

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Mentoring jako nástroj podpory profesního rozvoje učitele
a studentů učitelství

Mentoring as a tool to support the professional development of teachers
and students of teaching

Michaela Velechovská

Vedoucí práce: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.
Studijní program: Pedagogika
Studijní obor: Pedagogika

2015

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Mentoring jako nástroj podpory profesního rozvoje učitele a studentů učitelství vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 10. 12. 2015

.....

podpis

Ráda bych poděkovala své školitelce prof. PhDr. Vladimíře Spilkové za inspiraci a vedení a PhDr. Janě Kargerové, Ph.D. za její pomoc.

ABSTRAKT

Cílem práce je přispět k řešení problematiky mentoringu v České republice, zkoumat možnosti využití mentoringu pro rozvoj profesních kompetencí učitelů a studentů učitelství. Téma mentoringu je v našich podmínkách relativně nové, proto se práce snaží přispět i k teoretickému uchopení tématu. Výzkum je realizován kvalitativním přístupem s využitím designu případové studie. Případem je zde vzájemné působení mezi mentorem a menteeem, kdy jsou definována další kritéria výběru učitelů v roli mentora do výzkumného vzorku. Využito bylo několik metod sběru dat: dotazování formou rozhovoru pomocí návodu, expertní dotazování a dotazník s otevřenými otázkami. Dalšími metodami jsou videozáznam, rozbor dokumentů a ohniskové skupiny. Získaná data byla analyzována dle více vybraných teoretických rámců, dle strategie hledání shod/kongruence a tyto výchozí teoretické koncepty byly obohaceny daty získanými z analýzy případu a také porovnáním mezi sebou. Výsledky ukazující přínosy mentoringu jsou vnímány především na straně mentee a přínosy jsou akcentovány a zaměřeny na profesní rozvoj, kde mentee získávají jak rady, tipy a doporučení vycházející z praxe, tak je rozvíjeno jejich samostatné myšlení v rámci profese učitele. Přínosy pro profesní rozvoj mentee sami respondenti vnímají spíše sekundárně, hlavní jsou pro ně přínosy přímo pro mentee a vlastnímu učení nevěnují tolik pozornosti. Nicméně pro mentory je hlavním přínosem obnovení či posílení vlastní motivace a reflexe vlastního vyučování. Rizika mentoringu jsou spatřována především v rovině osobnostní a to jak na straně mentora, tak menteeho. Výsledky také ukázaly, že přínosy pro menteeho jsou významně ovlivněny rolí, které mentor používá, a jak mentoři, tak mentee se shodují, že role mentora má dvě dimenze. Jednou dimenzí je profesní rovina, kde role mentora jsou: kouč, hodnotitel, rádce a vedoucí, zatímco druhá dimenze je osobní a mentor je v ní podporovatelem. Výsledky práce mohou přispět ke zkvalitnění pedagogických praxí v rámci pregraduální přípravy či spolupráce nejen mezi fakultním učitelem/mentorem a studentem/menteeem, ale i mezi fakultou a fakultními učiteli/mentory.

KLÍČOVÁ SLOVA

mentoring, profesní rozvoj, případová studie, role mentora, strategie mentoringu, mentee, učitel v roli mentora, pedagogická praxe

ABSTRACT

Work explores the benefits of mentoring for the professional development of teachers and students of teaching. The aim is to contribute to discussions of mentoring in the Czech Republic. The theme of mentoring in our conditions is relatively new, so the work seeks to contribute to the theoretical grasp of the subject too. Research is conducted in qualitative approach using case study design. Case there is interaction between the mentor and mentee, where are defined other criteria for the selection of teachers in the role of mentor to the research sample. Used data collection methods are: questioning by interview via instruction manual, expert interviews and a questionnaire with open questions. Other methods are the video analysis, documents and focus groups. Obtained data were analyzed according to several theoretical frameworks according selected strategy seeking hits/congruence and these initial theoretical concepts were enriched with data from case analysis and compared with each other. The results show that the benefits are perceived more on mentee side and benefits are accentuated and focused on the development in the profession, mentee gain as hints, tips and advice based on experience and the development of their independent thinking within the teaching profession. The benefits for the professional development of the mentee, respondents perceive themselves rather secondary; the main benefits are not for them and for their own learning. Mentors do not pay much attention. However, for mentors is a major value renewal and strengthening of self-motivation and then the reflection of their own work in classes. Risks of mentoring are seen as especially at the level of personality from the perspective of mentee and mentor too. The results also showed that the benefits for mentee are significantly influenced by the roles that mentor use, and how mentors and mentees agree on, that the role of mentor has two dimensions. One dimension is the professional, where mentor's roles are: coach, evaluator, mentor and leader and second, personal dimension, where the mentor is a supporter. The results of the work can contribute to the improvement of pedagogical practices within undergraduate training, and cooperation between faculty teacher/mentor and student/mentee but also between faculty and faculty teachers/mentors.

KEYWORDS

Mentoring, professional development, case study, role of mentor, mentoring strategy, mentee, a teacher in the role of mentor, teaching practice

Obsah

Úvod	6
1 Kvalita učitele a přípravného vzdělávání učitelů – trendy	8
1.1 Učitel expert	9
1.2 Pojetí profese učitele	11
1.2.1 Pojetí založené na důkazech	12
1.2.2 Pojetí založené na znalostech	13
1.2.3 Reflektivní praktik	14
1.3 Aktuální trendy v pojetí pedagogické praxe v přípravném vzdělávání učitelů	17
2 Mentoring	23
2.1 Vymezení pojmu mentoring, mentor, mentee	23
2.2 Paradigma a teorie mentoringu	28
2.3 Funkce mentoringu	33
2.4 Strategie mentoringu	34
2.5 Role mentora	36
2.6 Fáze mentoringu	39
2.7 Mentorský vztah	40
2.8 Přínosy a rizika mentoringu	44
3 Podoby mentoringu ve školské sféře	48
3.1 Mentoring ve vzdělávání v České republice	49
3.2 Mentoring studentů učitelství	50
3.3 Mentoring v Irsku	52
3.4 Zasazení mentoringu do vzdělávací politiky Evropské unie a České republiky	58
4 Vzdělávání mentorů	61
4.1 Kompetence a požadavky na mentora	62
5 Metodologie výzkumu	66
5.1 Výběr designu kvalitativního výzkumu	68
5.2 Případová studie	69
5.3 Výzkumný vzorek a výběr respondentů	73
6 Výzkumný projekt	81
7 Metody sběru dat	85
7.1 Kvalitativní dotazování	85
7.1.1 Rozhovor pomocí návodu	86
7.1.2 Rozhovor s expertem	88
7.1.3 Dotazník s otevřenými otázkami	89

7.2	Dokumenty	89
7.3	Videozáznam	92
7.4	Ohniskové skupiny	92
8	Triangulace	95
9	Záznam a příprava dat	96
10	Metody a postup analýzy dat.....	97
10.1	Použité a soupeřící teoretické rámce	98
11	Výsledky výzkumu a jejich interpretace	107
11.1	Výsledky vycházející z teorie.....	107
11.2	Výsledky případu jako celku	120
12	Další možnosti zkoumání	132
13	Závěr.....	133
14	Seznam použitých informačních zdrojů	136
	Seznam příloh.....	149
	Příloha číslo 1	149
	Příloha číslo 2.....	151
	Příloha číslo 3.....	153
	Příloha číslo 4.....	156
	Příloha číslo 5.....	158
14	Seznam obrázků	161
15	Seznam tabulek	161
16	Seznam grafů.....	161

Úvod

V současné době stále roste důraz na kvalitu učitele a jeho další profesní rozvoj. *„Kvalita učitele je všeobecně považována za klíčový faktor, který zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání.“* (Crone & Teddlie, 1995; McKinsey, 2007). Některé výzkumy ukázaly, že má kvalita učitele větší vliv na vzdělávací výsledky žáků, než například kvalita kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol (Hattie 2003, Barber & Mourshed 2007, Spilková & Tomková, Spilková a kol., 2010).

Zmíněná tendence je velmi logická, protože učitel je považován za tvůrce změny, atmosféry a hlavního činitele ve vzdělávacím procesu, který je akcentován coby způsob rozvoje a konkurenceschopnosti ekonomiky a hospodářství. *„Má-li hospodářství Evropy zůstat konkurenceschopné a zachovat prosperitu svých občanů, je jedinou účinnou odpovědí inovace a kvalita. Evropská komise v roce 1994 vyhlásila program Evropské politiky podpory kvality.“* (Svoboda & Nezvalová, 1999). V tomto dokumentu se také uvádí *„Hledisko řízení kvality by mělo být uplatňováno systematicky ve všech vzdělávacích institucích; tyto subjekty by se měly přidržovat zásad kvality a jejich výkon by měl být systematicky vyhodnocován.“* (Svoboda & Nezvalová, 1999)

V celém světě jsou proto hledány účinné cesty ke zvyšování kvality výkonu učitelské profese a k podpoře profesního rozvoje učitelů v průběhu jejich profesní dráhy. Kromě tradičních forem vzdělávání učitelů v praxi jsou ověřovány nové metody, které by více zohledňovaly individuální potřeby jednotlivých učitelů (Lazarová, 2006). Hledána je inspirace v modelech profesního rozvoje u jiných profesí. Například ve firemní sféře existují vzdělávací programy, které s využitím evaluačních nástrojů vytvářejí plány rozvoje, akcentující individuální potřeby rozvoje pro daného člověka, zohledňují čas a vytyčující prostředky, jak tento rozvoj realizovat. Mezi nové přístupy, které se v českém prostředí pozvolna aplikují z firemního prostředí do školské sféry, patří koučování (Horská, 2009) a mentoring (Brumovská & Málková, 2010; Píšová, 2011; Lazarová, 2010, 2011). Tyto formy, jak se zdá, více reflektují individuální potřeby i možnosti jedinců. Mentoring představuje možný přístup k podpoře kvality učitele a může být využit v různých fázích profesního rozvoje učitele. Ve výzkumech bylo zjištěno, že mentoring i díky tomu, že se odehrává na pracovišti, je velmi efektivním přístupem rozvoje profesních dovedností (Hobson, Ashby, Malderez

& Tomlinson, 2009; Wang, Odell & Schwille, 2008). Nejčastěji se mluví o mentoringu začínajícího učitele (Porter, 2008). Navíc systematická a souvislá podpora začínajícího učitele patří mezi doporučení Evropské unie pro členské státy a řada z nich mentoring k tomuto účelu využívá (Starý, 2012). Mentoring je také možné využít pro již zkušené učitele (Lazarová, 2011), jako formu kolegiální podpory a prostředek pro vytváření učící se komunity. Dalším možným využitím je v přípravném vzdělávání učitelů v rámci vedení pedagogických praxí (Píšová, 2011). Zahraniční výzkumy ukazují, že mentoring může mít řadu přínosů, například při rozvoji profesních kompetencí (Lindgren, 2005) nebo v rámci profesní socializace (Bullough & Draper, 2004) a to jak pro začínající učitele, tak pro studenty učitelství. Jsou zde ale i rizika (Hicks, Glasgow & McNary, 2005). V českém prostředí není tomuto tématu věnována dostatečná pozornost, nejsou zde zkušenosti a zároveň se mentoring stává aktuálním nástrojem a tématem, které, má-li být využíváno efektivně, je třeba popsat a poznat jeho možnosti i limity. Z tohoto důvodu je cílem práce přispět k řešení problematiky mentoringu v českém prostředí.

Práce obsahuje část teoretickou a výzkumnou. V teoretické části je pozornost věnována vybraným trendům v oblasti kvality učitele a přípravného vzdělávání, jedná se o vybrané trendy, protože kvalita učitele je samo o sobě velmi obsáhlé a široké téma a stejně jako přípravné vzdělávání. Trendy jsou vybrány a vztaženy k výzkumnému záměru. V teoretické části je značná pozornost věnována samotnému tématu mentoringu a to jak teoretickým konceptům, tak i výsledkům realizovaných výzkumů. V teoretické části práce je snaha zasadit mentoring do české i evropské vzdělávací politiky, protože se jedná o jednu z podmínek ovlivňujících existenci a podobu mentoringu.

Hlavním cílem výzkumu je odpovědět na otázku, jaké přínosy má mentoring pro profesní rozvoj učitelů a studentů učitelství. Další výzkumné otázky jsou zaměřeny na sledování následujících fenoménů: Jak jednotliví aktéři vnímají cíle mentoringu a co od něj očekávají, jak jednotliví aktéři hodnotí přínosy a nedostatky mentoringu, jaké kvality, kompetence či dovednosti má mentor mít.

Výzkumná část odpovídá na výzkumné otázky, kdy je hlavním cílem zjistit, jaké přínosy a nedostatky má mentoring pro profesní rozvoj učitelů a studentů učitelství.

Právě díky volbě výzkumných otázek a jejich znění je použit kvalitativní přístup a design případové studie. Metody a výzkumný projekt jsou vybrány s ohledem na to, že v případové studii by mělo být využito více informačních zdrojů a „využity veškeré dostupné metody

sběru dat“ (Švaříček & Šedřová, 2007). Analýza dat se pak opírá o techniku analýzy (Blatter & Blume, 2008; Blatter & Haverland, 2012) hledání shody/kongruence a rozbor procesu, která zachovává pohled na případ jako na celek. Výsledky jsou dvojího druhu, v první řadě se jedná o výsledky na základě zvoleného výchozího teoretického rámce. Druhým pohledem na výsledky je porovnání teoretických rámců a vytvoření explanace případu definovaného v této práci.

1 Kvalita učitele a přípravného vzdělávání učitelů – trendy

Ve sdělení Komise evropských společenství o zlepšování kvality vzdělávání učitelů z roku 2007 „*se výslovně uvádí, že kvalita učitelů významně a přímo úměrně souvisí s výsledky žáků.*“ (Starý, 2012). Toto prohlášení potvrzuje i mnoho autorů a výzkumů směřujících pozornost ke kvalitě. Kvalita učitele je spjatá s jeho vývojem a kariérou. Téma je to velmi aktuální, díky snaze o vytvoření nového kariérního řádu pro učitele v České republice. Vývoj učitele je možné sledovat podle jeho profesního životního cyklu (Píšová, 2011, 2013; Lazarová, 2010; Lukas, 2008). Pojetí stádií vývoje je mnoho, například Lukas (2008) dělí pojetí na: užší psychologická, zaměřená na identitu učitele, na vývoj dovedností a kompetencí, na fáze profesního vývoje, na kritických, zlomových okamžicích, širší pojetí identity a pojetí odrážející životní příběh učitele. Píšová (2011) uvádí dva hlavní směry při zaměření se na vývoj učitele: kariérní, tedy sociologický a sociálně psychologicky orientovaný a pedagogicko-psychologický, zaměřený na rozvoj profesních kompetencí učitele. Každé z těchto pojetí popisuje vývoj učitele a fáze jeho vývoje s ohledem na jiné aspekty jeho vývoje. Z toho plyne, že vývoj a kvalita učitele je těžce postižitelné a především komplexní téma, které se navíc proměňuje v čase a je ovlivňováno i současnou situací ve smyslu širšího kontextu a trendů. Nicméně při hledání kvality se pozornost, kterou je možné vysledovat v literatuře, obrací na: studenty učitelství, začínající učitele, učitele ve smyslu dalšího vzdělávání a nově (Lazarová, 2011) i na starší učitele. Každé z těchto období je samostatným tématem a oblast, kde se kvalita, expertnost projevuje jinak, je velmi obsáhlá. Z důvodu zaměření práce je věnována pozornost kvalitě pregraduálního vzdělání a pedagogickým praxím studentů učitelství a učitelům ve smyslu dalšího vzdělávání či celoživotního vzdělávání a okrajově učitelům služebně starším. Urbánek (2005) upozorňuje na to, že vzdělávání učitelů, které je systematické, cíleně probíhá pouze v pregraduální fázi. Systém dalšího vzdělávání učitelů, který by byl na národní úrovni cílený a systematický, v podmínkách České republiky chybí.

Kvalita i problémy s kvalitou nastávají již u studentů učitelství, kdy, jak poznamenává Urbánek (2005), značná část studentů je již při studiu rozhodnuta profesí učitele nevykonávat. Právě mentoring společně s koučováním, ale i klinické školy (Píšová, 2005; Spilková & Tomková a kol., 2010), jsou trendy podporující snahu o zvyšování profesních kvalit učitele.

1.1 Učitel expert

Mentoring je jedním z přístupů, které mají ambici přispět ke kvalitě učitelů a budoucích učitelů. Proto, aby se učitel mohl stát mentorem, je třeba více kvalit, podmínek a dovedností, ale základním požadavkem na učitele, který se má stát mentorem je, že je to výborný učitel vynikající v práci se třídou (Lazarová, 2010). Snaha vymezit, popsat výborného učitele, tedy učitele experta, který by se následně mohl stát mentorem, vede k zájmu o téma učitele experta a o přístupy k expertnosti. Navíc učitel expert a jeho pojetí je důležité s ohledem na přípravné vzdělání učitelů, tedy máme-li ideál, je možné zhodnotit, jak je přípravné vzdělávání učitelů koncipováno a jestli vede tímto směrem. Dalším důvodem významnosti uvedeného tématu v této práci je, že tento koncept může ovlivňovat další vzdělávání učitelů a podobu kariérního systému. To vše jsou z pohledu mentoringu podmínky, které tento proces ovlivňují, proto je třeba se věnovat jejich prozkoumání.

Trendem poslední doby je sledovat, nastavovat a udržovat kvalitu ve vzdělávání jak v České republice (Píšová, 2013; Cesta ke kvalitě, 2012; Společnost pro kvalitu školy, 2014; Janík, Knecht, Kubiátka, Pavlas, Solnička & Vlček, 2011), tak v rámci Evropské unie. Díky tomu se do centra pozornosti dostává kvalita učitele a vyučování.

Samozřejmě existuje mnoho pojetí, jak expertnosti, tak toho, co znamená být expertem, tedy jaké dovednosti, znalosti, kompetence či praxi v oboru musí expert mít (Píšová, 2013). Zde je věnována pozornost konceptu: kognitivnímu, efektivitě učitele experta a prototypickému modelu. Do kognitivního pojetí spadá zájem o myšlení vynikající učitelů, kde byly nalezeny následující kvality myšlení učitelů expertů v preaktivní fázi (Píšová, 2010, s. 247): *„autonomie, tj. schopnost a ochota převzít odpovědnost za modifikace plánů dle potřeb žáků; flexibilita ve smyslu anticipace možných situací a přípravy jejich variantních řešení, stejně jako zvažování kontextuálních proměnných v procesech plánování; výsledková i procesuální účinnost – experti v kratším časovém úseku zpracují efektivnější plány vyučovacích jednotek, jejich mentální reprezentace jsou přitom velmi bohaté a krátkodobé plánování provádějí*

v perspektivě a zohlednění dlouhodobých kurikulárních cílů; myšlení expertů v preaktivní fázi vychází z rozsáhlé a integrované myšlenkové základny.“ V interaktivní fázi se pak jedná o: schopnost rozpoznat a interpretovat dění ve třídě, selektivně vybrat důležité, schopnost improvizace a schopnost, kdy experti dokážou i zpětně vysvětlit principy svého jednání, tedy své jednání vztahují k teorii, byť subjektivní (Píšová, 2010). Do kognitivního pojetí expertnosti náleží také zkoumání teorií a přesvědčení učitele, kdy kromě jasného vymezení vědění a přesvědčení je potřeba brát na zřetel i koncept *fronésis* a *epistémé*, čili *hot* a *cool action* (Píšová, 2013, s. 63), protože v mnoha situacích, nemá učitel čas si vše pečlivě promyslet, a proto jedná na základě *fronésis*, které je ovlivněno tacitními znalostmi a intuicí.

Dalším přístupem k pojetí experta je zaměření se na efektivitu učitelů expertů. Tento přístup vychází z paradigmatu proces – produkt, které je orientováno na evaluaci školní úspěšnosti, tedy na techniky a metody hodnocení výsledků žáků a učitelův vliv na tyto výsledky (Píšová, 2013). Hattie na základě metaanalýzy formuloval specifika učitele experta takto (Hattie, 2003): schopnost identifikovat základní reprezentace svého předmětu; schopnost řídit učení prostřednictvím interakcí ve třídě; schopnost monitorovat učení a poskytnout zpětnou vazbu; schopnost věnovat se afektivním atributům a schopnost ovlivňovat výsledky žáků. Ze všech kvalit experta byly vybrány tři, které nejvíce odlišují učitele experta od neexpertů (Hattie, 2003): schopnost zadat náročný úkol; integrované mentální reprezentace vyučování a učení; monitorování a poskytování zpětné vazby.

Prototypický model expertnosti se snaží postihnout fakt, že i učitelé experti se od sebe navzájem liší a proto hledá podobnosti kategorie expertnosti jako takové. Snaží se tedy určit rodové podobnosti a prototyp, který je centrálním exemplářem, tedy nejlepším reprezentantem v dané kategorii, jejíž hranice jsou volné (Píšová, 2013, s. 70). Mezi charakteristiky, jež jsou brány jako prototypové, patří (Sternberg & Horvath, 1995 dle Píšová, 2013, s. 70): *„znalosti (knowledge) jejich množství, povaha a způsob, jakým jsou organizovány; procesuální účinnost (efficiency), která vychází z vysoké míry automatizace a rozvinutých rutinních postupů (to umožňuje reinvestici uvolněných kognitivních zdrojů, což se projevuje v oblasti plánování, monitorování a hodnocení) a vhled (insight), který umožní kreativní řešení problémů.*„

S ohledem na charakter práce je podstatné využití modelu experta a jeho vliv na pojetí učitele a na přípravné vzdělávání učitelů. Optikou tohoto požadavku je nejméně prakticky použitelný a také i v teorii obtížněji propojitelný model prototypický, který je náročný na strukturu, přesnost, ale i na jasnou reprezentativnost daného experta v dané kategorii. Kognitivní pojetí

expertnosti je velmi rozmanité a široké, kdy na jedné straně stojí poměrně exaktní kategorie, jako je expertovo myšlení a na druhé straně intuice. Což je na druhou stranu výhodou tohoto modelu, neboť zohledňuje více úrovní, prvků, které se promítají do expertnosti učitele. Pojetí akcentující efektivitu se zaměřuje na to, o co jde především, a to jsou výsledky žáků, a snaží se pojmenovat, co a jak učitelé dělají, že ovlivňují výsledky svých žáků, což je ale samo o sobě velmi problematické, neboť není možné se vyhnout značné generalizaci a zjednodušení. Největší přínos lze spatřovat v prioritizaci učitelova jednání. Z uvedeného vyplývá, že z pohledu mentoringu a požadavků na mentora, kterým by se měl stát učitel expert, je nejvhodnější optika kognitivního pojetí i proto, že jsou v něm akcentovány různé druhy myšlení a to je oblast, kde mentoring a mentor mají na studenta učitelství značný vliv.

Samo pojetí experta při snaze zasadit mentoring do konceptuálního rámce kvality učitele a jeho profesního rozvoje ale nestačí. Pojetí experta je do značné míry ovlivněno, ale také samo ovlivňuje pojetí profese učitele jako takové a společně s dalšími prvky tak tvoří nezbytný rámec.

1.2 Pojetí profese učitele

Pojetí učitele je výchozím bodem pro zkoumání jak přípravného učitelského vzdělání a vedení pedagogických praxí, tak samotného mentoringu, protože pojetí učitele v širším kontextu utváří obsah a náplň mentoringu, tedy ovlivňuje to, co má být v procesu mentoringu rozvíjeno, aby se student stal učitelem.

I pojetí profese učitele se mění (Píšová, 2012, 2013; Spilková & Tomková, 2002, 2010; Korthagen, 2011; Janík, 2005; Starý, Dvořák, Greger & Duschinská, 2012; Liston, 2014; Hattie, 2012 atd.) Právě s měnícím se pojetím souvisí i uvažování o tom, co učitelskou profesi činí specifickou a co učitel musí mít, vědět, dělat. Existuje mnoho způsobů, jak strukturovat a popsat pojetí učitele a nároky na něj. Jedním ze způsobů je pojmenovat samo vědomí a způsob uvažování. Na změnu v chápání učitelské profese jako takové upozornil Imig (2005 dle Starý, 2012, s. 23), který popsal proces změny v pojetí učitele takto: „1. *Minulé pojetí – učitelem je ten, kdo absolvoval určité požadované vzdělání.* 2. *Dnes poměrně frekventované pojetí – učitelem je ten, kdo je vybaven určitým souborem dovedností a znalostí.* 3. *Perspektivní pojetí – učitelem je ten, kdo dokáže navozovat, udržovat, podporovat a hodnotit učení žáků.*“ Jak uvádí Píšová (2013, s. 15) „V současné době lze identifikovat tři

dominantní pojetí učitelství, konkrétně model reflektivní praxe, pojetí učitelství založené na znalostech a pojetí založené na důkazech – výzkum efektivnosti učitele.“ Autorka také uvádí, že model reflektivní praxe a pojetí učitelství založené na znalostech jsou modely kognitivní, zatímco pojetí založené na důkazech je spíše behavioristické. Díky tomu, že jsou tato tři pojetí aktuální, představují trend současnosti, který ovlivňuje vzdělávací politiku i obsah a formu přípravného vzdělávání učitelů, proto je jim zde věnována pozornost. Důležité je ale také poznamenat, že se jedná pouze o trendy vztahující se k tématu a cíli práce, nikoliv o komplexní popis s přihlédnutím ke kontextu minulosti, situace a další okolností a vlivů, které formují a formovaly pojetí učitele.

1.2.1 Pojetí založené na důkazech

Toto pojetí staví na výsledcích výzkumů efektivnosti učitele a na paradigmatu proces – produkt (Píšová, 2013). Klíčovým přístupem je zde využití soudobých poznatků, které přinesl výzkum pro zkvalitnění praxe (Hattie, 2012). *„Učitelé by měli být schopni inovovat svou práci a využívat pro to informace vyplývající z výzkumných důkazů (evidence). Je třeba učitele podněcovat k tomu, aby se seznamovali s důkazy o efektivních postupech a zapojovali se do inovačních aktivit a do výzkumů, aby udrželi krok s vyvíjející se znalostní společností.“* (EU, 2007 dle Starý, 2012). Pojetí založené na důkazech může být užší, což znamená, že se jedná o kvalitní experimentální výzkum, který má zkoumat dopady aplikovaných inovací (Starý, 2012). Niemi (2002) pak představila i pojetí širší, které zahrnuje přípravné vzdělání učitelů, kdy studenti mají: znát nejnovější výzkumy z aprobačních oborů i aktuálního pedagogického výzkumu, měli by mít obecnou výzkumnou gramotnost a „badatelský“ přístup k vlastní práci, tedy umět využívat v reflexi své práce poznatky z výzkumů a podle toho jednat v další praxi, a samo vzdělávání učitelů by podle Niemi mělo být podrobeno výzkumu. Autorka dále uvádí, že by se studenti již v průběhu studia měli stát součástí výzkumné práce, což by jim mělo pomoci se identifikovat s profesí učitele i výzkumníka. Efektivita učitele se v tomto pojetí vztahuje a měří k výsledkům žáků. Toto pojetí se snaží orientovat na jasné výsledky, ale jak kritické hlasy ukazují, posuzovat učitele podle výsledků žáků je velmi jednostranné, úzce zaměřené a neposkytuje to celkový obraz. Kritici poukazují i na to, že je zde riziko *„zdánlivé exaktnosti“* (Píšová, 2013, s. 51) a proto je důležité brát v potaz věcný význam změn.

1.2.2 Pojetí založené na znalostech

Profesní znalosti jsou podmínkou vstupu do profese, a jedním ze základů profese jako takové, a jsou nezbytné pro zvládnutí praxe (Píšová, 2013). Ale koncept či definice znalostí není jednotná a v zásadě je třeba si uvědomit, že se na tento pojem dá podle Janíka (2005) nahlížet optikou pedagogiky, psychologie a sociologie.

Největším a nejtěžším úkolem je nejen strukturovat, popsat a rozlišit znalosti a jejich typy, ale i zvážit jejich významnost pro povolání učitele, což je problém, ke kterému se vyjadřuje více autorů. Janík (2005) rozlišuje tyto typy znalostí: deklarativní (faktické), procedurální (aplikační), kontextuální, teoretické, praktické, osobní, kolektivní, zkušenostní, inertní, implicitní, explicitní, profesní a expertní. Autor také nabízí klasifikaci znalostí podle kritéria teorie versus praxe a uvádí příklady: *epistémé* a *frónésis*, kdy se původ toho konceptu dá sledovat až k Aristotelovi, *znalost z popisů* a *znalost ze zkušeností* od Russella (2002), Ryle (1949) rozlišuje mezi *věděním jak* a *věděním že*, dle kognitivní psychologie a Andersona (1983) se rozlišují *deklarativní* a *procedurální* znalosti, Fenstermacher (1994) rozlišuje znalosti *formální* a *praktické*. Při zkoumání znalostí je asi vhodné spojit oba přístupy, tedy zkoumat je jak z pohledu vztahu teorie a praxe, jak zahrnout i znalost jako takovou, což v zásadě obsahuje a vystihuje koncept pedagogické znalosti učitele, které je podle Janíka (2005) definován takto: „*Pedagogickou znalost chápeme jako širší kognitivní strukturu, která zahrnuje teoretické znalosti a znalosti praktické. Objektem pedagogické znalosti je výchova a vzdělávání a jejím subjektem (vlastníkem) je učitel, její kvalita je pedagogická a odkazuje na využitelnost této znalosti v pedagogické praxi*“ (Janík, 2005, s. 26).

Shulman formuloval pojem „*didaktické znalosti obsahu, jehož součástí je také citlivé posouzení náročnosti zvládnutí specifických témat pro žáky, porozumění konceptům a miskonceptům, které si žáci přinášejí do výuky apod.*“ (Scheerens, 2010). Shulman přinesl požadavek na vytvoření poznatkové báze učitelství (*knowledge base for teaching*), což je podle něj „*kodifikovaná sada nebo kodifikovatelný agregát poznatků, dovedností, porozumění a technologie, etiky a dispozic, kolektivní zodpovědnosti a současně způsobů, jak je reprezentovat a komunikovat* (Shulman, 1987). Shulman (1998, s. 8) uvádí kategorie znalostí, které by měly tvořit poznatkovou bázi znalostí: znalost obsahu, obecné pedagogické znalosti, znalost kurikula, didaktické znalosti obsahu, znalosti o žákovi a jeho charakteristikách, znalosti o kontextu vzdělávání a znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání. Krauss (2008) definoval tři složky, ze kterých se skládá didaktická znalost obsahu, trochu jinak:

znalosti týkající se učebních úloh, znalosti dosavadních znalostí žáků, znalosti výukových metod.

Při kritickém zvážení tohoto pojetí se jeví jako problém ustanovit onu poznatkovou bázi znalostí učitele a to i proto, že znalosti, jak teoretické, tak praktické se mění v čase, čili je obtížné či nemožné stanovit všechny kategorie znalostí včetně praktických tak, aby byly dostatečně vypovídající a přitom konkrétní.

1.2.3 Reflektivní praktik

Pojetí reflektivního praktika vysvětluje Píšová (2006), která uvádí, že učitelovo chování, které je pozorovatelné, je pomyslnou špičkou ledovce a to, co většinou rozhoduje o chování, je skryto. Skryto je to nejen vnějšímu, ale někdy i vnitřnímu světu, tedy někdy ani učitel sám si není plně vědom svých motivů a to proto, že se jim v každodenní praxi nevěnuje. „*Procesy, které vedou k uvědomění si vlastního jednání, myšlení, názorů, postojů, ale i k porozumění nevědomým (podvědomým obsahům naší mysli), nazýváme reflexí, resp. sebereflexí.*“ (Píšová, 2006, s. 11). Obecná shoda panuje v tom, že reflektivní praxí se chápe proces učení se prostřednictvím zkušenosti s cílem získat nové porozumění sobě nebo procesu, přičemž v rámci tohoto procesu dochází ke zpochybnování přesvědčení, k sebereflexi a kritickému náhledu na vlastní výkony při vyučování (Píšová, 2013). Sebereflexi lze chápat jako vnitřní dialog, přičemž profesní rozvoj lze znázornit v „reflektivním cyklu“ od Kolba (dle McLeod, 2013). Jiným modelem reflexe je Korthagenův cyklický model ALACT (Korthagen, 2011, s. 74): jednání, zpětný pohled na jednání, uvědomění si podstatných aspektů, vytvoření alternativních postupů jednání, vyzkoušení. Tento model není pouze modelem reflexe, ale je i modelem profesního rozvoje, který se cyklicky opakuje.

Fendlerová (2003) identifikovala čtyři zdroje reflektivního diskursu: karteziánská racionalita, podle které na základě sebeuvědomění mohou vzniknout validní poznatky; Deweyho dílo, kde je reflektivní jednání v protikladu k rutinnímu a je tedy inteligentní a jeho podstatou je deliberace, kterou se rozumí, že budoucí rozhodnutí jsou založená na pečlivém zvážení teoretických konceptů a důkazů; třetím zdrojem diskursu je Shönova profesní reflexe, která „*dává učiteli hlas*“ (Píšová, 2013, s. 45) a je založená na tom, že díky reflexi je možné porozumět a rozvíjet i tacitní znalosti a dovednosti; sociálně kritický přístup kulturního feminismu je čtvrtým zdrojem diskursu.

Významnou roli v pojetí učitele coby reflektivního praktika hraje rozvoj a koncept *fronésis* a *epistémé*, které ve zdrojích najdeme a je důležité i v pojetí učitele založeném na znalostech i v jiných konceptech a pojetích. Nicméně v pojetí učitele jako reflektivního praktika je tento koncept klíčový, protože se zaměřuje a více rozvíjí *fronésis*, a proto je mu zde věnováno více pozornosti. *Fronésis* chápeme jako praktické vědění v akci (Janík & Minaříková, 2011; Korthagen, 2011), které učiteli pomáhá reagovat na aktuální špatně předvídatelné situace. Jak Janík a Minaříková (2011) uvádějí, jde o koncept vzniklý již v antice, kdy je „*fronésis - praktické myšlení v akci, na rozdíl od teoretického uvažování – epistémé*.“ (Janík & Minaříková, 2011, s. 14). Pro profesi učitele jsou obě složky nezbytné, *epistémé* je jakousi podmínkou pro vstup do profese učitele a této složce je věnováno hodně pozornosti i v rámci přípravného vzdělávání učitelů. Jedná se o „*cool action*“ (Janík & Minaříková, 2011, s. 14), kdy je možno si vše dobře rozmyslet. V profesi učitele ovšem není vždy čas si vše dobře rozmyslet a zde se uplatňuje *fronésis* jako reakce „*hot action*“ (Janík & Minaříková, 2011, s. 14). Giddens (1986, s. 539) uvádí dvě roviny vědomí: praktické vědomí a diskursivní vědomí. Giddensovo pojetí vědomí je do značné míry srovnatelné s konceptem *fronésis* a *epistémé*, přičemž Giddens uvádí, že problémem praktického vědomí, tedy *fronésis*, je, že není možné ho verifikovat a nemusí být správné. Z toho pramení „*poznávací nejistota*“, která je kompenzována rutinizací úkonů. To je ale v rozporu s potřebami učitelské profese i s podstatou *fronésis* a svým způsobem brání v dalším profesním rozvoji v této rovině. Koncept, ať *epistémé* a *fronésis* či praktického a diskursivního vědomí, je pro téma mentoringu důležitý, protože ukazuje potřebu praxe, díky které se rozvíjí praktické vědomí a jak popisuje Korthagen (2011), pouhá praxe bez reflexe nestačí, respektive nemá dostatečný dopad na rozvoj profesních dovedností. Díky mentorovi, který je přítomen na praxi studentů učitelství, je možné uvažovat o tom, že se cíleně a efektivně rozvíjí právě *fronésis* a to díky tomu, že jedním ze základních obecně uznávaných přínosů mentoringu je zpětná vazba či reflexe jako taková.

Situace, kdy není čas si vše v klidu rozmyslet, jsou v učitelské profesi bohatě zastoupeny, a proto je pro učitele důležité být i touto dovedností vybaven (Janík & Minaříková, 2011). Takové „*intuitivní jednání*“ (Janík & Minaříková, 2011, s. 9) či právě *fronésis*, je sice pro výkon povolání učitele velmi důležité, ale děje se často velmi automaticky, neuvědoměle. To komplikuje rozvoj profesních dovedností a proto zde má reflexe tak velký význam.

Pojetí učitele, jako reflektivního praktika, je založeno právě na reflexi, kterou je možné zkoumat mnoha způsoby a z různých perspektiv. Jedním ze způsobů zkoumání reflexe je

zkoumání na základě dvou jejích dimenzí a to šířky a hloubky (Luttenberg & Bergen, 2008). Dalším možným způsobem strukturování reflexe a jejího popisu je zkoumání s ohledem na čas. Shön popsal tři podoby vztahu mezi jednáním a věděním: věděním v akci, reflexe v akci a reflexe po akci (Shön, 1983). Z pohledu reflexe s ohledem na čas jsou zajímavé dva poslední vztahy a to reflexe v akci a po akci. Reflexe v akci znamená posun od modelu technické racionality, kdy nejdříve přichází zvládnutí vědních základů, vědních aplikací a teprve pak praxe k nalezení či „vyhmátnutí“ (Janík & Minaříková, 2011, s. 10) problému přímo v dané situaci a nastává v situacích, které jsou komplikovanější a především problémové. Reflexe po akci znamená zpětné uvědomění si a analýzu proběhlé situace. Díky tomu, že na reflexi po akci je více času, může proběhnout diskursivní analýza, která se soustředí na proces, uvažování a důsledky, ke kterým proces vedl. Právě zde se dají uplatňovat různé modely reflexe jako procesu, např. Korthagenův ALTACT, Kolbův reflektivní cyklus nebo La Boskeyové čtyř fázový model (dle McLeod, 2013; Korthagen, 2011, s. 74; LaBoskey, 1993). Model snažící se postihnout reflexi komplexně nabídla LaBoskeyová (1993). Podle ní má reflexe následující dimenze: cíl reflexe, tedy jaká změna či jaké nové porozumění se má získat; obsah reflexe je zde pojat a rozdělen do tří úrovní: nejnižší úroveň je úroveň reflexe činností ve třídě, vyšší úroveň je reflexe vzdělávacích cílů a nejvyšší je kritická reflexe etických a morálních aspektů včetně sociálního kontextu; třetí dimenzí je proces, kdy La Boskeyová uvádí model čtyř fází: popisné, informující, konfrontační a fáze rekonstrukce; poslední dimenzí jsou podmínky pro reflexi, které ale utvářejí průběh a kvalitu všech ostatních dimenzí.

Korthagen rozlišuje reflexi na základě osoby, od které reflexe pochází, a také interní a externí orientaci reflexe (Korthagen, 1988). Externí orientace reflexe je učení se na základě podnětů z vnějšího prostředí „od autorit“ a interní orientace s reflexí vlastní zkušenosti.

Reflexe je chápána jako most či spojnice mezi teorií, učitelovými znalostmi a praxí, tedy jeho jednáním (Janík & Minaříková, 2011; Korthagen, 2011).

Při kritickém zkoumání tohoto pojetí lze ale narazit i na limity či nedostatky. Jedním z největších limitů je, že proto, aby tento přístup byl efektivní a funkční, vyžaduje na účastnících kvality, jakými jsou otevřenost, odpovědnost a zanácnost, jak je formuloval Dewey (1933, 1938). Právě na základě Deweyho práce autorky Kingová a Kitchenerová (1994) formulovaly a ověřily sedmistupňový model reflektivního usuzování. Model je postaven na jistotě jedince o správnosti svého hodnocení a druhu argumentů, které pro svá tvrzení používá. Těchto sedm vývojových stupňů je rozděleno do tří úrovní: pre-reflektivní

úroveň (absolutisté) - stupně 1 až 3; kvazi reflektivní (relativisté) - stupně 4 a 5; reflektivní (reflektivní jedinci) - stupně 6 a 7. Přičemž výsledky výzkumu (Kuhm, 1993) ukazují, že v dospělé populaci je 50 % absolutistů, 28-41 % relativistů a jen 9-22 % reflektivních jedinců. Výsledky tohoto výzkumu ukazují, kde je riziko i limit reflektivního přístupu, kterého není mnoho lidí schopno dosáhnout, ve smyslu bez podpory a dalšího učení se.

1.3 Aktuální trendy v pojetí pedagogické praxe v přípravném vzdělávání učitelů

Výzkum realizovaný v této práci byl uskutečňován v rámci pedagogických praxí studentů učitelství primární pedagogiky na Univerzitě Karlově v Praze během jednoho školního roku. Pro práci je tedy důležité soustředit se na podmínky, systém, hodnocení a přípravu pedagogických praxí, které jsou součástí pregraduální přípravy učitelů. Pregraduální příprava učitelů je jedním z témat, které je neustále diskutováno jak v České republice, tak v rámci Evropské unie. Obsah, pojetí, délka studia a další kritéria se navíc proměňují v čase. Pozornost se v rámci této práce věnuje jen některým charakteristikám, trendům a problémům, které jsou vybrány s ohledem na cíl a téma práce.

Cíl pregraduální přípravy popsal Průcha (2013) takto: *„Základním cílem studia učitelství je připravit kvalifikovaného pracovníka pro jeho profesi. Programy učitelského studia by měly být konstruovány tak, aby umožňovaly studentům získávat nové znalosti, dovednosti a postoje, které utvářejí učitelovu profesní kompetenci.“* Takto definovaný cíl odkazuje na nutnost sjednoceného teoretického východiska ve smyslu pojetí profese a experta, čemuž je věnována kapitola 1.

Koncepce pedagogické praxe není utvářena jen obsahem, metodami a organizací, ale především teoretizací, tedy teoretickou reflexí praktických zkušeností (Spilková, 2008). Důležitá je tudíž reflexe, která je zvýrazněna díky pojetí učitele popsaném v předešlé kapitole. Pojetí učitele je koncept ovlivňující i některé vnější faktory, jako je časová dotace pedagogických praxí, ale především jejich obsah ve smyslu očekávaných výstupů. Jestliže chápeme učitele jako reflektivního praktika, pak by i v pedagogických praxích měl být kladen důraz na reflektivní praxi, tedy *„konstruktivistická perspektiva v přípravě učitelů zdůrazňuje potřebu přímé zkušenosti a obohacení struktury znalostí prostřednictvím reflexe zkušeností“* (Janík & Minaříková, 2011, s. 12). Reflexi je proto potřeba rozvíjet již u studentů učitelství (Nezvalová, 1994; Spilková, 1996). Z pohledu pedagogických praxí se jedná o *„reflektivní praxi“* (Spilková, 1995; Janík & Minaříková, 2011), kdy jsou studenti vedeni k tomu, aby

reflektovali to, co vidí, což jak uvádí Spilková (1995), je analytická, deskriptivní fáze, ale také aby reflektovali to, co dělají a jaké to má důsledky, což je fáze intervenční, experimentační (Spilková, 1995). Tento přístup byl uplatňován na některých fakultách (Hradec Králové, Plzeň, Praha, Ostrava), kde se „*potvrdil význam systematické a teoretické reflexe praktických zkušeností pro profesní rozvoj studenta*“ (Spilková, Hejlová, 2010, s. 31).

Konceptem podporujícím reflexivní praxi je „*klinická praxe, která je založená na systematicky reflektované praxi, která se realizuje na klinické škole a v kontextu partnerství a systematické spolupráce mezi školami a univerzitami, mezi studentem učitelství, zkušeným praktikem/mentorem a VŠ učitelem/tutorem*“ (Darling-Hammond, 2014). Koncept klinické praxe je z pohledu této práce důležitý z několika důvodů. Prvním je, že koncept vychází z a podporuje pojetí učitele jako reflektivního praktika či realistický přístup v učitelském vzdělávání (Korthagen, 2011), což je i klíčové pojetí v této práci. Druhým důvodem je, že ústředním prvkem je reflektivní praxe, kterou provádí učitel v praxi, který je zkušeným praktikem a měl by být i mentorem. Učitel, zkušený praktik, ideálně v roli mentora, je zde v centru pozornosti, neboť „*kvalita klinických zkušeností a jejich vliv na profesní rozvoj studentů i učitelů je silně závislá na kvalitě supervize, koučinku, mentoringu. Proto jsou učitelé těchto škol systematicky připravováni na tyto nové role, i oni se učí s podporou zkušených mentorů a supervizorů.*“ (Spilková, Tomková, Mazáčová & Kargerová, 2015). Posledním důvodem je, že klinická praxe či škola akcentuje vzdělávání budoucích učitelů provázané s praxí a to je koncept, který podporuje i mentoring. V České republice není tento koncept nový a uskutečnil se v několika podobách: klinický rok (Píšová, 2005), klinické dny (Spilková, 2004), klinický semestr (Bendl & kol., 2011). Takové podoby klinické školy byly výzkumně ověřeny a všechny výsledky opakovaně ukazují na pozitivní vliv klinického pojetí praxí na profesionální rozvoj studentů učitelství (Spilková, Tomková, Mazáčová & Kargerová, 2015). Problémem v tomto konceptu je jasné vymezení klinické školy, tedy to, jak se klinická škola liší od školy fakultní. Koncept klinických škol je inspirován modelem fungujícím v lékařství, ale model vymezení klinické školy není v současné době možné přenést do prostředí školství v České republice. Stejně je tomu i se zahraničními modely a zkušenostmi ze zahraničí, protože tam existují podmínky, které v prostředí České republiky nejsou srovnatelné. Z tohoto důvodu je snaha o vymezení klinických škol opřena o české autory. Spilková, Tomková, Mazáčová & Kargerová (2015) popisují následujících pět znaků klinické školy: 1. kvalitní škola (kvalita managementu, výuky a profesních kompetencí učitelského sboru, klima a kultura školy atd.); 2. inovátorské pracoviště, kde jsou vyvíjeny,

ověřovány a pilotovány nové přístupy, pomůcky, metody atd., přičemž akční výzkum realizovaný učiteli v jejich vlastních třídách je podmínkou i způsobem ověřování; 3. klinicky pojaté pedagogické praxe, které jsou založeny na spolupráci mentora, studenta či skupiny studentů a vzdělavatele učitelů. Na tyto role a způsob spolupráce by měli být mentoři i vzdělavatelé učitelů cíleně a systematicky připravováni. S tím souvisí další znak klinické školy, kterým je (4.) partnerská spolupráce mezi školou a fakultou. Tato spolupráce by měla být dlouhodobá, systematická a oboustranně přínosná i v dalších oblastech jako je celoživotní vzdělávání, podpora začínajících učitelů atd. 5. Podpora souběžné výuky na škole a fakultě u mentorů a vzdělavatelů učitelů. Samozřejmě by bylo možné znaky rozšířit, ale především by bylo potřeba identifikovat konkrétnější ukazatele jednotlivých znaků. Koncept klinické školy je tedy spíše konceptem sledujícím kvalitu než modelem pedagogické praxe, protože je možné tento koncept realizovat v různých modelech. Maňák (1995) uvádí klinický model mezi ostatními modely profesní přípravy učitelů. Klinický model popisuje jako model, kdy studenti soustavně působí na cvičných školách, které jsou řízené fakultou a plní stejnou funkci jako kliniky při výchově budoucích lékařů. Jedná se o „laboratoře inovací a tvůrčí pedagogické praxe, v nichž studenti učitelství nacházejí také inspiraci pro svůj profesionální rozvoj“ (Maňák In: Jůva, 1995, s. 26). Dalšími modely jsou podle Maňáka: model tutorovský (oxfordský), kdy jsou studenti organizováni do malých skupin pod vedením několika odborníků; model tzv. referendariátu (německý), kdy studenti na vybraných školách postupně plní všechny úkoly a funkce učitele.

Dalším stálým problémem je obsah a zaměření pregraduální přípravy, kdy je v současné době v pregraduální přípravě učitelů vidět nepoměr mezi akademickou či předmětovou složkou a pedagogicko-psychologickou složkou, včetně teorie a praxe zejména v učitelství druhého a třetího stupně (Musilová In: Šmelová, 2011). Uvedené uspořádání podporuje či je výsledkem „mýtu o přenosu teorie kvalitního vyučování do praxe“ (Korthagen, 2011, s. 257). V reakci na odtrženost teorie a praxe v přípravě učitelů vznikl přístup *School based teacher education* (Spilková & Tomková, 2010; Hagger & McIntire, 2006; Bendl a kol., 2011). Podstatou tohoto přístupu je snaha o velmi úzkou spolupráci fakult připravujících učitele, tedy vzdělavatelů učitelů a škol, kdy obě tyto instituce jsou na sebe navázány a postupují společně při plánování, realizaci i hodnocení učitelství přípravy. Přístup se opírá o integraci výzkumných poznatků do praxe, školy výzkum podporují a fakulty vycházejí vstříc požadavkům škol ohledně členění obsahu atd. pregraduální přípravy. Tento přístup není jen

o pregraduální přípravě, ale především o spolupráci a vzájemnému propojení vysokých škol, tedy o propojování praxe a teorie.

Charakter pedagogických praxí je do značné míry závislý na podmínkách, které utvářejí vzdělávací systém, na pojetí vzdělávání i na kvalitě organizačních modelů, které Urbánek označuje za vnější podmínky (Urbánek, 2002/2003). Druhým typem podmínek jsou podle autora podmínky vnitřní, kam patří především snahy samotných učitelských institucí a organizací. Mezi podmínky vnější, jež určují i další charakter podmínek, patří i zjištění, o jaký model pregraduální přípravy se jedná. V zásadě existují dva modely přípravy budoucích učitelů a to paralelní a konsektivní (Bendl 2011, s. 49). V České republice, díky Boloňskému procesu a přechodu na strukturované studium, nastal posun od paralelního modelu k modelu semikonsektivnímu, což znamená, že pedagogická praxe je zařazována převážně do navazujícího magisterského studia a jedná se tudíž o model „na půli cesty“ (Bendl 2011, s. 49). Obecně je možné praxi z hlediska času a souběhu teoretické a praktické složky dělit na tři typy (*Praktická příprava studentů učitelství I*, 2001, s. 7): praxe předcházející teorii, praxe následující teorii, praxe se s teorií současně prolíná. Aktuální podoba v České republice je opět „na půli cesty“ mezi souběžným a následným modelem. Výjimku tvoří nestrukturované studium učitelství na 1. stupni ZŠ, které má na všech českých pedagogických fakultách podobu paralelního modelu.

