinách. Získaná data byla podrobena dodatečné analýze a spolu s analýzou dokumentů a znalostí prostředí posloužila jako východisko případové studie.

Kontext vzdělávání v Nizozemsku

Popis vzdělávacího kontextu je důležitý ze dvou důvodů: je stručným shrnutím vývoje vzdělávací politiky a realizovaných kroků, zároveň upozorňuje na odlišnosti a limity přenositelnosti daného řešení do jiného kontextu.

V současnosti oficiální dokumenty charakterizují vzdělávací systém jako kombinaci centralizované vzdělávací politiky a decentralizovaného strategického vedení a řízení škol. Systém vzdělávání a organizace škol je podrobně popsán např. v databázi Eurydice. Pro účely našeho šetření považujeme za podstatné odlišnosti zejména v organizaci primárního a sekundárního stupně škol. Primární stupeň zahrnuje vzdělávání žáků ve věkové kategorii 4–11, primární školy jsou samostatné a bez přímé vazby na sekundární stupeň. Sekundární vzdělávání spojuje nižší a vyšší sekundární stupeň, tj. věkovou kategorii 12–17 (19), existují čtyři diferencované typy sekundárních škol, do kterých se žáci hlásí na základě výsledků v centrálních testech CITO.

Obvyklá velikost škol je větší než v ČR; školy mívají kolem 1000 žáků, výjimkou nejsou školní instituce čítající 3000 žáků i více, které spojují paralelně dva i více typů škol. Vnitřní diferenciací umožňuje jednotlivým žákům přestupy mezi typy škol, je však spíše výjimkou než pravidlem. Obecně lze říci, že systém sekundárních

škol je poměrně selektivní a počínaje věkem 12 let je tak žákovská populace ve třídách relativně homogenní z hlediska jejich znalostí a schopností. To mimo jiné klade na učitele nižší nároky z hlediska diferenciacce a individualizace vyučování. Větší velikost škol umožňuje vyšší flexibilitu pracovního zařazení pedagogických pracovníků a širší možnosti v oblasti kariérního postupu.

Základní problémy stávající situace v nizozemském školství

Nedostatek učitelů (prognóza 6 % bude chybět v r. 2011), lokálně ve velkých městských aglomeracích i více, nekvalifikovanost (10 %). Nerovnoměrné a nevýhodné demografické složení – více než 40 % učitelů ve věkové kategorii 50+, odlišné dle stupně školy, na sekundární škole až 45 % (Eurydice 2008/09). Aktuálně se diskutuje pokles výsledků v mezinárodních srovnávacích testech výsledků učení žáků.

Vládní vzdělávací politika

Počátkem 90. let odborná komise Ministerstva vzdělávání, kultury a vědy vydává po dvou letech práce dokument „Profese s budoucností“, obsahující doporučení směřující k decentralizaci a posílení autonomie škol (CTL 1993), průběžné revize (např. Slegers, Wesselingh 1995). Blokované financování bylo zahájeno od r. 1996 pro sekundární školy, od r. pro 2006 primární školy. Education Professions Act (WBIO, 2006) upravuje standardy kompetencí pro pedagogické pracovníky, vytvořené jako výsledky konsenzuálního procesu mezi decisní sférou a pedagogickou veřejností v r. 2004; škola musí podle zákona garantovat minimálně udržování profesních znalostí a dovedností svých pedagogických pracovníků (maintaining skills). Vládou vyhlášená strategie Teachers Matter (2008) dle přímé citace dokumentu „chce postavit učitele na piedestal“ a stanovuje akční plán, obsahující strategii v oblastech:

- 1) silnější profese (ve smyslu posílení autonomie profese a podpory vzniku profesní komory)
- 2) profesionalizace škol (podpora managementu a organizačních struktur, podpora širší spolupráce se subjekty mimo sektor vzdělávání, důraz na kvalitu ve spolupráci s inspekcí)
- 3) vyšší platy na základě dosahování dobrých výsledků

Dokument vymezuje reformu odměňování pedagogických pracovníků a slibuje zásadní zvýšení úrovně platů. Zjednodušuje tzv. tabulkové platy učitelů, ruší automatické roční zvyšování platů a zavádí diferencované odměňování učitelů na základě dosahovaných výsledků. Dále vymezuje financování profesního rozvoje a dalšího vzdělávání učitelů. Od roku 2008 např. možnost požádat o individuální „Teacher development grant“, je garantováno komplexní pokrytí nákladů (tj. kurzovné max. 3500 Eur/rok/3 roky + studijní materiály a cestovné + 20 dnů/rok je hrazeno škole na pokrytí nákladů za suplování), 10 % pracovní doby je ze zákona vyhrazeno pro profesní rozvoj pedagogických pracovníků.

Strategie Teachers Matter nezohledňuje poslední pokles výsledků v mezinárodních srovnávacích testech. Aktuální diskuse ve vzdělávací politice naznačují tendence ke zvyšování pozornosti směrem k výsledkům učení žáků a nové posuzování účinnosti profesního rozvoje učitelů z této perspektivy. Je možné očekávat posun od „postavení učitele na piedestal“ směrem k „postavení výsledků učení žáka na piedestal“ s tím, že výsledky učení jsou v chápány v kontextu širším než pouze výsledky testování znalostí a dovedností.

Mentoring ve školách

Výběr škol představuje dostupný vzorek, viz výše. Všechny tři školy lze z hlediska stávajícího stavu podpory učitelů považovat za nadstandardní a do jisté míry modelové, všechny tři mají intenzivní vztahy a spolupráci s univerzitami. Dvě z nich (Zwolle a Duiven) spolupracují s University of Applied science ve Windesheimu na projektu vytvoření sítě škol, kam bude přesunuta další část již nyní rozsáhlé praktické přípravy studentů učitelství, a to včetně části teoretických kurzů, tj. podpora tzv. school-based teacher education; na vývoj této činnosti zúčastněné školy získaly grant. Škola v Assenu dlouhodobě spolupracuje s University of Groningen na praktické přípravě a mentoringu budoucích učitelů a je považována za „PDS“ školu (Professional Development School). Jde o sekundární školy, tj. věkovou kategorii 12 – 17 (19) let, pro studenty učitelství to znamená buď čtyřleté bakalářské studium na university college, resp. university of applied science, kde získávají kvalifikaci pro nižší sekundární stupeň, nebo pětileté (3 + 2) bakalářské a navazující magisterské studium na výzkumné univerzitě, kde získají kvalifikaci pro

učitelství na gymnáziu a vyšším sekundárním stupni. Obvykle se studuje jeden obor (aprobace) v konsektivním modelu, na profesní učitelskou přípravu, tj. pedagogicko-psychologické disciplíny a oborovou didaktiku je vyhrazeno 60 kreditů, z toho minimálně polovina se realizuje na praxi ve škole.

