

Mentoring ako metodická podpora učiteľov na základných a stredných školách v Zlínskom kraji

Bc. Diana Duhárová

Diplomová práca
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Diana Duhárová**
Osobní číslo: **H12970**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Mentoring jako metodická podpora učitelům na základních a středních školách ve Zlínském kraji**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k mentoringu, evaluaci vzdělávání a metodické podpoře pedagogických pracovníků.

Příprava metodiky výzkumné části, specifikace otázek k rozhovorům a sebehodnotících škál.

Realizace kvantitativního výzkumu a kvalitativního výzkumu zaměřeného na vnímání přínosu programu mentoringu na vybraných školách Zlínského kraje.

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:

CHVÁL, Martin. Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2057-2.

RYŠKA, Radim. Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty, UK v Praze, 2008. ISBN 978-80-7290-368-9.

SHEA, Gordon F. Mentoring: How to Develop Successful Mentor Behaviors. USA: Axzo Press, 2002. ISBN 978-1-56052-642-1.

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

VOGEL, Walter. Jak se učí učitelé?: tipy a triky pro každodenní život učitelů. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-851-6.

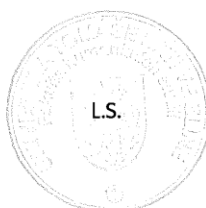
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2013**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2014**

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014


doc. Ing. Aněžka Lengálová, 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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ 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 Zlíně11.4.2014

.....Dobutová

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 nevydávalečně 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 nahlázení 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, užije-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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ústanovení § 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práca sa zaoberá mentoringom ako spôsobom metodologickej podpory učiteľov na základných a stredných školách Zlínskeho kraja. Teoretická časť práce pozostáva z dvoch hlavných kapitol, pričom prvá kapitola opisuje profesiu pedagóga z hľadiska jej vzniku, charakteristiky a vývoja. Druhá kapitola sa sústreďuje na mentoring v obecnej rovine a postupne prechádza k oblasti kľúčovej pre diplomovú prácu – mentoring v školstve.

Praktická časť práce pozostáva z dvoch výskumných oblastí. Jedná sa o úroveň kvality výuky na školách Zlínskeho kraja a o vnímanie prínosu zavedeného systému mentoringu u vybraných učiteľov. Obidve oblasti záujmu sú dôležitými faktormi v snahe dosiahnuť zvýšenie kvality vzdelávania. Vhľad do tejto problematiky sa snažíme poskytnúť tak, aby bol čo najlepšie prakticky využiteľný.

Kľúčové slová: mentoring, metodická podpora učiteľov, kvalita vzdelávania

ABSTRACT

The diploma thesis is concerned with mentoring as a way of methodological support of teachers from elementary and secondary schools in the Zlin region. Theoretical part of the thesis contains of two main chapters. The first one describes the profession of a teacher from the angle of its creation, characteristics and development. The second chapter focuses on mentoring on a general level and consistently leads to an area which is key for the diploma thesis – mentoring in an educational system.

The practical part consists of two research areas which are a quality of education in schools from the Zlin region and the teachers perception of an established mentoring system's contribution. Both of the interest areas present important factors while trying to achieve rising in an educational quality. The key insight of this thesis is supposed to be provided as useful in practice as possible.

Keywords: mentoring, methodological support of teachers, educational quality

Chcela by som sa poďakovať Mgr. Karle Hrbáčkovej, Ph.D. za odborné vedenie mojej diplomovej práce, za jej ochotu a rady v rámci celého výskumu nielen diplomovej práce, ale i projektu IGA. Vďaka ďalej patrí učiteľom, ktorí boli ochotní zapojiť sa do nášho výskumu a takisto mojej rodine za ich trpezlivosť a podporu.

Prehlasujem, že odovzdaná verzia diplomovej práce a verzia elektronická nahraná do IS/STAG sú totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČASŤ.....	12
1 PROFESIA PEDAGÓGA.....	13
1.1 POJEM UČITEĽ	13
1.2 PROFESIJNÝ ŠTANDARD UČITEĽA A PEDAGOGICKÉ KOMPETENCIE	14
1.3 PROFESIJNÝ ROZVOJ A OSOBNOSŤ UČITEĽA	18
1.3.1 Sebareflexia ako spôsob zefektívnenia profesijného rozvoja učiteľa	21
1.3.2 Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov	22
1.4 VLASTNÉ HODNOTENIE ŠKÔL	23
2 MENTORING AKO FORMA METODICKEJ PODPORY	25
2.1 MENTORING V DEFINÍCIÁCH	25
2.2 MENTORSKÝ VZŤAH	27
2.2.1 Fázy mentorského vzťahu	28
2.2.2 Role mentora	28
2.2.3 Kompetencie mentora	29
2.3 FORMY MENTORINGU	29
2.3.1 Mentoring vs. coaching	30
2.4 PROCES MENTORINGU	31
2.5 MENTORING V ŠKOLSTVE	33
2.5.1 Podpora začínajúcich učiteľov	34
2.5.2 Kompetencie kvalitnej pedagogickej praxe	34
2.5.2.1 Spôsoby podpory pedagógov	36
2.5.3 Mentor – mentee vzťah v školstve	37
2.5.3.1 Ciele mentora v mentorskom vzťahu.....	38
2.5.4 Tradičné vs. kompetenčné modely učenia	39
2.5.5 Fázy mentoringu v školstve	40
2.5.6 Etický kódex mentora	40
2.5.7 Efektivita mentoringu v školstve	40
II PRAKTICKÁ ČASŤ	41
3 KVANTITATÍVNY VÝSKUM – PRVÁ ČASŤ	42
3.1 CIEĽ VÝSKUMU	42
3.1.1 Špecifické výskumné otázky.....	42
3.1.2 Poňatie výskumu	43
3.2 VÝSKUMNÁ VZORKA	43
3.2.1 Kritériá výberu výskumnej vzorky.....	43
3.3 TECHNIKA VÝSKUMU	44
3.4 SPÔSOB SPRACOVANIA DÁT	44
4 INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV PRVEJ ČASTI VÝSKUMU	46

4.1	CHARAKTERISTIKA RESPONDENTOV	46
4.2	ÚROVEŇ KVALITY VÝUKY V OBLASTI PLÁNOVANIA VÝUKY A HODNOTENIA PRÁCE ŽIAKOV	47
4.3	ÚROVEŇ KVALITY VÝUKY V OBLASTI VÝUKOVÝCH STRATÉGIÍ A ROZVOJA UČENIA ŽIAKOV	49
4.4	ÚROVEŇ KVALITY VÝUKY V OBLASTI PROSTREDIA A PODMIENOK VÝUKY	51
4.5	ÚROVEŇ KVALITY VÝUKY V OBLASTI ROZVOJA ŠKOLY, ZAPOJENIA RODINY A KOMUNITY, SPOLUPRÁCE S ODBORNOU A ŠIRŠOU VEREJNOSŤOU	54
4.6	ÚROVEŇ KVALITY VÝUKY V OBLASTI PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽA.....	56
4.7	CELKOVÁ ÚROVEŇ KVALITY VÝUKY NA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH V ZLÍNSKOM KRAJI	57
4.8	ZHRNUTIE VÝSLEDKOV VÝSKUMNÉHO ŠETRENIA	59
5	KVALITATÍVNY VÝSKUM – DRUHÁ ČASŤ	60
5.1	CIEĽ VÝSKUMU	60
5.1.1	Špecifické výskumné otázky.....	60
5.1.2	Poňatie výskumu	61
5.2	VÝSKUMNÁ VZORKA	61
5.2.1	Popis výskumnej vzorky	61
5.3	TECHNIKA VÝSKUMU	62
5.3.1	Rozbor otázok pološtrukturovaného rozhovoru.....	62
5.4	SPÔSOB SPRACOVANIA DÁT.....	65
5.4.1	Stratégia výskumného šetrenia.....	66
6	INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV DRUHEJ ČASTI VÝSKUMU.....	68
6.1	OTVORENÉ KÓDOVANIE	68
6.1.1	Kategória č. 1 – „O čo mi išlo“	68
6.1.1.1	Subkategória č. 1: „V niečom sa chcem zlepšiť“ (motivácia v pozitívnom slova zmysle)	69
6.1.1.2	Subkategória č. 2: „Niečo robím zle“ (motivácia v negatívnom slova zmysle)	70
6.1.2	Kategória č. 2: Uznanie pre mentora.....	71
6.1.2.1	Subkategória č. 1: Rešpekt.....	72
6.1.2.2	Subkategória č. 2: Porozumenie vďaka efektívnej komunikácii	72
6.1.3	Kategória č. 3: Sebareflexia	73
6.1.3.1	Subkategória č. 1: „Nastavenie zrkadla“	74
6.1.3.2	Subkategória č. 2: „Prišiel som na tom sám“	74
6.1.4	Kategória č. 4: Profesionálny rast.....	75
6.1.4.1	Subkategória č. 1: Premýšľanie výukových stratégií	76
6.1.4.2	Subkategória č. 2: Lepší pocit zo seba ako učiteľa.....	77
6.2	AXIÁLNE KÓDOVANIE	78
6.3	ZÁVER VÝSKUMNÉHO ŠETRENIA	81
	ZÁVER	83
	ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	84
	ZOZNAM POUŽITÝCH SYMBOLOV A SKRATIEK.....	87
	ZOZNAM OBRÁZKOV	88
	ZOZNAM TABULIEK	89
	ZOZNAM PRÍLOH.....	90

ÚVOD

V systéme školstva a v školskom prostredí neustále dochádza k zásadným zmenám. Mení sa spoločnosť a jej vedenie, mení sa kurikulum a v dôsledku toho sa menia i požiadavky na učiteľov. Na tieto zmeny je nutné reagovať a reflektovať ich v prístupe k učiteľskej profesii. Súčasné kurikulum kladie dôraz na zvyšovanie kvality vzdelávania tak, aby sa odrazila v úrovni vedomostí a schopností žiakov. Existujú názory, že cesta k tomuto cieľu vedie cez profesijný rozvoj pedagógov, nakoľko práve oni sú kľúčovou osobnosťou v edukačnom procese a rozvíjajú kompetencie žiakov.

Dokonca i zdelenie Komisie európskych spoločenstiev pre Radu EÚ a Európsky parlament o zlepšovaní kvality vzdelávania učiteľov z roku 2007 hovorí, že kvalita učiteľov signifikantne a priamo úmerne súvisí s výsledkami žiakov. Tvrdí tiež, že profesijný rozvoj učiteľov je efektívnejším spôsobom zlepšenia výsledkov žiakov než znižovanie počtu žiakov v triede alebo zvyšovanie počtu hodín výuky. (Starý a kol., 2012, s. 15)

Diplomová práca sa opiera o projekt aktuálne riešený v rámci IGA (Internej grantovej agentúry) s názvom Mentoring ako metodická podpora učiteľov na základných a stredných školách v Zlínskom kraji. Ako členovia výskumného tímu projektu chceme predložiť učiteľom Zlínskeho kraja program na podporu zvyšovania ich profesijného rozvoja, nakoľko tu doposiaľ neexistuje ucelený systém metodickej podpory učiteľov. Jedná sa o metódu mentoringu, ktorá má v zahraničných systémoch školstva badateľný úspech a je používaná ako forma kolegiálnej profesijnej podpory v mnohých oblastiach.

V prvej kapitole teoretickej časti práce sa zaoberáme postavou učiteľa z hľadiska vzniku a charakteristiky jeho profesie, opisujeme profesijné štandardy, pedagogické kompetencie učiteľov a nakoniec ich profesijný rozvoj a spôsoby jeho zefektívnenia. Druhá kapitola práce sa obsahovo zameriava na samotný mentoring ako formu metodickej podpory a opisuje jeho formy, priebeh a charakteristiku. Nakoniec sa dostáva k mentoringu v školstve ako k spôsobu efektívnej podpory pedagógov.

V praktickej časti diplomovej práce predstavíme výskum, ktorý pozostáva z dvoch etáp. V prvej etape výskumu mapujeme úroveň kvality výuky učiteľov na školách v Zlínskom kraji a v druhej skúmame vnímanie prínosu zavedeného systému mentoringu u vybraných učiteľov zo škôl Zlínskeho kraja. Výsledkami výskumu chceme dokázať a zároveň overiť efektívnosť mentoringu ako metodickej podpory učiteľov a preukázať tak jeho relativitu v oblasti profesijného rozvoja pedagógov.

Významnost diplomové práce spočívá nielen v oblasti jej záujmu na zvyšovaní úrovně kvality vzdelávania v Českej republike, ale i v samotnom výskume, ktorý môže priamo preukázať efektivitu mentoringu ako metodickéj podpory pedagógov. V rámci projektu IGA, ktorého je diplomová práca súčasťou, môžeme predložiť koncepciu tejto podpory učiteľov a dosiahnuť jej zavedenie na základných a stredných školách v Zlínskom kraji.

Za prínos práce považujeme i publikáciu „Principy mentoringu“, ktorú sme vypracovali ako metodickú príručku pre učiteľov a veríme, že dosiahneme zvýšenie povedomia o mentoringu nielen u samotných učiteľov, ale i v širšej odbornej verejnosti.

I. TEORETICKÁ ČASŤ

1 PROFESIA PEDAGÓGA

Úvodná kapitola diplomovej práce pozostáva zo štyroch podkapitol a zameriava sa na profesiu pedagóga z hľadiska jej charakteristiky a najmä rozvoja, dôležitého v súvislosti s kľúčovou témou práce, ktorou je **metodická podpora učiteľov**.

1.1 Pojem učiteľ

Průcha (2002, s. 17-18) začína s objasnením tohto pojmu od najobecnejšej kategórie – *edukátora*. Podľa neho je edukátor profesionál, ktorý prevádza edukáciu, avšak edukačná činnosť je charakteristická nielen pre pedagogickú profesiu, ale aj pre mnohé iné. Ďalej bývajú učitelia často označovaní ako *pedagogickí pracovníci*, čo je však opäť nesprávna definícia. Okrem učiteľov sú totiž pedagogickými pracovníkmi aj vychovávatelia škôl, majstri odbornej výchovy, vedúci pracovísk odborných učilíšť atď. Je dôležité povedať, že k definícii pojmu učiteľ je nutné najskôr si definovať pojem *profesia*, avšak učiteľská profesia je natoľko rozrôznená, že je potrebné vytvoriť jej typológiu. Učitelia sa teda môžu charakterizovať i podľa funkcií, ktoré v škole zastávajú, ale aj podľa objektívnych determinantov profesie. Preto môžeme pri hľadaní presnej definície tohto pojmu naraziť na ťažkosti.

V *Pedagogickom slovníku* však nájdeme definíciu pojmu učiteľ v nasledovnom znení: „**Učiteľ** – obecné osoba podnecujúca a riadiaca učenie iných osôb, vzdelávateľ. Jeden z hlavných aktérov vzdelávacieho procesu, profesijne kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávajúci učiteľské povolanie.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 326)

Podlahová (2007, s. 9) hovorí o učiteľovi ako o „jednom zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu. Je osobou kvalifikovanou, (spolu)zodpovednou za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu. Tradične býva učiteľ považovaný za najvýznamnejší (teda riadiaci) subjekt výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý zaisťuje posúvanie poznatkov žiakom.“

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovníkoch a o zmene niektorých zákonov definuje pedagogického pracovníka nasledovne: „Pedagogickým pracovníkom je ten, kto koná priamu vyučovaciu, priamu výchovnú, priamu špeciálnopedagogickú alebo priamu pedagogicko-psychologickú činnosť priamym pôsobením na vzdelávaného, ktorým uskutočňuje výchovu a vzdelávanie na základe zvláštného právneho predpisu.“

Pedagogickým pracovníkom je tiež zamestnanec, ktorý vykonáva priamu pedagogickú činnosť v zariadeniach sociálnych služieb.“

1.2 Profesionálny štandard učiteľa a pedagogické kompetencie

Nasledujúca podkapitola pojednáva o koncepciách tzv. profesionálnych štandardov učiteľov, ktoré sú v zahraničí bežnou záležitosťou, no zdá sa, že v systéme vzdelávania Českej republiky sa jeho zostavenie príliš nedarí. Čo vôbec pojem *profesionálny štandard* znamená?

Vašutová (2004, s. 100) ho definuje nasledovne: „Profesionálny štandard definuje potrebné kompetencie, ktoré môžu byť chápané ako spôsobilosti učiteľa pre konkrétne činnosti. Štandard je treba považovať za základný rámec pre rôzne úrovne kvalifikácií, v ktorých sa môžu rozvíjať špecifické kompetencie alebo nadštandardné kompetencie. Štandard je konkretizáciou požadovaných kvalít učiteľa v pojmoch kompetencií a variantoch ich preukázateľnosti.“

Definíciu uvádzajú aj autori vstupného dokumentu pre verejnú diskusiu o profesionálnom štandarde kvality: „Profesionálny štandard kvality učiteľa chápeme ako rámec žiaducich kompetencií a činností v navrhovaných ukazovateľoch. Popisuje žiaduci stav, reálne dosiahnuteľný za podmienky, že bude vytvorená systémová podpora učiteľov vo zvyšovaní kvality ich práce.“ (Rýdl, 2009, s. 3)

V súvislosti s vypracovávaním štandardov, ktoré sú v zahraničí v pedagogickej oblasti už samozrejmosťou, sa ale ponúka otázka, prečo a načo ho učitelia, resp. vzdelávací systém potrebuje.

V dokumente Európskej komisie zvanom „Improving the Quality of Teacher Education“ (Zdokonaľovanie kvality vzdelávania učiteľov) sa uvádza, že zmeny vo vzdelávaní a spoločnosti kladú nové požiadavky na učiteľskú profesiu. Napríklad pri posúvaní základných vedomostí sú učitelia stále viac vyzývaní k pomoci mladým ľuďom stať sa plne schopnými samostatného učenia získaním kľúčových kompetencií skôr než memorovaním informácií. Od učiteľov sa vyžaduje využívanie nových technológií a reagovanie na požiadavku individuálneho prístupu, taktiež majú ďalšie povinnosti v rozhodovaní a aj manažérske povinnosti súvisiace s rastúcou autonómiou školy. (Commission of the European Communities, ©2007, s. 4)

Štandardy by mali teda tvoriť akýsi rámec pre ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov a pre ich pregraduálnu prípravu. Príklad si môžeme vziať zo zahraničia, napr. z Medzinárodných pedagogických ISSA štandardov.

ISSA, resp. International Step by Step Association je asociácia, ktorá vyvinula medzinárodné pedagogické štandardy slúžiace ako pomôcku pre získanie spätnej väzby pre učiteľov. Cieľom týchto štandardov pritom má byť podpora a motivácia učiteľov k práci na svojich pedagogických schopnostiach. Zameriavajú sa na sedem oblastí práce učiteľa:

- 1) Individualizácia
- 2) Učebné prostredie
- 3) Zapojenie rodiny
- 4) Techniky zmysluplného učenia
- 5) Plánovanie a evaluácia
- 6) Profesionálny rozvoj
- 7) Sociálna inklúzia (Škardová, 2010)

Priblížme si teda situáciu v Českej republike a pokusy o zostavenie profesijného štandardu pre učiteľov.

Úryvok z otvoreného listu, ktorý v roku 2008 zverejnil minister školstva, mládeže a telovýchovy pre všetkých pedagogických pracovníkov: „Je treba vyjasniť a aktualizovať požiadavky na vzdelávanie učiteľov na pedagogických fakultách. A je tiež treba výraznejšie prepojiť výšku platu s kvalitou práce. Skúsenosť získaná počtom odučených rokov má zostať dôležitým, nie však jediným kritériom hodnotenia pedagógov. Riaditelia musia mať v ruke nástroj, ako oceniť profesionalitu a aktivitu pri realizácii školskej reformy, a to bez ohľadu na vek a roky praxe. Musí sa však zároveň jednať o naproste transparentný proces, aby nemohlo dôjsť k zneužitiu.“ (Liška, 2008)

Minister v tomto liste predstavuje myšlienku štandardu ako nástroja pre ohodnotenie práce učiteľa a informuje verejnosť o snahe vypracovať ho.