Navíc se liší podmínky v rámci jednotlivých pedagogických fakult. (Bendl 2011, s. 51). Některé další vnější podmínky, nedostatky, ale i charakter pedagogických praxí vycházejí z českého vzdělávacího systému jako takového. Mezi nedostatky diskutované a kritizované v této oblasti patří nedostatečné ohodnocení fakultních učitelů za jejich odbornou práci (Peutelschmiedová, 2003; Urbánek, 2002/2003) a nedostatek času. „*Celkově lze říci, že na úkor profesní složky je v našem učitelském vzdělávání stále mnohem výrazněji akcentována oborová příprava.*“ (Urbánek, 2003, s. 14). Nedostatek času platí samozřejmě i pro fakultního učitele, který kromě svého vyučování musí zvládat i roli fakultního učitele či mentora. Mezi témata opomíjená v této souvislosti, ale pro pedagogickou praxi významná, by mohla patřit nedostatečná péče o přípravu fakultních učitelů pro práci se studenty (Urbánek, 2002/2003), nedostatek zpětné vazby o průběhu a kvalitě pedagogické praxe a to v obou směrech, tedy jak od učitele k fakultě, která studenta vyslala, tak od studenta k fakultě. Další podmínky, které do značné míry ovlivňují pedagogické praxe, jsou podmínky nastavované samotnými fakultami. Jedná se o časovou dotaci pedagogických praxí, jejich začlenění v rámci studia, požadavky na studenty, přípravu fakultních učitelů atd. Význam pedagogické praxe je často

zmiňován at' již fakultami, ministerstvem či samotnými učiteli, ale jedná se spíše o „*proklamativní rovinu*“ (Bendl 2011, s. 42). Jednou z příčin tohoto stavu je, jak popisuje Bendl (2011 s. 42), že legislativně neexistuje cvičený či fakultní učitel. Tedy ani mentor.

Přesto jsou podmínky, v nichž se realizují pedagogické praxe, důležité, a je možné na ně nahlédnout i jinak. Pedagogickou praxi, především pokud je konstruována jako integrovaný model, se můžeme pokusit obecně popsat podle vlastností, které by měla splňovat (Praktická příprava studentů učitelství I, 2001): gradace – postupné a systematické poznávání školského terénu studentem, rozumí se tím i gradace praktických aktivit; integrace – spojení naučených teoretických poznatků s poznatky z praxe; komplexnost – sama profese učitele je velmi komplexní a vyžaduje více než jen odborné znalosti a odpřednášení učiva. Student se učí se žáky komunikovat, jednat pohotově atd.; dynamická stránka praktických aktivit – každý typ praxe – průběžná, souvislá (bloková), asistentská – má své výhody a nedostatky, se kterými je při plánování praxí a přípravě jejich obsahu atd. třeba počítat. Takto popsané vlastnosti do jisté míry odrážejí šíři a variaci podob pedagogických praxí v České republice. Přesto tomuto konceptu chybí širší teoretický rámec, propojenost a koncepčnost jako taková.

Vlastnosti a formy pedagogické praxe ovlivňují i vzájemná očekávání mezi studentem učitelství na pedagogické praxi a jeho fakultním, cvičným učitelem či mentorem (Spilková, Tomková, Mazáčová & Kargerová, 2015). Názory na to, co, jak a v jaké míře má či může student učitelství zvládnout, se liší a samozřejmě zaleží i na individuálních, osobnostních kompetencích a charakteristikách. Musilová (In: Šmelová, 2011) uvádí, že student je již v průběhu studia schopný postavit se před žáky a to díky tomu, že má teoretické znalosti jak z předmětů, tak z učitelské způsobilosti, má formální autoritu, má právo rozhodovat, organizovat, řídit, diagnostikovat a hodnotit a měl by mít přirozené předpoklady k autoritě. Autorka také upozorňuje, že projev studenta před žáky není ovlivněn pouze jeho kvalifikací ale i osobností, zralostí a zkušeností. Tento přístup k působení studenta na pedagogické praxi je posunem oproti z hlediska činnosti studenta pasivního, hospitačního a imitačního pojetí praktické přípravy. Smysl praxe byl původně spatřován především v napodobování a studenti viděli učitele jako vzor k napodobení. Tento charakter praktické přípravy je již spíše méně aktuální a pozornost více směřuje k aktivní roli studenta a k rozvoji jeho schopnosti reflektovat, což je možné chápat v souvislosti s posunem pojetí profese učitele k reflektivnímu praktikovi. „*Proces teoretizace a konceptualizace praktických zkušeností studentů je spojen s verbalizací, která výrazně přispívá ke zpřesňování a systematizaci pojmů, představ, názorů a zkušeností*“ (Spilková, 1995). Jak uvádí Spilková, verbalizace je v důležitá

pro profesní učení i reflektivní praxi. Verbalizace je sice možná i díky psanému projevu, například jako reflektivní deník, učení se je však dialog, protože v dialogu jsou myšlenky nejen verbalizovány, ale také reflektovány a dále rozvíjeny, ať již otázkami nebo srovnáváním v rámci sdílení. Dialog o zkušenostech v praxi může student vést se svým fakultním učitelem či mentorem, učitelem zaštiťujícím praxe na fakultě, která studenta vyslala či s dalšími studenty. Je jasné, že pokud se pozornost soustředí na profesní učení, dá se předpokládat, že největší přínos bude mít reflexe a dialog s fakultním učitelem či mentorem a to především díky tomu, že zúčastněně pozorují studenta při jeho působení.

Nástroj, který má pomoci nejen učitelům v roli mentora, ale i studentům samotným je Soubor profesních kvalit studenta na pedagogické praxi (Spilková, Tomková, Mazáčová & Kargerová, 2015), který v prvotní podobě vznikl v roce 2008. Od té doby byl několikrát upraven a přizpůsoben pro obor učitelství na 1. stupni ZŠ, učitelství 2. stupně ZŠ, pro oborovou praxi katedry anglického jazyka a literatury a pro didaktickou praxi katedry české literatury. Tento nástroj je používán v současné době hlavně na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a zde bude pozornost věnována jeho podobě pro učitelství 1. stupně ZŠ, kde je realizován i výzkum. Soubor profesních kvalit studenta na pedagogické praxi *„je popisem očekávaného rozsahu a kvality, tj. profesionality absolventa učitelské přípravy“* (Spilková, Tomková, Mazáčová & Kargerová, 2015, s. 24). Soubor obsahuje popisy činností, které jsou indikátory kvality, kdy kvalita je v dokumentu nastavena ve smyslu ideálu. Jsou zde konkrétně uvedeny oblasti, u kterých jsou pak dále zmíněné indikátory: 1. plánování výuky, 2. komunikace a vytváření prostředí pro učení, 2.1 komunikační dovednosti, 2.2 rozvíjení pozitivního sociálního klimatu třídy, 2.3 příprava podnětného materiálního prostředí, 3. řízení učebních procesů, 4. hodnocení žáků, 5. reflexe výuky, 6. kontext výuky, 7. profesní rozvoj. Nástroj jako takový podporuje reflexi a sebereflexi ve verbální i psané podobě. Fakultní učitel či mentor by měl se studentem vést verbální reflexi na oblasti ze Souboru a oba pak své hodnocení i píší. Sebereflexe je podstatnou součástí tohoto nástroje, protože student v daných oblastech a činnostech reflektuje sám sebe a pak dostává reflexi od mentora. Jedním z benefitů nástroje je podpora cílené reflexe a sebereflexi, druhým benefitem je srovnání a větší objektivita nároků a hodnocení pro studenty na pedagogických praxích obecně a v neposlední řadě se jedná o rámec vytvářející očekávání studenta od fakultního učitele/mentora a naopak. Uchopení a použití tohoto nástroje závisí na individualitě mentora a studenta i na jejich postojích.

Faktorů podmínek a trendů ovlivňujících a projevujících se v současné době je mnohem více. V této kapitole byly stručně představeny ty, které se vztahují přímo k tématu práce, ale jsou zde i další trendy, které by bylo možné považovat za významné i vzhledem k mentoringu, jako je kariérní systém, nástroje hodnocení kvality, pedagogické portfolio, systém dalšího vzdělávání učitelů, celoživotní vzdělávání učitelů a další. Všechny tyto podmínky a trendy by bylo vhodné nahlédnout i z pohledu mentoringu a vytváření podmínek pro tento přístup.

2 Mentoring

Mentoring je klíčovým tématem dizertace, proto se nyní podrobněji zaměříme na mentoring jako na komplexní proces.

2.1 Vymezení pojmu mentoring, mentor, mentee

Vymezení jakéhokoliv pojmu je samo o osobě komplikované a stejně tak je tomu u vymezení pojmu mentoring. Vymezení pojmu komplikuje několik skutečností. První z nich je, že je možné pojem vymežit na základě osob, které jsou do procesu mentoringu zapojeny, nebo na základě popsání procesu či vzájemného vztahu osob v procesu mentoringu. Některé definice vymezují mentoring s ohledem na jeho cíl a účel a v neposlední řadě je třeba brát na zřetel i na to, že definice je do značné míry ovlivněna také prostředím či kontextem, ve kterém je mentoring používán.

Pokud mentoring vymezujeme z pohledu vymezení osob zapojených do procesu, jedná se o vymezení pojmu mentor a pojmu buď *mentee*, nebo může být použit termín *protégé* či *intern*. Jak se ukazuje, již samo označení osob v procesu mentoringu může být rozlišné, přičemž označení mentor je shodné, ale označení podporované osoby může být rozdílné a každé z označení nese jiný akcent.

Mentor je původně jméno starého, moudrého přítele, kterého Odysseus opouštějící Troju pověřil výchovou, péčí a vedením svého syna Telemacha. V tomto klasickém literárním díle se objevuje Mentor, který svou rolí v péči, výchově a svým vedením dává základ pojmu mentor a mentoring. Jistým dozvukem tohoto základu pojmu je i velmi sporné vymezení mentora jako „*průvodce po boku (a guide on the side)*“ (Vonk, 1993; Píšová, 2012).

Vymezení osoby, která je podporovaná, rozvíjená nebo se ve vzájemné diskuzi se společně s mentorem rozvíjí, je možné na základě pojmu mentee, který je používán spíše v Evropě (Píšová, 2012). Výraz protégé je naopak více používán v Severní Americe a je spojen se sponzorským modelem mentoringu, kdy protégé (Píšová, 2012, s. 52): označuje chráněnce, je zdůrazněno jednosměrné učení, staví na loajalitě, nejčastější formou pomoci jsou rady a vliv a moc mentora, jež jsou základem vztahu. Označení mentee je používáno spíše ve spojení s ostatními přístupy, kterým je společné, že: mentee, doslovně, ten komu pomáháme myslet; reciproční učení; staví na příležitostech k profesnímu učení a na přátelství / kolegiálnosti; nejčastější forma pomoci je stimulace reflexe vzhledu; autorita a moc mentora jsou situované (Píšová, 2012, s. 52).

Některá vymezení mentoringu jsou založena na popisu vztahu a charakteru osob v procesu mentoringu. Taková vymezení se mezi sebou mohou do značné míry lišit, přestože jsou stejné kategorie a tudíž akcentují vztah. Příkladem toho může být vymezení od Clutterbucka (2004a, s. 11-12) *„mentoring je proces, v němž je jedna osoba (mentor) zodpovědná za dohled na kariéru a rozvoj jiné osoby (mentee), a to mimo přímou linii subordinace (podřízený/nadřízený)“*. Stejnou kategorii vymezení pojmu, ale zcela jiné pojetí vztahu mezi mentorem a mentem, uvádí Varney (2009). *„Mentoring je typicky zamýšlen jako osobní, dlouhodobý profesionální vztah, který se v průběhu času dynamicky mění jako vlnění“* (Mullen, 2012). V tomto duchu stejný autor sám přirovnává mentoring k investici do mladší generace (Mullen, 2012, s. 7).

Trochu jiné pojetí vztahu nabízejí i další autoři (Tharp & Gallimore, 1995/1988). Mentoring je *„vzdělávací proces zapojující jak jednotlivce, tak skupiny do vzájemného učení se, vytváření sítí (networking) a sponzorování.“* Tharp and Gallimore, stejně jako Crow a Matthews (1998), také chápou mentoring jako *„systematickou reformní strategii, která vytváří prostor pro formální i neformální způsoby pro poskytování asistence a podpory v procesu socializace“*, posouvají definici mentoringu nejen k popisu vztahu, ale i k popsání cíle či účelu mentoringu. Do skupiny definic vymezujících mentoring popisem jeho účelu a cíle patří i definice které akcentují, že se jedná o proces rozvoje. Podle těchto definic je mentoring *„přímý osobní vztah, v němž výše postavený dohlíží na rozvoj a pokroky níže postaveného jedince“* (Equal Opportunities Review, 1995). Dalším takovýmto popisem je, že mentoring se snaží *„pomáhat a podporovat pracovníky, aby řídili své vlastní učení za účelem maximalizace svého potenciálu, rozvoje svých schopností, zlepšení svého výkonu ...“* (Parsloe, 1992).

Definice mentoringu je samozřejmě závislá také na prostředí či na kontextu. V kontextu školy je mentoring „*profesionální praxe, poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci.*“ (Johnson, 2008). Či „*Mentoring je podpora začínajícího učitele, či studenta učitelství, učitelem více zkušeným a odehrávající se (one to one) v interakci ve dvojici.*“ (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2010). Bohužel tato velmi specifická definice je značně úzká a opomíjí další varianty mentoringu ve školském prostředí, přestože právě podpora začínajících učitelů a studentů učitelství je asi nejčastější podobou mentoringu v tomto prostředí. V prostředí školy se v převážně anglicky mluvících zemích rozlišují také pojmy mentor a učitel v roli mentora (*Mentor teacher*), (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Berg, 2010). V některých zemích fungují mentoři, jejichž hlavní náplní je mentoring, fungují tedy méně jako učitelé, naproti tomu učitel v roli mentora je především učitelem, který si k učení přibírá ještě roli mentora, ale není to hlavní role, která by naplňovala většinu jeho času.

Jedním z kontextů či prostředí, v němž se mentoring uskutečňuje, je prostředí profesní. V řadě definic je podstatné, že mentoring je forma profesionální podpory. Například „*mentoring je profesionální forma podpory vhodná pro lidi, kteří na sobě chtějí pracovat. Cílem je prohlubování jejich profesních dovedností.*“ (Štefflová, 2013). Velmi komplexně vymezuje mentoring Simmie a Moles (2012, s. 109) „*Mentoring je komplexní intelektuální, sociální a emocionální konstrukt, který může poskytovat profesionální podporu, učení se a profesní znalosti jedné generace a to v kontextu širších sociálních norem a hodnot.*“

Ze všech možných definic vyplývá, že mentoring je proces založený na vztahu, kdy, přestože se může jednat o profesní podporu, hraje roli blízkost a cílem tohoto procesu je vzájemné učení se, přestože je toto učení akcentováno na straně menteeho. Rozdíly v definicích se pak týkají: blízkosti mentora a menteeho, kde u některých je blízkost hlavním kritériem, zatímco u jiných se jedná o blízkost spíše profesní; podmínky, že se jedná o vztah generační; účelu mentoringu ve smyslu toho, v čem a jak má být mentee rozvíjen; zda je mentee rozvíjen či se rozvíjí na základě a ve vztahu s rozvojem mentora.

Druhým problémem při vymezování pojmu mentoring je, že všechny zdroje zabývající se tímto tématem jsou povětšinou v cizím jazyce. V zahraničí má tento koncept, a to i ve školské sféře, daleko větší tradici, což sebou přináší možnost inspirace pro naši situaci v České republice, ale zároveň obtíže s překladem. Situaci ztěžuje i fakt, že ani v zahraničí není pojem mentoring jednotný a v závislosti na vývoji se i jeho chápání a pojetí v rámci

jednoho jazyka i jedné země může vyvíjet s ohledem na to, jak se mentoring jako nástroj rozšiřuje a mění se i potřeby jeho využití. Důležitou změnou pojetí, která je poměrně nová, je posun ve vnímání mentoringu směrem k využití v praxi (Orland - Barak, 2010). V poslední době se ukázalo, že mentoring je málo spjat s aktuálními požadavky praxe, v tom smyslu, jak se proměňují požadavky na funkci, strategie a podobu mentoringu (Kochan & Pascarelli, 2003; Miller & Marsh 2002; Mullen & Lick 1999; Orland - Barak 2003; Roberts 2000 a další). Tím se mění zaměření mentoringu, jak to popisuje Orland - Barak (2010) a zde jsou uvedeny některé ze změn:

1. Ze zaměření na objekt, které je automatické a jehož náplní je agenda spojená s profesním učením, přichází zaměření subjektové a více ekologické, což v tomto pojetí znamená v kontextu a ve spojení s okolním prostředím (nikoliv pouze s přírodou).
2. Ze zaměření na studium chování, myšlení a přesvědčení se nyní mentoring více zaměřuje na studium provázanosti chování, myšlení a přesvědčení v kontextu profesního učení.
3. Ze zaměření se na získávání dovedností potřebných k roli učitele- mentora směrem k učení se vzájemnou diskuzí nad praxí.
4. Ze zaměření se na učení v rámci třídy na získávání poznání překračující učení ve třídě, tedy učení mimo třídu.
5. Z lineárního zaměření se na profesní rozvoj na více neuspořádaný, nelineární postup rozvíjející expertnost.
6. Z používání vzorce pozorování – mentorský rozhovor či dotazování, přichází častěji vzájemná diskuze a spolupráce založená na praxi.

Autoři uvádějí více bodů, ve kterých se podle nich zaměření mentoringu posunulo, ale s ohledem na zaměření práce byly vybrány pouze výše uvedené body.

Již sama tato změna v pojmání mentoringu jako takového vede k nutnosti zabývat se paradigmatickým mentoringem, které jistě ovlivňuje i jeho vymezení.

Pro účely této práce, jejíž zaměření je na učitele a studenty učitelství, jsou všechny předešlé definice sice v širším kontextu platné, ale ne zcela přesné. Z tohoto důvodu byla pozměněna definice Píšové, která zní: „*intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního učení*“

(Píšová, 2011, s. 46). Definice byla pozměněna takto „*Mentoring je intencionální situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního učení.*“ Z definice je vynechána podmínka dlouhodobosti, protože v rámci mentoringu studentů učitelství se jedná o spolupráci na časově ohraničenou dobu a zároveň o spolupráci velmi intenzivní. Čas hraje roli i v mentoringu budoucích učitelů, ovšem ve změněných podmínkách. V rámci této práce je mentor také používán ve smyslu učitel v roli mentora. Mentee se v tomto kontextu a v rámci výzkumu realizovaného v této práci myslí vždy student učitelství.

Mentoring, koučování, supervize

Mentoring je možné i potřebné vymezit i ve srovnání vůči jiným formám a přístupům, především vůči koučování a supervizi, přičemž nedostatečné vzájemné vymezení je jedním z hlavních metodologických problémů, se kterými se podle autorek Allen a Eby (2010) potýká mentoring především studentů učitelství. Koučování, stejně jako mentoring, patří do přístupů převzatých z jiných prostředí a postupně adaptovaných do prostředí školy. Jak uvádí Lazarová (2010) mentoring využívá jak supervize, tak koučování, je tedy širší a může tyto a další přístupy využívat, ale není s nimi totožný. Zachary (2000) uvádí, že rozlišit koučování a mentoring může být poměrně obtížné, ale lze říci, že mentoring ve většině případů obsahuje koučování, ale koučování málokdy obsahuje mentoring. Podobně se vyjadřují i další autoři, tedy že jednou z rolí mentora je i role kouče (Fletcher & Mullen, 2012). Píšová (2011, s. 43) pak shrnuje rozdíly následovně: mentoring je zaměřený na schopnosti, potenciál a profesní rozvoj, zatímco koučování se více zaměřuje na dovednosti, výkon a dosažení cílů; mentoring je většinou dlouhodobý vztah a koučování je spíše zaměřené na krátkodobou potřebu; mentor je zkušený odborník v dané oblasti, zatímco kouč nutně není odborníkem, o agendu mentoringu se primárně stará mentee a o agendu u koučování se stará kouč; mentoring se zaměřuje na příčiny konkrétního výkonu a koučování na výkon jako takový, s čímž souvisí i další rozdíl kterým je, že mentoring se zaměřuje na zpětnou vazbu a reflexi podporovaného jedince a koučování na zpětnou vazbu klientovi; mentoring je méně strukturovaný v čase a děje se na základě potřeby podporovaného jedince, zatímco koučování se odehrává podle předem naplánovaných setkání; posledním významným rozdílem je, že mentoring má mít přínos jak pro menteeho, tak pro mentora i pro instituci, což u koučování obsaženo není, zde se počítá pouze s přínosem pro klienta. Toto vymezení mentoringu vzhledem ke koučování shrnuje hlavní rozdíly, i když ne všechny charakteristiky připisované mentoringu jsou

v některých jeho podobách dodrženy. Soustředíme-li se na mentoring studentů učitelství, což je předmětem zkoumání této práce, pak tvrzení, že agenda spojená s mentoringem leží na menteem, není reálné. V tomto konkrétním případě je naopak agenda jednou z věcí, které jsou spíše v rukou mentora. Dalším bodem, který je v tomto případě nutné specifikovat, je, že mentoring je sice typicky dlouhodobý vztah ve smyslu jednoho či dvou let (Lazarová, 2010; Zachary, 2000), ale mentoring studentů učitelství je z pohledu času krátkodobý ve smyslu dvou až čtyř týdnů, zato intenzivní. Tento rozdíl oproti koučování je nutné chápat tak, že primárně nemá mentee problém ve smyslu krize, kritické situace či konfliktu, ale chce se zlepšovat a chybí mu praxe. Poslední rozdíl, který je mezi těmito dvěma přístupy, je také diskutabilní. Zcela jistě jak v koučování, tak v mentoringu dochází k obohacení, čímž je tento proces přínosný i pro mentora nebo kouče. Není důvod, aby se kouč neinspiroval svým klientem, tak jako mentor svým menteem. Rozdíl je ale v těchto přístupech jasně specifikovaný v tom, že u mentoringu je proces úmyslně vyzdvihován a je cílený, zatímco u koučování se jedná spíše o postranní produkt, hlavní je přínos pro klienta. Tento rozdíl můžeme vysvětlit i s ohledem na to, že zatímco mentor a mentee se pohybují ve stejném prostředí, mentor je odborníkem na to, v čem menteeho vede, kouč může být, a někdy i záměrně je, vybírán ze zcela jiného prostředí. Díky tomu může být problém aplikovat postupy, které by byly obohacením pro kouče.

Rozdíly mezi mentoringem a supervizí lze spatřovat v tom, že proces mentoringu je kontinuální, zatímco supervize je nahodilá či jednorázová (Lazarová, 2010) či, že *„téměř vždy se jedná o nástroj školského managementu a obsahuje tak často prvek nadřízený – podřízený“* (Píšová, 2011, s. 45). Jak uvádí Píšová (2011, s. 45) je supervize často placenou službou, kdy na určitou problematiku přichází do školy specialista.

2.2 Paradigma a teorie mentoringu

Jakýkoliv teoretický rámec či paradigma pro mentoring je do značné míry závislé na pojetí učitele a jeho profese. Paradigmata mentoringu v základu obsahují a odrážejí pojetí učitele.

Obecné vlastnosti mentoringu zajímavě popsal Roberts (2000), který dal dohromady „*esenciální*“ vlastnosti mentoringu (Roberts, 2000, s. 51). Podle něj se jedná o tyto funkce a dispozice, které jsou pro mentoring esenciální a zároveň jsou zárukou dobré praxe: mentoring je forma procesu, aktivní vztah, proces pomoci, proces vzájemného učení se,

reflektivní praxe, profesní a osobní rozvoj, formalizovaný proces, role (mentor/mentee) jsou vymezeny společně ve spolupráci s mentorem, ale i pro mentora. Tento souhrn samozřejmě není konečný, nicméně se dá považovat za esenciální výčet kvalit mentoringu bez ohledu na paradigma, pojetí či strategie. Ač se jedná o značné zobecnění a jsou smíchané různé kategorie pojmů, lze tento jednoduchý výčet považovat za velmi vypovídající.

Mentoring může být chápán a posuzován pouze za předpokladu, že bereme v potaz paradigma, ve kterém se odehrává. Těchto rámců můžeme najít několik. Orland - Barak (2010) popisuje tyto přístupy: učedník - instruktivní paradigma, osobní rozvoj – z vnějšku dovnitř a reflexivní - spolupracující přístup. Učednické – instruktivní paradigma je z historie vycházející pojetí, kdy je přítomná hierarchie ze shora dolů a v tomto směru se odehrává i učení. Tento přístup je založen na modelování, jak ho chápou behavioristé a na opakování či napodobování chování. Mentor je v tomto pojetí vnímán jako vzor a jako „charismatická osobnost“, která vede mentee ke správnému chování. Mentor mentee instruuje a důraz je kladen na technické dovednosti, které představují v tomto pojetí expertnost. V kontextu nových trendů v pojetí učitele se do značné míry jedná o pojetí překonané, přestože způsob učení formou opakování a modelování je velmi účinný. V intencích nároků na reflektivního praktika je od učitele žádáno, aby kriticky refletoval sám sebe i to, co je předkládáno, díky čemuž zde více vystupuje i individualita učitele. Tomu více odpovídá pojetí mentoringu jako osobního rozvoje, což znamená směrem zvnějšku dovnitř. Takové pojetí mentoringu je více psychologicko-filozofickým přístupem zastávajícím orientaci na učení probíhající směrem zvnějšku dovnitř a zespoda-nahoru. Velkou hodnotu má mentorský vztah, skrze nějž se mentee rozvíjí a roste. Místo přístupu, kdy mentor jen mluví k menteemu, je zdůrazněno, že se jedná o vzájemnou diskuzi. Tento přístup se dá označit jako soustředěný na člověka a umožňuje velkou individualizaci učení, neboť bere ohled na kulturní, vzdělávací, ale i organizační potřeby menteeho, včetně jeho zkušeností. Profesní dovednost či expertnost je zde pak vnímána jako schopnost dělat soudy, tedy posuzovat s vědomím principů, hodnot a idejí. Mentoring má menteemu pomoci vybudovat svůj vlastní přístup k pojetí smyslu, role učitele a cílů jeho práce. Uvedený přístup také podporuje a rozvíjí interpersonální komunikaci, dovednost budovat vztahy a dovednost reflexe. Paradigma osobního rozvoje, na rozdíl od učednického, rozhodně dává prostor pro individuální rozdíly a učení je zde vzájemné. Vhodnost a funkčnost tohoto pojetí je závislá na prostředí, kde bude mentoring realizován. Cílem je rozvoj osobní, nikoliv profesní, takže pokud bereme mentoring jako přístup k podpoře profesního růstu, což je i součástí většiny definic mentoringu, je toto pojetí

nedostatečné či příliš úzce zaměřené. Celá efektivita a funkčnost mentoringu je závislá na vztahu mentora a menteeho, jejich vzájemné kompatibilitě, a protože toto paradigma akcentuje osobnost více než jiná, bude pro něj i tato podmínka více významná než pro jiná paradigma. Vyrovnaný přístup zaměřený jak na osobní, tak na profesní růst, by mohlo nabízet paradigma zaměřené na reflexi a spolupráci. Takový přístup akcentuje reciprocitu vztahu mentor-mentee, kteří se učí díky vzájemné diskuzi, při které jsou oba dva zapojeni a mají možnost projevit svůj názor. Vzájemná konverzace má být společným demokratickým dialogem, kdy jsou všechny vzdělávací cíle, kulturní kontexty atd. pojmenovány a brány na zřetel. Reflektující a spolupracující přístup má kořeny v socio-kulturních teoriích profesního učení, které uvádějí, že rozvoj profesních znalostí je sociálně ovlivněn děním v sociálním a kulturním prostředí. Profesionální znalosti účastníků jsou neustále znovu konstruovány skrze kolegiální diskuzi, ve které jsou interpretovány situace vztažené k práci, tedy k vyučování. Orientace na profesionální znalosti znamená orientaci na to, jak účastníci identifikují problémy, rozpory a jak jsou schopní je řešit ve chvíli, kdy se objeví. Díky tomu, že toto pojetí je zakořeněno v sociálních teoriích profesního rozvoje, velkou roli zde hrají práce Carra a Kemmisa (1986), které se zabývají kritickým a praktickým pohledem na profesní kompetence. Ti chápou profesní kompetence jako rozvoj reflexe a deliberace vztažené k praxi, jejichž výsledkem je vnitřně morálně obhajitelné rozhodnutí ohledně praxe spíše, než schopnost aplikovat vědecké poučky ve smyslu pravidel.

Role mentora v tomto pojetí není rolí externího „dodavatele“ řešení vzdělávacích problémů, ale mentor má roli účastníka a facilitátora úkolů, které mají přivést menteeho k praktickému uvažování a usuzování. Toto pojetí je velmi zajímavé, protože je samo reakcí na požadavek, aby byl mentoring více spjat s aktuálními potřebami praxe a odráží posun ve vnímání mentoringu.

Při kritickém pohledu na výše uvedená paradigma si lze u některých položit otázku, zda se skutečně stále ještě jedná o paradigma, tedy jakýsi teoretický rámec, či se již jedná o konkrétní přístup. Například u paradigmatu učedník nevychází instrumentální pojetí ze žádné teorie, jen zachycuje přístup či model, který se v praxi zcela jistě uplatňuje. Přestože je autor vede jako teoretické přístupy, jejich přínos by byl spíše pro modely či přístupy mentoringu, než pro jeho rámec jako takový.

Zcela jiné pojetí paradigmatu a teorie, ze které mentoring vychází, nabízí Fletcher a Mullen (2012). Ti uvádějí dva teoretické proudy: tradiční teorie mentoringu a alternativní teorie, kam patří teorie spolupráce, teorie mozaiky, víceúrovňová teorie vzájemného mentoringu

a synergická teorie. Autoři uvádějí, že ač jsou tyto teorie neslučitelné, praxe mezi nimi často vytvoří most, který je spojuje. Tradiční teorie v zásadě staví na technikách a instrumentech a je pro ně důležité měření i konkrétní výsledky, zatímco alternativní teorie se zaměřují na vytváření sociálních sítí, komunit, mezikulturních propojení atd. Ve stručnosti jsou zde shrnuty zásadní body zmíněných teorií.

Tradiční teorie mentoringu je založená na získávání dovedností a dosahování cílů v rámci učebního procesu, který je mezigenerační. Učení je zde profesionální, odehrává se v interakci jeden na jednoho a nese znaky exkluzivity. Extrémní podobou tradiční teorie mentoringu je „mandátní“ (*mandated*) mentoring, což je přístup, který mechanicky rozčleňuje cíle a výsledky mentoringu, stejně tak mentorský vztah, kde se jedná o zkušeného a začínajícího učitele (Fletcher & Mullen 2012, s. 11). Tradiční teorie je v zásadě jedna a poměrně konzistentní, zato do alternativních teorií se počítá více různých přístupů než do tradičních teorií, je zde větší roztržitost, která na jednu stranu přináší bohatost tématu a na druhou velmi znesnadňuje orientaci, jasnost i průkaznost.

Všechny alternativní teorie v zásadě vycházejí z humanistické filozofie a principů demokracie. Je to teorie založená na spolupráci, kdy tento přístup je postaven na vzájemnosti vztahů. Mentoring je zde vnímán jako proaktivní síla nutící jedince i skupiny ke vzájemnému učení a rozvoji v rámci vztahové spolupráce. Cílem je podnítit sociální rovnost napříč různými sociálními, dovednostními ale i znalostními skupinami, umožňující synergii a solidaritu. Tato teorie založená na spolupráci akcentuje vztah jako hybatele, zato teorie mozaiky akcentuje sdílený zájem.

Teorie mozaiky je v zásadě teorií vzájemné konstelace v mentorském vztahu. Tato teorie pochází od Krama (1995/1998). Tato teorie je postavená na tom, že účastníci mentoringu sdílejí stejný zájem a na silných stránkách postavenou vzájemnou interakci. Mentor a mentee si v průběhu setkávání mohou vyměnit role, podle toho, kdo právě iniciuje učení se. Struktura je tedy velmi flexibilní.

Další z alternativních teorií mentoringu je víceúrovňová teorie vzájemného mentoringu, která je velmi podobná teorii založené na spolupráci. Hlavní je zde uplatnění facilitace, při mentoringu se akcentuje vzájemnost, a to na mnoha úrovních ve škole, jako jsou *school based* týmy zaměřené na určité kvality či problémy, studijní skupiny atd. Tato teorie posouvá mentoring za hranice třídy a formálního uspořádání. Uvedené pojetí mentoringu vytváří prostředí vzájemné závislosti, vnitřního závazku, zmocňování se (*empowerment*) a vedení, na

kterém se členové podílejí. Rozdílem, který je možné spatřovat mezi teorií spolupráce a víceúrovňové spolupráce je, že tato teorie počítá s vytvořením neformální struktury v rámci organizace, zatímco v teorii spolupráce se může jednat o skupiny a členy propojené jinak i mimo školu.

V rámci alternativních teorií, které všechny vesměs akcentují vytváření vztahů, sdílení a sociálních sítí, synergická teorie vedení (*leadership*) vybočuje, protože sami autoři Fletcher a Mullen (2012) uvádějí, že se nejedná teorii jako takovou, ale o holistický přístup k tradiční teorii mentoringu. Tento přístup je postaven na čtyřech faktorech: chování ve vedoucí roli, struktura organizace, vnější síly a přístup, přesvědčení a hodnoty daného člověka. Tento přístup podporuje spolupráci a víceúrovňový mentoring jako prvek zastřešující či spojující snahy o organizaci, kde je rozhodování a moc sdílená. Synergická teorie se opírá o poznatek, že pro samotný mentoring jsou důležité podmínky, ve kterých se odehrává, a proto se vedení snaží podmínky vytvářet společně.

Teorie mentoringu, tak jak ji popisuje Fletcher a Mullen (2012), je poměrně komplexní a jsou zde patrné dva základní proudy mentoringu. Fletcher a Mullen (2012) je popisují jako teorii tradiční a alternativní, přičemž při srovnání s teorií Orland - Barak (2010) je tradiční pojetí učednické, které je orientované na výsledky, procesy a modelové chování a pod alternativní by pak spadaly všechny teorie orientované na člověka nebo na rozvoj vztahů, ve smyslu komunity.

Paradigma zaměřené na učícího se je dalším možným teoretickým rámcem pro mentoring (Zachary, 2000) a Zachary ho dává do kontrastu s paradigmatem mentora jako vedoucího. Toto paradigma je založeno na znalostech o učení se dospělých, na což poukazují i jiní autoři (Lazarová, 2010; Píšová, 2012). Dobrý učitel nemusí být dobrým mentorem, právě i kvůli tomu, že učení dospělých se od učení žáků liší.

Obě paradigmaty jsou stále aktuální a v praxi je můžeme najít, přestože paradigma zaměřené na žáka je nyní aktuálnější, více akcentované a snad i aplikované.

Rozdíly, které mezi paradigmaty jsou, popsal Zachary (2000, s. 6) a jsou zajímavé nejen jako charakteristika, ale především proto, že navazují na poznatky o učení dospělých, které paradigma žák v centru učení, více odrážejí. Rozdíly je možné vidět i v roli menteeho, který se z pasivně přijímajícího stává aktivním partnerem a to díky poznatkům o učení dospělých. Ty říkají, že dospělí se učí nejlépe, pokud jsou zapojeni do dialogu plánování, implementace a evaluace svého vlastního učení. Změna je samozřejmě i v roli mentora, kdy se z pozice

autority stává facilitátorem a to proto, že rolí facilitátora je vytvořit podporující prostředí, ve kterém se odehrává učení. Učící proces je také pojímán rozdílně. Od procesu, který je řízený a je za něj zodpovědný mentor, až k sebeřízení s tím, že se mentee podílí na zodpovědnosti za proces a výsledky učení. Tento přístup klade velké požadavky na zralost menteeho a to je možné to považovat za riziko či nedostatek tohoto přístupu. Autoři si toto riziko uvědomují, a proto doporučují pro případ, že mentee není připravený na převzetí odpovědnosti, postup, kdy mentor vede menteeho k postupnému navyšování sebeřízení, tedy od závislosti k nezávislosti a vzájemné propojenosti a to skrze mentorský vztah. Ve chvíli, kdy je vztah vyrovnaný a odpovědnost je sdílená, je možné začít dosahovat cílů v mentoringu. Zjištění o efektivních způsobech učení dospělých ukazují, že dospělí ke svému učení potřebují sebeřízení. Další oblastí, jíž se změna paradigmatu dotýká, je mentorský vztah, který se mění z pojetí jednoho mentora na celý život na vztah jeden mentor, jeden mentee k více mentorům v průběhu života, více modelů mentoringu: individuální, skupinový a „peer mentoring“. To odpovídá teorii učení dospělých, která říká, že revize životních zkušeností je primárním zdrojem učení, proto zkušenosti dalších lidí mohou být obohacením učícího se procesu.

Zaměření se také mění, a to ze zaměření se na produkt orientovaného přenosu a získávání vědomostí, na zaměření se na proces zejména kritické reflexe a aplikace a to proto, že dospělí se nejlépe učí, pokud jsou vnitřně motivováni k učení.

V zásadě se tedy dá říci, že paradigmatu mentoringu se orientují na tři oblasti: na výsledek, na člověka nebo na skupinu a podle toho interpretují a popisují charakteristiky mentoringu, mentora a vztahují k tomu i cíle mentoringu. Pod kritickým pohledem se zdá, že všechna tato paradigmatu vytvářejí komplexní obraz a především přístup. Na druhou stranu, všechny teorie v zásadě počítají s rozvojem i v dalších oblastech, ale každé paradigma klade důraz na jinou oblast či kvalitu. Paradigma, kdy je žák v centru učení se, nejvíce odpovídá zaměření práce.

2.3 Funkce mentoringu

Paradigma mentoringu do značné míry ovlivňuje i jeho funkci, přesto tyto pojmy nejsou totožné a funkce stejně, tak jako paradigma, ovlivňuje přínosy i rizika mentoringu.

Fletcher a Mullen (2012) uvádějí, že mentoring má vždy dvě funkce a to funkci kariérní a psychologicko-sociální. Funkce kariérní je podle nich více viditelná, zatímco psychologicko-sociální funkce je častěji akcentována u mentoringu zaměřeného na skupiny

s určitými znaky. Například se jedná o kulturní, etnické či ženské skupiny využívající formu mentoringu. Při akcentaci psychologicko-sociální funkce mentoringu jde především o roli modelu, sociální akceptaci a poradenství. Mentor má aktivně naslouchat, dávat rady a povzbuzovat v rozvoji. Psychologická funkce mentoringu sebou přináší také přátelství, emoční oporu, nárůst sebedůvěry a sebevědomí.

2.4 Strategie mentoringu

Strategie mentoringu je závislá jak na paradigmatu, tak na funkci mentoringu a naopak se zvolená strategie promítá do role mentora a to vše vytváří a ovlivňuje mentorský vztah a má vliv na přínosy i rizika mentoringu.

Podle Hobsona (Hobson, 2012) jsou nejefektivnější ti mentoři, kteří bez ohledu na konkrétní strategii či přístup podporují mentee po emocionální a psychologické stránce tím, že se cítí vítání, přijímání, mají pocit, že jsou součástí, mentoři si na ně udělají čas, podporují je v jejich kritickém zkoumání praxe vlastní či druhých a poskytují menteeem odpovídající stupeň autonomie a výzev, což podporuje řada výzkumů (Hascher, Cocard & Moser, 2004; Harrison, Dymoke & Pell, 2006). Přestože to Hobson sám neoznačuje za strategii, jedná se o jakýsi řídicí prvek, který je podstatou strategie.

Jedna ze strategií, která je spojována s alternativními teoriemi mentoringu (Fletcher & Mullen, 2012), je označovaná jako *co-mentoring*. Ten se dá se chápat jako vzájemný mentoring, který je používán některými autory např. Fletcher a Mullen (2012) ke zvýraznění, že proces učení i obohacování je vzájemný a není zde hierarchie.

Pojetí založené na sledování oblastí, v nichž je menteeem nabízena podpora, popsal Yeomans a Sampson (1994). Tito autoři ve svém výzkumu popsali dimenze, kam je v mentoringu podpora směřována. Identifikovali tři dimenze podpory a to: strukturální, osobnostní a suportivní. Píšová (2011, s. 57-60) tyto dimenze konkretizovala do podoby tří agend, tedy pracovních náplní. Jedná se o agendu: institucionální, osobnostní a profesní.

Agenda institucionální (Píšová, 2011, s. 57) znamená, že učitel v roli mentora je expertem na školu, ve které působí. Patří sem ale i kontext vzdělávací politiky či širší společenský kontext. Do agendy osobnostní pak patří postupné budování profesní sebedůvěry, sebeřízení (Píšová, 1999; Lazarová, 2010; Orland & Barak, 2010), přičemž důraz je kladem na zvládnutí času a stresu. Agenda profesní se pak soustředí na zvládnutí, implementaci a realizaci kurikula.

Tato podpora zahrnuje: plánování a přípravu výuky a interakci. Podstatné je si uvědomit, že tento druh agendy je hodně závislý na fázi životního cyklu učitele, neboť jiné potřeby, ohledně profesní agendy, má začínající a jiné zkušený učitel.

Jiný přístup je založen na hledání strategií, které jsou relevantní pro učení mentee. Z tohoto pohledu jsou identifikovány oblasti a tedy strategie pro mentoring. Booth (1993) identifikoval tři oblasti. První je obecná podpora, která zahrnuje, že mentor je dostupný, pozitivní, věnuje mentoringu čas. Druhou oblastí je praktická podpora, což znamená specifické vědění, které je praktické a studenti ho mohou okamžitě použít ve třídě s žáky. Třetí kategorií je podpora jako taková, což zahrnuje kladení otázek, diskuze z různých úhlů pohledu, mentor je pomáhající a pozitivní. Podíváme-li se na to, že se má jednat o tři oblasti podpory a první a poslední je identifikovaná jako podpora sama o sobě, je rozlišení přístupů, činností a z toho pramenící strategie velmi nejednoznačné, splývající. Rajuan, Beijaard a Verloop (2007) identifikovali oblasti jen dvě: praktickou a technickou. V tomto popisu oblastí podpory je zaměření velmi dovednostně orientované a chybí v něm psychologická podpora, rozměr mentoringu jako podporujícího vztahu atd. Tudíž ani tento přístup není úplný. Huffman a Leak (1986) identifikovali opět tři oblasti: naplnění potřeb menteeho skrze jeho povzbuzování, podporu a kolegiální, dávání zpětné vazby a hodnocení a dávání specifických návrhů, rad, doporučení pro zlepšení vyučování studentů. Autor v tomto případě uvádí pouze výčet činností, nejedná se tedy o oblasti, které by v sobě zahrnovaly více činností, ale akcentuje tři činnosti, které podle něj mají největší přínos, což se zdá jako orientace nedostatečné a velmi úzké. Lindgren (2005) popsal dvě oblasti: osobní emoční podporu a profesní. Autoři Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, Bergen (2011) sami uvádějí oblasti dvě a to: emoční podporu a podporu při plnění úkolů. Emoční podpora znamená vytváření prostředí důvěry, zájmu a podpory pro rozvoj a růst, mentorovu dostupnost, čas strávený společně, empatii a podporu. Podpora při plnění úkolů je více orientovaná ke konkrétním činnostem a zahrnuje dávání zpětné vazby, informací, praktických rad, pokládání otázek a diskuzi nad vyučováním. Autoři uvádějí, že v efektivním mentoringu a mentorském vztahu jsou obě složky zastoupené a to víceméně rovnoměrně, přičemž konkrétní nastavení je závislé na individuálních potřebách menteeho, jak to popisuje a zmiňuje Hobson (2012). Ten poukazuje na to, že je nutné přístup či strategii, pokud má být mentoring efektivní, individualizovat podle potřeb konkrétního mentee (Hobson 2012). Výsledky výzkumu Glickmana a Beyiho (1990, s. 555) ukazují *„Co je očividně podstatou zpětné vazby v rámci supervize jsou tyto dvě oblasti, které běží souběžně: (a) pozornost zaměřená na úkol, obsahující diskuzi nad děním ve třídě, která vede k dosažení*

cílů v budoucnosti, součástí je i reflexe; (b) pozornost zaměřená interpersonálně, což znamená vytvoření prostředí důvěry pro otevřenou diskuzi, péče a vzájemného zájmu“. Autoři také uvádějí, že strategie kombinující tyto dva přístupy jsou velmi efektivní a přínosné. Tato strategie je velmi jednoduchá, ale zároveň dostatečně konkrétní a komplexní. Z tohoto důvodu byla vybrána pro výzkum jako výchozí přístup pro analýzu získaných dat. Strategie mentoringu ovlivňuje nejen roli mentora jako takovou, ale i role dílčí.

2.5 Role mentora

Mentor je role, která je zastřešující pro další role, v nichž mentor vystupuje. Mentor může mít podle Simmie a Moles (2012, s. 109) tyto role: *„kritický myslitel (critical thinker), profesionální pomahač (professional carer), profesionální agent (professional agent)“*. Role kritického myslitele odkazuje na pojetí učitele jako reflektujícího praktika s tím, že se tento koncept projevuje v roli mentora coby kritického myslitele několika způsoby. Brookfield (1995) říká, že by se mentoři měli dotazovat, tedy kriticky zkoumat nejen sami sebe, ostatní i odbornou literaturu. Mentorova role profesionálního pomahače či pomáhajícího spočívá především v empatii, naslouchání a emoční podpoře. Rozvoj dovednosti reflexe a znalost sebe sama je z tohoto pohledu klíčová pro osobní rozvoj učitelů v roli mentorů. Rolí mentora jako profesionálního agenta je myšleno, že mentoři mají díky mentoringu možnost zasahovat do vývoje společnosti i systému a pozitivně ho tak ovlivnit. Tato poslední role mentora připomíná, že v mnoha případech je mentoring využíván pro diskriminované či znevýhodněné skupiny. Uvedené pojetí rolí mentora je hodně obecné a obsahuje málo konkrétních detailů. Také zde chybí aspekty mentoringu jako je průvodcovství v prostředí nebo předávání zkušeností, což se do jisté míry dá připsat přístupu, tedy paradigmatu.

Malderez a Boldoczky (1999 dle Pol, 2007, s. 137) uvádějí role mentora takto: *„Mentor jako model – inspiruje, ukazuje jak zvládat pracovní či jiné nároky. Mentor jako pomocník při vstupu do kultury – pomáhá mentorovanému zvyknout si na konkrétní kulturu organizace. Mentor jako průvodce „otvírá dveře“ a uvádí mentorovaného ke „správným lidem“. Mentor jako zdroj emoční podpory poskytuje mentorovanému bezpečný prostor k uvolnění emocí a napětí. Mentor jako vychovatel – naslouchá, vytváří vhodné příležitosti pro učení mentorovaného.“* Tento model rolí mentora je velmi vypovídající, neopomíjí ani funkci mentora, která je specificky v prostředí mentoringu studentů učitelství nutná a to roli

vychovatele. Je jasné, že tato role v jiných podobách mentoringu není tak silná, například u mentoringu, kdy zkušený učitel mentoruje jiného zkušeného učitele.

