

# **Mentoring jako nástroj profesního rozvoje učitelů základních a středních škol ve Zlínském kraji**

Bc. Michaela Lepková

---

Diplomová práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Michaela Lepková**

Osobní číslo: **H13922**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Mentoring jako nástroj profesního rozvoje učitelů  
základních a středních škol ve Zlínském kraji**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti mentoringu a profesního rozvoje učitelů.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-772-5.**

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

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

**ŠNEBERGER, Václav. Co je mentoring a jeho zavádění na škole. Ostrava: Repronis, 2012. ISBN 978-80-7329-331-4.**

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

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

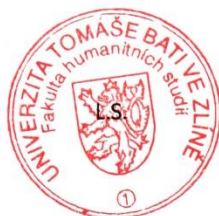
**7. ledna 2015**

Termín odevzdání diplomové práce:

**17. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 15. 4. 2015

..... Michaela Lytová .....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá mentoringem jako nástrojem profesního rozvoje učitelů. Teoretická část nejprve vymezuje učitele a jeho role, kompetence a profesní rozvoj uskutečňující se formou dalšího vzdělávání. Poté se teoretická část zaměřuje již konkrétně na mentoring a jeho vymezení, fáze a uplatnění ve školství. Definovány jsou také základní související pojmy jako mentor a mentee.

Praktická část práce se věnuje mentoringu jako nástroji profesního rozvoje učitelů základních a středních škol ve Zlínském kraji. Přínos kurzu mentoringu pro učitele je zkoumán pomocí dotazníkového šetření.

Klíčová slova: mentoring, metodická podpora učitelů, mentor, učitel, profesní rozvoj učitelů, vzdělávání

## **ABSTRACT**

The diploma thesis is concerned with mentoring as a professional development tool of teachers. The theoretical part defines a teacher and the teacher's roles, competences and the professional development through their further education. The theoretical part then focused to mentoring and its definition, phases and application of mentoring in education. The basic related terminology like a mentor and mentee are defined too.

The practical part is about mentoring as a professional development tool of primary and secondary school teachers in the Zlin region. Benefit of mentoring course for teachers is researched by a questionnaire survey.

Keywords: mentoring, methodological support of teachers, mentor, teacher, professional development of teachers, education

Ráda bych poděkovala Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení mojí diplomové práce, její cenné rady a ochotu. Tento dík patří nejenom za vedení této práce, ale také za možnost zúčastnit se projektu IGA.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 UČITEL</b> .....	<b>13</b>
1.1 UČITEL A JEHO ROLE .....	14
1.2 KOMPETENCE UČITELE .....	16
1.3 KARIÉRNÍ SYSTÉM .....	19
1.3.1 Profesní standard učitele .....	20
1.4 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE.....	22
1.4.1 Vzdělávání učitelů.....	23
1.4.1.1 Další vzdělávání učitelů.....	26
1.4.2 Sebereflexe v učitelské profesi.....	28
<b>2 MENTORING</b> .....	<b>30</b>
2.1 VYMEZENÍ POJMU MENTORING.....	30
2.1.1 Další metody rozvoje .....	32
2.2 HISTORIE MENTORINGU .....	33
2.3 MENTOR.....	35
2.3.1 Kompetence mentora .....	36
2.3.2 Vzdělávání a rozvoj mentora.....	38
2.4 MENTEE .....	39
2.5 VZTAH MENTOR-MENTEE .....	40
2.6 FÁZE MENTORINGU .....	41
2.7 MENTORING VE ŠKOLSTVÍ .....	43
2.7.1 Kompetence kvalitní pedagogické praxe .....	45
2.7.2 Efektivita a přínos mentoringu.....	47
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>49</b>
<b>3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ</b> .....	<b>50</b>
3.1 VÝZKUMNÝ CÍL .....	50
3.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A DÍLČÍ OTÁZKY .....	50
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	51
3.4 VÝZKUMNÁ TECHNIKA .....	52
3.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	52
<b>4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>54</b>
4.1 OBDOBÍ PŘED VSTUPEM DO KURZU MENTORINGU.....	54
4.2 OSVOJENÍ ICF ZÁKLADNÍCH KOMPETENCÍ PROFESIONÁLNÍHO KOUČOVÁNÍ .....	56
4.3 OBDOBÍ PO ABSOLVOVÁNÍ KURZU MENTORINGU .....	61
4.4 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....	69
4.5 SHRNTÍ ZÁVĚRŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	73
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>75</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>77</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>80</b>



<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>81</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>82</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>83</b>

## ÚVOD

V diplomové práci se budeme věnovat mentoringu jako nástroji profesního rozvoje učitelů na základních a středních školách ve Zlínském kraji. V České republice se jedná o poměrně nové téma, které se však postupně dostává do povědomí širší veřejnosti. Stále ovšem ze strany učitelů panují jisté obavy, že mentoring je kontrolou jejich práce. Tento stereotyp je třeba odbourat a učitelům ukázat, že se nejedná o kontrolu, ale o formu podpory, která přispívá k rozvoji jejich dovedností.

Již v minulosti byl mentoring využíván v různých oblastech podpory rozvoje jedince, a i dnes se pozvolna začíná využívat při podpoře učitelů, ať již začínajících či již s delší pedagogickou praxí. V současnosti se stále častěji hovoří o kvalitě vzdělávání a společnost klade na učitele větší nároky. Ten by se jim měl umět přizpůsobovat, ať už se jedná o doplňování informací týkající se výuky, či o metody práce s dětmi. A právě mentoring je jedním ze způsobů, jak učitelovu práci zkvalitnit.

Diplomová práce je opřena o výzkumný projekt s názvem „Metodická podpora učitelů na základních a středních školách ve Zlínském kraji“, který je realizován pod záštitou projektu IGA. Tímto bychom chtěli napomoci utvořit systém podpory rozvoje učitelů, který zatím ve Zlínském kraji chybí. Cílem je tedy i dosažení větší spolupráce a podpory mezi učiteli.

V první kapitole diplomové práce se budeme věnovat profesi učitele. Konkrétně zde zmíníme nárůst rolí, které v současné škole učitel zastává. Dále se budeme zabývat jeho kompetencemi. Věnovat se budeme i profesnímu standardu učitele, s kterým souvisí i kariérní systém. Náplní další podkapitoly bude profesní rozvoj učitele, kde se dozvíme, jak je možné tento rozvoj naplňovat, ale také jaké je vůbec vzdělávání učitelů. Součástí této podkapitoly bude také další vzdělávání učitelů, které by určitě nemělo být opomíjeno, a současnou společností je také vyžadováno. V rámci učitelské profese je nezbytné zmínit i sebereflexi, která je pro učitele taktéž důležitá.

Dále se v diplomové práci již budeme zaměřovat na samotný mentoring, kde nejprve vymezíme význam tohoto slova. Dále nastíníme, jaká byla vlastně historie mentoringu. Následující podkapitola se bude věnovat samotným aktérům mentorského vztahu – mentorovi a menteemu. Zde vymezíme role, které mentor zastává, způsob jeho vzdělávání, a v neposlední řadě zmíníme přímo vztah mentora s menteem. Poté se zaměříme na fáze mentoringu. Na závěr uvedeme, jaká je efektivita a přínos mentoringu.

Cílem diplomové práce je zjistit, jaký je přínos kurzu mentoringu pro učitele základních a středních škol ve Zlínském kraji, kteří tento kurz navštěvovali.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 UČITEL

Škola je i byla vždy velmi důležitou institucí, která je nástrojem sociální politiky většiny zemí. V tomto sociokulturním prostředí dochází k reprodukci společenských norem, které dále působí na děti a mladé lidi, a připravují je na pracovní i občanský život. To, jaký má škola charakter, je určitým odrazem toho, jaká je v dané zemi politická, kulturní a společenská situace. A právě v souvislosti se společenským vývojem se mění i nároky a požadavky na školu. Společenský vývoj ale také ovlivňují i hlavní aktéři vzdělávacího procesu – učitelé – kterým se budeme věnovat v této kapitole. (Juklová, 2013, s. 7)

Učitel je tedy nejenom jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, je to především profesionálně kvalifikovaný pracovník, který je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. V tradičním pojetí je učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, který zajišťuje ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele se však trochu mění. (Průcha, 2008, s. 261)

Osobností učitele, kterou se zabývá pedeutologie, je charakterizována hned několika komponenty. Být dobrým učitelem již neznamená jen ovládnutí strategií vyučování a učení, ale také **psychickou odolnost**, která v sobě zahrnuje i vhléd do podstaty a povahy problémových situací, což znamená, že učitel by měl mít odpovídající inteligenci, být kreativní či například by měl ovládat operativní myšlení. Důležitou pro osobnost učitele je i **adaptabilita a adjustabilita**, což je schopnost alternativního řešení různých situací, a zároveň je tím myšlena i psychická flexibilita. Součástí osobnosti učitele je bezpochyby také **schopnost osvojit si nové poznatky**, kdy by měl učitel být schopen se i nadále vzdělávat v různých oblastech. Neméně důležité jsou i **sociální empatie a komunikativnost**. Samozřejmě existuje mnoho možností, jak dobrého učitele definovat, a tak záleží na každém, jaké si stanoví profesní priority, aby byl dobrým učitelem. Stát se dobrým učitelem vyžaduje, aby se učitel zamyslel nad svojí profesí, neustále se v ní zdokonaloval, byl schopen poznat změny ve vzdělávání a aplikovat je do své pedagogické práce. (Vašutová, 2002, s. 6)

Můžeme se setkat s dvěma pohledy na učitelství. Tím prvním je ten, že se jedná o určité poslání, což vychází z toho, že jde o vznešenou, vysoce důležitou a všeobecně uznávanou činnost. Zastánci tohoto pohledu tvrdí, že být učitelem je něco více než pouhá profese. Učitel má být vybaven určitými charakterovými a mravními vlastnostmi, jako je například láska k dětem, spravedlivost či pravdivost a otevřenost v jednání. Tento pohled na učitele

také zdůrazňuje to, že učitel je ve společnosti vysoce ceněn a je nositelem vzdělanosti a kultury vůbec. V současné době, kdy dochází ke změnám ve společnosti a nárůstu informačních technologií, je však tato složka učitelského poslání oslabena. Druhý proud koncepce učitelství směřuje k chápání činnosti učitelů jako povolání. Zastánci této koncepce již učitele chápou jako významnou profesi, avšak srovnatelnou s jinými profesemi podobného zaměření. (Solfronk, 2000, s. 7-8)

V první kapitole naší práce se dále budeme věnovat již zmiňovaným rolím, které učitel v současné škole zastává. Také se zde seznámíme i s jejich kompetencemi, kariérním systémem a s ním souvisejícím profesním standardem učitele. Nutné je taktéž zmínit profesní rozvoj, který je u učitelů velmi důležitý během celé jejich profesní dráhy. V rámci této podkapitoly se budeme věnovat i samotnému vzdělávání učitelů. Nesmíme opomenout ani další vzdělávání učitelů, které je rovněž potřebné a v současné době je také ve společnosti diskutovaným tématem. Mnozí učitelé jsou dalšímu vzdělávání otevření, chtějí se dále vzdělávat a tím rozvíjet svoje kompetence, avšak někteří se k němu staví negativně a domnívají se, že další vzdělávání nepotřebují. Proto je důležité ukázat, že vzdělávání učitelů je nutné během celé jejich profesní kariéry. V dnešní době je učitelům k dispozici mnoho doplňkových kurzů, kterými si mohou doplnit vzdělání v konkrétních oblastech práce s dětmi. Nesmíme opomenout ani sebereflexi, která je v učitelském povolání taktéž nesmírně důležitá a učitele posouvá dále v jeho profesním rozvoji.

## 1.1 Učitel a jeho role

Učitelé ve společnosti zastávají velmi důležitou roli, protože formují mladou generaci. Během povinné školní docházky, ale i v našem dalším studiu nám předávají mnoho informací, které slouží k poznávání světa, učí nás se orientovat ve společnosti, komunikovat s druhými, apod. Spolu s rodiči je učitel jeden z lidí, kteří nás velmi ovlivňují a formují již od našeho dětství a výrazně se tak podílí na naší výchově.

S přibývajícím nároky na učitele také přibývá i počet rolí, které v současné škole plní. Tou hlavní je samozřejmě ta, která je spojená s výukou a výchovnou prací ve třídě, jíž učitel získává v průběhu svého studia a následně dalšího vzdělávání. V důsledku změn v učitelském povolání, a hlavně také zvyšujících se nároků na vykonávání této profese se mimo formálních rolí určených převážně funkcemi učitelé ocitají i v dalších rolích. Jednou

takovou významnou rolí je role poradce. Učitel je v tomto případě ten, který oplývá určitými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které předává v různých situacích žákům. V mnohých případech se tak svými intervencemi dostává na hranu mezi pedagogickým a psychologickým poradenstvím. Proto je velmi důležité, aby učitel měl odborné vzdělání v pedagogice i psychologii, ale také specifickou osobnostní přípravu. V současné době je nabízeno hned několik možností jak si tyto znalosti a dovednosti osvojit, a to v rámci různých psychoterapeutických výcviků. Mnoho učitelů již tuto možnost seberozvoje využilo, avšak většina z nich stále nemá odborné vzdělání v oblasti poskytování pomoci, respektive poradenství a zvládání krizí. A právě s touto oblastí souvisí i další role, které učitel má, a to například preventista, mediátor, pomocník či krizový pracovník. (Lazarová, 2008, s. 21)

Mikulková (2005) se ve svém výzkumu věnovala také učitelům v roli kouče, lídra, manažera. V tom posledním případě se však setkala s negativními ohlasy právě ze strany učitelů. Ti totiž odmítali, že vykonávají tuto roli a takovéto označení jim nepřípadalo vhodné. Uváděli, že s manažerem nemá jejich profese nic společného a schopnost koučovat nemají.

Otázce rolí učitele se věnuje i Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha, která uvádí další – učitel ve škole vystupuje jako organizátor, znalec, průvodce, instruktor nebo třeba podněcovatel. Pokud se zaměříme na třídní učitele, ti vykonávají tři základní role – interpersonální, informační a rozhodovací. **Interpersonální role** pod sebe zahrnuje například roli vůdce, dozorce, mediátora, podněcovatele, motivátora, poradce, sociálního pracovníka či konzultanta, projevující se ve vztazích učitel-žák, učitel-rodíč, učitel-učitel, učitel-veřejnost, učitel-ředitel, atd. Pokud odhlédneme od vyučovacího procesu, kde učitel vystupuje jako edukátor, tak v oblasti sociálně pedagogických situací se jeho role mění a to v závislosti na cílové skupině. Učitel v tomto případě všem těmto skupinám poskytuje potřebné informace a naopak od nich zase informace získává. Toto vykonává v rámci **informační role**. Poslední hlavní rolí třídního učitele je **role rozhodovací**, kde vystupuje jako znalec, soudce, hodnotitel, jednatel. (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001)

Z výše zmíněného můžeme vidět, že profese učitele má charakter polydimenzionální profese. Pedagog totiž již zdaleka nezastává pouze roli „vzdělavatele dětí“, kdy jen předává dané učivo, ale plní mnoho dalších a neméně důležitých rolí, které pomáhají žákovi v řešení jeho problémů, ale hlavně také v jeho dalším rozvoji. A právě pro práci s žáky musí mít učitel i určité kompetence, a to ať už osobnostní nebo hlavně profesní. A těm bude věnována další část práce.

## 1.2 Kompetence učitele

V současné době můžeme stále více slyšet o pojmu kompetence učitele, který je však mnohými autory označován jako „módní“, protože se podle nich nijak neliší od termínu profesní znalost či dovednost. Můžeme tedy říci, že pojem kompetence učitele se stává stále více komplikovaným, a tak záleží na jednotlivých autorech, kteří mají odlišné přístupy a úhly pohledu, jak tyto profesní kompetence definují a klasifikují.

Jedna z definic kompetenci učitele označuje jako soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“ (Průcha, 2008, s. 103)

Mnoho autorů se pokouší vymezit kompetence učitele, aby byly v souladu s obsahem přípravy na jejich povolání. Někteří autoři tyto kompetence dělí i podle toho, jestli se jedná o studenty učitelství nebo již zkušené pedagogy s praxí. Nejčastěji se však uvádí dvě hlavní skupiny kompetencí – osobnostní a profesní. V souvislosti se vzděláváním učitelů se hovoří o pedagogických kompetencích, jejichž vymezení vychází z představ o profesní roli a je jistým předpokladem pro formulaci standardů pro vzdělávání učitelů. Pro výkon povolání učitele je nezbytná tzv. pedagogická způsobilost, což je souhrn specifických schopností, dovedností a vědomostí. A právě již zmiňované pedagogické kompetence jsou její součástí. Jedná se o souhrn způsobilostí, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat, zdokonalovat svoji pedagogickou činnost, a které by měly být kultivovány a zdokonalovány u studentů učitelství. Řadíme mezi ně vrozené způsobilosti (například pedagogické nadání či schopnosti) a způsobilosti získané učením a praktickou pedagogickou činností (například pedagogické zkušenosti, vědomosti, dovednosti). Pedagogické kompetence učitelů umožňují plnit nejen ty klasické, ale i ty méně běžné úkoly, se kterými se během své praxe setkává. (Lazarová, 2008, s. 22)

Dělení kompetencí učitele je poměrně složité a jak jsme již řekli, liší dle jednotlivých autorů. Například Švec vytvořil ucelený model a navrhnul potřebné kompetence učitele, které rozdělil do 3 skupin. První jsou **kompetence k vyučování a výchově**. Do této skupiny patří **psychopedagogická** kompetence, která se zaměřuje na postupy podporující učení žáků a na výchovné působení pedagogů. Spadá sem také **komunikativní** kompetence, která umožňuje účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích. Do první skupiny řadíme i kompetenci **diagnostickou**, která spočívá v tom, že učitel je schopný provést diagnostiku nejenom dovedností a vědomostí žáků, ale i jejich stylů učení, pojetí



učiva, klima třídy, apod. Druhou skupinu kompetencí Švec nazval jako **osobnostní kompetence**, které jsou podmínkou pedagoga úspěšného působení ve škole. Patří sem například tvořivost, flexibilita, dovednost akceptovat sebe i druhé, autenticita, empatie či odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí a jejich následky v pedagogické komunikaci. Poslední skupina obsahuje **rozdávající kompetence**, které se opět dále dělí. Patří sem **adaptivní kompetence**, které pomáhají učiteli v tom, aby se orientoval ve společenských změnách, a hlavně aby v nich naučil orientovat také své žáky. Dále sem řadíme **informační kompetence**, kde nejdůležitějším bodem je zvládnutí informačních technologií a dále jejich využití v učitelově práci. Řešení pedagogických problémů s využitím vědeckých metod a zároveň zkoumání své pedagogické činnosti se vztahuje k **výzkumné kompetenci**. U učitelů je také velmi důležitá **seberefektivní kompetence**, která jim umožní zamýšlet se nad svojí pedagogickou činností a také si tuto činnost plánovat a řídit. Poslední kompetence, která spadá pod rozvíjející je **autoregulační kompetence**, která jak již název napovídá, spočívá v autoregulaci učitelovy činnosti, také zdokonalování vyučovacího stylu a pedagogických dovedností. (Švec, 1999, s. 22)

Další dělení klíčových kompetencí učitele s akcentováním rozvoje osobnosti žáka provedli P. Piřha a Z. Helus (1994), kteří uvedli 6 těchto kompetencí. První je způsobilost **reflektovat účinky své osobnosti**, tedy svého působení na žáky. Konkrétně učitel působí nejenom na žákovo učení, ale také na jeho prožívání a postoje, či na klima ve třídě. Učitel se zde snaží, aby věci dělal adekvátně. Druhou oblastí je **způsobilost žáky účinně motivovat**. I toto je velmi důležité, protože správná motivace dokáže u žáků vyvolat lepší práci a s tím jsou samozřejmě spojené i lepší výsledky. Další oblastí je způsobilost **interpretovat příčiny a souvislosti kázeňských problémů**. S tímto souvisí i znalost variant řešení těchto problémů. V současné škole je i tato oblast velice užitečná, protože se stále více setkáváme se situacemi, kdy ve škole řešíme nějaké kázeňské problémy a učitelé by měli vědět, jak se v těchto situacích zachovat, a jak dále postupovat, aby se zabránilo nejenom dalšímu takovému chování, ale také aby již nedocházelo k opakování těchto činností žáky. Čtvrtá oblast je zaměřená na **práci s široce rozrůzněnou populací žáků**. Opět velmi podstatná oblast, která má v současné škole své místo, protože složení žáků je opravdu rozmanité, proto by každý učitel měl mít znalosti ohledně práce s různými skupinami dětí a neměl by zároveň nějaké skupiny diskriminovat oproti většině, ale naopak žákům ukázat, že rozmanitost může být přínosná. Pátou skupinou je způsobilost **aplikovat** vůči žákům **orientující a rozvíjející formy jejich hodnocení**. Poslední oblastí kompetencí je způsobilost **spoluvytvářet**

**soudržnou a kooperující pospolitost učitelského sboru.** Zde by měl učitel umět sladit svoje aktivity se stanovenými pedagogickými cíli. (Švec, 1998, s. 107)

Pro to, aby byl učitel dobrým, a byl schopný úspěšně vyučovat, je třeba rozvíjet také jeho rozhodovací a výkonné dovednosti. Obecně můžeme říci, že učitelovy dovednosti by měly být zaměřeny na dosažení určitého konkrétního cíle, brát ohled na dané prostředí (kontext), být přesně provedené a citlivě přizpůsobené, a provádění by mělo probíhat hladce. Při stanovení základních pedagogických dovedností je třeba si uvědomit, že toto spektrum je pestré, protože obsahuje jak velmi obecné dovednosti (například dovednost připravit vyučovací jednotku), tak i ty velmi konkrétní (například schopnost zvolit správnou dobu čekání na žákovu odpověď v konkrétní situaci). Můžeme však říci, že jako nejužitečnější se zdá zaměření na široké a všeobecné dovednosti, které jsou pro učitele užitečné. Důležité je i umět hledat souvislosti mezi nimi. Co se týče těch specifických dovedností, o nich hovoříme, když nám pomůžou objasnit působení všeobecných dovedností. Je však jasné, že ať již zvolíme jako jádro jakékoliv pedagogické dovednosti, budou se vždy vzájemně překrývat. (Kyriacou, 1996, s. 15-21)

Jaký by tedy měl být učitel z hlediska kompetencí/dovedností? Byly provedeny výzkumy efektivních učitelů, které ukazují, že tito učitelé dokáží analyzovat situaci ve třídě. Při řešení těchto situací také reflektují ohlasy a potřeby žáků, které do svých plánů zapracovávají. Učitelé se také opírají o osvědčené pedagogické zásady i zkušenosti, a dokáží si vytvořit intuitivní úsudek, který jsou poté schopni také ověřit. Tito učitelé jsou také při řešení problémů schopni využít nejenom svých pedagogických dovedností a zkušeností, ale také další osobní atributy, jako jsou například schopnosti, zvědavost či tvořivost. (Švec, 1998, s. 101-102)

Pro učitele je velmi důležité rozšiřování kompetencí, což podporuje jejich kariérní růst. V poslední době se často hovoří o vytvoření tzv. kariérního systému, který by měl učitelům pomoci rozšiřovat jejich odborné kvalifikace a napomoci tak jejich profesnímu rozvoji. S tím souvisí také profesní standard učitele. A právě této problematice se budeme věnovat v následující části práce.