Mentoring a plán profesního rozvoje – Dr. Nassau College, Assen

Mentoring pedagogické praxe budoucích učitelů se na této škole stal základem pro další profesní rozvoj vlastních zaměstnanců školy. Ten probíhal ve dvou základních oblastech: první z nich byl tzv. „POP“ (Plán profesního rozvoje = „Professional development plan“), který mapuje vzdělávací potřeby učitelů a je nástrojem jak diagnostiky, tak zároveň plánování profesního rozvoje. Evaluace je založena na nizozemském národním standardu sedmi kompetencí učitelské profese. POP nejprve začali zpracovávat studenti učitelství na své praxi, poté mentorský tým, tj. jeden tzv. centrální mentor (super-mentor) a dále učitelé-koučové jednotlivých oborových předmětů. Další učitelé se připojili dobrovolně, od roku 2006/07 zpracovávají plán profesního rozvoje všichni učitelé povinně jednou za 2 roky. Postupná implementace umožnila posun postojů, od nedůvěry až směrem k „vlastnictví“ (ownership), i když ne u absolutně všech učitelů.

Ilustrativní výrok: *„Učím už řadu let a vím jak na to, ale tohle byl pro mě ten impuls, kdy jsem si uvědomila, jak některé věci dělám stále stejně a stojím na jednom místě.“*

Na vyhodnocení diagnostické části se podílí externí firma, část plánovací je interní záležitostí školy. Uplatnily se zde znalosti a dovednosti mentora, které získal při mentoringu studentů učitelství. Tento mentor se tak zároveň stává kariérním poradcem pro své kolegy a má na tuto činnost plus mentoring studentů vyhrazenou větší část úvazku.

Vazba na univerzitu spočívá v tom, že univerzita se podílí na vzdělávání mentora; mentor pak dále školí svůj mentorský tým ve škole, který tvoří koučové vzdělávacích oborů. Tento systém, původně vyvinutý pro studenty učitelství, se stává postupně základem vzdělávací infrastruktury školy pro vzdělávání svých vlastních pedagogických pracovníků.

Při diskusích s vyučujícími o obsahu vzdělávání jsme zaznamenali pozoruhodné zjištění: kooperace s univerzitou přirozeně přináší „akademický kapitál“ do komunity praktiků. Učitelé v diskusích běžně argumentují výsledky pedagogického výzkumu, při rozebírání konkrétní výchovně vzdělávací situace ve třídě odkazují na teoretické zdroje a na jejich autory.

Mentoring jako kariérní postup – Carolus Clusius College, Zwolle

Týmová práce mezi školou a university college je jednou ze základních profilací této školy. Praktická příprava a mentoring budoucích učitelů se uskutečňuje paralelně s profesním rozvojem zaměstnanců školy. Pro vyučující se jeví jako atraktivní nabídka kariérní perspektivy v rámci školy.

Ilustrativní výrok: *„Tohle je nové, ta možnost, že mohu získat kariérní postup v rámci školy. Před tím byla přede mnou perspektiva opakování stále stejných činností až do důchodu, nyní se učím nové věci a mám pocit, že rostu. Zjistila jsem, že v důsledku toho se mnou rostou i moji studenti a žáci.“*

Ve škole je kladen velký důraz na rozvoj „learning culture“, škola je prezentována a vnímána jako učící se organizace s odkazem na tzv. „win-win“ strategie.

Pro nové role ve vzdělávací struktuře školy je potřebné nové vzdělávání. Tým má jednoho koordinátora (manažera), který na tuto profesi přešel ze soukromého sektoru mimo oblast vzdělávání. Další role učitelů se nazývají „mentor“, jehož aktivity se soustředí na obecné profesní kompetence studentů a učitelů, a „kouč“, jehož činnost je zaměřena na rozvoj oborových kompetencí. Je vnímána důležitost obou těchto rolí a jejich vzájemná vyváženost v působení na profesní rozvoj studentů učitelství i pracovníků školy.

Mentoring studentů učitelství zahrnuje systematickou podporu a rozvoj v rámci celé školy a komplexu výchovně-vzdělávacích procesů. Podpora a rozvoj pedagogických pracovníků se soustřeďují především na takzvané potřebné skupiny, tj. zejména začínající učitele, dále kolegy seniory a v případě potřeby i na další učitele, kteří z různých důvodů tuto podporu potřebují. Předávání „moudrosti“ profese není individuální proces, ale je předmětem kolektivního sdílení. Jedním ze základních prostředků jsou vzájemné hospitace učitelů, kouč ve

spolupráci s mentorem poskytují metodiku pozorování, evaluační nástroje a metodiku pohospitačních rozborů. Formativní hodnocení pedagogických pracovníků je realizováno na základě portfolia, jehož součástí je i systematická práce s videozáznamem. Plán profesního rozvoje „POP“ na této škole existuje, je však spíše osobní a méně formální.

Mentoring jako akademické vzdělávání – Candea College, Duiven

Kromě praktické přípravy se i část teoretického kurikula počátečního vzdělávání učitelů realizuje přímo ve škole. Škola je zapojena v projektu „Train the trainer“, který je financovaný nizozemskou vládou. Cílem školy je rozvoj vlastních zaměstnanců a získávání nových učitelů z řad čerstvých absolventů. Ve škole je cca 200 učitelů a ročně je zde cca 70 studentů na praxi. Tato spolupráce se stala velkým impulsem pro vlastní rozvoj školy, ve spolupráci s vysokou školou se uskutečňuje vzdělávání mentorů a koučů, jejich zvýšená pracovní zátěž se kompenzuje částečným snížením úvazků. Při mentoringu studentů je kladen velký důraz na teoretickou (akademickou) reflexi praxe, tuto však nelze u učitelů z praxe automaticky předpokládat, proto musí být postupně systematicky budována prostřednictvím dalšího vzdělávání. Důležitým momentem je sdílená vize školy, na které participují společně učitelé školy i management, důsledkem participace učitelů na rozhodování managementu školy je růst jejich profesního sebevědomí.

Závěry: případová studie mentoringu v Nizozemsku

- ve vzdělávání budoucích učitelů má pedagogická praxe klíčovou pozici
- realizace praxe je založena na partnerství mezi univerzitou a školami
- partnerství je výhodné pro obě strany
- mentoring není jen prostředkem vzdělávání učitelů, ale stává se příležitostí pro vlastní rozvoj školy
- mentoring je příležitostí pro vertikální mobilitu a kariérní růst
- mentoři pracují v týmech, mají přesně vymezené role, méně improvizují
- žádoucí procesy jsou zároveň výhodné finančně, podporu zajišťuje vládní vzdělávací politika
- spolupráce s univerzitou podporuje zavádění akademické kultury do prostředí školy

- aplikování výsledků pedagogického výzkumu a doceňování významu teorie pro praxi a naopak je sdíleným principem akademických pracovníků z univerzit, zaměstnanců škol i představitelů vzdělávací politiky.