V súvislosti so štandardom je nepochybne vhodné spomenúť **kompetencie učiteľov**, a to z toho dôvodu, že už v roku 2001 sa objavila prvá snaha o ich formuláciu v rámci projektu „Podpora práce učiteľov“. Boli v ňom uvedené štyri zásady pre tvorbu štandardu:

- kontinuita,
- systémový prístup,
- konvergencia,
- využiteľnosť v praxi. (Vašutová, 2004, s. 104)

Na ich základe bolo potom definovaných sedem oblastí **kompetencií**:

1. Predmetová/oborová – zahŕňa napríklad systematické znalosti učiteľa, schopnosť vyhľadávať a spracovávať informácie a využívať informačné a komunikačné technológie
2. Didaktická a psychodidaktická – jedná sa napríklad o spôsoby zvládania stratégií učenia a o vyučovanie v praktickej i teoretickej rovine
3. Pedagogická – učiteľova znalosť a zvládanie výchovných procesov, orientovanie sa v kontexte výchovy a vzdelávania atď.
4. Diagnostická a intervenčná – používanie prostriedkov pedagogickej diagnostiky vo vyučovaní v súvislosti so znalosťou individuálnych predpokladov žiakov apod.
5. Sociálna, psychosociálna a komunikatívna – teda schopnosť utvárať priaznivú klímu v triede i v škole, schopnosť efektívnej komunikácie a spolupráce s rodičmi
6. Manažérska a normatívna – napríklad učiteľova znalosť zákonov a noriem, ktoré sa vzťahujú k jeho profesii, orientácia vo vzdelávacej politike, organizačné schopnosti
7. Profesijne a osobnostne kultivujúca – patria sem napríklad požiadavky na znalosti všeobecného rozhľadu, schopnosti sebareflexie, reflexie vzdelávacích potrieb žiakov apod. (Vašutová, 2004, s. 106)

Pojmu **pedagogické kompetencie** je v teórii i vo výskume venovaná veľká pozornosť a v českej literatúre sa týmto pojmom zaoberá celá rada autorov.

Rovnaké rozdelenie, aké uviedla Vašutová (spomínané vyššie) považujú za podstatu charakteristiky učiteľskej profesie a východisko pre prípravu učiteľov aj Dyrtrtová a Krhutová (2009, s. 52-53).

Identickú štruktúru popisujú i Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 129) a pridávajú vlastnú definíciu **kompetencií učiteľa**, ktoré vnímajú ako „súbor vedomostí, dovedností, postojov a hodnôt dôležitých pre výkon učiteľskej profesie. Vzťahujú sa k profesijnej, obsahovej a osobnostnej zložke štandardu učiteľstva.“

Švec (1999 cit. podľa Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 51) rozdelil učiteľské kompetencie do troch skupín:

- **kompetencie k výchove a vyučovaniu,**
- **kompetencie osobnostné,**
- **kompetencie rozvíjajúce osobnosť učiteľa** (informačná, výskumná, sebareflexívna, autoregulatívna).

Ako vidíme, rozdelenie a súbor požiadaviek na profesijný štandard učiteľa je značne rozsiahly a náročný, okrem toho ho definuje niekoľko autorov, a to rôznymi spôsobmi.

Zhodu by sme však mohli nájsť v tom, že profesijné kompetencie sú vždy ponímané ako súbor odborných a osobnostných predpokladov pre výkon učiteľskej profesie, mali by byť získavané štúdiom a naďalej rozvíjané v priebehu profesionalizácie. (Průcha, 2002, s. 108)

Vráťme sa ale k spomínanému projektu „Podpora práce učiteľov“ a k základnému rozdeleniu pedagogických kompetencií podľa Vašutovej. Ku každej kompetencii boli navrhnuté i varianty štúdia vedúce k nej. S týmto návrhom sa však ale ďalej nepracovalo, a tak si učitelia museli počkať na nasledujúci návrh, kedy bol zverejnený vyššie spomínaný list, a tak bol oficiálne ohlásený projekt „Štandard kvality profesie učiteľa“. (Vašutová, 2004, s. 106)

Vo februári 2009 bol vytvorený vstupný dokument pre verejnú diskusiu s názvom „**Tvorba profesijného štandardu kvality učiteľa**“. Tento dokument prezentuje istú ideu štandardu, jeho ciele a najmä navrhovaný obsah. Mal byť akýmsi prvotným impulzom k zahájeniu debaty o tom, ako by mal štandard vyzerieť, čo by mal zahŕňať apod. Diskusia mala dve kolá a na základe jej výsledkov bola následne vypracovaná *nová podoba štandardu*. (MŠMT, ©2007-2013)

Ako sa píše aj v Učiteľských novinách (2010), Ministerstvo školstva v júli 2009 zastavilo práce na príprave Štandardu kvality profesie učiteľa. Skupina, ktorá sa vyčlenila z tímu autorov, však ešte spracovala pripomienky druhého kola diskusie, ktoré prišli z mnohých škôl a na ich základe vznikol materiál, ktorý obsahuje dve základné časti:

- I. Idea štandardu kvality profesie učiteľa – a jej východiská
- II. Návrh štruktúry štandardu po 2. kole verejnej diskusie: oblasti a kritériá.

Zdá sa však, že obsahovo sa tento návrh od pôvodného Štandardu príliš nelíši.

Starý a kol. (2012, s. 17) v tejto súvislosti opisuje i problémy v legislatíve, ktorá síce vytvára nutný rámec, no tento môže byť a často zostáva nenaplnený. Existuje niekoľko príkladov nedodržania zákonnej normy. Vplyv zákonov je totiž mnohokrát preceňovaný, ako napríklad pokus o zavedenie kurikulárnej reformy tým, že bola prijatá v rámci zákona. Je tu veľká neprehľadnosť v právnom systéme a malá ochota sa ním riadiť. Preto mnohé zákony vznikajú skôr ako výstup pomerových síl v snemovni než ako výsledok širokého konsenzu. Toto má pre vzdelávanie fatálne následky. Veľa učiteľov nedôveruje zmenám a je náročné presvedčiť ich o potrebe meniť spôsoby vzdelávania. **Bez prijatia reformy samotnými pracovníkmi potom nastanú len formálne zmeny bez majoritného vplyvu na reálnu podobu vzdelávania.**

Na druhej strane Lazarová (2011, s. 46-47) píše o postrehnutí skutočných premien v poňatí učiteľskej profesie, rovnako ako meniace sa podmienky práce učiteľov. Tvrdí, že došlo k mnohým rozporom či regresívnym krokom a za podstatné považuje napríklad tieto premeny:

- posun v porozumení podstaty učiteľskej profesie od poslania k odbornosti,
- zvýšenie náročnosti profesijného výkonu – pracovné nasadenie je vysoké,
- tvorba zákonných podmienok pre dosiahnutie odbornej kvalifikácie učiteľov,
- rozrôznenie profesijných činností a pedagogických rolí učiteľa v dôsledku súčasných funkcií školy,
- štrukturácia štúdia učiteľstva do dvoch stupňov a ďalšie.

1.3 Profesionálny rozvoj a osobnosť učiteľa

Potreba kvalitného profesionálneho rozvoja učiteľov je jednou z jasne stanovených priorít v mnohých zemiach sveta. Napríklad v USA je dokonca súčasťou zákona No Child Left Behind (2001), kde je uvedených päť kritérií, ktoré musí **kvalitný profesionálny rozvoj učiteľov** spĺňať:

- „byť trvale udržateľný, intenzívny, zameraný na konkrétne učivo – mať pozitívny a trvalý dopad na výučbu a učiteľov výkon,
- priamo sa vzťahovať k národným štandardom vzdelávacieho obsahu a štandardom hodnotenia výsledkov učenia žiakov,
- zdokonaľovať učiteľove oborové znalosti v aprobačných predmetoch,

- rozvíjať učiteľovo porozumenie efektívnym výukovým stratégiám, založeným na vedeckých poznatkoch,
- byť pravidelne vyhodnocovaný vzhľadom k efektivite učiteľa a výsledkom žiakov.“ (Yoon et al., 2007 cit. podľa Starý a kol., 2012, s. 14)

Starý a kol. (2012, s. 18) zastáva názor, že v Českej republike nie je profesijnému rozvoju učiteľov venovaná dostatočná pozornosť. Toto tvrdenie podkladá argumentom, že fungujúce pedagogické centrá sa transformujú do centralizovaného Národného inštitútu pre ďalšie vzdelávanie s nejasnými kompetenciami a takisto zdôrazňuje slabú podporu regionálnych metodických centier oblastných a krajských metodikov jednotlivých vzdelávacích predmetov.

Gluchmanová a Gluchman vo svojej publikácii uvádzajú, že čerství absolventi pedagogických fakúlt bývajú často v práci sklamaní, nemotivovaní a nespokojní. Často odídu zo školy, pretože majú pocit, že nezvládnu hromadiace sa požiadavky a nevedia, ako pracovať s problémovými žiakmi. Černotová (2006 cit. podľa Gluchmanová a Gluchman, 2009, s. 42-43) dochádza k záveru, že „hoci je prax na vysokej škole veľmi cennou skúsenosťou, dostatočne nepripraví adeptov učiteľstva na všetky problémy, ktoré ich čakajú v budúcom povolání v školstve, pretože napríklad v priebehu vyučovania sa dostane do toľkých odlišných situácií, že ani nie je možné všetky si dopredu vyskúšať a naučiť sa ich.“

Podlahová (2002, s. 17) zdôrazňuje dôležitosť získavania **praktických profesijných schopností** u čerstvých absolventov, resp. začínajúcich učiteľov. Tieto by podľa nej mali byť konečným a cieľovým výstupom celej ich predchádzajúcej teoretickej prípravy. Práve dobré praktické schopnosti totiž môžu zaručiť, že sa vyučovanie v budúcnosti stane komunikačným, interakčným a kreatívnym procesom. Zároveň však dodáva, že vyzdvihovanie praktických schopností neznamená podceňovanie teoretickej prípravy, ale skôr ide o poňatie syntézy teórie a praxe a o zvládnutie metód a technológií potrebných v rámci učiteľskej profesie.

Niektorí odborníci už poukazovali na to, aké sú požiadavky praxe na kvalitu absolventov učiteľského štúdia a aké schopnosti či vlastnosti považujú za potrebné pre svoje pôsobenie v škole. Výsledky niektorých výskumov, v rámci ktorých bola táto problematika riešená, interpretujú požiadavky učiteľov z praxe a ich súpis zverejnili napríklad Kalhous a Horák

(1996 cit. podľa Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 40): „Ako uviedli, učitelia si najviac cenia tieto pedagogické schopnosti, ktoré tvoria **učiteľské desatoro**:

- vedieť komunikovať so žiakmi,
- dokázať adekvátne hodnotiť výkon žiaka,
- správne prevádzať individuálne ústne skúšanie,
- poznať metodiku povzbudzovania a trestania a vedieť ju aplikovať v triede,
- vedieť sa pohotovo rozhodovať v štandardných i neobvyklých situáciách,
- poznať a vedieť uplatniť metódy vysvetľovania, presvedčania a príkladu vo výchove žiakov,
- poznať základné metódy výuky a vedieť v danej situácii zvoliť adekvátne metódy,
- mať jasnú vlastnú koncepciu výchovy a vzdelávania,
- poznať najrozšírenejšie druhy výchovných problémov a spôsoby ich riešenia v škole a v rodine a dokázať ich u žiakov diagnostikovať,
- chápať význam spolupráce rodiny a školy v súčasných podmienkach.“

S profesijným rozvojom mnoho autorov spája aj dôležitý prvok, ktorým je **osobnosť učiteľa**.

Ako zdôrazňujú Gluchmanová a Gluchman (2009, s. 43), „treba pripomenúť, že nikto z nás sa nenarodí s vlohami pre povolanie, aké vykonáva alebo aké by chcel v budúcnosti robiť. Každá osobnosť môže mať nejaké predpoklady či talent, oplývať vlastnosťami, ktoré sa hodia na tú či onú profesiu. No to však nestačí. Pre svoje zdokonalenie musí každý vynaložiť viac či menej úsilia, zdokonaľovať sám seba, pracovať na sebe, aby dosiahol to, k čomu má kladný vzťah, morálne predpoklady na výkon svojej funkcie. Tak je to aj s osobnosťou učiteľa i v samotnej učiteľskej profesii.“

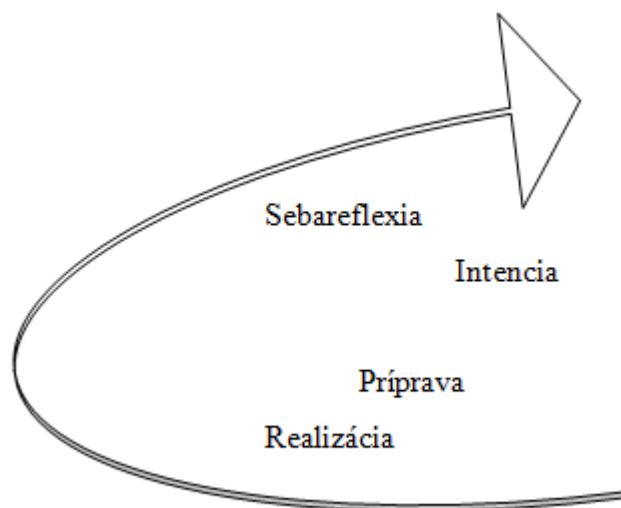
Doplňa ich Stuchlíková (2006 cit. podľa Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 12-13), ktorá tvrdí, že východiskom utvárania osobnosti učiteľa pre vlastné poňatie výuky je jeho implicitná teória a stratégia vzdelávania žiakov, ktorá je jadrom učiteľovej osobnosti. Utváranie profesijnej identity podľa nej prebieha postupne a predpokladom jej naplnenia je poznávanie samého seba a porovnanie sa s tým, kým chce učiteľ byť.

1.3.1 Sebareflexia ako spôsob zefektívnenia profesijného rozvoja učiteľa

Petlák (2000, s. 94-95) verí, že k efektívnejšej práci učiteľa prispieva i jeho **sebareflexia**. Tú vidí ako proces štyroch fáz: *konkrétna skúsenosť* – tvorí základ pre ďalšiu fázu *reflexnej skúsenosti*. V tejto učiteľ posudzuje svoju činnosť, efektívnosť výuky apod. Nasleduje tzv. *abstraktná konceptualizácia*, ktorá predstavuje akýsi „vnútorný dialóg“ učiteľa. Ten si kladie otázky typu Čo som dosiahol? Prečo boli žiaci pasívni? atď. Poslednú fázu predstavuje *plán aktívneho experimentovania*. Tu si učiteľ plánuje ďalší priebeh vyučovacích hodín s cieľom zvýšenia efektivity výuky.

Aj Spilková (2002 cit. podľa Heřmanová, 2004, s. 53) „dochádza na základe analýzy zahraničných prameňov k poznatku, že jeden zo signifikantných znakov profesionality učiteľa sú jeho kompetencie v oblasti **sebareflexie**, hodnotenia vlastných vyučovacích kompetencií - ‘metacompetence’ a sebatvorba v oblasti vnímania, prežívania, poznávania, rozhodovania a jednania.“

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 47) takisto vyzdvihujú *sebareflexiu* a *sebahodnotenie*, ktoré slúžia k sebakritickému hodnoteniu vlastného pedagogického pôsobenia a podľa autoriek sú najvýznamnejšie pre skvalitňovanie pedagogickej činnosti. Tzv. *cyklus skvalitňovania pedagogických schopností učiteľa* znázornili nasledovne:



Obr. 1. Cyklus skvalitňovania pedagogických schopností učiteľa

Sebareflexia by podľa nich mala slúžiť k sebakritickému hodnoteniu vlastného pedagogického pôsobenia a ovplyvniť následný pedagogický zámer (intenciu) a jeho prípravu a realizáciu. (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 47)

1.3.2 Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov

Ďalšie vzdelávanie je, vzhľadom k súčasnému dôrazu na celoživotné učenie, nedielnou súčasťou nielen pedagogickej profesie. Je hlavným nástrojom pre učiteľov pri zvládaní ich nových rolí a zodpovedností. Jeho sila spočíva tiež v možnosti rýchleho reflektovania zmien v potrebách vzdelávania učiteľov.

Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov je upravené zákonom o pedagogických pracovníkoch a tiež vyhláškou č. 317/2005 Sb. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov, akreditačnej komisii a kariérnom systéme pedagogických pracovníkov.

Vyhláška č. 317/2005 Sb. rozdeľuje druhy ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov nasledovne:

- a) štúdium k splneniu kvalifikačných predpokladov,
- b) štúdium k splneniu ďalších kvalifikačných predpokladov, štúdium k prehĺbovaniu odbornej kvalifikácie.

Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov sa podľa Zákona č. 563/2004 Sb. uskutočňuje:

- „na vysokých školách, v zariadeniach pre ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov a v iných zariadeniach na základe akreditácie udelenej ministerstvom,
- samoštúdiom,
- ďalším vzdelávaním zdravotníckych pracovníkov podľa zvláštneho právneho predpisu v prípade učiteľov zdravotníckych študijných oborov.“

Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov je vyzdvihované i v správe Európskej komisie „Improving the Quality of Teacher Education“ (2007, s. 5), kde sa píše: „K vybaveniu učiteľa potrebnými schopnosťami a kompetenciami k ich novým roliam je potrebné mať na vysokej úrovni počiatočné vzdelávanie učiteľov a naň nadväzujúci proces ďalšieho vzdelávania, ktoré učiteľov udrží v súlade s požiadavkami spoločnosti vedenia.“

Vzdelanie je teda nepochybne dôležitou súčasťou a predpokladom pre kvalifikovaný výkon profesie učiteľa a patrí k jeho profesijnému rozvoju.

1.4 Vlastné hodnotenie škôl

Nakoľko práca učiteľa je veľmi zložitá a zahŕňa množstvo aspektov, jej hodnotenie môže byť často problematické. Pri štúdiu danej oblasti zistíme, že v Českej republike nie sú pevne stanovené kritériá hodnotenia. Toto býva väčšinou v rukách riaditeľov a vedenia školy. Kritériá si tak poväčšine stanovujú hodnotitelia sami. Nás však zaujíma skôr **vlastné hodnotenie škôl**, ktorého povinnosť vyplýva aj zo školského zákona. Po jeho novelizácii bola zjednodušená administratíva a školy sa nemusia v takej miere venovať formálnemu vykazovaniu. Naďalej by sa však mali venovať vlastnému hodnoteniu, pretože to „školský“ zákon predpokladá. To je jeden z dôvodov, prečo vznikol projekt MŠMT zvaný „Cesta ku kvalite“.

„Cesta ku kvalite bol národný projekt MŠMT s plným názvom 'AUTOEVALUÁCIA - Vytváranie systému a podpora škôl v oblasti vlastného hodnotenia' (CZ.1.07/4.1.00/06.0014). Projekt partnersky realizoval Národný ústav pre vzdelávanie, školské poradenské zariadenie a zariadenie pre ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov a Národný inštitút pre ďalšie vzdelávanie. Projekt bol financovaný z Európskeho sociálneho fondu a zo štátneho rozpočtu Českej republiky.“ (©NÚOV, 2008)

Ako sme uviedli, základné a stredné školy majú zo zákona povinnosť prevádzať hodnotenie vlastnej práce. Ohodnotiť sa však s nadhľadom a s odstupom od vlastného pôsobenia určite nie je jednoduché, a tak vznikol tento projekt zameraný na všestrannú podporu škôl v oblasti vlastného hodnotenia.

Projekt uviedol konkrétnu ponuku pre školy, ktorá zahŕňala evaluačné nástroje, vzájomné učenie škôl, workshopy, poradenstvá, konferencie, kritériá zhodnotenia autoevaluácie atď. Evaluačné nástroje projektu doposiaľ využilo viac než 230 škôl, do aktivít vzájomného učenia a využitia podpory zo strany terénneho poradcu sa zapojilo cez 350 škôl. (©NÚOV, 2008)

Akú pomoc teda projekt Cesta ku kvalite ponúkol školám? „Pre školy bolo pripravených a v praxi overených **30 tzv. evaluačných nástrojov**. Ide o nástroje pre hodnotenie školy, ako sú dotazníky pre žiakov, rodičov i učiteľov, hospitačné protokoly, kroniky akcií školy či rozhovory so žiakmi, rodičmi apod. Najviac využívané sú nástroje na zisťovanie klímy školy. Celkom unikátny je potom Rámec pre vlastné hodnotenie školy, vďaka ktorému škola získa celistvý obraz o všetkých oblastiach. Veľká pozornosť bola venovaná tiež

vzdelávaniu. Riaditelia škôl a učitelia mali príležitosť zúčastniť sa akreditovaných **vzdelávacích programov.** V rámci projektu tak bolo preškolených 217 koordinátorov, ktorí sa potom na svojich školách starali o oblasť vlastného hodnotenia. Cieľom projektu bolo tiež zladenie prístupov zriaďovateľov a Českej školskej inšpekcie k vlastnému hodnoteniu škôl. Ide o to, aby **školy mohli vo vlastnom hodnotení uviesť i negatívne prvky,** ktoré zistili, bez toho, aby sa museli obávať, že kvôli tomu budú negatívne hodnotené zo strany inšpekcie či zriaďovateľa. Identifikácia určitého problému je predsa nutná ako prvý krok k jeho riešeniu.“ (©NÚOV, 2011)

Tento projekt bol **ukončený 31.8.2012.** Portál evaluačných nástrojov je dostupný na stránkach RVP.cz.