### 1.3 Kariérní systém

O kariérním systému ve školství se hovoří již delší dobu a bylo vypracováno několik projektů, které se mu věnovaly. Jedná se o kariérní růst pedagogických pracovníků, dále soustavu odborné kvalifikace a další kvalifikační předpoklady. Tento systém by měl pomoci pedagogickým pracovníkům postoupit v tzv. kariérních stupních. Tyto stupně jsou definovány hlavně odbornou kvalifikací, systémem hodnocení, ale také činnostmi, které budou muset pedagogičtí pracovníci v daném stupni vykonávat. Důvodem, proč kariérní systém vznikl, je to, že v českém školství se již dlouhou dobu používal tzv. „věkový automat“, který pedagogickým pracovníkům zaručuje pravidelné pozvolné zvyšování platů po celou dobu jejich profesní dráhy. Na rozdíl od jiných evropských států jsou však postupové intervaly v České republice o polovinu delší. Zkrátit tento časový úsek ale není tak jednoduché, protože je uplatňován v celé státní a veřejné sféře. Během minulých let však vznikaly různé programy, které se snažily připravit vhodné podmínky pro kariérní systém. Například v letech 1996-1997 to byl program „Učitel“, který byl na svojí dobu velmi promyšlený, avšak i přesto byl podroben kritice ze strany jak laické veřejnosti, tak i samotných pedagogů. Ačkoli došlo ke sladění jednotlivých principů, úspěšná realizace neproběhla, protože systém byl finančně náročný. Kariéra tak byla založena jen na vzdělávání bez vazby na vykonávané činnosti. Během následujících let vznikaly další návrhy, které však nebyly natolik významné. Avšak 1. září 2003 nastal obrat, protože kariérní systém pedagogických pracovníků byl obsažen v návrhu zákona o pedagogických pracovnících. (Kariérní systém pedagogických pracovníků, 2010)

Další projekt s názvem „Kariérní systém“ je projektem, který řešil dlouhodobě očekávaný kariérní systém ve školství a probíhal od 15. 3. 2012 do 15. 6. 2014. Jak již bylo řečeno, tento systém má učitelům a ředitelům škol umožnit celoživotní zvyšování kvality jejich práce spojené s motivujícím systémem odměňování. Právě zlepšování pracovních podmínek, a také zvyšování kvality práce učitelů je jednou z priorit Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Základem tedy bylo vytvoření standardů pro učitele a ředitele, a rovněž stanovení podmínek a možností kariérního postupu. Vybrané prvky nastavovaného systému byly ověřovány přímo v praxi, čímž se zvýšila jeho hodnota. Jako dílčí cíl bylo stanoveno definování víceúrovňového standardu pro ředitele, pro učitele včetně stanovení jednotlivých kariérních stupňů. Dalším dílčím cílem bylo vytvoření a následné ověření obsahu, rozsahu a způsobu ukončení vzdělávání pro každý kariérní stupeň. Důležitým bodem bylo taktéž vypracování kritérií pro pravidelné hodnocení učitelů. Přínosem tohoto projek-

tu je v první řadě samotná existence modelu kariérního systému zahrnující systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tímto by se měla zvýšit motivovanost k aktivní účasti na vlastní kariéře a dalším profesním rozvoji, což se samozřejmě odrazí také v jejich pedagogické práci. (Kariérní systém, 2006)

Kariérní systém má však i své odpůrce, kteří mu vytýkají, že ještě není natolik připravený, aby mohl být aplikován v českém školství. Každopádně i přesto autoři plánují jeho zavedení během následujících tří let. Jeho součástí bude také standard učitele, který si více přiblížíme v následující části práce.

### 1.3.1 Profesní standard učitele

V poslední době se velmi často hovoří o zvyšování kvality ve vzdělávání, což souvisí se zvyšováním kvality učitelů. A právě tento bod je jeden z hlavních cílů vzdělávací politiky většiny vyspělých zemí. Tato problematika je řešena například i v takových dokumentech jako je UNESCO, OECD, či Evropská komise. Většina zemí dává na zkvalitnění přípravy učitelů velký důraz, protože právě oni mají velký vliv na úspěch žáků v učení. V souvislosti s tím byly vytvořeny kompetence, které by učitel měl mít, a které jsou takovým symbolem kvalitního a efektivního pedagoga. A právě na základě klíčových prvků kvality učitele byly stanoveny profesní kvality, což konkrétně znamenalo zpracování profesních kvalit, kompetenčních požadavků, charakteristik profesních činností, atd. Tyto body jsou takovým východiskem nejenom pro učitelské vzdělávání či profesní rozvoj, ale třeba také pro hodnocení a sebehodnocení učitelů. Je důležité zmínit, že všechny tyto kroky při tvorbě standardu byly tvořeny přímo ve spolupráci s představiteli školní praxe, pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky. Co se týče České republiky, tak zájem o problematiku učitele a jeho vzdělávání se dostává do popředí v 90. letech minulého století. Zajímá se o to například Národní program rozvoje vzdělání, projekt MŠMT „Podpora práce učitelů“, ustavení grémia pro problematiku učitelského studia na vysokých školách či tvorba minimálních standardů učitelství. (Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele, 2010)

V roce 2009 ministerstvo školství ukončilo práci na přípravě Standardu kvality profese učitele. Poté tým autorů zpracoval připomínky, které vyplynuly z druhého kola diskuze přicházející z mnoha škol, a upravil tak jeho podobu. Standard kvality profese učitele je vlastně popisem žádoucích kompetencí a činností učitele a to ve zvolených ukazatelích. Tento standard ukazuje určitou úroveň kvality, které by měli dosáhnout všichni učitelé,

kteří mají několik let pedagogické praxe. Standard je také základem pro systém profesního růstu. Ukazuje, jak by měli být učitelé vzděláváni, aby zvládli požadavky na ně kladené. V neposlední řadě standard popisuje, jaký je žádoucí stav, který je reálně dosažitelný za předpokladu, že vznikne systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce. (Standard kvality profese učitele, 2013)

Standard je členěn do tří hlavních oblastí – 1) Učitel a jeho profesní Já, 2) Učitel a jeho třída, 3) Učitel a jeho okolí. První oblast se věnuje osobnostním předpokladům, znalostem a dovednostem, kterými učitel oplývá, a které jsou zároveň nezbytnou součástí úspěšného působení v profesi učitele. Druhá oblast je zaměřena na působení učitele na žáky. Toto působení je bráno jako nejdůležitější součást, která má bezprostřední dopad na výsledky učení žáka. Poslední, třetí, oblast se soustředí na učitelovo působení mimo školu, konkrétně sem spadá oblast spolupráce například se sociálními partnery. Důležité je také upevnění jeho postavení v roli „občanské autority“. (Standard učitele a jeho místo v kariérním systému pedagogických pracovníků, 2006)

Standard prospívá hned několika stranám. V první řadě jsou to samotní učitelé, kteří získají spravedlivější ocenění své práce. Také mají možnost dále profesně růst, vědí jak cíleně zlepšovat svoji práci. Profesní růst poté samozřejmě znamená i lepší platové ohodnocení. Důležitá je i sebereflexe, kdy dojde k cílenému zlepšování jejich práce. Je zde také možnost získat odbornou pomoc a podporu na jejich cestě za zlepšováním a růstem. Tato odborná pomoc spočívá například v získání svého mentora. Výhodou standardu je také to, že učitelé si navzájem lépe porozumí a to v tom ohledu, že se vytváří určitý společný jazyk uvnitř profese. Standard je pro učitele důležitý také v tom, že se o něj mohou opírat při osvětlení své práce veřejnosti – a to především rodičům a zřizovatelům. Veřejnost si takto může udělat adekvátní obraz o profesi učitele, a to z hlediska současných i budoucích potřeb společnosti. Co se týče prospěchu vytvoření standardu pro ředitele škol, tak těm jsou oporou pro spravedlivější finanční ohodnocení učitelovy práce, dále získají vodítko pro vedení učitelů či také snáze udrží učitele, kteří začínají v dané škole. V neposlední řadě má vytvoření standardu výhodu i pro samotné žáky. Ti získají hlavně učitele, kteří se stále učí novým poznatkům a posouvají se dále. Pozitivem je také posun k lepšímu v oblasti učení se žáků a také jejich výsledků. (Standard kvality profese učitele, 2013)

## 1.4 Profesní rozvoj učitele

Profese učitele se řadí k těm, které jsou veřejností ostře sledovány a také často hodnoceny. Tak jako v jiných profesích, i učitelé musí projít určitým vzděláním. V současnosti již ovšem nestačí jen příslušná vysoká škola, ale je potřeba se i nadále vzdělávat a získávat ve svém oboru nové poznatky. Proto se v následující podkapitole zaměříme na vzdělávání učitelů, ale také i na následné získávání nových informací prostřednictvím dalšího vzdělávání.

Pokud hovoříme o profesním růstu, jedná se o postupné zvládnání profesních činností na vyšší úrovni, které jsou žádané. Jelikož je na současného učitele kladen požadavek zvládnutí i nových profesních činností, je i toto nezbytnou součástí rozvoje učitele. Důležité je i postupné prohlubování kompetencí pedagoga, či také pochopení významných souvislostí profese. Systém profesního růstu učitele také motivuje, a to ať ty nově nastupující či ty s několikaletou praxí. Ti nově nastupující chtějí, aby jejich práce dosahovala stanoveného standardu, je tu samozřejmě také určitá forma seberealizace. A zkušenosti pedagogové se snaží dosáhnout určitých vyšších úrovní, kdy opět můžeme hovořit o seberealizaci, ale také o prestiži. (Standard kvality profese učitele, 2013)

Pokud se zaměříme na profesní rozvoj učitelů v České republice v porovnání se zahraničím, zjistíme, že učitelé nejsou v tomto směru příliš podporováni. Například v rámci výzkumu PISA 2000 byli dotazováni ředitelé vybraných škol, zda v uplynulých 3 měsících učitelé jejich škol absolvovali nějaký program profesního rozvoje. Jako program profesního rozvoje bylo v tomto případě stanoveno formální vzdělávání, které trvalo minimálně jeden den. Z výsledků vyplynulo, že toto vzdělávání absolvovalo pouze 30 % z vybraných učitelů. Toto číslo je pod průměrem, protože účast učitelů ve vybraných zemích se pohybovala okolo 40 %. Dalším výzkumem, který můžeme jmenovat je TIMSS 2007, kde čeští učitelé opět zůstali pod průměrem. Zajímavý byl i výzkum týkající se otázky již zmiňovaného kariérního systému a systému odměňování, kdy za motivační k dalšímu vzdělávání jej v roce 2007 považovaly pouze 2/5 ředitelů škol, a v roce 2010 bylo toto číslo ještě nižší. (Starý, 2012, s. 63-65)

Jak již bylo řečeno, práci učitelů je věnována velká pozornost, a dle sdělení Komise evropských společenství z roku 2007 vyplývá, že kvalita učitelů výrazně souvisí s výsledky žáků. Proto vznikla doporučení, která říkají, že profesní rozvoj učitelů je efektivnější prostředek pro zlepšení výsledků žáků než snižování počtu dětí ve třídě nebo zvyšování počtu

hodin přímé výuky. Také bylo doporučeno, aby 2/3 výdajů na školství byly v zemích Evropské unie dány na odměny učitelů. V roce 2009 Rada EU vydala usnesení, kde vyzývá Evropskou komisi, aby v Evropě podporovala politickou spolupráci v oblasti počátečního učitelského vzdělávání, trvalého profesního rozvoje učitelů a vedení škol. Cílem je vytváření aktivit vzájemného učení, kdy dochází k výměně znalostí, zkušeností a odborných poznatků a to mezi pedagogy a tvůrci politik. Je navrhováno například to, aby se všichni noví učitelé zúčastnili programu zaškolení, kdy jim bude během prvních let ve školství k dispozici osobní i profesní podpora. Také by mělo být stanovené pravidelné posuzování individuálních potřeb profesního rozvoje učitelů, které by vycházely ať již ze sebehodnocení nebo z hodnocení ostatních. Učitelé by ve svém rozvoji měli být podporováni také tím, že by měli mít možnost využít programů výměny, kdy by mohli nahlédnout na práci jiných pedagogů a toto by je mohlo obohatit. V neposlední řadě je požadavek i na kvalitní programy pro rozvoj dovedností, znalostí a postojů, které budou k dispozici jak budoucím, tak i současným učitelům. Co se týče situace v České republice, musíme říci, že většina z těchto doporučení zde není naplněna nebo jsou plněna jen formálně. Bohužel nedochází k dostatečnému monitoringu účinků jednotlivých opatření. (Starý, 2012, s. 14-16)

S profesním rozvojem učitelů bezpochyby souvisí jejich vzdělání. Proto si v následující části přiblížíme, jaké jsou podmínky pro vzdělávání budoucích učitelů, co je po nich vyžadováno, jak jsou připravováni, ale také jaké jsou ve stávající přípravě budoucích učitelů nedostatky.

#### 1.4.1 Vzdělávání učitelů

Přípravné vzdělávání učitelů je stálým předmětem zájmu nejenom samotných budoucích učitelů, jejich zaměstnavatelů, tvůrců studijních programů, ale také se stává vědeckým problémem a vstupuje tak do rozvojových programů. S ohledem na aktuální stav se vždy uzpůsobí zdroje pro zkvalitnění přípravy budoucích učitelů. (Vašutová, 2004, s. 53)

V České republice, ale i v dalších zemích se přípravné vzdělávání učitelů realizuje na příslušných vysokých školách. Vzdělavatelé budoucích učitelů si musí před samotnou realizací přípravy položit několik základních otázek. První se týká obsahové náplně přípravy učitelů na pedagogických fakultách. Další se zabývá optimální proporcí mezi pedagogickou, didaktickou a odbornou složkou přípravy. A důležité je si také odpovědět na otázku, jaký má být podíl mezi teorií a praxí v přípravě učitelů. Tato poslední část je v našem škol-

ství poměrně problematická, protože se v praxi stále nedaří realizovat optimální rovnováhu mezi podílem teoretické a dovednostní přípravy. Pro nalezení odpovědí na tyto otázky je vytvořena koncepce učitelské přípravy. Celkově můžeme definovat čtyři složky, které má tato příprava obsahovat – odborně předmětovou (aprobační předměty), pedagogicko-psychologickou, praktickou (nácvik profesních dovedností) a složku věnující se všeobecnému základu. (Průcha, 2009, s. 138)

V oblasti vzdělávání učitelů můžeme v současnosti hovořit o nutnosti změny. Narážíme zde na kritiku pedagogické pregraduální přípravy, která pochází od vzdělavatelů budoucích učitelů, autorů výzkumných studií o učitelích, ale také přímo od samotných učitelů. Nejčastěji je kritizován nedokonalý výběr uchazečů o studium učitelství. Konkrétně je vytýkáno, že jsou na školy vybíráni jedinci, kteří sice mají určité vědomosti, avšak chybí jim hodnotová orientace a pedagogická talentovanost. Dalším problémem je vysoká teoretičnost s malou aplikací do praxe. S praxí souvisí i další bod, který se týká toho, že budoucí učitelé nemají dostatečný kontakt s reálným prostředím školní praxe a tudíž při nástupu do zaměstnání nejsou schopni se tak rychle adaptovat. Zmiňována je i nedostatečná didaktická vybavenost studentů opouštějících školy a nedostatečná příprava na řešení problémových situací, se kterými se posléze ve školním prostředí mohou setkat. Bohužel však i přes všeobecnou nespokojenost i snahu mnohých odborníků, realizace konkrétních inovací ve velké míře neprobíhá. (Juklová, 2013, s. 22-23)

„Kritika studentů se týká zejména normativity, obligatornosti prakticky všech předmětů studia, z hlediska obsahu atomizace studia, důrazu na předmětové studium a nedocení profesní složky studia, nepropojenosti teoretické a praktické přípravy, pasivního, hospitačního rázu praxe.“ (Spilková a kol., 2004, s. 115)

Současné vzdělávací reformy podmiňují přípravu učitelů a jejich roli při realizaci těchto reforem. Student učitelství je považován za hlavního aktéra profesního vývoje a zároveň (spolu)tvůrce své profesní identity. A právě i z tohoto důvodu bývá hlavním cílem přípravy učitelů podpora v individualizovaném procesu postupného „stávání se učitelem“, kdy dochází k aktivnímu a tvořivému osvojování učitelské profese, a to na základě vlastní činnosti, osobně získaných zkušeností, svého hledání a sebeobjevování v roli učitele. Toto vše se děje také ve spolupráci s kolegy studenty i samotnými učiteli. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 38)



Již při studiu jsou na budoucí učitele kladeny požadavky ohledně toho, jaký by měl učitel být. Mnoho autorů zmiňuje, jaké má mít budoucí učitel schopnosti, kompetence, znalosti, vlastnosti apod. Učitelé se již při svém studiu učí jak komunikovat se žáky, jak umět objektivně zhodnotit výkony žáků, jak správně provádět ústní zkoušení, jak povzbudit třídu či naopak jaké formy trestání jsou adekvátní. Učitelé by určitě měli také umět pohotově reagovat a rozhodovat se v určitých situacích. Každý začínající učitel by měl mít ujasněnou svoji koncepci výchovy a vzdělávání. Nezbytné je i umět pracovat s různorodým kolektivem, umět diagnostikovat různé výchovné obtíže u žáků a hledat vhodné způsoby jejich řešení. Někteří budoucí učitelé mají třeba někdy pocit, že to co se učí je zbytečné a v dalším pedagogickém působení to neuplatní. V tomto se však mohou mýlit. Některé věci, ač se zdají zpočátku neužitečné, tak mohou významně formovat osobnost učitele, a tím i dále ovlivnit jeho schopnosti. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 40-41)

V přípravě budoucích učitelů je významná **psycho-somatická dimenze**, která je tou výchozí. Neméně důležitou je **dimenze psycho-didaktická**, kde osvojování kompetencí probíhá v rámci výuky obecné didaktiky a také oborových didaktik, a vrcholí v průběhu praxe, kterou studenti pedagogických fakult musí v rámci studia vykonávat. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 41)

Studenti pedagogických fakult si samozřejmě musí osvojit také tzv. pedagogické znalosti. Pod tímto pojmem si můžeme představit pedagogické poznatky, které si jedinec osvojil, tedy dokáže je použít při řešení různých pedagogických situací, se kterými se setká v rámci své praxe. V literatuře se můžeme setkat s rozdělením na teoretické a praktické pedagogické poznatky. Ty teoretické studenti získávají studiem knih a dalších materiálů, přednáškami, apod. Naopak praktické poznatky jsou vytvářeny na základě aplikace teoretických poznatků do praktické roviny. Jsou to tedy zkušeností ověřené teoretické znalosti. Pedagogické znalosti můžeme rozčlenit do skupin dle různých hledisek. **Z hlediska formy** rozlišujeme deklarativní a procedurální znalosti. **Deklarativní** jsou fakta, pojmy, teorie atd., které se týkají pedagogické reality, což v praxi mohou být modely vyučování, teorie učení, druhy výukových metod apod. **Procedurální** znalosti budoucím učitelům dávají přehled o postupech v různých pedagogických situacích, jako je například využívání aktivizujících výukových metod. Další skupinou znalostí jsou ty **z hlediska uvědomění si subjektem**. Do ní řadíme explicitní a implicitní znalosti. **Explicitní** jsou subjektem uvědomované a poměrně jednoduše vyjádřené. Také jsou přístupné pozorování jiným jedincem. Naopak **implicitní** znalosti jsou subjektem málo uvědomované, ale zase výrazně ovlivňují učitelovo

vo praktické jednání. Implicitní znalosti se utvářejí zpravidla na základě nějakých pedagogických zkušeností učitele. Poslední dělení, které si uvedeme, jsou znalosti **z hlediska jejich zaměření**, kam spadají sociokulturní, obsahové a metakognitivní znalosti. **Sociokulturní** podávají budoucímu učiteli informace o kultuře školy a třídy. Jsou opět výsledkem určité zkušenosti. **Obsahové** znalosti se týkají různých oblastí pedagogické reality, takže sem můžeme zařadit znalost kurikula, výukové metody, způsob hodnocení žáků, možnosti řešení výchovných problémů, apod. V rámci **metakognitivních** znalostí získá budoucí pedagog informace o svých možnostech, silných i slabých stránkách, možnostech monitorování a hodnocení průběhu vlastní pedagogické činnosti, apod. (Švec, 2005, s. 14-17)

Profesní příprava je pro učitele nesmírně důležitá, protože při ní získává nejenom potřebné znalosti, které poté předává dále svým žákům, ale učí se také to, jak pracovat se žáky a orientovat se v těchto vztazích. Je důležité si uvědomit, že vzdělávání by nemělo skončit ukončením vysoké školy a získáním akademického titulu, ale je třeba reflektovat změny ve společnosti a svoje vzdělávání nadále rozšiřovat a obnovovat. Proto zde hovoříme o dalším vzdělávání učitelů, kterému se budeme věnovat v následující části.