Ucelený koncept rolí mentora nabízí „3C“ program (Lipton & Wellman, 2003) a v českém jazyce „3 K“ (Píšová, 2011, s. 71): konzultant, kooperující/spolupracovník, kouč. Autoři Sampson a Yeomas (1994) pak uvádějí tři dimenze rolí mentora: dimenze strukturální, suportivní a profesní. V každé této dimenzi role mentora pak uvádějí role dílčí. Dimenze strukturální obsahuje následující dílčí role: plánovač, organizátor, vyjednaváč, uvádějíci (*induktor*). Druhou dimenzí je rozměr suportivní obsahující tyto dílčí role: hostitel, přítel/kolega, poradce a třetí dimenze profesní, kde jsou tyto dílčí role: trenér, trenér nebo vzdělavatel, vzdělavatel, hodnotitel. Tento koncept rolí mentora více méně popisuje, co mentor dělá či by dělat mohl a měl. Takový popis je v dostatečné míře konkrétní a je jasné, že v závislosti na konkrétním mentorovi a menteem budou jednotlivé role více či méně zastoupeny. Role však v sobě nenesou jen popis činnosti, ale i určitou charakteristiku osobní či přístupu, což popisuje čtyřdimenzionální model rolí mentora v dialogu (*MERID – Mentor teachers Role in Dialogues*), (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2010). Model se zaměřuje na mentorský dialog, zkoumá ho z pohledu dvou dimenzí a vymezuje jejich póly. Jednou z dimenzí je aktivita versus neaktivita v rozhovoru, tedy, kdo je v mentorském rozhovoru aktivní přináší otázky, výzvy, nápady atd. Druhou dimenzí je direktivita versus nedirektivita. Direktivní přístup znamená, že je mentoring postaven na zkušenostech a vědění mentora. Podle výzkumů Dunne a Bennett (1997) mluví direktivní mentoři více než mentoři, kteří mají nedirektivní přístup. Tento výzkum také naznačuje, že je souvislost mezi délkou promluvy mentora a jeho rolí ve smyslu direktivity viz obr. č. 1

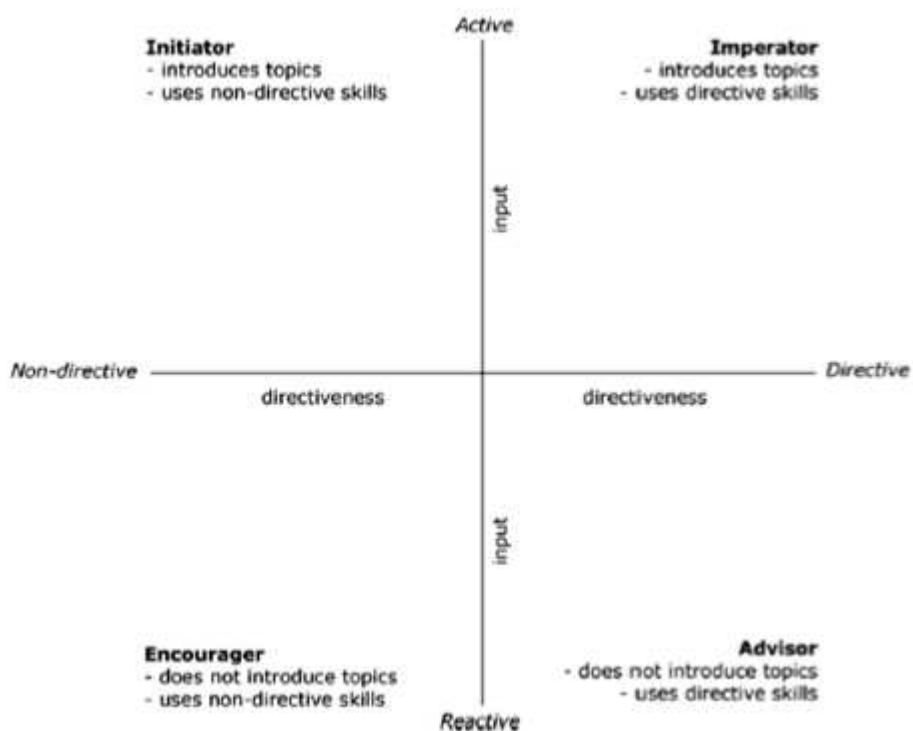


Fig. 1. The MERID model.

Obr. 1 MERID – Mentor teachers Role in Dialogues (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2010)

Jak je vidět na obrázku č. 1, v každém kvadrantu je popsána role mentora a její charakteristiky. Máme zde role: velitel (*Imperator*), který je v rozhovoru aktivní a je i direktivní, druhou rolí je poradce (*Advisor*), který je pasivní a direktivní, třetí je podporovatel (*Encourager*), ten je pasivní a nedirektivní a poslední rolí je iniciátor (*Initiator*), který je aktivní a nedirektivní. Model obsahuje popis toho, co mentor dělá, avšak tento popis je ve srovnání s modelem Sampsona a Yeomase (1994) méně konkrétní a užší, soustředí se jen na aktivitu versus pasivitu a obsahuje i charakteristiku mentorova přístupu, i když opět pouze v rámci direktivity versus nedirektivity. Na druhou stranu se jedná o kvadranty a osy, role zde popsané jsou jakýmsi extrémním případem a reální konkrétní učitelé budou vykazovat více rolí, přičemž se dá předpokládat, že jedna bude vždy dominantní. Výsledky výzkumu Crasborna, Hennissena, Brouwera, Korthagena a Bergena (2010) ukazují, že většina jimi zkoumaných mentorů byla aktivní v mentorském rozhovoru a zároveň direktivní, což odkazuje i k učňovskému pojetí mentoringu a stejná zjištění má i Sundi (2007), kdy přestože

je povolání učitele oficiálně bráno v pojetí reflektivního praktika, uvádí, že reflexe a její rozvoj zcela chybí.

Pro výzkum byla vybrána strategie mentoringu autorů Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen a Bergen (2011), která se orientuje na přínosy pro menteeho ve dvou rovinách, na podporu při plnění úkolů a emoční podporu. Volba strategie mentoringu ovlivňuje i vnímání rolí mentora. Výzkum realizovaný v této práci bude primárně vycházet z modelu Sampsona a Yeomase (1994) a to proto, že jeho model rolí mentora je možné propojit se strategií mentoringu. Jde o propojení v popisu jednotlivých rolí mentora, kde lze najít role, jež podporují buď plnění úkolu, nebo jsou emocionální oporou.

2.6 Fáze mentoringu

Mentoring je proces, který se odehrává v čase a většinou je chápán jako dlouhodobý ve smyslu jednoho až dvou let (Lazarová, 2011).

Jako každý proces, lze i proces mentoringu rozdělit na fáze, přičemž různí autoři pojmají fáze, jejich počet a délku různě. Nejstarším a snad i nejcitovanějším autorem fází mentoringu je Kram (1985/1988), která popsala čtyři fáze: iniciace, osvojování dovedností, separace a nové vymezení vztahů. Graham (1997) rozlišuje pět fází mentoringu. Na tomto modelu je zajímavé, že fáze pojímá spíše z perspektivy mentora: preskriptivní fáze, kdy mentor více řídí menteeho, následuje fáze přesvědčovací, kdy mentor ukazuje menteeemu cestu, fáze spolupráce, pak potvrzování a konečnou fází je funkční samostatnost učitele.

Zachary (2000) člení mentorský vztah do čtyř fází: příprava, vyjednávání, uskutečňování (*enabling*) a uzavírání.

Fáze jako takové mají svůj význam, ale z pohledu přínosu a efektivity mentoringu lze za kritickou považovat fázi, kdy se vytváří mezi mentorem a menteeem vztah. Nelze říci, že pokud se podaří navázat mezi nimi vztah, bude mentoring přínosný a další fáze proběhnou bez problémů, ale je možné říci, že bez navázání vztahu neproběhnou další fáze úspěšně.

2.7 Mentorský vztah

Mnoho autorů uvádí mentorský vztah jako klíčový prvek pro úspěšný a efektivní mentoring (Fletcher & Mullen, 2012; Píšová, 2011; Zachary, 2000; Martin & Sifers, 2012; Orland - Barak & Hasin, 2009; Allan & Aby, 2007). Mentorský vztah je velmi komplexní, protože lidé do něj zapojení zároveň neustále přemýšlejí, cítí, jednají a sledují cíl (Allan & Aby, 2007). Do procesu mentoringu, tak vstupují dvě osobnosti a to mentor a mentee, které si přinášejí zkušenosti, jež ovlivňují jejich myšlenky, emoce, jednání a to všechno ovlivňuje vztah, který je mezi těmito dvěma osobnostmi. Důležité jsou i další vnitřní procesy jako očekávání či motivace směrem k mentoringu. Ze všech uvedených důvodů většina autorů zdůrazňuje důležitost správného výběru páru mentor a mentee (Zachary, 2002; Fletcher & Mullen, 2012; Orland - Barak, 2003, 2010; Pol, 2007)

Právě proto, že se jedná o velmi komplexní jev, je těžké mentorský vztah popsat. Specificky k tomuto tématu přistoupil Pol (2007) a původní charakteristiky mentorského vztahu od autorů Ackerman, Ventimiglia a Juchniewicz (2002 dle Pol, 2007, s. 137) upravil a vytvořil deset tezí k mentorskému vztahu. Podle něj:

1. Mentorský vztah pokud funguje, je po rodině a partnerském vztahu nejsilnějším vztahem, který ovlivňuje lidské chování.
2. Úspěch mentorského vztahu do značné míry ovlivňuje mentorovaný a jeho schopnost získat od mentora to, co potřebuje.
3. Neexistuje ideální mentor, ani mentee, ani mentorský program.
4. Spontánně vzniklé mentorství funguje téměř vždy. Plánované mentorství je vlastně pokus vytvořit podmínky tak, aby vzniklo spontánní mentorství.
5. Proto, aby mentorský vztah vydržel a fungoval, musí z něj mentor mít minimálně stejné uspokojení jako mentee.
6. Důvěra vzniká snadněji, pokud jsou mentor a mentee ze stejných skupin jako je etnikum, pohlaví, rasa atd., ale pokud se důvěra vytvoří, žádná z těchto podmínek není dále důležitá.
7. Nejčastěji vzniká funkční mentorský vztah, jestliže spolu pracují dva lidé, kteří mají rozdílnou míru zkušeností, jsou ve vztahu nadřízenosti/podřízenosti, jsou součástí

týmu nebo projektu a nějakou dobu se již znají. Nejméně častou formou úspěšného mentorského vztahu jsou mentorské vztahy vytvořené v rámci formálního programu.

8. Důležitým prvkem, který pomáhá budovat vztah, jsou společné nepracovní aktivity.
9. Programy mentoringu jsou úspěšnější pokud: je koordinátor vedoucím organizace, zná mentory, zná mentee a získává od nich zpětnou vazbu o tom, jak vztahy fungují, je aktivní v podpoře dlouhodobého zapojení lidí do programu.
10. Prospěch se u menteeho nemusí projevit roky, může být velmi nejasný a často o něm rozhoduje mentee sám, když se dívá na svou profesní dráhu.

Uvedené desatero přináší velmi zajímavý pohled na mentorský vztah, který, jak se ukazuje, může být velmi silný a značně ovlivnit chování menteeho, což je kýžený výsledek. Na druhou stranu desátá teze říká, že výsledek nemusí být patrný hned, nebo jen velmi málo, či má význam jen pro menteeho. Tato teze se zdá být v rozporu s tezí první, jestliže mentorský vztah je velmi silným vztahem s potenciálem silně ovlivnit druhou osobu, jak je možné, že je výsledek patrný až za několik let, či velmi málo, či jen subjektivně z pohledu menteeho. Výsledek mentorského vztahu, který má takovýto dopad, lze jen těžko považovat za funkční, efektivní či úspěšný mentorský vztah a to i s ohledem na různá pojetí mentoringu, kdy podle pojetí je i výsledek, tedy co je hodnoceno jako úspěšné či přínosné, závislé právě na konkrétním pojetí. Pak je zde také teze číslo sedm, která říká, že mentorský vztah je nejfunkčnější, pokud spolu lidé pracují a mají vztah nadřízený/podřízený, rozdílnou míru zkušeností, pracují v rámci jednoho týmu nebo projektu atd. Tato teze v sobě obnáší několik různých podmínek, přičemž ne se všemi se dá bez výhrad souhlasit. Mentoring je v zásadě postaven na rozdílné míře zkušeností mezi mentorem a mentee, ale také se zdůrazňuje, že by se mělo jednat o vztah vzájemný např. reflektující přístup, osobní přístup (Orland - Barak, 2010), všechny alternativní přístupy (Fletcher & Mullen, 2012). Vzájemná vazba nadřízený/podřízený se zdá, pokud ne přímo překážkou, pak zcela jistě nepodporující důvěru ve vztahu. K tomu se váže jedno z rizik mentoringu a to je jeho možné zneužití pro povýšení, kariérní postup (Hobson, 2012), čemuž vztah nadřízený/podřízený vytváří prostředí. Za pozornost stojí teze číslo čtyři, že nejlépe funguje spontánní mentorský vztah, přičemž u plánovaného mentoringu se snažíme vytvořit podmínky pro to, aby vznikl spontánní mentorský vztah. Tato teze odráží to, co popisuje většina autorů zabývajících se mentoringem, a to, jak je nesmírně důležitý výběr páru mentor – mentee (Johnson, 2008; Píšová, 2011; Lazarová, 2010; Zachary,

2000). Díváme-li se na teze jako na celek, představují jistý souhrn poznatků týkajících se mentorského vztahu, což je určitě pozitivní. Na druhou stranu jsou některé teze v rozporu s jinými tezemi a se zjištěními jiných autorů, což je ale skutečnost, která se děje při snaze o velké zobecnění. Lazarová uvádí, že mentorský vztah je „založený na dobrovolnosti obou stran, vzájemné důvěře a respektu“ (Lazarová, 2010, s. 256) a jeho vytváření je potřeba věnovat pozornost. Toto pojetí mentorského vztahu s ohledem na konkrétní využití v mentoringu studentů učitelství je trochu sporné. Vzájemný vztah v této rovině není příliš dobrovolný. Otázkou zůstává, jak a do jaké míry, absence této dobrovolnosti ovlivňuje vztah učitele v roli mentora a menteeho.

Výsledky výzkumu realizované v českém prostředí označují mentorský vztah za centrální, klíčový faktor pro mentoring (Píšová, 2011). Autorka uvádí typy mentorského vztahu (Píšová, 2011, s. 115): kvazi přátelství, osobní trénink, zdvořilé sousedství, profesní konkurence. Typ mentorského vztahu označovaný kvazi přátelství je založen na empatii mentora k pocitům menteeho, což se mimo jiné projevuje i velmi citlivě dávkovanou kritikou a vysvětlování či argumentace vždy vycházejí z pohledu studenta. Mentee i mentor se o vzájemném vztahu vyjadřují velmi pozitivně. Druhým typem je osobní trénink, pro který je charakteristické, že mentor vyvíjí značnou energii pro rozvoj menteeho. Pozornost je méně zaměřená na osobní charakteristiky, sympatie či antipatie a naopak se velmi soustředí na zkvalitnění výkonu profese. Úkolem mentee je učit se, co cítí, není tak podstatné. Mentor v tomto druhu vztahu umí dobře diagnostikovat možnosti a schopnosti studenta a postupně zvyšuje nároky tak, aby mentee podal maximální výkon. Třetím typem je zdvořilé sousedství, kdy je mentor v roli zdvořilého souseda, který v případě potřeby vypomůže s organizačními záležitostmi a v krizích. Posledním typem mentorského vztahu je profesní konkurence, kdy mentor projevuje znaky žárlivosti na menteeho. Z uvedeného výčtu je jasné, že ne všechny typy mentorského vztahu jsou funkční a efektivní. Typ profesní konkurence je spíše možné považovat za potenciálně negativní, míněno ve smyslu rizik pro menteeho (viz kapitola rizika mentoringu). První a druhý typ vztahu, tedy kvazi přítel a osobní trenér, jsou vztahy funkční a odrážejí i dvě hlavní paradigmatu mentoringu a to teorie tradiční a alternativní podle Fletcherové a Mullen (2012).

Typy mentorského vztahu ukazují, že vytvořit funkční mentorský vztah může být obtížné. Zachary (2000, s. 82) uvádí tři kroky, které napomáhají vytvoření mentorského vztahu a to: zapojení menteeho, vytvoření spojení a ověření vzájemných předpokladů. Zachary

svůj koncept dále rozvádí a popisuje i jednotlivé kroky, které naplňují každý krok při budování vztahu, který je podle něj „lepidlem“ mentoringu. Prvním krokem podle Zacharyho je zapojení menteeho. V této fázi je podle Zacharyho (2000) důležité získat dostatek potřebných informací, proto by mentor měl klást otázky, jejichž cílem je především zjistit, co mentee potřebuje, očekává a vytyčit si cíle mentoringu. Právě vytyčení cílů většina autorů uvádí jako zásadní (Zachary, 2000; Lazarová, 2010; Píšová, 2012). Důvod je jasný a stejný jako u jiného pedagogického působení. Cíle činí proces mentoringu efektivnějším, protože sleduje určitý cíl, nikoliv jen nahodilé působení. Vztah i proces mentoringu je úspěšnější proto, že jsou jasná vzájemná očekávání, fungování atd. Na druhou stranu, přestože je tento bod velmi akcentovaný, je ustanovení adekvátního cíle obtížné. Specificky v mentoringu studentů učitelství na pedagogických praxích může být tento bod velmi obtížný, studenti často nemají dostatečně rozvinuté sebeřízení a sebereflexi, proto pro ně může být problémem přijít s konkrétními body svého rozvoje, na kterých chtějí s mentorem spolupracovat. Zachary (2000) v tomto případě doporučuje postupovat postupně, kdy mentor rozvíjí u menteeho sebeřízení a sebereflexi. V této oblasti je zajímavým počinem Soubor profesních kvalit studenta na pedagogické praxi (Katedra primární pedagogiky, 2012). Tento soubor popisuje sedm oblastí a v těchto oblastech popisuje konkrétní dovednosti či činnosti v oblasti obsažené: plánování výuky, komunikace a vytváření prostředí pro učení, řízení učebních procesů, hodnocení žáků, reflexe výuky, kontext výuky, profesní rozvoj (Katedra primární pedagogiky, 2012). S dokumentem by měl být seznámen každý student, fakultní učitel a mentor, vedoucí pedagogické praxe a měl by sloužit k několika účelům. V první řadě by měl pomoci studentovi a fakultnímu učiteli či mentorovi pomoci stanovit si cíle v rámci pedagogické praxe, pak pro mentora či fakultního učitele slouží jako opora či vodítko pro pozorování a hodnocení a v neposlední řadě funguje studentovi jako opora pro reflexi, sebereflexi a sebeřízení. V závěru každé praxe musí student ohodnotit sám sebe v každé oblasti a svoje hodnocení zdůvodnit, to stejné dělá i mentor a fakultní učitel. Právě popsané oblasti a jejich konkrétní obsah mají přispět k jasnému nastavení cílů a pomoci budovat mentorský vztah. Toto vytyčování cílů je zde řazeno k procesu vytváření vztahu, protože je viděno jako důležitá součást ovlivňující kvalitu procesu mentoringu. Nicméně samotné vytyčování cílů je možné zařadit i do prvních fází mentoringu, což je iniciace podle Kram (1995/1998), do fáze deskriptivní podle Gray (1998) či podle Zacharyho (2000), kde se toto objevuje dvakrát a to v přípravné fázi a ve fázi vyjednávání, kde se cíle specifikují, redefinují atd. Přičemž Zachary (2000) dodává, že při tomto kroku budování vztahu mezi

mentorem a menteem je důležité, aby mentor nejen kladl otázky, ale také naslouchal všemu, co mentee říká i neříká. Druhým krokem je podle Zacharyho (2000) vytváření spojení, přičemž autor poukazuje na to, že dříve nebyla tomuto kroku věnována pozornost, ta se spíše soustředila na přenos vědomostí a „*know-how*“. Jedná se o rozdíl mezi izolovanými a propojenými znalostmi. Zachary (2000) uvádí, že pro efektivní proces učení je nutné, aby byly splněny dvě podmínky: učící se je zapojený do procesu učení se a proces učení musí být propojený, spojený s potřebami učící se osoby. Mentee je v tomto pojetí aktivním partnerem při učení se, přesto je v první řadě na mentorovi, aby spojení vytvářel či podněcoval menteeho k vytváření. V trochu jiném pojetí můžeme tento bod chápat nejen jako vytváření spojení vědomostí, ale i jako propojování teorie s praxí.

Třetím krokem je ověřování předpokladů, kdy by mentor měl pravidelně kriticky zhodnocovat své přesvědčení o roli mentora a cíle mentoringu. Tento bod vrací pozornost k důležitosti přípravy mentora pro jeho roli, včetně vyjasnění role, cílů a dalších bodů.

Zacharyho kroky, které by měly vést k vytvoření vztahu, najdeme v rovině pojetí učitele jako reflektivního praktika, kdy je mentee přizván do procesu vytváření a ovlivňování samotného mentoringu. Důležité v tomto modelu je, že mentor zůstává tím, kdo proces primárně ovlivňuje, nastavuje a také je mu doporučena neustávající reflexe vlastního postupu, přesvědčení atd., což je plně v souznění s pojetím. Kritickým pohledem ale mohou být tyto kroky funkční pouze tehdy, pokud je párování mentor – mentee úspěšné, mentorovo i menteeho pojetí tacitní, profese a role mentora je v souladu s pojetím učitele jako reflektivního praktika.

2.8 Přínosy a rizika mentoringu

Cílem práce je popsat přínos mentoringu pro rozvoj profesních dovedností a to jak učitelů v roli mentorů, tak studentů učitelství coby jejich mentee. V centru pozornosti jsou nejen teoreticky popsané a zdůvodněné, ale také výzkumně doložené přínosy mentoringu. Je ovšem třeba stále mít na zřeteli důležitost, paradigma, funkce, strategie i role mentora. To vše ovlivňuje to, jak je mentoring chápán, co je cílem procesu, kdo je a co dělá mentor a jak vypadá vzájemný vztah mentor - mentee. Toto pojetí pak samozřejmě ovlivňuje přínosy mentoringu. Pojímáme-li ho jako nástroj pro podporu školy jako celku, vytvoření komunity (Lazarová, 2010; Fletcher & Mullen, 2012), pak je třeba přínosy chápat v kontextu celé školy

či skupiny. Je-li mentoring „sponzorský“ (Orland - Barak, 2010), pak jsou přínosy primárně pro menteeho, kde rozvoj mentora je jakýmsi postranním produktem. Zcela jiné přínosy budou akcentované v tradičním či učňovském pojetí (Orland - Barak, 2010; Fletcher & Mullen, 2012), kde se budou akcentovat nabyté dovednosti, splněné cíle a jinak v pojetí na osobnost orientovaném: alternativní teorie, osobností přístup, reflektující a spolupracující (Orland- Barak, 2010; Fletcher & Mullen, 2012), kde přínosem bude osobní rozvoj mentora i menteeho. Pojetí či paradigma mentoringu významně ovlivňuje i přínosy pramenící z tohoto procesu. Výzkumy naznačují, že mentoring může být jednou z nejefektivnějších metod podpory profesního rozvoje (Hobson, 2002). Fletcher a Mullen (2012) uvádějí podmínky, které je nutné naplnit pro to, aby byl mentoring efektivní a tedy i přínosný. Autoři (2012, s. 62) uvádějí pět podmínek: mentee musí být mentoringu otevřený, kontextuální podpora mentoringu, vybrání vhodné dvojice mentor – mentee, strategie mentoringu a příprava a podpora mentorům. Podmínky jsou velmi logické a pochopitelné, díky nim je vytvářeno vnější prostředí, ve kterém mentoring probíhá, ale i vnitřní podmínky, což vše jako celek vytváří „ekosystém“ (Zachary, 2000).

Ukazuje se, že mentoring přináší profesní rozvoj i mentorům samotným (Fletcher & Mullen, 2012, s. 61) a to konkrétně v těchto bodech: mentoři se cítí sebevědoměji při vyučování, zlepšili si vztahy se žáky a kolegy stejně tak, jako se navýšilo jejich uvědomění profesní komunity. Lazarová (2011) poukazuje na to, že mentoring může být velmi přínosný pro zkušené, starší učitele „*ve smyslu jejich „zpětné socializace“ a „revitalizace“*“ (Lazarová, 2011, s. 142). Potvrzují to i výsledky Boroczkyho a Maldereze (1997), kteří uvádějí, že se učitelům zapojeným do mentoringu zlepšily vztahy s žáky, kolegy a začali si více uvědomovat i komunikovat s profesní komunitou. Učitelé mentoři mohou díky procesu mentoringu získat novou inspiraci v oblasti vyučování, myšlení, vědomostí, vyučovacího stylu a strategií a to je posouvá při samotném vyučování (Leshem, 2008; Fletcher & Mullen, 2012). Velký význam to má i pro starší učitele, jak na to upozorňuje Lazarová (2010). Role mentora rozvíjí i jejich komunikační dovednosti a často i schopnosti v používání nových informačních technologií (Fletcher & Mullen, 2012). U učitelů mentorů se tak posiluje jejich pocit užitečnosti, kompetentnosti, navyšuje se sebedůvěra a rozvíjí se vztah k mladším kolegům (Lazarová, 2011). Přínosem pro mentory je také pocit uspokojení a pýchy, který pramení z toho, že zvládají roli mentora, hlavně v okamžiku, kdy jsou zřetelné pokroky menteeho a oni si uvědomí svůj podíl na tomto úspěchu (Beck & Kosnik, 2002).

Přínosy mentoringu jsou primárně uvažovány a směřovány k mentee. Johnson (2008) definuje, čeho by měl mentee dosáhnout pomocí mentoringu, tedy očekávané přínosy: kompetence, sebedůvěra, sebeřízení a profesionalismus. V oblasti kompetencí se očekává, že mentee dosáhne mistrovství a to ve znalostech, dovednostech a jejich aplikaci při vyučování. Sebedůvěra je popsána jako víra ve vlastní rozhodnutí a sebeřízení jako jistota a aktivní zajištění vlastního rozvoje ve všech oblastech: kariéra, osobní i profesionální. Poslední oblastí jsou přínosy v oblasti profesionality, kdy by mentee měl pochopit a aplikovat profesionální etiku. Oblasti, které jsou pro menteeho přínosem a jsou i tím, co mentoring ovlivňuje, jsou uchopitelné a na rozdíl od jiných teorií jsou aplikovatelné i pro mentoring studentů učitelství, přestože Johnson tyto přínosy definoval pro začínajícího učitele. Přínosy mentoringu pro mentee můžeme spatřovat ve třech oblastech, které Pišová (2011) označuje jako agendu: institucionální, osobnostní a profesní (viz. Strategie mentoringu). I u přínosů se objevují tři zaměření: zaměření se na osobnost, profesní kompetence/dovednosti a na komunitu, stejně jak tomu je u pojetí i definice mentoringu. Jedním z autorů orientujících se na profesní dovednosti je Drago a Severson (2004). Ti popisují, že přínosy mentoringu pro menteeho profesní rozvoj jsou: analytické schopnosti a sebereflexe (Drago & Severson, 2004). Přínosy v rovině osobnostní jsou například tyto: mentee se „stává samostatnější a nabývá pracovní pohody, stává se více reflektivním a schopným učit se takovým dovednostem, které vedou k rozvoji výuky“ (Kram, 1983; Litta, 1990).

Mentoring může mít, vzhledem k jeho pojetí, i přínosy pro školu jako celek či pro komunitu. Jedním z přínosů pro školu je, že ve škole zůstává „cenný potenciál“ (Lazarová, 2011, s. 142), který lze vidět dvojitým způsobem. Jednak získání a udržení učitelů a to v několika případech: začínající učitelé, pro které jsou první dva roky v praxi kritické, studenti učitelství, kdy v některých případech vedení školy místa nabízí studentům, kteří u nich byli na praxi, a v neposlední řadě k udržení kvality zkušených starších učitelů. Druhým způsobem, jak na toto tvrzení lze pohlížet je, že dochází k transferu zkušeností a vědomostí, které se díky mezigeneračnímu učení předávají.

Rizika

Podobně jako všechny přístupy má mentoring i svá rizika, negativní vlivy či možnost být úplně zbytečný. Rizika mentoringu lze spatřovat v obecné rovině, jak ukazují například některé studie ze zahraničí, kdy mentoring může sloužit jako nástroj pro povýšení či prosazování konvenčních norem (Colley, 2002; Sundi, 2007). Dalším rizikem v obecné rovině je, že mentoři mají na své mentee značný vliv, často pro ně fungují jako vzor, ale není zde

žádná záruka, že učitel v roli mentora je skutečně tím, kdo zprostředkovává a rozvíjí aktuální, správné a profesní návyky, dovednosti a znalosti (Sundi, 2007). Častým problémem je i „klonování“ (Sundi, 2007), kdy mentor vychovává svou kopii. Studenti, protože si jsou v profesi často nejistí, pak tyto vštěpované návyky snadno přejímají a to se vším všudy (Sundi, 2007).

Další rovinnou, kde je nutné o rizicích uvažovat, jsou aktéři procesu, tedy mentoři a mentee. Přičemž i zde je možné ve výzkumech sledovat různé stupně či míru negativního vlivu. V některých případech může mentoring poškodit sebedůvěru mentee, vytvářet stres a úzkost a přispět k rozhodnutí nepracovat v primárním vzdělávání (Fletcher & Mullen 2012, s. 62; Rhodes dle Martin & Sifers, 2012) a potvrzuje to i řada výzkumů (Beck & Kosik, 2010). Tyto případy jsou pro menteeho vysloveně poškozující a mentoring je negativním jevem, který má přesně opačné výsledky, než bylo očekáváno. Jako méně negativní se jeví případy, kdy nejsou mentoři pro své mentee „dostupní“ ve smyslu času a prostoru pro setkání, také se stává, že mentoři neposkytnou mentee odpovídající stupeň autonomie či výzev pro jejich rozvoj a zlepšování (Hobson, 2012). V těchto případech není mentoring vysloveně škodlivý, ale je spíše zbytečný a neefektivní. Všechna výše zmíněná rizika jsou aktuálnější, pokud mentorský vztah trvá kratší dobu než šest měsíců (Rhodes, 2002).

Ani z pohledu mentora není situace vždy jen přínosná. V první řadě se ukazuje, že jsou mentoři svými kolegy pro roli mentora „loveni“ (*headhunted*) a to na základě dobré reputace (Sundi, 2007), což vzhledem k tomu, že motivace mentora je jedním z klíčových prvků procesu, není ideální situace. Mentoring nemusí být přínosný pro mentory, může přinášet i pocity přetížení (Robinson & Robinson, 1999; Simpson, 2007) a nemusí pro ně být profesně ani jinak rozvíjející (Tauer, 1998). Mentoři se mohou cítit nervózní, ohrožení, mít pocit vlastní nedostatečnosti, když mentee sleduje jejich vyučování (Bullough 2005; Orland 2001).

Zkoumáme-li přínosy a rizika mentoringu v jakékoliv rovině, je nutné vždy zohlednit přístup a paradigma, protože přínosy v rámci paradigmatu učedník jsou jiné a budou i jinak hodnocené než v paradigmatu žák v centru učení. Například mentee, který sám tacitně pojímá profesi učitele jako reflektivní praktiku, bude nespokojen s mentorem, který mu dává rady a předkládá mu hotové poznatky a to ovlivní i jeho vnímání přínosů mentoringu jako procesu. Mnoho autorů upozorňuje na důležitost subjektivního vnímání procesu mentoringu - „*To, jak člověk vnímá chování druhých lidí, je mnohem důležitější, než chování samo o sobě.*“ (Blumberg, 1980 dle Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011, s. 1050). Pod tímto zorným úhlem je tedy třeba chápat vnímání přínosů mentoringu.

3 Podoby mentoringu ve školské sféře

Důležité je nezapomínat na to, že mentoring je buď formální či neformální a v kontextu školy se dá o mentoringu hovořit na několika různých úrovních (Orland & Barak, 2010). Mentoring může být uplatněn v rovině mentor a začínající učitel, což je i oblast ve které je mentoring hojně využíván a v řadě zemí např. USA, Velká Británie, Irsko či Slovensko je tato forma mentoringu podporovaná státem a v příslušných novelách a zákonech je ukotvená.

Další formou podpory je, že učitel v roli mentora, podporuje jiného učitele a nejde o začínajícího učitele. Může se jednat o dva velmi zkušené učitele, přičemž jeden z nich může poskytovat druhému mentoring v určité oblasti např. nová funkce, zavádění změn atd. (Lazarová, 2011). Jednou z možností tohoto mentorského vztahu je i takzvaně „*reverzní mentoring*“ (Píšová, 2012), kdy služebně mladší učitel podporuje a provází učitele zkušenějšího v nějaké specifické oblasti. Příkladem může být oblast IT (Píšová, 2012; Lazarová, 2011). Další z podob je „*peer mentoring*“, který je v zásadě vztahem mezi žákem a žákem. Může jít o žáka staršího či zvyklého v rámci dané školy či daného programu, fungovat (Brumovská & Seidlová Málková, 2010).

V rámci této práce je věnována pozornost mentoringu specificky využívanému v přípravném vzdělávání učitelů při vedení pedagogických praxí. Učitelé vedoucí tyto praxe jsou v českém prostředí označováni jako fakultní učitelé či cviční učitelé. Důležité je si ale uvědomit, že fakultní učitel není automaticky mentorem. Důvodem, proč každý fakultní učitel není zákonitě mentorem, je, že být mentorem znamená splnění několika parametrů či podmínek. Zcela určitě jednou z nich je, že mentor je zkušeným odborníkem v dané oblasti (Píšová, 2011, s. 41). Dá se předpokládat, že tuto podmínku splňuje každý fakultní učitel. Nicméně další podmínky již tak jasně splnitelné být nemusí: zdůrazňuje zpětnou vazbu a reflexi podporovaného jedince (Píšová, 2011, s. 41), je zaměřený na rozvoj profesních kvalit menteeho či se jedná o vztah založený na důvěře. V případě, že fakultní učitel neposkytuje studentovi zpětnou vazbu, nesdílí s ním své zkušenosti či pro něj není autoritou a student k němu nemá důvěru, nemůžeme tento vztah považovat za vztah mentora a menteeho. Naopak z definice vyplývá, že přestože to nemusí být formálně určeno, může být někdo dobrovolně a nevědomě i velmi dobrým mentorem. V tomto duchu vznikl termín kritický přítel (Costa & Kallick, 1993), kterým je označován „*důvěryhodný člověk, který pokládá provokativní otázky, předkládá data v nových souvislostech a nabízí kritiku práce druhého člověka, jako by byl přítel.*“

3.1 Mentoring ve vzdělávání v České republice

Mentoring je v prostředí českého školství v počátečních fázích vývoje. V posledních letech však bylo realizováno několik projektů soustředěných přímo na mentoring a tím došlo k jeho výraznějšímu rozvoji. Byly to projekty: Rozvoj lektorských a mentorských dovedností pedagogů mateřských a základních škol/LAMS (Nový projekt ministerstva školství 2014), Podpora učitelů ve zvyšování kvality pedagogické práce (Step by Step, 2010), Učitel - Mentor (Česká asociace mentoringu ve vzdělávání, 2014/2015), Mentoringem ke kvalitě (Společnost pro kvalitu školy, 2013-2014), Mentoring a peer learning jako cesta rozvoje profesních dovedností a kolegiální podpory uvnitř škol (Společnost pro kvalitu školy, 2012-2014), Mentoring začínajících učitelů (Business Leaders Forum, 2014-2015) a další. Ojedinelou organizací zabývající se mentoringem ve školství je Asociace mentoringu ve vzdělávání, která vznikla v roce 2013 a jejíž aktivity jsou stále v začátcích. Další již ne přímo na mentoring zaměřené organizace jsou: Společnost pro kvalitu školy a Národní institut pro další vzdělávání. Tyto organizace mají řadu dalších aktivit, ale mentoring je zde zastoupen. V současné době existuje velké množství kurzů nabízejících mentorské vzdělání v kontextu školy např. Rozvoj mentorských dovedností při katedře primární pedagogiky na Univerzitě Karlově, který probíhá již čtvrtým rokem. Většina těchto programů je akreditovaná MŠMT. Mentoring pak probíhá v rámci jiných programů např. Začít spolu (Píšová, 2011), Zdravá škola – podpora rovných příležitostí žáků (Střední průmyslová škola Tachov příspěvková organizace, 2014-2016), kde je mentoring brán jako přístup, který podporuje efektivní předávání specifických zkušeností a program, projekt či organizace se nesoustředí na mentoring jako na takový, ale pouze jako na prostředek pro dosažení svých cílů. V prostředí vysokých škol se mentoring objevuje také. Jednak jako součást projektů, např. Klinická škola, projekt řešený na Pedagogické fakultě UK v Praze v letech 2014 - 2015 (Spilková, Tomková, Mazáčová & Kargerová, 2015), v souvislosti s pojetím klinických dní (součást řešení výzkumného záměru PedF UK „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“, který byl řešen v letech 2007-2015), s koncepcemi klinický rok (Píšová, 2005) a klinický semestr (Bendl & kol, 2010), a také jako přístup podporující reflexi a reflektivní praxi (v této podobě se vyskytl na fakultě v Hradci Králové, Plzni, Praze, Ostravě - Spilková & Hejlová, 2010).

Mentoring probíhá i na základních školách, přičemž jsou zde školy, které přijaly mentoring jako systémovou součást profesní podpory učitelů např. ZŠ Kunratice v Praze, ZŠ Mendelova

v Karviné, nebo na školách fungují jednotliví mentoři, bez systémové podpory školy nebo instituce jako takové. Takovýchto osamocených mentorů je poměrně velké množství, ale protože neexistuje oficiální role, kvalifikace či sjednocené požadavky, neexistuje ani přehled počtu mentorů.

Výzkumů, týkajících se mentoringu ve školské sféře v České republice, je také poskrovnu (Pířová, Kostková, 2011, Duschinská, 2010).

Články o mentoringu uveřejňované v různých odborných periodikách, kromě těch, které jsou spojené s projektem či výzkumem, které byly výše popsány, jsou spíše deskriptivního, evaluačního, či osobního charakteru (Kargerová & Lukavská, 2009; Štefflová, 2013; Smejkalová, 2012)

3.2 Mentoring studentů učitelství

Jak bylo popsáno v kapitole zabývající se aktuálními trendy v pedagogických praxích v rámci pregraduální přípravy a v souvislosti s významným pojetím učitele jako reflektivního praktika, není pojetí pedagogických praxí tak, jak je popisuje Bendl (2011, s. 43): *„Pedagogická praxe se opírá o pozorování ve školách (hospitace, náslechy) a o pedagogické/učitelské výstupy či mikrovýstupy studentů, v rámci nichž se tito snaží vyučovat žáky v reálných podmínkách školních tříd. Tento přístup se opírá o předpoklad, že studenti učitelství, kteří většinou nedisponují vlastní učitelskou zkušeností, mají ve škole, resp. ve třídě během vyučování možnost něco odpozorovat a odposlouchat od zkušených učitelů, popř. se jimi nechat inspirovat a to potom využívat v rámci vlastních pedagogických výstupů“* dostatečné. Bendlův popis je v souladu s imitačním či učednickým pojetím z pohledu mentoringu. Toto pojetí, jak bylo popsáno v kapitole zabývající se aktuálními problémy a trendy pedagogických praxí, je víceméně překonáno a to zcela jistě v souvislosti s nyní významným pojetím učitele jako reflektivního praktika. Význam reflexe je díky odborné literatuře jasný, a přestože existuje více způsobů, kdy, jak a s kým může student učitelství reflexi vlastního profesního jednání diskutovat, jedním z nejpřínosnějších je verbální reflexe (Spilková, 1995), založená na přímém pozorování, to znamená za přítomnosti mentora či fakultního učitele. Díky mentorskému dialogu může mentor významně ovlivnit co a jak se studenti učitelství v roli mentee naučí (Hennissen, Crasborn, Brouwe, Korthagen & Bergen, 2010). Musilová (In: Šmelová, 2011) uvádí, že vzor v podobě zkušeného učitele má vliv na

identifikaci studenta učitelství s profesí. Důležité je dle autorů (Hennissen, Crasborn, Brouwe, Korthagen & Bergen, 2010) v této specifické situaci mentoringu si uvědomit, že učení zde pramení z kontextu. Do profesionálního kontextu patří mentorovy vědomosti, dovednosti, které jsou prakticky orientované a založené na kontextu školy. Autoři také upozorňují, že mentorovo chování je závislé na tom, jak ho mentee vnímá, chápe a pro sebe interpretuje. Slovy Blumerga (1980) „*Jak osoba vnímá chování druhé osoby je daleko důležitější než chování samo*“. Takto autoři vysvětlují potřebu výzkumů, které zkoumají mentoring z perspektivy studentů a to jak z pohledu mentorské opory, tak výzev. Zcela jistě je velmi důležité, jak počínání mentorů vnímají sami mentee, když je toto vnímání velmi subjektivní a do značné míry neobjektivní. Z důvodů uvedených výše, popisujících důležitost pohledu studentů, je výzkum v této práci orientován do značné míry právě na pohled studentů a využívá přitom několik metod. Nicméně cíl práce není zaměřen pouze na studenty a tak tento přístup, tedy akcentaci subjektivní percepce procesu, aplikuje i na učitele v roli mentorů. Důležitá je zde i velmi specifická pozice učitele v roli mentora. Jak bylo zmíněno výše, ne všichni fakultní učitelé jsou mentoři a mentor sám není pouze mentorem, ale je to jeho další či přidaná role, primárně je to vždy učitel v praxi, který sám dobře učí (Lazarová, 2010; Píšová, 2011). Dalším rozdílem je hodnocení. V tomto ohledu je mentor vedoucí studenty na pedagogické praxi v jiné pozici než mentor, který provází začínajícího učitele, či učitele v rámci dalšího vzdělávání. Sice i v jiných formách mentoringu je přítomná jistá forma hodnocení, při vedení pedagogických praxí je však toto hodnocení formalizované a ovlivňuje studentovo další působení. Přístupy a pokyny k hodnocení se velmi liší, a to i v rámci Univerzity Karlovy. Na katedře primární pedagogiky, kde je výzkum realizován, k tomuto účelu využívají již několikrát zmíněný Soubor profesních kvalit studenta na pedagogické praxi (Spilková, Tomková, Mazáčová & Kargerová, 2015). Jak bylo uvedeno, dokument může mít význam jak pro efektivitu mentoringu, tak pro budování vztahu mezi mentorem a menteem. Jeho význam a přínos spočívá v tom, že jsou díky němu jasná vzájemná očekávání, čímž může být hodnocení objektivnější, neboť se jedná o relativně jasně popsané činnosti a kompetence, které jsou pro všechny stejné. Hodnocení je také efektivnější, protože již od začátku se může mentor s menteem dohodnout na co ze souboru se chtějí zaměřit a mentor ví, co má pozorovat, na co se soustředit.

Za velmi důležité je zde možné považovat to, že student hodnotí dle stejných kritérií i sám sebe. Hodnocení tak podporuje i rozvoj sebehodnocení, který, jak již bylo naznačeno, je pro

rozvoj profesních kompetencí učitele klíčový. Zcela jistě i tento dokument vytváří podmínky, ve kterých se mentoring studentů učitelství odehrává, jak je popisuje Urbánek (2003).

Poslední podmínkou, která je v této formě mentoringu specifická, je čas. Čas je významná podmínka ze dvou pohledů. Jednak je mentoring popisován jako dlouhodobý vztah (Píšová, 2011) a pak také proto, že pro úspěšný mentoring je čas esenciální, tedy je nutné věnovat procesu čas a to jak na straně mentora, tak menteeho (Píšová, 2011; Lazarová, 2010; Zachary, 2000 a další). Mentoring studentů učitelství je specifický tím, že je časově limitovaný, zcela jistě se nejedná o rok či dva, ale je velmi intenzivní. Obvyklý modus, kdy se mentor a mentee setkávají např. jednou týdně, jednou za čtrnáct dní či jednou v měsíci (Zachary, 2000), zde neplatí. Po dobu pedagogické praxe, která trvá například čtrnáct dní, jsou mentor a mentee v každodenním kontaktu. To vše činí mentoring studentů učitelství specifickým a je třeba s těmito podmínkami, které jsou vytvořeny vnějším prostředím, počítat a vidět jejich vliv na mentorský proces a vztah.

3.3 Mentoring v Irsku

Zkušeností z praxe je v České republice velmi málo a při zavádění mentoringu v učitelství v širším měřítku vzniká mnoho otázek a nových problémů, které je třeba řešit. Významné podněty pro řešení této problematiky v kontextu českého školství proto může přinést komparativní výzkum a analýza zahraničních zkušeností v této oblasti. V některých zemích je mentoring již začleněn do oficiálních struktur, například se jedná o následující země: Německo, Velká Británie, Irsko, USA atd. V řadě dalších zemí lze nalézt inspirativní zkušenosti. Zajímavou zkušenost má Slovenská republika, kterou představila Píšová (2011). Dále je v české literatuře popsán mentoring ve vlámské komunitě v Belgii (Starý, 2012), Belgii (Tomková In Spilková, Tomková & kol., 2010), Nizozemí (Kargerová In Spilková, Tomková & kol., 2010). Velmi inspirativní zemí z pohledu mentoringu je Irsko. Wildová (In Spilková, Tomková & kol., 2010) popsala systém pedagogických praxí v Irsku a na univerzitě v Limericku, ale není zde zmíněno téma mentoringu. Z toho důvodu je na místě věnovat pozornost mentoringu právě v Irské republice.

V Irsku, stejně jako v České republice, poměrně dlouho neexistovala systémová, jednotná podpora profesního rozvoje učitelů a to až do roku 2001, kdy vznikl Učitelský koncil - *Teaching Council* (Teaching Council dle Lonergan, Money Simmie & Moles, 2012). Tento

koncil vydal v roce 2007 dokument, který by se dal přeložit jako Kodex profesního chování učitele - *Codex of Professional Conduct for Teachers* (Teaching Council, 2007). V dokumentu byly vytyčeny tři klíčové cíle: podporovat vyučování a učení, podporovat a posilovat učitele v jejich profesní roli a podporovat profesi učitele jako takovou. Koncil tímto prohlásil učitele za profesionály a učitelství za plnohodnotnou profesi, představil etický kodex učitele a nastavil holistický diskurs rozvoje (Money, Simmie & Moles, 2012). Poté koncil začal tvořit národní vzdělávací politiku zaměřenou i na vzdělávání učitelů. Irská vzdělávací politika se nese ve stejném duchu, jako vzdělávací politika Evropské unie, jedná se o koncept celoživotního učení se. Následně byl vytvořen Program vstupu do profese (*Career Entry Professional Programme*), (Teaching Council, 2012), kde je mentoring nástrojem podpory začínajícím učitelům. V rámci tohoto programu jsou začínajícím učitelům nabídnuty večerní vzdělávací programy v místním vzdělávacím centru a mentorský program ve škole. Otázkou je, jak je toto večerní vzdělávání vnímáno samotnými učiteli, kteří se ve svém volném čase dále vzdělávají. Koncept by teoreticky měl fungovat na základě vytvoření sociálních sítí a vzájemné dobrovolné podpory.

V systému je velmi dobře koncepčně promyšlené věnování pozornosti i vzdělání učitelů v roli mentorů. Učitel v roli mentora dostává od Národního indukčního programu (National Induction Programme), vzdělání v podobě tréninků soustředících se na praktické dovednosti (Money Simmie & Moles, 2012). Pokud se chce učitel stát nejen učitelem v roli mentora, ale přímo mentorem, nabízí se mu navazující magisterské studium mentoringu na univerzitě v Limericku, kdy mu budou doplněny teoretické a kontextové vědomosti a dovednosti. Díky tomu má mentor, který pak v této roli působí, jak praktické zkušenosti s mentoringem, tak je vybavený po teoretické stránce. Irský model je z pohledu připravenosti mentora ideální, i když je nutné brát ohled na to, že ne každý učitel mentor se stává mentorem, tedy absolvuje magisterský program. Sama pozice mentora, oproti učiteli v roli mentora, je více zaměřena na další aktivity jako „šíření“ mentoringu. Jak ukazují statistiky, magisterské studium absolvuje jen menšina mentorů. Většina z nich má výcvik zaměřený na získání praktických dovedností. Systém tedy podporuje status experta, otázkou je sledování kvality výcviků mentorských dovedností. Samozřejmě ani zde není situace ideální a bez problémů. I v Irsku, tak jako v jiných zemích, se školský sektor potýká s nedostatkem financí. Dalším problémem je chybějící koncepce celkového rozvoje učitelů a škol, přičemž mentoring, který je již ve škole díky programu pro začínající učitele zaveden, není dále systematicky využíván. Tím je

myšleno, že tato koncepce není oficiální, přestože některé jednotlivé školy jsou ve svém snažení systematické a využívají i mentoring (Money, Simmie & Moles, 2012).

Mentoring na univerzitě v Limericku

Magisterský program pro mentory nabízí univerzita v Limericku a poskytuje tak teoretické i koncepční rámce navazující na praktické výcviky pro učitele v roli mentora. Na univerzitě je také realizován mentorský program pro začínající vědecké pracovníky, který se je snaží podpořit v období nelehkých začátků v akademickém prostředí a tím také budovat a posilovat spolupráci v rámci univerzity.

Na Univerzitě v Limericku je otevřen také program mentoringu pro začínající vědecké pracovníky. Program byl původně určen pouze pro ženy a měl podporovat jejich zapojení a začátek práce v akademickém světě. Po roce programu ale přišly protesty, které upozorňovaly na nerovnost přístupu a na pozitivní diskriminaci, a vznikl požadavek zpřístupnit program i mužům, což se rozhodlo vedení uskutečnit (Conolly, 2013). Vedení mentorského programu si v současné době, po 10 letech fungování programu, nemůže stěžovat na malý zájem. Pozitivní zkušenosti jak mentorů, tak mentee, lákají do programu stále nové zájemce (Conolly, 2013). Do programu se dobrovolně hlásí jak mentoři, tak mentee. Program těží ze své dobré historie, mentee se po čase často stávají mentory, kteří mají s programem dobrou zkušenost. Klíčový prvek procesu, tedy párování mentora a menteeho, se děje dvojitým způsobem. Nejčastěji hledá vedení programu po krátkém interview s menteeem dle svého úsudku vhodného mentora. Těžiště volby vhodnosti dvojic je tedy na vedení programu, které se snaží obeznámit se jak s menteeem, tak s mentorem. Méně časté je, že mentee přijde s požadavkem na konkrétního mentora a vedení programu se pak snaží daného člověka získat pro to, aby se stal mentorem. Zajímavé je, že, jak vedení programu samo uvádí, je tento „head hunting“ na 90 % úspěšný (Conolly, 2013). Co motivuje mentory k tomu, aby se zapojili do programu? V materiálech k programu (University of Limerick, 2013), dle vedení (Conolly, 2013) i z výpovědí samotných mentorů zde panuje pocit, že je třeba „něco vrátit“, tedy „*put something back*“. Většině z nich se někdo věnoval, pomohl jim. Jsou sami bývalými mentee či naopak mají zkušenost, jak velmi nelehké jsou začátky bez pomoci a rady zkušeného, kdy si člověk musí vše vybojovat sám. Jedním z aspektů motivujících mentory je i to, že jsou užiteční a někomu pomohli. „*Bavilo mě být zapojená, myslím, že jsem svému menteeemu pomohla*“ (University of Limerick, 2013). Více prozkoumat tuto motivaci k zapojení se mentorů by bylo zajímavé výzkumné šetření.