Vyššie sme spomínali Rámec pre vlastné hodnotenie školy. Tento rámec je „nástrojom komplexného sebahodnotenia a hodnotenia kvality práce učiteľov v školách. Primárnymi cieľmi nástroja sú popis kvalít práce vynikajúceho učiteľa a podpora profesijného rozvoja učiteľov... Nástroj je určený najmä **učiteľom v škole a mentorom,** ktorí so začínajúcimi či skúsenými učiteľmi úzko spolupracujú. Ďalej je určený **vedeniam škôl.** Slúži hodnotiteľom, ktorí majú právo vyjadrovať sa ku kvalitám a k pracovnému výkonu učiteľov.“ (Tomková a kol., 2012, s. 5)

Rámec profesijných kvalít teda predstavuje akýsi komplexný nástroj pre hodnotiace a sebahodnotiace účely, nie je to však oficiálna norma, podľa ktorej by sa školy museli riadiť. Záleží na zvážení vedení jednotlivých škôl, ako s ním budú narábať a nakoľko ho pri vlastnom hodnotení budú využívať.

2 MENTORING AKO FORMA METODICKEJ PODPORY

Nasledujúca kapitola sa sústreďuje na špecifickú formu metodickej podpory, ktorou je **mentoring**. Prvá časť pojednáva o tomto pojme v obecnej rovine, druhá sa zameriava na mentoring ako špecifickú metodologickú podporu pre pedagógov, jeho proces, výsledky a efektívnosť.

Ako vôbec pojem mentor/mentoring vznikol? Podľa Shea (2002, s. 3) sa slovo mentor dá považovať za *antické* – pochádza z Homérovej Odysey. Tu Homér rozpráva príbeh o tom, ako kráľ Odysseus odchádza bojovať do Trójskej vojny a prenecháva starostlivosť o svoju domácnosť istému Mentorovi, ktorý slúži ako učiteľ a dohliada na Odysseovho syna Telemacha. Postupne sa tak slovo mentor stalo synonymom pre poradcu, priateľa, učiteľa a múdreho človeka. V dejinách nájdeme mnoho ďalších príkladov, ktoré upozorňujú na mentorské vzťahy, ako napr. Sokrates a Platón, Hyden a Beethoven či Freud s Jungom. Na záver príbehu o Mentorovi Shea dodáva, že v dejinách sa síce hovorí najmä o princeznách a kráľoch, ale v dnešnej demokratickej spoločnosti máme všetci jedno právo už od narodenia: *byť všetkým, čím byť dokážeme*. A práve mentori sú ľudia, ktorí nám môžu pomôcť naplniť potenciál, ktorý v sebe máme.

2.1 Mentoring v definíciách

V rôznych českých i zahraničných publikáciách narazíme hneď na niekoľko definícií mentoringu, poväčšine však záleží na tom, z akého pohľadu sa na danú oblasť pozeráme. Tieto definície poskytujú autori najmä z oblasti managementu v rôznych organizáciách.

„Mentoring je zámerný, rozvíjajúci sa vzťah, v ktorom sa skúsenejšia, informovanejšia osoba stará o profesionálny a osobný život menej skúsenej a menej informovanej osoby. Obaja – *mentor* aj *mentee* – získavajú z mentoringu mnoho výhod, rovnako ako organizácie, ktoré povzbudzujú, štruktúrujú a podporujú mentoring. Užitoční mentori rozvíjajú schopnosti vedenia svojich mentees, zatiaľ čo zlepšujú svoje vlastné schopnosti. Dbajú o vyrovnanosť medzi úsilím zamestnancov a organizačnými rozkazmi a vytvárajú tak hĺbku a lojalitu v rámci organizácií.“ (Hart, 2011 s. 7)

Vo všeobecnosti je efektívny mentoring charakterizovaný *vzťahom, kde existuje vzájomný rešpekt, dôvera, porozumenie a empatia*. Dobří mentori sú schopní zdieľať svoje životné skúsenosti a múdrosti, rovnako ako svoje odborné znalosti. Sú dobrými poslucháčmi, pozorovateľmi a dokážu riešiť problémy. Snažia sa o to, aby poznali, akceptovali a

rešpektovali ciele a záujmy svojich zverencov. Nakoniec vytvoria prostredie, v ktorom sú zverencove úspechy limitované jedine rozsahom jeho či jej vlastného talentu. (National Academy of Sciences, ©1997, s. 2)

Mentoring patrí medzi hlavné formy ľudského rozvoja, do ktorej jedna osoba vkladá svoj čas, energiu a vedomosti, aby pomohla k rastu a schopnostiam druhej osoby. Mentormi kedysi boli aj starší skúsení ľudia v organizáciách, ktorí si vzali na starosť nových pracovníkov, aby ich chránili a učili. V poslednom období je však vraj tento postoj veľmi kritizovaný pre svoje údajné sklony k uprednostňovaniu indivíduí, kariérenému postupu a internej politike spoločností. (Kopřiva, 2008)

Podľa Krátkej, Gajzlerovej a Křemenovej (2006, s. 6) sa v mentoringu jedná o dobrovoľnú podporu jednej osoby druhou, pričom mentorom by mal byť obvykle starší spolupracovník s takými skúsenosťami a odbornosťou, ktoré mu umožňujú pomáhať a radiť svojim zverencom.

Naopak Stone (2007, s. 156) považuje vek v tomto prípade za irelevantný. Argumentuje tak, že mentor je mentorom preto, lebo disponuje znalosťami a skúsenosťami, ktoré môže priniesť do vzťahu, a z ktorých môže následne druhá strana vyťažiť. V ideálnom vzťahu prebieha učiaci sa proces na oboch stranách: mentee má takisto znalosti či skúsenosti, ktoré môžu mať pre mentora hodnotu, a tieto vedome zdieľa so skúsenejšou osobou.

„Mentoring je chápaný výhradne ako dlhšie trvajúci, kontinuálny proces pomoci, teda bez kontrolných aspektov. Základnou podmienkou úspechu je vzťah založený na dobrovoľnosti oboch strán, vzájomnej dôvere a rešpekte. Obe strany vzťahu spolu zdieľajú nielen situácie úspechu, ale i momenty frustrácií. Nejde o jednorazový akt, ale dlhotrvajúci proces, ktorý obvykle podlieha vopred stanovenému, avšak v priebehu spoločnej práce modifikovanému plánu.“ (Lazarová, 2011, s. 100)

Zaujímavú definíciu mentoringu ponúka aj EMCC – *European Mentoring & Coaching Council*. (EDOST, 2012). Dosadzuje slová za jednotlivé písmená slova mentor, a tak vytvára jeho charakteristiku:

M – modeling (utváranie)

E – encourage (podpora)

N – Nurturing (starostlivosť)

T – Teaching (učenie)

O – Opportunity (příležitost)

R – Relationship (vzt'ah).

Stone (2007, s. 155) vo svojej publikácii opisuje mentoring ako trend „zametajúci“ korporačnou Amerikou. V rozhovoroch všetci úspešní individualisti vytyčujú aspoň jedného človeka, ktorý mal na ich – ako osobné, tak profesionálne- životy obrovský vplyv. Mentoring sa tak stáva *dôležitou súčasťou zdokonaľovania sa pre ľudí, ktorí chcú uspieť*.

V zemiach západnej Európy a USA je princíp mentoringu využívaný najčastejšie vo vzdelávacích programoch, v oblasti sociálnych služieb alebo vo firemnej praxi. V oblasti vzdelávania sa mentoring využíva ako pri vzdelávaní dospelých, tak tiež v oblasti práce s mládežou a dospievajúcimi. Mentoring určený pre cieľovú skupinu detí je najčastejšie využívaný v oblasti prevencie sociálne patologických javov alebo pri práci s absolventmi. (Lazarová, 2011, s. 56)

2.2 Mentorský vzťah

Z uvedených definícií mentoringu môžeme vyčítať jeden, zdá sa dôležitý, spoločný bod, a to je **vzťah** medzi mentorom a mentee. Ako vôbec vyzerá a nakoľko je tento vzťah dôležitý?

„Povaha mentorských vzťahov záleží od úrovne a aktivít mentee, ale aj mentora. Vo všeobecnosti však musí byť každý tento vzťah založený na spoločnom ciele: posunúť sa vo vzdelávacom a osobnom raste mentee, pričom mentor by mal však takisto výrazne profitovať. Neexistuje žiaden vzorec pre správny mentoring; štýly mentoringu a aktivity sú takisto rôznorodé ako ľudské vzťahy.“ (National Academy of Sciences, ©1997, s. 3 – 4)

Dobry mentorský vzťah závisí na efektívnom vzdelávaní. Najkvalitnejšie učenie spočíva v zmesi získavania znalostí, ich uplatňovania do praxe a následného kritického reflektovania na proces. Ide teda o istý recipročný vzdelávací vzťah medzi mentee a mentorom. Títo spolu formujú akési partnerstvo, spolupracujú na dosahovaní spoločne definovaných cieľov, ktoré sa sústreďujú na rozvíjanie schopností, znalostí a premýšľania mentee. Aby bol celý tento proces úspešný, musí obsahovať nasledujúce elementy: *reciprocita, vzdelávanie, vzťah, partnerstvo, kolaborácia, spoločne definované ciele a rozvoj*. Poďme si tieto elementy priblížiť. **Reciprocita** znamená rovnaké jednanie, resp. zapálenie na oboch stranách. Obaja – mentor aj mentee- majú zodpovednosť za svoj vzťah a zohrávajú určitú úlohu. Čo sa týka **vzdelávania**, práve tento element je účelom,

procesom a produktom mentorského vzťahu. Vzdelávaním sa mentee získava nielen znalosti, ale jedná sa o tzv. *aktívne* učenie sa, teda učenie sa o rozšírených perspektívach. **Vzťah** ako ďalší z elementov netreba podceňovať. Vzťah nevzniká z ničoho nič, potrebuje čas a prácu na to, aby sa rozvil. Mimo iného je náročné sa učiť, pokiaľ sa vo vzťahu dotýčaný necíti iste a bez dôvery je dobrý mentorský vzťah nemožný. **Partnerstvo** – kedysi bolo pre mentorské vzťahy charakteristické, že boli usmerňované mentorom. Dnes sa však vyzdvihuje dôležitosť zainteresovanosti oboch strán, čo smeruje k ďalšiemu zo spomínaných elementov – **spolupráci**. Pri spolupráci sa dostávame aj k **cieľom**, ktoré by mali byť definované spoločne, aby na ich dosahovanie mohli mentor a mentee spoločne aj pracovať. Posledným z elementov je **rozvoj**. Dôraz v mentorskom vzťahu je najmä na budúcnosť, čo znamená nutnosť rozvoja schopností, znalostí a premýšľania. (Zachary, 2009, s. 3-4)

Mentor by mal na mentee pôsobiť ako inšpirátor, zvyšovať jeho sebavedomie a výkon, podnecovať ho k profesionálnemu správaniu a dosahovaniu cieľov, byť preňho vzorom, informátorom a radcom v oblasti fungovania danej organizácie, oporou v krízových situáciách a podporou v kariérnom raste. (EDOST, 2012, s. 11)

2.2.1 Fázy mentorského vzťahu

Mentorský vzťah prechádza niekoľkými fázami, Jonsonová (2008, s. 64) rozlišuje tieto:

- Iniciácia (počiatočné budovanie dôvery)
- Kultivácia (osvojovanie si nových schopností a dosahovanie žiaducej úrovne profesijnej kompetencie)
- Separácia (mentor pri vedomí splnenia svojej funkcie sa postupne vzdďalľuje od svojho zverenca)
- Nové vymedzenie vzťahov (mentor a jeho zverenec sa stávajú priateľmi a kolegami a zdieľajú spoločne záujem o čo najkvalitnejší výkon profesie).

Zachary (2000, s. 3) píše, že kedysi mentorský vzťah trval aj roky, no dnešné mentorské vzťahy nie sú tak dlhé a väčšinou trvajú dovtedy, kým nesplnia svoj vopred stanovený špecifický cieľ.

2.2.2 Role mentora

„V rámci mentorského vzťahu prechádza mentor 4 rolami, ktoré volí podľa okolností a kontextu situácie. Stane sa tak buď *facilitátorom*, *lektorom*, *konzultantom* alebo *koučom*.

V roli mentora sa ocitáme vtedy, pokiaľ v dôvernom a partnerskom dialógu s mentee hľadáme odpovede na otázky, ktoré dotyčného trápia a ktoré sám pomenováva. Stretnutie prebieha na pracovisku mentee a vzťah medzi mentorom a mentee vychádza z pohľadu: Za to, čo sa naučíš, si zodpovedný ty. Ja zodpovedám za podporu, facilitáciu a spoločné učenie. Spoločný dialóg mentora s mentee prebieha podľa vopred daných pravidiel.“ (EDOST, 2012, s. 7)

2.2.3 Kompetencie mentora

V rámci výskumnej práce Belza a Siegrista (cit. podľa EDOST, 2012, s. 7) boli charakterizované základné kompetencie, ktoré majú význam najmä u jedincov zapojených do procesu vzdelávania dospelých:

1. **Komunikatívnosť a kooperatívnosť**
2. **Schopnosť riešiť problémy a tvorivosť**
3. **Samostatnosť a výkonnosť**
4. **Zodpovednosť**
5. **Schopnosť uvažovať a učiť sa**
6. **Schopnosť zdôvodňovať a hodnotiť**

Na strane mentee je rozvoj kompetencií predmetom procesu mentorovania. Nie je jednoduché definovať cieľ mentorskej podpory, ale obecné by sa mohol formulovať takto: *ide o rozvoj špecifických odborných i osobnostných kompetencií, ktoré umožnia zamestnancovi dobre vykonávať svoju prácu a stať sa skutočným profesionálom.* (EDOST, 2012, s. 7)

2.3 Formy mentoringu

Mentoring môže byť v podstate prevádzaný kýmkoľvek, kedykoľvek a takmer kdekoľvek. Môže sa jednať o jednorazový zásah alebo celoživotný vzťah. Môže sa prejavovať neformálne ako priateľský element alebo formálne ako súčasť vysoko štruktúrovaného zamestnaneckého orientačného programu. Mentoring je proces, v ktorom mentor a mentee pracujú spolu, aby objavili a rozvinuli latentné schopnosti mentee a aby ho podporili k získaniu znalostí a schopností ako možnosti a potreby vzrastu. Mentor teda slúži ako efektívny tútor, poradca, priateľ, ktorý umožňuje mentee vybrúsiť svoje schopnosti a premýšľanie. Mentoring takisto môže prebiehať *nevedome*. Nieкто môže spraviť či povedať niečo, čo bude mať dôležitý dopad na niekoho iného. Alebo si príjemca môže

časom uvedomiť, ako významne ho zasiahla činnosť či výrok druhej osoby. Pravdepodobne väčšina z nás niečo podobné zažila či už v roli mentora, mentee alebo v oboch z nich. (Shea, 2002, s. 8)

Aké konkrétne druhy mentoringu teda existujú? Medzi najbežnejšie rozčlenenie patrí napríklad:

- **One-on-one mentoring**

Ide o tradičnú a najbežnejšiu formu mentoringu, ktorá zahŕňa dvoch ľudí spoločne pracujúcich na dosahovaní cieľov mentee. Mentorom môže byť vrstovník, starší človek či osoba s istou špecifickou expertízou alebo špecifickými skúsenosťami. Takýto vzťah môže byť *formálny* alebo *neformálny*. Neformálny vzťah sa môže vyvinúť aj bez toho, aby si to mentee všimol – napríklad pri hľadaní rady od kolegu, manažéra či kohokoľvek, kto nám ju môže poskytnúť.

- **Skupinový mentoring**

Princíp skupinového mentoringu spočíva v sociálnych spojeniach, ktoré zdieľajú znalosti a expertízu indivíduí v rámci skupiny. Bežne sa jedná o menší počet ľudí, ktorí majú podobné druhy práce, zážitky, záujmy či potreby, ktorí vytvoria skupinu, aby sa mohli učiť jeden od druhého. Tieto skupiny môžu byť súčasťou formálneho mentoringového programu alebo sa dajú vytvoriť vlastné skupiny.

- **Opačný mentoring**

Tento druh mentoringu sa stal populárnym najmä v posledných rokoch spolu s rastom vzájomnej potreby vzdelávania sa. Ľudia v seniorských pozíciách sa učia od indivíduí s expertízou v rámci ich vlastnej oblasti a zároveň sa tí v juniorských pozíciách učia od seniorských vodcov v ich organizácii.

- **Mentoringová rada vedúcich**

Mentoringová rada vedúcich predstavuje akúsi skupinu vedúcich, ktorých cieľom je pomoc uľahčiť individuálnej osobe dosiahnuť istý špecifický vzdelávací cieľ. Väčšinou mentee sám vyhľadáva takúto skupinu. (Zachary, 2009, s. 8-10)

2.3.1 Mentoring vs. coaching

Ľudia si často zamieňajú proces mentoringu s coachingom, pretože jednou z funkcií dohliadajúceho mentora je koučovať menteeho. Ale mentoring zachádza oveľa ďalej ako

coaching. Je to vzťah, v ktorom mentor robí oveľa viac než trénuje zamestnancov, aby svoju prácu vykonávali dobre. Mentor sa sústreďuje na zdieľanie svojich skúseností a múdrostí, aby umožnil mentee vykonávať také úlohy, ktoré sú určené mimo ich popisu práce. Funkciami riadiacich mentorov by mali byť:

1. *Vzorový model*. Pokiaľ mentor praktikuje hodnoty, ktoré daná organizácia i on sám uznáva, je pravdepodobné, že mentee bude praktikovať to isté.
2. *Coach*. V tejto oblasti je mentorovou úlohou pomôcť mentee s objasnením kultúry organizácie, politickej štruktúry a vízie, aby bol zamestnanec schopný správne smerovať svoje snaženie.
3. *Pomocník*. Mentor vo väčšine prípadov disponuje kontaktmi, ktoré by sa mentee mohli „hodiť“ v snahe uskutočniť svoje plány v rámci kariéry získať potrebné informácie či zdroje, ktoré potrebuje, aby mohol realizovať svoje plány. Aj takýmto spôsobom teda môže mentee pomôcť, aby dostal povolenie či súhlas, nutné k uskutočneniu svojich nápadov.
4. *Obhajca*. Mentor sa stáva akýmsi povzbudzovačom pre mentee a robí všetko pre to, aby dostal šancu ukázať druhým, čo dokáže. Pokiaľ to situácia dovoľuje, mentor takýto krok uzná za vhodný a pokiaľ má takú možnosť, môže mentee odporučiť na lepšie miesto, do inej organizácie apod. (Stone, 2007, s. 158-159).

Hart (2011, s. 7-8) takisto opisuje rozdiel medzi týmito dvoma spôsobmi metodologickej podpory: „Mentoring je tiež často zamieňaný s koučingom, čo je však chyba. Mentoring má iný zámer a rozsah funkcií. Zatiaľ, čo koučing sa väčšinou sústreďuje na zvyšovanie aktuálneho pracovného výkonu, mentoring sa sústreďuje na kariérnu dráhu. Mentori často používajú koučovacie schopnosti pri vedení mentees – takto pracujú na vzťahu, vedení a riadení, motivácii a inšpirácii.“

2.4 Proces mentoringu

Zachary (2009, s. 7-8) definuje 4 fázy v procese mentoringu:

1. Príprava

Prvá fáza zahŕňa nielen prípravu menteeho na mentoring, ale aj prípravu samotného vzťahu. Každý z partnerov prešetruje svoju vlastnú motiváciu a snaží sa o sebareflexiu a definovanie svojich očakávaní od mentorského vzťahu. Následne by mali partneri absolvovať dialóg a prebrať všetko potrebné spolu.

2. Dojednávanie

V druhej časti procesu partneri preberajú detaily a dohadujú sa na spoločných cieľoch, procese a pravidlách. Dohodnú sa na frekvencii svojich stretnutí, na detailoch ako sú miesta stretnutí a ich trvanie apod.

3. Aktivácia

Jedná sa o samotnú pracovnú fázu procesu, nachádzame sa teda priamo v strede mentoringu. partneri pracujú na dosahovaní stanovených cieľov, pravidelne komunikujú o svojom prograse a prekonávajú najväčšie výzvy.

4. Uzavretie

Nachádzame sa vo fáze integrácie a posunu. Pokiaľ je proces úspešný, mali by sme teraz oslavovať svoje úspechy, ohodnocovať vzťah a upevniť všetky nadobudnuté znalosti.

Na koniec uvádzame tabuľku, ktorá výstižne opisuje celý proces a podstatu mentoringu a najmä elementy, ktoré sa menia v rámci aplikácie mentoringu do vzdelávania dospelých. Zostavil ju Zachary (2000, s. 6) a vyzerá nasledovne:

Tab. 1. Popis procesu mentoringu

„Mentorský element	Meniaca paradigma	Princíp učenia dospelého
Rola mentee	Z: Pasívny prijímateľ Do: Aktívny partner	Dospelí sa učia najlepšie, keď sa zapoja do diagnostiky, plánovania, zavádzania a hodnotenia vlastného učenia.
Rola mentora	Z: Autorita Do: Facilitátor (Uľahčovateľ)	Úloha facilitátora je vytvoriť a udržať podporujúcu klímu ktorá ponúka podmienky potrebné k možnosti vzdelávania sa.
Proces učenia	Z: Mentor nasmerovaný a zodpovedný za učenie mentee	Dospelí učitelia sa majú potrebu byť samo-usmerňovaní.