#### **1.4.1.1 Další vzdělávání učitelů**

Jak jsme již zmínili, v současné škole už učitelům nestačí pouze studium na příslušné vysoké škole, ale vývoj společnosti vyžaduje, aby se účastnili dalších vzdělávacích programů, školení, apod. Je důležité, aby si svoji kvalifikaci nadále upevňovali a prohlubovali neustálým studiem nových poznatků.

Pojem další vzdělávání učitelů tedy můžeme chápat jako nepřetržitý, systematický a koordinovaný proces navazující na pregraduální vzdělání, který trvá po celou dobu učitelovy profesionální kariéry. Jedná se zde o celoživotní rozvíjení kompetencí a také trvalý osobnostní rozvoj učitele. Hlavními cíli dalšího vzdělávání učitelů je například zdokonalování profesionálních dovedností, zdokonalování učebního a vyučovacího procesu, vnitřní rozvoj škol či osobní rozvoj samotných učitelů. (Kohnová, 1995, s. 20)

Po legislativní stránce se mají učitelé povinnost dále vzdělávat. Toto je ukotveno v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Všichni pedagogičtí pracovníci se po dobu pedagogické činnosti musí dále vzdělávat, čímž si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Dalším vzděláváním je dle tohoto zákona myšleno studium na vysokých školách,

v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků či v jiných zařízeních a to na základě akreditace udělené ministerstvem. Možností jak může probíhat další vzdělávání je i samostudium. Toto další vzdělávání pedagogických pracovníků je organizováno ředitelem školy, a je v souladu s plánem dalšího vzdělávání, který je stanoven po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při tvoření tohoto plánu je nutné zohlednit studijní zájmy pedagogického pracovníka, ale i potřeby a rozpočet dané školy. Pedagogický pracovník, který nastoupí do programu dalšího vzdělávání, má následně ze zákona nárok na volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce. Toto volno mu určí ředitel školy. Učitel má poté nárok na náhradu, která se rovná výši ušlého platu. Legislativně je další vzdělávání ukotveno také ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Zde je odlišeno studium sloužící ke splnění kvalifikačních nebo dalších kvalifikačních předpokladů (kvalifikační vzdělávání) a studium k prohlubování odborné kvalifikace (průběžné vzdělávání). Tato vyhláška hlavně věnuje pozornost kvalifikačnímu vzdělávání, které je určeno pro lidi, kteří se chtějí stát kvalifikovanými učiteli. To průběžné je zde zmíněno jen okrajově a týká se všech učitelů. Obsah průběžného vzdělávání je popsán jako „poznatky související s procesem vzdělávání a výchovy“. Minimální délka tohoto typu vzdělávání jsou 4 vyučovací hodiny. Účastník tohoto vzdělávání získá jako doklad o absolvování osvědčení. (Starý, 2012, s. 17-18)

Účast učitelů na dalším vzdělávání je prospěšná nejenom pro samotného učitele, ale měla by být přínosná pro celou školu. Bohužel však většinou z finančních důvodů se nemohou vzdělávacích projektů účastnit všichni učitelé, a proto zde vyvstává otázka, jak efektivně předat nabyté informace svým kolegům ve škole. Toto předávání může probíhat prostřednictvím komunikace na úrovni formálních i neformálních uskupení. Pro takovéto sdílení je vždy lepší, aby se daného vzdělávacího projektu zúčastnilo více učitelů ze stejné školy, aby poté mohli podat svým kolegům přesnější informace. (Pol, 2013, s. 85-86)

V rámci rozvoje učitele je nutné kromě neustálého prohlubování kvalifikace také umět zhodnotit svoji práci a zpětně si říci, co se učiteli povedlo a co je naopak potřeba změnit. Toto by učitel měl provádět v rámci pravidelné sebereflexe.

### 1.4.2 Sebereflexe v učitelské profesi

Sebereflexí míníme zamyšlení se jedince nad sebou samým, nad svojí osobností, činy, myšlenkami, postoji, city, apod. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout se co a jak změnit, a jak postupovat do budoucna. Pokud hovoříme o sebereflexi u učitelů, tak ta zahrnuje několik fází. Jedná se o opětovné vybavení, popis a rozbor klíčových prvků, hodnocení či přehodnocení, způsoby vysvětlení, přijetí rozhodnutí a stanovení další strategie. Je důležité si uvědomit, že sebereflexe u učitelů je nezbytnou podmínkou jeho odborného růstu, ale také i jeho pedagogické kompetence a odborné i lidské odpovědnosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 209)

Velmi často se můžeme setkat s citací Schönovy koncepce sebereflexe pedagogické činnosti učitele. Ta zdůrazňuje tzv. startovací fázi jakožto významnou součást reflexe. V této koncepci se jedná o to, že je v zájmu samotného učitele, aby byla zjištěna kvalita či efektivita jeho pedagogické práce. A právě tento zájem je impulsem a startem samotného procesu sebereflexe. Výsledkem tohoto procesu je vytvoření plánu či záměru učitele, kterým chce svoji pedagogickou činnost zlepšit. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 56)

Sebereflexi u učitelů můžeme zkoumat z hlediska několika aspektů. Jednou z velmi důležitých součástí je profesní sebevědomí, které se odvíjí nejenom z vnějšího hodnocení, ale také právě ze sebehodnocení. V současnosti je však nízké profesní sebevědomí u učitelů velkým problémem. Pro zhodnocení své vlastní práce je podstatné, aby si učitelé dokázali uvědomit svoje klady, ale i nedostatky, které ve své práci pociťují. Dle výzkumného záměru *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu (1999-2003)* bylo zjištěno, že učitelé si na svojí práci nejvíce cení vlastní práce s dětmi, pozitivního vztahu k nim, otevřenosti a schopnosti naslouchat a následně dětem i pomoci. Co se týče taktéž důležitých vlastností jako je například respekt k dětem, spravedlivé hodnocení či uznání vlastní chyby, tak tyto vlastnosti učitelé ve velké míře neuváděli. Jak jsme již zmínili, v rámci sebehodnocení je nutné umět nalézt i svoje nedostatky, což někdy sice nebývá lehké, ale pro učitele může být toto zamyšlení velmi přínosné. Jako svoje nedostatky tedy učitelé jmenovali nedůslednost, nerozhodnost, přílišnou tolerantnost, emotivnost či syndrom vyhoření. Zřídka zmiňovali problémy s kázní, nízkou schopnost být na děti dostatečně přísný či zanedbávání své přípravy na vyučovací hodiny. (Vašutová, 2004, s. 136-137)

Pokud se učitel zamýšlí nad svojí prací, pokládá si různé typy otázek, a to podle toho, na co se chce zaměřit. Můžeme vymezit tři základní typy otázek – popisné, kauzální a rozho-

dovací. **Otázky popisné** učiteli umožňují uvědomit si a posléze popsat svoje jednání a prožitky v určité pedagogické situaci. Učitel si má odpovědět na otázky ohledně toho, co dělal, co prožíval, jaká byla komunikace se žáky, jaké byly jejich reakce, apod. Druhý typ otázek jsou **otázky kauzální**, které směřují k analýze vlastního jednání a jeho příčin v určité pedagogické situaci. Důležité je i nalezení souvislostí mezi tímto jednáním a učitelskými znalostmi, osobnostními rysy apod. Učitel si zde zodpovídá na otázky týkající se důvodu příslušného jednání, nebo co jeho chování ovlivnilo. Poslední skupinou jsou **otázky rozhodovací**, které učitele podněcují k tomu, aby hledal, jaké jsou možnosti jiného jednání v určité pedagogické situaci. Učitel nalézá odpovědi na to, jak by mohl v dané situaci jednat jinak, co se předpokládá, apod. (Švec, 1998, s. 116)

Pokud si učitel nějaké svoje nedostatky v rámci provedení sebereflexe uvědomí, je následně důležité, aby začal pracovat na jejich odstranění. V této cestě mu může pomáhat mentor, který mu bude pomáhat posilovat ty dovednosti, které se mu daří.

## 2 MENTORING

Téma mentoringu je v českém prostředí ještě poměrně nové, avšak v poslední době o něm můžeme stále více slyšet. Co se týče vnímání významu tohoto slova, musíme říci, že v současnosti je v češtině tento termín vnímán spíše v negativním slova smyslu, proto je důležité ukázat, co mentoring vlastně představuje, a že může být velmi užitečným pro další rozvoj jedince. Princip mentoringu je využíván v mnoha oblastech, například v práci s dětmi a mládeží nebo právě u učitelů, kterým se v naší práci věnujeme. Můžeme však říci, že ať už se jedná o jakýkoliv mentoringový program, hlavním úkolem každého z nich je, aby zprostředkoval takové vztahy, ve kterých budou naplňovány kvalitativní kritéria principu přirozeného mentoringu. (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 7-11)

V této kapitole se nejprve zaměříme na vymezení pojmu mentoring, kde v souvislosti s tím zmíníme i další možnosti, jak se může jedinec rozvíjet. Poté se budeme věnovat i historii mentoringu. Důležitou částí této kapitoly bude ta, která se již věnuje konkrétním aktérům mentorského procesu – mentorovi a menteeemu. Vymezíme zde, jaké má mentor kompetence či jak probíhá jeho vzdělávání. Budeme se věnovat také tomu, jaký je vztah mentora a menteeho. Pro úplné dokreslení představy o mentoringu, je podstatné zmínit i fáze, kterými každý mentorský vztah prochází. Ty proto budou náplní další podkapitoly. Závěr kapitoly bude patřit mentoringu ve školství, kde zmíníme, jaké jsou kompetence kvalitní pedagogické praxe a jaká je efektivita a přínos mentoringu.

### 2.1 Vymezení pojmu mentoring

V odborné literatuře se setkáváme hned s několika definicemi mentoringu. Například podle Brumovské a Seidlové Málkové se jedná o blízký, individuální a mezigenerační vztah mezi starším a zkušenějším mentorem, a mladším, méně zkušeným chráněncem. Mentor má zájem na tom, aby menteeemu předal co nejvíce svých zkušeností. Mentoring by mu měl přinést osobnostní, sociální, a také vědomostní rozvoj, který je součástí jeho neformálního vzdělávání. V rámci mentoringu jsme se dříve často mohli setkávat i s pojmem *přirozený mentor*, kdy se jednalo o někoho, kdo neplní rodičovskou úlohu, avšak významnou rolí přispívá k rozvoji jedince. Přirozenými mentory byli být například příbuzní, sousedé, učitelé či lidé v roli trenérů. V postmoderní společnosti však dochází k postupnému odsouvání přirozených mentorských vztahů do pozadí. (2010, s. 11-12)

Další definice mentoringu říká, že se jedná dlouhodobé, významné a příznivé působení na lidský život, obecně jako výsledek nějakého kontaktu jedince s druhým jedincem. Jde o proces, kdy mentor a mentee spolu pracují na tom, aby objevili či vytvořili menteeho schopnosti, a došlo k podpoře získání znalostí a dovedností, které budou sloužit jako možnosti růstu menteeho. Mentor je zde popisován jako jedinec, který má určité znalosti, vhléd či moudrost, které jsou užitečné právě pro menteeho. (Shea, 2002, s. 8)

Lazarová o mentoringu hovoří jako o déletrvajícím, kontinuálním procesu pomoci, kde základní podmínkou je dobrovolnost na obou stranách. Vyzdvihuje zde taktéž vzájemný respekt a důvěru. Mentorský vztah má směřovat k určitému stanovenému cíli a je charakteristický několika fázemi, které mentor pravidelně vyhodnocuje. Vztah mentora a menteeho je zpočátku těsný, kdy mentor může klientovi pomáhat s přípravou na hodinu či mu poskytovat supervize, ale postupem času dochází k uvolňování vazeb a klient se stává samostatnější. Aktéři mentorského procesu by měli mít na vědomí, že by nemělo docházet pouze ke sdílení úspěchu, ale také momentů frustrací. (Lazarová, 2011. s. 100)

Odborníkem v oblasti mentoringu je u nás v současnosti Mgr. Václav Šneberger, který také přináší definici tohoto pojmu. Jedná se o učení dospělých, které je postavené na dobrovolnosti a také kolegiálních principech. Dochází k využívání již osvojených kompetencí jako základu k dalšímu rozvoji. Důležitým znakem tedy je, že mentoring je postaven na zlepšování toho, co již jedinec umí, nikoliv na jeho deficitech. Tato forma profesního rozvoje učitele se skládá ze dvou složek – metodologické připravenosti a profesní znalosti. Je zde tedy nezbytné znát proces učení dospělých. Také zmiňuje, že je důležité zohlednit úroveň dosavadních pedagogických kompetencí učitele. Jako nespornou výhodu mentoringu Šneberger uvádí to, že učitel sám řídí proces svého učení, čímž dochází i k větší vnitřní motivaci se dále profesně rozvíjet. A právě vnitřní motivace je základ pro vnímání své úspěšnosti. Učitel je poté sebevědomější a je zde menší riziko, že nastane syndrom vyhoření. Mentoring má však i své nevýhody. Tou první můžeme jmenovat poměrně velkou časovou náročnost. Druhým problémem je nepřipravenost prostředí na zavádění vnitřních systémů vzdělávání dospělých ve školách. To souvisí také s tím, že ve školách není počítáno s kolegiální podporou jako formou práce a vnitřní podpory v rámci školy. (Šneberger, 2012a, s. 5-6)

Mentoring stejně tak jako i další metody práce s lidmi má své určité charakteristiky. V první řadě je to určitě **jedinečný vztah** mezi mentorem a mentee, kdy je potřeba si uvědomit, že žádný mentorský vztah není stejný, protože je ovlivněn různými interperso-

nálními procesy. Dalším znakem je i **partnerství**, které je velmi důležité, protože k tomu, aby docházelo k osvojování nových vědomostí, dovedností a osobnímu rozvoji, je nezbytné, aby bylo podnětné prostředí. Třetím znakem je, že se jedná o **proces definovaný typem podpory mentora**. Mentor se zde snaží naplnit potřeby menteeho a funkci mentorského vztahu. Funkce mentoringu je instrumentální a psychosociální, což znamená orientovaná na daný cíl. Předposledním znakem charakterizující mentoring je **reciproční vztah**. Mentor zde užívá dobrovolné účasti menteeho. Dochází k tomu, že mentor vytváří dlouhodobý kvalitní vztah. V neposlední řadě je významná i **dynamika**, kdy můžeme obecně říci, že čím déle mentorský vztah trvá, tím kvalitnější jsou přínosy pro menteeho. (Eby, Rhodes, Allen, 2007 cit. podle Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 13-14)

Je nutné si uvědomit, že mentoring však není jedinou možností, jak můžeme podpořit druhého jedince v jeho rozvoji a nasměrovat ho v cestě za řešením jeho problému. Proto v následující podkapitole uvedeme další možnosti podpory rozvoje jedince.

### 2.1.1 Další metody rozvoje

Mimo mentoringu se můžeme setkat i s dalšími metodami, které podporují jedince v jeho učení a rozvoji. Tím prvním může být **lektor**. Ten předává teoretické znalosti a případně i praktické dovednosti a to na základě sjednané zakázky. Podmínkou pro vykonávání této činnosti je vysokoškolské vzdělání a také znalost andragogiky. Velkou výhodou je také všeobecný přehled. Další možností je spolupráce se **supervizorem**. Ten dohlíží nad prací jedince či celého týmu, pomáhá jim řešit složité situace, radí jim, poskytuje zpětnou vazbu apod. V neziskové sféře mohou roli supervizorů zastávat psychologové, kdy se většinou jedná o externí spolupráci. V business oblasti jsou supervizoři většinou z řad interních zaměstnanců. Můžeme využít také pomoc facilitátorů, kteří jsou odborníky na proces a se svými klienty pracují na způsobech, jak vyřešit obtížnou situaci. **Facilitátor** neradí věcně, ale napomáhá klientům v tom, aby se drželi svého vytyčeného cíle a našli řešení. V neposlední řadě sem řadíme i kouče. **Koučování** je dnes chápáno jako způsob komunikace a práce s lidmi, kdy lidé rychleji nacházejí řešení různých situací. Při koučování jsou používány cílené otázky. Co se týče vzdělání, u kouče není rozhodující, avšak je nutné, aby si doplnil příslušný výcvik. Rozsah těchto výcviků není přesně daný, může se lišit, avšak většinou se jedná o několik let. (Medlíková, 2013, s. 12-14)



Pojmy koučink a mentoring bývají často zaměňovány či ztotožňovány, proto je důležité si říci jaký je mezi nimi rozdíl. Oboje jsou to metody, které přispívají k rozvoji jedince, jeho dovedností a schopností, avšak existují mezi nimi rozdíly. Mezinárodní federace koučů koučink definuje jako partnerství s klienty v tvůrčím procesu, ve kterém dochází k podpoře nových nápadů. Tento proces jedince inspiruje k maximálnímu využití jeho osobního i profesního potenciálu. Podstatným rozdílem mezi koučinkem a mentoringem je takový, že kouč vede proces a nezasahuje do obsahu toho, o čem klient přemýšlí, ale pouze ho otázkami podporuje v přemýšlení. Nepochází zde k interpretaci jeho názorů či nápadů. Ani na tématu, cíli, či způsobech se nepodílí, ale nechává klienta na tomto pracovat samotného. Kouč pouze podporuje klienta v tom, aby on sám našel zdroje řešení. Oproti tomu mentor předává své vlastní znalosti a zkušenosti. (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 46)

Pro dokreslení vymezení pojmu mentoring je důležité znát i jeho historii, na kterou se zaměříme v další části práce.