Mentorský kontrakt se většinou uzavírá na jeden rok. Budoucí mentoři mají půldenní školení, kde je jim především vysvětlena jejich role mentora, cíle mentoringu, co má mentor dělat, hranice a odpovědnost ve vztahu mentor – mentee, proces mentoringu, první setkání mentora a menteeho a další setkání, různé učící se styly, dovednosti nutné pro mentora, plánování v mentoringu (University of Limerick, 2013). Časová dotace přípravy mentorů je bohužel pod hranicí, kdy má tato příprava význam (Herrera, 2000). To samo o sobě znehodnocuje kvalitu mentoringu na Univerzitě v Limericku, která má na jedné straně jedinečný magisterský obor a na druhé straně na své půdě připravuje mentory vědeckých pracovníků nedostatečně.

Počet setkání mentora a menteeho v průběhu roku není stanoven, ale minimum, které program předepisuje, je šest setkání, přičemž délka jednoho setkání je mezi třiceti minutami až dvěma hodinami. Program umožňuje i setkávání skrze e-maily a další on-line prostředky, ale to až po té, kdy proběhlo několik osobních setkání. Jak je vidět, program nechává poměrně široký rámec tak, aby spolupráce byla jak pro mentora, tak pro menteeho přínosná a mohly být naplněny individuální potřeby obou dvou. Cíle programu jsou definovány takto (University of Limerick, 2013): pomáhat menteeemu budovat sebevědomí, sdílení vědomostí, dovedností a zkušeností, vytvořit spolupráci mezi odděleními a katedrami, pomáhat plánování kariéry, povzbuzování inkluze napříč univerzitou.

Univerzita v Limericku má mnoho zkušeností jak s programem mentoringu, který běží uvnitř univerzity, tak s etablováním mentoringu, jako samostatného studijního oboru. Tyto zkušenosti mohou být inspirací pro kurzy mentoringu ve školách, které se rozhodly mentoring využívat rámci dalšího vzdělávání učitelů či pro začínající učitele. Mentoring má místo pro své využití i v přípravném vzdělávání učitelů.

Univerzita v Limericku je největší univerzitou zaměřenou na vzdělávání učitelů a poskytuje nejvíce studijních programů v celém Irsku. Mentoring je vládou akreditovaný navazující magisterský program, který je časově rozložen do tří let. Studium oboru si účastníci platí sami. Obor je určený a vhodný nejen pro učitele, asistenty učitelů, ředitele škol, zástupce ředitelů škol, univerzitní tutorů, osoby pracující ve školství, ale pro všechny, kteří mají zájem o celoživotní vzdělávání učitelů (University of Limerick, 2013).

Profil absolventa odpovídá cílům oboru a ty jsou zaměřeny na budování schopností v těchto oblastech (University of Limerick, 2013).

- Rozvoj profesních kompetencí skrze sebereflexi, mentoring a spolupráci.
- Celkový přístup školy k mentoringu a vedení mentoringu. Přístup školy, jako týmu, k rozvoji komunity, kooperativního zkoumání a učení.
- Kritické myšlení a analýza rámce vzdělávací politiky v kritických bodech.
- Studenti jsou vedeni ke schopnosti nahlížet a zkoumat mentorskou praxi z mnoha různých pohledů, včetně mezinárodních pramenů.
- Studenti jsou také zapojeni do systematického sebehodnocení, hodnocení kritickým přítelem a podílejí se na pravidelných diskuzích se spolužáky a s týmem učitelů.
- Cílem je skutečně změnit vzdělávací kontext, ve kterém učitelé mentoři pracují, a také vytvořit nové znalosti v oblasti mentoringu a jeho postupů v současném Irsku.

Shrneme-li, co bylo o cílech studijního programu řečeno, vychází nám, že cílem je rozvíjet koncept učitele jako profesionála a kolegy prostřednictvím role lídra v oblasti vzdělávání a architekta změny v celé školní komunitě a v rámci partnerství školy a univerzity. Z cílů je patrné, že mentoring je zde vnímám jako přístup podporující komunitní školství a spolupráci, jak to v České republice zmiňovala Lazarová (Lazarová, 2010). Ovšem vzhledem k tomu, že se jedná o magisterský obor, mohl by být cíl, či paradigma, širší. Mentoring nabízí velkou škálu zaměření a využití a přestože je nutné k jednomu pojetí inklinovat, zdá se zaměření velmi akcentované a užší. Také je jasná orientace na teoretické poznatky, což odpovídá situaci, kdy se do magisterského oboru hlásí mentoři, kteří za sebou mají výcvik zaměřený na praktické dovednosti. Otázkou je, jak reálně je teorie provázána s praktickými zkušenostmi.

Samotný program je tříletý a je založen na modulech. V prvním a druhém roce studia procházejí studenti čtyřmi moduly, ve třetím roce třemi moduly. Každý rok studia je certifikován samostatně. Po úspěšném splnění prvního roku dostávají absolventi diplom Certifikovaný mentor „*Graduate Certificate in Educational Mentoring*“. Po úspěšném absolvování druhého roku studia dostávají absolventi diplom Diplomovaný mentor „*Graduate Diploma in Educational Mentoring*“, a teprve po absolvování celého tříletého cyklu dostávají Magisterský diplom ve vzdělávání „*Master's in Education (Mentoring)*“. (University of

Limerick, 2013). Tento systém umožňuje studentovi odejít po každém roce studia s příslušným diplomem. Otázkou je, jak kvalitní je absolvent po jednom roce studia a zda je ku prospěchu věci podporovat případný odchod studentů tímto způsobem. Stejně tak není jasné provázání diplomů z 1. a 2. ročníku na kariérní řád, zdá se, že jsou bez souvztažnosti, a tudíž je absolvent plně kvalifikovaný pouze po třech letech studia.

První ročník je zaměřen na praxi a teorii mentoringu a klade důraz na osobní rozvoj. Druhý a třetí se zaměřují na výzkum, důležitý je rozvoj dovedností studentů, přičemž je stále akcentováno nahlížení na výzkum s ohledem na sebeuvědomění, reflexi školy a s ohledem na národní a mezinárodní literaturu. Ve studijním programu jsou dva výzkumné moduly, dva projektové moduly a moduly zaměřené na profesní rozvoj ve škole. Ostatní moduly v rámci tohoto vzdělávacího programu jsou následující (University of Limerick, 2013): mentoring v praxi, inovace ve vzdělávání, rámec mentoringu, teorie a dovednosti zážitkových procesů ve skupině, politika a praxe mentoringu.

Vedení tohoto oboru považuje za důležité i uplatnění absolventů. Studenti jsou jak kvalifikovanými mentory pro školy v rámci dalšího vzdělávání učitelů, tak pro začínající učitele i pro studenty učitelství. Mentor je zde nositelem a lídrem změny, hlavním činitelem ve vytváření komunity školy. Uvedený aspekt je ve všech materiálech velmi silně akcentován a samo vedení ho považuje za zásadní (Money, Simmie, 2013).

Pro přijetí studenta jsou stanoveny tyto požadavky (University of Limerick, 2013).

- Pro učitele: minimálně tři roky v profesi učitele
- Pro ty, kteří nejsou učiteli: bakalářský diplom a relevantní praxe
- Od každého jsou požadovány reference od ředitele školy, od představenstva školy a současného zaměstnavatele.
- Poslední kolo přijímacího řízení je interview s uchazečem.

Obor je ojedinělý a je velkým přínosem pro mentoring jako takový, pro jeho etablování, teoretické zasazení i pro výzkum. Přesto je zde prostor pro zlepšení a zkvalitnění programu, především v provázanosti na praktické zkušenosti a podporu ukončení celého tříletého studia.

Mentoring má v celém Irsku velmi dobré postavení díky tomu, že je podporován státní vzdělávací politikou. Ta ho chápe jako klíč k úspěšnému zapojení začínajících učitelů a studentů učitelství do praxe.

Studijní obor mentoring je zaměřen a určen především pro učitele z praxe. Buduje nejen dovednosti mentora, ale především mu dává teoretický rámec a rozvíjí myšlení. Obor mentoring, tak jako každý jiný obor, klade důraz na výzkum a rozvoj výzkumných dovedností u studentů. Inspirací do našich podmínek může být to, jak se studijní plán snaží propojovat teorii mentoringu s praxí mentoringu. To je něco, co v našich podmínkách chybí. Rozvíjíme pouze dovednosti mentorů a schází propojení na teorii, vedení mentorů k sebereflexi i rozvíjení jejich myšlení z pohledu profese tak, jak je to součástí programu v Limericku. Za velmi inspirující lze také považovat skutečnost, že mentor je nositelem změny a mentoring slouží jako prostředek k budování komunity školy. V našich podmínkách o tomto aspektu zatím přemýšlíme spíše v teoretické rovině a bereme ho jako vedlejší produkt, kterému není věnováno mnoho pozornosti. Jak se ukazuje na příkladu z Irsku, jde o podceňování významu mentoringu pro komunitní školství.

3.4 Zasazení mentoringu do vzdělávací politiky Evropské unie a České republiky

Mentoring je závislý a do značné míry ovlivněn podmínkami, ve kterých je realizován. Někteří autoři to nazývají „*ekologickým systémem*“ (Zachary, 2000), jiní mluví o vnějších podmínkách (Urbánek, 2003). Jedná se o širší kontext tvořený vzdělávací politikou. Díky tomu, že je Česká republika součástí Evropské unie, je potřeba zkoumat i dokumenty Evropské unie vztahující se ke vzdělání. Tyto dokumenty, přestože nejsou závazné, významně ovlivňují vzdělávací politiku České republiky. Na úrovni Evropské unie a České republiky není vždy mentoring explicitně zmiňován, pozornost se soustřeďuje především na kvalitu učitele a její zvyšování. Mentoring je však považován za jeden z důležitých přístupů, jak lze kvalitu učitele a jeho profesní rozvoj podporovat a zlepšovat, takže ve strategických dokumentech je (být mnohdy implicitně) obsažen a zdůrazněn. Mentoring je součástí vzdělávací politiky některých států Evropské unie jako je například Velká Británie, Irsko, Slovensko, Belgie, Norsko i další evropské země.

Dokumentů, věnujících se vzdělávání v rámci EU i ČR, je velké množství, zde jsou představeny jen nejzásadnější a také ty dokumenty, které se nejvíce vztahují k mentoringu.

Evropská unie věnuje pozornost vzdělávání kontinuálně. Dokumentem, který významně ovlivnil vzdělávací politiku i v České republice je a byla Lisabonská strategie, která se zaměřovala na konkurenceschopnost díky znalostem, což vede pozornost ke vzdělání.

„Účinné investice do lidského kapitálu prostřednictvím systémů vzdělávání a odborné přípravy představují zásadní součást evropské strategie, kterou má být na základě znalostí dosaženo vysokých úrovní udržitelného růstu a zaměstnanosti, jež jsou ústředním prvkem Lisabonské strategie, a to za současné podpory soudržnosti a aktivního občanství.“ (Strategické dokumenty Evropské unie pro období 2010-2020, str. 49). Dalším významným dokumentem v kontextu zaměření práce je usnesení Rady EU (EU, 2009 dle Starý, 2012), ve kterém vyzývá Evropskou komisi, aby „posilovala a podporovala evropskou spolupráci v oblasti počátečního učitelského vzdělávání, trvalého profesního rozvoje učitelů a vedení škol, zejména prostřednictvím vytváření platform pro spolupráci a aktivit vzájemného učení za účelem výměny znalostí, zkušeností a odborných poznatků mezi tvůrci politiky a pedagogy.“ (Starý 2012, str. 15). Členské státy jsou vyzývány: aby byli všichni noví učitelé účastníci se programu zaškolování, pravidelně se posuzovaly individuální potřeby profesního rozvoje pro jednotlivé učitele, aby státy aktivně podporovaly a využívaly programy výměny a mobility, zjednodušily administrativní práci vedení školy tak, aby se učitelé mohli více soustředit na výuku a vytváření prostředí pro dosahování výsledků, aby státy zajistily dostatek kvalitních programů pro profesní rozvoj jak začínajících, tak stávajících učitelů. Právě toto usnesení nejvíce podporuje a umožňuje mentoring, ale stejně tak i koučování a další přístupy, které individualizují potřeby.

Další dokument, který vytyčuje cíle EU do budoucnosti je strategie Evropa 2020 (EU, 2010). Hlavní prioritou, která je popsána v dokumentu Evropa 2020, je hospodářský rozvoj, který je: inteligentní (prostřednictvím efektivnějšího investování do vzdělávání, výzkumu a inovací), udržitelný (díky konkurenceschopnému průmyslu a odhodlání pokročit na cestě směrem k nízkouhlíkové ekonomice), inkluzivní (se silným důrazem na tvorbu pracovních míst a snižování chudoby). Strategie zahrnuje pět ambiciózních cílů týkajících se zaměstnanosti, výzkumu, vzdělávání, snižování chudoby a také otázek změny klimatu a energetiky (EU, 2010). Dále definuje cíle, které tyto priority naplní a mezi nimiž se přímo objevuje vzdělání. Cílů je pět a vzdělání se týká jeden z nich, v pořadí čtvrtý. Je popsán takto:

4. Vzdělávání

- Snižit míru nedokončení studia pod 10 %
- Dosáhnout ve věkové kategorii od 30 do 34 let alespoň 40% podílu vysokoškolsky vzdělaného obyvatelstva. (European Commission: Evropská komise. *Evropa 2020* [online])

Dokument Evropa 2020 také definuje cíle pro každou zemi, tedy i pro Českou republiku a to velmi konkrétně v číslech a procentech. Důležité jsou i iniciativy, skrze které se mají priority a cíle naplňovat. V dokumentu je definováno sedm iniciativ, přičemž pro cíl práce je důležitá iniciativa číslo jedna „Růst podporující začlenění – ekonomika s vysokou zaměstnaností přinášející hospodářskou, sociální a územní soudržnost“ (EU, 2010). Konkrétně se jedná o tyto body:

1. Zvýšit do roku 2020 míru zaměstnanosti mužů a žen ve věkové kategorii od 20 do 64 let na 75 % tím, že se bude podporovat vyšší zaměstnanost žen, mladých lidí, starších lidí, lidí s nízkou kvalifikací a legálních přistěhovalců.
2. Zvýšit úroveň vzdělanosti, zejména za pomoci těchto opatření:
 - snížit míru předčasného ukončení školní docházky pod 10 %
 - zvýšit ve věkové kategorii od 30 do 34 let počet absolventů vysokých škol alespoň na 40 % (nebo absolventů srovnatelného stupně vzdělání).
3. Snížit alespoň o 20 milionů počet lidí, kteří žijí v chudobě a sociálním vyloučení nebo jsou na pokraji chudoby a hrozí jim sociální vyloučení.

Především v bodě jedna je mentoring v jiných zemích hojně využíván, jedná se o mentoring různě znevýhodněných skupin, které se díky podpoře snadněji začlení do společnosti. Specificky by se zde dalo mluvit o mentoringu začínajících učitelů, kteří díky „šoku z reality“ (Korthagen, 2012) odcházejí ze školství. Nicméně nic takového se v dokumentu neobjevuje. Vzhledem k cílům a strategiím se dostáváme ke konkrétním cílům v oblasti vzdělávání. Jedná se o čtyři strategické cíle odpovídající celoživotnímu učení jak formálnímu, tak informálnímu: realizovat celoživotní vzdělávání a mobilitu v učení, zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy, podporovat spravedlnost, sociální soudržnost a aktivní občanství, zlepšit kreativitu a inovace včetně podnikatelských schopností na všech úrovních vzdělání a odborné přípravy. Mentoring, jak uvádí Lazarová (2010), může být „resocializací“ pro starší zkušené učitele a tím přispívá nejen k celoživotnímu učení, ale i k mobilitě, protože v jisté formě je mentoring, jak bylo uvedeno, vhodný v novém sociálním prostředí, jako přístup pomáhající k začlenění (viz. Kapitola paradigma a přístupy k mentoringu). Mentoring tedy může pomoci naplňovat cíle uvedené ve strategii Evropa 2020, ale pochopitelně jen některé, a i u cílů, kde může být použit, je více možných přístupů a záleží tedy na každé členské zemi, jak cíle naplní, jaké přístupy a opatření přijme, přičemž některé země mentoring využívají a jiné ne.

Česká vzdělávací politika je v tomto méně systémově uspořádaná, a přestože se mentoring v českém prostředí objevuje ve všech svých podobách, prakticky žádná z nich nemá legislativní oporu. V rámci mentoringu studentů učitelství, který probíhá na pedagogických praxích, pro českou legislativu neexistuje fakultní či cvičný učitel (Bendl, 2011), tedy ani mentor. Velkým tématem je další vzdělávání učitelů (DVU), které je sice široké ve své nabídce, kde je možné najít i mentoring, ale je nesystémové a není hlídána kvalita tohoto vzdělávání, protože chybí systematická evaluace DVU (Starý, 2012). Uvedené je pouze odrazem toho, že u nás chybí: koncepce DVU a to včetně funkčního kariéerního řádu, profesní standard učitelské profese, oboje na národní úrovni (Starý, 2012). Další podoby mentoringu jako je peer mentoring či mentoring mezi kolegy, probíhá většinou za podpory neziskového sektoru a projektů, přičemž ani tyto aktivity nejsou vzdělávací politikou podporované.

4 Vzdělávání mentorů

Výzkumy ukazují, že je velmi důležitá i samotná příprava, tedy vzdělání mentorů, kteří mají v mentoringu vliv na učení menteeho (Gold, 1996; Koballa, Bradbury & Deaton, 2008; Orland – Barak, 2001; Jasper, Paulien, Prins & Wubbles, 2014; Martin & Sifers, 2012). Jak upozorňuje Koballa (Koballa, Kittleson, Bradbury & Dias, 2010) je vzdělání mentorů oblastí, které se věnuje málo pozornosti.

Mentor by měl být v kontextu školy zkušeným učitelem, ovšem názory na to, kdy je zkušeným, se mohou lišit. Jistě svou roli hraje délka praxe. Například Lazarová (2011) uvádí, že by učitel, který se má stát mentorem, měl mít minimálně osm let praxe. Je to poměrně dlouhá doba a náročný požadavek.

Jak autoři Martina Sifers (2012) uvádějí, je počáteční vzdělání mentorů velmi důležité i pro vztah mentora a menteeho. Jedná se především o ujasnění si očekávání, které prospívá budování vztahu a které bývá součástí mentorské přípravy. Podobné výsledky přináší i výzkum Lindgrenové (2005), kde dává důraz v přípravě mentorů na to, aby pochopili význam a potencionální benefity z diskuze s menteeem nad pedagogickými problémy.

Weinberger doporučuje, aby vzdělávání či výcvik mentorů byl započat předtím, než jsou mentorové spárováni se svými mentee (2005). Herrera (2000) byl ještě specifičtější a ve svém výzkumu zjistil, že kritickou hranicí je šest hodin výcviku pro mentory, když pod tuto hranici nemá vzdělání mentorů význam. Učení a podpora mentorů by ale neměly končit počátečním tréninkem dovedností (Bullough, 2005), autor také navrhl způsob této podpory, kdy by se

další vzdělávání a podpora mentorů odehrávaly ve spojení s fakultami v rámci dalšího vzdělávání učitelů na univerzitě. Tyto skupiny by podle něj měly být založeny na společném zájmu, tedy být dobrovolné, a měla by v nich probíhat podpora především díky sdílení, diskuzi a reflexi. Tento návrh dalšího vzdělávání formou skupinové reflexe a sdílení je více než logický především s ohledem na potřebu celoživotního učení, revitalizaci starší učitelů (Lazarová, 2010) a s ohledem na jeden z důležitých přínosů mentoringu ve vytváření komunit. Kritickým pohledem je ovšem jasné, že koncept narazí na mnoho překážek počínaje nedostatkem času, přes možnosti spolupráce s fakultami, finanční prostředky, ale jistě i angažovanost mentorů.

Podmínky a požadavky mentorské přípravy a vzdělání se značně liší v rámci jednotlivých zemí, regionů ale i v rámci jednotlivých národních projektů.

4.1 Kompetence a požadavky na mentora

Na to, jaký by měl mentor být a co by měl umět, existuje mnoho odpovědí. Většina autorů při vymezování požadavků na mentory zdůrazňuje následující charakteristiky: osobnostní, charakterové vlastnosti či přístup mentora, profesní kompetence, zkušenosti a vědomosti. Základem by měl být předpoklad, že mentor je velmi kompetentním učitelem, i když skvělý učitel nemusí být nutně dobrým mentorem (Příšová, 2011).

Příšová (2011) uvádí, že na kompetence mentora lze usuzovat z modelu efektivního mentoringu od autorů Yendol-Hoppey a Dana (2007). V tomto modelu jsou činnosti mentora organizovány do tří oblastí, mentor tedy podle autorů: vytváří edukativní prostředí, kultivuje dispozice jedince k učení a rozvíjí znalostní základnu učitele. Tyto tři oblasti činností zahrnují mnoho dalších dílčích činností. Model se ale více vztahuje k efektivní mentorské strategii, než ke kompetencím mentora. Tento přístup ovšem ukazuje, že i kompetence požadované po mentorovi jsou do jisté míry závislé na pojetí učitele, mentoringu a výběru strategie či přístupu mentoringu.

Zachary (2000) uvádí dvanáct dovedností či kompetencí, sám je nazývá „*process tool kit for mentors*“ (Zachary, 2000, s. 73). Patří mezi ně: 1. zprostředkování vztahů ve smyslu vytváření vztahů, propojování správných osob atd. 2. budování a udržení vztahů, 3. koučování, 4. komunikace, 5. povzbuzování, 6. facilitace, 7. vytyčování cílů, 8. provázení

ve smyslu, že mentor připravuje menteeho na učící situace, sám je modelem, směřuje zaměření pozornosti do procesu učení se, 9. zvládání konfliktů, kdy konflikt může představovat i to, že lidé mají na věc různé pohledy, 10. řešení problémů, kdy mentee je součástí hledání řešení, 11. poskytování a přijímání zpětné vazby, 12. reflexe. Z povahy Zacharym uváděných požadavků je lze zařadit spíše do kategorie na osobnost zaměřených. Do kategorie zaměřené na osobnost mentora lze zařadit i interpersonální dovednosti (Jasper, Paulien, Prins & Wubbles, 2014). Vonk (1993) uvádí jako osobnostní charakteristiky mentora: otevřenost, reflektivita, empatie a tvořivost, ochota pomáhat. Clutterbuck (2004 dle Píšová, 2011, s. 79) ve svém výzkumu vycházel z přesvědčení samotných mentorů, podle nichž jsou pozitivní atributy mentora tyto: přátelský, otevřený, empatický, důvěryhodný, sebevědomý, spolehlivý a prozíravý. Výzkum Clutterbucka je zajímavý i tím, že se věnoval také negativním atributům, mezi něž patří: nepřístupný, sebestředný, nedůvěryhodný, odrazující, arogantní, nedůsledný, cynický, intrikánský. Jiní autoři z osobnostních charakteristik zdůrazňují sebedůvěru (Rice & Brown, 1990 dle Martin & Sifers, 2012). Sebedůvěra je tu spojena se schopností dokončit úkoly a její význam roste především v situacích, kdy je uplatňováno *fronésis*, protože jsou to situace vzbuzující „*poznávací nejistotu*“ (Janík & Minaříková, 2011), z toho důvodu je sebedůvěra mentora klíčovou kvalitou, výzkumy uvádějí, že mentoři, kteří mají vyšší sebedůvěru, stráví s menteeem více času (Parra dle Martin & Sifers, 2012). Význam sebedůvěry potvrzuje také výzkum, který realizovali Martin a Sifers (2012). Podle jejich výsledků byla hlavním faktorem, který byl relevantní ve vztahu k spokojenosti mentorů s procesem mentoringu, jejich sebedůvěra ve vlastní schopnosti a kompetence. V osobní rovině je nutné mentorovo nadšení a oddanost či závazek (*commitment*) k profesi i k mentoringu (Fletcher, 2000).

V oblasti profesních kompetencí, které Vonk (1993) pojmenovává jako technické dovednosti, jsou požadavky na mentora podle Vonka tyto: dovednost pozorovat, poskytnout zpětnou vazbu, dávat instrukce a poradenské dovednosti. Autoři modelu rolí mentora (Yeomans, 1994 dle Píšová, 2011, s. 79) použili tento model i pro určení klíčových dovedností pro mentoring. V každé dimenzi role mentora popsali dominantní typ dovednosti a dominantní složky dovednosti. V dimenzi strukturální je dominantní typ dovednosti „*zplnomocňující*“ a dominantní složky dovednosti jsou: plánování, negociace, organizování a implementace. V dimenzi suportivní je klíčovou dovedností sociální a dominantní složky: poslouchání, komunikování a vciťování se. V dimenzi profesní jsou dominantním typem analytické dovednosti, jejichž složky jsou: pozorování, analyzování, interpretování a generalizování.

Druhou dominantní dovedností v této dimenzi je dovednost pedagogická/didaktická, která má dominantní složky: modelování, demonstrování, formulování a dotazování. Autoři modelu využili logické návaznosti rolí mentora či strategie na požadavky na kompetence, které by měl mentor mít. V rámci této logiky je model ukázkový, autoři se skutečně snažili popsat dovednosti a jejich klíčové komponenty nutné pro realizování rolí v modelu, nikoliv jen slovně popsat činnosti a role obrátit na dovednosti.

Poslední oblastí požadavků na mentora jsou jeho vědomosti a zkušenosti. Předpokladem pro to, aby se učitel stal mentorem, je, že je to dobrý a zkušený učitel (Píšová, 2011; Lazarová, 2010 a další), nicméně je to podmínka vstupní, která nezaručuje, že dobrý praktik bude dobrým mentorem. Klíčové je, zda je učitel schopen zpřístupnit svou praxi a teoretické modely, které používá, neboť pak se může stát dobrým mentorem (Corrigan & Peace, 1996 dle Píšová, 2011, s. 80). V souvislosti s vědomostmi je akcentováno, že by mentor a mentee měli být stejného předmětové zaměření (Janík, 2005; Píšová, 2011). Existují ale i hlasy uvádějící, že stejné předmětové zaměření není nutné (Lazarová, 2011). Shulman a jeho znalostní základna byla inspirací pro autory Jonese a Strakera (2006 dle Píšová, 2011, s. 81), kteří se snažili vytvořit znalostní základu pro mentoring a identifikovali čtyři domény znalostí: „*učitelství – současné pojetí, poznatková základna; vzdělávání dospělých; procesy profesního učení a širší společenský kontext*“.

V neposlední řadě jsou zde v zásadě komplexní přístupy ke kompetencím mentora a požadavkům na něj, mezi něž se řadí i Clutterbuckův model (2004a, dle Píšová, 2011, s. 82). Autor uvádí pět vzájemně propojených schopností, které odrážejí vnitřní a vnější rovinu: porozumění sobě samému – porozumění druhým; profesní přehled – smysl pro proporce/rovnováhu; komunikační dovednosti – koncepční myšlení; commitment ve směru dalšího vzdělávání – zájem o podporu rozvoje druhých; rozvíjení vztahů založených na důvěře – cílová orientace. Koncepce tohoto modelu, která má odrážet vnější a vnitřní svět, je velmi zajímavá a logická, protože nejprve se musíme dívat na mentora a jeho vnitřní procesy a teprve pak sledovat, jak se tyto procesy projevují ve vnějším projevu. Nicméně některá propojení z modelu jsou méně logická a spíše se více odkazují na vnější rovinu.

Ve Velké Británii formulovalo Centrum využití výzkumu a důkazů ve vzdělávání (*Centre for the Use of Research and Evidence in Education*) dovednosti pro mentoring takto: citlivost zaměřená na učícího se; model experta; otvírání dveří k různým příležitostem (*broker access to a range of opportunities*) ve smyslu dovednosti nastavovat různé cíle v profesní dráze; pozorování, analýza a schopnost reflexe, dávání informací a zpětné vazby; budovat schopnost

učícího se kontrolovat vlastní učení, používat otevřené otázky, aktivní naslouchání, vztahovat hodnocení praxe k teoretickému rámci (Centre for the Use of Research and Evidence in Education, 2005). Koncept formulovaný Centrem využití výzkumu a důkazů ve vzdělávání je myšlen prakticky, jako příručka pro uživatele. Zcela jistě neposkytuje přehled očekávaných či nutných kompetencí, dovedností nebo znalostí, ale formuluje cíle a výstupy. Přestože se mentoring ve Velké Británii těší velké pozornosti, tento materiál je spíše nekoncepční a dílčí.

Teorie obsahující jak aktuální trendy a zahraniční zkušenosti, tak teoretické rámce týkající se mentoringu i učitele a jeho pojetí, vytvářejí vědomostní pole, na kterém je založen výzkum. Ten používá jako zdroj, obohacuje a rozšiřuje některé teoretické rámce a snaží se tak popsat a vystihnout specifickou situaci v daném případě a v návaznosti na prostředí České republiky.

5 Metodologie výzkumu

Cílem práce je přispět k řešení problematiky mentoringu v České republice, zkoumat možnosti využití mentoringu pro rozvoj profesních kompetencí učitelů a studentů učitelství. Hlavním cílem výzkumu je odpovědět na otázku, jaké přínosy má mentoring pro profesní rozvoj studentů učitelství a jejich mentorů.

Jak vyplývá z poznatků v teoretické části, mentoring je v českém prostředí relativně novým přístupem, který se ale postupně začíná prosazovat v širším měřítku, proto je potřeba zkoumat jeho přínosy i eventuální rizika a problémy. Výzkumy realizované v zahraničí ukazují, že přínosy mohou být značné a to jak pro mentora, tak pro menteeho, ovšem jsou zde i kritické studie ukazující, že nikoliv. Jev je proto nutné prozkoumat v prostředí českého školství. Výzkumný přístup, výběr konkrétního designu i metod, se podřídil výzkumným otázkám tak, jak jsou formulovány níže.

Formulace vědeckého problému a výzkumné otázky

Vědeckým problémem, kterému je věnována dizertační práce, je mentoring, jeho možnosti a meze v podpoře profesního rozvoje učitelů a v procesu zvyšování kvality jejich práce.

Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka

Jaké přínosy má mentoring pro profesní rozvoj učitelů a studentů učitelství?

Dílčí výzkumné otázky

- Jak jednotliví aktéři vnímají cíle mentoringu?
- Jaké profesní kompetence jsou z pohledu aktérů rozvíjeny?
- Jak jednotliví aktéři hodnotí přínosy a nedostatky?
- Co jednotliví aktéři očekávají od mentoringu?
- Jaké kvality, kompetence či dovednosti má mentor mít?

Z možných druhů výzkumu, tedy kvalitativní, kvantitativní či smíšený, byl vybrán kvalitativní přístup a to z několika důvodů. Důvody pro výběr vyplývají jak z charakteristiky kvalitativního výzkumu, tak z cílů práce.

Kvalitativní výzkum byl vybrán s ohledem na jeho zaměření. „*Podstatou kvantitativního výzkumu je výběr jasně definovaných proměnných, sledování jejich rozložení v populaci a měření vztahů mezi nimi.*“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 22) Zatímco: „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace*“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 10).

To ukazuje na několik rozdílů mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem, které shrnuje Gavora (2010) takto: číslo versus slovo, nestrannost versus vcítění se, vysvětlení příčin jevů versus pochopení významu jevů, výběr osob versus volba případu, ověřování existující pedagogické teorie versus vytváření teorie nové.

Kvalitativní výzkum byl vybrán z několika důvodů. Prvním důvodem je, že formulace výzkumného problému a otázek se neptá po číslech, ale chce pochopit význam pro účastníky. Stejně tak se formulace výzkumných otázek orientuje na subjektivní pohled účastníků a to je i cílem kvalitativního výzkumu, jak ho pojímá např. Švaříček a Šed'ová (2007, s. 18) „*Cílem výzkumníka je porozumět situaci tak, jak jí rozumějí sami aktéři.*“ Ve výzkumu nejsou předem dány hypotézy, které se ověřují, což vylučuje kvantitativní přístup.

Dalším důvodem pro kvalitativní přístup je, že cílem výzkumu je porozumění jevu mentoringu v jednom případě jako celku, jedná se tedy o snahu pochopit jev celkově v přirozeném prostředí. „*Zkoumat fenomén v jeho přirozeném prostředí*“ (Hendl, 2012, s. 50) je jednou z vlastností kvalitativního výzkumu. Jev mentoringu je zkoumán v přirozeném prostředí (prostředí nevzniklo pro účely výzkumu) vzdělávacího kurzu pro mentory.

Při volbě kvalitativního přístupu byla zvažena i jeho rizika a nevýhody. Jednou z nevýhod je, že výsledky jsou obtížně zobecnitelné a přenositelné do jiného prostředí (Hendl, 2012, s. 50). Proto je potřeba velmi opatrně provádět interpretaci dat a některá tvrzení pojmout jako diskuzi či subjektivní pohled výzkumníka. Výzkumník je při kvalitativním výzkumu se sociálním jevem v těsném kontaktu a dochází k dialogičnosti (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 21). To není samo o sobě nedostatkem, ale je nutné s vlastními názory výzkumníka počítat. V souvislosti s tímto jevem se hovoří o kritériu autenticity, kam patří i nestrannost. „*Kritérium nestrannosti znamená, že by se každý badatel měl „přiznat“ k tomu, jakým hlasem hovoří a jakým hlasem*

hovoří účastníci jeho výzkumu“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 39). Všechna zmíněná rizika jsou aktuální i pro tuto práci a je jim věnována pozornost.

5.1 Výběr designu kvalitativního výzkumu

Design případové studie byl vybrán z možných designů využívaných v kvalitativním výzkumu (Hendl, 2012): případová studie, etnografický výzkum, zakotvená teorie, fenomenologické zkoumání, biografický výzkum zkoumání dokumentů, akční výzkum, historický výzkum a kritický výzkum,

Při výběru designu byla dodržena a zvážena tři kritéria, která ovlivňují výběr výzkumného designu tak, jak je popsal Yin (2003): typ výzkumné otázky, rozsah kontroly výzkumníka nad zkoumaným jevem, zaměření na proběhlé či současné události. S ohledem na tato kritéria bylo možné uvažovat o zakotvené teorii nebo případové studii. Zakotvená teorie je design *„který používá systematický soubor postupů k tvorbě induktivně odvozené zakotvené teorie o nějakém jevu. Výsledkem výzkumu jsou spíše teoretická vyjádření zkoumané reality než sada čísel, nebo skupina volně vztažených pojmů.“* (Strauss & Corbinová, 1999, s. 15). Výsledkem je tedy nově vzniklá teorie, která je zakotvená v datech, přičemž tento design má i poměrně pevně stanovený postup analýzy dat (otevřené kódování, axiální a selektivní kódování). Zmíněný postup je výhodou tohoto designu, protože přináší systematickosti. *„Výzkumná otázka vhodná pro tento typ výzkumu by měla být zaměřena na zkoumání nějakého procesu. Cílem výzkumu by potom mělo být vytvoření ucelené teorie s jistou explanativní hodnotou.“* (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 96). Dle tohoto vymezení použití a cíle zakotvené teorie se zdá design případové studie vhodnější.

Případová studie je design, který je vhodné použít dle Yinova dělení v případě, kdy: výzkumná otázka je na „Jak“ či „Proč“, zkoumáme současné jevy, výzkumník má omezenou kontrolu.

Cílem případové studie je porozumět určitému sociálnímu objektu, kterým může být (Hendl, 2012, s. 102 – 103): osobní případová studie, studie komunity, studium sociálních skupin, zkoumání programů, událostí, rolí a vztahů.

Důležitým aspektem je, že se snažíme tomuto sociálnímu jevu porozumět komplexně či holisticky. Případová studie jako výzkumná strategie byla zvolena proto, že výzkumné otázky jsou formulované pomocí „Jak“ (Jaké přínosy má mentoring pro profesní rozvoj učitelů

a studentů učitelství?). Dalším důvodem pro výběr designu případové studie je, že výzkumník nemá nad probíhajícím jevem kontrolu, tedy v tomto případě nemá žádnou kontrolu ani vazbu nad účastníky výzkumu, ani nad prostředím a jev se děje v současnosti. Posledním z kritérií, které ovlivnilo výběr designu, je fakt, že se výzkumné otázky zaměřují na problém z pohledu účastníků, jedná se tedy o emický pohled, typický pro kvalitativní přístup (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 18).

5.2 Případová studie

„Případová studie je výzkumnou strategií, která zkoumá současné fenomény v kontextu reálného života, zvláště v případě, že hranice mezi fenoménem a kontextem nejsou jasně zřetelné.“ (Yin, 1994, s. 13).

Výzkumný design případové studie byl zvolen z výše zmíněných důvodů. Rozdělení typů případových studií se významně liší. Zde jsou uvedena různá dělení případových studií a případová studie realizovaná v této práci je dle těchto dělení klasifikována, cílem je postihnout všechny možné pohledy na případovou studii pro zajištění reliability.

V zásadě se rozlišují dva typy případových studií a to podle jejich účelu a využití (Mareš, 2015). Prvním typem je případová studie využívaná pro pedagogické účely, většinou k výuce. Druhým typem je případová studie pro vědecké účely, což je i případ realizovaný v této práci.

Stejně jako v mnoha oblastech, tak i u případových studií existuje několik směrů. V této práci je případová studie chápána a realizována dle postpozitivistického směru, jehož zástupcem je Yin (1989, 2012, 2014) a Eisenhardtová (1989). Druhým nejvýznamnějším směrem je sociálně – konstruktivistické paradigma, jehož významným zástupcem je Stake (1995). Tento směr je založen na vnoření výzkumníka do případu a výzkum je rozvíjen na základě osobního vztahu (Mareš, 2015), což není případ této práce. *„Postpozitivistický směr se opírá o jasně definovaný výzkumný projekt. Výzkumník dbá na validitu získaných výsledků, hlídá si potenciaální rizika, jež mohou výsledky zkreslit při pilotním nebo explorativním (vysvětlujícím) výzkumu. Všechny důležité složky zkoumaného případu jsou při tomto pojetí adekvátně popsány, pečlivě studovány a důkladně analyzovány.“* (Heyett, 2014 dle Mareš, 2015, s. 119). Dle popisu postpozitivistického směru je výzkum realizován v oblasti bližší tomuto směru.

V této práci se jedná o jednu případovou studii, přestože se jedná o skupinu učitelů v roli mentora, účastnících se programu Rozvoj mentorských dovedností v rámci jednoho školního roku. Jedna případová studie je to z důvodu, že zkoumaným jevem, případem, je jev jeden nikoliv dva či více a případem může být i skupina (Mareš, 2015).

Z nejčastěji uváděných typů případové studie (Mareš, 2015), kterými je typ deskriptivní, explorativní, explanační, instrumentální, intenzivní a evaluační, se v tomto případě jedná o instrumentální případovou studii, kterou Mareš (2015, s. 121) popisuje takto: *„Používá se, když chce výzkumník prozkoumat konkrétní podoby nějakého obecného jevu. Vyhledává jeden nebo několik případů, které tento obecný jev reprezentují a důkladně je prostuduje“*. Případová studie realizovaná v této práci zkoumá mentoring, jeho přínosy i rizika pro profesní růst studentů učitelství a jejich mentorů, což je obecný jev a je zkoumán v jednom případě, což odpovídá právě instrumentálnímu typu. Dále se výzkum snaží popsat a porozumět otázce „jak“ a „proč“, jedná se přímo o tyto otázky: „Jak mentor přispívá k rozvoji profesních dovedností mentee? Jak mentee ovlivňují profesní rozvoj mentorů? Proč a jak je mentor pro mentee přínosem? Proč mentor přínosem není? Kdy má mentoring smysl pro mentory? Kdy pro ně smysl nemá?“, což dokazuje, že se jedná o instrumentální typ případové studie.

5.2.1 Vymezení případu

Případ je potřeba identifikovat tak, aby byl jasný, a není přitom podstatné, zda se jedná o případovou studii jednoho dítěte nebo o školní třídu (Stake, 1995, s. 236). Podstatná je identifikace případu v souvislosti s kontextem, kdy je ale jasně vymezeno, co je případem a co je kontextem.

Stake (1995) také zdůrazňuje uchopení případu v jeho komplexnosti, neboť každý případ obsahuje něco, co je běžné a něco, co je specifické. Doporučuje shromáždit všechny tyto informace: přirozené prostředí, historický kontext a vývoj, ostatní kontext včetně ekonomického, ostatní případy, od nichž je tento případ vymezen, informátory o případu.

Zkoumaným jevem v této případové studii je mentoring ve smyslu vzájemného působení mezi mentorem a mentee, přínosy a limity tohoto působení ve skupině fakultních učitelů v programu Rozvoj mentorských dovedností a jejich studenty na pedagogické praxi.

Dle Stake je zde případ popsán následovně:

Případ

Případem je vzájemné působení učitele v roli mentora a menteeho, kdy učitel je účastníkem programu Rozvoj mentorských dovedností a má na starost studenty učitelství primární pedagogiky na pedagogické praxi a to ve školním roce 2013/2014.

Prostředí případu

Prostředím případu, kde se odehrává zkoumaný jev, je vždy daná fakultní škola, na níž působí učitel v roli mentora, který se současně účastní programu Rozvoj mentorských dovedností při Katedře primární pedagogiky Univerzity Karlovy v Praze. To je prostředí, ve kterém se jev primárně objevuje a je zkoumán, nicméně je zkoumán i v prostředí programu Rozvoj mentorských dovedností a i v prostředí Katedry primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. V těchto prostředích je zkoumán sekundárně, tedy nevyskytuje se zde přímo, ale jsou zde uskutečňovány některé metody sběru dat, jako je pozorování, sběr dokumentů, interview s expertem, ohniskové skupiny studentů a zároveň se zde projevuje i jev sám, skrze mentora a experty, kteří jsou součástí vzorku. Program Rozvoj mentorských dovedností je určen fakultním učitelům spolupracujícím s Katedrou primární pedagogiky Univerzity Karlovy, učitelé se do programu buď hlásí samostatně, nebo jsou nominováni vedením školy. Seminář je pro učitele bezplatný a probíhá formou odpoledních tří hodinových setkání a formou samostatné práce v rámci internetového prostředí moodle. Setkání je celkem pět a konají se jednou měsíčně. Program je koncipován tak, aby v jeho průběhu měli mentoři reálnou zkušenost s vedením mentee. Studenti – mentee, které mají mentoři na starosti, jsou studenty primární pedagogiky na pedagogické praxi, přičemž jeden mentor má většinou dva mentee současně a jedná se o dva typy praxí a to buď o průběžnou pedagogickou praxi, kdy jsou studenti po dobu jednoho semestru půl dne na pedagogické praxi na jedné škole, nebo o souvislou pedagogickou praxi, která je čtyřtýdenní.

Stake (1995) mezi prostředí případu řadí kontext minulosti, ostatní kontext, ostatní případy a informátory o případu. Prostředí případu a jeho kontext je zde brán spíše širší a to proto, že samotné vzájemné působení mentora a menteeho, kdy je učitel účastníkem programu Rozvoj mentorských dovedností, v minulosti zkoumáno nebylo. Z tohoto důvodu je kontext minulosti vztažen k jednotlivým skutečnostem, které jsou ve vztahu ke zkoumanému jevu. V kontextu minulosti je brán zřetel na: výsledky výzkumu týkající se mentoringu a vzájemného působení mentora a menteeho v ČR; minulost programu Rozvoj mentorských dovedností a praxe studentů jako takové.

Do kontextu minulosti jsou zahrnuty výsledky výzkumů v České republice (viz teoretická část práce).

Co se týče minulosti programu, cyklus seminářů Rozvoj mentorských dovedností, v rámci kterého bylo realizováno výzkumné šetření, byl již třetím cyklem. Snaha o profesní rozvoj a zdokonalení studentských praxí je dlouhodobá a seminář Rozvoj mentorských dovedností je pouze jednou z těchto snah. Další snahy a současné trendy jsou popsány v teoretické části.

Pedagogické praxe studentů

Mezi aktivity, které jistým způsobem ovlivňují zkoumaný jev, je vytvoření a následná práce s dokumentem Soubor profesních kvalit studenta na pedagogické praxi, který vychází z Rámce profesních kvalit učitele (Spilková, Tomková, Mazáčová & Kargerová, 2015). S tímto dokumentem jsou seznámeni všichni studenti oboru primární pedagogika nastupující na pedagogickou praxi. Dokument dostanou k dispozici všichni fakultní učitelé vedoucí praxe studentů z oboru Primární pedagogika na Univerzitě Karlově. Ne všichni fakultní učitelé, spolupracující s katedrou, prošli mentorským vzděláním. Fakultní učitelé v roli mentorů jsou s tímto dokumentem podrobněji seznámeni v rámci zmiňovaného cyklu Rozvoj mentorských dovedností. Pro pedagogické praxe je na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze vydávána směrnice jak pro studenty, tak pro fakultní učitele. Směrnice nastavuje působení, očekávání a výstupy pro studenta na pedagogické praxi a je většinou vydávána Střediskem pedagogických praxí (Středisko pedagogických praxí, 2015).

Každá katedra ale specifikuje a nastavuje pedagogické praxe pro studenty daných oborů jinak, takže se požadavky a péče jak o studenty, tak o fakultní učitele i o celé praxe velmi liší.

Protože výzkum se vztahuje na učitele a studenty primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, je potřeba specifikovat situaci na této katedře, kde se pracuje se Souborem profesních kvalit studenta na pedagogické praxi. Fakultní učitelé i studenti jsou seznámeni s tím, že soubor je podkladem pro sebehodnocení a hodnocení na pedagogické praxi.

Ostatní kontext

Jak Stake (1995) uvádí, do ostatního kontextu patří i ekonomická stránka. Fakultní učitelé mají za vedení pedagogických praxí malou odměnu, která si liší podle typu praxe.

Informátoři o případu

Informátorů o případu je více, ale hlavní jsou učitelé v roli mentorů, kteří se účastní programu Rozvoj mentorských dovedností při katedře primární pedagogiky a jejich studenti na pedagogických praxích. Dalšími informátory o případu jsou experti, tedy lektoři programu Rozvoj mentorských dovedností, spolupracující s Katedrou primární pedagogiky na Univerzitě Karlově.

5.3 Výzkumný vzorek a výběr respondentů

Výzkumný vzorek byl konstruován graduálně „*To znamená, že vzorek není vytvořen v jednom momentě, nýbrž je v souladu s cirkulární logikou v průběhu sběru dat a jejich analýzy stále rozšiřován a redefinován*“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 73) nebo také teoreticky (Hendl, 2012, s. 148), přičemž oba termíny mají podobný význam. Byla stanovena kritéria pro výběr vzorku. S ohledem na kritéria byli vybíráni pouze učitelé v roli mentorů, kteří byli účastníky kurzu Rozvoj mentorských dovedností a to proto, že další účastníci výzkumu, jako studenti na praxích či experti, do výzkumného vzorku spadali právě díky jejich vazbě na mentory. Do výzkumného vzorku tedy patří učitelé v roli mentorů, účastníci se semináře Rozvoj mentorských dovedností při katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, studenti primární pedagogiky na Univerzitě Karlově, jejichž pedagogické praxe vedou mentoři účastníci se semináře, experti, kteří pracují jak s mentory v semináři, tak se studenty primární pedagogiky na pedagogických praxích, kteří mají zkušenosti a vzdělání v mentoringu a to v rámci jednoho školního roku, tedy jednoho cyklu semináře Rozvoj mentorských dovedností.

Kritérií pro výběr mentorů bylo několik:

- Učitelé v roli mentorů účastníci se semináře Rozvoj mentorských dovedností
- Učitelé v roli mentorů, kteří mají studenty na pedagogické praxi
- Učitelé jsou zástupci mentoringové strategie zaměřené na emoční podporu nebo podporu zaměřenou na plnění úkolů
- Učitelé ochotní se výzkumu účastnit

Učitelé v roli mentora účastníci se semináře Rozvoj mentorských dovedností

V první řadě se jedná o učitele v roli mentora, účastníci se semináře Rozvoj mentorských dovedností. Tato podmínka je podstatná, protože ne všichni fakultní učitelé jsou mentory, tedy není rovnítko mezi fakultním učitelem a mentorem. Přesah role mentora oproti fakultnímu učiteli je popsán v teoretické části. Z uvedeného je možné vyzdvihnout, že jednalo-li se o formální mentoring, měl by mentor mít mentorské vzdělání.

Učitelé v roli mentorů, kteří mají studenty na pedagogické praxi

Další podmínkou bylo, že mentoři měli za dobu trvání výzkumu a semináře skutečně studenty na praxi. Tato podmínka vyplývá z logiky výzkumu. Studenti, kteří byli do výzkumu zapojeni, byli studenty učitelství primární pedagogiky v rámci průběžné a souvislé pedagogické praxe studentů oboru primární pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Studenti učitelství prvního stupně ZŠ byli jak ve druhém, tak v pátém ročníku. Studenti druhého ročníku absolvují praxi průběžnou, tedy po dobu jednoho semestru chodí na jeden den do fakultní školy. Studenti pátých ročníků absolvují dvoutýdenní souvislou praxi na začátku zimního semestru a pak čtyřtýdenní v letním semestru. Studenti byli do výzkumu zapojeni na závěr jejich pedagogické praxe a to v obou případech.