	Do: Seba-usmernenie a zodpovednosť mentee za vlastné učenie	
Dĺžka vzťahu	Z: Sústredenie na kalendár Do: Sústredenie na cieľ	Pripravenosť na učenie sa zvyšuje, keď máme špecifickú potrebu.
Mentorský vzťah	Z: 1 život = 1 mentor; 1 mentor = 1 mentee Do: Viacerí mentori počas celého života a viaceré modely mentoringu: individuálny, skupinový, peer modely	Životné skúsenosti sú primárnym zdrojom učenia; životné skúsenosti ostatných obohacujú proces vzdelávania.
Nastavenie	Z: Face-to-face (tvárou v tvár) Do: Viaceré a rôzne miesta a príležitosti	Dospelí učitelia sa majú vrodenu potrebu pre naliehavosť použitia.
Sústredenie	Z: Orientácia na produkt: posun a získanie znalostí Do: Orientácia na proces: kritické premýšľanie a aplikácia.	Dospelí najlepšie reagujú na učenie, keď sú vnútorne motivovaní k vzdelávaniu sa.“

2.5 Mentoring v školstve

Ako sme uviedli na začiatku kapitoly, mentoring v školstve predstavuje jeden zo spôsobov metodologickej podpory učiteľov. V čom spočíva dôležitosť tejto formy podpory pedagógov?

„Na základe domácich i zahraničných výskumov je známe, že učiteľ – presnejšie povedané učiteľovo vyučovanie alebo práca so žiakmi – je druhým najdôležitejším faktorom ovplyvňujúcim učenie žiakov a ich výsledky. Prvým z hľadiska významnosti sú premenné vzťahujúce sa k žiakovi – socioekonomický status, vzdelanie rodičov apod.

V tomto zmysle je logické sa pri snahe o zlepšenie českého vzdelávania (vzdelávacích procesov) i výsledkov českých žiakov (produktov vzdelávania) zamerať na učiteľa ako jeden z hlavných faktorov, ktoré môžeme v rámci vzdelávacieho systému ovplyvniť.“ (Starý a kol., 2012, s. 9)

2.5.1 Podpora začínajúcich učiteľov

Starý a kol. (2012, s. 16) považuje za významný nedostatok v českom systéme školstva uvádzanie začínajúcich učiteľov do profesie. Keďže ich podpora v školách je plne v rukách riaditeľa, stretáme sa s tým, že niekde sú takíto učitelia uvádzaní do profesie veľmi starostlivo, no inde len formálne či skoro vôbec. Problémom je, že v Českej republike **neexistuje takýto podporný systém.**

„Školy si uvedomujú, že musia investovať do svojho potenciálu, a tým sú v súčasnej dobe hlavne ľudia. Finančné výsledky iných spoločností ukazujú, že organizácie a firmy, ktoré investujú cca 20% pracovného času svojich zamestnancov do ich vzdelávania a učenia sa novým schopnostiam, nielen dobre prosperujú, ale sú tiež hodnotené ako kvalitné z pozície zamestnancov a užívateľov ich produktov. Na tento trend musí reagovať i školstvo, pokiaľ nemá stáť stranou. Kvalitné vzdelávanie učiteľov teda prináša všeobecný úžitok a zvyšuje konkurencieschopnosť škôl a ich služieb. Hovoríme teda o koncepte učiacej sa organizácie, živom systéme, ktorý aplikuje rôzne formy učenia, čerpá zo znalostí a skúseností svojich zamestnancov, využíva ich potenciál, buduje vzťahy dôvery a rešpektu k odlišnostiam, individualite, histórii firmy.“ (Šneberger, 2012b, s. 3)

Jonsonová (2008, s. 6) píše, že začiatkom osemdesiatych rokov dvadsiateho storočia si americký vzdelávací systém začal uvedomovať jeden problém: *Učitelia potrebujú asistenciu a vedenie, najmä počas prvých rokov ich pedagogickej praxe.* Každý z nich – akokoľvek kvalitne pripravený – bude potrebovať niekoho, na koho sa môže obrátiť s nevyhnutnými otázkami a problémami, ktoré sa bezpochyby objavia pri ich začiatkoch. V Amerike je teda momentálne 30 štátov, ktoré nariaďujú **podporu pre začínajúcich učiteľov** ako súčasť ich uvádzacích učiteľských programov.

2.5.2 Kompetencie kvalitnej pedagogickej praxe

V Českej republike patrí medzi odborníkov zaoberajúcich sa podporou (nielen začínajúcich) pedagógov kouč a mentor Mgr. Václav Šneberger. Vo svojej príručke vyzdvihuje projekt zvaný *Podpora pedagógov koučovaním ako nástroj efektívneho*

riadenia procesov v školách v Moravskoslezskom kraji, ktorý realizovalo Metodické a evaluačné centrum, o.p.s. v období od 1. júna 2011 do 30. júna 2012. Ako výstup tohto projektu vznikla **metodika využitia kompetenčného rámca pedagógov**. Medzi ciele tohto projektu patrili:

- zlepšenie kvality výuky pomocou zvýšenia efektivity riadiacich procesov v školách
- pozitívna zmena klímy v škole vďaka zavedeniu nedirektívnych spôsobov práce s ľuďmi
- vytvorením profesijného štandardu pedagóga podpora vedenia škôl v riadení pedagogického procesu
- profesijný rozvoj vedenia škôl v oblasti vedenia ľudí (poskytovanie spätnej väzby, práce s individuálnymi plánmi profesijného rozvoja, koučovací prístup atď.)
- profesijný rozvoj pedagógov v oblasti uplatňovania koučovacieho prístupu v práci so žiakmi (poskytovanie spätnej väzby, motivácia, stanovenie cieľov a postupných krokov k ich naplneniu, sebareflexia atď.) (Šneberger, 2012a, s. 3)

V tejto publikácii Šneberger (2012a, s. 5-7) *definoval kompetencie tzv. kvalitnej pedagogickej praxe, ktoré rozdelil do šiestich oblastí:*

1. Profesijný rozvoj – učiteľ má vytvorený istý plán svojho profesijného rozvoja, účastní sa rôznych vzdelávacích aktivít a využíva aktuálne zdroje informácií z oblasti vlastného zamerania pedagogickej praxe.
2. Prostredie a podmienky výuky – učiteľ vytvára podnetné, zdravé a bezpečné prostredie v triede. Vybavenie triedy zodpovedá vzdelávacím potrebám žiakov, pričom zdroje informácií a materiály sú im voľne prístupné.
3. Plánovanie a evaluácia výuky – učiteľ plánuje výuku na základe ŠVP, podporuje pravidelné sebahodnotenie žiakov a vyhodnocuje individuálny rozvoj žiakov pomocou rôznych metód.
4. Škola a komunita – učiteľ využíva vo výuke zdroje, ktoré ponúka širšia komunita, zároveň ju zapája do plánovania výuky a aktivity, pravidelne informuje rodičov a komunitu o vzdelávacích cieľoch a najrôznejšími spôsobmi sa zapája do života komunity.
5. Komunikácia – učiteľ komunikuje so žiakmi s rešpektom, úctou a demokraticky bez ohľadu na ich vek, pohlavie, náboženskú či rasovú príslušnosť.

6. Učebný proces – učiteľ prispôsobuje techniky učenia štýlom učenia žiakov, využíva rôzne aktivizačné metódy, podporuje vzájomné učenie žiakov a ich tímovú spoluprácu.

2.5.2.1 *Spôsoby podpory pedagógov*

Nepochybne dôležité pre samotného pedagóga je vybrať si vhodný spôsob podpory. Šneberger (2012b, s. 5) rozlišuje tri základné typy konzultantov:

- *Expert* vie presne, ako majú veci vyzerat' a dokáže učiteľovi priamo povedať čo, ako a kedy má robiť. Má síce obrovské skúsenosti, ale nevýhodu môžeme vidieť v nerefektovaní učiteľových potrieb alebo situácie.
- *Dealer* je tzv. „obchodník s náročnosťami“. Dokáže učiteľovi ponúknuť istú službu či formu, ktorá mu môže uľahčiť zavádzanie nových procesov. Môže ísť o software či metodológiu, ktorá prináša rýchle hmatateľné výstupy – dokumenty, tabuľky.
- *Sprievodca* je akýmsi expertom na proces zmien a vzťahov. Sprievodca na rozdiel od predchádzajúcich dvoch konzultantov neponúka priame riešenie, naopak, usiluje o to, aby sa k zmene a riešeniu dopracoval v procese koučovania samotný klient.

Výskumy naznačujú, že dokonca i pedagógovia, ktorí sa učia najnovším pedagogickým metódam, sa vracajú k tomu, čo zažívali v škole u svojich vlastných učiteľov. Keďže väčšina dnešných učiteľov nemá príliš veľa predškolských zážitkov tohto druhu, vracajú sa k prvým zážitkom zo školských lavíc, na ktoré si spomínajú. Väčšina týchto modelov predstavuje klasickú frontálnu výuku – učiteľ hovorí na žiakov potichu sediacich za lavicami. Keďže táto forma na dnešných mladých žiakov príliš nezaberá, **mentoring ponúka sľubnú reformu vo vzdelávaní**. Používanie mentoringu môže pôsobiť proti týmto „starým spomienkam“ a pomôcť učiteľom objaviť viac inovatívnych a rozvojovo vhodných spôsobov. Mentoring pomáha i novým učiteľom evaluovať vlastné skúsenosti a správne sa postaviť k emocionálnej stránke učenia. Táto totiž môže ovplyvňovať pedagógov viac, než sa zdá. Môže sa stať, že sa „zachytia“ v životoch svojich žiakov a rodičov. Aj v tomto im mentoring môže pomôcť udržať si akúsi zdravú objektivitu, zatiaľ čo im ponúkne i podporu v práci k uskutočneniu svojich stanovených cieľov. Prínos mentoringu môžu učitelia oceniť aj v tom, že mentori im ponúknu špecifické rady o tom, ako nabadúce spraviť niektoré veci lepšie či inak. (Moore, 2001)

Šneberger (2012b, s. 5-6) definuje mentoring v školstve nasledovne: „Mentoring je forma profesijného rozvoja učiteľa, ktorá v sebe kombinuje dve zložky. Jednak expertnú znalosť,

oborovú či metodologickú pripravenosť a za druhé procesnú znalosť, teda znalosť procesu učenia dospelých a facilitácia profesijného rozvoja učiteľa s prihliadnutím k úrovni jeho doterajších pedagogických kompetencií. Doplňuje prax klasických seminárov o zložku implementačnú a presúva zodpovednosť za vlastné učenie. Nespornou výhodou je presun riadenia vlastného učenia na učiteľa, čím je zároveň posilnená jeho vnútorná motivácia k profesijnému rozvoju. Individualizovaná podpora pomocou systému mentoringu má podľa doterajších výskumov viac než 60% efektívnosť oproti cca 15% efektívnosti klasických seminárov.“

V Českej republike zatiaľ ponúkajú semináre o mentoringu vo vzdelávaní organizácie zaoberajúce sa vzdelávaním pedagógov (KVIC, SSS Brno), výcviky mentorov sú realizované, najčastejšie občianskymi združeniami v rámci rôznych projektov zameraných na profesijný rozvoj pedagógov. Najaktívnejšia je v tejto oblasti Spoločnosť pre kvalitu školy – <http://www.kvalitaskoly.cz/>. (Šneberger 2012b, s. 16)

2.5.3 Mentor – mentee vzťah v školstve

Samotní učitelia vo všeobecnosti podporujú myšlienku učiteľov - mentorov. Pedagógovia sami uviedli, že ich najlepšie inovatívne myšlienky vznikli vďaka učeniu sa od ostatných učiteľov. (Jonson, 2008, s. 8)

„Mentorská kolegiálna podpora má význam pre začínajúcich, resp. nových učiteľov či pre učiteľov, ktorí sú vystavení nejakej zmene, avšak tiež pre mentorov a pre konkrétne školy a školstvo obecné. Učiteľstvo je jednou z profesií, do ktorej čerství absolventi vstupujú často bez priamej kolegiálnej podpory a musia sa vo svojej triede spoliehať predovšetkým sami na seba. U mentorov môžu nájsť nielen odbornú podporu, ale i kompenzáciu pocitov osamelosti a bezradnosti v novom prostredí. Mentorský vzťah umožňuje hlbšie vzájomné poznanie a posilňuje pocit súdržnosti (naša trieda, naši žiaci, naša škola, naše problémy apod.). Význam mentorstva potom presahuje personálne, resp. individuálne potreby a podstatným spôsobom ovplyvňuje prostredie a vzťahy spolupráce v škole.“ (Lazarová, 2011, s. 104)

Aj Šneberger (2012b, s. 7) potvrdzuje, že každý mentoring je založený na bezpečnom mentor – mentee vzťahu. Dobrý mentor by mal v zásade mentee ponúknuť tri hlavné veci:

- V oblasti **podpory** môže napríklad ponúknuť tipy, ako správne nakladať s časom v triede, ako plánovať vyučovacie hodiny, ako hodnotiť žiakov apod.

- V oblasti **výziev ku zlepšeniu** môže navrhnúť rôzne motivujúce myšlienky a tézy, ktoré by mali viesť k zvyšovaniu kvality práce mentee
- Dobrý mentor by tiež mal dopomôcť mentee k **facilitácii** svojej **profesijnej vízie**.

Jonsonová (2008, s. 11) mimo iného špecifikuje aj charakteristiky, ktoré si vyžaduje mentor pre učiteľov. Dobrý mentor by teda mal:

- byť skúseným učiteľom,
- dôkladne ovládať kurikulum, ktoré sa vyučuje,
- byť schopný prevádzať efektívne učiteľské stratégie,
- byť schopný otvorene a efektívne komunikovať s učiteľom,
- byť dobrý poslucháč,
- mať silné medziľudské schopnosti,
- byť citlivý k potrebám učiteľa,
- rozumieť tomu, že učitelia môžu byť efektívni s použitím viacerých štýlov učenia,
- resp. nemal súdiť či odsudzovať,
- manifestovať horlivosť k vzdelávaniu a
- zdôrazňovať záväzok k zdokonaľovaniu akademických úspechov všetkých študentov.

2.5.3.1 Ciele mentora v mentorskom vzťahu

„Medzi mentorovými cieľmi by mala byť pomoc učiteľom k vyvinutiu a zlepšeniu nasledujúcich atribútov:

- **Kompetencie:** majstrovstvo v znalostiach, schopnostiach a v ich aplikovaní, ktoré vyžaduje efektívne učenie
- **Sebavedomie:** viera vo vlastnú schopnosť urobiť správne rozhodnutia, byť zodpovedný a v nadväzovaní
- **Sebakontrola:** istota a schopnosť byť vo vedení vlastného osobného, profesionálneho a kariérneho rozvoja
- **Profesionalita:** porozumenie a prijatie zodpovedností a etiky v profesii.“
(Šneberger, 2012b, s. 8)

2.5.4 Tradičné vs. kompetenčné modely učenia

Šneberger (2012b, s. 11) porovnáva tradičný systém a kompetenčný model učenia nasledovne:

Tab. 2. Tradičné vs. kompetenčné modely učenia

„Tradičné systémy	Kompetenčný model učenia
<ul style="list-style-type: none"> • Východisko: učitelia sú hodnotení na základe známok žiakov. 	<ul style="list-style-type: none"> • Východisko: pomoc učiteľom pri rozširovaní pedagogických kompetencií.
<ul style="list-style-type: none"> • Kompetitívny systém medzi učiteľmi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperatívny systém medzi učiteľmi.
<ul style="list-style-type: none"> • Na potreby jednotlivca sa neberie ohľad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zameranie na jednotlivca.
<ul style="list-style-type: none"> • Za úspechy žiakov sú oceňovaní učitelia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Žiakom sa dostáva podpory podľa ich vývojových potrieb.
<ul style="list-style-type: none"> • Zameranie na slabiny. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zameranie na silné stránky.
<ul style="list-style-type: none"> • Učiteľa motivuje obava z možných dopadov jeho práce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelia sú vnútorne motivovaní k zmene a zvyšovaniu kvality učenia.
<ul style="list-style-type: none"> • Ďalšie vzdelávanie je prepojené s inšpekciou. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proces a kontext ďalšieho vzdelávania je založený na dôvere.
<ul style="list-style-type: none"> • Hodnotenie učiteľa nevychádza z jeho pedagogickej práce. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hodnotenie sa opiera o priebežný monitoring kvality učiteľov.
<ul style="list-style-type: none"> • Učitelia nie sú vyňatí zo stávajúceho systému evaluácie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Učiteľom je ponúknutý nový systém podpory v rámci procesu zvyšovania kvality.
	<ul style="list-style-type: none"> • Rámcové programy sú široko koncipované.
	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelia spolupracujú so svojimi mentormi.“

2.5.5 Fázy mentoringu v školstve

Program mentoringu v školstve prechádza podľa Šnebergera (2012b, s. 8) tromi fázami:

- **kontraktačnou**, kedy sa zhromažďujú dáta a vytvárajú ciele a plán profesijného rozvoja pedagóga,
- **procesnou** – táto obnáša podporu pomocou konzultácií, sebvzdelávania apod.
- a nakoniec **evaluačnou**, kedy sa celý proces vyhodnotí a určia sa ďalšie kroky.

„Štruktúra fáz je rôzna, v zásade sa najčastejšie ale jedná najmenej o ročný kontrakt s minimálne 12 konzultáciami rôzneho druhu podľa fázy, v ktorej sa práve učiteľ a mentor nachádzajú. Mentoring nezahŕňa len tieto konzultácie, ale ako je zrejmé z predchádzajúceho textu i vlastné samoštúdium učiteľa, formu prednášok, násluchy a pozorovanie v triede, workshopy, čerpanie z literatúry, internetu.“ (Šneberger 2012b, s. 8)

2.5.6 Etický kódex mentora

Pri svojom jednaní a prístupe musí mentor samozrejme tiež rešpektovať ľudskú dôstojnosť, brať na vedomie všetky odlišnosti a ponúknuť všetkým rovnaké šance a príležitosti. Všetky tieto faktory sú zahrnuté v **Etickom kódexe mentora**, ktorý stanovuje, čo môže klient a sponzor od služieb mentora/kouča očakávať. Tento kódex stanovuje Európska rada pre mentoring a koučing (EMCC), pričom všetci jej členovia sa zaväzujú k dodržiavaniu jeho princípov a cieľov. Kódex zahŕňa päť hlavných oblastí, ktorými sú:

- Kompetencie
- Kontext
- Boundary management
- Integrita
- Profesionalita. (EMCC, 2010)

2.5.7 Efektivita mentoringu v školstve

V publikácii od Jonsonovej (2008, s. 8) sa dočítame, že v oblasti vzdelávania nebolo realizovaných príliš veľa výskumov, ktoré by skúmali efekty mentoringu. Avšak existuje viacero popisných štúdií a programových evaluácií, ktoré usudzujú, že z dobrého *mentoringu* *vzťahu* profitujú učitelia nielen v začiatkoch, ale aj v ďalších rokoch ich pedagogickej praxe.

II. PRAKTICKÁ ČASŤ

3 KVANTITATIVNÝ VÝSKUM – PRVÁ ČASŤ

Praktická časť diplomovej práce pozostáva z dvoch druhov výskumov, nakoľko sa sústreďuje na dve oblasti: *úroveň kvality výuky učiteľov a vnímanie prínosu zavedeného systému mentoringu na školách*. Každá z týchto oblastí je svojím spôsobom špecifická a preto aj spôsob ich skúmania bude odlišný. Nasledujúca kapitola opisuje prvú (kvantitatívnu) časť výskumu.

3.1 Cieľ výskumu

Diplomová práca sa zameriava na mentoring ako metodickú podporu učiteľov, pričom pod týmto pojmom si predstavujeme istý podporný systém, ktorý spočíva v snahe o zdokonaľovanie efektivity výuky učiteľa pomocou rôznych alternatívnych metód – v tomto prípade pomocou jednej *konkrétnej osoby*, ktorá sa snaží učiteľa nasmerovať, pomôcť mu v zdokonaľovaní sa v oblasti svojej profesie. Existuje niekoľko druhov takejto podpory: môže ísť o pomoc zo strany kouča, supervízora, mentora či zavadzajúceho učiteľa.

V rámci metodickej podpory učiteľov zohráva kľúčovú úlohu zvyšovanie úrovne kvality ich výuky. Z tohto dôvodu je cieľom prvej časti výskumu ***zmapovanie úrovne kvality výuky vybraných učiteľov na základných a stredných školách v Zlínskom kraji***.