## 2.2 Historie mentoringu

Mentoring je jednou z nejstarších forem učení. Již v dávné historii se můžeme s mentory setkávat. Za mentorský vztah můžeme považovat již vztah Merlina ke králi Artušovi, filosofa Sokrata k Platonovi, Aristotela k Alexandru Velikému, apod. Například v Číně byl za učitele považován mudrc, který doprovázel své žáky na cestě k pravdě, hinduisté měli zase své guru, kteří vedli své žáky. Židé měli rabíny a indiáni stařešiny. Samotné pojmenování mentor se objevuje 800 let př. n. l. v Homerově eposu Odysseus. Když Odysseus odcházel do války, svěřil svého syna Telemacha do výchovy Mentora, což byla vlastně bohyně Athena, které důvěřoval v tom, že se o jeho syna postará. Ona poté v jeho výchově působila jako učitel, rádce, průvodce, ale také přítel. Učila jej, aby se byl schopen postarat o zemi, až převezme po otci trůn. V minulosti lidé v mentorských vztazích nenavštěvovali formální školu, ale byli vedeni svým mistrem. Původní pojetí mentora zahrnoval i archetypální rozměr. V tomto pojetí se jednalo o jedince, který je schopný objasnit věci, má skryté a vzácné schopnosti, které používá při pomoci k rozvoji druhému člověku. Nezabýval se jen samotným předáváním znalostí, ale také tím, co se může a nemůže dělat a hlavně také objevení sama sebe. (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 29-30)

Ve světě má mentoring již poměrně dlouhou historii. Počátky se datují v USA na přelomu 19. a 20. století, kdy se začaly vyskytovat první dobrovolné mentoringové aktivity. Docházelo ke zvyšování kriminality u mladých lidí, která byla důsledkem industrializace a urbanizace. Tito delikventi byli považováni za oběti moderní doby, která byla charakteristická taktéž chudobou a sociální nerovností. V rámci rozvoje sociálních věd byla delikvence u dospívajících brána jako začátek cyklu, na jehož konci se nachází sociální a morální úpadek. Proto se na konci 19. století utvořilo hnutí *Friendly Visitors*, které bylo považováno za první fázi hnutí mentoringu. Toto hnutí mělo mladým delikventům pomoci, a to formou návštěv, kdy se členové hnutí snažili být pro mladé delikventy vzorem v chování. Tyto aktivity však nebyly příliš úspěšné, protože neměly velkou profesionální úroveň. Následně v roce 1899 v Chicagu vzniklo sociální hnutí *Progressive Movement*, které založilo soud pro mladistvé. Ve své práci využívali nové poznatky ze sociálních věd a metod z psychologie a psychopatologie. V této době byla v USA také založena *Asociace na ochranu mladistvých* (Juvenile Protective Association) a byly obnoveny a vyzdviženy principy přirozeného mentoringu. V historii mentoringu můžeme zmínit dvě vlny. Ta první začala na počátku 20. století, kdy došlo k založení prvního mentoringového programu s názvem *Big Brothers Big Sisters of America*. Mentorské vztahy se v této době postupně stávaly součástí sociálních služeb s účastí dobrovolníků, a to například v organizacích YMCA (Young Men's Christian Association) či YWCA (Young Women's Christian Association). Druhá vlna mentoringu se datuje na přelom 80. a 90. let 20. století. Je spojována s proměnou rodiny ve druhé polovině století, kdy docházelo ke změnám ve výchově mladé generace. Ta si musela vytvořit svoje vlastní strategie zvládání obtížných životních situací. Proto bylo nutné hledat alternativní podoby přirozených vztahových sítí širších forem rodiny. Jako jednou z alternativ se ukázal formální mentoring. V této době nastává proměna mentoringu, a to z dobrovolné neorganizované činnosti na organizované programy zřizované v návaznosti na výsledky akademického výzkumu. Dochází k rozšíření mentoringu po celých USA a dále po celém světě. A v roce 2007 po celém světě fungovalo již 4500 mentoringových programů. (Freedman, 1993 cit. podle Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 31-33)

Přestože je mentoring stará činnost, výzkumy, které se ho týkají, se začaly objevovat až mnohem později – v polovině 70. let 20. století. Bylo to hlavně z toho důvodu, že byla snaha ukázat přínos na rozvoj lídrů a vedoucích pracovníků, a také ukázat, že se jedná o užitečnou metodu vzdělávání dospělých a to na různých úrovních vzdělání. Mentoring je

zde spojován s rozvojem kognitivních schopností, emočním rozvojem, lídrovstvím a sociální integrací. V 80. letech přišla s novým výzkumem Kathy Kramová, která se zabývala kariérním postupem zaměstnanců mimo vedoucí pozice a na jejich rozvoj postupem času. Nabízela model mentoringu popsany ve 4 fázích – iniciace, kultivace, separace, předefinování. Tento výzkum byl jedním z významných při rozvoji mentoringu. (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 29-30)

V současnosti mnoho korporací využívá mentoringu na podporu rozvoje, motivace a udržení schopných pracovníků. Nejnovějšími trendy v oblasti mentoringu jsou v současnosti formy týmového a skupinového mentoringu. (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 30)

Pro vykonávání metodické podpory je proto nutné, aby ve školství působili kvalitní mentoři, kterým se budeme věnovat v následující části práce. Zmíníme zde, jaké kompetence by měl takový mentor mít a také, jakou kvalifikaci potřebuje pro vykonávání této činnosti.

### 2.3 Mentor

Mentor je profesionální osobou, která je moudrá, vzdělaná, se zkušenostmi a dostatečně vědomá individualita. (Caruso, 1992 cit podle Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 55)

Medlíková o mentorovi hovoří jako o jedinci, který pracuje se služebně mladšími osobami, které vede a pomáhá jim v tom, aby se zapracovali, protože sám je služebně či věkově starší, a tudíž jeho zkušenosti v praxi jsou vyšší a může tak svého kolegu velmi obohatit. Jak jsme již řekli, mentor je velice zkušený a vzdělaný člověk, který má vysoké standardy chování a osvojené morální hodnoty, které jsou natolik ceněné, že by měly být předány i dalším lidem. Spolupráce mezi mentorem a menteeem může být krátkodobějšího rázu, ale také může trvat i po dobu několika měsíců. (2013, s. 13)

Mentor zastává také několik rolí, které záleží na dané situaci, ve které se nachází. Může tedy vystupovat jako lektor, facilitátor, konzultant či kouč. Velmi důležité jsou dovednosti a schopnosti každého mentora. Dovednost chápeme jako využívání určité zručnosti. Schopnost pak dále umění tuto dovednost umět využít ve správném čase, na vhodném místě a správným způsobem. Pro to, aby jedinec byl dobrým mentorem, potřebuje takové dovednosti jako má kouč, ale navíc musí mít zkušenosti, které budou relevantní ke zkušenosti menteeho. Také platí, že dobrý mentor musí nejdříve porozumět sám sobě, aby mohl ro-

zumět rozvoji menteeho. Nezbytná je i znalost stádií učení menteeho, etapám lídrovství, ale i typickým stádiím kariéry. (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 55-56)

Na mentory jsou kladeny také určité požadavky toho, jaký by měl být. V první řadě jsou to samozřejmě zkušenosti a schopnosti, bez kterých by nemohl svoji podporu klientům poskytovat. Hodně důležitá je i samotná dovednost pro lídrovství. Mentor musí mít také přirozenou autoritu, osobní sílu a vliv, schopnost dodávat odvalu a motivovat jedince. Tito lidé by měli být sebejistí a vyzařovat ze sebe zdravé sebevědomí. Nezbytné je i poskytnutí zpětné vazby klientovi a dále ho poté motivovat k tomu, aby byl odhodlán jít do nových situací, zkoušet nové věci, apod. Mentor také musí počítat s tím, že se během své práce může setkat s různými lidmi, proto by i na toto měl být připravený a měl by umět s různými typy lidí jednat. Nesmíme zapomenout ani na mravní zralost, kdy by se mentor měl držet etiky. Důležité je i využití humoru a lidskosti, které často pomáhají odbourat počáteční strach klienta a naváží tak lépe vztah. V neposlední řadě by měla mentory jejich práce bavit, a měli by mít chuť se dále vzdělávat a rozvíjet se. (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 62-64)

U mentorů nejsou dány přesné požadavky na to, jaký by měl mít věk či délku praxe, avšak někteří autoři uvádějí, že optimální je alespoň 8 let praxe ve škole. Samozřejmě mentor sám musí být dobrým učitelem a mít uznání od svých kolegů. Není nutné mít stejné předmětové zaměření jako jeho klient, protože záleží na dílčích cílech mentorského vedení. Přínosné pro kvalitní mentorský vztah je také to, když je mentor se svým klientem schopen „naladit se“ na stejnou vlnu. (Lazarová, 2011, s. 102-103)

Kromě těchto požadavků jsou u mentorů samozřejmě důležité i určité kompetence, které by měl mít osvojeny, aby mohl správně vykonávat mentorskou činnost. S těmi se proto seznámíme v další podkapitole práce.

### 2.3.1 Kompetence mentora

Každý mentor by měl mít určité kompetence, aby mohl kvalitně pracovat se svými klienty. Pro mentorský vztah je hned zpočátku podstatné **vytvořit důvěru a blízkost** se svým klientem. Klient musí z mentora cítit, že je ten pravý, který mu může v jeho cestě pomoci, a proto by dané prostředí mělo být bezpečné a podporující vzájemnou interakci. Mentor by měl mít také ke svému klientovi respekt a nijak se nenadřazovat. Důležitým bodem pro

tuto činnost je také **dodržování etických pravidel**. Mentor vystupuje jako autorita a je pro něj velmi podstatné, aby rozuměl etice a také standardům mentoringu. Dále by měl mentor mít schopnost **rozpoznat**, jaké budou **cíle** ve vztahu s menteeem. K tomu řadíme i schopnost dospět k dohodě a stanovit si, jak vůbec bude daná spolupráce probíhat. Mentor by měl také **podporovat rozvoj sebeuvědomění** u svého klienta. Je totiž důležité, aby si klient uvědomil svoji situaci, v čemž mu mentor pomáhá. Klient si je schopen poté utříbit svoje myšlenky, názory, náhled na situaci, emoce, nálady, které poté posílí schopnost jedince dosáhnout toho, co je pro něj důležité. Každý mentor by měl umět **plánovat a stanovit cíle**, kam se bude proces mentoringu ubírat. To zahrnuje také shromažďování informací a následné vytvoření plánu schůzek a cílů pro rozvoj. Další důležitou kompetencí je **užívání silných stránek**, kde mentor využívá nejdůležitějšího nástroje – otázek – které pokládá klientovi. Správná formulace otázek je velmi podstatná, vychází z aktivního naslouchání. Při kladení otázek by se měl vyvarovat otázkám, z kterých je zřejmá odpověď. Stěžejní pro mentorský vztah je také **aktivní naslouchání**. Schopnost se plně soustředit na to, co nám druhý říká, je pro mnohé složité, avšak v komunikaci velmi podstatné. Mentor by měl pochopit, co mu klient chce sdělit, ale také by měl být schopen rozpoznat například neverbální znaky komunikace. Poté s klientem seskupuje myšlenky a dále na nich staví. S aktivním nasloucháním a plným soustředěním se na klienta souvisí i další kompetence, kde je vyzdvihována **schopnost se plně věnovat klientovi**, naslouchat, nevstupovat mu do přemýšlení, nevnučovat mu svoje myšlenky, být flexibilní, apod. Mentor by měl také **ovládat přímou komunikaci**, kdy je nutné používat takový jazyk, který na klienta nejvíce zapůsobí. Je také důležité umět volit správná slova ve vhodnou dobu, vyjadřovat se srozumitelně a přímo. Během celého procesu mentoringu musí mentor vést svého klienta k tomu, aby dosáhl svého cíle, který si v rámci mentoringu stanovil. Mentor zde **navrhuje konkrétní akce**, které jsou v souladu s těmito cíli. S tím souvisí také **řízení rozvoje a zodpovědnosti**, kdy udržuje pozornost u toho, co je pro klienta důležité, avšak odpovědnost za realizaci zůstává plně na klientovi. V neposlední řadě mezi mentorovy kompetence patří **schopnost předat zkušenosti a znalosti**. (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 65-68)

Šneberger kompetence mentora člení do čtyř skupin – postoje a charakter, odbornost a zkušenosti, komunikační dovednosti a interpersonální dovednosti. V rámci **postojů a charakteru** vyzdvihuje již samotnou ochotu se stát vzorem pro další učitele a podporovat je. Také mentor musí být přesvědčen, že mentoring má smysl a jedinec, který jím prochází, se

vyvíjí. Musí mít taky určitý smysl pro humor, důvtip, životní optimismus, být flexibilní. Velmi důležitá je také schopnost reflexe a poučení se z chyb. Druhou skupinou kompetencí je **odbornost a zkušenosti**. Mentor by měl být mezi svými kolegy považován za odborníka, dobrého učitele. Také má výbornou znalost v oblasti pedagogiky a dalších předmětů, je otevřený dalšímu vzdělávání. Mentor také spolupracuje s dalšími učiteli, je dobrým pozorovatelem ve výuce a je ochoten se učit od svých kolegů. Třetí oblast jsou **komunikační dovednosti**, které jsou také velmi důležitou součástí. U nich je podstatné využívání efektivní komunikace, aktivního naslouchání či poskytování zpětné vazby svým kolegům. Nesmíme zapomínat ani na diskrétnost a důvěrnost v komunikaci. Poslední skupinou jsou **interpersonální dovednosti**. V této oblasti by měl být mentor trpělivý, přístupný, vstřícný, empatický, pozorný. Také je schopen pracovat s různými typy lidí, kde se vyhýbá předčasnému hodnocení. (2012c, s. 22-23)

### 2.3.2 Vzdělávání a rozvoj mentora

V mnohých firmách je mentoring jako přirozený proces a probíhá zde spontánně bez pravidel a nastavení. Lidé chtějí od svých kolegů nějakou radu, pomoc. Pokud ale má mít mentoring opravdu efektivní dopad, je potřeba pracovat se vzdělanými mentory. Proto je nabízen základní výcvik či trénink, což jsou jedny z prvních kroků při zavádění mentoringu do organizace. Další podporou mentorů je supervize, která jim pomáhá rozvíjet dovednosti a budovat důvěru ve schopnosti mentorovat. Supervizorem může být v tomto případě nějaký zkušenější mentor, který by měl mít další supervizní výcvik a doporučuje se, aby nepůsobil v dané organizaci. Další možností je setkávání mentorů, kdy se pravidelně setkávají a sdílejí svoje zkušenosti a dovednosti. Dochází zde ke vzájemné podpoře, což je pro mentory taktéž významné. V neposlední řadě mohou mentoři vytvořit tzv. učící se skupinu, kdy se pravidelně schází menší skupinka mentorů spolu s jedním facilitátorem. Každý pak má svůj prostor pro to, aby rozvedli svoje téma, ke kterému se pak bude zbytek vyjadřovat. Toto můžeme v podstatě označit za skupinový mentoring. Variantou, jak podpořit rozvoj mentorů je i forma dalších tréninků a rozvojových aktivit, které se zabývají mentorovým rozvojem v různých oblastech. (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 103-104)

Platí, že každý mentor by měl mít svého mentora, protože i on se potřebuje nadále rozvíjet. Mentor se svým mentorem tedy řeší plán svého rozvoje, ale také spolu mají pravidelné

supervizní setkání. Tomuto setkávání říkáme mentor-mentoring, který by měl probíhat alespoň 4x ve školním roce a počet supervizí je na vlastním uvážení a potřebách aktérů. Pravidelnou reflexi své činnosti by neměli mentoři podceňovat, protože jejich další vzdělávání je nezbytné pro profesní rozvoj školy. Dle zkušeností můžeme říci, že kvalitním mentorem se jedinec stává minimálně po 2 letech práce s klienty. Podmínkou je ovšem již zmiňovaný další seberozvoj a trénink. (Šneberger, 2012c, s. 8)

Bohužel zatím neexistuje přímé zakotvení v systému, respektive v kariérním řádu ani ucelené možnosti vzdělávání mentorů. Pro uvádění učitelů či vedení studentů učitelství není obvykle žádná další příprava učitelů nutná. V posledních letech se sice objevují snahy jak vzdělávat mentory, která jsou organizována hlavně vysokými školami, ale ani po absolvování příslušného kurzu není jasné, zda učitel bude schopný mentoring provádět. (Lazarová, 2011, s. 103)

## 2.4 Mentee

Pokud hovoříme o mentee, zjednodušeně se jedná o partnera mentora v mentorském vztahu. Zároveň je to také označení pro klienta mentoringového programu, který je příjemcem benefitů tohoto vztahu. V anglosaské literatuře se setkáváme s označením protégé, což v překladu znamená chráněnc. Protégé je mladším partnerem mentora, který se má naučit novým znalostem a dovednostem, které přebírá právě od zkušenějšího mentora. (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 17)

V současnosti je pozornost směřována k začínajícím učitelům a jejich uvádění do profese. Podpora těchto učitelů je často plně v režii ředitelů škol. Situace se však v rámci České republiky různí – na některých školách jsou začínající učitelé velmi podporováni, jinde je podpora na bázi formální a jsou i školy, kde je začínající učitel podporován opravdu minimálně. Uvádějící učitelé (mentoři) zatím nejsou pro tuto roli natolik připravováni a ředitelé nemají tolik možností, jak je odměnit. (Starý, 2012, s. 16)

Pokud je mentee začínající učitel, je důležité mu poskytnout podporu, za kterou jistě bude ve svých začátcích vděčný. Můžeme hovořit o různých oblastech podpory. Jedná se o emoční podporu, kdy je pro začínajícího učitele velmi motivující, když je starším kolegou pochválen, nebo když mu kolegové pomohou zvládat jeho nejistotu a obavy. Důležitá je i fyzická podpora, která spočívá například v poskytnutí studijních materiálů či uspořádání

prostor pro výuku, aby bylo vytvořeno podnětné prostředí pro vzdělávání. Samozřejmě nesmí být vynechána ani vzdělávací podpora, která zahrnuje předávání zkušeností, rad a informací, které se týkají vzdělávacího programu. Za tyto informace bude začínající učitel jistě vděčný, protože se poté rychleji adaptuje na nové prostředí. A posledním typem podpory pro začínající učitele je podpora institucionální, kde můžeme jmenovat pomoc s orientací ve školské podpoře či organizaci školního života. (Liptonová, Wellman, 2005 cit. podle Lazarová, 2011. s. 101)

Po seznámení se s jednotlivými aktéry v mentoringu je důležité definovat, jaký je vztah mezi mentorem a menteeem. Jak by tento vztah měl vypadat, jaké jsou jeho specifické funkce apod. Odpovědi na tyto otázky nám zodpoví následující část práce.

## 2.5 Vztah mentor-mentee

Mentori mají velký vliv při budování mentorského vztahu. Významně se podílí na dynamice, charakteru i kvalitě. Mentor si nejprve utváří představu o tom, jak bude mentorský vztah vypadat. V této chvíli hrají velkou roli jeho hodnoty a cíle. Tak jako pro každý vztah, tak i pro ten mezi mentorem a jeho klientem je velmi důležité, aby se vzájemně poznali, našli společnou komunikaci a vytvořili bezpečné prostředí. Právě vytvoření bezpečného prostředí je nesmírně důležité, protože pokud nebude toto prostředí vytvořeno, hrozí, že mentee nebude chtít spolupracovat v takové míře, jak by bylo možné a potřebné. Proto se mentor musí v úvodní fázi zaměřit na vytvoření vhodného prostředí a navázání vztahu. (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 83-85)

Mentorský vztah má také své specifické funkce. Weiss formuloval teorii mezilidských vztahů, která definuje význam poskytování sociální podpory. Tyto funkce však můžeme aplikovat i na mentorský vztah. V první řadě je vyzdvihována **emocionální integrace**. Jedná se zde o vyjadřování emocí a poskytování zpětné vazby. Tuto funkci můžeme najít v blízkém formálním mentorském vztahu. Druhou funkcí je **sociální integrace**, kdy dochází ke sdílení zkušeností, rozvoji nápadů a diskusím. U mentorského vztahu je v tomto případě základem společná činnost aktérů. Jednou z hlavních funkcí je i **příležitost k péči o druhé**. V oblasti mentoringu poté dochází ke spokojenosti mentora a jeho motivaci k rozvoji vztahu s menteeem. Následující funkcí mentorského vztahu je **potvrzení hodnoty a významu druhého člověka**. Mentor v tomto případě menteeho povzbuzuje a potvrzuje



rozvoj jeho kompetencí. Poslední funkcí je **poskytování asistence**, která může být v rámci mentorského vztahu různě dlouhá. Samozřejmě platí, že každá tato funkce je naplňována v jiné míře u každého mentorského vztahu, protože vždy se jedná o jedinečný vztah, kde mají aktéři různé potřeby. (Weiss, 1973 cit. podle Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 73-74)

Co se týče kvality mentorského vztahu, můžeme na ní nahlížet z více perspektiv. Prvním ukazatelem kvality tohoto vztahu je otevřenost. Mentor by se měl snažit o to, aby udržel otevřenou komunikaci se svým klientem. Dále je důležitá angažovanost, což znamená, že obě strany musí do tohoto vztahu něco vložit (např. čas, citové úsilí). Nutné je i vyladění, kdy se na sebe mentor a jeho klient naladí natolik, že si jsou schopni porozumět i beze slov, pomocí neverbální komunikace a funguje u nich vzájemné porozumění. Posledním znakem je společný pohled na vztah, kdy jsou aktéři spolu schopni plánovat další postupy v řešení problému. (DeVito, 2001 cit. dle Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 88)

Pokud chceme, aby byl mentoring užitečný, musíme akceptovat určitou posloupnost, konkrétně tedy fáze, kterými prochází. Tyto fáze si blíže představíme v další části práce.