Kritérium výběru na základě strategie zaměřené na emoční podporu nebo podporu zaměřenou na plnění úkolů

V teoretické části byla popsána paradigmata mentoringu, přístupy a různé role mentora. To ukazuje, že pojetí a tedy i vnímání toho, co má mentoring přinést, jak má fungovat a co má mentor dělat, se liší. Je-li cílem výzkumu popsat přínosy mentoringu pro jednotlivé aktéry procesu, musíme uvážit, jak oni sami tento proces vnímají, jaký pro ně má cíl, co si především mentoři myslí, že se od nich očekává, co mají dělat a tak dále. Mentory lze v tomto procesu do značné míry chápat jako tvůrce prostředí, přestože je mentorský vztah spíše partnerský a mentor je stále tím, kdo nastavuje proces spolupráce. Z tohoto důvodu byli vybíráni mentoři, kteří by mohli být zástupci strategie mentoringu, jak je popisují Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, Bergen (2011): strategie zaměřená na emoční podporu a podporu při plnění úkolů. Dá se předpokládat, že mentoři převážně zaměřeni na strategii emoční podpory budou mít pro své mentee přínosy právě v této oblasti. Ve vztaznosti k rolím mentora a k jejich dimenzím podle Sampsona a Yeomase (dle Píšová, 2011) by se jednalo o role

v suportivní dimenzi: hostitel, přítel/kolega, poradce. Strategie zaměřená na podporu při plnění úkolu by pak korespondovala se strukturální a profesní dimenzí role mentora. Strukturální dimenze obsahuje tyto dílčí role: plánovač, organizátor, vyjednávač, uvádějící (induktor); dimenze profesní zahrnují tyto dílčí role: trenér, trenér nebo vzdělavatel, vzdělavatel, hodnotitel. Tyto konkrétní strategie představovaly další kritérium pro výběr mentorů. Kritériem jsou výše uvedené a v teoretické části popsané dvě strategie mentoringu a nikoliv role a dimenze rolí mentora, přestože jsou do analýzy dat použity také. Důvodem výběru mentorů do výzkumného vzorku na základě strategie mentoringu a nikoliv rolí je, že tyto dvě strategie by mělo být možné lépe odhadnout na základě pozorování. Předpokladem pro výběr respondentů do vzorku je možnost určit na základě pozorování, zda mentor využívá převážně strategii mentoringu zaměřenou na emoční podporu či na podporu při plnění úkolů. Důležité také je, že pozorování se odehrává v rámci Programu rozvoj mentorských dovedností, což sebou nese omezení a zkreslení.

Kritéria pro zařazení do skupiny emoční nebo na plnění úkolu zaměřené mentorské podpory

Toto kritérium využívá řady výzkumů a vychází z teorie autorů Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, Bergen (2011), kteří popisují dvě strategie mentorské podpory a to: emoční podporu a podporu při plnění úkolů. Tito autoři na základě této teorie realizovali výzkum, kdy se snažili najít, jaké činnosti a které kompetence jsou vnímány studenty učitelství jako emoční podpora, a které jsou vnímány jako podpora při plnění úkolu. Jejich kvantitativní výzkum byl realizován na vzorku 27 studentů učitelství a 40 učitelů v roli mentora. Jako metoda sběru dat bylo použito interview, které trvalo v průměru 10 minut.

Autoři pro kódování využili systém 15 mentorských dovedností (Crasborn, 2008, dle Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, Bergen, 2011): 1) projevování vstřícného, pozorného chování, 2) pokládání otevřených otázek, 3) požadování konkrétnosti, 4) sumarizace pocitů (projev empatie), 5) sumarizace obsahu, 6) projev opravdovosti, 7) doplňování poznatků/pokládání vyjasňujících otázek, 8) konfrontace (dávání zpětné vazby, sumarizace nepřesností, využití dějů v teď a tady), 9) generalizování (požadování podobných příkladů, 10) pomoc, aby věci byly explicitní, 11) pomoc při hledání a volení alternativ, 12) požadování nových věcí, 13) poskytování informací, 14) dávání možností a posuzování, 15)

dávání rad a instrukcí. Přičemž kategorie 14 byla rozdělena na tři podkategorie: pozitivní, negativní a neutrální. Tato podkategorie byla použita především k označení popisu menteeho mentorem. Výsledky výzkumu ukázaly, že šest z kategorií studenti vnímají jako emoční podporu: sumarizace obsahu, projevování vstřícného, pozorného chování, dávání pozitivního hodnocení a možností, projev opravdovosti, sumarizace pocitů a dávání informací.

Jako projevy podpory zaměřené na úkol byly identifikovány kategorie: požadování konkrétnosti, pomoc při hledání a volení alternativ, požadování nových věcí, poskytování informací a dávání rad a instrukcí. Kategorie, která byla vnímána jako projev obou strategií, je poskytování informací.

Při výběru respondentů dle toho kritéria bylo využito výsledků uvedeného výzkumu. Učitelé v roli mentorů byli do skupiny zaměřené na emoční podporu či podporu při plnění úkolu zařazeni na základě výše uvedených kvalit a byly stanoveny jejich předpokládané projevy, které jsou možné v prostředí, v němž výběr probíhal, pozorovat. Záměrně bylo vynecháno poskytování informací, které je pro obě skupiny společné a tedy při rozdělování neodpovídající.

Strategie zaměřená na emoční podporu	Pozorované chování	Strategie zaměřená na podporu při plnění úkolu	Pozorované chování
Sumarizace obsahu	<p>Výroky mentora typu:</p> <p><i>„Já začínám tím, že jim nejdřív řeknu, mám to napsaný, co všechno se v té hodině dělo.“</i></p> <p>Příklad ze situace rozboru příkladu mentorského rozhovoru. Mentor vnímá, že je na něm zopakovat a uvést, jaká byla hodina, co se stalo atd.</p>	Požadování konkrétnosti	<p>Při nácviku mentorského rozhovoru, výroky mentora typu: <i>„Co přesně jsi udělala?“</i></p> <p><i>„Co jsi těm dětem vlastně řekla?“</i></p> <p><i>„Jak to bylo?“</i></p> <p>Mentori se při cvičeních a rozbořem ptají na detaily, chtějí, aby zaznělo co mentee (student na nahrávce nebo učitel) udělal.</p>
Projevování vstřícného, pozorného chování	Mentori se při vedení cvičených mentorských rozhovorů hodně usmívají, povzbudivě kývají hlavou, používají slova jako výborně, super, to je dobrý atd.	Pomoc při hledání a volení alternativ	Výroky mentorů typu: <i>„Já bych se jí zeptala, jak by to šlo udělat jinak, nebo co jiného jí k tomu napadá.“</i>
Dávání pozitivního hodnocení a možností	<p>Výroky typu: <i>„Já se je snažím nejdřív podpořit, říct, co bylo dobrý, až potom se dostanu k tomu, co ne.“</i></p> <p><i>„Myslím si, že jestli to mají jednou dělat, tak do toho musí mít chuť,“</i></p>	Požadování nových věcí	<p>Výroky mentorů typu: <i>„Nechci, aby mi tady opakovali, co jsem už viděla. Chci, aby se zamysleli a přišli s něčím novým.“</i></p> <p><i>„Nejvíce mě našte,“</i></p>

	<i>tak se je snažím podpořit, říct jim, že žádný učený z nebe nespádl.“</i>		<i>když si vezmou něco z internetu, nebo z učebnice, a vůbec nevytvoří nic nového, svého.“</i>
Projev opravdovosti	Chování korespondující s emocí vyzařující z mentora např. rozčilená učitelka v roli mentora: „ <i>Já bych tohle takhle neudělala, to by se mi nelíbilo</i> “, nebo naopak mentorka vyprávějící příběh ze své praxe s mentee, projevující účast se studentkou.	Dávání rad a instrukcí	Výroky mentora typu: „ <i>Já jim řeknu, co si myslím, jak bych to udělala já, ale až na konci.</i> “ „ <i>Ráda jim poradím, ale nesmí čekat, že všechno já.</i> “
Sumarizace pocitů	Výroky mentora typu: „ <i>Tak já jí říkám, tak máš pocit, že se ti ta hodina nepovedla, děti se ti rozjely.</i> “		

Tab. 1 Projevy chování dle strategie mentoringu

Mentori byli do jednotlivých skupin zařazeni na základě pozorování a díky metodě „sněhové koule“. Důležité je poukázat na to, že se v daný okamžik jednalo pouze o předpoklad a odhad. Pozorování prováděl výzkumník sám a to v prostředí samotného semináře Rozvoj mentorských dovedností dle předem stanovených ukazatelů vztahujících se ke strategii emoční či na úkol zaměřené podpory. Výzkumník byl přítomen na všech pěti setkáních skupiny mentorů a měl příležitost je pozorovat při různých druzích činností a interakcí. Na základě svého pozorování vybral kritériím odpovídající případy. Cíleně nebyli vybíráni účastníci jevící se extrémně, ale ti, kteří mohli být zástupci uvedených dvou strategií v rámci mentoringu. Dále byla využita metoda „sněhové koule“ (Hendl, 2012, s. 150), kdy jednotliví účastníci výzkumu doporučují další zajímavé příklady. Metoda sněhové koule byla použita na

základě spontánních návrhů účastníků, koho by bylo zajímavé oslovit v rámci výzkumu. Přestože je tato metoda primárně určena pro zkoumání těžko dostupných skupin a prostředí (Heckathorn, 1997), byla použita právě s ohledem na to, že účastníci se mezi sebou lépe znají, mají mezi sebou více interakcí, proto bylo využito jejich doporučení.

Při vzorkování a pro výzkum byl zásadní tak zvaný gatekeeper (Hendl, 2012, s. 150) nebo také vrátný (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 116), který představuje vstupní bránu do daného prostředí a je významný při získávání případů, sběru dat a tak dále. Ten umožnil vstup do výzkumného terénu a doporučil první zajímavé případy pro výzkum. Pro tuto práci se jednalo o experta, který byl součástí výzkumu, je pracovníkem katedry pořádající program, ale i lektorem v programu, čili má přímý i nepřímý a spíše dlouhodobý kontakt s většinou účastníků programu.

Dle typologie případů, jak je uvádí Švaříček a Šedřová (2007, s. 75), kdy máme typy: extrémní, typické, maximálně variantní a vhodné, jsou ve výzkumu použity případy vhodné a typické. Jedná se tudíž o dobře dostupné případy, které představují určitý průměr skupiny a to u obou strategií.

Při vzorkování byl uvážěn i jiný způsob volby případů, který uvádí Yin (1994, s. 39-44). Ten uvádí, že je třeba vybírat takové případy, které buď vznikající teorii či výsledky podpoří, jsou tedy podobné výsledkům, které výzkumník již má, nebo případy, které budou generovat rozdílné výsledky a tak je možné teorii či interpretaci upravit. I s ohledem na tento poznatek byl výzkumný vzorek konstruován. Právě proto byly vybrány dvě strategie mentoringu a účastníci výzkumu tak, aby v každé skupině byly v ideálním případě vyrovnané počty mentorů a mohlo dojít ke shodě či rozdílnosti ve výsledcích. V průběhu výzkumu bylo ale díky analýze dat zjištěno, že mentoři, u nichž byl předpoklad, že budou patřit do určité skupiny, tam pak nepatřili. Z tohoto důvodu byla snaha vzorek rozšířit tak, aby byly počty mentorů ve skupině využívající strategii zaměřenou na emoční podporu a podporou při plnění úkoly vyrovnané.

Níže je uvedena tabulka rozdělení respondentů do skupin a postup vytváření vzorku na základě pozorování a informací od ostatních účastníků mentorského semináře.

Jména respondentů byla změněna v zájmu zachování anonymity a jsou zvolena jména nikoliv jen čísla proto, aby bylo patrné rozložení žen a mužů ve vzorku, kde jsou dva muži a šest žen.

Respondent	Strategie mentorské podpory	Typ případu	Funkce případu
1. Alžběta	Na úkol zaměřená podpora	Typický	Základní orientace
2. Barbora	Na úkol zaměřená podpora	Vhodný	Doplnění vzorku
3. Cecílie	Na úkol zaměřená podpora	Vhodný	Doplnění vzorku
4. Dagmar	Emoční podpora	Typický	Základní orientace
5. Evžen	Emoční podpora	Vhodný	Doplnění vzorku
6. Fiala	Emoční podpora	Typický	Doplnění vzorku
7. Gustav	Na úkol zaměřená podpora	Vhodný	Teoretická nasycenost
8. Hana	Emoční podpora	Typický	Teoretická nasycenost

Tab. 2 Seznam respondentů, jejich zařazení do skupin a význam při konstrukci výzkumného vzorku

Čtvrtým kritériem a zároveň faktorem, který výběr vzorku také ovlivnil, byla ochota respondentů se na výzkumu podílet. To znamená, že nejen všichni oslovení mentoři, ale samozřejmě i studenti souhlasili se zapojením do výzkumu.

6 Výzkumný projekt

Dle postpozitivistického směru, reprezentovaného Yinem (2014), je třeba, aby případová studie měla svůj specifický výzkumný projekt, který by měl obsahovat i předvýzkum, jež pomáhá výzkumníkovi hlídat rizika ohrožující validitu.

Výzkum byl z důvodu systematického plánování rozdělen do několika fází. Zde jsou jednotlivé fáze popsány především chronologicky a s důrazem na předvýzkum, protože všechny metody sběru dat, analýzy atd. jsou popsány dále a výsledky předvýzkumu ovlivnily jejich podobu.

První fáze projektu byla zaměřena na teoretické studium výzkumného pole a jevu mentoringu. V této fázi byly na základě výzkumných otázek a poznatků z literatury definovány otázky, které slouží k ohraničení výzkumného pole, ale zároveň jsou dostatečně široké, aby bylo pokryto celé pole. Jedná se o tyto otázky:

- K jakému pojetí mentoringu se učitelé přirozeně, tedy bez předchozí znalosti, přiklánějí?
- Jaký mají mentoři cíl? K čemu podle mentorů má mentoring vést?
- Co mentory motivuje k vykonávání role mentora?
- Jak se mění pojetí mentoringu a mentora poté, kdy mají učitelé v roli mentorů zkušenosti s mentoringem?
- V čem mentoři vnímají svou roli mentora?
- V čem je pro mentory profesní rozvoj a přínos?
- Jaká jsou pro mentory rizika spojená s mentoringem?
- Jaké činnosti by podle mentorů měl mentor vykonávat?
- Jaká mají mentoři očekávání od mentee?
- Co, jaké kompetence, dovednosti potřebuje mentor rozvíjet, aby mohl efektivně vykonávat roli mentora?
- Jakou roli, podle mentorů i mentee, hraje v procesu mentoringu vzájemný vztah?
- Jak a díky čemu se buduje vzájemný vztah?
- Jaké jsou interpersonální a intrapersonální nároky na mentora?
- Jaká mají studenti v roli mentee očekávání od svých mentorů?
- Jak mentee spontánně, tedy bez předchozí znalosti, vnímají roli mentora?
- Jaké činnosti vykonávané mentorem, jsou přínosné pro rozvoj profesních kompetencí mentee?

- Jak se mentor podle mentee podílí na jejich profesním rozvoji?
- Jaká jsou podle mentee rizika?
- Co musí podle mentee mentor umět, jaké mají na mentora nároky?
- Oceňují a potřebují mentee na praxi mentora?

Tyto otázky sloužily jako rámec k vytvoření scénářů pro metody sběru dat, i když na všechny tyto otázky výzkum neposkytuje odpovědi.

Ve druhé fázi výzkumného projektu byl vybrán kvalitativní přístup, design případové studie a kritéria pro výběr vzorku. Z důvodů ověření zvoleného postupu byl realizován předvýzkum, který proběhl v předešlém školním roce a předešlém cyklu programu Rozvoj mentorských dovedností. Výzkumník byl přítomen na všech pěti setkáních programu a zpřesňoval pozorování a na závěr ověřil vhodnost kritéria výběru vzorku na základě dvou strategií mentoringu: emoční podpora a podpora zaměřená na úkol a to dle pozorování a vytvořeného systému kategorií, spadajících do jedné nebo druhé skupiny. Do předvýzkumu byly vybrány dvě mentorky s předpokladem, že jsou každá zástupkyní jedné strategie. Jako metoda ověření vhodnosti kritérií pro výběr do výzkumného vzorku byla vybrána metoda videozáznamu, tedy pozorování, protože je možné strategii mentoringu vidět přímo v praxi a tedy lépe ověřit, jakou strategii daný mentor využívá dominantně. Dle systému kategorií bylo ověřeno, že systém výběru, tak jak byl navržen, je funkční, protože pozorování potvrdilo, že mentorky spadají do předpokládané skupiny.

Systém kritérií slouží k identifikaci, zda se jedná o emoční nebo úkolovou podporu. Popsané identifikátory by mělo být možné použít i na základě zúčastněného pozorování mentorů v prostředí programu Rozvoj mentorských dovedností. Poté, co byl v předvýzkumu ověřen systém výběru vzorků, byly rozhovory přepsány a analyzovány ve výzkumném softwaru MAXQDA 11.

Analýza dat vycházela z teoretického konceptu rolí mentora „3C“ (Partnering for Success, 2010), které jsou: konzultant, spolupracovník a kouč. Na základě vymezení rolí z literatury byly vybrány konkrétní ukazatele pro jednotlivé role. Vybrané ukazatele pak byly oporou pro kódování.

Role mentora	Definice role z literatury	Indikátory
Konzultant	Předává znalosti a informace o procesech, strategiích, o škole. Dává návrhy řešení.	Mentor podává informace všeho druhu. Dává konkrétní návrhy, co by šlo jak udělat a jak by to udělal on sám. Dává komentáře k tomu, co pozorovat u menteeho i žáků.
Spolupracovník	Spolupracuje na přípravách. Kooperuje při řešení problémových situací. Sdílí své zkušenosti, má vhled do praxe a společně s menteeem připravuje akční plány.	Mentor dává studentovi zpětnou vazbu na přípravy hodin. Když si student neví rady, mentor situaci řeší, do výuky, situace zasáhne. Mentee ve spolupráci s mentorem se připravuje, vytváří atd.
Kouč	Podporuje rozvoj profesního myšlení, řešení problémů. Rozvíjí potenciál menteeho. Nehodnotí, ale popisuje.	Mentor pokládá otevřené otázky, které nutí menteeho k zamyšlení se, podporuje reflexi a vymýšlení nových možností. Mentor do vyučování nezasahuje, nechá menteeho nebo ho povzbuzuje a chce po něm nové věci, nebo ty, které menteeemu nejdou. Mentor používá popisnou zpětnou vazbu.

Tab. 3 Role mentora podle konceptu „3C“ (Partnering for Success, 2010)

Přestože teorie je v případové studii brána jako výchozí bod pro zkoumání případu, teorie „3C“ se ukázala jako nedostačující, protože málo diferencuje a nepokrývá mnoho rolí a činností mentora. Například chybí emoční podpora, rozměr mentora jako přítele, chybí aspekt hodnocení a tyto role je významně problematičtější propojit se strategiemi mentoringu, které slouží k výběru vzorku. Z tohoto důvodu byl pro analýzu vybrán model dimenzí a dílčích rolí mentora od Sampsona a Yeomase (1994c).

Třetí fází byl sběr dat, který se odehrával dále popsanými metodami a to v rámci jednoho školního roku závěru pedagogické praxe. Případy byly vybírány a oslovovány postupně tak, jak probíhala první analýza získaných dat a podle toho, jaké bylo zastoupení respondentů ve dvou kategoriích (emoční či na úkol zaměřená podpora). Sběr dat byl tedy postupný, byť časově limitovaný právě končící pedagogickou praxí. V první řadě byla snaha vybrat typické případy pro obě mentoringové strategie, dále vhodné případy a u čtvrtého případu v každé kategorii byla zajištěna teoretická nasycenost. V rámci sběru dat byly dodrženy etické zásady pro výzkum. Všichni účastníci byli informováni o cíli výzkumu a práci s daty, tedy že data jsou důvěrná a anonymizovaná, buď již při sběru dat, nebo při jejich zpracování tak, aby nebylo možné identifikovat respondenty. Účastníkům bylo sděleno, že výsledky výzkumu mohou v případě zájmu dostat a především, že slouží k zefektivnění procesu mentoringu v rámci pedagogických praxí.

Ve čtvrté fázi byla všechna audio data přepsána a vložena do výzkumného softwaru MAXQDA 11.

Pátou fází byla analýza dat a interpretace. Analýza vychází z teoretických konceptů, ale jsou zkoumány i vztahy mezi koncepty, ty jsou na základě výsledků propojovány. Výsledky jako celek vytváří obrázky, které pomáhají interpretovat případ (Mareš, 2015) a jsou podkladem k „*neostřím*“ generalizacím (Mareš, 2015, s. 117). V této fázi také vznikly další náměty a impulsy pro další zkoumání a diskuze k výsledkům.

7 Metody sběru dat

Ve výzkumu jsou použity tyto metody sběru dat: rozhovor, pozorování, dokumenty a ohniskové skupiny. V případové studii by mělo být využito více informačních zdrojů a „využity veškeré dostupné metody sběru dat“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 98). Z tohoto důvodu jsou v zásadě využity všechny základní metody sběru dat v kvalitativním výzkumu.

V tabulce číslo 3 je uveden přehled metod a počet respondentů.

Zdroj dat	Konkrétní podoba výzkumné metody	Výzkumný vzorek	Počet
Kvalitativní dotazování	Rozhovor pomocí návodu	<ul style="list-style-type: none">• Mentee - studenti učitelství po pedagogické praxi, jejichž fakultními učiteli jsou mentoři• Učitelé – mentoři, mající studenty na pedagogické praxi	13 8
	Dotazník s otevřenými otázkami	<ul style="list-style-type: none">• Mentoři na začátku výzkumu• Mentoři na konci výzkumu• Mentee - studenti učitelství po pedagogické praxi, jejichž fakultními učiteli jsou mentoři	22 12 17
	Rozhovor s expertem	<ul style="list-style-type: none">• Experti – odborníci na téma mentoringu pracující s dalšími mentory	2
Dokumenty	Dokumenty	Dokumenty vytvořené mentory v rámci semináře Rozvoj mentorských dovedností	10
Ohniskové skupiny	Ohniskové skupiny	<ul style="list-style-type: none">• Studenti učitelství po pedagogické praxi, jejichž fakultními učiteli jsou mentoři	3 skupiny
Pozorování	Videozáznam	<ul style="list-style-type: none">• Mentoři se svými mentee v mentorském rozhovoru	9

Tab. 4 Seznam použitých metod sběru dat

7.1 Kvalitativní dotazování

Kvalitativní dotazování je nejvyužívanější metodou kvalitativního výzkumu (Hendl, 2012, s. 164) a má mnoho podob: strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, rozhovor pomocí návodu, neformální rozhovor, narativní rozhovor, fenomenologický rozhovor, skupinová diskuze, dotazník s otevřenými otázkami, myšlení nahlas, rozhovor s expertem a další. Toto dělení uvádí Hendl (2012), ale najdeme i jiná.

Ve výzkumu jsou použity tři typy kvalitativního dotazování. Jedná se o dotazník s otevřenými otázkami, rozhovor pomocí návodu a rozhovor s expertem. Jde o metodologickou triangulaci mezi metodami.

Základem kvalitativního dotazování (Hendl, 2012) či hloubkového rozhovoru (Švaříček & Šedřová, 2007), je vybudování prostředí důvěry „*proto by otázky v kvalitativním interview měly být skutečně otevřené, neutrální, citlivé a jasné*“ (Hendl, 2012, s. 169). Takovéto otázky mohou jednak naplnit cíl interview, kterým je stimulovat respondenta k maximálně pravdivé odpovědi (Hendl, 2012, s. 164), a jednak vytvářejí i prostředí důvěry. Z tohoto důvodu je také potřeba věnovat pozornost prostředí rozhovoru, úvodu a ukončení rozhovoru (Švaříček & Šedřová, 2007).

7.1.1 Rozhovor pomocí návodu

Způsobů jak třídit rozhovor, jako metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu, je několik. V práci je použito dělení a pojetí Hendla (2012), který uvádí jako jednu z možných cest rozhovor pomocí návodu. Rozhovor pomocí návodu je jakýmsi mezistupněm ve volnosti dotazování mezi strukturovaným rozhovorem na jedné straně a neformálním rozhovorem na straně druhé. Jedná se o polostrukturovaný rozhovor dle dělení Švaříčka a Šedřové (2007, s. 160). Návod u tohoto typu rozhovoru představuje seznam otázek, které má výzkumník respondentovi položit, ale pořadí a jejich přesné znění je na výzkumníkovi, který ho může přizpůsobovat dané situaci a dotazovanému (Hendl, 2012). Právě jistá volnost v dotazování byla důvodem pro volbu tohoto typu rozhovoru. Při rozhovoru taková volnost pomáhá naplnit cíl metody, jak ho uvádí Švaříček a Šedřová (2007, s. 159) „*cílem je získat stejné pochopení jednání, událostí, jakým disponují členové skupiny.*“ Rozhovor pomocí návodu poskytuje volnost a tím usnadňuje porozumění a vhled na jev z pohledu respondenta, což s ohledem na cíl práce, kterým je popsat přínosy mentoringu z pohledu účastníků procesu, je důvodem pro zařazení této metody sběru dat i konkrétně tohoto typu rozhovoru.

Tento typ rozhovoru byl ve výzkumu použit pro rozhovor se studenty učitelství a pro jejich fakultní učitele - mentory. U každé skupiny byl připraven jiný seznam témat a otázek. Pro studenty učitelství po pedagogické praxi to byla tato témata:

Role mentora

- Jak vnímáte roli mentora?
- Kdo podle vás mentor je?

Kvality mentora a jeho dovednosti, popřípadě kompetence

- Co by měl mentor umět, dělat, jaký by měl být?

Přínos mentora na pedagogické praxi

- Je pro vás přítomnost mentora na pedagogické praxi důležitá? Byli byste raději hození „do vody“?

Profesní rozvoj studenta

- Co jste se díky svému mentorovi naučili?

Činnosti mentora, kterými mentor studentovi pomáhá či studenta rozvíjí

- Co mentor dělal a co by dělat měl? Jaké činnosti, máte pocit, že vám pomohly ve vašem rozvoji?

Nedostatky, rizika mentoringu

- Jaká jsou podle vás rizika, nedostatky mentoringu, kdy je zbytečný?

Témata rozhovoru navazují na hlavní a dílčí výzkumnou otázku.

Rozhovor s mentory byl veden nad seznamem témat:

Role mentora

- Jak vnímáte svou roli mentora?

Očekávání mentora od studentů/mentee

- Co očekáváte od studentů, vašich mentee?

Přínosy mentoringu pro rozvoj profesních kompetencí mentora

- Co si myslíte, že jste se díky mentoringu naučil/a?
- Co vám mentoring přinesl?

Dovednosti a kvality mentora

- Co musí mentor umět? Jaký má mentor být?

Činnosti mentora se studenty

- Co má mentor dělat? Jaké činnosti má se studenty provádět?

Nedostatky, rizika mentoringu

- Jaká jsou podle vás rizika, nedostatky mentoringu, kdy je zbytečný?

Rozhovory byly vedeny v prostředí dané školy (třída, kabinet, chodba), která je působištěm mentora a kde byli studenti na pedagogické praxi. Časová dotace rozhovoru závisela na respondentovi, rozhovor s mentory trval mezi 7-15 minutami a rozhovor se studenty mezi 5-7 minutami.

Jak doporučuje Švaříček a Šed'ová (2007, s. 154), byl respondent vždy seznámen s účelem rozhovoru a byly dodrženy etické zásady informovaného souhlasu a zachování soukromí. Rozhovory byly nahrány na diktafon a následně přepsány.

7.1.2 Rozhovor s expertem

Cílem rozhovoru s expertem je „zachytit a analyzovat obsah a organizaci znalostí člověka, který je v dané oblasti expertem a využít tyto poznatky pro jiné cíle“ (Hendl, 2012, s. 189). Rozhovor s experty je veden nad tématy vztahujícími se k výzkumným otázkám a to s využitím seznamu témat, stejně jako u rozhovoru s návodem pro mentory: role mentora, očekávání mentora od studentů/mentee, přínosy mentoringu pro rozvoj profesních kompetencí mentora, dovednosti a kvality mentora, činnosti mentora se studenty, nedostatky, rizika mentoringu. Témata rozhovoru s experty byla obohacena ještě o specifická témata:

Přínos mentora pro profesní rozvoj mentee

- Jaký vliv podle vás má mentoring na rozvoj dovedností u mentee?

Přínos mentoringu pro mentora i pro školu

- V čem vidíte přínos pro profesní rozvoj mentorů? Ovlivňuje mentoring i školu jako celek?

Důležitá je expertnost dotazovaných, kdy experti vycházejí ze svých bohatých zkušeností, na rozdíl od dotazovaných učitelů-mentorů, kteří se s tématem teprve seznamují.

Jak bylo výše popsáno, do vzorku byli vybráni mentoři a díky jejich vztahu k mentorům a studentům učitelství i experti. Právě tím byl stanoven výběr expertů. Je ovšem ještě nutné specifikovat, koho lze považovat za experta. Kritéria, která jsou zde uvedena, nemají obecnou platnost a vztahují se speciálně k výzkumu a tématu mentoringu. Prvním z kritérií je dokončení mentorského vzdělání, praxe v mentoringu delší než dva roky, zkušenosti s mentoringem i mimo seminář Rozvoj mentorských dovedností, publikační činnost se zaměřením na téma mentoringu. Rozhovory byly vedeny v prostředí školní instituce, kde expert působí a v prostředí kavárny, tedy mimo instituci. Časově se rozhovory pohybovaly okolo 60 minut.

Expertí byli také seznámeni s účelem rozhovoru a byly dodrženy etické zásady informovaného souhlasu a zachování soukromí. Rozhovory byly nahrány na diktafon a následně přepsány.

7.1.3 Dotazník s otevřenými otázkami

Ve výzkumu je pro dvě skupiny respondentů zařazen dotazník s otevřenými otázkami. Tato metoda je v rámci tohoto výzkumu zařazena mezi metody kvalitativního dotazování a to na základě dělení, jak ho uvádí Hendl (2012, s. 186). Většinou se ale tato metoda sběru dat uvádí samostatně, protože jejím výsledkem není přímá mluvená odpověď respondenta, ale písemný projev, což je důvod, proč tuto metodu nezařazovat do rozhovoru, neboť zde neprobíhá interakce mezi výzkumníkem a respondentem. Pro některé autory je kvalitativní dotazování stejné jako hloubkový rozhovor či interview.

Dotazník s otevřenými otázkami byl zařazen v rámci metodologické triangulace mezi metodami a zdroji.

Byly použity tři varianty dotazníků

- Dotazník pro studenty učitelství (viz příloha č. 1)
- Dotazník pro učitele-mentory na začátku programu Rozvoj mentorských dovedností (viz příloha č. 2)
- Dotazník pro učitele-mentory na konci programu Rozvoj mentorských dovedností (viz příloha č. 3)

Na stejné tematické okruhy byli dotazováni jak učitelé, tak studenti v rámci triangulace zdrojů, přičemž učitelé byli na podobné otázky dotazováni jak na začátku, tak na konci programu. Zde se jedná o datovou triangulaci.

Dotazníky byly anonymní, učitelé uváděli jen věk, kolik let učí a jaké mají zkušenosti s mentoringem. Dotazníky byly distribuovány v tištěné formě a na místě i vybrány, díky čemuž je zaručena cca 80% návratnost, což bylo i důvodem pro použití tištěné verze dotazníku.

7.2 Dokumenty

Yin (2003 dle Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 97 – 98) poukazuje na tři charakteristiky případové studie. Jednou z těchto charakteristik je i *„pro získ relevantních údajů jsou využívány veškeré dostupné zdroje i metody sběru dat.“* S ohledem na toto doporučení a po pečlivém zvážení bylo zkoumání dokumentů zařazeno do metod sběru dat. Za dokumenty považujeme *„taková data, která vznikla v minulosti, byla pořízena někým jiným než výzkumníkem a pro jiný účel, než jaký má aktuální výzkum.“* (Hendl, 2012, s. 204).

Dokumenty použité pro výzkum jsou dokumenty vzniklé při seminářích Rozvoj mentorských dovedností v rámci výcvikových aktivit. Tyto dokumenty jsou tedy výpovědí skupiny a nevznikly pro účely výzkumu, nýbrž jsou doplňujícím materiálem.

Ve výzkumu je použito několik těchto dokumentů:

1. Flipchartové listy vytvořené na prvním setkání v rámci semináře Rozvoj mentorských dovedností. Účastníci byli náhodně rozděleni do skupin a v těchto skupinách měli vytvořit seznam svých očekávání od semináře v podobě „berušky“. Tyto berušky byly uchovány, pořízeny jejich fotografie a následně analyzovány. Důvodem zařazení tohoto materiálu do výzkumu je, že většina „berušek“ obsahuje jakési předporozumění účastníků o mentoringu, tedy jejich porozumění mentoringu vycházející z dosavadních zkušeností a vědomostí před zahájením samotného semináře. Ve výzkumu jsou zahrnuty všechny čtyři vytvořené „berušky“.
2. Flipchartové listy, které účastníci vytvořili také na prvním setkání semináře Rozvoj mentorských dovedností. Ve skupinkách o 4-5 členech vytvořili účastníci svou představu o tom, jaký má být ideální mentor. Tyto jejich výtvořby byly uchovány, pořízeny jejich fotografie a následně v rámci výzkumu analyzovány. Důvod pro zařazení do výzkumu je stejný jako u „berušek“. Ve výzkumu jsou zahrnuty všechny tři vytvořené flipchartové listy.
3. Flipchartové listy obsahující odpovědi na otázky týkající se používání Souboru profesních kvalit studenta na praxi. Účastníkům bylo položeno pět otázek, k nimž vznikl seznam odpovědí. Odpovědi byly předávány všemi účastníky, odrážejí tedy víceméně názory celé skupiny. Tyto dokumenty jsou do výzkumu zařazeny kvůli jejich specifickému zaměření na práci a zkušenosti se Souborem profesních kvalit studenta na pedagogické praxi. Uvedený dokument je pro výzkum důležitý, protože představuje snahu instituce, tedy Fakulty primární pedagogiky, ovlivnit vztah, rámec ale i paradigma pro všechny fakultní učitele a mentory. Současně dokument mapuje názory a zkušenosti mentorů s tímto nástrojem. Otázky, které byly mentorům položeny:
 1. Co se vám osvědčilo při práci (průběžné hodnocení, hodnocení, pozorování) se Souborem kvalit?
 2. V jakém momentu jste soubor kvalit použili? Při jakých činnostech (např. pozorování, průběžné hodnocení, závěrečné hodnocení)?
 3. Co vám způsobovalo při práci se Souborem kvalit potíže?

4. Objevili jste něco, co soubor kvalit nepostihuje a vy to pokládáte za důležité a hodnotné? Nějaké další ukazatele kvality?
5. Jaké přínosy vidíte v práci (průběžné hodnocení, hodnocení, pozorování) se Souborem kvalit?

Každá z těchto otázek byla napsána na jednom listu flipchartového papíru a účastníci se k nim vyjadřovali. Pakliže se něčí názor shodoval s názorem, který již na seznamu byl, byla přidána čárka.

4. Flipchartový list, který vznikl jako ostatní dokumenty v rámci semináře Rozvoj mentorských dovedností. Účastníkům byla položena otázka: „Jakou dovednost v mentoringu chci rozvinout.“ Všichni měli možnost na seznam přidávat názvy svých požadovaných dovedností. Důvodem zařazení tohoto dokumentu do výzkumu je, že vypovídá o sebereflexi mentorů na kurzu, jejich pojetí mentoringu, tedy jaká mají očekávání v rámci role mentora od sebe a kde sami mají pocit, že tyto dovednosti nemají příliš rozvinuté. Dalším důvodem je, že výzkum se ptá po přínosech pro profesní rozvoj a tyto individuálně vnímané dovednosti, které nejsou v dostatečné míře rozvinuté, ukazují prostor pro profesní rozvoj u mentorů. Seznam byl uchován a pořízena jeho fotografie.
5. Flipchartové listy vzniklé v rámci semináře Rozvoj mentorských dovedností, které obsahují odpovědi na čtyři otázky:
 - V čem se cítíte při práci se studenty nejjistější?
 - Co vám přináší práce se studenty v profesní rovině?
 - Co vám přináší práce se studenty v osobní rovině?
 - V čem pocítujete při práci se studenty nejistotu?

Seznamy opět vznikaly metodou postupného přidávání, tudíž odrážejí názory všech účastníků. Dokument je do výzkumu přidán proto, že odráží, jak mentoři vnímají sebe sama v mentorské roli, ale také co jim mentoring přináší, což je v přímé v souvislosti s cílem výzkumu.

7.3 Videozáznam

Videozáznam byl jako metoda sběru dat do výzkumu zařazen proto, že další metody jako rozhovor pomocí návodu, dotazník s otevřenými otázkami i rozhovor s expertem či ohniskové skupiny, jsou zaměřeny na subjektivní vnímání daného jevu a situace respondentem, což je sice zcela v souladu s výzkumným designem, ale v rámci zajišťování kvality je zde uplatněna triangulace zdrojů a metod, kdy videozáznam je metoda sběru dat, která může být zařazena pod pozorování. Jedná se vlastně o záznam pozorování, který má ale svá specifika.

Triangulace zdrojů spočívá v tom, že jev je zkoumán z perspektivy mentora, menteeho, experta a zde i výzkumníka, jako nezávislého pozorovatele. Triangulace metod se zakládá i na tom, že daný jev je zkoumán několika odlišnými metodami, přičemž videozáznam je jednou z nich.

Pro pořízení videozáznamu bylo nutné specifikovat a ujasnit instrukce pro kameramana, jako je jeho pozice a postavení ve třídě, co kamera zabírá atd. (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 194).

Videozáznam pořízený v rámci tohoto výzkumného šetření je strukturovaný, jedná se o natáčení mentorského rozhovoru, tedy rozhovoru mezi fakultním učitelem/mentorem a studentem učitelství/mentee. Kameramanem byl vždy výzkumník a zabíral pokaždé mentora a buď jednoho, nebo dva mentee.

Pořizování videozáznamu probíhalo v souladu s informovaným souhlasem a odehrávalo se v prostředí dané školy většinou tak, jak byli mentor a mentee zvyklí poskupovat běžně, tedy i bez přítomnosti kamery. Natáčení nebylo časově omezeno, vycházelo z průběhu mentorského rozhovoru, který byl natáčen celý.

7.4 Ohniskové skupiny

Ohniskové skupiny jako metody výzkumu byly do výzkumu zařazeny, protože na pedagogické praxi jsou většinou dva studenti/mentee, přičemž ve většině případů, tedy u šesti z osmi, se podařilo realizovat rozhovor pomocí návodu s oběma mentee. Důležitým rozdílem mezi rozhovorem pomocí návodu a ohniskovou skupinou je diskuze. Při rozhovoru se jedná o individuální názory a postřehy, zatímco diskuze, probíhající v rámci ohniskové skupiny, může přinést rozvoj, posun i srovnání jejich názorů a zkušeností a tím i další doplňující údaje. Právě diskuze je důležitým bodem pro ohniskové skupiny. Morgan (1992) definuje ohniskové skupiny „jako techniku výzkumu, jež shromažďuje údaje prostřednictvím skupinové interakce vzniklé v debatě na téma určené badatelem“. To odkazuje i na charakter

kvalitativního přístupu, kdy se výzkumník snaží použít všechny možné metody „*tak, aby něčím jedinečným přispěla k badatelovu pochopení celého zkoumaného tématu*“ (Morgan, 2001, s. 15).

Z možných typů ohniskových skupin: samostatná metoda, doplňkový zdroj a multimetodické studie (Morgan, 2001), jsou v této práci realizovány ohniskové skupiny v rámci multimetodické studie, kdy podle Morgana (2001), jsou data shromážděna i jinými metodami, z nichž žádná nedeterminuje použití ostatních metod. Ohniskové skupiny v této práci tedy slouží jako výzkumná metoda doplňující ostatní.

Morgan (2001) uvádí, že ohniskové skupiny jsou jako metoda velmi dobře kombinovatelné s metodou individuálního dotazování, která je zde také použita. Důležitým prvkem je ale rozložení metod, čili která z nich je použita jako první a tudíž rozvíjí prvotní zjištění. Ve výzkumu realizovaném v této práci je nejdříve použito individuální dotazování, jehož výsledky pak slouží jako podklady a doplnění pro ohniskové skupiny. Pro kvalitu ohniskových skupin, jako výzkumné metody, jsou zásadní její účastníci a jejich výběr. V tomto výzkumu nebyli účastníci ohniskových skupin vybíráni v pravém slova smyslu. Jedná se o studenty učitelství prvního stupně na Katedře primární pedagogiky Univerzity Karlovy, kteří jsou na pedagogické praxi, a jejich fakultní učitel je mentor účastníci se programu Rozvoj mentorských dovedností. Z čehož vyplývá, že kritéria výběru byla uplatněna na učitele v roli mentorů, zatímco studenti v roli mentee spadají do výzkumu automaticky a nejsou dále nijak vybíráni, kromě ochoty odpovídat. Ve výzkumu jsou realizovány tři ohniskové skupiny, kdy v jedné skupině bylo osm účastníků, ve druhé tři a ve třetí původně čtyři, ale jedna studentka se odmítla zúčastnit ohniskové skupiny, tedy diskuze, takže reálně byla skupina tříčlenná. Jednalo se tedy o malé skupiny (Morgan, 2001), kde může být problémem dosáhnout smysluplné diskuze, pokud mají účastníci malý zájem na výzkumu. Což z větší míry platilo i v tomto případě, proto bylo nutné větší zapojení moderátora.

Podobně jako u metody dotazování je i u ohniskových skupin různá míra zapojení moderátora a volnosti dotazování. Ve výzkumu proběhly strukturovanější ohniskové skupiny a to z těchto důvodů (Morgan, 2001): jsou jasné výzkumné otázky; větší míra moderátorovy angažovanosti přispívá k soustředění skupiny na problémy, které zajímají badatele; konzistentní srovnání mezi skupinami. Strukturovanost ale přináší i rizika jakými je zkreslení výsledků na základě úzkého souboru otázek nebo příliš motivovaný moderátor. Tato dvě rizika byla brána v potaz a ošetřena následovně. Proto, aby nebyl seznam otázek příliš úzký, byla stanovena témata, nad kterými by měla být vedena diskuze a v těchto tématech připraveny možné dílčí otázky, které

bud' byly použity, protože diskuze účastníků na ně neodpovídala, nebo položeny nebyly, protože diskuze se k nim přirozeně vyjadřovala. Seznam témat by měl alespoň částečně ošetřit i riziko, kdy účastníci odpovídají pouze na to, co zajímá moderátora a ne na to, co zajímá je. Riziko přílišné motivovanosti moderátora bylo ošetřeno sebereflexí moderátora v akci a po akci, kdy byli účastníci záměrně moderátorem vyzýváni i ke kritickým poznámkám, názorům, zkušenostem.

Ohnisková skupina 1 byla zahájena úvodem do předmětu výzkumu, zpracováním dat, vyžádáním souhlasu s natáčením diskuze a seznámením se s pravidly pro diskuzi s tím, že se jedná o diskuzi, tedy je možné s ostatními nesouhlasit, názory všech jsou přijímány, ale mluví vždy jen jedna osoba. Studenti se mezi sebou znají, takže nebylo třeba je vzájemně představovat. Moderátor pak položil první otázku, která byla vybrána tak, aby v účastnících probudila chuť k diskuzi. Pak byl využit připravený seznam témat a možných otázek:

Úvodní otázka

1. Jaký má pro vás na pedagogické praxi přínos váš mentor? Nebo byste byli raději „hození do vody“?

Témata:

Role mentora

- Jak vnímáte roli mentora?
- Kdo podle vás mentor je?
- Jak vám má mentor pomoci?
- Je pro vás mentor na pedagogické praxi důležitý?

Kvality mentora a jeho dovednosti popř. kompetence

- Co by měl mentor umět, dělat, jaký by měl být?
- Jak je pro vás důležitý vztah s mentorem?

Přínos mentora na pedagogické praxi

- Jakou roli hraje důvěra pro to, abyste se díky mentorovi něco naučili?
- V čem vidíte přínos mentora a pedagogické praxe pro vás osobně?
- Je pro vás mentor na pedagogické praxi důležitý?
- Proč je pro vás mentor na pedagogické praxi důležitý?
- Co od mentora očekáváte?

Profesní rozvoj studenta

- Co jste se díky svému mentorovi naučili?

- Co vás mentor naučil?
- V čem všem vám mentor pomáhal, rozvíjel, co od vás chtěl?

Činnosti mentora, kterými mentor studentovi pomáhá či studenta rozvíjí

- Co mentor dělal a co by dělat měl? Jaké činnosti, máte pocit, že vám pomohly ve vašem rozvoji?

Nedostatky, rizika mentoringu

- Jaká jsou podle vás rizika, nedostatky mentoringu, kdy je zbytečný?
- Podle vašeho názoru, kdy je mentor na praxi zbytečný?
- Co se podle vás může pokazit?

Témata i otázky byly pokládány podle toho, jak diskuze probíhala a směřovala s tím, že moderátor sledoval, kdy se v diskuzi objevila všechna témata ze seznamu a pokud se některé v diskuzi nevyskytlo, moderátor položil chybějící otázku, která co nejvíce navazovala na proběhlou diskuzi. U jednotlivých témat a v průběhu diskuze moderátor pokládal doplňující otázky, například ptající se po upřesnění či ujišťující se o správném pochopení a tak dále.

U všech ohniskových skupin byl pořízen audio záznam a ten byl následně přepsán. Pro analýzu dat byla brána skupina jako jednotka analýzy, nikoliv jedinci ve skupině, což je rozdíl oproti jiným metodám (Morgan, 2001) a skupiny byly porovnávány mezi sebou.

8 Triangulace

Triangulace jako nástroj zajišťování kvality, jak ji chápe např. Hendl (2012, s. 147):

„Pod pojmem triangulace se rozumí kombinace různých metod různých výzkumníků, rozdílných zkoumaných skupin nebo osob, rozdílných lokálních či časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu“ je ve výzkumu uplatněna v několika podobách. Z možných typů triangulace, tak jak je rozlišuje Yin (1994, s. 92-94): datových zdrojů (datová triangulace), výzkumníků (triangulace výzkumníků), teoretická triangulace – různé perspektivy při zkoumání stejných dat a metod (metodologická triangulace), jsou ve výzkumu použity tyto typy:

- Datových zdrojů
 - Dotazníky s otevřenými otázkami jsou určeny mentorům na začátku programu, pak na konci programu a také studentům.

- Rozhovory pomocí návodu jsou vedeny jak s mentory, tak se studenty i s experty na stejná témata.
- Metodologická triangulace – ve výzkumu jsou stejná témata zkoumána několika metodami: videozáznam, dotazník s otevřenými otázkami, rozhovor

9 Záznam a příprava dat

Každá z použitých metod sběru dat byla zaznamenána a data z ní připravena trochu rozdílným způsobem. Rozhovory pomocí návodu a rozhovory s experty byly nahrány na diktafon a uloženy ve formátu MP3. Následně byly přepsány. Přepisy jsou anonymní, není tedy uvedeno jméno respondenta ani škola, kde byl záznam pořízen, pouze o jaký typ rozhovoru se jedná a vždy je dodrženo univerzální označení osob. V prepisech jsou dodržena základní pravidla transkripce (Ústav pro jazyk český, Akademie věd, 2008-2015). Transkripce není doslovná, ale sleduje význam sdělovaného, přičemž důležité aspekty a charakteristiky jsou zachovány. Slova vyslovená spisovně jsou přepsána spisovně, v nespisovné podobě jsou přepsána slova, která mají odlišnou výslovnost. „V zásadě platí, že odlišný zápis slova musí vždy zastupovat odlišnou výslovnost: nezapišeme proto vjec, ale věc (podoba vjec by nezastupovala odlišnou výslovnost), naproti tomu zapišeme ňák, a nikoli nějak, pokud slyšíme, že to tak mluvčí vyslovil/a.“ (Ústav pro jazyk český, Akademie věd, 2015).

Přepisy rozhovorů byly analyzovány výzkumným softwarem MAXQDA 11.

Videozáznam mentorských rozhovorů a focus group byl natočen na kameru i diktafon a uložen ve formátu MP3 a MP4. Video záznam byl také přepsán a analyzován výzkumným softwarem MAXQDA 11.

Dokumenty, tedy různé flipchartové papíry, byly vyfotografovány a analyzovány výzkumným softwarem MAXQDA 11.

Formuláře v papírové podobě, které byly použity pro dotazník s otevřenými otázkami, byly uchovány a odpovědi z nich přepsány. Dotazník byl anonymní a data z něj byla zpracována tak, že každý formulář byl očíslován a stejně tak otázky v něm obsažené. Odpovědi byly přepsány, takže bylo možné porovnat všechny odpovědi respondentů u jedné otázky, i odpovědi respondentů jako celek mezi sebou.

10 Metody a postup analýzy dat

Výzkumnou strategií je případová studie, která má více možností analýzy dat, než například zakotvená teorie. Tyto dvě skutečnosti kladou na výzkumníka velké nároky pro udržení celistvosti případu na jedné straně a na druhé straně na kvalitu výsledků (Yin 1994).

Yin (1994) uvádí v zásadě dva přístupy k analýze v případové studii. Jedním z nich je pracovat s daty a připravit je tak, že jsou vhodná pro použití statistické analýzy. Tento přístup má ale problém analyzovat případ jako celek. Druhým přístupem je, jak uvádí Yin (1994), využití několika rozdílných analytických technik (třídít informace do různých polí, vytvořit schéma kategorií, zaznamenávat četnost výskytu různých jevů, řadit informace chronologicky dle určitého časového schématu atd.). Jiným způsobem, jak nahlížet na analýzu dat, je využití teorie. Zde Yin (1994, s. 104-105) popisuje dva přístupy. Jeden vychází z existující teorie a druhý přístup je založen na vytvoření deskriptivního rámce pro danou případovou studii. Téma mentoringu je v zahraničí poměrně aktuální i zkoumané a existuje mnoho studií, které poskytují zajímavé výsledky. Právě proto je ve výzkumu použit přístup vycházející z teorie, která je detailně popsána v kapitole věnované mentoringu.