3.1.1 Špecifické výskumné otázky

Úroveň kvality výuky učiteľov mapujeme v piatich oblastiach, ktoré považujeme za vhodné indikátory kvality výuky, pričom vychádzame z národných a medzinárodných štandardov kvality, ako napríklad Medzinárodný štandard práce učiteľa a lektora RWCT (2007), Medzinárodné pedagogické ISSA štandardy (2002), Rámec profesijných kvalít učiteľa (2012), z výstupov národného programu Cesta ku kvalite (2008) a z definovaných kompetencií kvalitnej profesijnej praxe (Šneberger, 2012). Vybrané oblasti sú zakomponované v špecifických výskumných otázkach:

1. Aká je úroveň kvality výuky učiteľov na ZŠ a SŠ v Zlínskom kraji v oblasti plánovania výuky a hodnotenia práce žiakov?
2. Aká je úroveň kvality výuky učiteľov na ZŠ a SŠ v Zlínskom kraji v oblasti výukových stratégií a rozvoja učenia žiakov?

3. Aká je úroveň kvality výuky učitel'ov na ZŠ a SŠ v Zlínskom kraji v oblasti prostredia a podmienok výuky?
4. Aká je úroveň kvality výuky učitel'ov na ZŠ a SŠ v Zlínskom kraji v oblasti rozvoja školy, zapojenia rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širšou verejnosťou?
5. Aká je úroveň kvality výuky učitel'ov na ZŠ a SŠ v Zlínskom kraji v oblasti profesijného rozvoja učitel'ov?

3.1.2 Poňatie výskumu

Na základe výskumného cieľa volíme **kvantitatívny výskum** s popisným charakterom, keďže nám ide o mapovanie, ktoré má objektívne zameranie a snaží sa vytýčiť kľúčové veličiny vyskytujúce sa v oblasti skúmaného problému.

3.2 Výskumná vzorka

Výskumná vzorka vychádza zo **základného súboru**, ktorý reprezentujú učitelia na základných a stredných školách v Zlínskom kraji. Ich aktuálny počet, prevzatý zo Štatistickej ročenky Zlínskeho kraja 2013, zobrazuje nasledujúca tabuľka:

Tab. 3. Počet učitel'ov v Zlínskom kraji

Počet učitel'ov na základných a stredných školách v Zlínskom kraji v školskom roku 2012/2013	
Učitelia na ZŠ v Zlínskom kraji	3422
Učitelia na SŠ v Zlínskom kraji	2416

*Prameň: Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy ČR. *Vybrané údaje o vzdelávaní v Zlínskom kraji.*

Výberový súbor predstavuje **30 začínajúcich učitel'ov** zo základných a stredných škôl v Zlínskom kraji vybraných *dostupným výberom*.

3.2.1 Kritériá výberu výskumnej vzorky

Vo výskume sme sa zamerali na začínajúcich učitel'ov z toho dôvodu, že každý z nich má pri nástupe do školy prideleného tzv. zavádzajúceho učitel'a, ktorý by mal byť jeho

pomocnou rukou, oboznámiť ho s prostredím školy a mal by byť človekom, na ktorého sa nový učiteľ môže s čímkoľvek obrátiť. Dá sa teda povedať, že zo strany zavádzajúceho učiteľa sa jedná o aplikované princípy mentoringu vo vzťahu k začínajúcemu učiteľovi.

3.3 Technika výskumu

Ako techniku výskumu sme zvolili dotazník vo forme tzv. **sebarefektívnych škál** vytvorených v rámci projektu IGA (Hrbáčková a Suchánková, 2013), na ktorom sa zakladá výskum v diplomovej práci. Jeho účelom je sebahodnotenie samotných učiteľov v oblasti kvality výuky, pričom sa zameriava na ich profesijné kvality. Škály sa pohybujú v 5 oblastiach, ktoré vychádzajú z evaluačných nástrojov postihujúcich čo najviac aspektov výuky a zároveň zodpovedajú piatim oblastiam vytýčeným v špecifických otázkach nášho výskumu. Sú to:

- plánovanie výuky a hodnotenie práce žiakov,
- výukové stratégie a rozvoj učenia žiakov,
- prostredie a podmienky výuky,
- rozvoj školy, zapojenie rodiny a komunity, spolupráca s odbornou a širšou verejnosťou a
- profesijný rozvoj učiteľa.

Ku všetkým oblastiam patrí niekoľko tvrdení, pričom ku každému z nich je priradená škála v rozmedzí 1 – 10. Na úrovni tejto škály má respondent vyjadriť svoj minimálny (1) až maximálny súhlas (10) s daným tvrdením.

Celý dotazník v originálnej podobe je uvedený v *Prilohe č. 1*.

Na základe vyhodnotenia škál sa chceme dopracovať k odpovediam na výskumné otázky.

3.4 Spôsob spracovania dát

Aby sme sa dostali ku kľúčovej skupine pre náš výskum, začali sme oslovovať základné a stredné školy v Zlínskom kraji prostredníctvom e-mailov a telefonátov a tie nám následne zaslali kontakty na respondentov, ktorí vyhovovali našim kritériám a boli ochotní zúčastniť sa výskumu a vyplniť dotazníky sebarefektívneho charakteru. Získali sme tak 30 sebahodnotiacich nástrojov od začínajúcich učiteľov na školách v Zlínskom kraji.

Nasledovalo spracovávanie dát formou prepisovania vyplnených hodnôt na škálach od 1 po 10 od každého respondenta do tabuľky v programe Microsoft Office Excel a počítanie

priemeru, rozptylu a smerodajnej odchýlky oddelene v každej oblasti skúmania. Na základe hodnôt, ktoré nám vyšli spriemerovaním odpovedí od každého respondenta, sme tak dokázali odpovedať na naše výskumné otázky.

4 INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV PRVEJ ČASTI VÝSKUMU

Nasledujúca kapitola zobrazuje výsledky dotazníkového šetrenia a ich interpretáciu. Na začiatok uvedieme charakteristiku respondentov a následne prejdeme k jednotlivým výskumným otázkam a ich vyhodnoteniu na základe spracovania jednotlivých položiek v dotazníku.

4.1 Charakteristika respondentov

Ako už sme uviedli, výskumnú vzorku v tomto prípade prezentuje 30 začínajúcich učiteľov zo základných a stredných škôl v Zlínskom kraji. V rámci výskumnej vzorky je pre nás dôležité povolanie respondentov (začínajúci učiteľ), druh školy, na ktorej realizujú svoju výuku (základné a stredné školy) a oblasť, kde sa tieto školy nachádzajú (Zlínsky kraj).

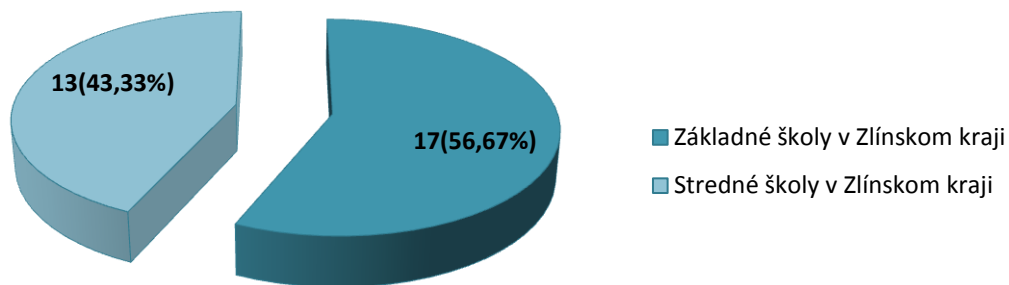
Keďže povolanie a oblasť, kde sa školy nachádzajú, sú vo výskumnej vzorke jednotné, zobrazujeme len tabuľku znázorňujúcu počet učiteľov podľa druhu školy, na ktorej realizujú svoju výuku:

Tab. 4. Rozdelenie respondentov podľa druhu školy

	POČET RESPONDENTOV	
	Absolútna četnosť	Relatívna četnosť(%)
Základné školy v Zlínskom kraji	17	56,67%
Stredné školy v Zlínskom kraji	13	43,33%

Počet respondentov v závislosti na druhu školy sme vyobrazili aj graficky:

Rozdelenie respondentov podľa druhu školy



Obr. 2. Rozdelenie respondentov podľa druhu školy

Počet respondentov zo základných škôl bol teda o niečo väčší ako počet respondentov zo stredných škôl v Zlínskom kraji.

4.2 Úroveň kvality výuky v oblasti plánovania výuky a hodnotenia práce žiakov

Presúvame sa k prvej oblasti nášho výskumného problému, ktorou je oblasť plánovania výuky a hodnotenia práce žiakov. Ako sme uviedli vyššie, ku každej z oblastí dotazníka bolo priradených niekoľko tvrdení so zodpovedajúcou škálou od 1 po 10. V prípade prvej oblasti mapovania sa jednalo o 20 tvrdení, ktoré sú znázornené v nasledujúcej tabuľke spolu s vypočítanými priemerami škálových hodnôt odpovedí respondentov, rozptylmi a smerodajnými odchýlkami.

Pre pripomenutie významov hodnôt na škále od 1 po 10:

- 1 = minimálny súhlas
- 10 = maximálny súhlas

Prvá špecifická výskumná otázka znela: „Aká je úroveň kvality výuky učiteľov na základných a stredných školách v Zlínskom kraji v oblasti plánovania výuky a hodnotenia práce žiakov?“

Vyhodnotenie tejto oblasti znázorňuje nasledujúca tabuľka:

Tab. 5. Plánovanie výuky a hodnotenie práce žiakov

OBLASŤ 1: PLÁNOVANIE VÝUKY A HODNOTENIE PRÁCE ŽIAKOV			
Tvrdenie	Priemer	Rozptyl	Smerodajná odchýlka
1. Viedem si individuálne záznamy o priebehu a výsledkoch každého žiaka a jeho pokrokoch.	5,77	5,77	2,402
2. Pri každej činnosti vyhodnocujem mieru dosiahnutia osobného maxima každého žiaka a podľa toho plánujem ďalšiu činnosť.	4,73	4,272	2,067
3. Pri hodnotení sa zameriavam na pokrok žiaka skôr než na jeho porovnanie s ostatnými žiakmi.	6,3	2,839	1,685
4. Používam slovné hodnotenie skôr než iné formy hodnotenia.	5,63	4,722	2,173
5. Pracujem so žiackym portfóliom.	4,73	7,377	2,716
6. Pravidelne informujem každého žiaka o jeho silných stránkach, o priestore pre zlepšenie i o tom, čo by mohol pre zlepšenie vlastného učenia spraviť.	6,33	2,576	1,605
7. Plánujem činnosti pre rôzne typy žiakov.	6,3	3,389	1,841
8. Pre každého žiaka vediem plán individuálneho rozvoja.	2,87	4,121	2,03
9. Plánujem navyše špecifické činnosti pre jedného či viac konkrétnych žiakov v triede.	5,03	5,48	2,341
10. Výuku plánujem a vyhodnocujem v spolupráci so žiakmi.	4,23	3,356	1,832
11. Premýšľam, ako zohľadniť individuálny učebný štýl každého žiaka a jeho tempo.	5,93	4,618	2,149
12. Pri plánovaní výuky zaraďujem témy alebo činnosti, ktoré navrhli sami žiaci.	5,4	2,938	1,714
13. Pri plánovaní sa zameriavam na to, aby mali žiaci možnosť využiť individuálnu, skupinovú i hromadnú (spoločnú) činnosť.	6,83	3,591	1,895
14. Viedem si zoznam aktivizujúcich metód (napr. metód kritického myslenia).	5,03	5,135	2,266
15. Pri hodnotení beriem do úvahy sebahodnotenie žiakov.	4,87	3,912	1,978
16. Viedem žiakov k tomu, aby formulovali očakávania od vlastnej práce.	4,33	3,471	1,863

17. Umožňujem žiakom podieľať sa na tvorbe kritérií hodnotenia.	4,13	4,19	2,047
18. Vedím žiakov k tomu, aby sa vyjadrovali k práci ostatných.	4,7	5,322	2,307
19. Získavam od rodičov informácie o ich očakávaniach týkajúce sa ich detí a zapracovávam ich do individuálnych vzdelávacích plánov.	4,17	6,145	2,479
20. Do plánovania a hodnotenia výuky zapájam ďalšie osoby (kolegov, rodičov, ďalších odborníkov).	6,2	4,924	2,219
Celkové hodnoty pre oblasť č. 1:	5,18	5,203	2,281

Najvyššie priemerné hodnotenie si respondenti udeľovali pri tvrdení č. 13: *Pri plánovaní sa zameriavam na to, aby mali žiaci možnosť využiť individuálnu, skupinovú i hromadnú (spoločnú) činnosť.* Naopak najnižšie hodnoty sa objavovali pri tvrdení č. 8: *Pre každého žiaka vediem plán individuálneho rozvoja.* Zdá sa teda, že učitelia neprikladajú príliš veľkú významnosť plánom individuálneho rozvoja žiakov, skôr sa zameriavajú na plánovanie samotnej výuky s prihliadaním na využívanie rôznorodých žiackych činností.

V celkovom hodnotení oblasti č. 1 si môžeme všimnúť priemer všetkých odpovedí respondentov s vypočítanou hodnotou 5,18. Toto číslo sa vzhľadom na rozptyl čísel na škále pohybuje mierne nad jej stredom, dá sa teda hovoriť o priemernej, resp. mierne nadpriemernej hodnote. **Podľa výsledkov výpočtu hodnôt zo sebarefektívnych dotazníkov sa teda javí úroveň výuky v oblasti jej plánovania a hodnotenia žiakov ako priemerná.**

4.3 Úroveň kvality výuky v oblasti výukových stratégií a rozvoja učenia žiakov

Druhou oblasťou mapovania v rámci kvantitatívneho výskumu bola oblasť výukových stratégií a rozvoja učenia žiakov. V sebarefektívnych škálach sme k tejto oblasti priradili 19 tvrdení, ktoré respondenti hodnotili na škále od 1 do 10 svojim súhlasom/nesúhlasom. K tejto oblasti spadá špecifická výskumná otázka č. 2: *Aká je úroveň kvality výuky učiteľov na ZŠ a SŠ v Zlínskom kraji v oblasti výukových stratégií a rozvoja učenia žiakov?*

Vyhodnotenú odpoveď respondentov v druhej oblasti sebarefektívnych škál zobrazuje nasledujúca tabuľka:

Tab. 6. Výukové stratégie a rozvoj učenia žiakov

OBLASŤ 2: VÝUKOVÉ STRATÉGIE A ROZVOJ UČENIA ŽIAKOV			
Tvrdenie	Priemer	Rozptyl	Smerodajná odchýlka
1. Žiakov zoznamujem vopred s tým, čo sa majú naučiť.	7,93	4,339	2,083
2. V prípade potreby mením plán výuky a prispôbujem ho aktuálnym možnostiam žiakov.	7,57	5,081	2,254
3. Vo výuke pravidelne využívam aktivizujúce metódy (napr. metódy kritického myslenia).	6,77	5,221	2,285
4. Predkladám žiakom problémy k riešeniu.	6,67	4,024	2,006
5. Viedem si záznamy o individuálnych potrebách, záujmoch žiaka a jeho možnostiach.	5,2	7,823	2,797
6. Zadávam učivo rôznej náročnosti (obsahu, rozsahu, úrovne a času potrebného na splnenie).	6,93	4,752	2,18
7. Pracujem s kritériami hodnotenia (podľa možností každého žiaka).	6,2	3,96	1,99
8. Každému žiakovi ponúkam iné metódy a formy výuky s ohľadom na to, akým spôsobom sa učí (aký je jeho učebný štýl).	3,67	4,297	2,073
9. Beriem do úvahy rôzne tempo učenia žiakov a ponúkam dostatok času k riešeniu úlohy.	6,4	4,731	2,175
10. Dávam žiakom v priebehu výuky i mimo nej možnosť voľby a viedem ich k porozumeniu, že každá voľba má svoje dôsledky.	6,07	2,477	1,574
11. Vo výuke realizujem činnosti, ktoré navrhli sami žiaci.	6,23	5,24	2,289
12. Preferujem činnostné (skúsenostné) učenie žiakov pred zdelovaním hotových poznatkov a frontálnou výukou.	6,83	4,627	2,151
13. Prepájam učenie s reálnymi životnými situáciami a osobnými predstavami a prežitkami žiakov.	4	3,633	1,906
14. Organizujem výuku v rôznych zoskupeniach (dvojice, menšie či väčšie skupiny) tak, aby sa žiaci dívali na problém z rôznych uhlov pohľadu,	7,47	3,706	1,925

zdieľali poznatky, myšlienky a názory.			
15. Každému žiakovi dávam priestor, aby vyjadril, ako sa cíti, čo sa mu darí.	6,13	2,74	1,655
16. Umožňujem žiakom plánovať, čo chcú dosiahnuť.	5,5	4,19	2,047
17. Viediem žiakov k tomu, aby svoju prácu hodnotili sami.	5,67	2,849	1,688
18. Pri riešení konfliktnej situácie považujem žiaka za partnera, ktorý by mal prísť s návrhom, ako konflikt vyriešiť.	5,73	4,339	2,083
19. V emočne vypätých situáciách dávam najavo záujem a prijatie, snahu o porozumenie, namiesto poskytovania rád.	6,8	4,097	2,024
Celkové hodnoty pre oblasť č. 2:	6,4	5,067	2,251

Z tabuľky vyplýva, že respondenti si najvyššie hodnotenia priradili pri tvrdení č. 1: *Žiakov zoznamujem vopred s tým, čo sa majú naučiť*. Najnižší priemer v oblasti č. 2 vychádza pre tvrdenie č. 8: *Každému žiakovi ponúkam iné metódy a formy výuky s ohľadom na to, akým spôsobom sa učí (aký je jeho učebný štýl)*. Zdá sa, že väčšina respondentov sa nesústreďuje na učebné štýly žiakov, zato sa však snaží dopredu ich pripraviť na to, čo sa budú učiť.

Celková hodnota priemeru odpovedí na škálové otázky je vyjadrená pre druhú oblasť mapovania číslom 6,4. Podľa výpočtov priemerných odpovedí respondentov to teda vyzerá, že **úroveň kvality výuky v oblasti výukových stratégií a rozvoja učenia žiakov sa pohybuje o niečo vyššie, ako je relatívny priemer.**

4.4 Úroveň kvality výuky v oblasti prostredia a podmienok výuky

Prostredie a podmienky výuky boli tret'ou oblasťou, ktorej úroveň sme sa snažili pomocou sebarefektívnych škál zmapovať. K oblasti sme priradili 20 tvrdení a opäť sme vybrané čísla spriemerovali. Tabuľka naznačuje výsledky počítania:

Tab. 7. Prostredie a podmienky výuky

OBLASŤ 3: PROSTREDIE A PODMIENKY VÝUKY			
Tvrdenie	Priemer	Rozptyl	Smerodajná odchýlka
1. Priebežne zisťujem informácie o každom žiakovi a jeho potrebách (týkajúce sa tiež života mimo školu).	5,87	5,499	2,345
2. Rešpektujem, že každý žiak dosahuje inú maximálnu úroveň a preto sa nesnažím o vyrovnanie výkonov medzi žiakmi.	6,73	3,787	1,946
3. Výuku prispôsobujem každému žiakovi, napr. v type a náročnosti úlohy.	5,87	5,018	2,24
4. Víтам integráciu žiakov rôznych rás, etnického pôvodu, náboženského vyznania, rodinného zázemia, socioekonomickej úrovne a kultúr (skôr než ich zaradenie do špeciálnych škôl).	5,87	7,225	2,688
5. Povzbudzujem žiakov, aby vyjadrovali svoje myšlienky, pocity a názory a zdôvodňovali ich.	8,03	3,482	1,866
6. Poskytujem žiakom dostatok času na premýšľanie a odpoveď.	7,47	1,706	1,306
7. Povzbudzujem žiakov ku kladeniu otázok a oceňujem chuť sa pýtať.	8,33	1,471	1,213
8. Zapájam žiakov do rozhodovania a umožňujem im niesť spoluzodpovednosť za veci, ktoré sa ich týkajú (zodpovednosť za vlastné učenie, za dôsledky ich správania).	7,1	2,369	1,539
9. Vo výuke sa zameriavam na rozvoj sebadôvery žiakov.	6,6	3,353	1,831
10. Vytváram situácie, v ktorých môže každý žiak zažiť úspech.	6,9	4,231	2,057
11. Mám usporiadaný priestor tak, aby sa žiaci mohli flexibilne zapojiť do rôznych aktivít (samostatná činnosť, skupinová, centrá aktivít).	6,27	5,513	2,348

12. Ponúkam žiakom pomôcky a materiály, ktoré sú žiakom voľne prístupné, môžu si ich samostatne brať a používať podľa aktuálnych potrieb výuky.	6,33	3,885	1,971
13. Žiakom rovnomerne predkladám k práci vo výuke rôzne zdroje informácií (knihy, internet, časopisy, fotografie, multimédiá).	6,27	5,722	2,392
14. Zverujem žiakom časť rozhodovania o usporiadaní triedy a o jej vybavení.	5,37	4,31	2,076
15. Umožňujem žiakom, aby si vo výuke navzájom pomáhali.	6,83	2,005	1,416
16. Poskytujem žiakom priestor sa vzájomne oceniť.	7,07	2,615	1,617
17. Vždy premýšľam nad tým, či situácie, ktoré vytváram, podporujú súňaležitosť žiakov (každý sa môže zapojiť a nie je vyčlenený).	7,23	3,702	1,924
18. Dodržiavam spoločne stanovené pravidlá triedy a sám sa správam tak, ako očakávam od žiakov.	8,8	3,063	1,75
19. Umožňujem žiakom podieľať sa na vytváraní spoločných princípov súžitia v triede.	7,03	5,135	2,266
20. Podporujem rozvoj samostatnosti žiakov tým, že každému umožňujem voľbu vlastnej činnosti.	5,93	5,373	2,318
Celkové hodnoty pre oblasť č. 3:	6,8	4,597	2,144

V tabuľke môžeme vidieť opäť o niečo vyššie čísla ako v predchádzajúcich oblastiach. Najvyššie priemerné hodnoty boli uvedené pri vyjadrení č. 18: *Dodržiavam spoločne stanovené pravidlá triedy a sám sa správam tak, ako očakávam od žiakov*. Priemerná hodnota odpovedí sa blížila k najvyššej možnej, veľká väčšina učiteľov sa teda s týmto tvrdením stotožňuje a snaží sa pôsobiť ako vzor pre žiakov. Najnižšie hodnoty vidíme pri tvrdení č. 14: *Zverujem žiakom časť rozhodovania o usporiadaní triedy a o jej vybavení*. Tento fakt naznačuje, že učitelia neradi zverujú iniciatívu do rúk žiakov.