## 2.6 Fáze mentoringu

Pro úspěšný mentorský vztah by měl být dodržen jistý postup, jakým by se tento vztah měl ubírat, aby bylo dosaženo určitého stanoveného cíle. Ještě před začátkem je však nutné, aby si mentor stanovil jasné hranice a uvědomil si, co pro svého klienta může udělat, a co již není v jeho silách. Zpočátku by se také mělo stanovit, jak se budou aktéři setkávat. Jedná se nejenom o to, jak dlouho bude celý mentorský proces trvat, ale i o to, jak často se budou setkávat – zda se bude jednat o nějaká pravidelná setkání či půjde o neformální způsob práce. Na začátku je podstatné zvolit i způsob kontaktu jakým budou spolupracovat. Nemusí se tedy nutně jednat jen o osobní setkání, ale můžou pracovat také formou telefonátů či přes email. Poslední velmi důležitou věcí, kterou je potřeba udělat před samotným začátkem mentorské cesty je stanovení pravidel, jak budeme jako mentor zacházet s důvěrnými informacemi. Klient by se měl se svým mentorem cítit bezpečně a neměl by mít obavy mu svěřit své strasti, proto je vytvoření bezpečného a příjemného prostředí velmi důležitou složkou. Po vyjasnění těchto bodů poté může začít samotný proces mentoringu, který má 9 fází. (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 77-78)

První fáze se nazývá **příprava mentora**. Mentor musí být na každé setkání se svým klientem vždy dobře připraven. Jedná se o zamyšlení nad tím, co konkrétně může nabídnout klientovi, tedy jaké jsou jeho zkušenosti. V rámci první fáze si mentor také připravuje strukturu, aby si vyjasnil, jak bude s klientem pracovat. Jak jsme již zmínili, příprava musí proběhnout na každé setkání, kdy si mentor musí uvědomit, v jaké fázi se aktuálně s klientem nacházejí, co již dokázali a naopak, co je potřeba. Dochází také ke kontrole zadaných úkolů. V tomto případě se doporučuje, aby si mentor schovával kopie se stanovenými cíli a vypracovanými úkoly. Posledním krokem v přípravě mentora je vykonání rituálu, kdy se mentor připraví na to, že bude nyní působit jako mentor. Každý má své rituály, někomu stačí pouhé vyslovení a uvědomění si, že bude mentorem, jiní volí kreativnější postupy.

Ve druhé fázi s názvem **ladění** dochází k setkání mentora a klienta, kdy by mělo dojít k naladění se na společnou práci. Zpočátku je nutné vytvořit příznivé prostředí, kdy by měl mentor začít s klientem hovořit o běžných záležitostech, aby odbourali případné počáteční rozpaky. Již od počátku setkání je důležité aktivně naslouchat.

Třetí fáze obsahuje **nabídku témat**, kdy cílem mentora je předložit klientovi takovou nabídku, která klienta bude inspirovat, umožní mu lepší náhled na danou situaci, nabídne témata pro učení se a řešení problémů. Mentor při předkládání nabídek vychází ze své přípravy. Téma pak může více rozpracovat a společně s klientem hledají možnosti, které by mohly být v dané situaci užitečné.

Ve čtvrté fázi nastává čas na to, aby byl **nastaven cíl**, tedy to jakým směrem se bude spolupráce ubírat. Při stanovení cíle řídí metodou SMART, což znamená, že cíl by měl být specifický, měřitelný, akceptovatelný, reálný a termínovaný. Klient zde definuje, co potřebuje a poté si sám určuje kroky, které povedou k naplnění dlouhodobého cíle. Je podstatné si uvědomit, že mentor klienta pouze podporuje v nalezení pro klienta důležitých věcí, ale zásadní rozhodnutí klienta mentor neovlivňuje.

Pátá fáze se nazývá **vaření**, kdy jde hlavně o to, že mentor podporuje klienta v tom, aby objevil různé způsoby jak daný cíl naplnit. Klient by měl maximálně využít svůj potenciál, tedy uvědomit si co zvládá, jaké jsou jeho zkušenosti, apod. Mentor v této fázi hojně užívá otázek, příkladů a příběhů, nabízí také kreativní přístupy řešení. Zároveň ale klienta vede k tomu, aby si uvědomil, jaká rizika ho mohou čekat.

V šesté fázi dochází k **akci**. Mentor vede klienta ke zvolení té akce, kterou vyzkouší, aby se posunul ke svému stanovenému cíli. Klient si v této fázi stanoví, co od mentora potřebuje. Poté všechny získané znalosti musí umět aplikovat do praxe.

V sedmé fázi nastává **vyhodnocení**, kdy se mentor se svým klientem navrátí k definovanému cíli a vyhodnotí výsledky mentorského procesu. Klient by si měl zpětně uvědomit, na co přišel a mentor by mu měl poskytnout zpětnou vazbu. Důležité je vyslovit, jak byla společná mentorská cesta přínosná, jak členy obohatila. Toto je často velkým hnačím motorem.

Předposlední fáze mentorského vztahu se nazývá **co příště**. Dochází zde k přípravě na další setkání. Proto je cílem si rozmyslet, jaké by bylo vhodné téma na řešení, co by klient potřeboval.

Poslední, devátá, fáze se nazývá **jiskra na cestu**. Nyní již dochází k ukončení sezení, kdy mentor zhodnocuje práci a změny u svého klienta. Ocenit tuto práci bývá pro klienta velmi důležité, protože ho to velmi motivuje v jeho další cestě. Mentor svým chováním a zhodnocením také ovlivňuje sebedůvěru svého klienta, což by měl mít na mysli. Setkání se ukončuje tím, že se aktéři dohodnou na termínu dalším setkání. (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 79-96)

## 2.7 Mentoring ve školství

V současné době můžeme čím dál více slyšet o mentoringu, který je aplikován ve školství, proto je potřeba mu věnovat pozornost. Můžeme ho tedy definovat jako poskytování podpory, asistence a vedení začínajícím učitelům, ale i těm, kteří mají již delší praxi v oboru. Cílem mentoringu ve škole je zvýšení jejich profesionálního postupu a úspěšnosti. Základem je zde vztah mezi zkušeným učitelem a tím obvykle méně zkušeným. Mentee by měl za pomoci zkušenějšího mentora dosáhnout vyšší úrovně ve svých znalostech a dovednostech a poté je umět aplikovat i ve výuce. Začínající učitel by měl také díky mentoringu získat větší sebedůvěru, kdy bude věřit ve vlastní schopnosti. Mělo by dojít i k sebeřízení, kdy by začínající učitel měl mít plně ve vlastních rukou svůj osobnostní, profesionální, ale i kariérní rozvoj. V neposlední řadě se má z tohoto učitele stát profesionál, který ví jaká je jeho odpovědnost a zná etické zákonitosti svojí profese. (Jonson, 2008 cit. podle Lazarová, 2011, s. 99-101)

Mentoring ve škole odpovídá vzdělávacím strategiím, které zrcadlí kompetenční učení žáků. Začíná vždy tím, že učitel sdílí svoji profesní vizi a poté si stanoví individuální očekávání v oblasti celoživotního učení a zvyšování kvality pedagogických kompetencí. Cíle mentoringu ve školním prostředí jsou založené na několika předpokladech. První uvádí, že každý jedinec potřebuje svůj čas a prostor k tomu, aby si osvojil určité znalosti a zvnitřnil si kompetence. Dále zdůrazňuje potřebu emocionálního bezpečí, které je nezbytné v době, kdy probíhá změna. Třetím předpokladem je uvědomění si, že mentoring je systém růstu a také řízení svého vlastního učení. Mentoring ve školství také pracuje s tím, že bude dosaženo vyšší kvality a efektivity učení u žáků. A v neposlední řadě je nutné si uvědomit, že úspěšný mentoring je součástí vzdělávání v rámci školy, ale také komunity. (Šneberger, 2012a, s. 6)

Lazarová definuje cíle mentoringu ve škole v nejširším slova smyslu jako rozvoj specifických odborných a osobnostních kompetencí, které jsou pro učitele způsobem, jak lépe vykonávat svoji profesi a stát se tak profesionálem. Co se týče cíle mentoringu u začínajících učitelů, zde je vyzdvihována hlavně adaptace a socializace v novém prostředí, která může být pro učitele zpočátku náročná, ale postupem času, a to i s pomocí mentora se bude moci lépe začlenit do učitelského sboru a zvládat tak nároky nového prostředí. (2011, s. 100)

Mentoring ve školství má význam pro začínající učitele, ale také pro ty, kteří už mají nějakou pedagogickou praxi. U začínajícího učitele je rizikem, že s příchodem na nové pracoviště, kde skoro nikoho nezná, bude bez podpory svých kolegů, tudíž se bude spoléhat pouze sám na sebe. Proto je v této chvíli vhodný nástup mentora, který mu poskytne nejenom odbornou podporu, ale také tu emocionální například tím, že mu bude nablízku, aby se začínající učitel necítil tolik osamělý a bezradný v novém prostředí. Mentorský vztah mu tak nabízí hlubší vzájemné poznání a přesahuje individuální potřeby. Tím také ovlivňuje prostředí a spolupráci ve škole. Jak jsme již zmínili, mentoring má velký význam i u učitelů, kteří mají delší praxi. Práce s mladšími kolegy je totiž může nesmírně obohacovat. Mají možnost nahlédnout na jejich styl práce a myšlení. Pro starší učitele je také nesmírně důležité, aby mohli předávat zkušenosti, čímž dochází k naplnění jejich přirozených potřeb. Tito učitelé se poté cítí potřební a zvýší se jejich sebedůvěra. (Lazarová, 2011, s. 104)

V případě provádění mentoringu u učitelů ve škole je třeba vědět, podle čeho kvalitu výuky posuzovat. Proto byly stanoveny kompetence kvalitní pedagogické praxe, které obsahují několik oblastí, které jsou dále rozpracovány, a pomocí nichž můžeme lépe úroveň učitelů pozorovat.

### 2.7.1 Kompetence kvalitní pedagogické praxe

Touto problematikou se v České republice zabývá například Mgr. Václav Šneberger, který spolu s expertní skupinou vytvořil kompetenční rámec pedagoga, a to v rámci projektu **Podpora pedagogů koučováním jako nástroj efektivního řízení procesů ve školách v Moravskoslezském kraji**. Projekt byl realizován Metodickým a evaluačním centrem, o. p. s., a to v době od 1. června 2011 do 30. června 2012 a měl pět hlavních cílů. Prvním bylo zlepšení kvality výuky, a to pomocí zvýšení kvality řídicích procesů ve školách. Dále se skupina zaměřovala na pozitivní změnu klimatu ve škole prostřednictvím zavedení nedi- rektivních způsobů práce s lidmi. Cílem byla i podpora vedení škol v řízení pedagogického procesu, a to díky vypracování profesního standardu pedagoga. Za důležité byl považován i profesní rozvoj vedení škol v oblasti vedení lidí, kdy bylo konkrétně cílem poskytování zpětné vazby, práce s individuálními plány profesního rozvoje či koučovací přístup. Posledním cílem projektu Podpora pedagogů byl profesní rozvoj pedagogů v oblasti uplatňování koučovacího přístupu v práci se žáky. Zde se jednalo také o poskytování zpětné vazby, dále motivaci, stanovení cílů a postupných kroků k jejich naplnění, sebereflexe, atd. (Šneberger, 2012b, s. 3)

Jak již bylo zmíněno, na vypracování kompetencí kvalitní pedagogické praxe se podílela expertní skupina, která se zaměřila na procesní kvalitu z toho důvodu, že v našem prostředí byla tato oblast nejvíce opomíjena. Byl tedy vytvořen základní rámec profesní kvality, kde byly definovány okruhy kvality a jednotlivé indikátory, které je možno sledovat pozorováním, analýzou portfolia pedagoga nebo strukturovaným rozhovorem. Kompetence kvalitní pedagogické praxe byly rozděleny do šesti okruhů – profesní rozvoj, prostředí a podmínky výuky, plánování a evaluace výuky, škola a komunita, komunikace a učební proces.

První oblast se zaměřuje na **profesní rozvoj**, kde se zabývá zda:

- učitel pravidelně vyhodnocuje kvalitu své pedagogické praxe,
- učitel plánuje svůj profesní rozvoj v souladu s potřebami školy,
- učitel se účastní adekvátních vzdělávacích aktivit,
- učitel využívá moderní a aktuální zdroje informací,
- učitel podporuje růst kvality vzdělávání ve své škole.

Druhá oblast zhodnocuje **prostředí a podmínky výuky**, kde se zabývá zda:

- učitel vytváří podnětné prostředí s demokratickými pravidly,

- učitel vytváří zdravé prostředí ve třídě,
- učitel využívá rozmanitých zdrojů informací s přesahem do praktického života,
- vybavení třídy odpovídá potřebám žáků a vzdělávacím cílům,
- zdroje informací a pomůcky jsou přístupné žákům.

Další oblastí je **plánování a evaluace výuky**, kde hodnotí zda:

- plánování výuky je v souladu se vzdělávacími potřebami a úrovní žáků,
- učitel plánuje výuku na základě ŠVP,
- učitel plánuje výuku ve spolupráci se žáky,
- učitel podporuje sebeevaluaci žáků a rozvíjí různé způsoby hodnocení výuky,
- učitel různými metodami vyhodnocuje individuální rozvoj každého žáka.

Následující oblast zkoumá **školu a komunitu**, kde je pozorováno zda:

- učitel využívá pro výuku zdroje nabízené širší komunitou,
- učitel zapojuje do plánování výuky širší komunitu,
- učitel podněcuje zapojení žáků do života a řešení problémů komunity,
- učitel informuje rodiče a komunitu o vzdělávacích cílech,
- učitel se nejrůznějšími způsoby zapojuje do života komunity.

Předposlední oblast se zabývá **komunikací**, kde zkoumá zda:

- učitel komunikuje s žáky s respektem, úctou a v rámci demokratických pravidel,
- učitel komunikuje s žáky vstřícně bez ohledu na věk, pohlaví, náboženskou či rasovou příslušnost,
- učitel navazuje profesionální vztahy na pracovišti,
- učitel používá rozmanité metody komunikace pro zlepšení vzdělávacích příležitostí žáků,
- učitel užívá otevřenou partnerskou komunikaci,
- učitel komunikuje s rodiči na partnerské úrovni.

Poslední, šestá, oblast se zaměřuje na samotný **učební proces**, kde zkoumá zda:

- učitel využívá metod a technik učení s ohledem na styl učení žáka,
- učitel užívá smysluplné metody vycházející ze zájmu žáků,
- učitel používá aktivizační metody pro podporu učení žáků,
- učitel podporuje vzájemné učení žáků a týmovou spolupráci,
- učitel zařazuje metody kooperativního a konstruktivistického učení pro rozvoj kompetencí žáků.

Tento kompetenční rámec je doporučeno využívat především jako nástroj pro interní práci v rámci škol. Klade se zde důraz na rozvojové potřeby pedagogů při realizaci jejich dalšího vzdělávání. Je důležité říci, že kompetenční rámec má sloužit jako podpora, nikoliv hodnocení a externí kontrola. (Šneberger, 2012b, s. 4-7)

Díky těmto kompetencím jsme schopni lépe poznat, jaká je úroveň učitele v dané oblasti, zda došlo někde k rozvoji, a naopak, kde má učitel stále slabé stránky. Pomocí těchto kompetencí můžeme také zjistit, zda má mentoring smysl a jak je efektivní.

### 2.7.2 Efektivita a přínos mentoringu

Často se můžeme setkat s otázkou, která se týká efektivity mentoringu. Vzhledem k tomu, že je mentorská praxe multidisciplinární, je velmi těžké efektivitu stanovit. Nepřispívá k tomu ani fakt, že zatím nebyly vytvořeny obecně platné normy kvalitní pedagogiky. Toto vše měření efektivity ztěžuje. Existují však obecné výzkumy a to hlavně v oblasti koučování nespécifických kompetencí, které efektivitu mentoringu dokazují. Také jsou nabízeny principy, které nám umožňují efektivitu sledovat. Jsou jimi princip sladění, kdy efektivita vzrůstá, pokud cíle klienta jsou v souladu s cíli v kurikulárních dokumentech, jako je například školní vzdělávací program či další vzdělávání pedagogických pracovníků. Druhým principem je princip vyváženosti a spolupráce, kde efektivita roste, pokud je do mentoringu ve škole zapojeno více učitelů různých skupin. Taktéž je podmínkou existence objektivních dat, které jsou důležité pro plánování dalšího vzdělávání. (Šneberger, 2012c, s. 8)

Přínos mentoringu můžeme nalézt hned ve čtyřech oblastech. Jedním z nejdůležitějších přínosů je ten, že u učitelů zvyšuje kvalitu jejich pedagogických kompetencí. Tito učitelé mají poté lepší úroveň především v oblasti praktických dovedností. Učitel je také schopný zvnitřnit si nároky zvenčí, které jsou na něho kladeny. V tomto případě hraje velkou roli

učitelova vnitřní motivace a také vnímání vlastní úspěšnosti. Přínos mentoringu pro učitele je i v tom, že jim nabízí rámec celoživotně se učit a svoje učení si řídit podle toho, jak sami potřebují. V neposlední řadě mentoring také nabízí nehodnotící spolupráci na procesu učení a samozřejmě neustálé zvyšování kompetencí učitele. (Šneberger, 2012a, s. 7)



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Diplomová práce je zaměřena na mentoring jako nástroj profesního rozvoje učitelů. V současné době vzniká ze strany společnosti požadavek na to, aby učitelé neustále prohlubovali nejenom svoje znalosti, ale také na to, aby zkvalitňovali svoji práci. Jednou z možností je také mentoring. V praktické části naší práce se budeme věnovat přínosu kurzů mentoringu pro učitele základních a středních škol ve Zlínském kraji.

#### 3.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit přínos kurzu mentoringu pro učitele základních a středních škol ve Zlínském kraji, kteří tento kurz navštěvovali.

Dílčím cílem práce je zjištění, zda učitele vedla k účasti na kurzu více vlastní motivace či spíše vedení školy. Druhým dílčím cílem je zjištění informovanosti o mentoringu před vstupem do kurzu. Dalším cílem je zjistit, jaké je učitelovo vnímání vlastních kompetencí profesionálního koučování a jednotlivých oblastech. Cílem je také zjistit vnímaný přínos a míru využití mentoringu v mentorové práci ve škole. Pátým dílčím cílem je zjištění, jaký je pro učitele největší přínos kurzu mentoringu v jeho profesním rozvoji. Předposlední cíl práce se týká zjištění toho, co se učitelé v mentorské práci daří. Posledním dílčím cílem je zjistit, v čem naopak učitel vidí ve svém mentorském působení rezervy.

#### 3.2 Výzkumný problém a dílčí otázky

Pro naši diplomovou práci byl zvolen tento výzkumný problém: *Jaký je přínos kurzů mentoringu pro učitele základních a středních škol ve Zlínském kraji?*

Výzkumné otázky a hypotézy byly stanoveny v souladu s cíli výzkumu:

1. Jaké jsou důvody zapojení se do kurzu mentoringu?

1.1. Jaká je míra vlastní motivace vstupu do kurzu?

*H1: Existují rozdíly v přínosu kurzu mentoringu v závislosti na vlastní motivaci vstupu do kurzu.*

1.2. Do jaké míry byl vstup do kurzu mentoringu požadavkem školy?

1.3. Jaká byla informovanost o mentoringu před vstupem do kurzu?

2. Jaké je mentorovo vnímání vlastních kompetencí profesionálního koučování?
  - 2.1. Jaké je mentorovo vnímání vlastních kompetencí v oblasti „vytvoření základů pro práci s klientem“?
  - 2.2. Jaké je mentorovo vnímání vlastních kompetencí v oblasti „vytvoření vzájemného vztahu“?

*H2: Jaká je souvislost ve vnímání vlastních kompetencí v oblasti „vytvoření vzájemného vztahu s klientem“ s mírou využití mentorských dovedností ve škole.*
  - 2.3. Jaké je mentorovo vnímání vlastních kompetencí v oblasti „efektivní komunikace“?
  - 2.4. Jaké je mentorovo vnímání vlastních kompetencí v oblasti „podpory učení a dosažení výsledků“?
3. Jaký je vnímaný přínos a míra využití mentoringu v mentorově práci?
  - 3.1. Do jaké míry se učitel cítí být mentorem?

*H3: Existují rozdíly ve vnímání profesních kompetencí mentora v oblasti podpory učení a dosažení výsledků v závislosti na tom, zda se cítí být mentorem.*
  - 3.2. Jaký je pro mentora přesah mentoringu do osobního života?
  - 3.3. Do jaké míry využívá mentor mentorské dovednosti ve své škole?
  - 3.4. Jaká je míra ovlivnění mentorovy pedagogické práce mentoringem?
  - 3.5. Do jaké míry považuje mentor mentoring za významný?
4. Jaký je největší přínos kurzu mentoringu v učitelově profesním rozvoji?
5. Jaké činnosti se učiteli v mentorské práci daří?
6. Jaké činnosti se učiteli v mentorské práci nedaří?

### 3.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl tvořen respondenty, kteří byli vybíráni exhaustivním, tedy vyčerpávajícím výběrem. Výzkumný soubor tvoří učitelé základních a středních škol ve Zlínském kraji, kterým byla poskytnutá metodická podpora a prošli kurzem mentoringu. Zlínský kraj byl zvolen právě z toho důvodu, že zde probíhaly kurzy připravující budoucí mentory a cílem bylo zjištění, zda pro ně mají tyto kurzy přínos a do jaké míry ovlivňují jejich práci.

**Základní soubor:** Učitelé základních a středních škol ve Zlínském kraji účastníci se kurzu mentoringu

**Výběrový soubor:** Učitelé základních a středních škol ve Zlínském kraji účastníci se kurzu mentoringu

### 3.4 Výzkumná technika

Při výzkumném šetření jsme zvolili formu dotazníkového šetření. Byl sestaven dotazník, který má celkem 26 položek a je rozdělen do několika částí. První část se věnuje období před vstupem do kurzu mentoringu a související míře očekávání a informací o mentoringu samotném. Druhá část se týká zvládnání ICF základních kompetencí profesionálního koučování. Předposlední část je již zaměřena na období po skončení kurzu a uplatnění získaných znalostí v praxi. Otázky v těchto třech částech jsou pokládány na pětibodových škálách. Poslední část dotazníku obsahuje tři otevřené otázky vedoucí mentory k zamyšlení nad přínosem kurzu v jejich profesním rozvoji, jejich rezervami a naopak dobře zvládnutými činnostmi v mentorském působení.