Jestliže tedy máme analýzu dat založenou na výše popsané teorii lze říci, že se jedná o porovnání se zvolenou konfigurací hodnot dle Hendla (2012), který kromě tohoto postupu uvádí další konkrétní postupy: vytvoření explanace, analýza časové řady, porovnání případů, analytická indukce. Yin (1994, s. 106-118) také nabízí konkrétní přístupy: vyhledávání vzorů, kdy v datech hledáme předpokládané vzorce; vytvoření explanace; analýza časové řady; program logických modelů. Jestliže postupujeme dle předem dané teorie a indikátorů jedná se v první řadě o vyhledávání vzorů, kdy v datech hledáme předpokládané vzorce. Yin (2009) a další autoři (Blatter & Blume, 2008; Blatter & Haverland, 2012), tuto techniku analýzy ještě upravili na techniku hledání shody/kongruence a rozbor procesu „*při použití metody*

kongruence se nemusí sledovat jen různé konfigurace hodnot proměnných, ale badatel se obecněji zaměřuje na shodu či neshodu mezi svými empirickými zjištěními a očekáváními, která lze pro jím studovaný případ vyvodit z ústředních myšlenek rozličných „soupeřících“ teorií.“ (Dvořák, Starý & Urbánek, 2015, s. 11). Především tato metoda umožňuje zachovat si náhled na případ jako celek a to i díky tomu, že „*u soupeřících teorií přitom nemusí jít jen o vzájemně se vylučující hypotézy a analýza dat nemusí ústit v „odmítnutí“ některé z nich. Rivalita rámců má řadu podob* (Yin, 2009, s. 135). *Může jít např. o teorie komplementární a případová studie může vést ke konstatování, kde leží silné stránky každé ze soupeřících*

hypotéz či teorií při popisu a explanaci případu, resp. jak použít k vysvětlení případu kombinaci teorií.“ (Dvořák, Starý & Urbánek, 2015, s. 11).

10.1 Použité a soupeřící teoretické rámce

Z teorie bylo postupně využito více poznatků. Prvním teoretickým konceptem, který byl v rámci analýzy dat ověřován, je, zda mentor patří do předem zamýšlené skupiny využívající strategii mentoringu, a to buď na emoční nebo na úkol zaměřenou podporu (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011). K tomu byly při analýze použity indikátory z výzkumu Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen a Bergen (2011). Šlo o indikátory pro emoční podporu: sumarizace obsahu, projevování vstřícného a pozorného chování, dávání pozitivního hodnocení a možností, projev opravdovosti, sumarizace pocitů a dávání informací. Do sumarizace obsahu byly zařazeny projevy mentorů, kteří opakovali, co se v hodině stalo, jak reagovali žáci, jak mentee, a skutečně se uplatnily i souhrny, jak dokazuje například výrok: *„Dobře, tak jo, tak jo, tak já to jakoby shrnu do jedné věty.“* Trochu problematickou kategorií je projevování vstřícného, pozorného chování, které se často projevuje nonverbálně například úsměvem, přitakáváním hlavou atd. Tato dimenze však ve výzkumu není podchycena. Díky přepisům by bylo jistým řešením kódovat přímo videa, nikoliv přepsaná data z audio nahrávek. Jako projev zájmu byla kódována jednak slova provázející či podporující tyto nonverbální projevy jako „jo“ nebo „určitě, no, no“, která vyjadřovala zájem a často doprovázela právě nonverbální projev. Do tohoto kódu spadly i projevy vstřícnosti a osobního zájmu, například: *„Potřebuješ pro to něco speciálního? Ode mě, nějak pomoci?“*. Vznikl nový subkód charakterizovaný slovem podpora, který je řazen zde, neboť projevy podpory jsou projevem osobního zájmu i vstřícnosti. Tímto subkódem byly označeny všechny segmenty ve smyslu pomoci, nápomocnosti, podpory, například jako: *„No pro mě to byla hodně jistota. Někdo za kým můžeme jít a obrátit se s čímkoliv. No pomáhala nám, když tam ten jeden den nebyla, tak jsme si museli poradit se vším sami, vyřídit, takhle to pro nás bylo daleko jednodušší. Vlastně usnadnění a pomoc“*. Dalším charakteristickým vyjádřením je výrok *„individuální podpora, ne něco, co mě má kontrolovat, ale podporovat“*.

Dávání pozitivní hodnocení a možností je další indikátor, který se ve výrociích mentorů projevoval pochvalou a pozitivním hodnocením jak menteeho, tak jeho výkonu či interakce s žáky. „*Jo takže to, jako tam byly úžasny, zazněly tam úžasny nápady těch dětí, jo, takže to si myslím, že to je taky fajn.*“ Podobné výroky spadají do tohoto kódu s ohledem na to, že se jedná o jakékoliv pozitivní hodnocení, čímž je tato kategorie poměrně snadno a dobře v datech kódovatelná. U indikátoru projev opravdovosti se vyskytuje stejný problém jako u projevoování vstřícného chování. Do tohoto kódu byly přiřazeny výroky, kdy mentor mluvil sám za sebe a sdělení bylo emočně podbarvené jako: „*To jsem si říkal – páni, to bych asi taky prohrál s Davidem.*“ nebo „*Proč vlastně vám řekly ty děti, že nebudou psát, jo, mě to jako překvapilo.*“ Vznikly zde dva nové subkódy a to mentor jako vzor a dobrý vztah. Subkód mentor jako vzor označuje všechny segmenty, které oceňují, popisují mentora jako vzor učitele, chování atd. „*Určitě mi pomáhalo to, jakým způsobem jednala s dětma, jak na ně mluvila, jakože je vzorem.*“ Tento subkód je řazen do projevů opravdovosti, protože pokud je mentor vzorem, je to základě jeho přirozeného chování, nejedná se o žádnou roli. Druhým nově vzniklým subkódem je dobrý vztah, kterým je míněn dobrý vzájemný vztah mezi mentorem a menteeem. Opět je řazen do projevů opravdovosti, protože dobrý vztah vzniká za přispění projevů upřímného, opravdového chování: „*Jako zásadní je to, že je to opravdu člověk, kterej pro toho druhýho člověka je důvěryhodný, je určitě na nějaké úrovni, kterou si ten mentee teda považuje, že ho za něco oceňuje a proto si ho buď vybral, nebo mu byl přidělen, a pokud to tam je, tak se tam pak vybuduje ten vztah, kdy jako si váží pro něco toho člověka a, nechci říct, že ho obdivuje, ale joo, je tam něco, možná to vážení si, že si ho váží pro jeho dovednosti, schopnosti za něco, něco na něm může prostě mít.*“

Do indikátoru sumarizace pocitů byly řazené především otázky ptající se na pocity a to jak mentee, pocity při určité činnosti, nebo po ní, jako je tento výrok „*jaký jste měla pocit z téhle té činnosti, když jste sledovala děti ve třídě?*“, tak také na pocity žáků.

Indikátorem podpory zaměřené na úkol je požadování konkrétnosti, tímto kódem byly označeny otázky mentorů ptajících se na určité konkrétní situace, vlastnosti, žáky atd. například „*Co bylo hlavně cílem této soutěže lovci perel?*“ nebo „*Všimli jste si komentáře dětí, po celou tu dobu, kdy teda strášaly tu smetanu v té lahvi a měnily si to?*“ či „*A vám se to tam jedním momentem podařilo, kterým?*“ Všechny tyto otázky směřují k velmi konkrétním aspektům, a proto jsou zařazeny v tomto kódu. Navíc se jedná o otázky nutící menteeho k zamyšlení nad určitým konkrétním problémem. Slovy jedné studentky „*Neměl by se nás ptát jen tak, ale jít za konkrétním nějakým problémem a dovést nás k nějakému cíli.*“ Tudiž

tento kód odkazuje i k cílenému, konkrétnímu vedení menteeho mentorem a většinou formou otázek.

Dalším indikátorem je pomoc při hledání a volbě alternativ, kterou vystihuje výrok *„To asi jo. V podstatě využít toho, že vy tam máte...“* či *„Takže nějakýho časoměřiče tam teda dát. Jasně, bezva“*, kdy je učitel v těchto případech spoluautorem řešení či jeho hledání. Dávání rad a instrukcí je činnost, kterou je poměrně snadné v datech identifikovat v podobě doporučení, návrhů atd., jako jsou tyto: *„ty děti fakt, zvlášť tu čtvrtou hodinu, potřebujou něco jenom takovýho jednoduššího na tu pozornost a právě kdybyste třeba víc pracovala s tím textem jako takovým, tak si myslím, jakože i ta názornost toho, že by třeba malovaly, tu Filu, dozvěděly by se víc o tý File, kolik vlastně jí je let, jo takový zajímavosti...“* a *„No a nebo to dávat tak, že vám ne vždycky vyjdou dvojice, že ne vždycky to má nějak smysl pro skupinovou práci, prostě dám jim ty molekuly jen tak, aby oni nevěděly, kdy to je jen tak a kdy to je proto, že se máme prostě rozdělit do nějakých dvojic.“* Poslední kategorií je požadování nového, které je často vyjádřeno v otázkách mentorů. Ti chtějí po menteem jiné, alternativní řešení či se ptají na přesah zkušenosti do budoucnosti, což dokazují tyto výroky: *„Takže popřemýšlet třeba do příště, jak by to bylo, jak byste to mohla ještě jinak udělat no.“* *„Ještě něco víc byste vymyslela? Já vás tak jako nutím ale...“* *„Jak, jakým způsobem byste navázala a co případně byste jako ještě chtěla dotáhnout, vylepšit?“*

Kategorie, která byla vnímána jako projev obou strategií, je poskytování informací a byla i při analýze dat vynechána.

Dále byla data analyzována s ohledem na role mentora a to dle modelu Sampson a Yeomas (1994b) tři dimenze rolí mentora: dimenze strukturální, suportivní a profesní. V každé této dimenzi role mentora autoři uvádějí dílčí role.

Dimenze strukturální obsahuje dílčí roli plánovač: *„Určitě to plánování, těch týdenních plánů, vytváření nějakých jednotlivých izolovaných hodin“* je výrok studentky, který dokladuje, že mentor je v roli plánovače. Další rolí v této dimenzi je organizátor, což je role zdůrazňující organizaci i ve smyslu pomůcek, lavic, žáků atd. *„Tam bylo obrovské množství organizačních věcí. Které si člověk za tu dobu toho studia tady vůbec neuvědomoval, pořád jsme se soustředili na obsah vyučování, to bylo všechno, ale pak ta organizace samotná, že je tam daleko víc věcí, které jsme brali jako samozřejmost, ať už je to organizace nebo i taková blbost, jako vybavení třídy.“*

Vyjednávač byla předpokládaná a charakterizovaná role, kdy mentor vyjednává podmínky, pobyt atd. více ve smyslu role zařizuje pro menteeho či žáky to, co je potřeba. Tento kód se v datech neobjevil ani jednou.

V dílčí roli uvádějící mentor uvádí menteeho nejen do chodu školy jako takové „*Já si myslím, že celkový to uvedení do chodu tý školy, že opravdu jako, protože jinde ta možnost není to prvotní seznámení s tím, co a jak funguje.*“ ale i do třídy a to jak ve smyslu organizace, pravidel, specifických informací o žácích „*že nám může říct něco o těch dětech, protože my ty děti neznáme, jsme s nima jednou za týden, takže o nich nemáme ty informace a nemůžeme si to nějak domejšlet*“, i tím, že ho například představuje jako kolegu učitele a nastavuje a zprostředkovává tak kontakt s žáky, rodiči a ostatními učiteli na škole.

V suportivní dimenzi je dílčí role přítel/kolega, pro kterou jsou charakteristická vyjádření podpory „*A tak je to příjemné, když zjistíte, že jako vaše práce zaujme lidi, tak to je taková radost pro učitele rozhodně vás to povzbudí.*“ či kolegiality „*Jo, jako vy víte sama, že...*“ i situace, kdy třeba i mentor společně s menteeem hledají řešení „*Jo, tak zkusme to...*“

Druhou dílčí rolí je poradce, v níž jsou kódovány segmenty vyjadřující rady a doporučení, ale také když mentor přenechává prostor či aktivitu menteeemu a stává se skutečně pasivnějším poradcem, například „*Máš ještě něco k tomu, jestli se chceš na něco doptat?*“ Poslední dílčí rolí v této suportivní dimenzi je role hostitel, kterou lze charakterizovat výrokem „*Já nevím, jestli je to dobře nebo špatně, ta paní učitelka nám byla hodně k ruce, nebo jestli my jsme naočkovaný z fakulty, pořád se na něco ptejte a zjišťujte věci. Ale spíš, jsem měla dojem, že ty podněty jsou pořád z naší strany. Chtěli jsme vidět ŠVP, nějaký týdenní plán, chtěli jsme vidět, jak si ta paní učitelka plánuje sama. Vždycky jsme tu možnost měli, ale přijde mi, že ty otázky, jakoby plynuly z naší strany.*“ Pro roli hostitele je tedy určující, že vychází vstříc potřebám svých mentee, ale je v pasivnější pozici a host, tedy mentee, je ten, kdo určuje charakter spolupráce. Nově vzniklým kódem v této kategorii je role vedoucího, které je řazena do dimenze rolí strukturálních, protože zde je akcentována hierarchie mezi mentorem a menteeem, kdy má mentor vedoucí, určující roli, což dokládá výrok „*Mentor mě bude vést*“.

Třetí dimenze, profesní, obsahuje dílčí roli trenér, která se jako kód ukázala velmi široká a proto vznikly tři subkódy. Prvním subkódem je upozorňovatel, což je role, v níž mentor nehodnotí, pouze směřuje pozornost menteeho k něčemu konkrétnímu, například „*Jo, já jsem si taky všimla, že to zrovna Franta dneska udělal taky, on se někdy hlásí, aby jako vypadal aktivně a ve chvíli, kdy ho vyvoláš tak ti řekne, že to zrovna zapomněl.*“ „*Nicméně, všimla jste si toho, který skupiny spolupracovaly a kde to úplně nefungovalo a ta čtyřka nebo trojka se*

rozštěpila?“ Tento subkód lze také charakterizovat výrokem mentora „*všiml/a*“. Druhým subkódem je komentátor, což je role, kdy mentor nehodnotí, nesměruje pozornost menteeho pouze komentuje své pozorování dění ve třídě a reakcí menteeho. Důležité pro tuto kategorii je, že komentář není dále vázán například k hodnocení, ale má samostatnou funkci například „*Já jsem teda mezi dětmi chvíli chodila. Takže počítaly si, jestli opravdu každý desetkrát zatřese, aby někdo náhodou nezatřásl jako víckrát a neustále diskutovaly, jestli už to, co v té láhvi je...*“ Třetím subkódem role trenéra je kouč, což je role obsahující otázky, které nutí k zamyšlení, požadují nová řešení, ptají se po konkrétním řešení či reflexi a jedná se tedy například o následující typy otázek: „*Myslíte, že jim to došlo?*“ „*Jaký pocit z toho měly ty děti, viděly jste v těch očích ty pocity? Zkusme to pojmenovat?*“ „*Jaké bylo naše teda společné doporučení pro ně z tohohle pokusu, jak ho mají ve svém životě použít?*“.

Profesní dimenze obsahuje také dílčí roli hodnotitele, což je v datech opět velmi dobře podchytitelné a jedná se o výroky tohoto typu „*A ono to včera jako nebylo špatný...nebylo to špatný...*“ nebo „*Já jak jsem říkala, já vás za obě dvě ty hodiny musím pochválit, protože ten vývoj v té praxi opravdu je viditelný.*“ Hodnocení může být jak pozitivní, tak negativní a vztahuje se k menteeemu a k jeho aktivitě. Dále jsou pod tímto kódem vedeny výroky akcentující reflexi a zpětnou vazbu, jako například „*Dává mi zpětnou vazbu.*“ Důvodem zařazení do této kategorie je, že zpětná vazba reflexe v obecném slova smyslu, obsahuje i hodnocení a tím pádem je této kategorii smyslem nejbližší.

Další dílčí rolí v této dimenzi je vzdělavatel. Sem byly řazeny segmenty zdůrazňující informace, vědomosti, předávané menteeemu „*Všeobecně, vidíme to ve všech předmětech...*“ nebo „*ten příběh přece jenom pro ty prvňáčky byl trošičku těžký*“. Studentka vystihla přínos mentora v této roli následovně: „*Kolik má mít hodina částí třeba. Někej úvod, náká rozcvička, jak v češtině, tak v matematice, pak hra, zrovna pro ty prvňáčky, pak ta hlavní aktivita, kde by měli pracovat sami.*“ Jedná se tedy o předávání informací o vyučování, o konkrétním předmětu, věková a jiná specifika žáků a možnosti práce s nimi.

Poslední rolí zde je méně diferencovaná role trenéra nebo vzdělavatele, kdy byly do kódu přiřazovány segmenty, jež obsahovaly nejen důraz na informace i vědomosti, ale zároveň byly jakýmsi doporučením pro menteeho.

Role byly prvně analyzovány samostatně a poté dány do souvislosti se strategií mentoringu. Dá se předpokládat, že mentoři převážně zaměřeni na strategii emoční podpory budou mít pro své mentee přínosy právě v této oblasti, zatímco ve vztaznosti k rolím mentora a jejich dimenzím by se jednalo o role v suportivní dimenzi: hostitel, přítel/kolega, poradce. Strategie

zaměřená na podporu při plnění úkolu by pak korespondovala se strukturální a profesní dimenzí rolí mentora. Strukturální dimenze obsahuje tyto dílčí role: plánovač, organizátor, vyjednávač, uvádějící (induktor); dimenze profesní tyto dílčí role: trenér, trenér nebo vzdělavatel, vzdělavatel, hodnotitel.

Výsledky vycházející z výše uvedených teoretických konceptů odpovídají na výzkumnou otázku, jaké jsou přínosy mentoringu pro profesní růst menteeho. Výzkumné šetření ale zkoumá i přínosy pro mentory a také rizika. Z tohoto důvodu byla využita teorie specificky zaměřená na přínosy mentoringu pro mentory (Leshem, 2008; Fletcher & Mullen, 2012; Lazarová, 2011). Je využita jakási metaanalýza slučující klíčové přínosy pro mentory od více autorů a to z důvodu rozdílných sociokulturních podmínek v zahraniční tradici mentoringu a na druhé straně málo výzkumných závěrů pochází z ryze českých zdrojů. Na základě tohoto postupu byly vybrány možné přínosy mentoringu pro mentora, které jsou v datech ověřovány a kódovány jako nová inspirace v oblasti vyučování. Tento kód vystihuje výrok *“Tihle studenti v poslední době chodí s novými metodikami, třeba na matematiku...”*. Důležité je zde obohacení, inspirace, nové nápady pro mentora v jeho vlastním vyučování.

Další kódy jsou podobné, jen diferencují oblast, ve které mentor získává nové podněty: nová inspirace v oblasti myšlení, nová inspirace v oblasti vědomostí, nová inspirace v oblasti vyučování a vyučovacího stylu, nová inspirace v oblasti strategií.

Dále se rozvíjejí komunikační dovednosti mentorů *„Pro mě bylo potřeba nenaučit mluvit se studenty, jako s dospělými. S dětmi to je jiný, to má člověk zažitý.“* Ale spadá sem i dovednost položit otázku. Schopnost používání nových informačních technologií je dalším kódem.

Pocit užitečnosti, kompetentnosti je kód označující všechny výroky typu *„že já už jsem se někde dostal, někde jsem a tak já teda pomůžu na začátku té cesty někomu dalšímu.“* Je zde důležité, že mentor něco umí, má zkušenosti a je tedy užitečný, potřebný a prospěje menteemu. Dalším přínosem je, že se navyšuje sebedůvěra mentora, v datech se jedná o popisy nárůstu jistoty: *„Je to nějaký potvrzení toho, že ten člověk je dobrý učitel.“*

Posledním kódem vycházejícím z literatury je rozvoj ve vztahu k mladším kolegům *„Profesně mě obohacuje práce s mladými lidmi, učení se navzájem, spolupráce.“* Jak je vidět z ukázkového výroku, jedná se zde o akcent mládí, věku a pozitivního vztahu.

Nově vzniklé kódy jsou i motivace, peníze, reflexe vlastního vyučování.

Jedním z přínosů je reflexe vlastního vyučování, což je i nově vzniklý kód. Učitelé do jisté míry běžně fungují ve třídě samostatně a mají limitované způsoby reflexe vlastní práce se třídou. Možnost být v roli pozorovatele a vidět jak děti, tak způsoby práce či co žáci umí a neumí je jakousi reflexí pro učitele samotného. Tento kód charakterizuje výrok *„že se můžou*

chvilku zastavit a podívat se na to co dělají jinýma očima, protože ty studenti se jich hodně doptávají, vlastně je to nějaká příležitost reflektovat vlastní praxi.“

Dalším novým kódem je motivace. Tímto kódem jsou označeny segmenty, které uvádějí, že je mentoring baví či je motivuje k dalšímu rozvoji, ale že je to „svěží vítr“. Posledním nově vzniklým kódem jsou peníze, to znamená, že mentoring je zdrojem finančního zisku, který je možné označit slovy mentora jako „drobný přivýdělek“.

Nedostatky či rizika mentoringu jsou vybrány z literatury (Hobson, 2012) shodným způsobem a ze stejných důvodů jako přínosy pro mentora. Jedná se o rizika: poškození sebedůvěry menteeho, vytváří stress a úzkost, mentoři nejsou pro své mentee „dostupní“ ve smyslu času a prostoru pro setkání, mentoři neposkytnou mentee odpovídající stupeň autonomie či výzev pro jejich rozvoj a zlepšování. Kód poškození sebedůvěry menteeho označuje, situace, kdy mentee pociťuje, že jsou mu kladeny překážky tak, že to vede k poškození sebedůvěry, demotivaci, ztrátě zájmu o profesi. Například *„tak určitě není o tom, že ho shazuje, že mu prostě hází klacky pod nohy“*. Kódem vytváření stresu a úzkosti jsou kódovány pocity tlaku, strachu, úzkosti vznikající na obou stranách, tedy jak u mentora, tak u menteeho. Na straně mentora se jedná o výroky *„pociťovat právě tu nevybavenost, že prostě někdo jim dal nějaký úkol a oni na to nejsou vůbec vybavený, takže ta vnitřní nejistota, takže jak mám ten úkol zvládat, co mám udělat, takže prostě pokud tam nejsou srozuměný s tou rolí...“* a na straně menteeho *„Někdy jsem trochu nervózní, když vidím toho člověka vzadu. Já něco udělám a on si hned píše poznámku. A taky si já osobně myslím, že když jsem v té třídě sama, tak se chovám a reaguji trochu odlišně než když je tam mentor se mnou a já vím, že cokoli udělám, on si napíše a pak mi vytkne nebo pochválí.“*

Další riziko označuje kód mentoři pro své mentee „dostupní“ ve smyslu času a prostoru pro setkání, což charakterizuje tento výrok *„když jsem měla uvádějí učitelku, tak se mi jako někdo nevěnovala, pro mě to bylo lepší, že jsem byla odkázaná sama na sebe“*.

Další kód je nazván mentoři neposkytnou mentee odpovídající stupeň autonomie, což označuje situace, kdy mentee nemá možnost si věci zkoušet, dělat něco jinak či něco nového, což dokládá například výrok *„Nedá třeba prostor pro novou metodu, že on v tom má nějaký systém“*.

Velmi podobné je to s kódem není posun, který akcentuje nedostatek zpětné vazby, reflexe, hodnocení, návrhů a dalších aktivit vedoucích k posunu a zlepšení *„tak kdyby nám k tomu nic“*

nenapsal a nechal to tak, jak to je, i kdyby se nám to třeba nepovedlo a nemělo by to jakoby žádný ukončení a ani bysme si to nějak nezhodnotili a nechali bysme tam třeba ty chyby“.

Pocity přetížení je kód, který tento druh pocitů označuje na straně mentora. V rámci rizik vznikly dva nové kódy a to osobní antipatie, kterým jsou označeny zásadní rozdíly v osobnostech vytvářející nesoulad mezi mentorem a mentee a problém pro spolupráci i mentoring. Na straně mentora to dokladuje výrok *„ještě můžu dostat studenta, kterej je zátěžovej, jako člověk prostě je s ním hodně práce, takže nic nedává, jenom práce.“* A na straně menteeho *„že si musej ty osobnosti sednout. Jako že by to pak asi míň fungovalo.“*

Druhým nově vzniklým kódem je neochota menteeho, označená kódem mentee nechce, a spadá sem neochota všeho druhu *„že mi řeknou - ale já to předělávat nebudu a tím končím, protože pak si myslím, že to nemá smysl, ani úloha mentora, ani úloha menteeho.“*

Díváme-li se na požadavky na mentory, pak se dělí na osobní a profesní. Mezi osobní jsou řazeny atributy mentora podle Clutterbucka (2004 s. 79): přátelský, otevřený, empatický, důvěryhodný, sebevědomý, spolehlivý a prozíravý. Kódy přátelský, otevřený, sebevědomý a spolehlivý jsou poměrně jednoznačné a v datech jsou takto kódována slova významově příbuzná. Kódem prozíravý je označen jakýsi nadhled mentora.

Profesní požadavky na mentora vycházejí z modelu Yeomase (1994c), který je v analýze již využit. V každé dimenzi role mentora popsal dominantní typ dovednosti a dominantní složky dovednosti. V dimenzi strukturální je dominantním typem dovednosti „zplnomocňující“ a dominantní složky dovednosti jsou: plánování, negociace, organizování a implementace. Tyto kódy se v datech kódují stejně jako u rolí mentora, protože jsou s nimi v zásadě totožné. V dimenzi suportivní je klíčová dovednost sociální a dominantní složky dovednosti jsou: poslouchání, komunikování a vciťování se. Kódem vciťování se je kódován i požadavek na empatii, který se ale opakuje i v požadavcích osobních. Z důvodu ucelenosti systému je empatie, vciťování se atd. kódována v tomto systému, zatímco v osobnostních požadavcích je vynechána.

V dimenzi profesní jsou dominantním typem dovednosti analytické dovednosti, jejichž složky jsou: pozorování, analyzování, interpretování a generalizování. Tyto kódy jsou opět velmi exaktní, takže například kódem pozorování je označen následující segment *„pozorovatel a...no já myslím, že pro mě je tam takový to hlavní, ten pozorovatel.“*

Druhou dominantní dovedností v této dimenzi je pedagogická/didaktická, která má dominantní složky: modelování, demonstrování, formulování a dotazování.

Modelováním je označen jev, kdy mentor modeluje svoje chování podle toho, co mentee reálně potřebuje, tedy přizpůsobuje například zpětnou vazbu atd.: *“ takže to může trochu jako variovat mezi koučem a mezi tím mentorem a taky, jako mezi konzultantem a tím odborníkem, takže se tam podle mě střídají různé ty role podle toho, jak to ten mentee potřebuje a jestli to teda dokáže ten mentor používat, jestli má na to takovou tu výbavu. “*

Formulování je kód označující především schopnost formulovat konkrétní cílenou zpětnou vazbu *„Měl by možná vlastně asi umět i zformulovat to, co chci říct, jako právě tu reflexi, to co by měl říct.“* Posledním kódem zde je požadavek na mentora, aby uměl demonstrovat. Mentor je především vzorem dobré praxe, kterou demonstruje, což charakterizuje výrok *„Předvádět model nějaký ty praxe, to znamená, jak on sám umí učit, nechá se pozorovat.“*

Mezi profesní je řazen požadavek a kód, kdy je mentor dobrým učitelem (Lazarová, 2010), což znamená, že díky tomu, že velmi dobře zvládá práci ve třídě při vyučování je zkušený nebo také profesionální.

Cílem práce je popsat a pochopit vzájemná očekávání, tedy i očekávání mentora od mentee. Na rozdíl od očekávání mentee od mentorů zde není propracovaná a ucelená teorie, které by bylo možné se přidržet a vycházet z ní. Proto bylo při analýze dat použito otevřené kódování bez teorie. Systém kódů byl vytvořen na základě analýzy dat. Vznikly kódy: zdravé sebevědomí a respekt k mentorovi typu *„Neočekávají, že já jsem naprosto dokonalý učitel a že nedělám chyby, jakože já naopak velice často vidím, co jsou moje chyby, zvláště když vidím, jak ony učí, třeba jak jsem říkal, co ty děti nejsou naučený, tak zároveň od nich očekávám, že tím nedojde k nějaký ztrátě respektu.“* Dalším kódem je sebereflexe a mentoři očekávají i to, že studenti nemají dovednosti, například *„Určitě asi neočekávají, že ten člověk bude všechno umět“.* Pak je zde kód teoretická vybavenost, kterou dokladuje výrok *„že jsou vybavený téma teoretickéjma znalostma.“* Posledním kódem je motivovanost označující osobnostní charakteristiky spojené s úsilím a zájmem: *„Takže taková ta ochota jako něco zkoušet, připravovat se, jako asi nějaká připravenost, spolehlivost, to, že to jako zkouším a jsem ochotna riskovat a znova to opravit a zlepšovat se, tak to si myslím, je jako připravenost, spolupracovat, dochvilnost“.*

Po analýze dat na základě uvedených teoretických rámců, které byly obohaceny nově vzniklými kódy, byla data vyhodnocena.

11 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Výsledky analýzy jsou zde představeny ze dvou perspektiv. Prvně jsou výsledky prezentovány s ohledem na teoretické koncepty a rámce, ze kterých se při analýze vycházelo. Jedná se tedy o výsledky a zjištění vycházející ze strategií mentoringu, rolí mentora, požadavky na mentora, rizika mentoringu a očekávání mentorů od mentee. Případ ale není jen souhrnem jednotlivých teorií a proto jsou hledány vztahy a přesahy mezi teoriemi tak, aby byla zachována komplexnost případu jako takového. Což je druhý pohled na výsledky analýzy dat, kterému je zde věnována pozornost.

11.1 Výsledky vycházející z teorie

Prvním teoretickým konceptem, který byl použit i pro výběr respondentů do výzkumného vzorku, je strategie mentoringu, která u daného mentora převažuje, tedy zda je zaměřen na emoční podporu či na podporu zaměřenou na plnění úkolu dle Hennissena, Crasborna, Brouwera, Korthagena a Bergena (2011).

11.1.1 Strategie mentoringu

Výsledky analýzy dat ukázaly, že prvotní předpokládané zařazení mentorů dle využívané mentorské strategie na základě pozorování, je nepřesné. V tabulce číslo 4 je ukázán předpoklad a porovnání skutečnosti na základě analýzy dat. Jak je v tabulce vidět, došlo k nepřesnému odhadu u zařazení dvou mentorů. Přesné výsledky analýzy jsou na základě statistiky kódů a subkódu u každého mentora v příloze číslo 4.

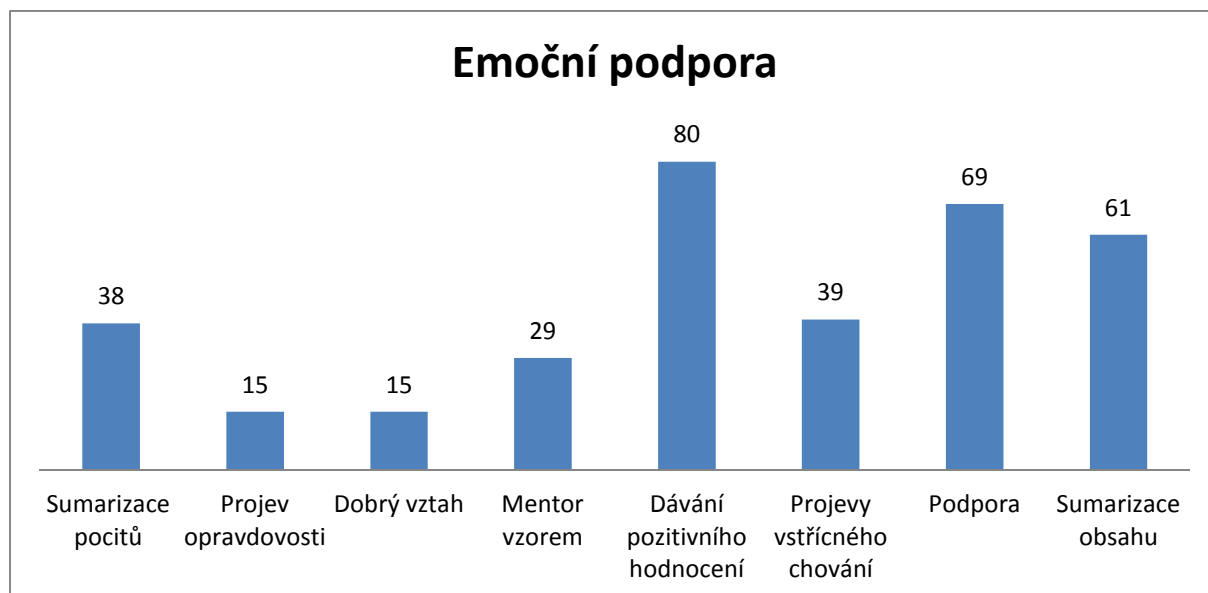
Respondent	Předpokládaná strategie mentorské podpory	Strategie mentorské podpory po analýze
1. Alžběta	Na úkol zaměřená podpora	Na úkol zaměřená podpora
2. Barbora	Na úkol zaměřená podpora	Na úkol zaměřená podpora
3. Cecílie	Na úkol zaměřená podpora	Emoční podpora
4. Dagmar	Emoční podpora	Na úkol zaměřená podpora
5. Evžen	Emoční podpora	Na úkol zaměřená podpora
6. Fiala	Emoční podpora	Emoční podpora
7. Gustav	Na úkol zaměřená podpora	Na úkol zaměřená podpora
8. Hana	Emoční podpora	Na úkol zaměřená podpora

Tab. 5 Seznam porovnávací předpokládané strategie a skupiny zařazení mentorů do skupin

Zkreslení zařazení mentorů při výběru do vzorku na základě pozorování je pochopitelné. Zajímavé je, že ve výsledcích převažuje zaměření na úkol a i u mentorů, kteří jsou více zaměřeni na emoční podporu, je tato strategie hojně využívána.

Výsledek ukazuje, že ve skupině mentorů a jejich mentee převažuje vnímání mentora a mentoringu coby forma profesního zlepšení. Tedy přínosy mentoringu s ohledem na tyto výsledky jsou převážně v oblasti profesního růstu a plnění úkolů. Což je očekávání mentee od mentorů, tedy že jim pomohou v jejich profesi, slovy jednoho z mentee: „*Cílem mentoringu je zlepšení dovednosti učit na základě dohledu mentora, který na výuku dohlíží a následně reflektuje chování učitele, jeho přípravu.*“ Stejně jako v některých definicích mentoringu je zde akcentován přínos mentoringu pro profesi ve smyslu dovedností, rad a rozšiřování obzorů.

Celkově je tedy akcent na podporu při plnění úkolu silnější. Díváme-li se ale na emoční podporu, nejsou ani zde jednotlivé kódy zastoupeny stejně, viz číslo 1. Nejvíce zastoupeným kódem je dávání pozitivního hodnocení a možností. Což znamená, že jedním z hlavních přínosů mentora v emoční rovině je chválení a celkové povzbuzování mentee. Slovy jednoho mentee „*pochválit, povzbudit, říct: tohle bylo super. Asi tak no, prostě ten pozitivní hodnotitel*“.



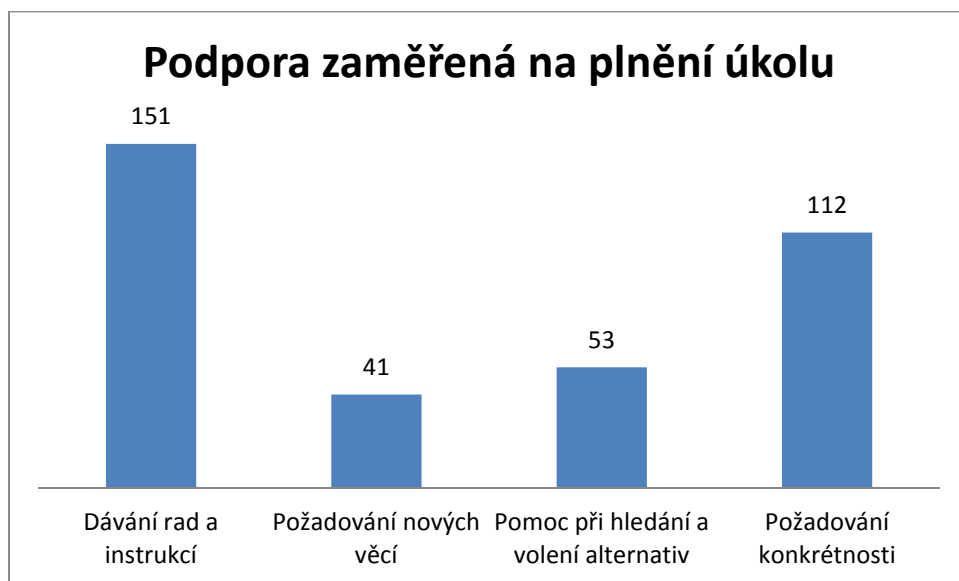
Graf 1 Přehled kódu emoční podpora

Dávání pozitivního hodnocení je činnost, kterou mentoři vykonávají, mentee očekávají a mentoři tento názor do jisté míry sdílí. Ukazuje se, že mentoři pozitivně hodnotí a oceňují mentee například v mentorském rozhovoru více než si myslí, že je jejich úkolem oceňovat, viz grafy v příloze číslo 5. Sami mentoři si myslí, že jejich role je především právě o emoční podpoře, motivaci, povzbuzování a být menteemu vzorem dobré praxe. Druhým klíčovým kódem je podpora, viz graf číslo 1. Mentee i mentoři tedy vnímají přínos mentora v podpoře menteeho a jak vyplývá z některých segmentů, tak především či silněji v začátcích vzájemného působení „*Pro mě bylo moc důležité, že tam byl v těch začátcích, když jsem sledoval mechanismy, které fungují v té třídě pro zklidnění a tak dál.*“ Subkód podpora je nově vzniklým kódem, který vychází z přesvědčení, že mentor „*má být podporou*“. Mentee i mentoři vnímají roli a přínos mentora v podpoře, menteeho a tato podpora je zcela jistě emoční „*mám se jít komu svěřit, koho se zeptat.*“

Jen o něco málo méně významným kódem v této oblasti je sumarizace obsahu. V datech se dá vypořádat, že tato sumarizace předchází hodnocení menteeho mentorem a má jakýsi uvádějíci charakter. Jak je patrné z grafu číslo 1, který ukazuje rozložení kódů v datech, další, i když méně významné, kódy jsou: mentor je vzorem a sumarizace pocitů.

V oblasti emoční podpory je hlavním přínosem mentora pozitivní hodnocení, oceňování, povzbuzování. Pozitivní hodnocení je v tomto případě i jedno z očekávání, které mají mentee vůči svým mentorům a také jedna z činností, která jim pomáhá v jejich profesním rozvoji. Z toho se dá vyvozovat či předpokládat, že výsledkem takového působení mentora na menteeho je posílení sebedůvěry a motivovanosti směrem k profesi učitele.

Významnější strategií je ale podpora zaměřená na úkol. I zde jsou některé kódy zastoupeny silněji, viz graf číslo 2.



Graf 2 Přehled kódu podpora zaměřená na plnění úkolu

Nejdůležitějším přínosem je dávání rad a instrukcí. Mentoři i mentee se shodují na tom, že jedním z hlavních přínosů je transfer zkušeností a z nich plynoucích rad od mentorů směrem k menteem. To ukazuje i výrok *„takže si myslím, že dobrá rada, pokud je žádaná, tak je lepší, než když kolem toho budu dvě hodiny tři hodiny kroužit, tak ten student na to stejně nepřijde“*. Jedná se o přínos, který je směrem k menteem a má vliv na jejich profesní rozvoj a zároveň i o očekávání, které mají mentee od mentorů. Právě to ukazuje na jisté pojetí mentora také jako rádce. Významnost tohoto kódu dokládá i fakt, že se jedná o jeden z nejnasyčenějších kódů vůbec.

Druhým významným kódem je požadování konkrétnosti, kterým byly označovány nejen segmenty ve významu otázek, jak bylo uvedeno v předešlé kapitole, ale i segmenty typu *„A taky je asi důležitý, že to jakoby něco proběhlo třeba v té hodině a že to ukazoval úplně na těch konkrétních věcech.“* které se zaměřují a oceňují konkrétnost přímo. Segmenty, označené tímto kódem se vyskytují převážně u mentorských rozhovorů, tedy u metody sběru dat videozáznamem. Tímto kódem byly označovány otázky mentorů ptající se na konkrétní věci a tím často rozvíjející myšlení mentee. V dalších metodách sběru dat se v odpovědích objevoval důraz na kladení otázek ve smyslu *„pomáhá mi svými otázkama“*. Takové výroky sice označují otázky, ale v obecném slova smyslu bez konkrétního zaměření nespádají do tohoto kódu. To, že je uvedený kód nejvíce přítomen právě v datech pořízených metodou videozáznamu je možné interpretovat dvojím způsobem. V první řadě se dá usuzovat, že je tato kategorie sice velmi důležitá, ale je méně uvědomovaná. Dalším vysvětlení je, že pro

mentory i mentee se jedná o otázky jako takové, bez rozlišení zaměření těchto otázek. Co podporuje i výskyt dalších kódů, kterými jsou požadování nového a pomoc při hledání alternativ. V zásadě u těchto dvou kódů platí totéž, co u požadování konkrétnosti, čili jedná se o různé kategorie otázek, ale najdou se zde i segmenty odkazující k charakteristice kódu přímo. Největší výskyt těchto kódů je opět v datech získaných metodou videozáznamu a možná vysvětlení této skutečnosti jsou stejná jako u kódu požadování konkrétnosti.

11.1.2 Role mentora

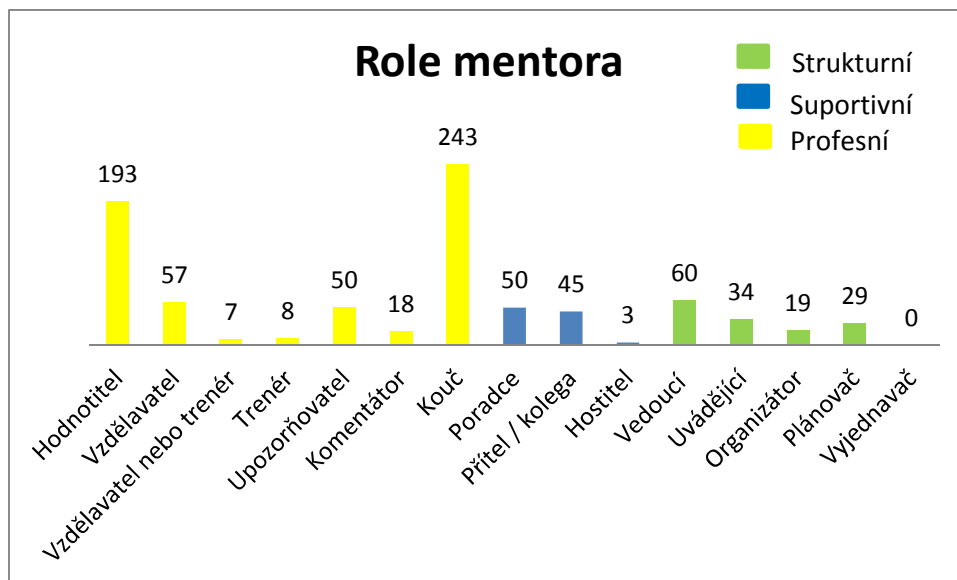
Dalším teoretickým rámcem použitým pro analýzu dat jsou role mentora dle Sampsona a Yeomase (1994). Jak je popsáno v předešlé kapitole, byly zachovány tři dimenze rolí a role dílčí, přičemž některé se nevyskytly vůbec. V dimenzi strukturální se v datech vůbec nevyskytla role vyjednaváče, která byla charakterizována jako činnost mentora, kdy pro mentee něco vyjednává, zařizuje v rámci prostředí školy. Dalším kódem s minimálním výskytem je hostitel, což je role v suportivní dimenzi. Malý výskyt kódu hostitel lze pochopit i tak, že kód vedoucí je ve strukturální dimenzi datově nejnasyčenější a tyto dvě dílčí role jsou v zásadě protikladné. To může znamenat, že role vedoucího svým způsobem vylučuje roli hostitele. Mentee i mentoři chtějí, aby mentor vedl, z čehož vyplývá, že role hostitele je pro ně málo podstatná.

Přínos mentora je dle těchto výsledků viděn i v jeho roli vedoucího. Další role s minimálním výskytem je role vzdělavatel nebo trenér a trenér. Možným vysvětlením malého zastoupení role vzdělavatele nebo trenéra je její špatná, nepřesná a nejasná charakteristika, která nechává mnoho možností, jak roli definovat. Druhým vysvětlením je, že sama tato dílčí role mentora není jasná a podstatná ani pro mentory, ani pro mentee.

Při pohledu na rozložení významnosti jednotlivých dimenzí rolí mentora, vyplývající z grafu číslo 3, je jasné, že nejakcentovanější je role hodnotitele a kouče. Role kouče je nejvíce nasyceným kódem a rolí, která je nejvíce oceňovaná, očekávaná a má největší vliv na rozvoj profesních kompetencí mentee, což například podporuje i následující výrok menteeho: *„Neřekne nám, tohle bylo špatně, ale chce, abychom na to přišli, jak bys to udělal jinak, jak by to bylo efektivnější.“* a mentora: *„Trošičku je vést tou praxí tak, aby oni na to přišli trošičku sami.“* Role kouče akcentuje otázky rozvíjející myšlení, podporující hledání nových řešení, vedoucí k reflexi. Zajímavé je, že důležitost tohoto procesu, podněcování samostatného myšlení skrze otázky, vnímají jak mentoři, tak mentee, u kterých by se dalo očekávat, že

budou požadovat pouze rady a tipy. Tento výskyt se dá interpretovat posunem vnímání pojetí učitele, kdy právě z důrazu kladeného na rozvoj reflexe, samostatného myšlení, tedy i z role kouče, se dá usuzovat na příklon k pojetí učitele jako reflektivního praktika, které se nachází jak ve vnímání studentů učitelství, tak u učitelů. Role hodnotitele je kód, pro který je charakteristická reflexe, hodnocení, dávání zpětné vazby a to také ukazuje na pojetí reflektivního praktika, které vyjadřuje i tento výrok menteeho „*aby mi řekl to, co vypožoroval, to, co já jsem nestihla pochytit. To znamená, co fungovalo a co nefungovalo*“. Rozdílem mezi těmito dvěma kódy a rolemi je, že kouč dosahuje reflexe otázkami, zatímco hodnotitel popisuje, co pozoroval a jak pozorované ovlivnilo dění ve třídě, čili vkládá i vlastní hodnocení či vnímání situace, zatímco kouč je bez tohoto osobního vkladu. Za osobní vklad v roli kouče lze považovat výběr a znění otázek, které jsou položeny. Druhým rozdílem, který lze vysledovat je, že součástí hodnocení je popis pozorovaného, tedy pozorování, jako sama podstatná role, zatímco u kouče je podstatou položení otevřené otázky podněcující myšlení.

Oba nejvýznamnější kódy ukazují na příklon studentů i učitelů k pojetí učitele jako reflektivního praktika, a to ovlivňuje jejich vnímání přínosů mentoringu, kdy je pro mě mentoring součástí či nástroj reflektivní praxe. Akcent na reflexi se promítá i do přínosů mentoringu, čili přínosem pro menteeho je rozvoj reflexe, vlastního myšlení a tím i vyučovacího stylu.



Graf 3 Přehled kódu role mentora

V dimenzi suportivní je zastoupení role poradce a přítel/kolega velmi podobné. Pro mentee je přínos mentora jak v roli osoby se kterou se můžu poradit, tak i to, že je zde více partnerský,

kolegiální vztah. Zajímavé je pozorovat rozdíl mezi rolí poradce a strategií mentoringu zaměřenou na podporu plnění úkolu, kde je jednou z činností dávání rad. Role poradce je více partnersky orientovaná, poradce je zde na vyžádání či ve smyslu společného radění se. Na druhou stranu dávání rad, jako strategie, jasně definuje, že mentor je ten, kdo dává rady a mentee je přijímá. Samozřejmě je možné, že právě tato charakteristika role a strategie je zavádějící, zkrslující data a možná by bylo možné kódovat segmenty role poradce a dávání rad stejně.

11.1.3 Přínosy pro mentora

Výsledky a teorie uvedené výše částečně odpovídají na hlavní výzkumnou otázku, která zní: Jaké přínosy má mentoring pro profesní rozvoj učitelů a studentů učitelství? Částečně je tomu tak proto, že zachycují přínosy pro menteeho nikoliv pro mentora. Pro analýzu přínosu pro mentora je třeba zvolit jinou výchozí teorii, která je popsána v kapitole metody a postup analýzy dat.