Celková priemerná hodnota odpovedí je však znova vyššia, rovná sa číslu 6,8. **Úroveň kvality výuky v oblasti jej prostredia a podmienok sa pohybuje takmer o dve priečky vyššie nad relatívnym priemerom.**

4.5 Úroveň kvality výuky v oblasti rozvoja školy, zapojenia rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širšou verejnosťou

Zaujímala nás takisto oblasť rozvoja školy a otázka, nakoľko sa učitelia snažia spolupracovať s rodinou žiakov, miestnou komunitou a takisto s odbornou a širšou verejnosťou. Túto oblasť záujmu sme stanovili vo výskumnej otázke č. 4: *Aká je úroveň kvality výuky učiteľov na ZŠ a SŠ v Zlínskom kraji v oblasti rozvoja školy, zapojenia rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širšou verejnosťou?*

V tabuľke sa znova nachádza 20 tvrdení, na ktoré mali respondenti reagovať pomocou čísel na škálach. Výsledok je zobrazený v nasledujúcej tabuľke:

Tab. 8. Rozvoj školy, zapojenie rodiny a komunity, spolupráca s odbornou a širšou verejnosťou

OBLASŤ 4: ROZVOJ ŠKOLY, ZAPOJENIE RODINY A KOMUNITY, SPOLUPRÁCA S ODBORNOU A ŠIRŠOU VEREJNOSŤOU			
Tvrdenie	Priemer	Rozptyl	Smerodajná odchýlka
1. Zoznamujem rodičov s poňatím výuky (filozofia, ciele, stratégie, spôsoby hodnotenia apod.).	6,1	5,679	2,383
2. Ponúkam rodičom možnosť spolurozhodovať o veciach súvisiacich so životom triedy, školy a postupoch vhodných na podporu učenia a rozvoja žiakov.	5,53	7,017	2,649
3. Poskytujem rodičom konzultácie v otázkach výchovy a vzdelávania.	6,93	6,27	2,504
4. Vítam účasť rodičov a členov rodiny vo výuke.	5,43	10,323	3,213
5. Zdieľam s rodičmi svoje záznamy o pokrokoch žiakov.	6,53	5,018	2,24
6. Povzbudzujem rodičov, aby organizovali aktivity pre žiakov (výlety, návštevy, exkurzie, športové akcie, divadelné predstavenia, tábory apod.).	3,77	6,600	2,569

7. So všetkými rodičmi som v priamom osobnom kontakte.	4,07	6,687	2,586
8. Vo veciach týkajúcich sa žiaka a školy sa schádzam s rodičmi i mimo školu (návštevy v rodine apod.).	2,53	4,465	2,113
9. Pri komunikácii s rodičmi využívam najrôznejšie prostriedky (písomnú i elektronickú formu).	6,9	7,333	2,708
10. Poznám rodinné prostredie žiakov, aby som porozumel(a) silným stránkam, záujmom a potrebám žiaka.	4,47	3,430	1,852
11. Do výuky začleňujem obsahy a témy, ktoré vychádzajú zo skúseností žiakov zo života vo vlastnej rodine a komunite.	5,5	3,846	1,961
12. Podnecujem zapojenie žiakov do života a riešenie problémov miestnej komunity.	5,67	2,99	1,729
13. Aktívne sa zapájam do diania miestnej komunity.	5,7	5,598	2,366
14. Nadvážujem kontakty s ľuďmi, organizáciami a inštitúciami, ktoré môžu obohatiť vzdelávanie žiakov, získavam od nich odbornú a materiálnu podporu.	5,6	3,834	1,958
15. Umožňujem žiakom v rámci výuky vstúpiť do kontaktu s ľuďmi, organizáciami a inštitúciami, ktoré môžu obohatiť ich vzdelávanie.	5,93	2,756	1,66
16. Predkladám návrhy na úpravu vzdelávacieho programu školy.	2,97	5,415	2,327
17. Pravidelne diskutujem s kolegami a vedením školy o možnostiach, ako skvalitniť výuku.	5,33	4,644	2,155
18. Spoločne s kolegami vytváram materiály do výuky.	6,33	5,058	2,249
19. Aktívne sa podieľam na plánovaní a realizácii vzdelávacích projektov školy.	5,37	7,07	2,659
20. Mimo školu jednám tak, aby som reprezentoval(a) dobré meno školy a učiteľskej profesie a správam sa tak, ako očakávam od žiakov (napr. nefajčím na verejnosti, nepoužívam vulgárne výrazy, neužívam alkohol apod.).	8,6	2,87	1,694
Celkové hodnoty pre oblasť č. 4:	5,46	7,049	2,655

Z číselných odpovedí respondentov vyplýva, že sa s rodičmi mimo školu schádzajú relatívne málo. Priemerná hodnota pri tvrdení č. 8: „*Vo veciach týkajúcich sa žiaka a školy sa schádzam s rodičmi i mimo školu (návštevy v rodine apod.)*“ je len 2,53 – teda výrazne

pod relatívnym priemerom. Najvyššia hodnota bola priradená opäť otázke týkajúcej sa jednanja učiteľov v rámci pravidiel školy pre žiakov.

Z celkového priemeru odpovedí respondentov vyplýva, že **v oblasti rozvoja školy, zapojenia rodiny a komunity a spolupráce s odbornou a širšou verejnosťou sa pohybuje úroveň kvality výuky opäť tesne nad relatívnym priemerom.**

4.6 Úroveň kvality výuky v oblasti profesijného rozvoja učiteľa

Poslednou mapovanou oblasťou v rámci nášho výskumného problému bola oblasť profesijného rozvoja učiteľov. Bolo k nej priradených 14 tvrdení, s ktorými mali respondenti súhlasiť či nesúhlasiť a výsledkami spočítania vyjadrení respondentov sme si chceli zodpovedať na výskumnú otázku: *Aká je úroveň kvality výuky učiteľov na ZŠ a SŠ v Zlínskom kraji v oblasti profesijného rozvoja učiteľov?*

Opäť sme ráтали priemery zaznačených odpovedí na škálach a výsledky sme zobrazili v tabuľke:

Tab. 9. Profesijný rozvoj učiteľa

OBLASŤ 5: PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽA			
Tvrdenie	Priemer	Rozptyl	Smerodajná odchýlka
1. Pravidelne vyhodnocujem silné a slabé stránky svojej výuky.	6,47	5,29	2,3
2. Pravidelne vyhodnocujem svoje jednanie vo vzťahu k žiakom mimo výuku.	5	5,929	2,435
3. Mám vytvorený plán profesijného rozvoja.	4,47	6,325	2,515
4. Vítam., keď žiaci hodnotia moju prácu.	6,5	4,19	2,047
5. Využívam vzájomné hodnotenie tak, že pravidelne pozývam svojich kolegov na hodiny.	3,77	6,943	2,635
6. Vítam hospitácie riaditeľa.	4,63	6,927	2,632
7. Svoje odborné problémy, otázky i pokroky zdieľam s kolegami.	6,5	4,19	2,047
8. Analyzujem informácie od rodičov, žiakov, kolegov, aby som pochopil(a) a docenil(a) každého žiaka.	6,87	2,948	1,717

9. Zaoberám sa svojou profesiou a žiakmi tiež mimo svoju priamu pedagogickú povinnosť.	6,53	5,429	2,33
10. Zúčastňujem sa kurzov ďalšieho vzdelávania učiteľov.	5,1	4,991	2,234
11. Využívam odbornú literatúru, rôzne organizácie, informačné zdroje a ďalšie príležitosti pre získanie nových poznatkov.	7,23	3,98	1,995
12. Sledujem aktuálny vývoj v pedagogickej oblasti, ktorý má vplyv na podobu výuky.	6,8	2,579	1,606
13. Víтам nové myšlienky a experimentálne ich využívam vo svojej praxi.	6,97	4,653	2,157
14. Aktívne čelím stresu a syndrómu vyhorenia.	7,4	5,42	2,328
Celkové hodnoty pre oblasť č. 5:	6,02	6,106	2,471

Vypočítané hodnoty sa ani tentokrát nepohybujú výrazne nad či pod všeobecným priemerom. Z odpovedí vyplýva, že respondenti si neradi prizývajú na hodiny svojich kolegov a pomerne málo z nich má vytvorený vlastný plán profesijného rozvoja. Vysoké hodnoty však zaznačujú pri otázke čelenia stresu a syndrómu vyhorenia.

Priemerná hodnota pre túto oblasť je vyjadrená číslom 6,02, **úroveň kvality výuky v oblasti profesijného rozvoja učiteľov teda znova jemne prekračuje relatívny priemer.**

4.7 Celková úroveň kvality výuky na základných a stredných školách v Zlínskom kraji

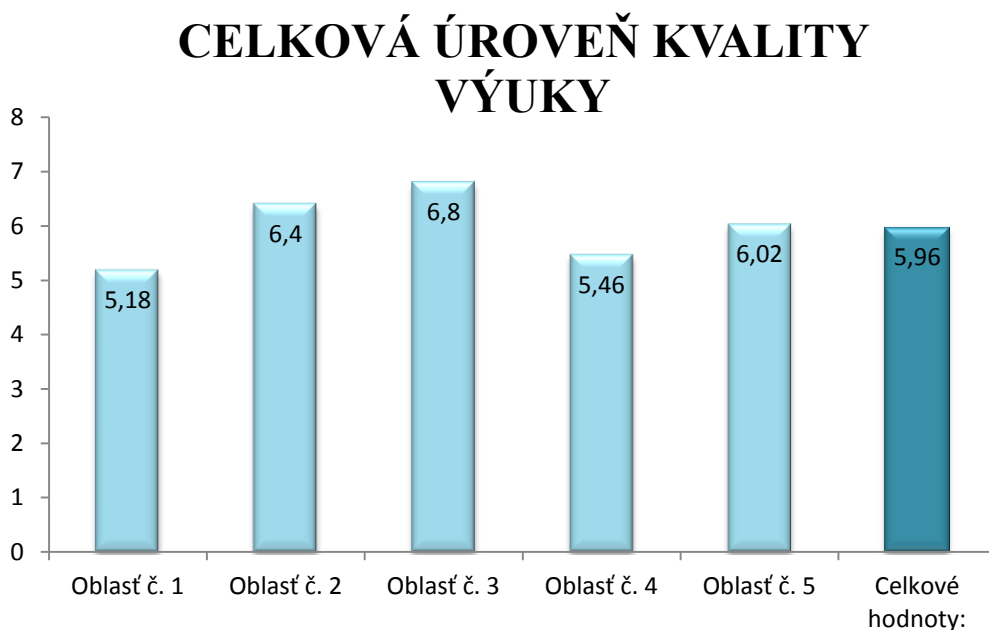
V predchádzajúcich podkapitolách sme si zodpovedali na špecifické výskumné otázky. Výsledky mapovania jednotlivých oblastí úrovne kvality výuky u začínajúcich učiteľov sme zobrazili pomocou piatich tabuliek. Čo sa týka celkovej úrovne kvality výuky, sú pre nás dôležité výsledné hodnoty zo všetkých predchádzajúcich oblastí. Ich spracovaním si chceme odpovedať na hlavný výskumný problém: *Aká je úroveň kvality výuky u vybraných učiteľov na základných a stredných školách v Zlínskom kraji?*

Odpoveď je znázornená v nasledujúcej tabuľke:

Tab. 10. Celková úroveň kvality výuky

CELKOVÁ ÚROVEŇ KVALITY VÝUKY			
Oblast'	Priemer	Rozptyl	Smerodajná odchýlka
<i>Oblast' č. 1</i>	5,18	5,203	2,281
<i>Oblast' č. 2</i>	6,4	5,067	2,251
<i>Oblast' č. 3</i>	6,8	4,597	2,144
<i>Oblast' č. 4</i>	5,46	7,049	2,655
<i>Oblast' č. 5</i>	6,02	6,106	2,471
Celkové hodnoty:	5,96	5,944	2,438

Hodnoty priemerov sme pre lepší prehľad znázornili aj graficky:



Obr. 3. Celková úroveň kvality výuky

Po spriemerovaní škálových hodnôt zo všetkých oblastí sme sa dostali k číslu **5,96**. Toto číslo predstavuje celkovú vypočítanú úroveň kvality výuky u vybraných učiteľov na

základných a stredných školách v Zlínskom kraji. Najvyššie priemerné hodnoty dosiahla u respondentov oblasť č. 3, teda oblasť prostredia a podmienok výuky. Najnižšie hodnoty sme zaznamenali pri oblasti č. 1 týkajúcej sa plánovania výuky a hodnotenia práce žiakov. Rozdiely medzi jednotlivými spriemerovanými hodnotami však nie sú veľmi významné. Pokiaľ sa teda pozeráme na celkovú úroveň kvality výuky na školách v Zlínskom kraji, hodnotíme ju ako **priemernú**.

4.8 Zhrnutie výsledkov výskumného šetrenia

Výskumné šetrenie bolo prevádzané pomocou sebarefektívnych škál, ktoré respondenti vyplňali na škálach čísel od 1 do 10. Naším výskumným cieľom bolo zmapovanie úrovne kvality výuky vybraných učiteľov na základných a stredných školách v Zlínskom kraji.

Vybrali sme 5 oblastí mapovania úrovne kvality výuky. Po spriemerovaní škálových hodnôt sme zistili, že úrovne sú vo všetkých oblastiach takmer vyrovnané a pohybujú sa okolo priemeru, resp. tesne nad všeobecným priemerom. **Celková úroveň kvality výuky vybraných učiteľov na základných a stredných školách v Zlínskom kraji sa teda pohybuje tesne nad relatívnym priemerom.**

5 KVALITATIVNY VÝSKUM – DRUHÁ ČASŤ

Nasledujúca kapitola opisuje druhú – kvalitatívnu – časť výskumu zameranú na vnímanie prínosu zavedeného systému mentoringu na školách Zlínskeho kraja.

5.1 Cieľ výskumu

Pri úsilí o zavedenie akejkoľvek novej metódy pre podporu istej cieľovej skupiny je vždy dôležitý výsledok tohto snaženia, teda badateľný prínos, na základe ktorého potom môže byť metóda označená ako úspešná, efektívna a je ďalej odporúčaná. Rovnako pri zavádzaní mentoringu ako metodické podpory pre učiteľov nás zaujíma jeho prínos, ktorý môžu prvotne zhodnotiť učitelia sami na sebe. Preto je cieľom druhej časti výskumu *zistiť vnímanie prínosu zavedeného systému mentoringu u vybraných učiteľov na základných a stredných školách v Zlínskom kraji*.

Tento cieľ je rozdelený na niekoľko oblastí vnímania prínosu, medzi ktoré patrí aj celková kvalita výuky skúmaná v prvej časti výskumu. Zaujíma nás rovnako prínos mentoringu v oblasti profesijného a osobnostného rozvoja učiteľov, sústreďujeme sa na ich spoluprácu s mentorom a nakoniec na oblasť konkrétneho problému, ktorý má každý učiteľ, účastný projektu zavádzania mentoringu v úlohe mentee, stanovený v zmluve so svojím mentorom. Tieto oblasti sústredenia sú vyjadrené v špecifických výskumných otázkach.

5.1.1 Špecifické výskumné otázky

1. Ako učitelia vnímajú prínos zavedeného systému mentoringu v celkovej kvalite ich výuky?
2. Ako učitelia vnímajú prínos zavedeného systému mentoringu v oblasti ich profesijného rozvoja?
3. Ako učitelia vnímajú prínos zavedeného systému mentoringu v oblasti ich osobnostného rozvoja?
4. Ako učitelia vnímajú prínos zavedeného systému mentoringu v oblasti spolupráce s mentorom?
5. Ako učitelia vnímajú prínos zavedeného systému mentoringu v oblasti konkrétneho problému?

5.1.2 Poňatie výskumu

Pre daný výskumný problém sme zvolili **kvalitatívny výskum**, nakoľko nám ide o porozumenie pozorovanej realite a interpretáciu skúmaných javov. Zisťujeme *vnímanie prínosu* mentoringu u učiteľov, čo je veľmi subjektívny faktor, a pokiaľ chceme získať komplexný obraz tohto javu, potrebujeme špecifické dáta s hlbším charakterom. Švaříček a Šedřová (2007, s. 17): „Zámerom výskumníka prevádzajúceho kvalitatívny výskum je reprezentovať to, ako ľudia chápu, prežívajú a vytvárajú sociálnu realitu.“

Dôležitým aspektom tohto typu výskumu je zároveň zacielenie na kvalitu zistených informácií, ktoré získavame od respondentov s cieľom previesť ich dôkladnú analýzu.

5.2 Výskumná vzorka

Aj vzhľadom k tomu, že skupina učiteľov participujúcich v programe zavádzania mentoringu na základných a stredných školách v Zlínskom kraji v úlohe mentees nie je veľmi početná, pracujeme v rámci kvalitatívneho výskumu s *dvoma* jeho *účastníkmi*.

5.2.1 Popis výskumnej vzorky

Účastníci výskumu sú učitelia vo veku medzi 30-40 rokov a sú klientmi mentorov, ktorí sa aktívne angažujú v spomínanom programe.

Učiteľ A

Jedná sa o učiteľa vo veku medzi 35 - 40 rokov, ktorý vyučuje na gymnáziu predmety dejepis a nemecký jazyk. V období realizovania rozhovoru bol zaradený v programe mentoringu už takmer rok, pričom mentoring sa týkal predmetu dejepis.

Učiteľ B

Učiteľ vo veku medzi 30 – 35 rokov, ktorý vyučuje na základnej škole predmety fyzika, matematika a telesná výchova. V úlohe mentee pre svoju mentorku vystupoval v období realizácie rozhovoru viac než šesť mesiacov a sústredoval sa takisto na jeden predmet – fyzika.

5.3 Technika výskumu

Vzhľadom na to, že sa jedná o subjektívny pohľad učiteľov v otázke vnímania prínosu aplikovaných princípov mentoringu na vlastnú osobu, veríme, že takýto výskum si žiada individuálny prístup. Ako výskumnú metódu sme teda zvolili *otvorený pološtrukturovaný rozhovor*. Otázky sme kládli osobne učiteľom a nechávali sme im priestor na vyjadrenie, pričom pri ich kladení sme sa sústreďovali na oblasti záujmu vopred stanovené v špecifických výskumných otázkach.

5.3.1 Rozbor otázok pološtrukturovaného rozhovoru

Pripravené otázky sme rozdelili do kategórií v súvislosti so špecifickými výskumnými otázkami.

Prvá časť otázok bola všeobecná. Mala za cieľ skúmať dôvody a predstavy respondentov k účasti na programe mentoringu. Otázky zneli nasledovne:

- Prečo ste sa rozhodli využiť program mentoringu?
- Mali ste istú predstavu toho, čo chcete účasťou v programe dosiahnuť?
- Mali ste stanovené konkrétne ciele, ktoré chcete dosiahnuť ešte pred absolvovaním programu?
- Máte pocit, že Vám mentoring istým spôsobom zatiaľ pomáha?

Nasledovali otázky dotýkajúce sa prvej oblasti výskumného problému, teda *celkovej kvality výuky*:

- Vidíte prínos programu v celkovej kvalite Vašej výuky? Ak áno, dokážete uviesť konkrétny príklad?
- Čo myslíte, že konkrétne zapríčinilo tento prínos/posun?
- Ako Vám pomáha mentoring pri práci so žiakmi priamo v edukačnom procese? Viete uviesť konkrétny príklad?
- Myslíte, že sa Vám zlepšili praktické schopnosti v rámci pedagogických kompetencií? Ak áno, akým spôsobom, v akom smere?
- Máte pocit, že by ste v rámci celkovej kvality Vašej výuky mohli byť po absolvovaní mentoringu úspešnejší?