### 3.5 Způsob zpracování dat

Kontakty na respondenty jsme získali již na kurzech mentoringu, kterých jsme se taktéž měli tu možnost účastnit. Vybírání byli tedy konkrétní učitelé základních a středních škol ve Zlínském kraji a kontaktovali jsme je pomocí emailů, kam jim byl dotazník zaslán. Některé učitele jsme navštívili osobně v jejich škole.

Po získání vyplněných dotazníků následovalo přepisování jednotlivých odpovědí ze škálových otázek do programu Microsoft Office Excel. Poté byly spočítány průměry uvedených hodnot v jednotlivých otázkách na základě stanovených výzkumných otázek. Jednotlivé výzkumné otázky byly vyhodnoceny a pro přehlednost doplněny histogramy četností či tabulkami, které byly dále okomentovány. V grafech č. 1, 2, 3, 5 a 6 je na ose X vždy vynášeno, jak na danou otázku respondenti odpovídali na škále 1-5. Těmito čísly jsou také pojmenovány jednotlivé sloupce.

Otevřené otázky byly zpracovány zvlášť, kdy jsme si zaznamenali jednotlivé odpovědi respondentů a poté četnosti zmíněných výroků. Ty jsme poté zpracovali do tabulek a okomentovali.

Při vyhodnocování jsme u hypotézy č. 1 a 3 provedli zakódování, kdy jsme z pěti škálové stupnice vytvořili třístupňovou, a to tak, že dvě nejnižší čísla byla spojena do jedné hodnoty, dvě nejvyšší také, a střední hodnotu jsme ponechali samostatně.

Pro testování stanovených hypotéz jsme zvolili korelační analýzu a Kruskal-Wallisův test. Výpočty byly prováděny v programu STATISTICA 12.

## 4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

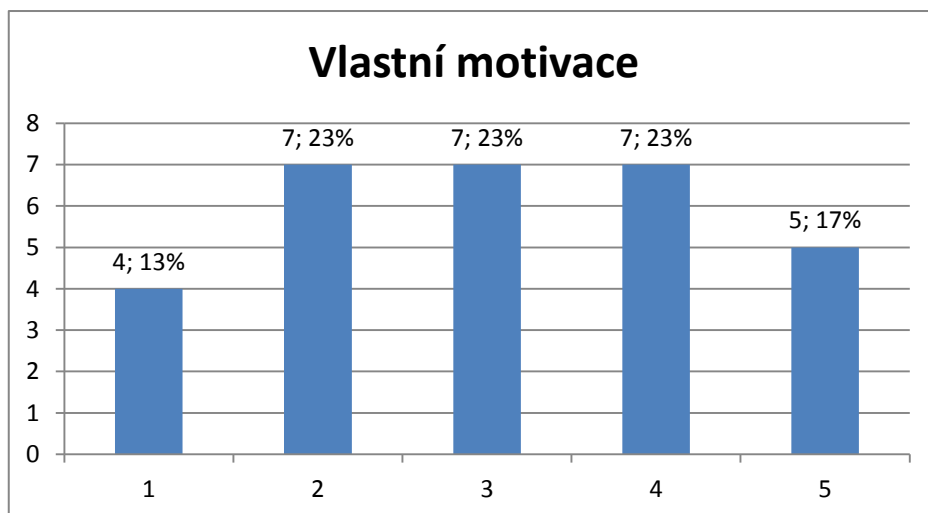
Po získání vyplněných dotazníků jsme přistoupili k jejich vyhodnocení a získaná data nám poté sloužila k získání výsledků výzkumu. Při vyhodnocení otázek jsme vycházeli z předem stanovených výzkumných otázek a hypotéz. Jednotlivé výsledky budou okomentovány a pro lepší přehlednost také doplněny o tabulku či graf.

### 4.1 Období před vstupem do kurzu mentoringu

První část dotazníku se zaměřovala na období před tím, než učitelé do kurzu mentoringu vstoupili. Konkrétně nás zajímala hlavně míra vlastní motivace vstupu do kurzu, ale zjišťovali jsme také míru požadavku školy pro vstup do kurzu a informovanost učitele o mentoringu jako takovém.

**Výzkumná otázka číslo 1:** *Jaké jsou důvody zapojení se do kurzu mentoringu?*

1.1 Jaká je míra vlastní motivace vstupu do kurzu?

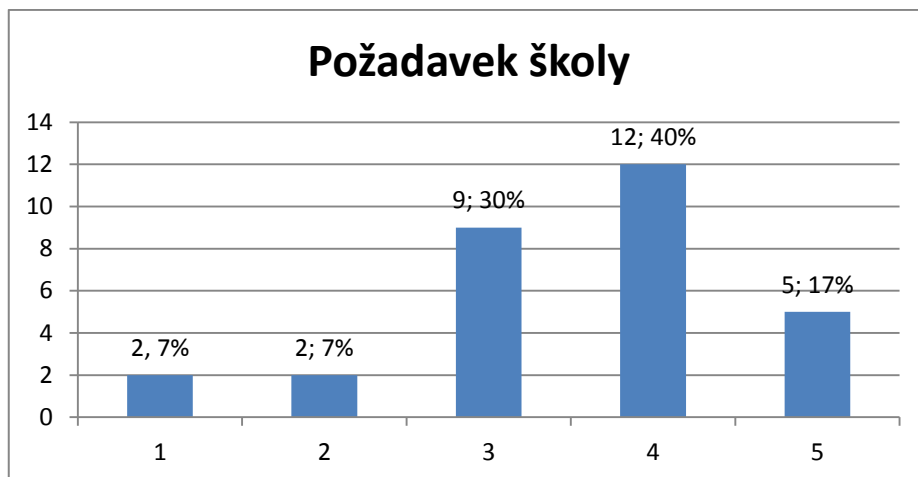


Graf č. 1: Vlastní motivace

K první dílčí výzkumné otázce se vztahovala první otázka v dotazníku a týkala se vlastní motivace vstupu do kurzu mentoringu. Pro přehlednost jsme data znázornili pomocí histogramu četností. V něm můžeme vidět, že hodnoty byly poměrně vyrovnané. Pouze 4

účastníci (13%) odpověděli, že vlastní motivace byla minimální. Naopak opačnou možnost, tedy absolutní vlastní motivovanost zvolilo 5 účastníků (17%). Hodnoty 2, 3 a 4 získaly stejný počet, každá 7 účastníků, což představuje vždy 23 %. **Průměrná vlastní motivovanost vstupu do kurzu mentoringu byla tedy 3,067.**

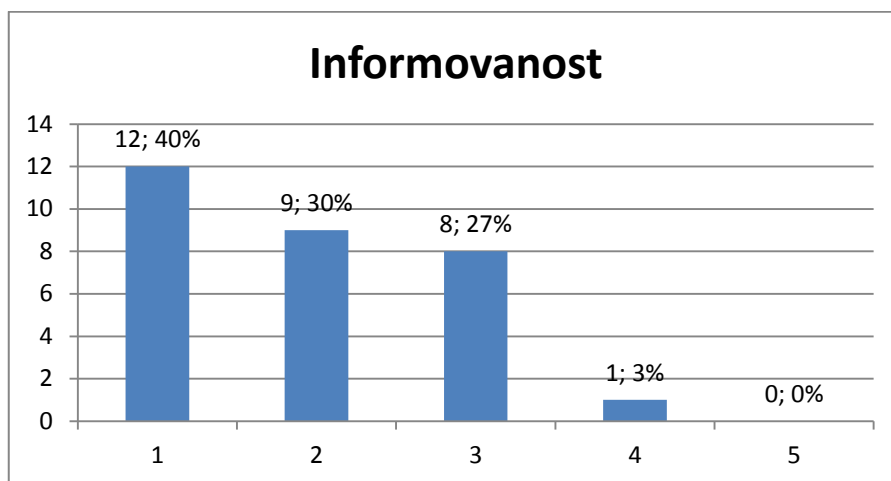
### 1.2 Do jaké míry byl vstup do kurzu mentoringu požadavkem školy?



Graf č. 2: Požadavek školy

Druhá dílčí výzkumná otázka se vztahovala k druhé otázce v dotazníku a týkala se míry požadavku školy na učitele, aby vstoupil do kurzu mentoringu. Zde již můžeme vidět větší četnost vyšších hodnot, což ukazuje vyšší míru požadavku školy na vstupu učitele do kurzu mentoringu. Hodnotu 1 a 2 pouze označilo po dvou lidech (7%) účastníků, avšak položku 3 už 9 učitelů (30%). Nejčastější odpověď byla hodnota 4, kterou zvolilo 12 účastníků (40%). Maximální hodnotu zvolilo 5 učitelů (17%). **Celkově průměr vstupu do kurzu mentoringu jako požadavku od vedení školy byl u respondentů výzkumu 3,53.** Zde tedy můžeme vidět, že požadavek školy měl sice o něco vyšší průměr než vlastní motivace na vstup do kurzu, avšak tento rozdíl nebyl až tak zásadní.

## 1.3 Jaká byla informovanost o mentoringu před vstupem do kurzu?



Graf č. 3: Informovanost

Třetí dílčí otázka korespondovala s třetí otázkou v dotazníku a dotazovala se na míru informovanosti učitele o mentoringu ještě před tím, než do kurzu vstoupil. Ukázalo se, že 12 učitelů (40%) mělo před vstupem do kurzu o mentoringu opravdu minimum informací. Hodnotu číslo 2 zvolilo 9 (30%) účastníků a střední hodnotu označilo 8 (27%). Pouze jeden (3%) označil na škále hodnotu 4 a žádný nevedl nejvyšší možnost s číslem 5. **Celková průměrná informovanost o mentoringu před vstupem do kurzu tedy byla vyhodnocena na 1,93.** Můžeme tedy říci, že ač informovanost o mentoringu jako takovém byla poměrně nízká, skoro 2/3 dotazovaných učitelů označilo míru vlastní motivace zúčastnit se kurzu body 3, 4 či 5. Z toho můžeme usuzovat na zájem respondentů o získání nových znalostí a dovedností v nové oblasti.

## 4.2 Osvojení ICF základních kompetencí profesionálního koučování

Druhá část dotazníkového šetření se již týkala ICF základních kompetencí profesionálního koučování a konkrétně jejich osvojení učiteli během kurzu. Těchto kompetencí je celkem 11 a jsou rozděleny do čtyř oblastí, přičemž každá z nich odpovídá jedné dílčí výzkumné otázce. Konkrétně se jedná o oblasti - vytvoření základů pro práci s klientem, vytvoření vzájemného vztahu, efektivní komunikaci a podporu učení a dosahování výsledků.



**Výzkumná otázka č. 2:** *Jaké je mentorovo vnímání vlastních kompetencí profesionálního koučování?*

2.1 Jaké je mentorovo vnímání vlastních kompetencí v oblasti „vytvoření základů pro práci s klientem“?

pořadí	otázka	průměr	směrodatná odchylka
1	4. Do jaké míry jste si osvojil/a dodržování etického kodexu a profesionálních standardů?	4,1667	0,6477
2	5. Do jaké míry jste si osvojil/a definici dohody (kontaktu) pro práci s klientem?	3,9333	0,8277

Tab. č. 1: Vytvoření základů pro práci s klientem

Tato dílčí otázka se vztahovala k dotazníkovým položkám č. 4 a 5. V tabulce můžeme vidět průměrné hodnoty a směrodatné odchylky u těchto otázek. Průměr odpovědí u dodržování etického kodexu a profesionálních standardů byl 4,1667 a u osvojení definice dohody pro práci s klientem 3,9333. Můžeme tedy říci, že osvojení kompetencí v oblasti „vytvoření základů pro práci s klientem“ respondenti zvládli na velmi dobré úrovni.

**Celkový průměr osvojení kompetencí v oblasti „vytvoření základů pro práci s klientem“ dle odpovědí respondentů je 4,05.**

2.2 Jaké je mentorovo vnímání vlastních kompetencí v oblasti „vytvoření vzájemného vztahu“?

pořadí	otázka	průměr	směrodatná odchylka
1	6. Do jaké míry jste si vytvořil/a vztah důvěry a blízkosti s klientem?	4,1333	0,8193
2	7. Do jaké míry jste si osvojil/a Vaši mentorskou pozici?	3,8	0,7611

Tab. č. 2: Vytvoření vzájemného vztahu

Tato dílčí otázka se vztahovala k otázkám č. 6 a 7 v dotazníku. V tabulce můžeme opět vidět průměry a směrodatné odchylky v obou otázkách, které se k této oblasti vztahovaly. Průměrná hodnota v osvojení vztahu důvěry a blízkosti s klientem je 4,1333 a v otázce osvojení mentorské pozice je to 3,8. Stejně jako v předchozí oblasti, svoje kompetence tedy i zde hodnotí jako poměrně vysoce osvojené, zejména umí vytvořit příznivé prostředí pro kontakt s klientem založený na důvěře. Celkové osvojení mentorské pozice, které zahrnuje právě příznivé prostředí, spontánní vztah s klientem, plnou soustředěnost na klienta apod. je také velmi důležité pro další spolupráci, proto považujeme za velmi pozitivní, že tyto oblasti respondenti ohodnotili poměrně vysokými hodnotami.

**Celkově můžeme osvojení kompetencí v oblasti „vytvoření vzájemného vztahu s klientem“ vyhodnotit na průměrnou hodnotu, která je 3,97.**

### 2.3 Jaké je mentorovo vnímání vlastních kompetencí v oblasti „efektivní komunikace“?

pořadí	otázka	průměr	směrodatná odchylka
1	8. Do jaké míry využíváte při kontaktu s klientem aktivní naslouchání?	4,2333	0,7279
2	10. Do jaké míry jste si osvojil/a techniku přímé komunikace s klientem?	3,7333	0,6915
3	9. Do jaké míry využíváte při kontaktu s klientem silné otázky?	3,1667	0,6989

Tab. č. 3: Efektivní komunikace

Do třetí oblasti „efektivní komunikace“ jsou zahrnuty již tři otázky, konkrétně 8, 9 a 10, a v tabulce můžeme vidět míru jejich osvojení. Využívání aktivního naslouchání učitelé hodnotí jako vysoce osvojené – průměrná hodnota je 4,2333. Jako druhou nejlépe zvládnutou část této oblasti učitelé vidí osvojení techniky přímé komunikace s klientem, kde průměrná hodnota míry osvojení činí 3,7333. Co se týče kladení silných otázek, tak toto dělá respondentům již větší potíže a průměrnou hodnotou je 3,1667. Jak můžeme vidět, právě

kladení silných otázek se od zbývajících dvou hodnot nejvíce liší. Silné otázky spočívají hlavně ve vybízení k novým objevům, vzhledu do situace či nenabízení jednoznačných odpovědí. V tomto případě je důležitá znalost problematiky, ale také hlavně trénink pomocí neustálých rozhovorů, kterými si mentoři kladení silných otázek lépe osvojí.

**Celkově respondenti hodnotí zvládnutí oblasti „efektivní komunikace“ hodnotou, která v průměru činí 3,63.**

#### 2.4 Jaké je mentorovo vnímání vlastních kompetencí v oblasti „podpory učení a dosažení výsledků“?

pořadí	otázka	průměr	směrodatná odchylka
1	13. Do jaké míry dokážete s klientem plánovat a stanovit cíle?	3,9333	0,6397
2	12. Do jaké míry jste schopna/ý u klienta navrhnout akce?	3,3333	0,6609
3	14. Do jaké míry dokážete řídit rozvoj a odpovědnost klienta?	3,1333	0,7303
4	11. Do jaké míry jste schopna/ý u klienta rozvinout sebeuvědomění?	2,9667	0,6149

Tab. č. 4: Podpora učení a dosažení výsledků

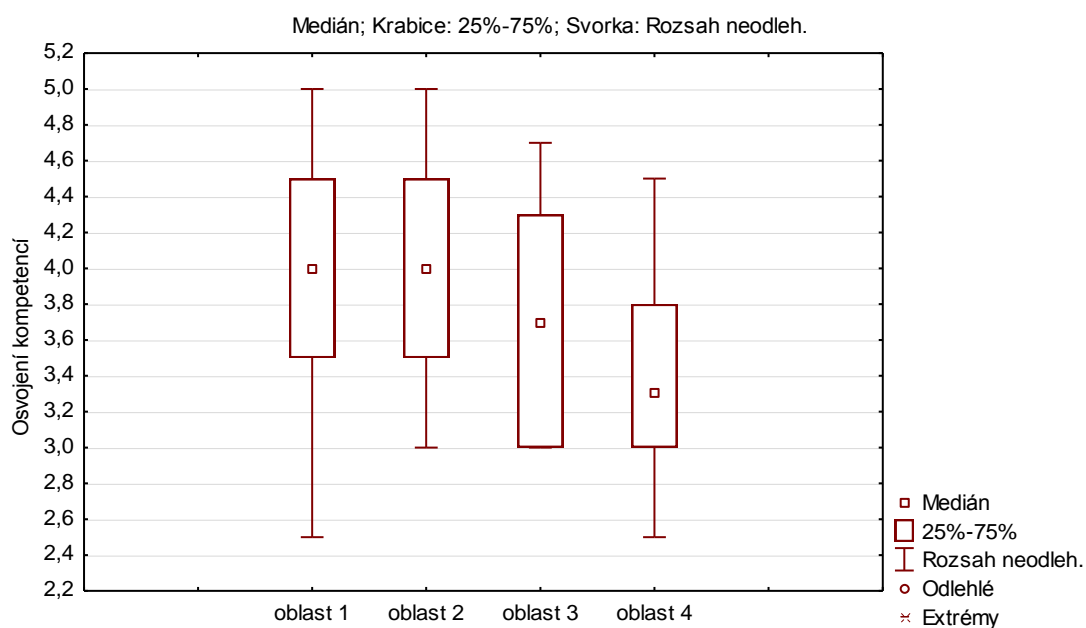
Tato dílčí otázka se vztahuje v dotazníku k otázkám č. 11, 12, 13 a 14. Nejvýše zvládnuté považují respondenti plánování a stanovení cílů s klientem, kde průměrná hodnota dosáhla 3,9333. O něco méně jsou si jistí v navrhnutí akcí u svých klientů, což představuje například vytvoření příležitostí k neustálému učení, podniknutí akcí k dosažení vytyčených cílů, apod. Průměrná hodnota se u této otázky dostala na 3,3333. Respondenti si také nejsou příliš jistí tím, jak by měli řídit rozvoj a odpovědnost svého klienta, protože průměrná hodnota zde dosahuje 3,1333. A nejméně jistí jsou si respondenti v tom, jak u svého klienta rozvinout sebeuvědomění. V této otázce se drželi spíše střední hodnoty, čemuž odpovídá i průměrná hodnota, která je 2,9667. Práce týkající se rozvoje klienta se dle výsledků zdá

být již obtížnější. Respondenti si nejsou jistí v oblasti rozvoje sebeuvědomění a odpovědnosti klienta, což je ovšem velmi důležitá část práce mentora, který by měl v těchto oblastech svého klienta provázet a dopomáhat jim k jejich dosažení. V tomto ohledu je nutné zohlednit individuální přístup, na což by měli být mentoři taktéž připravení.

**Celkový průměr osvojení kompetencí v oblasti „podpora učení a dosažení výsledků“ je tedy 3,36.**

Na závěr této podkapitoly shrneme, do jaké míry tedy u respondentů došlo k osvojení ICF základních kompetencí profesionálního koučování. Čtyři výše zmíněné oblasti jsme zobrazili pomocí krabicového grafu. Můžeme zde vidět, že nejlépe učitelé hodnotí osvojení schopností a dovedností v oblasti 1 (oblast „vytvoření základů pro práci s klientem“). Velmi podobnou průměrnou hodnotu má i oblast 2 (oblast „vytvoření vzájemného vztahu“). Je tedy vidět, že se jim daří vytvářet příjemné a bezpečné prostředí pro kontakt se svým klientem, což je bezpochyby velmi důležité pro jejich další spolupráci a vývoj jejich mentorského vztahu. Třetí nejlépe osvojenou oblastí je oblast 3 (oblast „efektivní komunikace“), kde největší problémy shledávají v kladení silných otázek, jejichž formulace je pro mentorskou práci podstatná a mentoři si je mohou nejlépe upevnit pomocí dalších rozhovorů. Oblastí, ve které učitelé nejnižší hodnotí své kompetence je oblast 4 (oblast „podpora učení a dosažení výsledků“). Nejsou si tedy příliš jistí v řízení rozvoje klienta či jeho sebeuvědomění.