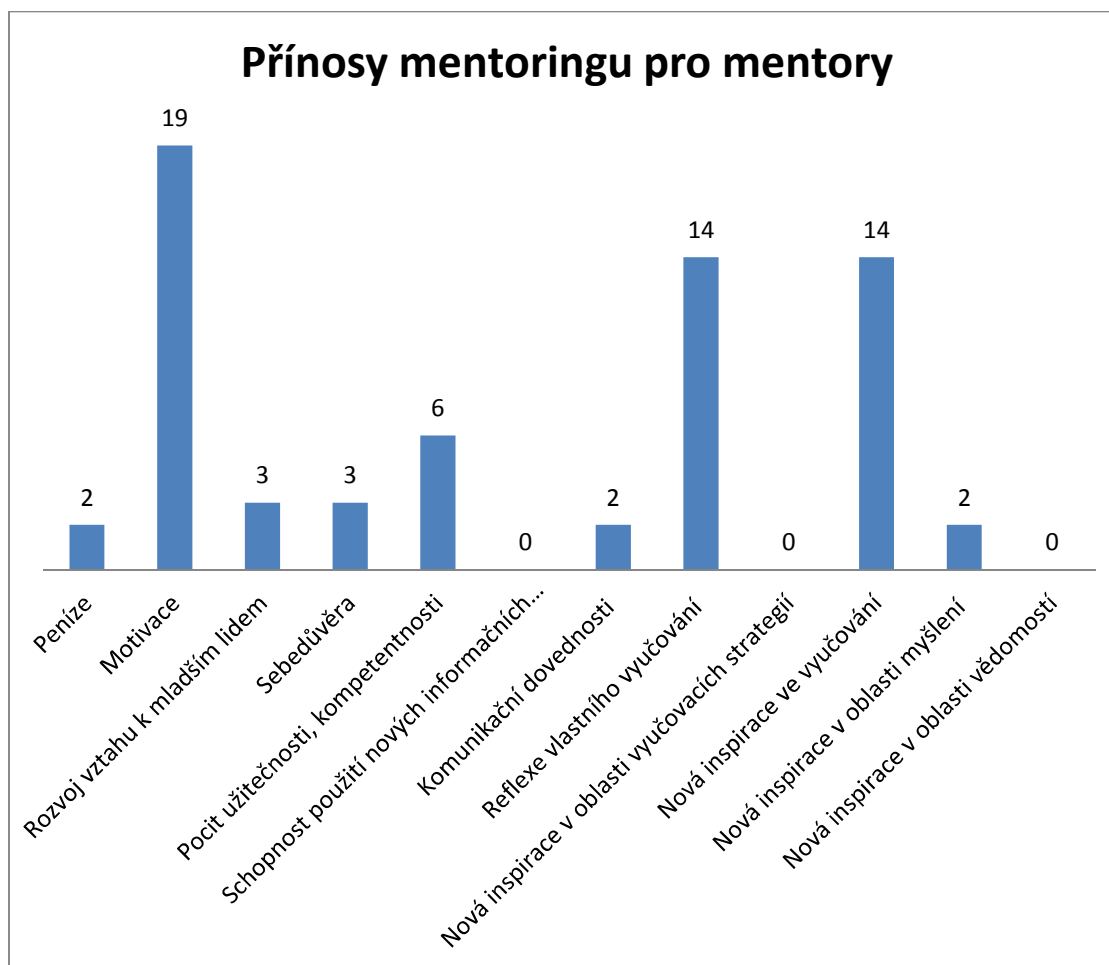
Výsledky v grafu číslo 4 ukazují, že zcela chybí větší citlivost rozdělení v oblasti nové inspirace. Z možných pěti oblastí nové inspirace: vyučovací styl, vyučování, vědomosti, myšlení, strategie, jsou v datech kódovány pouze dvě. Prvním kódem vyskytující se v datech je myšlení, které je méně významné a vyučování, které je naopak kódem relativně významným. Jsou zde dvě možná vysvětlení tohoto jevu. Může se jednat o nevhodně nebo málo citlivě kódované segmenty, neboť sami učitelé skutečně nerozlišují tyto oblasti a vyučování je pro ně jakousi zastřešující kategorií, kam řadí jak strategie a vědomosti, tak i myšlení. Nové inspirace ve vyučování jsou podněty, které přinesli mentee, sami je v hodině realizovali a pro mentory to bylo zajímavé a nové.

Mentoring má v tomto případě pro mentory největší přínos v oblasti motivace, jak to popisuje jedna mentorka: „...co mě to jako přináší, ale i s ostatníma jsme se o tom bavili. Že to hlavně a především je nějaký náboj jakoby pro nás“. Otázka, kterou mentoři dostali, byla, co jim mentoring přináší a v něčem je profesně rozvíjí. Přestože logika otázky a záměr v dotazování měly vést k profesní rovině, mnoho respondentů vnímá přínos mentoringu právě v rovině osobní motivace. Motivaci samu o sobě nelze brát jako profesní rozvoj, ale je impulzem k profesnímu, odbornému učení se.

Dalším přínosem je inspirace v oblasti vyučování. Ve výroku mentorky jsou kódovány segmenty jak pro kód motivace, tak pro kód nové inspirace: „Hlavně mám potom pocit, že mi

to něco dává, že mi to dává vlastně náskou motivaci, inspiraci, že se od nich spoustu věcí naučím.“ Tento výrok je do jisté míry obecný, jiná mentorka popisuje přínosy pro své vyučování konkrétněji: *„No, já jsem se posunula asi v tý matice nejmíc, protože pohled na vyvozování učiva třeba, nebo i typy procvičování nebo nové úkoly do center aktivit. Mám ráda, když si děti na věci přijdou samy... a ten profesor Hejný prostě je machr v tom, že opravdu je nechává... a já jsem ráda, že když v tom... zrovna tahle moje studentka sama je odvážná a aplikuje si to, i když to před tím nikdy nedělala.“* Třetím nejdůležitějším přínosem je reflexe vlastního vyučování, což dokladuje například výrok *„abych pravdu řekla, já občas v těch děvčatech vidím některé postupy, které používám a vidím, že to není správně. Takže já jakoby vidím v některých částech hodiny svůj obraz a sama se z toho poučím, že vidím, že to nepřestanu to v těch hodinách dělat, protože ze své pozice to nevysleduju, samozřejmě z té zadní strany toho divadla je to viditelné, takže rozhodně vidím i své chyby“.*

Zjištěné přínosy do značné míry podporují tvrzení z teorie a to dvojího druhu, jednak se jedná o „revitalizaci“ (Lazarová, 2011), kdy je pro mentory důležité získání nové motivace a v osobní rovině jisté osvěžení. V rovině profesní se pak jedná o nové inspirace v oblasti vyučování. To, že mentoři považují za významný přínos pro sebe reflexi vlastního vyučování, je možné vysvětlit několika způsoby. Učitel je při samotném vyučování do jisté míry ve třídě sám a má mnoho podnětů. Na značnou část podnětů není možné se připravit, a tudíž se jedná o frónésis. Frónésis ale vzbuzuje nejistotu a tak se objevuje tendence vytvářet si rutinu, která pomáhá k získání jistoty a sebedůvěry, jak je popsáno v teoretické části. Možnost být mentorem a při vyučování pozorovat menteeho dává čas na promyšlení, uvědomění si. Sami mentoři pocítují význam reflexe pro rozvoj svých profesních dovedností a potvrzují tím i význam mentoringu. Zajímavé je, že mentorům se jedná o zpětnou vazbu, která ve většině případů není přímá a verbální. Mentoři reflektují sami sebe na základě pozorování menteeho a žáků, jedná se tedy o náročnější druh reflexe.

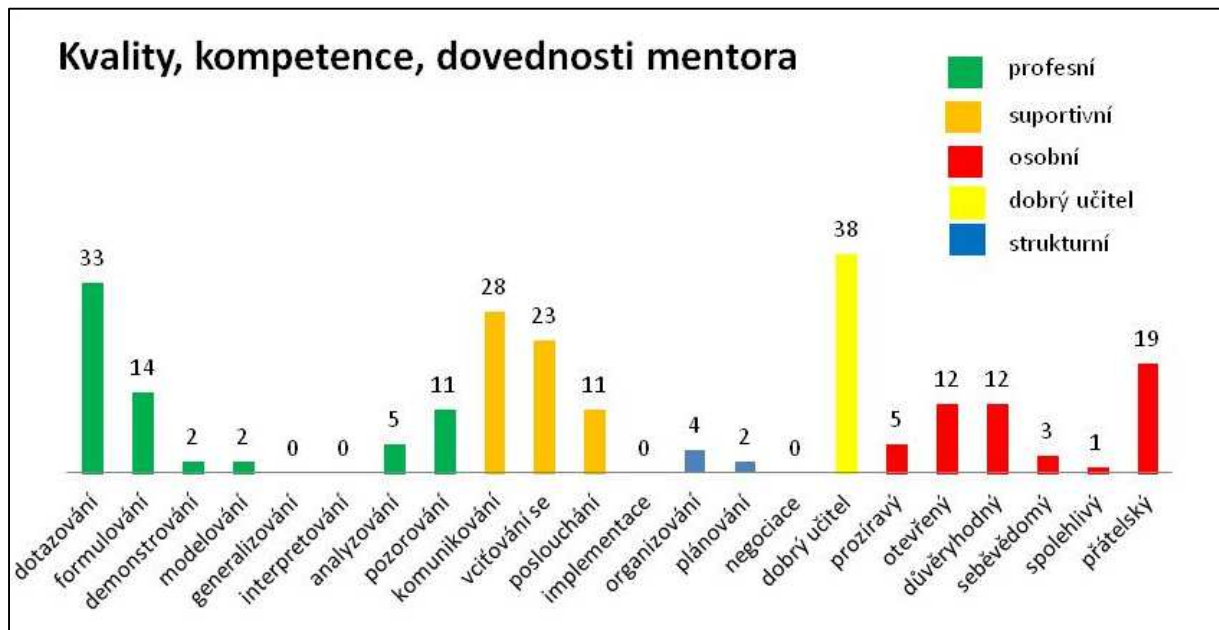


Graf 4 Přehled kódu přínosy mentoringu pro mentora

11.1.4 Kvality, kompetence, dovednosti mentora

Požadavky na mentora vycházely opět ze syntézy teorií, přičemž byly rozděleny na osobní a profesní. Z pohledu tohoto rozdělení se zdají být jak pro mentory, tak pro mentee důležitější požadavky profesní, například ve smyslu dotazování. Mimo tento koncept, tedy rozdělení na osobní a profesní stojí kategorie dobrý učitel, která je sice více orientovaná profesně, ale není možné tyto segmenty zařadit do modelu od Yeomase (1994c), jenž je v této práci zařazen právě do profesních požadavků. Na druhou stranu dobrý učitel není ani požadavek na osobnost, ale nevíce na zkušenosti a dobré vyučování, což ukazuje i výrok mentee „*No já myslím, že to má být hlavně jako odborník. Opravdu jako člověk, kterej tý věci rozumí, aby nepřišel prostě jakýkoliv člověk od stolu a začal jako učitelům říkat, co má nebo nemá jo, že to fakt jako má bejt člověk, kterej si tou praxí prošel a nemá to být rozhodně začátečník jako ten, který vopravdu má něco už za sebou a ví, že to, co už udělal, takže dělal chyby, a že na*

těch chybách se to už naučil.“ Tento požadavek se ale vyskytuje u odpovědí expertů i studentů. Sami mentoři kladou větší důraz na dovednost pokládat otázky a hodnotit.



Graf 5 Přehled kódů zaměřených na kvality, kompetence a dovednosti mentora

Tyto dva požadavky jsou hojně zastoupené, viz graf číslo 5. dotazování, které jedna mentorka charakterizuje takto: „*Určitě by měl umět položit dobrou otázku.*“ Pokud zůstaneme v tomto teoretickém rámci, pak není specifikováno, jaké otázky má mentor klást, k čemu mají vést. To vytváří prostor a možnost při interpretaci hledat a využít i jiných teorií a výsledků.

Jedním z vysvětlení, proč je právě dotazování tak významné je, že souvisí s rolí kouče a hodnotitele. To jsou dvě role, v nichž mentor potřebuje umět položit otázku, stejně jako při požadování konkrétnosti, což je činnost v rámci strategie mentoringu zaměřená na podporu úkolu. Dovednost formulování, která je významná ve strukturální oblasti, odkazuje k roli hodnotitele také, protože hodnotitel formuluje zpětnou vazbu, své pozorování a otázkami se snaží pomoci reflexi menteeho. Slovy mentora: „*Měl by možná vlastně asi umět i zformulovat to, co chce říct, jako právě tu reflexi, to co by měl říct, ono je to asi taky těžký reflektovat sebe a i ostatní.*“

Z požadavků na mentora v osobní rovině jsou důležité tři kódy a to, že mentor je především přátelský, pak důvěryhodný a otevřený. Mentora lze vnímat i jako kritického přítele či dle typologie mentorského vztahu (Píšová, 2011) se může jednat o jakési kvazi přátelství. Kód přátelský lze interpretovat jako potřebu menteeho mít spojence, přítele, což vystihuje právě pojem kvazi přátelství. Další kvalitou mentora v osobní rovině je důvěryhodnost. Mentee

i mentoři tuto kvalitu pojmenovávají přímo: „*Jako zásadní je to, že je to opravdu člověk, kterej pro toho druhýho člověka je důvěryhodný.*“ Roli zde hraje i otevřenost, která je brána i jako podmínka pro spolupráci „*Měl by být otevřený, abychom si mohli vyzkoušet nějaké nové metody, postupy*“.

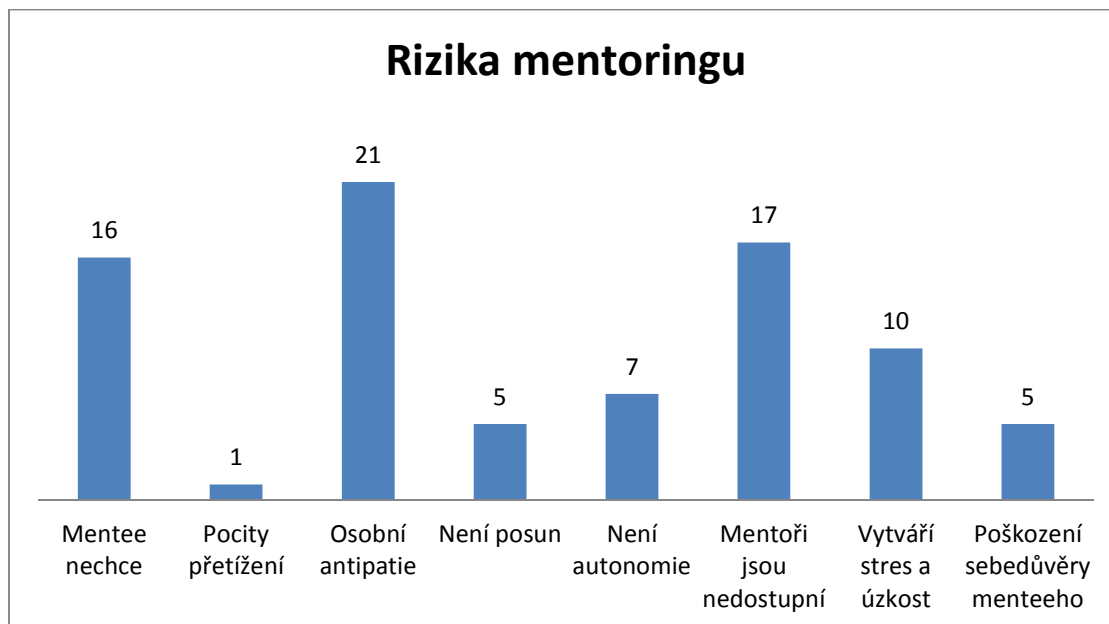
Celkově požadavky na kvality, kompetence a dovednosti mentora ukazují a potvrzují tendence patrné i z analýzy rolí mentora a to, že nejvýznamnější je v tomto případě dimenze profesní, kdy role kouče a hodnotitele vyžaduje kompetenci dotazování a formulování. Díky tomu je tento teoretický koncept sice ucelený a odpovídá i výsledkům, ale je nutné si připomenout, že role kouče je nově vzniklým kódem a bez něj by provázanost rolí a kompetencí mentora nebyla tak ucelená.

11.1.5 Rizika mentoringu

K vytvoření výchozí teorie pro oblast rizik, která mentoring přináší či může mít, byla použita syntéza teorií. Jak je vidět v grafu číslo 6, jsou největší překážkou osobní antipatie, ve smyslu rozdílných osobností. Tento kód se ve výzkumu dále nevětví, především kvůli menšímu počtu odpovědí. Bližší specifikace v rovině osobních antipatií, tedy například vlastností, které na straně mentora a menteeho vytvářejí překážky pro spolupráci, by byly zajímavé pro další zkoumání. Je pozoruhodné, že právě osobní antipatie jsou největší překážkou, protože výsledky jinak ukazují mentoring jako více profesně, úkolově orientovaný rozvoj, kdy pomoc a podpora jsou až na druhém místě. S ohledem k tomu by bylo více logické, aby akcentovanou překážkou byl například nedostatek posunu menteeho. Důležitost osobního nastavení ukazuje, že je kladen důraz na profesní rozvoj proto, aby tento rozvoj mohl být pozorován a je nutná spolupráce a vyladění na osobní rovině. Výsledky se tedy dají interpretovat tak, že vyladění v osobní rovině je základem, na kterém je možné postavit profesní rozvoj, což potvrzuje výrok menteeho: „*No, jako může mi poradit, v něčem dobrý, ale ... No a kdybychom si nasedli povahově a když bychom se styděli, takovej ten ostych...*“

Tento výsledek v zásadě odpovídá jiným výzkumným zjištěním, například Duschinská (Píšová, 2011), kdy byl mentorský vztah identifikován jako centrální kategorie. Zajímavé je zjištění, že tato rizika popisují jak mentoři, mentee i experti, ale mentee a experti jej zdůrazňují více než sami mentoři. Mentoři zdůrazňují kód mentee nechce, který uvádějí i experti, zato respondenti v roli mentee ho neuvádějí vůbec.

Výsledek je také pochopitelný nejen vzhledem k požadavkům a očekáváním mentorů od mentee, ale i ke zkušenostem z vedení praxí, jak potvrzuje i výrok mentorky: „*Pak si ještě myslím, že může být riziko, když to ty studenti berou na lehkou váhu, když prostě si řeknou, tak si to tam s těma dětma něk odsedim, dyť o nic nejde, nic se jako nestane...*“ Tento výrok dokladuje jednak význam kódu mentee nechce, ale pak i význam pro mentora. Riziko tohoto kódu je dvojího druhu, protože to, že mentee nechce, je ohrožením efektivity a vůbec podstaty mentoringu jako takového, ale také přináší ohrožení mentorovy motivace. Tedy pokud mentee nechce, může zcela upadnout zájem mentora jak o studenta, tak o mentoring. Tyto dva kódy byly nově vzniklé na základě dat získaných ve výzkumu, z teorie vycházející kód je nedostupnost mentora a to jak časová, tak prostorová. Tuto nedostupnost je v datech možné najít dvojího druhu, tedy fakticky když mentee vnímá, že se mentor snažil najít čas například „*U nás byla velká snaha a strašně málo prostoru. Vždycky to nějak proběhlo, ale nebyly to reflexe, tak jak je známe tady z fakulty.*“ Druhý význam nedostupnosti je ve formě nezájmu, nedostatku reflexe „*Když by nám k tomu nic neřek*“.

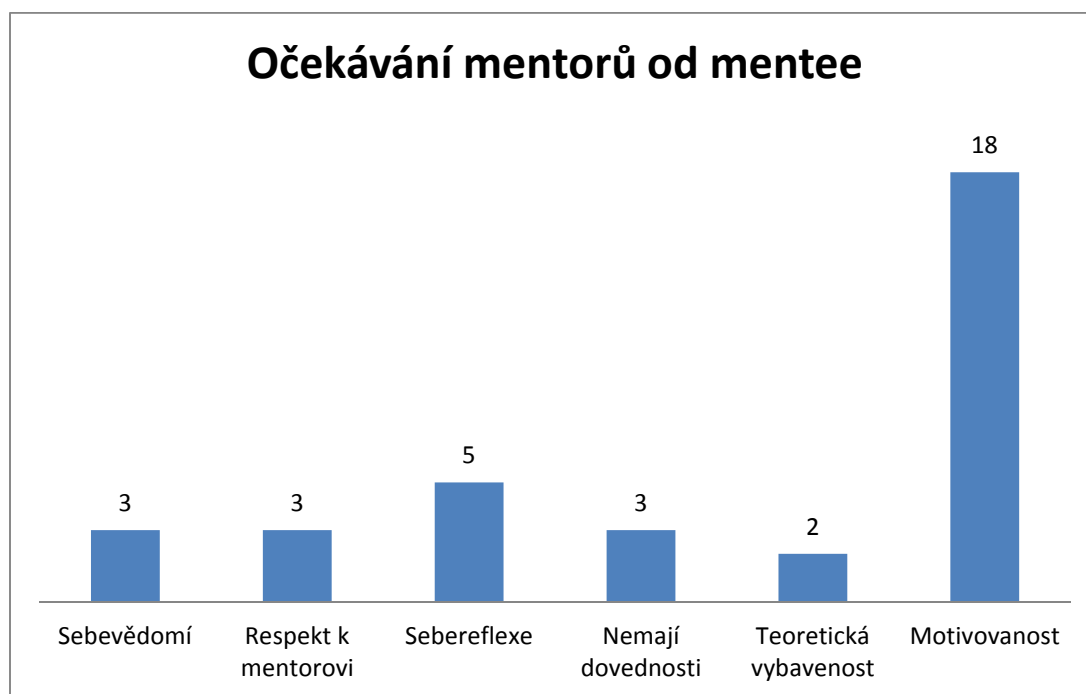


Graf 6 Přehled kódu rizika mentoringu

11.1.6 Očekávání mentorů od mentee

Pro očekávání mentorů od mentee nebyla vybrána žádná odpovídající teorie, proto bylo zvoleno otevřené kódování. Jak je vidět v grafu číslo 7, nebylo možné ani vhodné vytvářet další soustavu kódů, protože velké množství segmentů se velmi jasně řadí do kódu motivace.

Jak je vidět na ostatních kódech, mentoři jsou připravení na to, že mentee jsou vybavení teoreticky, ale chybí jim dovednosti potřebné v praxi. Mentoři i vzhledem k tomu, že svou roli mentora, jak vyplynulo z předešlých výsledků, vnímají především jako roli kouče a hodnotitele, očekávají či si přejí, aby mentee měl zdravé sebevědomí, které by mu pomohlo přenést se přes neúspěchy a negativní hodnocení. V této rovině také očekávají sebereflexi menteeho, čili že bude schopen a ochoten si své chyby uvědomit a připustit. S tím souvisí i respekt k mentorovi, kdy by měl mentee respektovat mentora jako někoho, kdo ho svým hodnocením a otázkami můžeme rozvíjet. Z toho, jak jsou tato očekávání konkrétní, by se dalo vyvozovat, že se jedná o zkušenosti mentorů z práce se studenty a nejsou to tedy jen očekávání, ale i jistý druh přání. Tyto kvality a postoje na straně menteeho usnadňují a umožňují práci mentora a tudíž i mentoring jako takový.



Graf 7 Přehled kódu očekávání mentorů od mentee

Nejdůležitější je podle mentorů a expertů motivace mentee. Dá se říci, že vklad na straně mentee je motivace, snaha podpořená zdravým sebevědomím, sebereflexí a respektem k mentorovi. Slovy mentorky: „*Prostě studentka, u které vidím snahu se něco naučit, která má zájem o různé formy práce, o nové metody, která chce vědět, která se chce dozvědět, tak samozřejmě jsem ráda.*“ Motivovanost menteeho, kromě toho, že si ji mentoři přejí a očekávají ji, by mohla mít i vliv na jejich vlastní motivaci „*Strašně oceňuju entuziasmus, když v podstatě ony jsou ta hybná síla, že přijdou a zeptají se, co teda příště a případně samy nabízejí, co by se teda mohlo dělat, to mi přijde strašně super*“.

11.2 Výsledky případu jako celku

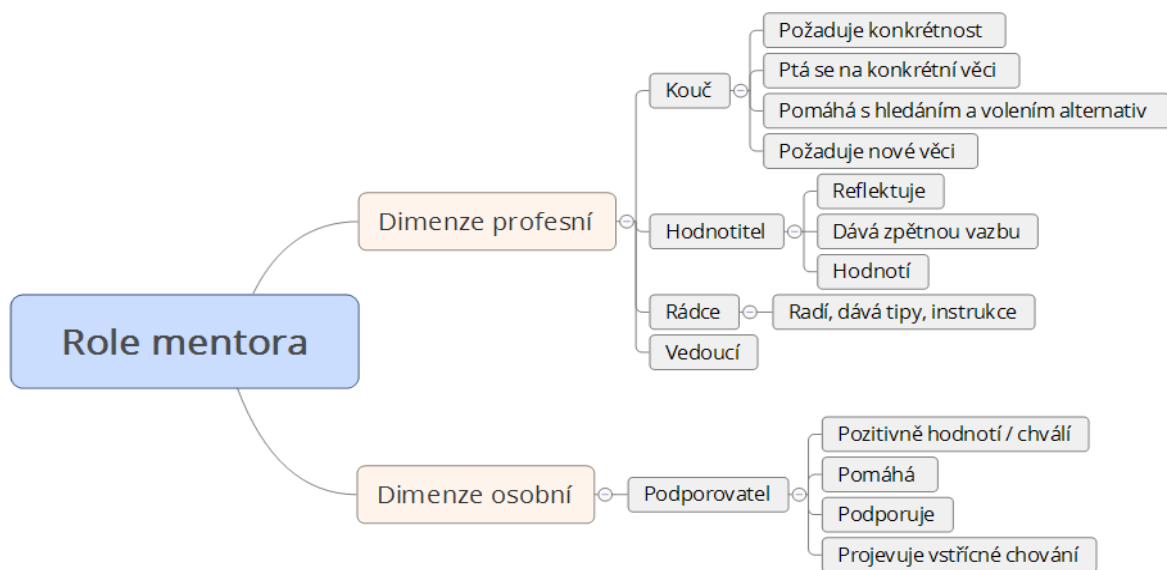
Přes snahu vidět výsledky jednotlivých teorií izolovaně je jasné, že jsou propojeny a mají přesahy s výsledky jiných teorií, vzájemně se doplňují a díky tomu vytvářejí obraz případu jako celku.

11.2.1 Shody a rozdíly v teoretických rámcích role mentora a strategie mentoringu jako faktory ovlivňující přínosy mentoringu

„Takže to může trochu jako variovat mezi koučem a mezi tím mentorem a taky jako mezi konzultantem a tím odborníkem, takže se tam podle mě střídají různé ty role.“

Vybranou metodou analýzy dat je hledání shody/kongruence, tedy kde se teoretické rámce shodují, ale i například kde je možné vidět rozdíly či kdy se doplňují. To se děje v případě teorie strategií mentoringu a rolí mentora, které byly v rámci analýzy dat doplněny o další kódy. Na jedné straně se v něčem kódy shodují. Mezi shodné kódy patří požadování konkrétnosti, které spadá do podpory zaměřené na plnění úkolu a do role kouče, viz tabulka číslo 6 v příloze číslo 5. V datech je významná shoda, často se u stejného segmentu objevuje kód kouč i požadování konkrétnosti, když významově nejsou tyto kódy totožné, jak je popsáno v kapitole Metody a postup analýzy dat. Stejně je to s dalšími kódy podpory zaměřené na úkol, jako je požadování nového a pomoc při hledání alternativ. V zásadě by se dalo říci, že role kouče je pro tuto strategii zastřešující, až na kód dávání rad a instrukcí. Ten je natolik datově nasycený, že stojí samostatně, viz obrázek číslo 2.

Z pohledu respondentů je kouč důležitou rolí mentora. Kouč se ptá a požaduje konkrétnost, nové věci a pomáhá při hledání a volení alternativ. Oboje je svým zaměřením podpora rozvoje profesních kompetencí, protože kouč je v dimenzi profesní a uvedené kódy spadají do strategie zaměřené na podporu při plnění úkolu. Takto vzniklý model je doplněn ještě rolí rádce. Rádce radí a na rozdíl od poradce, který je v modelu Sampsona a Yeomase (1994) pod suportivní dimenzí, je rádce v dimenzi profesní. Rozdíl v zařazení není pouhou formalitou, ale odkazuje na to, že poradce v modelu Sampsona a Yeomase (1994) je rolí suportivní, tedy spíše rolí zaměřenou na vztah mezi mentorem a menteeem, kdy mentor menteeemu vytváří suport, podporu, což je role pasivnější a spíše orientovaná na potřeby menteeho než role rádce, která je zaměřená na profesní a odbornou radu. Role rádce souvisí i s další rolí, která se ukazuje relevantní, a tou je vedoucí. Tato role je opět v dimenzi profesní a stejně jako rádce propůjčuje mentorovi autoritu. Role vedoucího jednoznačně přiřazuje roli řízení či vedení procesu mentorovi. To není samo o sobě v rozporu s rolí kouče ani hodnotitele, protože kouč svými otázkami zaměřuje pozornost. Je tedy zachováno dělení na dimenze profesní a osobní, v každé z obou dimenzí jsou pak role mentora a činnosti, kterými danou roli naplňuje.



Obr. 2 Struktura role mentora a činnosti naplňující roli

11.2.2 Přínosy pro mentee

S ohledem na role mentora je možné specifikovat i přínosy pro menteeho, viz obrázek číslo 3, které je opět možné rozdělit do dvou rovin, na přínosy v profesní rovině a v osobní dimenzi.

Rozvoj samostatného myšlení

„Ten mentor jim neříká přesně, co mají dělat, tak je učí, ty studenty, aby o té věci samy přemýšleli.“

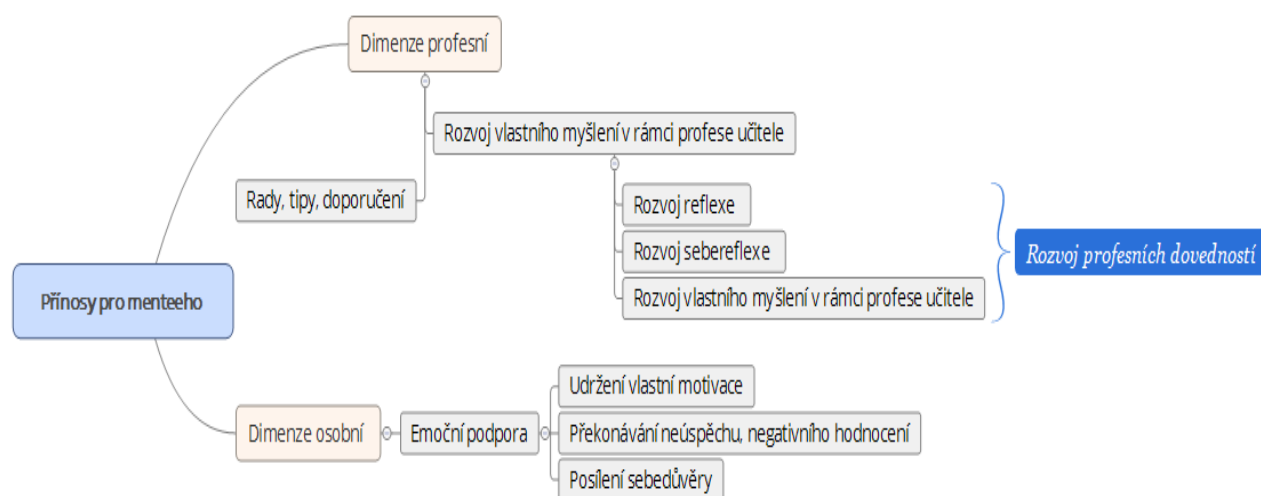
Přínosem pro menteeho je rozvoj samostatného myšlení v rámci profese učitele. Samostatné myšlení zastřešuje další dílčí přínosy, které je možné nalézt s ohledem na výsledky. Mentee očekávají, že jim mentor nebude vše říkat, ale nechá je, aby si na věci i přišli sami, což odpovídá roli kouče. V rámci role kouče mentor pokládá otázky, které vedou k hledání alternativ, požadují nová řešení a vedou ke konkrétním odpovědím. Z toho lze usuzovat, že rozvoj samostatného myšlení znamená pro mentee rozvoj reflexe, sebereflexe i kreativního myšlení. Stejná role, tedy role kouče, vede i k rozvoji profesních dovedností učitele u menteeho a to díky uvedeným kvalitám. Při snaze o specifikaci, jaké profesní kompetence a dovednosti jsou u mentee konkrétně či nejčastěji rozvíjeny, bylo zjištěno, že se zcela zásadně liší a je i málo odpovědí, které přímo uvádějí nějakou dovednost či kompetenci. Z toho vyplývá, že mentoři hodně diferencují a individualizují dle konkrétních potřeb a možností menteeho. To je v zásadě velmi pozitivní zjištění, protože právě individualizace a diferenciaci, na základě kterých mentor střídá role mentora, vybírá cíle mentoringu a zůstává pro mentee přátelský a přívětivý, je základem úspěchu, jak ukazují výsledky požadavků na kvality a kompetence mentora.

Emoční podpora

„Máte klid na duši, že je tam někdo na koho se můžete obrátit“

V rovině osobní se jedná o emoční podporu menteeho. Tento přínos, ač je řazen jako osobní, je možné vidět i jako podporu profesní díky tomu, že je podporována jeho sebedůvěra a tím například i ochota zkoušet nové věci, překonávat neúspěch či neztratit motivaci k profesi, jak například uvádí i mentorka: *„Ony přijdou hrozně nadšené a může se stát tím, že narazí na svůj problém, který nejde dohnat teď během těch čtyř týdnů. Může se stát, že ta praxe je neuspokojuje, že oni tam neuvidí ten posun a dojde k takové té ztrátě chuti do učení a to mám*

vždycky strach, aby ty studentky se po té praxi nerozhodly prostě přestat, dostudovat samozřejmě fakultu, ale nejt do praxe, což by byla samozřejmě velká škoda.“



Obr. 3 Přínosy mentoringu pro mentee

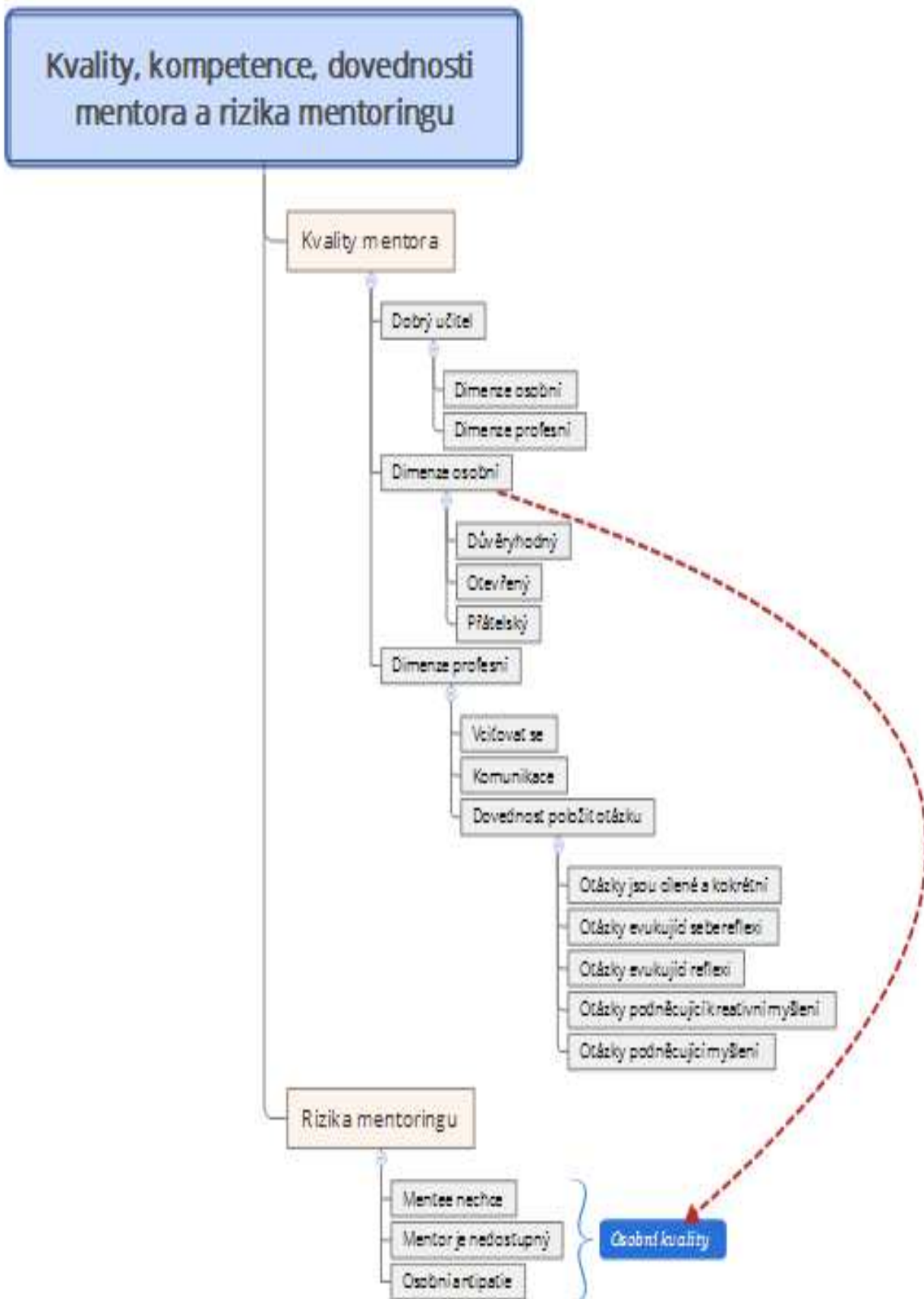
11.2.3 Srovnání teoretických rámců kvalit, kompetencí a dovedností mentora a rizik mentoringu

Výsledky zabývající se kvalitami, kompetencemi a dovednostmi mentora v zásadě svými výsledky odpovídají novému uspořádání rolí a činností mentora. Je tedy možné vysledovat spojení mezi rolí mentora a požadavky na jeho kvality, ale také mezi riziky mentoringu, což ukazuje obrázek číslo 4.

K hlavním požadavkům na kvality mentora patří nutnost, aby byl dobrý učitel. Tento kód v sobě nese obě dimenze role mentora, čili dobrý učitel je jak profesionál, tak zralá osobnost. Nicméně právě kódy dobrý učitel či zkušený učitel, nechávají hodně prostoru pro různou interpretaci, jak bylo popsáno v kapitole zabývající se učitelem expertem. Jistě se ale jedná o excelentního praktika ve své třídě, což je popis, který se v datech objevuje nejvíce. Zajímavé je, že pro mnoho studentů je důležitější popis „profesionál“ a „ví, co dělá“, než „má spoustu a spoustu té praxe“. Evidentně i v jejich povědomí není důležité jen to, kolik let učitel profesi vykonává, ale také jak. Studenti sami přímo nespojují délku praxe s kvalitou učitele. Kromě požadavku dobrého učitele je zásadní dovednost se dotazovat, která přímo souvisí s rolí kouče. Přestože dovednost dotazovat se není v teorii detailněji popsána, díky popisu činností, které kouč vykonává, můžeme říci, že by otázky, které mentor v roli kouče

pokládá, měly být: cílené a konkrétní, evokující reflexi, evokující sebereflexi, podněcující kreativní myšlení či hledání alternativ.

Další požadavky na mentora jsou již spíše osobního charakteru. Mentor by se měl umět vcítit, měl by být přátelský vůči mentee, otevřený a důvěryhodný. Zde, stejně jako u rizik, je zásadní důraz na osobnost mentora, přestože mentoring, jeho cíl, role mentora a přínosy jsou převážně v rovině profesní. To je možné interpretovat tak, že pro mentoring je základním kamenem u mentora a menteeho osobní nastavení, které vytváří nebo také ohrožuje efektivitu mentoringu. To, že se všechny skupiny respondentů soustředí především na profesní požadavky, by mohlo poukazovat na to, že osobnostní rovina je brána jako samozřejmá. Druhým možným vysvětlením je, že situace, kdy mentor zásadně nemá výše uvedené osobní kvality, se vyskytuje zřídka. Také zde je jasné propojení na již zmiňovaná rizika. Možná rizika v oblasti osobních antipatií nejsou v práci dále specifikována, ale v zásadě lze říci, že například pokud chybí u mentora otevřenost, je rizikem nedostatek autonomie. Další takovou souvislost má požadavek na přátelskost u mentora a osobní antipatie, pokud chybí.

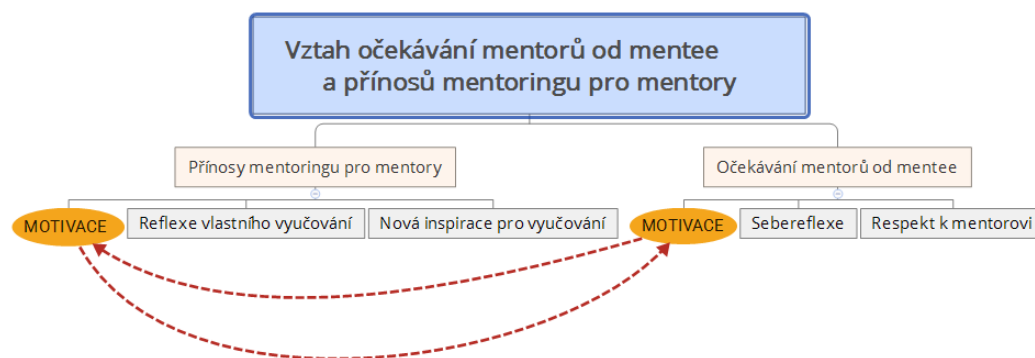


Obr. 4 Kvality mentora, rizika a vztah mezi nimi

11.2.4 Očekávání mentorů od mentee a přínosy pro mentora

Pro analýzu v oblasti přínosů pro mentora byla použita výchozí teorie, zatímco očekávání mentorů od mentee vychází přímo z dat bez teoretického ukotvení či rámce. Nejsilnějším přínosem pro mentory je motivace, ve smyslu zájmu, náboje, energie. Motivaci, zájem a snahu popisují mentoři jako zásadní požadavek na mentee.

V mnoha ohledech je model mentoringu, který se v datech objevuje, spíše sponzorský, ale zde je patrná provázanost a reciprocita. Mentoring mentory „baví“, protože mají nadšené, motivované studenty a toto nadšení se přenáší na mentory a obnovuje, revitalizuje jejich vlastní motivaci.



Obr. 5 Vztah očekávání mentorů od mentee a přínosů mentoringu pro mentory

11.2.5 Vztah výsledků k dalším teoretickým rámcům

V datech je možné najít tendenci a ovlivnění pojetím učitele jako reflektivního praktika. Toto pojetí, ať vědomě nebo nevědomě, je možné v datech vysledovat a to skrze významnou roli kouče, i jako požadavek na mentora, který se musí umět především ptát a rolí hodnotitele, která je rolí veskrze reflektivní. Důvodů, proč to tak je, může být více. Ze strany studentů se může jednat o vliv fakulty, kdy je kladen důraz na reflexi, která je po studentech vyžadována různými formami: portfolio, ústní reflexe či písemné reflexe. U mentorů může jít o sebevzdělávání, či vliv programu Rozvoj mentorských dovedností. Nicméně ať je zdrojem pojetí učitele jako reflektivního praktika cokoliv, evidentně je to natolik silný podnět, že ho jak učitelé, tak studenti přijali za vlastní. Tento přesah výsledků k pojetí učitele zcela jistě také ovlivňuje pojetí mentoringu, kdy, jak se ukazuje v datech, je klasické učednické pojetí do

značné míry překonané i v našich podmínkách, přestože akcent, aby mentor dával rady, je stále velmi silný.

Při pohledu na výsledky není jasné a není ani možné vybrat jedno pojetí mentoringu, kterému výsledky odpovídají. V teoretické části bylo předpokládáno, že pojetí, které vyplyne z výzkumu, bude pojetí, kdy je žák ve středu učení se (Zachary, 2000). Paradigma se s výsledky shoduje v několika zásadních bodech a akcent je na sebeřízení a reflexi. To, kde výsledky paradigmatu neodpovídají je, že výsledky ukazují také velký podíl dávání rad a roli mentora jako roli vedoucího, což v tomto pojetí mentoringu tak není.

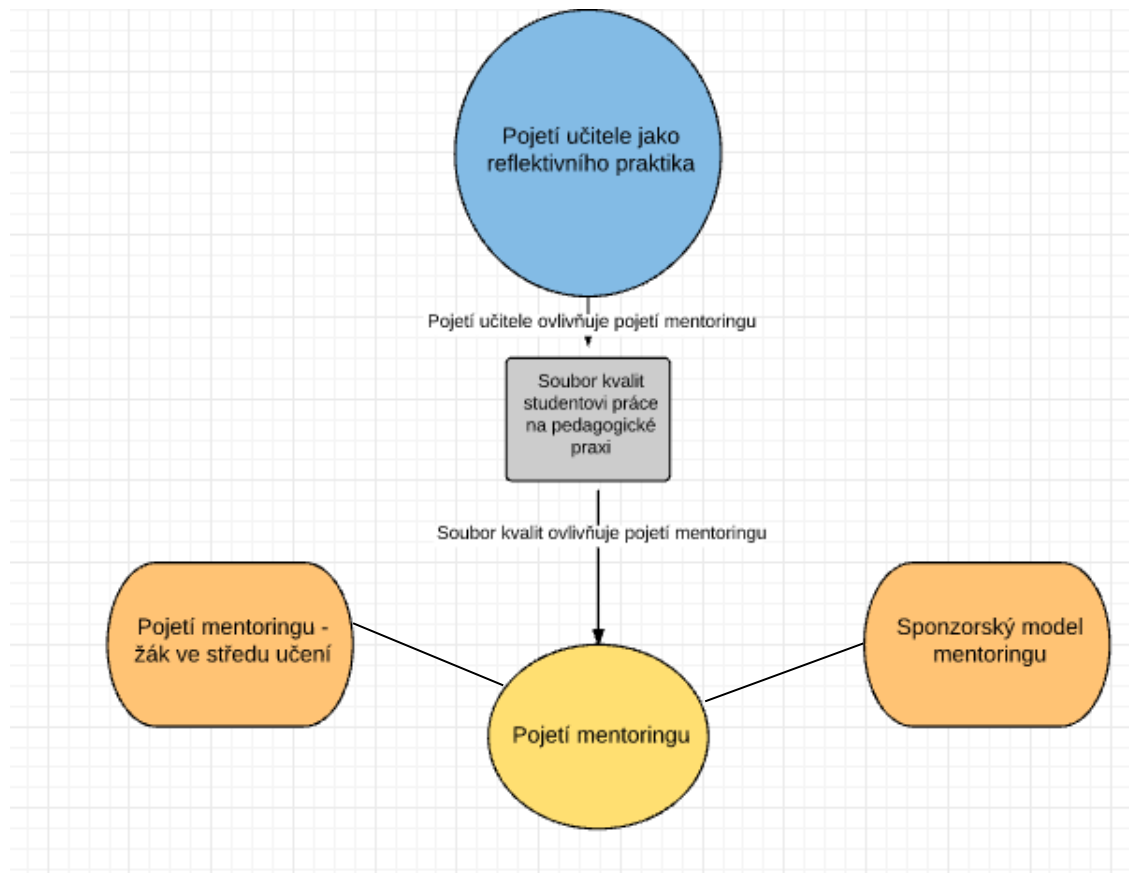
Druhé pojetí mentoringu, které je možné zvážit je pojetí sponzorské, kdy je mentee označován protégé, tedy chráněncem. V tomto pojetí je akcentován rozvoj menteeho a přínosy mentoringu pro něj a přínosy pro mentora jsou spíše sekundární, což zcela odpovídá výsledkům. Mentori sami vnímají hlavní přínos mentoringu pro sebe v motivaci, pak v reflexi ale i v nové inspiraci do vlastního vyučování. To ukazuje, že nějaký přínos pro sebe z procesu mají, ale celkově jsou jejich výpovědi chudé, krátké, čemuž odpovídá i datová nenasycenost. Tento jev lze interpretovat tak, že jsou přínosy pro ně samotné spíše sekundární tak, jak to popisuje sponzorský model.

Obě varianty jsou možné, a proto jsou na obrázku číslo 6 ponechány obě. V datech, ve výsledcích, vlastně v celém pojetí mentoringu ve zkoumaném případě zcela chybí rozměr mentoringu podporující komunitu, osobnostní růst a spolupráci. To je další rozměr, který mentoring může mít. Důvodem může být, že se jedná o mentoring studentů učitelství, kdy by měl být rozdíl mezi mentorem a studentem velmi významný. Na druhou stranu podstatou mentoringu je jistá nerovnost v některé z rovin, takže ona nerovnost nemusí být nutně překážkou.

Na cíl a pojetí mentoringu je ale možné nahlédnout ještě trochu obecněji s ohledem na to, k jakým účelům slouží. V teorii jsou popsány tři zaměření: na proces, člověka nebo prostředí. Výsledky ukazují, že mentori i mentee ve zkoumaném případě považují mentoring za na proces zaměřený, tedy hlavním akcentem je pro ně profesní růst mentee.

Bodem, který doplňuje celkový obraz případu, jsou data získaná z dokumentů specificky zaměřených na práci se Souborem profesních kvalit studenta na pedagogické praxi. Tento soubor nelze považovat za teoretický koncept, ale na druhou stranu ovlivňuje způsob myšlení, očekávání, jak mentorů tak mentee a proto je zde zařazen. Z dokumentu je patrné, že Soubor slouží k vzájemnému vyjasnění očekávání, hodnocení a zaměření, přičemž sami mentori

vnímají dokument jako nástroj pro větší objektivitu. Z tohoto důvodu je vliv těchto dat popisován zde, neboť se model neváže na žádnou teorii a podle vybraných teoretických modelů ho není možné analyzovat. Na druhou stranu dotváří obraz případu a vzájemného působení, navíc se jedná o jeden z prvků, kdy do vzájemného působení mezi mentorem a menteeem vstupuje fakulta a pokouší se toto působení usměrnit.