Extrapolace teoretického modelu na základě případové studie

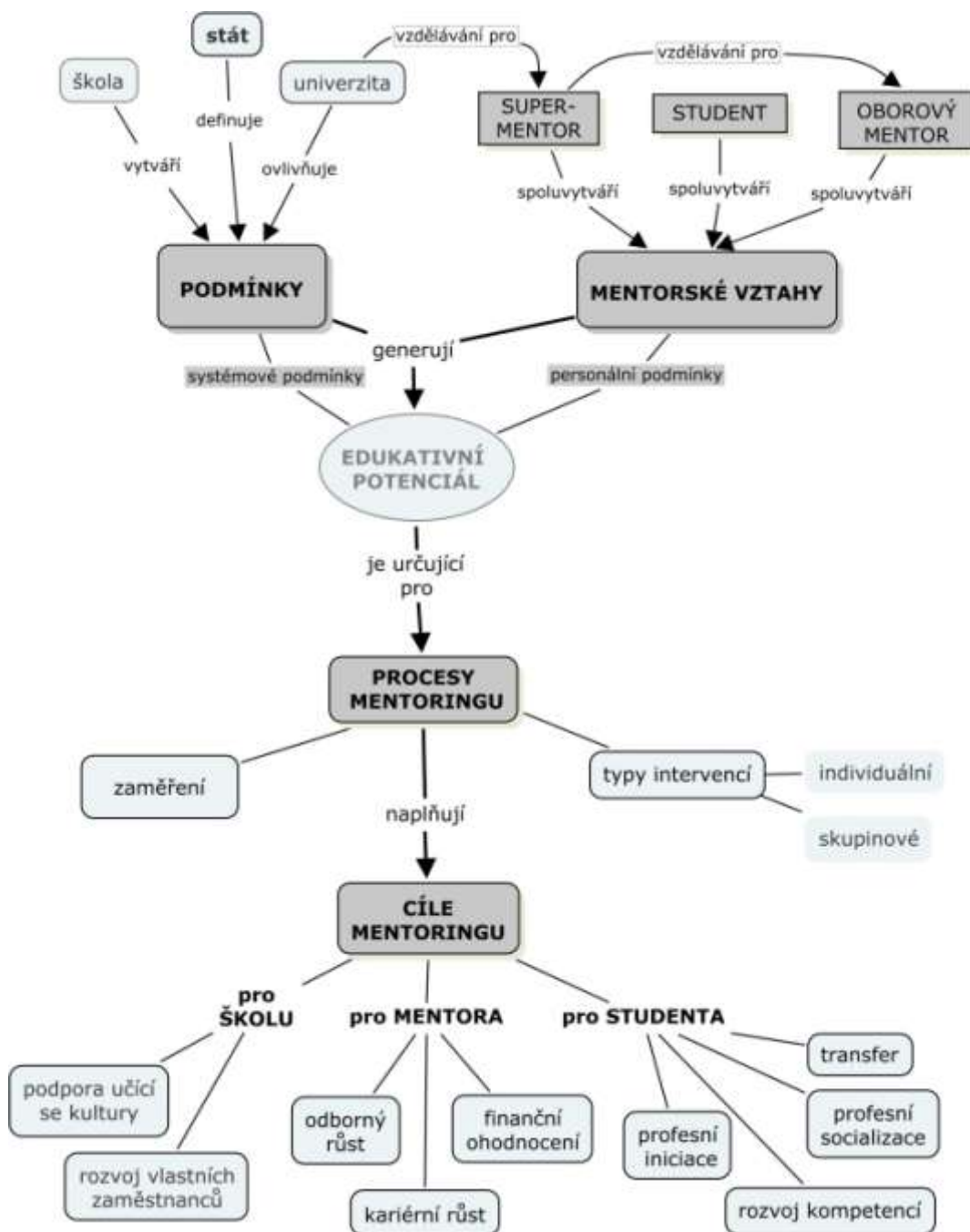
Můžeme předpokládat, že při kódování datového materiálu bychom identifikovali jinou centrální kategorii (tj. ústřední jev, kolem kterého se integrují všechny ostatní kategorie a který bude dobře datově nasycen²⁸), pravděpodobně by se jednalo o „Procesy mentoringu“. V důsledku intervenujících podmínek jak ze strany státu, tak ze strany školy, které poskytují řádově vyšší časovou, organizační i finanční podporu, by se posílil význam kategorie „Podmínky“ a oslabil význam kategorie „Mentorský vztah“, tyto dvě proměnné by mohly působit na Procesy mentoringu ze stejné hierarchické úrovně, event. bychom se na základě pečlivé analýzy empirických dat a variantních případů rozhodovali, zda Podmínky dokonce posunout v hierarchii výše než Mentorský vztah. Do kategorie Mentorský vztah zaznamenáme více vstupujících participantů, kromě oborového mentora (kterému se v Nizozemsku říká kouč) je to jakýsi „super-mentor“, který se věnuje zejména obecně pedagogickým, psychologickým a obecně didaktickým aspektům výuky a pracuje obvykle se studentskou skupinou jako s celkem. Dalším úkolem tohoto super-mentora je spolupracovat s jednotlivými oborovými mentory, řídit jejich práci a připravovat podklady pro sumativní evaluaci, kterou uskutečňuje akademický pracovník z univerzity. Do celého systému mentoringu vstupuje univerzita poměrně významným způsobem, zajišťuje vzdělávání mentorů a v souběžně probíhajících kurzech dbá zejména na kvalitu teoretické reflexe. Kategorie Edukativní potenciál by dostala jiný význam a pravděpodobně by se do ní zřetelně promítal jednak vliv vrstevnické (angl. *peer*) skupiny studentů, kteří jsou na dlouhodobé (obvykle půlroční) praxi na téže škole, jednak institucionální struktura školy a potenciál této školy jako učící se organizace. Mohli bychom v této

²⁸ Srovnej Strauss, Corbinová (1999), str. 86 a dále

souvislosti uvažovat o tom, že Edukativní potenciál bude ovlivňován v rovině individuální (dané mentorským vztahem) a v rovině systémovou.

Tyto úvahy jsme se pokusili zanést do konceptové mapy našeho teoretického modelu. Jde o extrapolaci základního modelu, uskutečněnou na základě analýzy dat z případové studie.

Obr. 13 Komparativní perspektiva: extrapolace modelu pro Nizozemsko



5.3 Aplikace modelu: intervenční strategie pro školní praxi

V této části budeme pracovat s vytvořeným teoretickým modelem aplikačním způsobem a pokusíme se na něm ukázat, zda a jakým způsobem přispívá k porozumění problematice mentoringu. Pokusíme se navrhnout intervenční strategie směrem ke zlepšení efektivity procesů mentoringu a ukázat, jak model respektuje dynamiku daného jevu a zda dokáže dobře graficky ilustrovat navrhované změny a jejich konkrétní působení na jednotlivé proměnné. Máme při tom na paměti, že jde pouze o teoretické úvahy, neboť nemáme informace o tom, nakolik je náš systém adaptivní. V takovém komplexním propojeném systému sice může každá změna části teoreticky ovlivnit systém jako celek, avšak ve společenských systémech, školství nevyjímaje, obecně vládne tendence ke stabilitě a odolávání změnám. Pro zjednodušení a srozumitelnost se pokusíme ilustrovat jen podle našeho názoru nejvýznamnější vlivy.