**Celkové osvojení kompetencí můžeme vyjádřit průměrnou hodnotou 3,75.**



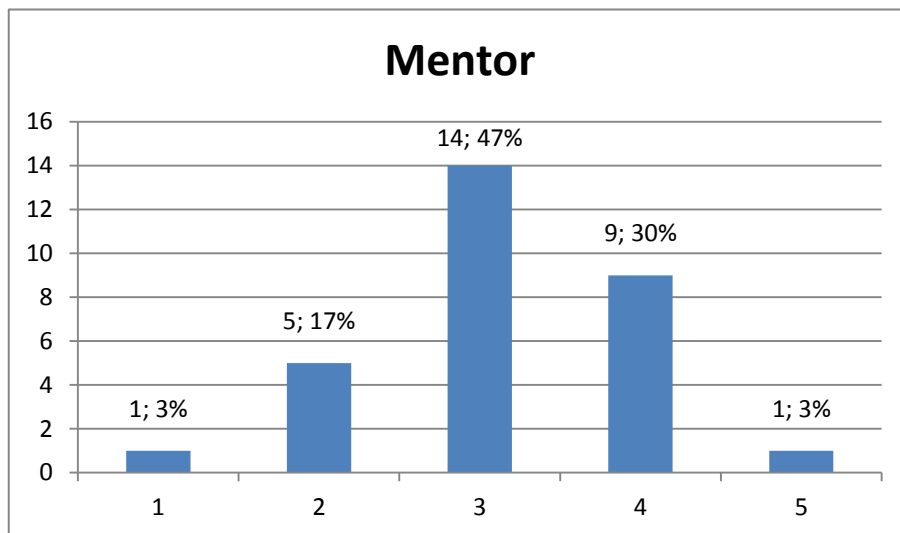
Graf č. 4: Osvojení kompetencí

### 4.3 Období po absolvování kurzu mentoringu

Třetí část dotazníku se zaměřovala na období po skončení kurzu mentoringu, konkrétně na to, zda učitelé využívají mentoring ve své škole, jak je mentorské vzdělání ovlivnilo, a co se jim v mentorské práci daří či nedaří.

**Výzkumná otázka č. 3:** *Jaký je vnímaný přínos a míra využití mentoringu v mentorově práci?*

3.1 Do jaké míry se učitel cítí být mentorem?

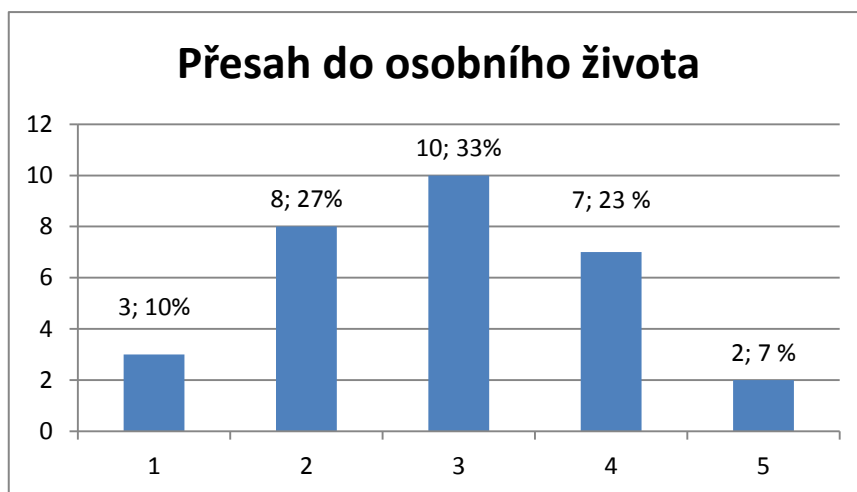


Graf č. 5: Mentor

Tato dílčí otázka se v dotazníku vztahovala k otázce č. 19. V tomto případě byl opět vytvořen histogram četností, kde můžeme vidět, že při otázce, zda se dotazovaní učitelé cítí být mentory, volili spíše střední hodnotu, kterou konkrétně zvolilo 14 z nich, což představuje 47 %. Číslo 2 na škále označilo celkem 5 (17%) respondentů a číslo 4 pak 9 (30%). Naopak krajní možnosti, tedy kdy se učitel necítí mentorem vůbec nebo naopak velmi mnoho, označil v obou případech jen jeden respondent. Z toho, že respondenti volili spíše střední hodnotu, můžeme usuzovat na to, že si ještě nejsou ve všech směrech jejich kompetencí jisti, což se ukázalo i v předešlé části práce. Je však pozitivní, že nejnižší hodnoty nevolilo vysoké procento z nich.

**Celkový průměr toho, do jaké míry se respondenti cítí být mentory, je tedy 3,13.**

## 3.2 Jaký je pro mentora přesah mentoringu do osobního života?



Graf č. 6: Přesah mentoringu do osobního života

Tato dílčí otázka se vztahuje k otázce č. 22 v dotazníku. Při vyhodnocování této dílčí výzkumné otázky jsme opět zvolili histogram četností. Nejvíce odpovědí respondenti zaznamenali u hodnoty 3, kterou vybralo 10 (33%) z nich. Druhá nejčastější hodnota byla 2, kterou upřednostnilo 8 (27%) dotazovaných. Další v pořadí byla hodnota 4, ke které se přiklonilo 7 (23%) účastníků. Krajní hodnoty již byly zastoupeny málo – nejnižší hodnotu vybrali 3 (10%) a tu nejvyšší 2 (7%) respondenti. Opět zde vidíme tendenci se držet střední hodnoty a naopak jen minimum odpovědí se uchyluje ke krajním hodnotám.

**Průměrná hodnota přesahu mentoringu do osobního života je tedy 2,9.**

## 3.3 Do jaké míry využívá mentor mentorské dovednosti ve své škole?

otázka	průměr	směrodatná odchylka
15. Do jaké míry využíváte mentorské dovednosti ve Vaší škole?	3,2	1,1265
16. Do jaké míry vytváří vedení Vaší školy podmínky pro Vaši mentorskou práci?	3,1667	1,2341
18. Do jaké míry vyžadují kolegové Vaši podporu v oblasti mentoringu?	2,5	0,9377

Tab. č. 5: Využití mentorských dovedností ve škole

Tato dílčí výzkumná otázka se vztahuje k otázkám č. 15, 16 a 18 v dotazníku. Ve všech třech otázkách se respondenti drželi spíše středních hodnot. Průměrnou hodnotou v otázce na využití mentorských dovedností ve škole je 3,2. Téměř stejnou průměrnou hodnotu jsme získali i u podmínek pro mentorskou práci vytvářených školou mentorů. Co se týče požadavku na mentorskou podporu od kolegů, tak ta již moc vysoká není – průměrná hodnota je 2,5. Z těchto výsledků můžeme usoudit, že ač kolegové učitelů-mentorů sami o podporu mentora nepožádají, po nabídce samotného mentora ji někteří využijí. Nízkou hodnotu u vyžadování metodické podpory samotnými učiteli můžeme vysvětlit například tím, že stále panují předsudky, že mentoring je určitá forma kontroly jejich práce, a nevnímají ho jako možnost k profesnímu růstu.

**Celková průměrná hodnota ve využívání mentorských dovedností ve škole mentora je 2,95.**

#### 3.4 Jaká je míra ovlivnění mentorovy pedagogické práce mentoringem?

otázka	průměr	směrodatná odchylka
17. Do jaké míry jste změnil/a svoji práci?	3,3667	0,9279
21. Do jaké míry Vás mentorské vzdělání ovlivnilo v pedagogické práci?	3,8333	0,9499

Tab. č. 6: Ovlivnění mentorovy pedagogické práce mentoringem

Tato dílčí výzkumná otázka se vztahovala k otázkám č. 17 a 21 v dotazníku. Co se týče ovlivnění pedagogické práce učitelů mentorským vzděláním, průměrná hodnota činí 3,8333. Na otázku do jaké míry změnilo svoji práci, již odpovídali nižšími hodnotami, kde průměr činil 3,3667. Můžeme tedy vidět, že nově získané znalosti a dovednosti se učitelé nějakým způsobem snaží aplikovat i do své pedagogické práce. Změnit svoji práci ale není úplně lehké. Učitelé již mají většinou po několika letech praxe vytvořený svůj styl práce a změnit ho může být záležitostí, která nebude jednoduchá a rozhodně ne náhlá. Proto změny v práci můžeme v některých případech pozorovat až s delším časovým odstupem. Podstatná je však již samotná ochota k tomu, že učitelé jsou nakloněni možnosti aplikovat nové poznatky do své pedagogické praxe.



**Celková průměrná hodnota ovlivnění mentorovy pedagogické práce mentoringem je 3,6.**

3.5 Do jaké míry považuje mentor mentoring za významný?

Otázka	průměr	směrodatná odchylka
20. Do jaké míry byste doporučil/a stát se mentorem i Vašemu kolegovi?	3,6667	1,0933
23. Do jaké míry byla splněna Vaše očekávání?	3,4667	1,1059

Tab. č. 7: Významnost mentoringu dle mentora

Této dílčí výzkumné otázce odpovídaly otázky č. 20 a 23 v dotazníku. Průměrnou hodnotou v otázce týkající se doporučení kolegovi stát se mentorem je 3,6667. Očekávání od práce mentora, která učitelé měli, byla podle jejich mínění také ve větší míře splněna – průměrná hodnota 3,4667. Je možné, že kdybychom se mentorů dotázali s větším odstupem času po absolvování kurzu mentoringu, tyto hodnoty by se mohly zvýšit. Mnoho z učitelů bylo totiž po kurzu zmatených, nevědělo, zda práci mentora zvládnou, proto si myslím, že toto mohlo být faktorem, proč se drželi v odpovídání střední hodnoty. A získáním větších mentorských zkušeností a ujasnění si své role mohou svoje zhodnocení změnit.

**Celková míra významnosti mentoringu dle mentora je průměrně 3,57.**

**Výzkumná otázka č. 4:** *Jaký je největší přínos kurzu mentoringu v učitelově profesním rozvoji?*

Výzkumná otázka č. 4 se vztahovala k položce č. 24 v dotazníku. Účastníci kurzu mentoringu zde měli možnost v otevřené otázce napsat, v jaké oblasti jejich profesního rozvoje vidí největší přínos kurzu mentoringu. Respondenti ve většině případů odpovídali pomocí více hesel, proto celkový počet četností odpovědí neodpovídá počtu respondentů. Na tuto otázku jsme získali odpovědi celkem od 29 respondentů, jeden odpověď proškrtnul.

odpověď	četnost
Aplikace různých metod do vyučování	10
Jiný pohled na práci, některé věci dělám jinak	8
Kvalita vlastní výuky, efektivnější využívání kompetencí, profesní rozvoj	6
Plánování výuky, lepší stanovení cílů	5
Návštěvy jiných škol	3
Komunikace se žáky	3
Zaměření se na pozitivní a využití toho i ve třídě	2
Spolupráce ve škole, neformální rozhovory, zájímání se o práci kolegy	2
Samostudium, vlastní mentor	2
Znalost jak „učit“ dospělé“	1
Zatím nevím	1

Tab. č. 8: Přínos kurzu v profesním rozvoji

V tabulce můžeme vidět, že nejvíce učitelé jako přínos zmiňovali **aplikaci různých metod do vyučování**, tuto možnost zmínili celkem 10x. Druhá nejčastější odpověď byla **změna pohledu na svoji práci**, v tom, že některé věci se snaží dělat jinak, což bylo označeno 8x. Třetí nejvýznamnější odpověď můžeme označit heslem **kvalita výuky, efektivnější využívání kompetencí, profesní rozvoj**, které učitelé zmínili 6x. Další odpovědi byly plánování výuky, lepší stanovení cílů (5x), návštěvy jiných škol (3x), komunikace se žáky (3x), zaměření se na pozitivní a využití ve své třídě (2x), spolupráce ve škole, neformální rozhovory, zájímání se o práci kolegy (2x), samostudium, vlastní mentor (2x), znalost jak „učit“ dospělé (1x) a odpověď zatím nevím (1x).

**Výzkumná otázka č. 5:** *Jaké činnosti se učitelé v mentorské práci daří?*

Výzkumná otázka č. 5 se vztahovala k dotazníkové položce č. 25, kde učitelé odpovídali na to, v čem se jim v jejich mentorské práci daří. Opět i zde šlo o otevřenou otázku a učitelé uváděli několik odpovědí. Na otázku již v tomto případě odpověděli všichni.

odpověď	četnost
Aktivní naslouchání	14
Vztah s klientem založený na důvěře	10
Stanovení cílů	6
Vytvoření příznivého a bezpečného prostředí	5
Řídit rozvoj klienta, mobilizace sil, dávání podnětů klientovi	5
Podávání podnětné zpětné vazby	4
Kladení otevřených a silných otázek	4
Otevřená komunikace	2
Zaměření se na pozitiva	2
Usměrnění klienta při odchýlení od tématu	1
Přesvědčování kolegů ke spolupráci	1
Neradit	1
Těžko posoudím sama	1
Zatím nevím	1

Tab. č. 9: Co se v mentorské práci daří

V tabulce vidíme, že jako nejčastější dovednost, která se učitelům v jejich mentorské práci daří, je **aktivní naslouchání**, které označili celkem 14x. Za velmi důležité také považují zvládnutí **vytvoření vztahu s klientem**, který je **založený na důvěře**, což zmínili 10x. Třetí nejčastější odpověď **stanovení cílů**, ke kterým budou se svým klientem směřovat.

Celkem tuto odpověď řekli 6x. Další odpovědi zněly – vytvoření příznivého a bezpečného prostředí (5x), řízení rozvoje klienta, mobilizace jeho sil a dávání podnětů (5x), podnětná zpětná vazba (4x), kladení otevřených a silných otázek (4x), otevřená komunikace (2x), zaměření se na pozitiva (2x), usměrnění klienta při odchýlení se od tématu (1x), přesvědčování kolegů ke spolupráci (1x), neradit (1x). Po jedné odpovědi získaly i odpovědi těžko posoudím sama a zatím nevím.

#### **Výzkumná otázka č. 6: Jaké činnosti se učitelé v mentorské práci nedaří?**

Výzkumná otázka č. 6 se vztahovala k dotazníkové položce číslo 26. Zde na rozdíl od předešlé otázky měli respondenti vlastními slovy vyjádřit k tomu, jaké vidí nedostatky ve své práci mentora, kde jsou zatím jejich rezervy. Opět každý respondent uváděl více odpovědí a ty jsme získali od všech 30 dotazovaných.

<b>odpověď</b>	<b>četnost</b>
Přesvědčení kolegů ke spolupráci, nezájem kolegů o mentoring, navázání klientského kontaktu	8
Kladení silných otázek	6
Nedostatek času kvůli pedagogickým povinnostem	5
Plánovat a stanovit s klientem cíle	4
Soustředit se na mluvení klienta a promýšlet následné otázky	2
Udržení rozhovoru a neskloznout k jinému tématu	2
Málo mentorských příležitostí, potřeba dalších zkušeností	2
Razení, „podsouvání“ vlastních názorů klientovi	2
Zvýšení sebevědomí klienta	1
Zpětná vazba	1
System školsství	1

Tab. č. 10: Rezervy v mentorské práci

Tabulka ukazuje, že učitelé vnímají největší rezervy v jejich mentorské práci v tom, že jejich **kolegové nemají zájem o mentoring** a nenechají se přesvědčit o tom, že mentoring pro ně může být užitečný. Tato odpověď zazněla celkem 8x. Druhou nejčastější uváděnou odpovědí byl problém s formulováním a **kladením silných otázek**, což považuje za jednu ze svých rezerv 6 dotazovaných. Třetí nejpočetnější odpovědí byla ta, že učitelé **kvůli svým pedagogickým povinnostem nemají na mentoring tolik času**, kolik by si představovali, respektive, kolik by potřebovali ke svému rozvoji a větší jistotě ve své mentorské práci. Tuto možnost zmínilo 5 účastníků. Mezi svoje další rezervy v mentorské práci učitelé dále uváděli – plánování a stanovení cílů s klientem (4x), soustředit se na mluvení klienta a zároveň u toho promýšlet následující otázky (2x), udržet rozhovor u tématu a neutéct k jinému tématu (2x), málo mentorských příležitostí, potřeba dalších zkušeností (2x), raze-ní, „podsouvání“ vlastních názorů klientovi (2x), Pouze jednou bylo zmíněno jako rezerva zvýšení sebevědomí klienta, podávání zpětné vazby a jeden respondent vidí rezervu také v systému školství.

#### 4.4 Vyhodnocení hypotéz

*H1: Existují rozdíly v přínosu kurzu mentoringu v závislosti na vlastní motivaci vstupu do kurzu.*

*1H<sub>0</sub>: Mezi přínosem kurzu mentoringu a vlastní motivací vstupu do kurzu není statisticky významný rozdíl.*

*1H<sub>A</sub>: Mezi přínosem kurzu mentoringu a vlastní motivací vstupu do kurzu existují statisticky významné rozdíly.*

Závislá: Přínos	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Přínos (statistica) Nezávislá (grupovací) proměnná : Vlastní motivace Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=30) = ,3260626$ $p = ,8496$				
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí	
1	1	12	198,5000	16,54167	
2	2	7	107,0000	15,28571	
3	3	11	159,5000	14,50000	

Tab. č. 11: Rozdíly v přínosu kurzu v závislosti na vlastní motivaci

Jako přínos kurzu jsme zpracovaly otázky č. 17 a 21 v dotazníku. Vlastní motivaci vstupu do kurzu jsme zakódovali do tří skupin podle míry motivace (nadprůměrná č. 1, průměrná č. 2 a podprůměrná č. 3). Na základě výsledné analýzy můžeme říci, že není statisticky významný rozdíl ve vlastní motivaci vstupu do kurzu mentoringu a jeho přínosem pro učitele ( $p=0,8496$ ).

Přijímáme tedy nulovou hypotézu, která říká, že mezi vlastní motivací vstupu do kurzu mentoringu a jeho přínosem nejsou statisticky významné rozdíly.

*H2: Jaká je souvislost ve vnímání vlastních kompetencí v oblasti „vytvoření vzájemného vztahu s klientem“ s mírou využití mentorských dovedností ve škole.*

*2H0: Mezi vnímáním vlastních kompetencí v oblasti „vytvoření vzájemného vztahu s klientem“ a mírou využití mentorských dovedností ve škole neexistuje statisticky významná souvislost.*

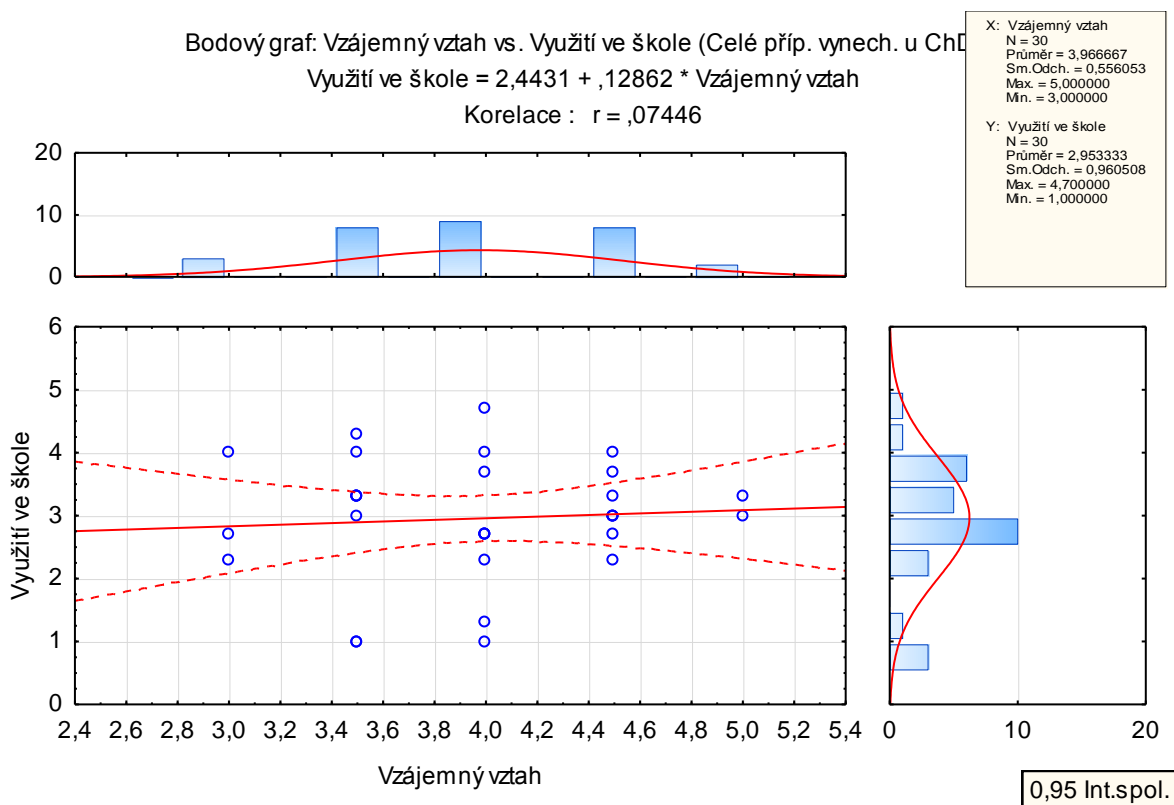
*2HA: Mezi vnímáním vlastních kompetencí v oblasti „vytvoření vzájemného vztahu s klientem“ a mírou využití mentorských dovedností ve škole existuje statisticky významná souvislost.*

Proměnná	Korelace (statistica)			
	Průměry	Sm.odch.	Vzájemný vztah	Využití ve škole
Vzájemný vztah	3,966667	0,556053	1,000000	0,074463
Využití ve škole	2,953333	0,960508	0,074463	1,000000

Tab. č. 12: Souvislost vytvoření vztahu s klientem a využití mentorských dovedností ve škole

Druhá hypotéza se vztahuje k oblasti „vytvoření vzájemného vztahu s klientem“ v závislosti na míře využití mentorských dovedností ve škole. Míra využití mentorských dovedností byla vypočítána průměrnými hodnotami z otázek č. 15, 16 a 18 v dotazníku. Dle tabulky č. 13 můžeme na základě provedené korelační analýzy vidět, že mezi těmito proměnnými není významná souvislost ( $p=0,07$ ).