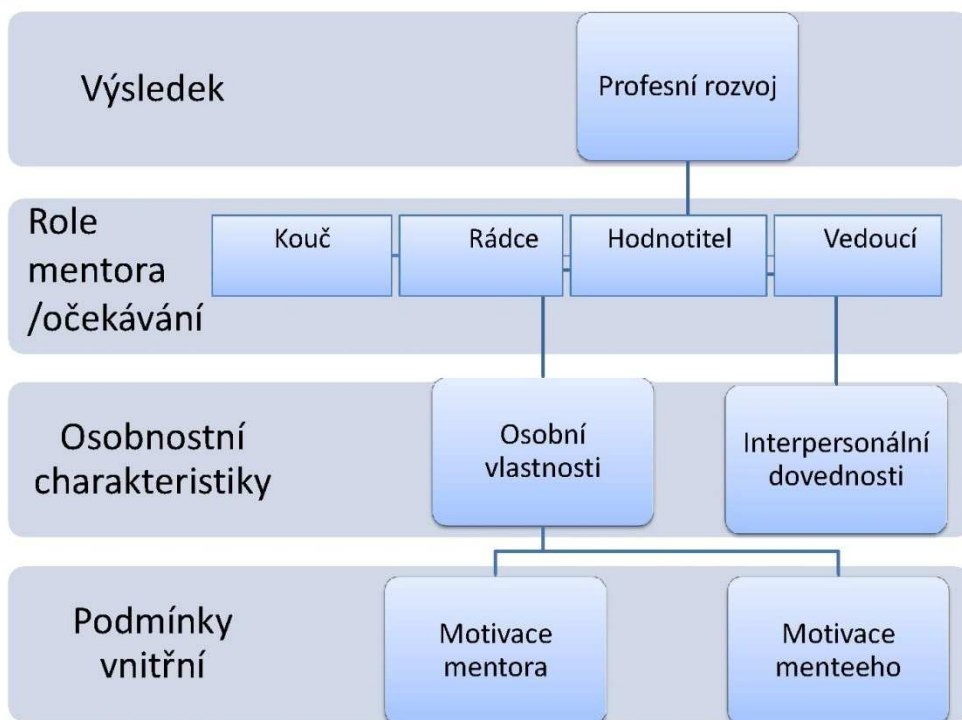
Obr. 6 Vztah výsledků k dalším teoretickým rámcům

11.2.6 Úrovňový model

Na výsledky je možné nahlédnout ještě jedním způsobem a to z pohledu úrovní. Jak ukázaly výsledky, jsou mentoři i mentee orientovaní na profesní rozvoj a mentoring je pro ně do značné míry zaměřen na plnění úkolů, což ukazují především výsledky analýzy strategií mentoringu a rolí mentora. Na druhé straně stojí výsledky kategorie rizik, které jsou převážně osobnostního charakteru. Mezi oblasti, které jsou akcentovány v osobní rovině, patří i výsledky přínosů pro mentory a velkou roli hrají i v kvalitách, které by měl mentor mít.

Z uvedeného vyplývá, že je možné na mentoring nahlížet jako na víceúrovňový model, jak je vidět na obrázku číslo 7. Ukazuje se, že základní podmínkou pro mentoring jako takový je

motivace mentora a menteeho, které jsou vzájemně spojené a motivovanost menteeho podporuje motivovanost mentora. Jedná se o rovinu vnitřních podmínek. Jestliže jsou oba účastníci procesu motivovaní, posouváme se do další úrovně. Tato úroveň je úrovní, na které se do procesu zapojuje nejen osobnost, charakter, postoje mentora a menteeho, ale i jejich interpersonální dovednosti. Důležité je si uvědomit, že se jedná o úrovně a v nich o podmínky, které ovlivňují kvalitu dalšího procesu a výsledku mentoringu. Třetí úroveň tvoří role mentora, jakožto prvek vycházející z vnitřního přesvědčení a zároveň ovlivněný informacemi a vzděláním, jež jsou vnějšími faktory. V poslední úrovni se jedná o úroveň výsledku procesu. Výsledek procesu mentoringu je vnímán a zaměřen na profesní rozvoj v rovině dovedností a plnění úkolů. Nicméně tento profesní rozvoj je určován úrovní motivace, kompatibilitou osobností mentora a menteeho a rolemi, které mentor využívá a mentee očekává. Jedná se tedy o proces velmi komplexní.



Obr. 7 Úrovně procesu mentoringu

11.2.7 Výsledky případu jako celku

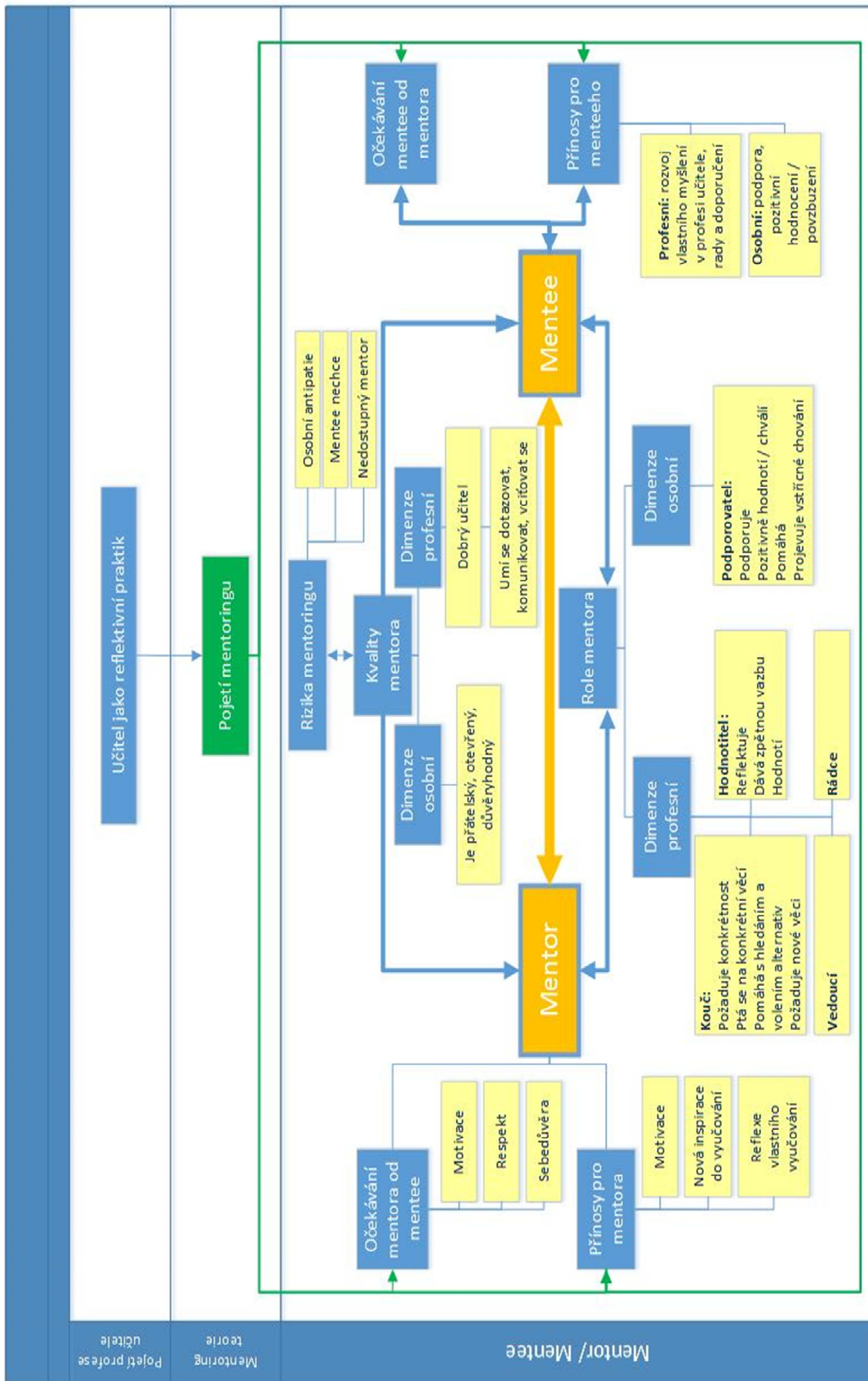
Na základě dílčích vztahů mezi jednotlivými teoriemi, které jsou znázorněny v obrázcích výše, vzniklo schéma snažící se ukázat případ jako celek, viz obrázek číslo 8. Ten shrnuje výsledky a snaží se je ukázat jako vzájemně se ovlivňující komplex.

Jak je na obrázku vidět, lze na případ nahlížet ze tří rovin. První rovina je konkrétní a vyplývá z přímého působení mezi mentorem a menteeem. Druhou rovinou je rovina teoretických konceptů o vzájemném působení, tedy pojetí mentoringu, které ovlivňuje jak očekávání, tak přínosy pro mentora i menteeho. Třetí rovinou, která je nejvíce teoretická a nejméně svázaná s daty, je rovina pojetí profese učitele, kde je patrný příklon k učiteli jako k reflektivnímu praktikovi. Pojetí učitele nejvíce ovlivňuje pojetí mentoringu.

Ústředním tématem je vzájemné působení mezi mentorem a menteeem. Snaží se naznačit i význam osobnostního nastavení a charakteristik, ze kterých vychází profesní rozvoj a růst.

Mentor a mentee ovlivňují podobu a význam jednotlivých rolí mentora. Tyto role pak mají vliv na přínosy mentoringu pro menteeho a jeho očekávání od mentora. Mentor a mentee spoluvytvářejí a ovlivňují také požadavky na kvality, kompetence a dovednosti mentora, přičemž kvality mentora ovlivňují a jsou ovlivněny riziky mentoringu. Pokud mentor nemá v osobnostní dimenzi určité kvality, stoupá riziko antipatií mezi ním a menteeem. Na druhou stranu pokud mentee nechce, což je jedno z rizik mentoringu, pak jsou ovlivněny i osobnostní kvality mentora. V takovém případě mentor nemusí být přátelský, otevřený a důvěryhodný.

Obrázek číslo 8 shrnuje dílčí výsledky a snaží se nahlédnout na případ jako na celek, určitě je to ale schéma, které není definitivní. Je možné vidět další propojení a vztahy, jít do většího detailu nebo se naopak soustředit jen na hlavní kategorie a schéma zjednodušit. Schéma tedy otvírá diskuzi nad výsledky a dalšími možnostmi zkoumání.



Obr. 8 Model případu jako celku

12 Další možnosti zkoumání

Výzkum otevřel mnoho otázek a možností pro další zkoumání. Nabízejí se otázky dvojího druhu. První jsou metodologické, tedy co a jak by se změnilo, pokud by, coby výzkumný design byla vybrána například zakotvená teorie, která připadá v úvahu a byla i pro tento výzkum zvažována. Právě teoretická nasycenost některých kódů a kategorií i množství vazeb a vztahů mezi daty přímo vybízejí k vytvoření nové teorie, zatímco možnosti generalizace z případové studie jsou menší. Velké obohacení by mohlo přinést, pokud by byl výzkumný přístup změněn z kvalitativního na smíšený. Tím by se zachovala možnost zkoumat vztahy a propojenost a zároveň by některé z oblastí mohly být více datově nasycené a výsledky by bylo možné lépe generalizovat. Další metodologickou otázkou je, jak by se změnila výsledky, pokud by nebyly přepisovány a pak kódovány, ale bylo by kódováno přímo video. Hlavní změnou by byla možnost kódovat i nonverbální projev, což přepisy neumožňují a některé kódy by to mohlo významně obohatit, nebo by se zpřesnila jejich citlivost.

Druhým typem otázek, který výzkum vyvolal, jsou otázky pro rozšíření nebo naopak zúžení zacílené oblasti. Jednou z takových oblastí je více se věnovat přínosům na straně menteeho a pokusit se je blíže specifikovat, protože v tomto výzkumu nejsou data dostatečně nasycená a zvolené výzkumné metody dostatečně citlivé k tomuto poli. Stejně tak by se dalo více zaměřit na přínosy pro mentora a snažit se porovnat přínosy pro mentory při mentoringu studentů učitelství a mentoringu mezi kolegy. Ze srovnání by mohlo vyjít, zda se jedná o přínosy jen neuvědomované, nebo jsou skutečně mezi kolegy v mentoringu větší a jaké.

Uvedené je jen krátkým výčtem možností, které by bylo možné realizovat a pozměnit výzkum tak, aby přinesl nové poznatky.

13 Závěr

Teoretická část práce nabízí jednak další teoretické podněty, především v oblasti mentoringu, a ve výzkumné části jsou některé z těchto teorií použity pro analýzu dat.

Hlavní výzkumnou otázkou je, jaké přínosy má mentoring pro profesní rozvoj učitelů a studentů učitelství. Výsledky výzkumu ukazují, že přínosy mentoringu ve zkoumaném případě jsou vnímány samotnými účastníky převážně na straně menteeho, tedy studenta učitelství. V přínosech mentoringu pro menteeho najdeme akcent na profesní rozvoj, který potvrzují jak mentoři, tak mentee. Profesním rozvojem je myšleno, že se působení mentoringu soustředí na plnění úkolů, jež je výkonově orientováno. V rámci profesního rozvoje získávají mentee rady, tipy a doporučení a jsou vedeni k samostatnému přemýšlení v rámci profese. Samostatným myšlením v rámci profese je míněno, že se mentee učí a zlepšují v reflexi, seberefexi i v kreativním myšlení zaměřeném na vyučování a to vede k rozvoji profesních dovedností menteeho v roli učitele. Mentoři jim tedy předávají své zkušenosti formou rad a rozvíjejí jejich samostatné myšlení především formou různě zaměřených otázek.

Přínosy pro samotné mentory jsou pro ně samotné spíše sekundární. Mentoři sami neakcentují, že by se něco naučili, příliš si to neuvědomují. Hlavní přínos pro sebe vidí v navýšení či ve znovu objevení vlastní motivace. Dalšími přínosy jsou reflexe vlastního vyučování a nová inspirace pro vyučování. Soustředíme-li se na profesní rozvoj, pak hlavní přínos, jímž je motivace, není čistě profesní, ale je spíše impulzem, podnětem k profesnímu rozvoji. Zato reflexe vlastního vyučování a nová inspirace pro vyučování jsou přínosy pro profesi jako takovou. Celkově jsou ale mentoři orientovaní na přínosy a na rozvoj pro mentee a sami na sebe v procesu příliš nemyslí, což může znamenat, že mají dostatečné příležitosti či informace pro sebe a svůj profesní růst.

Výsledky zaměřené na přínosy přirozeně odpovídají i na dílčí výzkumnou otázku, jaké profesní kompetence jsou z pohledu aktérů rozvíjeny. Specificky se v této otázce otvírá prostor pro další zkoumání a ověřování.

Dílčí výzkumnou otázkou bylo, co jednotliví aktéři očekávají od mentoringu. Při zaměření se na přínosy byly zkoumány role mentora a ukázalo se, že mentoři i mentee se shodnou na tom, že mentor by měl střídat role, které je možné rozdělit do dvou dimenzí. Do dimenze profesní, kde jsou role kouč, hodnotitel, vedoucí a rádce a do dimenze osobní, kde je to role podporovatele a kde výsledky také ukázaly, že podporou je myšleno chválení a povzbuzování,

pomoc, podpora a projevování vstřícného chování vůči mentee. Tyto role očekávají mentee od mentorů a mentoři si myslí, že by je měli zastávat. Specifická jsou očekávání mentorů od mentee. Jejich hlavním očekáváním je, že mentee budou motivovaní. V tom, že hlavním přínosem pro mentory je motivace a od mentee očekávají především motivovanost, lze spatřovat souvislost. Znamená to, že motivace studenta ovlivňuje přínosy pocíťované mentorem.

Jedna z dílčích výzkumných otázek je zaměřena na také nedostatky mentoringu. Jak ukázaly výsledky, nedostatky jsou převážně osobnostního charakteru, jestliže vzniknou antipatie mezi mentorem a mentee. Patří sem i neochota a nemotivovanost menteeho a do této kategorie lze částečně řadit i to, když mentor není pro své mentee dostupný. To, že mentor není pro své mentee dostupný znamená, že nejen není čas a prostor, ale že také chybí chuť či ochota mentora se menteemu věnovat.

Právě téma rizik má mnoho společných rysů s výsledky odpovídajícími na další dílčí výzkumnou otázku a to jaké kvality, kompetence či dovednosti by měl mentor mít. Výsledky sice ukazují, že jde o silný akcent na profesní dovednosti a kompetence, kam patří, to, že mentor je dobrý učitel, umí se dotazovat, komunikovat a vcíťovat se, ale jsou zde i kvality v rovně osobnosti, kde by měl být mentor přátelský, otevřený a důvěryhodný. Právě kvality osobnostního zaměření lze vidět ve vztahu k rizikům mentoringu, především u kategorií osobních antipatií. Pokud tedy mentor není například přátelský, zvětšuje se riziko vzniku osobních antipatií, které ohrožují přínosy mentoringu. Kvality, kompetence a dovednosti mentora jsou ale také souvztažné k rolím mentora. Například jestliže má být mentor v roli kouče, musí umět pokládat otázky.

Nejobtížněji lze odpovědět na dílčí výzkumnou otázku, jak aktéři procesu mentoringu vnímají cíle mentoringu. Role, které mentor vykonává, ukazují směr cílů, ale snažíme-li se najít odpovídající pojetí cílů ve vztahu k teoretickým rámcům mentoringu, zůstávají zde dva. Model žák ve středu učení (Zachary, 2000), nebo sponzorský model. Ve smyslu cíle mentoringu jako takového ovšem panuje jednoznačná shoda v tom, že se jedná o profesní rozvoj, který je ve výsledcích velmi akcentován. Tento výsledek v zásadě odpovídá i definici mentoringu, která byla vybrána pro potřeby této práce.

Ve výsledcích lze najít ještě dvě tendence, které nebyly definovány ve výzkumných otázkách a záměrně zkoumány, ale v případě se objevily.

Výsledky ukazují, že mentoři i mentee vycházejí či jsou ovlivněni pojetím učitele jako reflektivního praktika. Toto pojetí sice bylo v teoretické části práce vybráno jako pojetí, které mentoring coby přístup pomáhá realizovat, ale v tématech a otázkách, které byly pokládány respondentům v rámci sběru dat, nebylo toto pojetí nijak obsaženo. Zato výsledky, které akcentují reflexi a rozvoj samostatného myšlení, toto pojetí odrážejí.

Dalším zjištěním je, že přestože se pozornost mentee i mentorů soustředí na výkon, je zásadní i osobnostní nastavení, kam patří motivace, osobnostní charakteristiky a interpersonální dovednosti. Tyto charakteristiky a osobní kvality patří mezi vnitřní podmínky, bez nich by zaměření na výkon a rozvoj profesních dovedností a kompetencí nebylo možné. Jedná se tedy o jakési úroveň a podmínky, jejichž výsledkem je právě rozvoj profesních kompetencí.

Téma mentoringu v našich podmínkách začíná být velmi aktuální, ale není zde dostatečně teoreticky, ani výzkumně ukotveno. Cílem práce je přispět k řešení problematiky mentoringu v České republice. Výsledky práce jsou odrazem jednoho případu, ale jedná se o případ typický, tedy ve svém výskytu běžně přítomný. Výsledky výzkumu by tudíž mohly sloužit jako zdroj informací pro zlepšení spolupráce mezi fakultními učiteli/mentory, studenty učitelství/mentee a vzdělavateli učitelů na fakultách připravujících učitele.

14 Seznam použitých informačních zdrojů

- Allen, T. D. & Turner, L (2007). *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach*. Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London, United Kingdom: McKinsey.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). *Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions*. *Teacher Education Quarterly*, s. 81-98.
- Bendl, S. (2011). *Klinická škola: místo pro praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze
- Blatter, J. & Blume, T. (2008). *In search of co-variance, causal mechanisms or congruence? Towards a plural understanding of case studies*. *Swiss Political Science Review*, 14(2), 315-56.
- Blatter, J. & Haverland, M. (2012). *Designing case studies: Explanatory approaches in small-Nresearch*. London: Palgrave Macmillan
- Blumerg, A. (1980). *Supervision & teachers: A private cold war*. Berkeley: McCutchan.
- Booth, M. (1993). *The effectiveness and role of the mentor in school: the student's view*. *Cambridge Journal of Education*, 23 (2), 185-195
- Boroczky, C. & Malderez, A. (1997). *The INSET impact of a mentoring course*. In d. Hayes (Ed.) *In-Service Teacher Development: International Perspectives*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, s. 50-59.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: 296 s.
- Brumovská, T. & Málková G. (2010). *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál
- Bullough, R. V. & Draper, R. J. (2004). *Making sense of a failed triad mentors, university supervisors, and positioning theory*. *Journal of Teacher Education* 55(5), 407-420.
- Bullough, R. V., Jr. (2005). *Being and becoming a metnor: school-based teacher educator and teacher educator identity*. *Teaching and Teacher Education* 21, 143 - 155.

- Carr, W. Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical Education Knowledge and Action Research*. London: Routledge Falmer.
- Centre for the use of research and evidence in education (2005). *Mentoring and Coaching CPD Capacity Building Project: National Framework for Mentoring and Coaching*. London: DfES
- Cesta ke kvalitě. *Cesta ke kvalitě* [online]. 2012, 2012 [cit. 2015-08-29]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae>
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone Needs a Mentor*. London: CIPD.
- Colley, H. (2002) *A rough guide to the history of mentoring from Marxist feminist perspective*. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 257-273
- Costa, A. & Kallick, B. (1993). *Through the Lens of a Critical Friend*. *Education Leadership*, 51 (2), 49-51.1
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). *Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues*. *Teaching and Teacher Education*. 27(2): 320-331.
- Crone, L. J. & Teddlie, Ch. (1995) *Further Examination of Teacher Behavior in Differentially Effective Schools: Selection and Socialization Process*. *Journal of Classroom Interaction*, 30(1), 1-12.
- Crow, G. M. & Matthews, L. J. (1998). *Finding One's Way: How Mentoring can Lead to Dynamic Leadership*. Thousand Oaks, Ca: Corwin.
- Česká asociace mentoringu ve vzdělávání. *Projekt Učitel – mentor* [online]. 2015 [cit. 2015-08-14]. Dostupné z: <http://www.camv.cz/projekt-ucitel-mentor/>
- Darling - Hammond, L. (2014). *Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education*. *Peabody Journal of Education*, 89 (4), 547-561.
- Dewey, J. (2007). *How we think*. Stilwell, Kan: Digireads.com Publishing,
- Dewey, J. (2008). *The later works*. In. Jo Ann Boydston (Ed.) 1925-1953. [Repr.]. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press
- Drago - Severson, E. (2004c). *Becoming adult learners: principles and practices for effective development*. New York: Teachers College Press, 15, 223

- Druva, C. A. & Anderson, R. D. (1983). *Science teacher characteristics by teacher behavior and by student outcome: A meta-analysis of research*. Journal of Research in Science Teaching. 1983, 20(5).
- Dvořák, D., Starý, K. & Urbánek, P. (2015). *Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy*. Pedagogická orientace, 25(1), 9-31.
- Dunne, E. & Bennett, N. (1997). *Mentoring processes in school-based training*. British Educational Research Journal, 23(2), 225-237.
- Eisenhardt, K. M. (1989). *Building theories from case study research*. Academy of Management Review, 14 (4), 532-550.
- Evropská Unie. *Evropa 2010*. In: Brusel, 2010. Dostupné také z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:CS:PDF>
- Evropská Unie. *Strategické dokumenty Evropské unie pro období 2010-2020*, str. 49. In: Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro záležitosti EU, 2010. Dostupné také z: file:///C:/Users/misa/Downloads/MSMT_Kompendium-web.pdf
- Ed. By McIntyre, D. (1994). ed. Hazel Hagger and Margaret Wilkin. *Mentoring: perspectives on school-based teacher education*. Pbk. ed. London; Philadelphia: Kogan Page
- European Commission: Evropská komise. *Evropa 2020* [online]. [cit. 2013-04-24]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/europe2020/index_cs.htm
- Equal Opportunities Review (1995). *Race policy not being translated into action*. 60:s. 16 - 19.
- Fletcher, S. J. & Mullen, C. A. (2012). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. Los Angeles: Sage
- Fletcher, S. (2000). *Mentoring in schools: a handbook of good practice*. London: Kogan Page.
- Fendler, L. (2003). *Teachers reflection in a hall of mirrors: historical and political reverberations* , Educational Research, 32(3), s. 16-25.
- Fenstermacher, G.(1994). *The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching*. In L. Darling - Hammond (Ed.), Review of Research in Education, 20, 3-56.

- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 261
- Giddens, A. (1984c). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. 1st ed. Berkeley: University of California Press
- Glickman, C. D. & Bey, T. M. (1990). *Supervision*. In W. R. Houston (Ed.) Handbook of research on teachers education, New York: NY: Macmillan, 549-566.
- Gold, Y. (1996). *Beginning teacher support: Attrition, mentoring and induction*. In J. Sikula & T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), Handbook of research on teacher education 2nd ed., 548-616. New York: Macmillan.
- Graham, P. (1997). *Tension in the mentor teacher-student teacher relationship: Creating productive sites for learning within a high school English teacher education program*. Teaching and Teacher Education, 12 (6), 627-641.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Harrison, J. K., Dymoke, S. & Pell, T. (2006). *Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice'*, Teacher and Teacher Education, 22, 1055-1067.
- Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory - practice is all? Student teachers' learning in practicum. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 10, 623-637.
- Hattie, J. A. (2012). Visible learning for teachers: maximizing impact on learning. New York: Routledge
- Hattie, J. A. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Background paper to invited address presented at the 2003 ACER Research Conference, Carlton Crest Hotel, Melbourne, Australia, 19-21 October, 2003
- Hayes, (1997). *In-service teacher development: international perspectives*. Hertfordshire, In David (Ed.). HP: Prentice Hall Europe ELT in association with the British Council
- Heckathorn, D. D. (1997). *Respondent-driven sampling: A new approach to the study of hidden populations'*, Sociological Problems, 44 (2), 174-199.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál

- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). *Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills*. *Teaching and Teacher Education*, 27(6): 1049-1058.
- Herrera, C., Sipe, C. L. & McClanahan, W. S. (2000). *Mentoring School-aged Children: Relationship Development in Community-based and School-based Programs*. Philadelphia, PA and Alexandria, VA: Public/private Ventures in collaboration with mentor/National Mentoring Partnership.
- Hicks, C. D., Glasgow, N. A. & McNary, S. J. (2005c). *What successful mentors do: 81 research-based strategies for new teacher induction, training, and support*. 1. vyd. Thousand Oaks, CA: Corwin Press,
- HMIe,(2008). *Mentoring in teacher education*. Livingston: HMIe.
- Hobson, A. J. (2002). *Student teacher's perception of school – based mentoring in initial teachers training (ITT)*. *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 5-20.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2008). *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't* [online]. : 207-216 [cit. 2015-08-27]. DOI: 10.1016/j.tate.2008.09.001.
- Horská, V. (2009). *Koučování ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Hoyningen – Huene, P. (1993). *Reconstructing scientific revolutions: Thomas S. Kuhn's philosophy of science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Huffman, G. & Leak, S. (1986). *Beginning teacher's perception of mentors*. *Journal of Teacher Education* 37 (1), s. 5-22.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. & Minaříková, E. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska - aplikace - výzkum*. 1. vyd. Brno: Paido
- Janík, T., Knecht, Kubiátko, Pavlas, Slavík, Solnička & Vlček, (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků

- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F. & Wubbels, T. (2014). *Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher*. *Teaching and Teacher Education*, 44: 106-116. DOI: 10.1016/j.tate.2014.08.005. ISSN 0742051x.
- Johnson, H. (2008). *Mental models and transformative learning: The key to leadership development?* *Human Resource Development Quarterly*, 19(1): 85-89.
- Journal of Education for Teaching*. 2000, 26(3). ISSN 0260-7476. Dostupné také z: <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article>
- Jůva, V. (1995). *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu*. Šlapanice u Brna: PAIDO, 1995.
- King, P. M. & Kitchener K. S. (1994c). *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Kargerová, J. (2008). *Nabídka školení neslyší potřeby učitelů*. *Rodina a škola: časopis pro všechny rodiče a učitele*. 55 (9), 6-8.
- Kargerová, J. & Lukavská, E. (2013). *Zkušenosti s kolegiální podporou (mentoringem) v programu Začít spolu*. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení (36).
- Koballa, T., Bradbury, L. & Deaton, C. (2008). *Realize your mentoring success*. *The Science Teacher*, 75(5), 43-47.
- Koballa, T., Bradbury, L., Glynn, S. & Deaton, C. (2008). *Conceptions of mentoring and mentoring practice in an alternative certification program*. *Journal of Science Teacher Education*, 19(4), 391-411.
- Koballa, T. R., Kittleson, J., Bradbury, L. U. & Dias, M. J. (2010). *Teacher thinking associated with science-specific mentor preparation*. *Science Education*. 94(6): 1072-1091.
- Kochan, F. K. & Pascarella J. T. (2003c). *Global perspectives on mentoring: transforming contexts, communities, and cultures*. Greenwich, Conn.: Information Age Pub
- Korthagen, F. K. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido.

- Korthagen, F. K. (1988). *The influence of learning orientations on the development of reflective teaching*. In J. Calderhead (Ed.), *Teacher's professional learning*. London: Falmer Press.
- Kram, K. E. (1985c). *Mentoring at work: developmental relationships in organizational life*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.
- Kraus, K. L. (2008). *Lenses: Applying Lifespan Development Theories In Counseling*. Boston: MA: Houghton Mifflin.
- Kwo, (2010). *Teachers as learners critical discourse on challenges and opportunities*. In Ora (Ed.) Dordrecht: Springer.
- LaBoskey, V. (1993). *Why reflection in teacher education?* *Teacher Education Quarterly*, 20, 9-12.
- Lazarová, B. (2011). *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido.
- Lazarová, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury.
- Lick, D. W. & Mullen, C. A. (ed.). *New Directions in Mentoring: Creating a Culture of Synergy*. Routledge, 2002.
- Lindgren, U. (2005). *Experiences of beginning teachers in school-based mentoring program in Sweden*. *Educational Studies*, 21(3), 251 – 263
- Lipton, L. & Wellman, B. (2003). *Mentoring Matters: A Practical Guide to Learning-Focused Relationship*, (ed.) Sherman Ct: Mira Via, LLC.
- Lipton, L., Wellman, B. & Humbard, C. (2003). *Mentoring matters: a practical guide to learning-focused relationships*. 2nd ed. Sherman, CT: MiraVia, LCC.
- Litte, J. W. (1990). *The mentor phenomenon and the social organization of teaching*. In C. B. Cazden (Ed.), *Review of research in education*, Vol 16, s. 297-351. Washington, DC: American Education Research Association.
- Lonergan, J., Mooney Simmie, G. & Moles, J. (2012). *Mentoring to reproduce or change discourse in schools*. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* [online]. 2012, 1(2): 104-119
- Lukas, J. (2008). *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů* (2. část). Pedagogika, Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta.

- Lukas, J. (2007). *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů* (1. část). Pedagogika, Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta
- Luttenberg, J. & Bergen, T., (2008). *Teacher reflection: The development of a typology*. Teachers and teachings. 14 (5), 66-543.
- Mareš, J. (2015) *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*. Pedagogika, 65 (2), 113-142.
- Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Vyd. 1. Tišnov: Sdružení SCAN.
- Martin, S. M. & Sifers, S. K. (2012). *An evaluation of factors leading to mentor satisfaction with the mentoring relationship*. Children and Youth Services Review. 34(5): 940-945.
- Mentoring a využití jeho metod na základní škole*. 1. vyd. Boskovice: DENEb Int., 2012, 128 s. ISBN 978-80-905407-1-2.
- McLeod, S. A. (2013). *Kolb - Learning Styles*. Retrieved from www.simplypsychology.org/learning-kolb.html
- McNary, S. J., Glasgow, N. A. & Hicks, C. D. (2005c). *What successful teachers do in inclusive classrooms: 60 research-based teaching strategies that help special learners succeed*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Niemi, H. (2002). *Active learning: A cultural change needed in teacher education and in schools*. Teaching and Teachers Education, 18(7). 763-780.
- Nezvalová, D. (2002). *Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů*. Pedagogika. 2002, (3).
- Nový projekt ministerstva školství motivuje učitele k profesnímu rozvoji* [online]. 2014 [cit. 2015-08-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/lams/novy-projekt-ministerstva-skolstvi-motivuje-ucitele-k>
- Orland - Barak, L. (2010). *Learning to mentor-as-praxis: foundations for a curriculum in teacher education*. 1st ed. New York: Springer.
- Orland - Barak, L. (2003). *Emergency room stories: mentors at the intersection between the moral and the pedagogical*. Journal of In-Service Education. 2003, 29(3)

- Orland - Barak, L. (2001). *Learning to Mentor as Learning a Second Language of Teaching*. Cambridge Journal of Education, 31, (1), 53-68.
- Orland, L. (2001). *Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor*. Teaching and Teacher Education, 17, 75-88.
- Parsloe, E. (1992). *Coaching, Mentoring and Assessing*. Kogan Page, London
- Peutelschmiedová, A. (2003). *Pohled na pedagogické praxe*. Informatorium 3-8, 10(8): 7.
- Pířová, M. & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Pířová, M. & Černá, M. (2006). *Pro mentory projektu Klinický rok: vedení pedagogické praxe*. Vyd. 2., přeprac. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická.
- Pířová, M. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Pířová, M. & Kostková, K. (2011). *Professional Learning of Student Teachers and its Support during Clinical Practice (Humanistic and Neo-humanistic Trends in Action)*. The New Educational Review, 23(1), 295–306.
- Pířová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Porter, H. (2008c). *Mentoring new teachers*. 3rd ed. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál.
- Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: Vývoj po roce 1989 a perspektivy*. (2010). V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Rajuan, M., Beijaard, D. & Verloop, N. (2007). *The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teacher and student teachers*. Mentoring & Tutoring, 15 (2), 223-242.
- Praktická příprava studentů učitelství I.: na pomoc pedagogickým praxím ve školském terénu (kvalifikační kurz pro fakulní a uvádějí učitele)*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2001, 58 s. ISBN 80-708-3574-5.

- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Roberts, A. (2000). *Mentoring Revisited: A phenomenological reading of the literature*. *Mentoring*, 8(2): 145-170.
- Robinson, I. & Robinson, J. (1999). *Learning to live with inconsistency in student entitlement and partnership provision*. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 7, 223-239.
- Russel, T. (2002). *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy*. Teacher Education. London: Routledge.
- Ryle, G.(1949). *The concept of Mind*. London: Hutchinson.
- Sampson, J. & Yeomas, R. (1994b). *Analyzing the work of mentors: the role*. In Yeomas, R., Sampson, J. (Ed.) *Mentoring in the primary school*. London: the Falmer Press. 62-75.
- Scheerens, J. (2010) *Teachers' views Professional Development: Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). A secondary analysis based on the TALIS dataset*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Shön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundation of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57, 1 - 22.
- Shulman, L. S. (1998). *The dangers of dichotomous thinking in education* In Grimmett, P. & Erickson, G. (Ed.) *Reflection in teachers education*, New York NY: Teachers College Press, 8 - 31.
- Smejkalová, K. (2012) *Projekt mentor: Podpora rozvoje a kvality školy*. *Učitel'ské noviny* (36).
- Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., Kargerová, J. & a kol. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol.
- Spilková, V. & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

- Spilková, V. & Tomková, A. (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy*. 1. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Spilková, V. & Tomková, A. (2002). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: výzkumný záměr: výstupy řešení za rok 2001*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V. (1996). *Východiska vzdělávání učitelů primárních škol*. In *Pedagogika*. 1996, 2, 135 – 146.
- Spilková, V. & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologická studie*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Společnost pro kvalitu školy. (2014). *Mentoring a peer learning jako cesta rozvoje profesních dovedností a kolegiální podpory uvnitř školy* [online]. 2014 [cit. 2015-08-14]. Dostupné z: <http://www.kvalitaskoly.cz/?q=node/31>
- Společnost pro kvalitu školy. *Mentoringem ke kvalitě* [online]. 2014 [cit. 2015-08-14]. Dostupné z: <http://www.kvalitaskoly.cz/?q=mentoring>
- Starý, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum.
- Stake, R. E. (1995c). *The art of case study research: theory, methods, practice*. 1st ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Přel. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert.
- Step by step. *Podpora učitelů ve zvyšování kvality pedagogické práce* [online]. 2013 [cit. 2015-08-14]. Dostupné z: <http://www.sbscr.cz/podpora-ucitelu/o-projektu.php>
- Sundli, L. (2007). *Mentoring - A new mantra for education?* *Teaching and Teacher Education*, 23(2): 201-214.
- Svoboda, J. & Nezvalová, D. (1999). *Řízení kvality*: [online]. 1999, s. 18 [cit. 2013-04-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/rizeni-kvality-ve-sfere-vzdelavaci-politiky>

- Šmelová, E. (2011). *Pregraduální příprava učitelů primární a preprimární školy v kontextu kurikulární reformy: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Štefflová, (2013). *Potřebují školy mentora?* Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. Praha: GNOSIS.
- Švaříček, R. & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Tammy, D. A. (2010). *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach*. In Tammy, D. A (ed.) Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2010.
- Tauer, S. M. (1998). *The mentor - protégé relationship and its impact on the experienced teacher*. Teaching and Teacher Education, 14 (2), 205-218.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. G. (1995/1998). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. New York: Cambridge University Press.
- Teaching Council (2007). *Codes of Professional Conduct for Teachers*. Teaching Council, Maynooth.
- Teaching Council (2001). *Codes of Professional Conduct for Teachers*. Teaching Council, Maynooth.
- Teaching Council (2012a). *Career Entry Professional Programme*. Teaching Council, Maynooth.
- Urbánek, P. (2003). *Pedagogická praxe v kontextu učitelského vzdělávání*. Učitelské listy. 10(8): 13-15.
- Yendol-Hoppey, D. & Dana, N. F. (2007). *Reflective Educator's Guide to Mentoring. Strengthening Practice Through Knowledge, Story, and Metaphor*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (1994c). *Case study research: design and methods*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Young, J. R., Bulloch, R. V. Jr., Draper R. J., Smith, L. K. & Erikson, L. B. (2005). *Novice teacher growth and personal models of mentoring: choosing compassion over inquiry*. *Mentoring*. 13(2): 169-188.
- Zachary, L. J. (2012c). *The mentor's guide: facilitating effective learning relationships*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido
- Vonk, J. H. C. (1983). *Mentoring beginning teachers: Mentor knowledge and skills*. *Mentoring* 1 (1), 31-41.
- Vonk, J. H. C. (1993). *Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors*. In: Annual Conference of the American Educational Research Association. Atlanta, 2-25.
- Wang, J., Odell, S. J. & Schwille, S. A. (2008). *Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature*. *Journal of Teacher Education*. 59(2): 132-152.
- Weinberger, A. (2005). *Epistemic and social scripts in computer - supported collaborative learning*. *Instructional Science*, 33 (1).
- Woodside, A. G. (2010). *Case study research: theory, methods, practice*. 1st ed. Bingley, U. K.: Emerald Group Pub.

Seznam příloh

Příloha číslo 1

Dotazník pro studenty učitelství v roli mentee

Dobrý den,

jsem studentkou doktorského studia a ve své disertační práci se zabývám mentoringem.

Ráda bych Vás poprosila o vyplnění následujícího dotazníku. Údaje jsou anonymní a budou použity pro potřeby disertační práce.

Pohlaví:

Věk:

Jaká máte očekávání od mentoringu?

.....
.....
.....

Co je podle Vás cílem mentoringu?

.....
.....
.....

Kdo je podle Vás mentor?

.....
.....
.....

Co mentor dělá, či by dělat měl?

.....
.....
.....

V jakých oblastech, či činnostech, Vás mentoroval Váš mentor?

.....
.....
.....

Co si myslíte, že se díky mentorovi naučíte, či jste se naučili?

.....
.....
.....

Jaké vnímáte nedostatky Vašeho mentora?

.....
.....
.....

Jaké vnímáte nedostatky mentoringu jako takového?

.....
.....
.....

Co od mentora očekáváte?

.....
.....
.....

Jaké kompetence podle Vás mentor potřebuje?

Na co se Váš mentor při práci s Vámi nejvíce soustředil?

.....
.....
.....

Příloha číslo 2

Dotazník pro učitele v roli mentorů na začátku programu Rozvoj mentorských dovedností

Dobrý den,

Jsem studentkou doktorského studia a ve své disertační práci se zabývám mentoringem.

Ráda bych vás poprosila o vyplnění následujícího dotazníku. Údaje jsou anonymní a budou použity pro potřeby disertační práce.

Jaká máte očekávání od mentoringu?

.....
.....
.....

Co je podle vás cílem mentoringu?

.....
.....
.....

Kdo je podle vás mentor?

.....
.....
.....

Co mentor dělá?

.....
.....
.....

Co si myslíte, že se díky mentoringu naučíte?

.....
.....
.....

Co byste se rádi naučili na tomto kurzu?

.....
.....
.....

Jaké vnímáte přínosy mentoringu?

.....
.....

Přináší mentoring podle vás nějaká rizika?

.....
.....
.....

V jakých oblastech života je mentoring podle vás využitelný?

.....
.....
.....

Máte nějaké obavy ohledně kurzu mentoringu?

.....
.....
.....

Co vás motivuje k zájmu o mentoring?

.....
.....
.....

Jaké kompetence podle vás potřebuje mentor?

.....
.....
.....

Příloha číslo 3

Dotazník pro učitele v roli mentorů na konci programu Rozvoj mentorských dovedností

Dobrý den,

jsem studentkou doktorského studia na katedře Primární pedagogiky a vedoucí mé práce je paní Vladimíra Spilková. V disertační práci je zkoumán mentoring jako nástroj rozvoje profesních kompetencí pedagoga. Svojí prací chci přispět k dalšímu rozvoji mentoringu v přípravě pedagogů.

Prosím Vás proto o vyplnění následujícího dotazníku. Údaje jsou anonymní a budou použity pro potřeby disertační práce. Dotazník monitoruje změnu vašeho pohledu na mentoring, ale i vaše zkušenosti z praxe se studenty.

Jak vnímáte mentoring teď po absolvování kurzu?

.....
.....
.....

Co je podle Vás cílem mentoringu?

.....
.....
.....

Změnilo se vaše pojetí? Ano x Ne

Jestliže ano, díky čemu?

- Absolvování kurzu mentoringu
- Praxe se studenty

Kdo je podle Vás mentor?

.....
.....
.....

Změnilo se vaše pojetí? Ano x Ne

Jestliže ano, díky čemu?

- Absolvování kurzu mentoringu
- Praxe se studenty

Co jste jako mentoři se svými studenty dělali, jaké činnosti či techniky jste využili?

.....
.....
.....

Jaké vnímáte přínosy mentoringu po té, co jste měli na praxi studenty?

.....
.....
.....

Vidíte ze své zkušenosti nějaké nedostatky či rizika spojená s mentoringem? Kdy mentoring „nejde“ či „nefunguje“?

.....
.....
.....

Jaký vidíte přínos mentora pro rozvoj profesních kompetencí studentů?

.....
.....
.....

V čem si myslíte, že je můžete nejvíce naučit?

.....

.....

.....

Co vás motivuje k tomu být mentorem?

.....

.....

.....

Jaké jste se naučili na kurzu?

Co jste se naučili v roli mentora na praxi se studenty?

Kde u sebe vidíte největší posun? Co v semináři či z praxe je pro vás největším přínosem?

.....

Co všechno očekáváte od studentů (mentee), které vedete na praxích?

.....

.....

Děkuji Vám za Váš čas a zájem. Velmi si vážím vaší investice do rozvoje profesních kompetencí učitelů.

Příloha číslo 4

Vyhodnocení strategií mentoringu u jednotlivých mentorů vybraných do výzkumného vzorku

1. Alžběta

Název	Frekvence	% procent	% procent (platných)
Emoční podpora	14	46,67	46,67
Podpora zaměřená na úkol	16	53,33	53,33
Celkem	30	100,00	100,00
Chybějící	0	0,00	0,00
Celkem	30	100,00	0,00

2. Barbora

Název	Frekvence	% procent	% procent (platných)
Emoční podpora	9	36,00	36,00
Podpora zaměřená na úkol	16	64,00	64,00
Celkem	25	100,00	100,00
Chybějící	0	0,00	0,00
Celkem	25	100,00	0,00

3. Cecílie

Název	Frekvence	% procent	% procent (platných)
Emoční podpora	25	59,52	59,52
Podpora zaměřená na úkol	17	40,48	40,48
Celkem	42	100,00	100,00
Chybějící	0	0,00	0,00
Celkem	42	100,00	0,00

4. Dagmar

Název	Frekvence	% procent	% procent (platných)
Emoční podpora	19	35,19	35,19
Podpora zaměřená na úkol	35	64,81	64,81
Celkem	54	100,00	100,00
Chybějící	0	0,00	0,00
Celkem	54	100,00	0,00

5. Evžen

Název	Frekvence	% procent	% procent (platných)
Emoční podpora	27	43,55	43,55
Podpora zaměřená na úkol	35	56,45	56,45
Celkem	62	100,00	100,00
Chybějící	0	0,00	0,00
Celkem	62	100,00	0,00

6. Fiala

Název	Frekvence	% procent	% procent (platných)
Emoční podpora	36	55,38	55,38
Podpora zaměřená na úkol	29	44,62	44,62
Celkem	65	100,00	100,00
Chybějící	0	0,00	0,00
Celkem	65	100,00	0,00

7. Gustav

Název	Frekvence	% procent	% procent (platných)
Emoční podpora	42	38,53	38,53
Podpora zaměřená na úkol	67	61,47	61,47
Celkem	109	100,00	100,00
Chybějící	0	0,00	0,00
Celkem	109	100,00	0,00

8. Hana

Název	Frekvence	% procent	% procent (platných)
Emoční podpora	39	45,88	45,88
Podpora zaměřená na úkol	46	54,12	54,12
Celkem	85	100,00	100,00
Chybějící	0	0,00	0,00
Celkem	85	100,00	0,00

Tabulka výskytu kódu strategie mentoringu a rolí mentora v datech

Soustava kódů																																					
Strategie mentoringu																																					
Emoční podpora																																					
sumarizace pocitů	4	7	2	5	3	2	5	4		1	1		2		1		1																				
projev opravdovosti	2	3		2		1	3			2						1		1																			
dobrý vztah									3	3	2	1	1		1																						
mentor je vzorem									3	3	2	5	2	1		1		1	1	1	1	2	2	5													
dávání pozitivního h...	9	8	2	19	3	7	5	5		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	3	5	6													
vstřícného, pozorné...	5	2	2		1	1	1	1	5	5							1					3	5	6													
podpora									3	2	1	2	2	1	2	2	1	1	4		1	1	2	1	1	1	1	1	1	16	23						
sumarizace obsahu	14	10	4	12		4	5	10					1									1															
Podpora zaměřená na úkol																																					
dávání rad a instrukcí	14	5	3	18	6	2	6	3	3	1	3	1	7	4	4		2	2	2	1	1	3	3	2	3	1	1	1	1	1	1	7	11	29			
požadování nových	12	5	4	4	1	2	1			1	1		1	2							1	1	1	1	1							3					
pomoc při hledání a ...	3	1	9	1	16	4	1	2			2		1		1									1	1							3	5	4			
požadování	8	7	2	35	4	9	16	10	2	1	4	1		1	1	1	2	1							1	1	1							1	3	1	
Role mentora																																					
Dimenze profesní																																					
hodnotitel	13	11	2	26	5	8	6	5	3	1	1	1	3	2	2	1	4	3	2	3	2		2	3	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	16	21	35
vzdělavatel	2	7	2	15		1	1			1	1		1	1	1	4	1	3					1	1	1	2							1	3	7	2	
trenér nebo	4	2		1																																	
trenér	6	1								1																											
upozornovatel	2	1	6	2	1					1	1	1									1	1	1														
komentátor	15	4	2	6	1	1	6	11					1	1											1												
kouč	21	22	6	46	7	15	23	16	10	5	1	2		2	1	1	1	1	1	1	1	1	2		2	2	3	1	2	2	24	14	9				
Dimenze suportivní																																					
poradce	5	1	2	9	6	9	2	2	1	2	1	3		1	1	1	1	1																		3	
přítel / kolega	9	3	1	1	5	4	1	1	1	2	3	2		1											1	1	1	1	2	3	3						
hostitel													1																								
Dimenze strukturální																																					
Vedoucí																																					
uvádějí																																					
vyjednaváč																																					
organizátor																																					
plánovač																																					

Tab. 6 Přehled strategie mentoringu a role mentora

	Role mentora v dimenzi profesní
	Role mentora doplnění explanace
	Role mentora v dimenzi osobní

14 Seznam obrázků

Obr. 1 MERID – Mentor teachers Role in Dialogues (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2010)	38
Obr. 2 Struktura role mentora a činnosti naplňující roli	121
Obr. 3 Přínosy mentoringu pro mentee	123
Obr. 4 Kvality mentora, rizika a vztah mezi nimi	125
Obr. 5 Vztah očekávání mentorů od mentee a přínosů mentoringu pro mentory	126
Obr. 6 Vztah výsledků k dalším teoretickým rámcům	128
Obr. 7 Úrovně procesu mentoringu	129
Obr. 8 Model případu jako celku	131

15 Seznam tabulek

Tab. 1 Projevy chování dle strategie mentoringu	78
Tab. 2 Seznam respondentů, jejich zařazení do skupin a význam při konstrukci výzkumného vzorku	80
Tab. 3 Role mentora podle konceptu „3C“ (Partnering for Success, 2010)	83
Tab. 4 Seznam použitých metod sběru dat	85
Tab. 5 Seznam porovnávací předpokládané strategie a skupiny zařazení mentorů do skupin	107
Tab. 6 Přehled strategie mentoringu a role mentora	160

16 Seznam grafů

Graf 1 Přehled kódu emoční podpora	108
Graf 2 Přehled kódu podpora zaměřená na plnění úkolu	110
Graf 3 Přehled kódu role mentora	112
Graf 4 Přehled kódu přínosy mentoringu pro mentora	115
Graf 5 Přehled kódů zaměřených na kvality, kompetence a dovednosti mentora	116
Graf 6 Přehled kódu rizika mentoringu	118
Graf 7 Přehled kódu očekávání mentorů od mentee	119
Graf 8 Rozložení kódu emoční podpora bez zahrnutí metody sběru dat videozáznam/pozorování	158
Graf 9 Rozložení kódu emoční podpora bez zahrnutí metody sběru dat videozáznam/pozorování	159