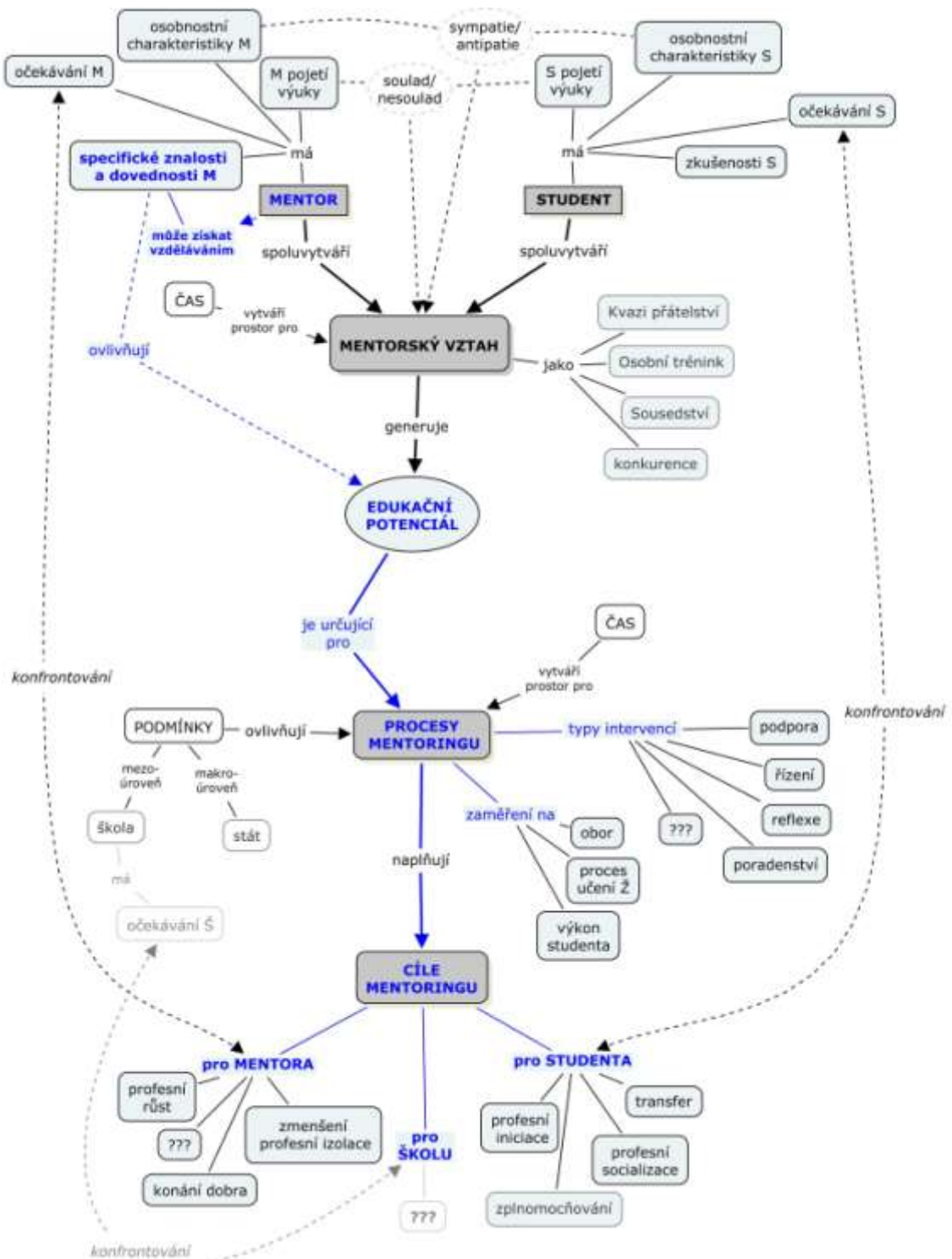
5.3.1 Strategie A - Zahájit vzdělávání mentorů

Vzdělávání mentorů je v současné době poměrně často diskutováno jako nutná podmínka zlepšení kvality praktické složky přípravy učitelů. V zahraničí existují propracované systémy, u nás byly v této oblasti zaznamenány pokusy spíše ojedinělé (Píšová, Solfronk). V této intervenci předpokládáme, že pedagogické fakulty budou realizovat vzdělávání mentorů bez nějakých speciálních zdrojů, v zájmu zkvalitnění své výuky, resp. řízení pedagogické praxe studentů učitelství. Další možností by mohlo být vzdělávání fakultami nebo jinými institucemi, kdy se podaří získat zdroje např. prostřednictvím rozvojových projektů a grantů. To je sice o poznání uskutečnitelnější varianta, bohužel obvykle jde o aktivity časově a místně omezené, bez nějaké dlouhodobější systematické koncepce.

Prostřednictvím takového vzdělávání se zvýší znalosti a dovednosti mentorů a to přímo ovlivní edukační potenciál mentoringu. Ten dále působí na vlastní procesy mentoringu, participanti získají dovednosti a metodické postupy pro účinnější

intervenční strategie, teoretické kurzy a školení přispějí k efektivnějšímu zaměření procesů apod. Proces ilustruje následující obrázek.

Obr. 14 Intervenční strategie A: Zahájit vzdělávání



5.3.2 Strategie B: Zvýšit očekávání participantů

Uvažujme situaci, že se zvýší očekávání účastníků procesu mentoringu. Důvody mohou být různé, nastanou vyšší požadavky na kvalitu absolventů, školy usoudí, že mentoring by mohl být prostředkem k rozvoji jejich vlastních zaměstnanců nebo z nějakých důvodů stoupne motivace samotných mentorů. V takovém případě budou dosahované cíle procesu mentoringu konfrontovány s těmito novými očekáváním a pravděpodobně budou shledány jako nedostatečné. Vzniklý deficit může vytvořit tlak na edukativní potenciál mentoringu („abychom se toho více naučili“) a ten potom ovlivní známým způsobem celý proces. Situaci ilustruje obrázek na následující stránce.