- Jedným z hlavných cieľov mentoringu je rozvoj v oblasti profesionality, teda porozumenie, prijatie zodpovednosti apod. Pociťovali ste v tejto oblasti zmenu/posun?

Ďalšia séria otázok nadväzovala na oblasť *profesijného rozvoja*:

- Máte pocit, že u Vás nastala zmena/posun/prínos v oblasti profesijného rozvoja?
- Zúčastňujete sa niekedy mimoriadnych vzdelávacích aktivít, prípadne si vyhodnocujete ich prínos pre svoju prax?
- Myslíte, že vďaka mentoringu budete mať záujem o ďalšie vzdelávanie?
- Odporučili by ste mentoring svojim kolegom?

K oblasti *osobnostného rozvoja* sa vzťahovali nasledovné otázky:

- Máte pocit, že mentoring Vám priniesol istú zmenu i v rámci Vášho osobnostného rozvoja? Ak áno, akú zmenu pociťujete - popíšte, prosím.
- Napadajú Vám napríklad nejaké vlastnosti či charakterové črty, ktoré sa Vám zmenili alebo podobne?
- Máte pocit, že sa Vám zmenil vďaka mentoringu spôsob zmyšľania? Ak áno – v akom zmysle?
- Čo sa týka Vašej sebadôvery – pociťujete v tejto oblasti pozitívnu zmenu?
- Ďalším z cieľov mentoringu rozvoj sebariadenia, teda schopnosti prevziať iniciatívu za svoj osobný, profesijný a kariérny rozvoj. Pociťujete prínos mentoringu v tejto oblasti? Ak áno, v akom zmysle?

Predposledná oblasť záujmu sa týkala *spolupráce s mentorom*. Pokladali sme preto tieto otázky:

- Ako dlho ste v procese mentoringu s Vaším mentorom?
- Ako sa Vám spolupracuje s mentorom?
- Koľko stretnutí ste zatiaľ absolvovali a akým spôsobom prebiehajú, príp. ako dlho trvajú?

- Opíšte, prosím, čomu sa v rámci stretnutí s mentorom najviac venujete a prečo.
- Mali ste s mentorom vopred dohodnuté, ako budú stretnutia vyzerat' – mali ste o nich nejakú predstavu?
- Používate v rámci mentoringu aj nejakú literatúru? Vzdelávate sa v tejto oblasti nejakým spôsobom?
- Dáva Vám mentor aj nejaké rady/tipy?
- V čom presne Vám mentor pomáha, čo najviac oceňujete na spolupráci s ním?

Posledná časť otázok súvisela s *konkrétnym problémom*, ktorý má mentee nastavený v zmluve, a na ktorý sa s mentorom sústreďujú. Otázka bola položená konkrétne na problém a vo výskume nám išlo o to, aby sa respondent sám vyjadril a rozviedol túto tému.

- Väčšinou spolupráca s mentorom funguje na základe spísania zmluvy, ktorá sa sústreďuje na konkrétny problém, ktorý trápi mentee. Na čo konkrétne ste sa sústredili Vy s Vaším mentorom? Aké problémy/situácie ste spolu riešili?
- Aké predmety vyučujete?

Na konci rozhovoru sme učiteľom predložili tzv. etapový model rozvoja, ktorý rozpracoval Berliner (1995) a zahŕňa etapy profesijného rozvoja učiteľa. Respondentov sme poprosili, aby si charakteristiku týchto etáp prečítali a následne rozhodli, do ktorej z nich by sa zaradili *pred* absolvovaním programu mentoringu a *po* jeho absolvovaní. Model zahŕňa nasledujúce etapy profesijného rozvoja učiteľa:

1. Začiatokník/Novic (Beginner)

Začínajúci učiteľ sa v triede zameriava na okamžité „prežitie“ pomocou fragmentarizovaných jednoduchých techník. Hľadá skôr návody a sústreďuje sa najmä na obsah, krátkodobé plánovanie a okamžité reakcie v pedagogických situáciách. Väčšina profesijného učenia prebieha na základe imitácie či rád od druhých.

2. Pokročilý začiatokník (Advanced beginner)

Vyučovacie postupy sa pomaly začínajú automatizovať, naberajú rutinnú povahu. Na základe získania určitého objemu epizodických skúseností učiteľ postupne postihuje podobnosti, vynárajú sa určité vzorce/schémy. Od jednotlivých reakcií na pedagogické

situácie pomaly postupuje k vytváraniu stratégií. Jeho pozornosť sa od konkrétneho vlastného výkonu začína presúvať k celkovému vnímaniu procesov vyučovania; s tým je spojená schopnosť klásť si otázky a hľadať odpovede na to, čo/ako/prečo v triede robí.

3. Kompetentný učiteľ (Competent teacher)

Učiteľ už vlastní repertoár stratégií, ktoré mu umožňujú vyrovnávať sa úspešne s bežnými situáciami v triede, a tieto stratégie plne využíva. V tejto fáze profesijného rozvoja má učiteľ už dostatok sebadôvery pre improvizáciu v triede, je schopný činiť vedomé rozhodnutia o konkrétnych postupoch v danom kontexte.

Zatiaľ, čo doposiaľ bola jeho pozornosť sústredená predovšetkým na obsah vyučovania, kompetentný učiteľ sa začína zameriavať na žiaka a jeho potreby. Prechádza k stredne/dlhodobému plánovaniu a je schopný stanoviť priority.

4. Skúsený učiteľ (Proficient teacher)

V tejto fáze profesijného rozvoja začína byť profesijný výkon riadený intuíciou v spojení s explicitnými pravidlami/princípami. Je rozvinuté problémové riešenie komplexných pedagogických situácií a vyučovanie je stále viac zameriavané na žiaka.

5. Učiteľ – expert

Najvyššia fáza profesijného rozvoja je charakterizovaná intuitívnym „uchopením“ pedagogickej situácie. Učiteľov výkon je plynulý; zdanlivo nevynakladá žiadne zvláštne úsilie. Plánovanie je flexibilné. Expert je schopný anticipovať udalosti (nie ich iba riešiť), je si vedomý univerzálnych schém v rámci procesov učenia/vyučovania a ich manifestácie v konkrétnom dianí v triede.

5.4 Spôsob spracovania dát

Pre spracovanie dát sme zvolili stratégiu *zakotvenej teórie* založenej na princípe kódovania.

Rozhovory sme zaznamenali pomocou nahrávacieho zariadenia a po transkripcii z audiozáznamu nasledovala ich podrobná analýza. Na základe tejto analýzy sme si chceli zodpovedať hlavnú výskumnú otázku, a teda „*Aké je vnímanie prínosu zavedeného systému mentoringu u vybraných učiteľov na základných a stredných školách v Zlínskom kraji?*“.

5.4.1 Stratégia výskumného šetrenia

Ako nástroj k vyhodnocovaniu získaných dát sme použili metódy zakotvenej teórie a jej prvky. Podkapitola opisuje charakteristiku tejto metódy výskumu a dôvody, prečo sme sa priklonili práve k nej.

Hendl (2012, s. 123) popisuje zakotvenú teóriu alebo tzv. grounded theory ako určitú stratégiu výskumu, nie priamo konkrétnu teóriu. Zároveň tento pojem označuje ako spôsob analýzy jednotlivých dát získaných v rámci výskumu.

Mioviský (2006, s. 226) charakterizuje zakotvenú teóriu ako teóriu induktívne odvodenú z procesu skúmania javu, ktorý reprezentuje. To znamená, že je vytvorená a zatiaľ overená prostredníctvom systematického zhromažďovania údajov o skúmanom jave a analýzou týchto údajov.

Zakotvená teória sa podľa Hendla (2012, s. 123) vyznačuje istými rysmi:

- poskytuje explicitné procedúry pre vytvorenie teórie,
- poskytuje postupy pre prevedenie štúdie, ktorá bude pružná a zároveň systematická a koordinovaná,
- poskytuje explicitné procedúry pre analýzu kvalitatívnych dát
- je užitočná predovšetkým v aplikovaných oblastiach výskumu a v oblastiach, ktoré sú málo teoreticky spracované,
- existuje dostatok príkladov pre použitie tohto prístupu.

V procese vytvárania zakotvenej teórie budeme vychádzať z dvoch druhov kódovania:

- **Otvorené kódovanie**, pod ktorým rozumieme porovnávanie a triedenie významových jednotiek (javy, pocity, súdy). Týmto spôsobom pojmy zoskupujeme do vyšších rádov, ktoré nazývame kategórie. Kategórie majú svoje vlastnosti, ktoré sú rozložené na jednotlivé subkategórie. (Mioviský, 2006, s. 48)
- **Axiálne kódovanie** charakterizujú Strauss a Corbinová (1999, s. 70) takto: „Súbor postupov, pomocou ktorých sú údaje po otvorení kódovaní znovu usporiadané novým spôsobom prostredníctvom vytvárania spojení medzi kategóriami.“ Pri tomto postupe vytvárame vzťahy medzi tzv. *príčinnými podmienkami*, ktoré vedú k istému *javu*, ktorý je zasadený do určitého *kontextu*, na ktorý majú vplyv *intervenujúce podmienky*, ktoré vyvolávajú určité *stratégie jednania a interakcie*, čo vedú k *následkom*.

Domnievame sa, že zvolená stratégia výskumu je pre jeho cieľ vhodnou voľbou najmä preto, že nám vo výskume ide o *interpretáciu* vnímania fenoménu, ktorí respondenti prežívajú. Sústreďujeme sa na špecifickú oblasť, situáciu, prostredie a podmienky. Veríme, že analýzou dát získaných v rámci výskumu dokážeme vytvoriť teóriu, ktorá verne zodpovedá skúmanej oblasti a vysvetľuje ju.

6 INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV DRUHEJ ČASTI VÝSKUMU

V nasledujúcej kapitole predstavujeme výsledky výskumného šetrenia druhej – kvalitatívnej – časti výskumu. Podľa stanoveného postupu sme začínali otvoreným kódovaním.

6.1 Otvorené kódovanie

V rámci kvalitatívneho výskumu sme zanalyzovali dva rozhovory s učiteľmi zúčastňujúcimi sa projektu mentoringu v úlohe mentees. Analýza spočívala v starostlivom prečítaní každého z rozhovorov a následnom pridelovaní *kódov* častiam textu v rámci ich interpretácie. Vzniknuté kódy sme následne zoradili do štyroch kategórií podľa ich významovej blízkosti a ku každej z kategórií sme pridelili subkategórie. Základné štyri kategórie vo výskume predstavujú:

- „O čo mi išlo“
- Uznanie pre mentora
- Sebareflexia
- Profesionálny rast

V nasledujúcich podkapitolách si každú z nich priblížime a doplníme o interpretáciu a komentáre odpovedí.

6.1.1 Kategória č. 1 – „O čo mi išlo“

So zapájaním sa do akejkoľvek novej, špecifickej činnosti (nielen v oblasti vlastného profesionálneho oboru) vždy súvisí motivácia dotyčného. Napriek tomu, že rozhovor sme neprevádzali s cieľom dopátrať sa k dôvodom participantov na ich účasti v programe mentoringu, táto téma sa vynárala v rámci rozprávania učiteľov v priebehu celého rozhovoru.

O čo im teda išlo? Účasť na programe bola klientom ponúknutá, resp. nevychádzala z ich vlastnej iniciatívy:

„Noo tá odpoveď na to znie tak, že vlastne.. bolo mi to ponúknuté – prvá vec – kolegom, čo je mentor..“

„No. Prvým hlavným dôvodom je ten, že mi o tom povedala moja dobrá známa zo školy, čo je zástupkyňa, ktorá vlastne je mentorka priamo. Hovorila mi o čo ide.. A ona to teda

skúsila na mňa jednu hodinu, ukázala mi, ako to vypadá, tak som jej mentee už asi od septembra počítam.“

Dôvodom môže byť aj nedostatočná informovanosť učiteľov o mentoringu ako spôsobe metodickéj podpory, čo prakticky potvrdzujú sami:

„Predtým som o takej možnosti ani nevedel...“

„V rámci toho štúdia, ktoré som absolvoval, tak nikto nám nikdy nehovoril o takýchto metódach. Jo, až tu vlastne teraz, tento rok, som sa k tomu dostal.“

„Ale neviem, aké sú možnosti. Som nevedel do minulého týždňa, že existuje nejaký peer-mentoring, takže som tam taký akoby ľahko hodený voľne, takže postupne zisťujem, čo a ako.“

Pri výklade účastníkov sa postupne objavovali dva faktory súvisiace s motiváciou k účasti na programe, ktoré predstavujeme ako subkategórie. Jedná sa o motiváciu v pozitívnom slova zmysle („V niečom sa chcem zlepšiť“) a motiváciu v negatívnom slova zmysle („Niečo robím zle“).

6.1.1.1 Subkategória č. 1: „V niečom sa chcem zlepšiť“ (motivácia v pozitívnom slova zmysle)

Snaha o zvýšenie kvality vlastnej práce vo svojej profesii je dôležitým aspektom i z hľadiska generálneho zefektívňovania danej profesijnej oblasti. V profesii učiteľa je takáto pozitívna motivácia o to dôležitejšia, pretože svojou prácou ovplyvňuje i kvantum detí.

„Vlastne ja som na to pristúpil z toho dôvodu, že si myslím, že vždy sa ešte môžem zlepšiť,.. proste v tomto zmysle sa chcem posúvať ďalej.“ Takže vylepšiť si.. Motivácia bola teda vylepšiť si svoje pedagogické schopnosti, dovednosti.“

„V rámci toho môjho pôsobenia asi 3 roky čo som v školstve.. stále sa chcem akoby niekam posúvať. Predstava bola.. hlavne to bolo to skvalitnenie tej výuky.“

Motiváciou pre učiteľa môže byť či už všeobecné zvýšenie úrovne svojej výuky alebo zdokonalenie konkrétnych aspektov či faktorov, ktorým venuje z nejakého dôvodu špeciálnu pozornosť:

„Cieľ, ktorý ja som mal, je taký, že by som chcel skúsiť nové metódy a chcel by som skúsiť ako keby viac zapojiť tých žiakov. Takže sa snažím to prehodiť na to, aby tá fyzika bola

zábavná, aby sa decká neučili také kvantá informácií, ktoré aj tak zabudnú, ale skôr aby to bol taký zážitok pre nich, čo je jedna vec, a druhá vec, aby sa vzdelávali vzájomne. Jo? Nech to nie je stále tá frontálna výuka.“

„Teda – výsledok je ten, že som sa zameral na spôsob kladenia otázok, aby boli jednoduchšie, aby som si ich lepšie premyslel, aby ich bolo menej a aby som poskytol žiakom čas na rozmyslenie.“

„A tým cieľom mojím je.. bolo najskôr zabaviť tých žiakov – niektorí sú naozaj extrémne nadaní, ale ten cieľ sa menil na to, aby tá fyzika bola zábavou pre všetkých. Aby oni vlastne de facto sa učili, aj keď nevedia, že sa učia, aby to nebolo stále to večné opisovanie a tak ďalej.“

Takáto motivácia plynie z určitých skúseností, ktoré účastníci nabrali v priebehu vlastnej výuky. Nejde však len o tieto skúsenosti, ale **o fakt, že učitelia sa nad nimi zamýšľajú, pozorujú reakcie svojich žiakov na štýl ich výuky a záleží im na tom, aby mal edukačný proces v ich podaní zmysel a pozitívny výsledok.**

6.1.1.2 Subkategória č. 2: „Niečo robím zle“ (motivácia v negatívnom slova zmysle)

Pri analýze rozhovorov sa často objavovali výrazy typu „čo robím zle“, „čo nerobím dobre“ apod. Účastníci spozorovali vo svojej výuke isté nedostatky, faktory, s ktorými neboli spokojní a ktoré by chceli zmeniť, prípadne sa chceli dozvedieť, čo by mali zmeniť v rámci vedenia edukačného procesu na konkrétnej hodine:

„To znamená, že som chcel zistiť, hmm.. čo robím dobre, čo robím zle.“

„Najskôr som chcel zistiť to, čo robím zle, čo by sa dalo zlepšiť, to znamená najskôr zistiť niečo, čo vlastne nie je v poriadku a potom sa na to zamerať. Takže asi takto, najskôr obecné a potom by sa to dalo zamerať na nejakú konkrétnu.. konkrétny jav.“

„Niektoré hodiny mi napríklad nevychádzali tak, ako som si predstavoval podľa plánu, podľa toho, čo som chcel realizovať. A tak ma zaujímalo, čo teda nerobím dobre.“

Predchádzajúce výroky považujeme z hľadiska prístupu učiteľov k svojej profesii za kľúčové. Opäť totiž dokazujú, že učitelia sa nad svojou prácou zamýšľajú a je pre nich dôležité, aby ich výuka bola kvalitná. Túto teóriu podtrhuje i skutočnosť, že učitelia nehovoria len o konkrétnych situáciách, ale vychádzajú zo svojich obecných pocitov a domnienok. **Snažia sa identifikovať pozitívne a negatívne faktory vo svojej výuke,**

aby mohli následne s nimi pracovať. K takýmto faktorom sa postupom času aj dopracovali, čo vykresľujú na konkrétnych situáciách:

- „Príkladom je tá konkrétna situácia – napríklad spôsob kladenia otázok.. (zamyslenie) Hmm.. zistil som, že otázky, ktoré sú mnou pokladané, sú príliš komplikované, žiaci nevedia ako na ne odpovedať.. V tom momente som robil chybu, že som ich preformulovával príliš rýchlo, to znamená, že bol krátky časový úsek na to, aby žiaci vstrebali tú prvú otázku a potom som vlastne z nedostatku času na ne i sám odpovedal alebo som žiakov motivoval k tomu, že som im napovedal.“

- „...by som si chcel na základe svojich poznatkov, o čom si myslím, že nie je úplne dokonalé u mňa alebo nie je u mňa dobré alebo cítim nejaké rezervy, tak by som sa chcel zamerať na toto.“

- „Áno, na to som sa chcel zamerať z toho dôvodu, že sa mi celkom často stáva, že mi hodina akoby utečie, to znamená, že sa nedostanem napríklad k tomu.. zhodnoteniu, k záveru, zhrnutiu, že zostanem akoby v prostriedku.. Či robím správne motivačnú časť, to si nie som celkom istý, či jej venujem dostatok času, ale to je individuálne v každej hodine, podľa látky samozrejme, podľa celku.. Ale obecné, či tá hodina je harmonicky predstavená.“

Komentár: Uvedené subkategórie predstavujú dva pohľady učiteľov na svoju výuku. To, že sa dá na určitý jav vždy pozerat' z pozitívnej i z negatívnej stránky, je samozrejmé. Takéto prístupy pravdepodobne tkvejú v odlišných druhoch myslenia, čo však v tomto prípade nepovažujeme za dôležité. **Gro výpovedí účastníkov pre nás tkvie vo fakte, že sa nad svojimi učebnými štýlmi a ich výsledkami zamýšľajú, čím preukazujú úprimnú snahu o zmenu, resp. zefektívnenie svojej výuky.**

6.1.2 Kategória č. 2: Uznanie pre mentora

V teoretickej časti práce sme opísali špecifickosť vzťahu medzi mentorom a mentee. Zdôraznili sme taktiež, že pokiaľ má byť mentoring efektívny, musí existovať v tomto vzťahu vzájomný rešpekt, dôvera, porozumenie a empatia. Mentor by mal na mentee pôsobiť ako inšpirátor, mal by byť preňho vzorom, mal by mu vedieť poradiť a ma mal by byť niekým, s kým sa mentee dokáže porozprávať a komu sa vie zdôveriť. To, čo mentor

potrebuje, aby sa na takúto pozíciu dostal, je menteeho *uznanie* ako v oblasti profesionálnej, tak v osobnej.

Pri rozprávaní učiteľov sa téma ich vzťahu s mentormi dostala do pozornosti viackrát. Mentori si uznanie svojich mentees získali najmä dvoma spôsobmi: v profesionálnej oblasti k nim mentees nadobudli *rešpekt* a v oblasti osobnej *porozumenie vďaka efektívnej komunikácii*.

6.1.2.1 Subkategória č. 1: Rešpekt

Pokiaľ usilujeme o zlepšenie sa v akejkoľvek profesionálnej oblasti a hľadáme niekoho, kto nám s tým môže pomôcť, je samozrejmé, že sa zameriame na osoby, o ktorých vieme, že sú kompetentné a majú potenciál, ktorý nám môže poslúžiť. V danej situácii je teda **rešpekt** k takejto osobe nevyhnutný.

„Hmm veľmi dobre sa mi s ním spolupracuje, je to sympatický človek a myslím, že má určite väčšie skúsenosti nepochybne, než ja. Ako áno, dobre sa mi s ním spolupracuje.“

„Tiež si myslím, že je docela dobré, že na to má metodiku manuálu, teda asi vie, čo robí a prečo to robí a že dokáže mi netradičným spôsobom sprostredkovať informácie o mne samom. Alebo pre mňa netradičným spôsobom.“

„Ona je skúsená už..“

Vo vzťahu medzi mentorom a menteeom by mal byť rešpekt samozrejmom záležitosťou. Mentori si ho od svojich klientov získavajú prirodzene – na ich práci sa totiž zároveň **odrkadľuje ich kompetentnosť**.