Na základě tohoto výsledku tedy přijímáme nulovou hypotézu, která říká, že mezi vytvořením vzájemného vztahu s klientem a mírou využití mentorských dovedností v jeho škole není významná statistická souvislost.



Graf č. 7: Souvislost vytvoření vztahu s klientem a využití mentorských dovedností ve škole

Pro větší názornost byla hypotéza číslo 2 také doplněna o bodový graf, který znázorňuje souvislost vytvoření vztahu s klientem a využití dovedností z kurzu mentoringu ve své škole.

*H3: Existují rozdíly ve vnímání profesních kompetencí mentora v oblasti „podpory učení a dosažení výsledků“ v závislosti na tom, zda se cítí být mentorem.*

*3H0: Mezi vnímáním profesních kompetencí mentora v oblasti „podpory učení a dosažení výsledků“ a tím, zda se cítí být mentorem, neexistují statisticky významné rozdíly.*

*3HA: Mezi vnímáním profesních kompetencí mentora v oblasti „podpory učení a dosažení výsledků“ a tím, zda se cítí být mentorem, existují statisticky významné rozdíly.*

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; oblast 4 (statistica)						
Nezávislá (grupovací) proměnná : Mentor						
Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=30) = 13,69719$ $p = ,0011$						
Závislá: oblast 4	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí		
1	1	10	237,0000	23,70000		
2	2	14	168,0000	12,00000		
3	3	6	60,0000	10,00000		

Tab. č. 13: Rozdíly ve vnímání profesních kompetencí mentora v oblasti „podpory učení a dosažení výsledků“ a jeho pocitem být mentorem

Podpora učení a dosažení výsledků byla vyhodnocována ze čtvrté oblasti kompetencí (tzn. otázky 11-14). Otázka číslo 19 týkající se toho, do jaké míry se učitel cítí mentorem, byla zakódována do tří skupin stejným způsobem jako v první hypotéze.

Na základě výsledné analýzy můžeme říci, že existuje statisticky významný rozdíl v podpoře učení a dosažení výsledků a tím, do jaké míry se učitel cítí být mentorem ( $p=0,0011$ ).

Přijímáme tedy alternativní hypotézu, která říká, že mezi podporou učení a dosažení výsledků a tím, do jaké míry se učitel cítí být mentorem, existuje statisticky významný rozdíl.



Graf č. 8: Rozdíly ve vnímání profesních kompetencí mentora v oblasti „podpory učení a dosažení výsledků“ a jeho pocitem být mentorem



Poslední hypotéza byla doplněna také o krabicový graf, kde můžeme přehledněji vidět, jaký je rozdíl mezi podporou učení a dosažením výsledků s tím, do jaké míry se učitel cítí být mentorem. Můžeme zde vidět, že čím více se učitel sám cítí být mentorem, tím je i vyšší sebehodnocení ve zvládnutí kompetencí v oblasti podpory učení a dosažení výsledků u klienta.

#### 4.5 Shrnutí závěrů výzkumného šetření

Z dat získaných od respondentů byl zjišťován přínos kurzu mentoringu pro učitele základních a středních škol ve Zlínském kraji, kteří tento kurz navštěvovali.

Dle odpovědí účastníků kurzu mentoringu bylo zjištěno, že ve vyšší míře byl jejich vstup do kurzu požadavkem školy než projevem jejich vlastní vůle. Také jsme zjistili, že informovanost o tom, co vlastně mentoring je byla velmi nízká – 40% respondentů odpovědělo, že nemělo před kurzem žádné informace.

Zjišťovali jsme také to, jak učitelé hodnotí svoje osvojení ICF základních kompetencí profesionálního koučování. Nejlépe učitelé hodnotí oblast „vytvoření základů pro práci s klientem“, kde průměrná hodnota činila 4,05. Druhá oblast, kterou považují učitelé za taktéž poměrně vysoce osvojenou je „vytvoření vzájemného vztahu“, která dosáhla průměrné hodnoty 3,97. Třetí oblastí je „efektivní komunikace“, kde vlastní hodnocení jejich kompetencí již klesá a průměrná hodnota dosahuje 3,63. Jako nejméně osvojenou oblast učitelé vyhodnotili „podporu učení a dosažení výsledků“, kde průměrná hodnota je pouze 3,36. Z konkrétních kompetencí učitelé označili jako nejvíce osvojené využívání aktivního naslouchání při kontaktu s klientem (průměrná hodnota 4,2333) a nejméně osvojenou schopnost rozvinout u klienta sebeuvědomění (průměrná hodnota 2,9667). **Celkové osvojení kompetencí můžeme vyjádřit průměrnou hodnotou 3,75.**

Mapováno bylo i využívání mentorských dovedností mentora ve své škole. Zde byla průměrná hodnota 2,95. Toto číslo je ovlivněno také tím, že kolegové mentorů nemají sami o spolupráci s mentorem velký zájem, protože se obávají, že je mentoring jakousi kontrolou jejich práce, nebo protože necítí potřebu svoji práci nijak měnit.

Ovlivnění mentorovy pedagogické práce mentoringem učitelé označili průměrnou hodnotou 3,6. Vidíme zde tedy snahy o to, že učitelé alespoň v určité míře aplikují nové znalosti z kurzu do své pedagogické praxe. Jak již bylo řečeno, změnit svojí dosavadní práci není

lehké a vyžaduje to především čas. Proto můžeme považovat za pozitivní, že i po ne tak dlouhé době po absolvování kurzu se učitelé snaží svoji práci změnit.

Učitelé byli také dotazováni na otázku, do jaké míry se cítí být mentory, kde odpovídali průměrnou hodnotou 3,14. Přesah mentoringu do osobního života získal hodnotu 2,9. V dotazníku jsme se také ptali na to, za jak významný mentoring považují. Zde byla průměrná hodnota 3,57.

Dotazník obsahoval také tři otevřené otázky. První se týkala vnímaného největšího přínosu kurzu mentoringu. Nejčastěji zmiňované byly – aplikace různých metod do vyučování; jiný pohled na práci; a kvalita vlastní výuky, efektivnější využívání kompetencí, profesní rozvoj. Na otázku, jaké činnosti se učitelé v mentorské práci daří, nejčastější odpovědí bylo aktivní naslouchání, dále učitelé zmiňovali vztah s klientem založený na důvěře a třetí nejčastější odpověď byla stanovení cílů s klientem. Naopak svoje rezervy v mentoringu učitelé nejčastěji vidí v přesvědčování kolegů ke spolupráci; kladení silných otázek a nedostatku času na mentorskou činnost kvůli pedagogickým povinnostem.

Pro naši práci byly také stanoveny tři hypotézy:

*H1: Existují rozdíly v přínosu kurzu mentoringu v závislosti na vlastní motivaci vstupu do kurzu.*

*H2: Jaká je souvislost ve vnímání vlastních kompetencí v oblasti „vytvoření vzájemného vztahu s klientem“ s mírou využití mentorských dovedností ve škole.*

*H3: Existují rozdíly ve vnímání profesních kompetencí mentora v oblasti „podpory učení a dosažení výsledků“ v závislosti na tom, zda se cítí být mentorem.*

U první a druhé hypotézy se neprokázaly statisticky významné rozdíly, takže byly přijaty nulové hypotézy. U třetí hypotézy již byl prokázán statistický významný rozdíl ve vnímání profesních kompetencí mentora v oblasti „podpory učení a dosažení výsledků“ v závislosti na tom, zda se cítí být mentorem, proto došlo k odmítnutí nulové hypotézy.

## ZÁVĚR

V současné škole učitel zastává hned několik rolí a je velmi důležitou osobou, která výrazně formuje jedince již od dětství. Proto je na učitele kladen požadavek, aby si svoje znalosti a dovednosti neustále prohlubovali, a tím tak zvyšovali svoje kompetence. Jednou z možností profesního rozvoje je i mentoring, na který byla zaměřena i tato diplomová práce.

V teoretické části práce jsme se nejprve věnovali obecně učiteli a jeho rolím a kompetencím. Dále jsme zmínili také kariérní systém a konkrétně profesní standard učitele. Důležitou částí je také vzdělávání učitelů, kde jsme nastínili jeho průběh. Přiblížili jsme ale i další vzdělávání učitelů, které je v současné době velmi podstatné, protože stejně tak jako většina oborů, i pedagogická práce vyžaduje neustálé vzdělávání, doplňování znalostí, nových poznatků, apod. Pro profesi pedagoga je důležitá i sebereflexe, které se v diplomové práci taktéž věnujeme. Další část teoretické části se již věnovala konkrétně mentoringu. Vymežili jsme tento pojem, zmínili jeho historii, fáze, a poté se již věnovali účastníkům mentorského vztahu, tedy mentorovi a menteemu, včetně jejich vztahu. U mentora je opět velmi důležité znát jeho kompetence a také možnosti vzdělávání a rozvoje. Závěr teoretické části práce se věnoval mentoringu ve školství – kompetencím kvalitní pedagogické praxe a také efektivitě a přínosu mentoringu.

Praktická část se zaměřovala na zjištění přínosu kurzu mentoringu pro učitele základních a středních škol ve Zlínském kraji, kteří tento kurz navštěvovali. To jsme zjišťovali pomocí dotazníkového šetření, kdy dotazník obsahoval škálové a otevřené otázky. Zmapovali jsme období před vstupem do kurzu mentoringu, osvojení ICF základních kompetencí profesionálního koučování a nakonec i období po absolvování kurzu.

V diplomové práci byly stanoveny tři hypotézy. Předpokládali jsme, že existují rozdíly v přínosu kurzu mentoringu v závislosti na vlastní motivaci vstupu do kurzu. To se ale neprokázalo a došlo k přijetí nulové hypotézy, která říká, že mezi přínosem kurzu mentoringu a vlastní motivací vstupu do kurzu není statisticky významný rozdíl.

Druhá hypotéza předpokládala, že existuje souvislost ve vnímání vlastních kompetencí v oblasti „vytvoření vzájemného vztahu s klientem“ s mírou využití mentorských dovedností ve škole. Ani zde však nebyla prokázána významná statistická souvislost a došlo k přijetí nulové hypotézy.

Třetí hypotéza předpokládala, že existují rozdíly ve vnímání profesních kompetencí mentora v oblasti „podpory učení a dosažení výsledků“ v závislosti na tom, zda se cítí být mentorem. Tento předpoklad se potvrdil a došlo k zamítnutí nulové hypotézy.

Diplomová práce se jako součást projektu IGA snaží o to, aby se mentoring stal postupem času součástí co nejvíce základních a středních škol ve Zlínském kraji. Tato práce může být také přínosná pro samotné učitele, kteří zatím nemají o mentoringu jako takovém příliš informací. Přečtením této práce se mohou dozvědět nové informace, na základě kterých změní pohled na mentoring, který mnoho učitelů bohužel stále vnímá jako kontrolu a hledání nedostatků v jejich práci.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela, SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2010. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-772-5.
- [2] CARUSO, 1992 cit. podle PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, Ilona PRAUSOVÁ a Zdeněk ŠTĚPÁNEK, 2014. *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0625-5.
- [3] DEVITO, 2001 cit. podle BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela, SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2010. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-772-5.
- [4] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie, KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [5] EBY, L. T., ALLEN, T. D., J. E. RHODES, 2007 cit podle BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2010. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-772-5.
- [6] HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ, 2013. *Evaluace mentoringu. Kompetence kvalitní pedagogické praxe. Sebehodnotící škála profesních kvalit učitele*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [7] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [8] JUKLOVÁ, Kateřina, 2013. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-266-9.
- [9] JONSON, 2008 cit podle LAZAROVÁ, Bohumíra, 2011. *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-206-2.
- [10] Kariérní systém, 2006. *NIDV* [online]. [cit. 2014-09-21]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>
- [11] Kariérní systém pedagogických pracovníků, 2010. *Učitelské noviny* [online]. [cit. 2014-09-18]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4977>

- [12] KOHNOVÁ, Jana a kol, 1995. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova. ISSN 0862-4461.
- [13] KYRIACOU, Chris, 1996. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-7178-965-8.
- [14] LAZAROVÁ, Bohumíra, 2008. *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-169-0.
- [15] LAZAROVÁ, Bohumíra, 2011. *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-206-2.
- [16] LIPTONOVÁ a WELLMAN, 2005 cit podle LAZAROVÁ, Bohumíra, 2011. *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-206-2.
- [17] MEDLÍKOVÁ, Olga, 2013. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4336-3.
- [18] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 2001. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0372-8.
- [19] PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, Ilona PRAUSOVÁ a Zdeněk ŠTĚPÁNEK, 2014. *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0625-5.
- [20] Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele, 2010. Učitelské noviny [online]. [cit. 2014-10-03]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3497>
- [21] POL, Milan, 2013. *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6130-9.
- [22] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- [23] PRŮCHA, Jan, 2009. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.
- [24] SHEA, Gordon, 2002. *Mentoring: how to develop successful mentor behaviors*. California: Crisp Publications. ISBN 15-605-2642-4.
- [25] SOLFRONK, Jan, 2000. *Učitelství jako profese*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-390-4.

- [26] SPILKOVÁ, Vladimíra a kol, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-114-6.
- [27] Standard kvality profese učitele, 2013. *MŠMT* [online]. [cit. 2014-10-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele?highlightWords=Standard+kvality>
- [28] STARÝ, Karel, 2012. *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9.
- [29] ŠNEBERGER, Václav, 2012a. *Co je mentoring a jeho zavádění na škole*. Ostrava: Repronis. ISBN 978-80-7329-331-4.
- [30] ŠNEBERGER, Václav, 2012b. *Metodika práce s kompetenčním modelem*. Ostrava. Vytvořeno v rámci projektu OPVK Podpora pedagogů koučováním jako nástroj efektivního řízení procesů ve školách MSK, reg. č. CZ.1.07/1.3.05/03.0024.
- [31] ŠNEBERGER, Václav, 2012c. *Výcvik interních mentorů*. Ostrava: Repronis. ISBN 978-80-7329-333-8.
- [32] ŠVEC, Vlastimil, 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1937-9.
- [33] ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- [34] ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-072-6.
- [35] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-077-3.
- [36] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- [37] WEISS, 1973 cit. podle BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela, SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2010. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-772-5.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

SMART Specifický, měřitelný, akceptovatelný, reálný a termínovaný cíl

TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

YMCA Young Men's Christian Association

YWCA Young Women's Christian Association



**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1: Vlastní motivace .....	54
Graf č. 2: Požadavek školy .....	55
Graf č. 3: Informovanost.....	56
Graf č. 4: Osvojení kompetencí .....	61
Graf č. 5: Mentor .....	62
Graf č. 6: Přesah mentoringu do osobního života.....	63
Graf č. 7: Souvislost vytvoření vztahu s klientem a využití mentorských dovedností ve škole.....	71
Graf č. 8: Rozdíly ve vnímání profesních kompetencí mentora v oblasti „podpory učení a dosažení výsledků“ a jeho pocitem být mentorem .....	72

**SEZNAM TABULEK**

Tab. č. 1: Vytvoření základů pro práci s klientem.....	57
Tab. č. 2: Vytvoření vzájemného vztahu .....	57
Tab. č. 3: Efektivní komunikace .....	58
Tab. č. 4: Podpora učení a dosažení výsledků .....	59
Tab. č. 5: Využití mentorských dovedností ve škole.....	63
Tab. č. 6: Ovlivnění mentorovy pedagogické práce mentoringem.....	64
Tab. č. 7: Významnost mentoringu dle mentora.....	65
Tab. č. 8: Přínos kurzu v profesním rozvoji .....	66
Tab. č. 9: Co se v mentorské práci daří .....	67
Tab. č. 10: Rezervy v mentorské práci .....	68
Tab. č. 11: Rozdíly v přínosu kurzu v závislosti na vlastní motivaci.....	69
Tab. č. 12: Souvislost vytvoření vztahu s klientem a využití mentorských dovedností ve škole.....	70
Tab. č. 13: Rozdíly ve vnímání profesních kompetencí mentora v oblasti „podpory učení a dosažení výsledků“ a jeho pocitem být mentorem .....	72

## SEZNAM PŘÍLOH

PI DOTAZNÍK

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Michaela Lepková a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Ráda bych Vás poprosila o vyplnění dotazníku, který bude součástí méjí diplomové práce na téma *Mentoring jako nástroj profesního rozvoje učitelů základních a středních škol ve Zlínském kraji*.

Svoje odpovědi zaznamenejte zakroužkováním či zvýrazněním odlišnou barvou.

První část dotazníku se týká období před Vaším vstupem do kurzu mentoringu. Znázorněte Vaší odpověď na škále od 1 do 5, přičemž **1 = velmi málo a 5 = velmi mnoho**.

1. Do jaké míry jste byli sami motivováni vstoupit do kurzu mentoringu?	1- 2- 3- 4- 5
2. Do jaké míry vedení Vaší školy požadovalo, abyste se zúčastnil/a kurzu mentoringu?	1- 2- 3- 4- 5
3. Kolik informací jste měl/a o mentoringu před vstupem do kurzu?	1- 2- 3- 4- 5

Druhá část dotazníku se týká Vašeho osvojení ICF základních kompetencí profesionálního koučování. Znázorněte Vaší odpověď na škále od 1 do 5, přičemž **1 = velmi málo a 5 = velmi mnoho**.

4. Do jaké míry jste si osvojil/a dodržování etického kodexu a profesionálních standardů?	1- 2- 3- 4- 5
5. Do jaké míry jste si osvojil/a definici dohody (kontaktu) pro práci s klientem?	1- 2- 3- 4- 5
6. Do jaké míry jste si vytvořil/a vztah důvěry a blízkosti s klientem?	1- 2- 3- 4- 5
7. Do jaké míry jste si osvojil/a Vaši mentorskou pozici? (plná soustředěnost na klienta, vytvoření spontánního vztahu s klientem, příznivého prostředí,...)	1- 2- 3- 4- 5
8. Do jaké míry využíváte při kontaktu s klientem aktivní naslouchání?	1- 2- 3- 4- 5
9. Do jaké míry využíváte při kontaktu s klientem silné otázky? (otázky vybízející k novým objevům, vzhledu do situace, nenabízející jednoznačné odpovědi,...)	1- 2- 3- 4- 5
10. Do jaké míry jste si osvojil/a techniku přímé komunikace s klientem?	1- 2- 3- 4- 5
11. Do jaké míry jste schopna/ý u klienta rozvinout sebeuvědomění?	1- 2- 3- 4- 5
12. Do jaké míry jste schopna/ý u klienta navrhnout akce? (vytvoření příležitosti k neustálému učení, podniknutí akcí k dosažení vytyčených cílů,...)	1- 2- 3- 4- 5
13. Do jaké míry dokážete s klientem plánovat a stanovit cíle?	1- 2- 3- 4- 5
14. Do jaké míry dokážete řídit rozvoj a odpovědnost klienta?	1- 2- 3- 4- 5

Třetí část dotazníku se zaměřuje na období po absolvování kurzu a Vaši mentorskou práci ve škole. Znázorněte Vaši odpověď na škále od 1 do 5, přičemž **1 = velmi málo a 5 = velmi mnoho**.

15. Do jaké míry využíváte mentorské dovednosti ve Vaší škole?	1- 2- 3- 4- 5
16. Do jaké míry vytváří vedení Vaší školy podmínky pro Vaši mentorskou práci?	1- 2- 3- 4- 5
17. Do jaké míry jste změnil/a svoji práci?	1- 2- 3- 4- 5
18. Do jaké míry vyžadují kolegové Vaši podporu v oblasti mentoringu?	1- 2- 3- 4- 5
19. Do jaké míry se cítíte být mentorem?	1- 2- 3- 4- 5
20. Do jaké míry byste doporučil/a stát se mentorem i Vašemu kolegovi?	1- 2- 3- 4- 5
21. Do jaké míry Vás mentorské vzdělání ovlivnilo v pedagogické práci?	1- 2- 3- 4- 5
22. Do jaké míry vidíte přesah mentoringu do osobního života?	1- 2- 3- 4- 5
23. Do jaké míry byla splněna Vaše očekávání?	1- 2- 3- 4- 5

**24. V jaké oblasti Vašeho profesního rozvoje vidíte největší přínos kurzu mentoringu?**

**25. Co se Vám v mentorské práci daří?**

**26. V čem vidíte v rámci Vaší mentorské práce rezervy?**

Na závěr bych Vás poprosila o kontrolu, zda jste u všech otázek zaznamenali svoji odpověď.  
Také bych Vám ráda poděkovala za ochotu a vstřícnost i za čas strávený nad tímto dotazníkem.

S přáním hezkého dne  
Bc. Michaela Lepková