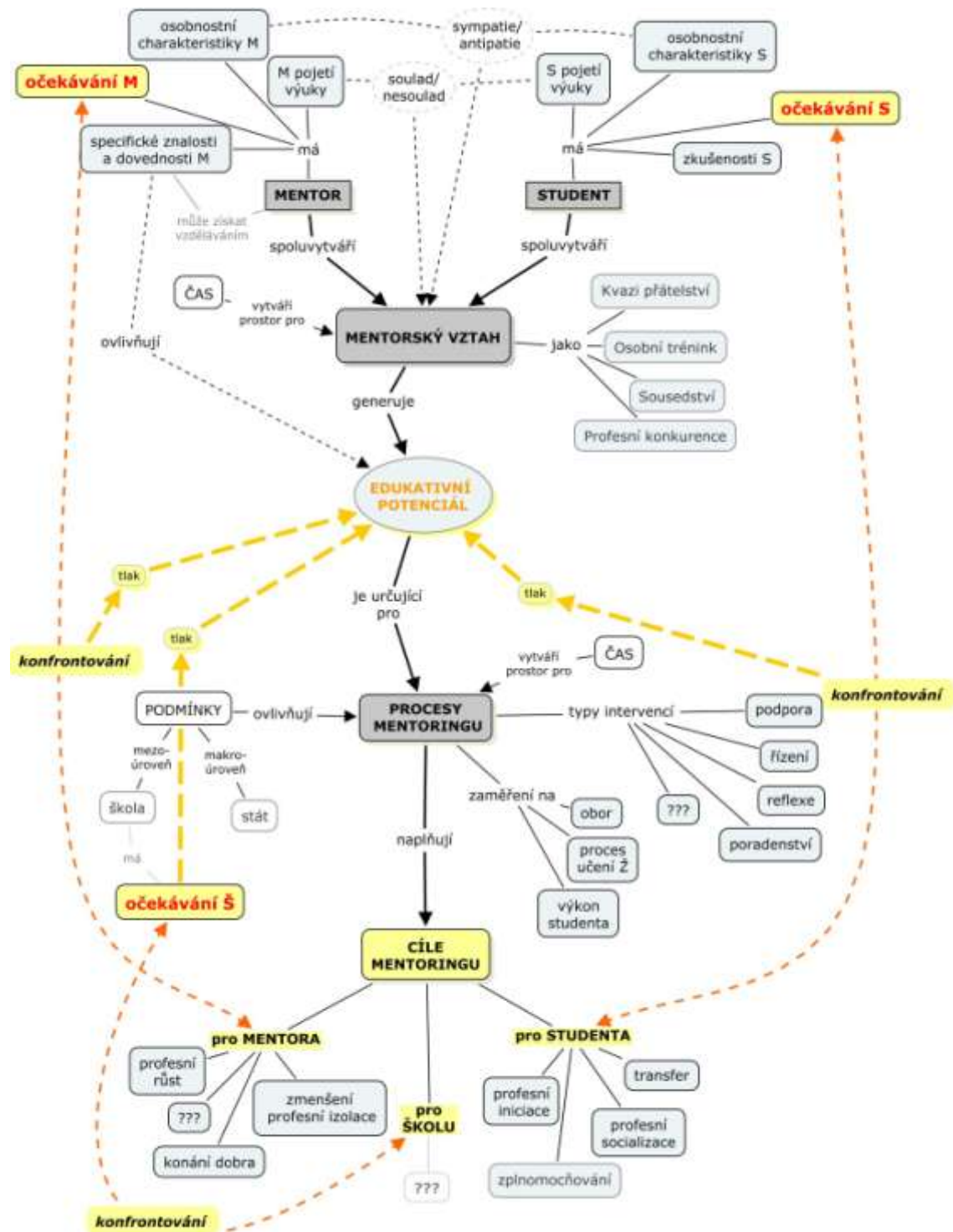
Realizaci obou strategií si lze představit jak s podporou nějakých dodatečných zdrojů, tak dokonce bez nich. Řada příkladných aktivit a reforem iniciovaných „zdola“ vznikala a vzniká bez jakýchkoliv finančních nebo jiných zdrojů. Spoléhá se při tom na motivaci a entuziasmus pedagogických pracovníků, kteří se věnují své profesi v rozsahu přesahujícím stanovené povinnosti, pracovní dobu i limity dané výší svého platu. Krátkodobě jsou takové aktivity snad udržitelné a motivující. V dlouhodobém horizontu však mají demotivující efekt a vedou k přebývání z podstaty, ať už na úrovni jednotlivců nebo institucí.

Obě načrtnuté intervenční strategie však v sobě implicitně ukrývají ještě jeden zásadní problém. Pokud nebudou doprovázeny zásadní změnou podmínek, zůstanou vždy pouze na úrovni epizodické, ať už z hlediska místa nebo času. Můžeme se setkat s vynikajícími příklady dobré praxe, které jsou výsledkem úsilí jednotlivců, jednotlivých škol a dokonce i jednotlivých fakult²⁹. V rámci grantových projektů zase můžeme koncipovat a ověřovat zajímavá experimentální uspořádání pro skupinky studentů, učitelů a škol. Bez dostatečných zdrojů a především změny systémových podmínek však bohužel udržitelnost takových projektů zůstane pouze záležitostí papírů v monitorovacích zprávách. Ještě problematičtější je otázka koncepčnosti, resp. přesněji nekoncepčnosti řady rozsáhlých projektových aktivit. Další komentování tohoto kontextu přesahuje rámec vědecké práce.

²⁹ Srovnaj projekt Klinický rok (Pířová 2004) pro studenty učitelství anglického jazyka Univerzity Pardubice

Tím nechceme snižovat význam příkladů dobré praxe a úsilí jejich realizátorů. Pouze konstatujeme, že od nich nemůžeme očekávat výraznější změnu systému.

Obr. 15 Intervenční strategie B : Zvýšit očekávání



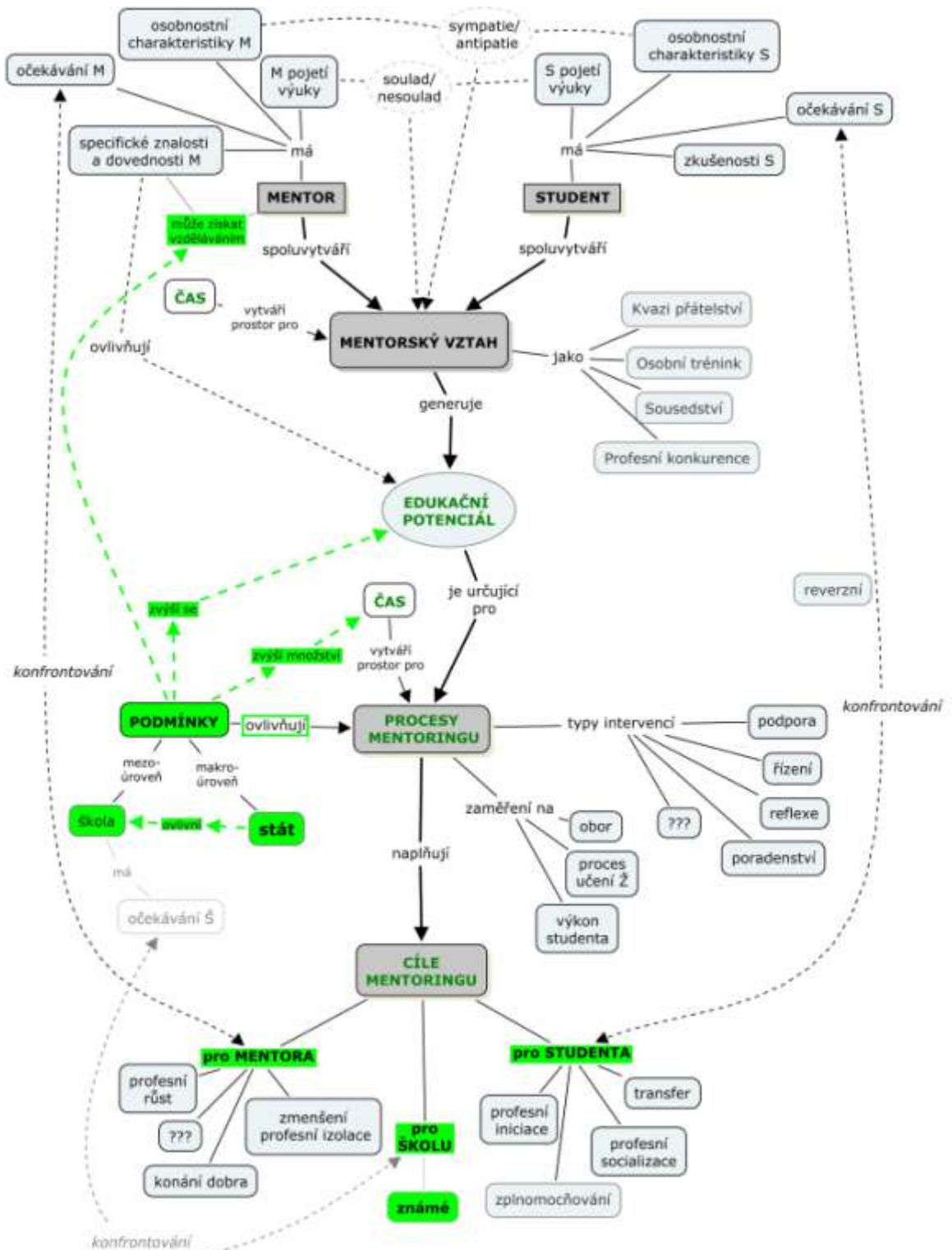
5.3.3 Strategie C: Zlepšit podmínky

Předpokládejme, že by se v důsledku osvětlené vzdělávací politiky změnilы podmínky výchovně-vzdělávacího kontextu. Školy mají v současné době minimum rezerv, takže optimistický předpoklad je, že účinná změna podmínek musí nastat skutečně na makro-úrovni, tedy na úrovni státu, a to jak v oblasti ekonomické, tak legislativní. Taková změna pochopitelně ovlivní i podmínky ve školách, případně bude spojena s tlakem na definování cílů mentoringu pro školy, např. v rovině požadavku rozvoje kultury učící se školy, viz následující obrázek. Tato strategie má za výsledek de facto syntézu předcházejících modelů, neboť generuje příležitost, event. i požadavek na vzdělávání mentorů a přirozeným způsobem zvýší očekávání všech participantů.

5.3.4 Rovnováha systému a předpoklady pro změnu

Při modelování intervenčních strategií jsme si uvědomili další limity této práce. Náš teoretický model je návrh komplexního systému a my se zde pokoušíme modelovat jeho změnu. Takové pokusy by však při seriózním úsilí vyžadovaly interdisciplinární dialog, neboť se pohybujeme na hranici pedagogiky s jinými vědními disciplínami, jako je sociologie, sociální psychologie, teorie školského managementu a další. Nevypořádali jsme se s obecnou teorií společenských systémů ani jsme se nepřihlásili k nějakému konkrétnímu paradigmatu, nezabývali jsme se rovnováhou systémů ani teorií potenciálu změny. Zmíněné nedostatky sice můžeme pro tuto chvíli vyřešit poukazem na limity naší práce, avšak při přípravě reálných intervenčních strategií bude nezbytné angažovat opravdu multidisciplinární tým odborníků z uvedených oborů.

Obr. 16 Intervenční strategie C : Zlepšit podmínky



5.4 Další možnosti zkoumání

Další možnosti zkoumání vidíme v ověřování a zpřesňování předloženého teoretického modelu. Jednotlivé pojmy, koncepty a vztahy mohou být dále diskutovány, doplňovány, redukovány nebo měněny. Je možné dále prohloubit kvalitativní šetření nebo výzkum doplnit o kvantitativní komponentu. Bude užitečné dále konkrétně rozpracovat načrtnuté intervenční strategie a zahájit v tomto smyslu interdisciplinární dialog. Pokud se bude uvažovat o přípravě systému vzdělávání pro mentory, je třeba důkladně uvážit vzdělávací potřeby všech participantů. Při tom je třeba mít na paměti jeden z našich průběžných výsledků (viz „Paradox sebehodnocení mentorů“), že totiž vzdělávací potřeby cílové skupiny nezjistíme tak, že se aktérů zeptáme na to, co považují za svoje vzdělávací potřeby. Část vzdělávacích potřeb zůstává obvykle skryta a sami aktéři si jich nejsou a často ani nemohou být vědomi. Měli bychom proto do mapování vzdělávacích potřeb zahrnout i jiné techniky než dotazování, např. zjišťování úrovně vybraných dovedností prostřednictvím pozorování nebo analýzy videozáznamů. K tomu bychom mohli například využít představený nástroj na operacionalizaci reflexe, po jeho řádném překladu, adaptaci a pilotáži v našich podmínkách.

Důležitá je i rovina vzdělávací politiky, tj. zpřístupnění výsledků výzkumu a návrhů na inovace ve srozumitelné a přesvědčivé formě představitelům decísní sféry.

5.5 Výsledky a jejich význam pro pedagogickou teorii a praxi

Přínos disertační práce lze vidět v její aktuálnosti. V předložené výzkumné zprávě se věnujeme tématu mentoringu, které je v českém i evropském kontextu tématem vysoce aktuálním. Velké množství zahraniční literatury kontrastuje s minimálním zastoupením tohoto tématu v české pedagogické literatuře. Toto téma dosud pro český výchovně-vzdělávacím kontextu není adekvátně uchopeno ani výzkumně, ani metodicky. Práce ve své teoretické části přináší přehled nejdůležitějších zahraničních trendů v této oblasti.

Náš metodologický přístup plně vychází ze stanovených cílů, tj. hloubkového porozumění procesům mentoringu, a prezentuje v českém výzkumném prostředí prozatím spíše minoritně zastoupený kvalitativní diskurz ve výzkumném designu zakotvené teorie. Za metodologicky přínosné a originální považujeme využití konceptových map a softwarového nástroje Cmap Tools.

V naší výzkumné zprávě dále na základě analýzy a interpretace empirických dat identifikujeme hlavní koncepty mentoringu a prezentujeme typologii mentorského vztahu, která napomáhá hlouběji porozumět systému procesů a jevů mentoringu v námi vymezeném kontextu.

Další přínos práce spočívá v navrženém teoretickém modelu mentoringu. Model vychází z výzkumných zjištění a je zakotven v praxi, zároveň jeho charakteristiky byly průběžně porovnávány se současným stavem poznání v dané oblasti. Za přednost modelu považujeme jeho flexibilitu, která se uplatňuje několika způsoby:

- 1) Model podává holistický obraz procesů a vztahů, zároveň dobře funguje i „per partes“, tj. pro ilustrování jednotlivých elementů a dílčích vztahů
- 2) Model je předkládán v několika úrovních obecnosti, od hlavní struktury procesů a vztahů přes kostru analytického příběhu a zjednodušený teoretický model až po komplexního podrobný Základní teoretický model mentoringu.
- 3) Model je dynamický, umožňuje reagovat na změny parametrů
- 4) I ta nejpodrobnější námi předkládaná forma teoretického modelu mentoringu, tj. Základní model, vykazuje dostatečnou úroveň abstrakce a je otevřená dalším úpravám. Jednotlivé pojmy, koncepty a vztahy mohou být dále diskutovány, zpřesňovány, doplňovány nebo redukovány, to vše komfortním způsobem při zachování plné funkčnosti a flexibility modelu.

S teoretickým modelem jsme pracovali aplikačním způsobem. Nejprve jsme provedli extrapolaci modelu v komparativní perspektivě a pokusili se tak rozšířit limity naší teorie za hranice českého vzdělávacího kontextu. V závěru jsme modelovali intervenční strategie a působení na jednotlivé parametry systému mentoringu.

ABSTRAKT (CZ)

Cílem disertační práce je analyzovat procesy mentoringu jako systému facilitace profesního učení v praktické komponentě přípravného vzdělávání učitelů v ČR. Teoretická část stručně uvádí vzdělávací kontext v České republice i v zahraničí a přináší přehled vybraných teoretických modelů mentoringu a relevantních výzkumných nálezů. Jádrem empirické části práce je návrh vlastního teoretického modelu mentoringu za využití výzkumného designu zakotvené teorie. Součástí práce je podrobný popis induktivní metodologie výzkumu, kdy byla uplatněna graduální konstrukce výzkumného vzorku pro hloubkové rozhovory a využity analytické techniky otevřeného, axiálního, selektivního a tematického kódování. Pro účely průběžné i finální vizualizace výzkumných zjištění je zvolena tvorba konceptových map prostřednictvím softwarového nástroje Cmap Tools. V práci jsou analyzovány základní pojmy a vztahy a jako centrální kategorie je identifikován mentorský vztah, prezentuje se přechodný paradigmatický model mentoringu, typologie mentorského vztahu a konečně kauzální komplexní model procesů a vztahů mentoringu. S modelem se dále pracuje aplikačním způsobem; na základě vlastní případové studie mentoringu v Nizozemsku je provedena extrapolace modelu v komparativní perspektivě a závěrem je modelováno působení vybraných intervenčních strategií na parametry modelu. Práce je příspěvkem k diskusi o připravenosti českého systému počátečního vzdělávání učitelů na případné změny ve smyslu aktuálních evropských trendů, tj. směrem posilování významu praktické složky pregraduální přípravy učitelů.

RESUMÉ (EN)

The aim of the dissertation thesis is to analyse mentoring as a facilitative means to promote professional learning during the practical component of initial teacher education in the Czech republic. Theoretical part gives introduction to the Czech and European mentoring context in teacher education and brings an overview on selected theoretical mentoring models and relevant research findings. An own theoretical mentoring model, developed through the grounded theory research design, is the core of the empirical part of the thesis. The detailed description of the inductive methodology explains gradual data collection and analytical techniques of open, axial, selective and thematic coding. Concept mapping through Cmaps Tools software has been chosen for interim and final visualisation of the results. Basic concepts and relations are analyzed and the mentor relationship is identified as the core category of the analytical story line. The work brings an interim paradigm model, a typology of the mentor relationship and a complex causal theoretical mentoring model in the Czech republic. This model is then extrapolated from the comparative perspective, based on a case study of the Dutch mentoring system in initial teacher education. Finally, applications of selected intervention strategies demonstrate desired changes of the model. The thesis contributes to the current discussion about readiness of the Czech teacher education system for innovations, towards increasing the meaning of the school based part of the curriculum.

6 Bibliografie

BENDL, S.; MOJŽÍŠOVÁ, J.; MARKOVÁ, K.. Model klinické školy. In *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. s. 239-246.

CHERIAN, F. Learning to teach: Teacher candidates reflect on the relational, conceptual and contextual influences of responsive mentorship. *Canadian Journal of Education* 2007, 30 (1), str. 25 – 46.

CHVÁL, Martin; DVOŘÁK, Dominik; STARÝ, Karel; MARKOVÁ, Karolina. *Design-based research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů*. [Design-based research in the searching the ways of continuing professional development of teachers.] *Orbis scholae*. 2008, roč. 2, č. 3, s. 107-130.

CLUTTERBUCK, D. *Everyone Needs a Mentor* (2nd edition), London: CIPD 2001.

COSTA, A. and KALLICK, B. Through the Lens of a Critical Friend. *Educational Leadership* 1993, 51(2) str. 49-51

DARLING-HAMMOND, L., CHUNG, R., FRELOW, F. Variation in teacher preparation. How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 2002, 53(4), 286-302.

DVOŘÁK, D.; STARÝ, K.; GREGER, D.; DUSCHINSKÁ, K.; URBÁNEK, P.; SCHOLLAERT, R. a kol. *Metodická podpora učitele, nové organizační formy práce směřující k postupnému přechodu k vzdělávacím strategiím, které naplňují individuální rozvoj potřeb žáka. Podpora systému Učíci se škola. Závěrečná zpráva o řešení*. Praha: MŠMT 2009. Nepublikováno.

EISNER, E. W. *From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching*. Teaching and Teacher Education, Vol. 18 (4), May 2002, str. 375-385

FISCHLER, L. A. ; ZACHARY, L.J. *Shifting Gears: The Mentee in the Driver's Seat*. Adult Learning, 2009, Vol 20 (1/2), str. 5 - 9

FEIMAN- NEMSER, S. & ROSAEN, C. *Guiding teacher learning*. New York: American Association of Colleges for Teacher Education Publications, 1997.

FEIMAN- NEMSER, S. Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), 1998, str. 63 – 74.

FEIMAN- NEMSER, S. Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 2001, str. 17-30.

- FROMM, E. *Mít nebo být*. Praha: Naše Vojsko 1976.
- FURLONG, J. & MAYNARD, T. *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge*. London: Routledge, 1995.
- GANSER, T. Principles for Mentor Teacher Selection. *The Clearing House*, Vol. 68 (5), 1995, str.. 307-309.
- GIBSON, J. (2010). *Mentoring home page* [online]. Získáno 30. 5. 2010 z The Higher Education Academy English Subject Centre:
<http://www.english.heacademy.ac.uk/explore/resources/mentoring/index.php>
- GLICKMAN, C.D; GORDON, S.P. & ROSS-GORDON, J.M. *SuperVision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*. 6th ed. Boston: Allyn – Bacon 2004.
- GOLDHAMMER, R. *Clinical Supervision: Special methods for the supervision of teachers*. NewYork: Holt. Rinehan and Winston 1969.
- HAGGER, H. & McINTYRE, D. *Learning Teaching from Teachers: realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press 2006.
- HAWKINS, P., SHOHET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Přeložila H. Hartlová. Praha: Portál 2004.
- HILLGATE Group *Learning to Teach*. London: Claridge 1989.
- HOLMES Group *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing: Holmes Group 1986.
- Improving the Quality of Teacher Education*. European Comission 2008.
- INGERSOLL, R. M. Teacher turnover and teacher shortage: an organizational analysis. *American Educational Ressearch Journal*, 2001, 38 (3), str. 499 – 534.
- JANÍK, Tomáš. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In Maňák, Josef - Švec, Vlastimil. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, svazek 1, s. 51-68.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál 2002.
- KOLB, D. A. *Experiental Learning: Experience as a source of learning and development*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall 1984
- KORTHAGEN, F. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers 2001.

KROPÁČKOVÁ, J., LINKOVÁ, M., MARKOVÁ, K. Koncepce pedagogické praxe v rámci pregraduální přípravy učitelství na PedF UK v Praze. In: *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů*. Sborník ze semináře PdF MU Brno 2005.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996.

KWAN, T. & LOPEZ-REAL, F. Mentors' Perceptions of their Roles in Mentoring Student Teachers, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 2005, str. 275 – 287.

LAZAROVÁ, B.; CPINOVÁ, S. Kolegiální učení. K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů. In: *Učitelství listy*, Praha: Agentura Strom, 2004. číslo 3, s. 4

LITTLE, J. W. The mentor phenomena and the social organization of teaching. In C. Cazden (Ed.), *Review of research in education*. (str. 297-351). Washington, DC: American Education Research Association (AERA), 1990.

MAANDAG, D. W., DEINUM, J. F., HOFMAN, W.H.A. & BUITINK, J. Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 2007, Vol. 30, No. 2, pp. 151–173.

MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : Masarykova univerzita 1996.

MARKOVÁ, K. Potenciál portfolia jako nástroje hodnocení a reflexe studentské pedagogické praxe. In: *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Sborník příspěvků z konference. Univerzita Pardubice 2008.

MARKOVÁ, K., Koncepce rozvoje výzkumných aktivit studentů na pedagogické praxi. In: Wiegerová, A. (Ed.): *Kvalita života v škole v centre pozornosti výzkumných projektů*. Recenzovaný sborník z konference s mezinárodní účastí. Bratislava: PdF UK 2005.

MARKOVÁ, K.; URBÁNEK, P. Praktická příprava učitelů sekundárního stupně škol: realita, problémy a perspektivy. In: VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vzděláváme budoucí učitele*. Praha: Portál 2008.

MATÝSOVÁ, T. *Implementace nástrojů vizualizace informací jako součást kurzů informační gramotnosti*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a knihovnictví, 2009. 99 s. Vedoucí diplomové práce PhDr. Petr Škyřík.

MATÝSOVÁ, T. Nástroje vizualizace informací jako součást kurzů informační gramotnosti. Část III. *Inflow: information journal* [online]. 2010, roč. 3, č. 4 [cit. 2010-07-14]. Dostupný z WWW: <<http://www.inflow.cz/nastroje-vizualizace-informaci-jako-soucast-kurzu-informacni-gramotnosti-cast-iii>>.

McINTYRE, D., HAGGER, H., & WILKIN, M. (Eds.) *Mentoring: Perspectives on School-Based Teacher Education*. London: Kogan Page 1993.

Mistr Eckhart a středověká mystika. Uspořádal Jan Sokol. Praha: Zvon 1993.

NOVAK, J. D. & CAÑAS, A. J. *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Technical Report IHMC CmapTools [online]. 2006-01 Rev 01-2008, Florida, Institute for Human and Machine Cognition, 2008 b, dostupné z WWW:
<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. *Learning how to learn*. New York : Cambridge University Press, 2008 a; s. 15.

OSTERMAN, K., KOTTKAMP, R. *Reflective Practice for Educators*. Newbury Park, CA: Corwin Press 1993

PAJAK, E. F. *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. 2nd ed. Norwood, MA: Christopher – Gordon 2000.

PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice 2004.

PÍŠOVÁ, M.; KOSTKOVÁ, K. Podpora profesního rozvoje studentu učitelství v průběhu pedagogické praxe. In *Pedagogická praxe: současnost a perspektivy*, Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2007. s. 275-288.

PODLAHOVÁ, L. Současné chápání významu pedagogické praxe při přípravě učitelů. *Pedagogická orientace*, 1993, č. 8-9, s. 127-130.

PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál 2002.

SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Praha: Paido 2004.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.

SHULMAN, J.H. From inspired vision to impossible dream: The dangers of imbalanced mentoring. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 2004, str. 393- 406

ŠIMONÍK, O. *Pedagogická praxe*. Brno: MSD 2005.

SOLFRONK, J., MOJŽÍŠOVÁ, J., MARINKOVÁ, H. *Projekt klinického semestru*. *Pedagogika*, 1993, 3, s. 321 – 332.

STANULIS, R. N.. Classroom teachers as mentors: Possibilities for participation in a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 1995, str. 331- 344.

STANULIS, R. N. ; RUSSELL, D. "Jumping in": trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education* 16 (1), 2000, str. 65 - 80

SULLIVAN, S., GLANZ, J. *Supervision That Improves Teaching. Strategies and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press 2005.

The Teacher Education Curricula in the EU. Comparative study project of University of Jyväskylä. 2009

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2007.

WANG, J. & ODELL, S. J. Mentored learning to teach according to standardsbased reform: A critical overview. *Review of Educational Research*, 72(3), 2002, str. 481 - 546.

WARD, J.R. & McCOTTER, S.S. Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* 20, 2004, str. 243 – 257.

ZEICHNER, K. Teachers as reflective practitioners and democratization of school reform. In K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 199 - 214). New York: Teachers College Press 1996.

ZEICHNER, K. M., CONKLIN, H. G. Teacher education programmes, in: M. Cochran-Smith, and K. M. Zeichner, *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum 2005.

ZEICHNER, K. M., LISTON, D. P. *Reflective Teaching. An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers 1996.

Seznam obrázků

Obr. 1: Deset kompetencí mentora (Clutterbuck).....	8
Obr. 2 Schéma činitelů a procesů mentoringu.....	58
Obr. 3 Vztahy a procesy v mentoringu – hlavní struktura.....	59
Obr. 4 Mentoring - kostra analytického příběhu (horizontální).....	60
Obr. 5 Teoretický model mentoringu – kompletní konceptová mapa (horizontální).....	61
Obr. 6 Mentoring - kostra analytického příběhu (vertikální).....	63
Obr. 7 Základní teoretický model mentoringu v přípravě učitelů.....	64
Obr. 8 Zjednodušený teoretický model mentoringu.....	65
Obr. 9 Teoretický model - Přehled základních elementů mentoringu.....	66
Obr. 10 Teoretický model - Vstupní podmínky mentorského vztahu.....	67
Obr. 11 Teoretický model - Mentorský vztah a jeho parametry.....	67
Obr. 12 Teoretický model - Typologie mentorského vztahu.....	68
Obr. 13 Komparativní perspektiva: extrapolace modelu pro Nizozemsko.....	79
Obr. 14 Intervenční strategie A: Zahájit vzdělávání.....	81
Obr. 15 Intervenční strategie B : Zvýšit očekávání.....	83
Obr. 16 Intervenční strategie C : Zlepšit podmínky.....	85

Seznam tabulek

Tab. 1 Graduální konstrukce výzkumného vzorku - přehled.....	28
Tab. 2 Typologie mentorského vztahu.....	55
Tab. 3 Přechodný paradigmatický model mentoringu.....	57