6.1.2.2 Subkategória č. 2: Porozumenie vďaka efektívnej komunikácii

Rešpekt sa nie vždy nesie ruka v ruke s porozumením k danému človeku. Druhého môžeme rešpektovať v oblasti profesionálnej, ale nemusí tak tomu byť v oblasti osobnej. Mentor by preto mal byť zároveň človekom, ktorý dokáže s menteeom efektívne **komunikovať** a **porozumieť si** s ním na takej úrovni, kedy mentee nemá problém otvorene sa s ním porozprávať:

„Pomáha mi v tom zmysle, že existuje, že je, to znamená, že môžem za niekým zájsť, môžem sa s niekým porozprávať, aj keď myslím si, že s kolegami by som sa mohol tiež porozprávať, ale tak.. (smiech)“

„Ale musí tam byť trošku ten vzťah medzi tým mentorom a menteem, musí byť úplne iný, než proste riaditeľ a učiteľ. A výhoda u mňa napríklad je to, že ona je niekedy taká.. mne je napríklad bližšia, než keby to bol niekto iný.“

„Máme dobrý vzťah, my sa vidáme de facto denne, dokonca spolu chodíme na také športové akcie, takže nielen v tom profesijnom živote, i v tom osobnom sa stretávame často.. Ona bola už zavádzajúci učiteľ tu na škole, takže ma do toho uviedla akoby do toho všetkého, čo sa deje v tej škole, boli sme spolu na týždennom výlete v Anglicku, takže tam sme sa nejak ako keby.. ako keby k sebe, tak nejak sme si sadli docela by som povedal a ten vzťah je taký, že ona mi môže povedať čokoľvek a ja sa nenaštvem. To je tá výhoda.“

Komentár: Vzťah medzi mentorom a menteem zohráva v procese mentoringu kľúčovú úlohu. Efektívna komunikácia je jedným zo styčných bodov vo všetkých medziľudských vzťahoch. Dokáže vyriešiť mnoho problémov, no cesta k nej vedie práve cez vzájomné porozumenie, rešpekt a dôveru. Tieto tri aspekty očividne nechýbajú vo vzťahoch učiteľov s ich mentormi, a tak je vybudovaný **základ pre proces zefektívňovania výuky učiteľov.**

6.1.3 Kategória č. 3: Sebareflexia

Výraz „spätná väzba“ v rozhovoroch zaznieval opakovane v súvislosti s komunikáciou medzi mentorom a menteem. Účastníci nášho výskumu opisovali priebeh spolupráce s mentorom približne rovnako:

„To mentorské sedenie, tak to je v bežnej hodine, ktorá ma 45 minút, ale to samozrejme mentor nezasahuje do mojej výuky, pozoruje.. A po tomto sedení, ktoré je s ním, je tá spätná väzba, ktorá trvá tak pol hodiny, necelú hodinu väčšinou.“

„Väčšinou je to také rýchle, pretože niekedy tam nie som ja, ona ako zástupkyňa tam tiež mockrát nie je, takže skôr to riešime „zajtra prídem sa na teba pozrieť“. Takže ona takto príde, ja tú hodinu mám nachystanú alebo nemám ju nachystanú a podľa toho ona mi dá tú spätnú väzbu. Ale nie je to naozaj, že by sme sa stretávali každý mesiac, raz za mesiac, v stredu.. jo? To nie.“

Proces mentoringu sa teda skladá z dvoch častí: pozorovanie menteeho mentorom pri výuke a následné stretnutie – rozhovor, ktorý prebieha formou spätnej väzby.

Táto mentorská metóda sa vyznačuje dvoma základnými charakteristikami, ktoré majú spoločný cieľ – **sebareflexiu menteeho.** Jedná sa o „nastavenie zrkadla“, ktoré spočíva

v repetícii odučenej hodiny menteeho a o charakteristiku s názvom „Prišiel som na to sám“. Tieto charakteristiky zároveň predstavujú subkategórie v našom výskume.

6.1.3.1 Subkategória č. 1: „Nastavenie zrkadla“

„Nastavenie zrkadla“ spočíva v zopakovaní pozorovanej hodiny samotným mentorom, ktorý menteemu opisuje, čo videl na jeho vyučovacej hodine.

„Tým, že vlastne absolvujem potom spätnú väzbu z tých stretnutí, tak sa to zobrazuje vlastne na mojich.. na naberaní ďalších skúseností.“

„Bolo mi nastavené zrkadlo, to znamená vlastne bol som popísaný, čo som robil, takže som si z toho nejakým spôsobom znútornil informácie.“

Pri repetícii hodiny mentor zastáva neutrálny postoj, nič teda menteemu nevyčíta a jednoducho mu vykladá podrobný priebeh hodiny z pohľadu pozorovateľa.

„Nehovorila mi, čo robím dobre, zle alebo tak, predviedla mi celú tú hodinu.“

„My potom v ten deň, väčšinou v ten deň alebo podľa času alebo ďalší deň, sa stretneme a vlastne ona mi to ako keby zopakuje celú tú hodinu. Mne to príde v takom tom zmysle, akože keby sa to natáčalo na kameru, tak by to možno bolo to isté jo? Ale zase to podanie toho človeka je trochu iné než za kamerou. Ten človek si všimne také veci, ktoré ja by som si nevšimol na tej kamere.“

Ide teda o **objektívitu mentora**, ktorý klientovi podsúva informácie, pričom cieľom tejto fázy mentoringu je **znútornenie** týchto **informácií** osobou menteeho, čo vedie k ďalšiemu dôležitému kroku: k ich **spracovaniu**.

6.1.3.2 Subkategória č. 2: „Prišiel som na tom sám“

Neutrálny výklad mentora v rámci spätného premietania hodiny sa môže zdať nezvyčajný a neefektívny, no s týmto tvrdením nesúhlasíme. Vďaka objektívnej spätnej väzbe mentora si sami učitelia dokázali **uvedomiť, kde robia chyby a následne sa sústrediť na ich nápravu**.

„Motivuje ma k tomu, aby som sám hľadal riešenia. Tak. Ale to nie sú jeho slová, to je moje, keď som si potom nad tým premýšľal, ako čo s tým robiť..“

„Program mi pomohol v podstate tou spätnou väzbou, takže som zistil, že si neuvedomujem, že robím nejaké veci, ktoré by som nemal robiť, ktoré sám viem, že by som ja nemal robiť – teda nie je to o tom, že ona by mi hovorila, že ich nemám robiť.“

Dôležitá je práve **sebareflexia**, ku ktorej sa mentor snaží klienta nasmerovať. Využíva pri tom taktiku **nepriameho navádzania** menteeho, aby si **sám uvedomil**, ako vyzerá priebeh jeho výuky, **sám spozoroval** chyby, ktoré robí a **sám prišiel na to**, ako takýmto chybám predchádzať, resp. ako ich napraviť. Prínos spätnej väzby pre učiteľov je teda nepochybný: *„Najväčšia pomoc je asi tá objektívna spätná väzba. To je asi to najväčšie, čo mi veľa dalo.“*

Komentár: Používané metódy mentorov pri spolupráci so svojimi klientmi sa zdajú z pohľadu účastníkov veľmi prínosné. **Taktiku mentorovho nepriameho navádzania k sebareflexii menteeho** výborne vystihuje odpoveď jedného z učiteľov na otázku ohľadne spolupráce s mentorkou: *„Ono to vypadalo tak, že ona mi vlastne predčítala celú tú hodinu a čítala čítala a ja som sa len tak chytil za hlavu, lebo viem, že to je zle, čítala ďalej a zase som vedel, že je to zle a zase a v tom kontexte tej hodiny už vidím, čo som robil zle. Ono to nie je o tom, že by povedala 'tu si urobil blbosť, tu si urobil blbosť, tu si urobil blbosť'.. Je to o tej spätnej väzbe.“*

Keď si klient uvedomí, kde je chyba a na čom konkrétne musí zapracovať, je už len krok od toho, aby sa dopracoval k pozitívnym výsledkom svojej snahy. **Mentor dokáže netradičnými spôsobmi primäť učiteľa k zefektívneniu svojej výuky vlastnými silami.** Veríme, že práve tento fakt podtrhuje relevantnosť mentoringu ako metodologickej podpory učiteľov.

6.1.4 Kategória č. 4: Profesionálny rast

Kategória, ktorú predstavujeme ako poslednú, opisuje pozitívne zmeny vyplývajúce z výpovedí mentees o dopade mentoringu na ich profesionálny rast. V teoretickej časti práce sme predstavili hlavné atribúty, k zlepšeniu ktorých by mala smerovať pomoc mentora učiteľovi. Patria medzi ne kompetencie, sebavedomie učiteľa, jeho sebakontrola a profesionalita.

Je logické, že z dvoch rozhovorov s učiteľmi, ktorí sa v procese mentoringu nachádzajú relatívne krátku dobu, zatiaľ nie je možné definitívne konštatovať posun vo všetkých

spomínaných oblastiach. Avšak odpovede respondentov nám ponúkajú náhľad do ich pocitov, ktoré sú maximálne pozitívne a aspoň z časti naznačujú kladný prínos mentoringu pre ich profesijný rozvoj. Z odpovedí sme v rámci tejto kategórie vytvorili dve hlavné subkategórie, ktoré si následne predstavíme.

6.1.4.1 Subkategória č. 1: Premýšľanie výukových stratégií

Učitelia sa od sebareflexie posunuli k **premýšľaniu a vytváraniu riešení** konkrétnych problémov a situácií vo svojej výuke:

„Ten mentoring ma posúva v tom zmysle, že v tých pedagogických situáciách si to lepšie premýšľam. Pripravujem sa systematickejšie na hodiny, preformulovávam si otázky, formulujem si otázky vopred, pripravujem si ich dopredu viac. Takže myslím si, že asi takto. Že.. ma to trošičku donútilo viac sa zamýšľať nad prípravou hodiny. Asi tak.“

„Domnievam sa, že viac premýšľam jednotlivé metódy i napríklad koncipovanie testov na ústne otázky, akože kladenie ústnych otázok, tiež na koncipovanie písomných testov. Takže myslím si, že v tomto smere, že som si zlepšil metodiku a premýšľam lepšie metodiku i čo sa týka písomných prác, nielen ústneho skúšania alebo ústneho overovania.“

Jedná sa najmä o výukové stratégie a metodiku, s ktorou sa zoznámili v priebehu mentoringu a ktorú, zdá sa, **úspešne zavádzajú do svojej výuky**.

„Tak zmena nastala po tom mentoringu dosť.. zmena, ktorá mi napadá teda najviac je to, že som prestal využívať to množstvo tých hodín – za tú ¾ hodinu keď to poviem, môj program bol taký, že 80% bola frontálna výuka + v rámci čo sa týka nejakej laboratórky, teraz to mením už na tú prácu tých žiakov. Už to je teda aj o tej práci samotných žiakov.“

„V rámci toho mentoringu som bol zameraný na výuku nielen frontálnu v tom zmysle mojej, ale zapojil som aj ich, vlastne tú zodpovednosť za to učenie, tak sa to mení. Úplne ten pohľad tých detí sa mení a aj keď poviem 'ak ťa to nebaví, môžeš kludne spať', ale potom to aj tak budeš musieť vedieť, je to tvoja vec, nie moja vec, ja ti to akurát musím podať', tak tá zmena v tej oblasti pre tie deti. Jo, určite jo.“

Učitelia si po nadobudnutí nových znalostí vďaka mentoringu vopred premýšľajú a starostlivejšie pripravujú priebeh svojich vyučovacích hodín. Pracujú takto na zdokonaľovaní svojich **kompetencií a profesionality**, teda na dvoch z hlavných atribútov, k zlepšovaniu ktorých smeruje pomoc od mentora.

6.1.4.2 Subkategória č. 2: Lepší pocit zo seba ako učiteľ'a

Okrem praktických zmien vo výuke účastníci opisujú svoje pocity a dojmy zo seba samých. Vďaka svojim mentorom a ich metódam sa cítia lepšie, **kompetentnejšie a sebaistejšie**:

„Zdá sa mi, že som kompetentnejší učiteľ – o niečo! To ma teší, to mi prináša určitú vnútornú motiváciu, takže.. že sa dokážem od niečoho odpichnúť a zlepšiť sa.“

„Tá sebadôvera vo mne sa stopercentne zvýšila. Som si nebol istý nejakými vecami, nevedel som, či sú dobré alebo zlé a z toho hľadiska ako keby som mal už sebadôveru, že som si viac istý, jo? V tých hodinách.“

Učitelia dokážu **efektívnejšie nakladať s časom a metódami** v rámci svojich vyučovacích hodín, vedia **pracovať s poznatkami získanými vďaka mentorovaniu a využiť ich** pre dosiahnutie svojich cieľov nielen k svojej spokojnosti, ale aj k spokojnosti žiakov.

„Mám dojem, že hodina prebieha lepšie alebo skôr sa mi.. lepšie sa mi darí dosiahnuť tých vytýčených cieľov, keď sa viac koncentrujem na hodinu na základe toho, čo o sebe vlastne potom pri tých stretnutiach viem.“

„Ale skôr ja by som to videl v tej sebadôvere ako takej. Úplne komplet, celé jo? Že som proste postúpil úplne, že prídem do tej školy a som kludnejší. Viem, že môžem využiť určité tie metódy, napr. to sebakritické myslenie a viem, že to robím dobre, vidím tú spätnú väzbu od tých detí, ktoré sú naozaj niekedy v tých triedach... tie triedy sa nedajú ustrážiť. Použijem niečo, to čo som robil predtým, zruším a používam niečo iné a už je to cítiť jo, na tých deťoch.. Naozaj tá spätná väzba je tam veľmi dobrá.“

Túto kategóriu doplníme výsledkami posudzovania účastníkov ich vlastného posunu v rámci opisovaného etapového modelu rozvoja, ktorý zahŕňa nasledujúce etapy profesijného rozvoja učiteľ'a:

1. Začiatok/Novic
2. Pokročilý začiatok
3. Kompetentný učiteľ
4. Skúsený učiteľ
5. Učiteľ – expert

Účastníci výskumu si mali charakteristiku jednotlivých etáp pozorne prečítať a následne sa pokúsiť zaradiť samých seba do jednotlivých etáp *pred* absolvovaním mentoringu a *po* jeho absolvovaní, resp. po čase, ktorý uplynul od začatia ich programu. Pred začatím programu mentoringu sa učitelia považovali za *pokročilých začiatočníkov*, no po uplynutí doby, v priebehu ktorej stihli získať nové vedomosti a skúsenosti od svojich mentorov sa obaja zaradili do modelu *kompetentných učiteľov*. **Pocitovo sa teda účastníci posunuli o priečku vyššie v rámci svojho profesijného rozvoja.**

Komentár: Zmeny, ktoré účastníci zaviedli vo svojej výuke, sa preukázali ako efektívne, čo prirodzene vedie k pocitom **zdokonalenia svojej profesionality a kompetentnosti**. Tieto pocity preukazuje aj ich sebahodnotenie v etapovom modeli profesijného rozvoja, v ktorom sa posunuli o priečku vyššie. Napriek tomu, že v úlohe mentees pôsobia relatívne krátko, i táto doba postačila na to, aby si uvedomili, ako dokáže zmena metodiky a prístupu voči žiakom ovplyvniť efektívnosť ich výuky. Dá sa povedať, že za tento čas sa nezmenil len ich prístup voči žiakom a metódam vyučovania, ale takisto voči sebe. Cítia sa **kompetentnejší, istejší a sebavedomejší**, čo považujeme za pozitívny indikátor z hľadiska efektivity mentoringu, nakoľko rozvoj kompetencií, profesionality a sebadôvery patrí medzi hlavné ciele mentoringu ako metodologickej podpory učiteľov.

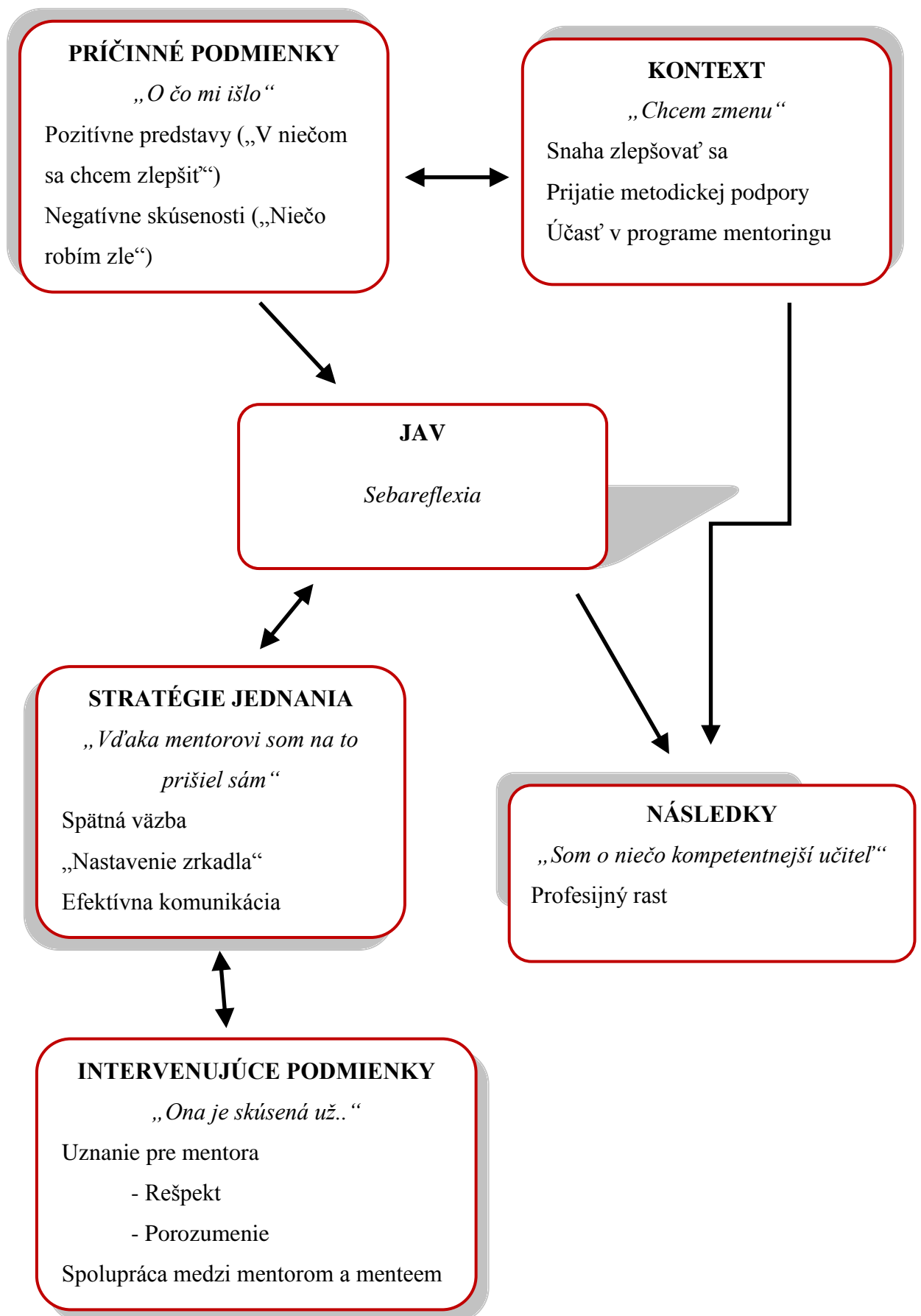
6.2 Axiálne kódovanie

V nasledujúcej kapitole zobrazujeme paradigmatický model, ktorý sme vytvorili pomocou vytýčených kategórií a subkategórií z otvoreného kódovania, ale i zo samotných kódov. Naším cieľom v rámci axiálneho kódovania bolo nalezienie určitých súvislostí, ktoré kategórie vzájomne prepájajú.

Do oblasti príčinných podmienok spadá prvá kategória s názvom „**O čo mi išlo**“. Jedná sa o postrehy účastníkov výskumu vo svojej výuke, o ich predstavy toho, čo môžu zmeniť a toho, čo asi nerobia správne. Jav je charakterizovaný ako ústredná myšlienka dotýkajúca sa všetkých ďalších bodov. V našom paradigmatickom modeli ho predstavuje **sebareflexia**, nakoľko v nej vidíme zmysel celého procesu mentoringu. Zo sebareflexie vychádzajú nové myšlienky a postupy učiteľov, ktoré vedú k následkom, teda k profesijnému rastu účastníkov výskumu. Túto zložku modelu sme nazvali pomocou vyjadrenia jedného z učiteľov: „**Som o niečo kompetentnejší učiteľ**“. Príčinné

podmienky samozrejme súvisia s kontextom, ktorý zároveň predstavuje akýsi súbor podmienok, za ktorých sú uplatňované stratégie jednania. V našom modeli ho znázorňuje výrok „**Chcem zmenu**“, ktorý reflektuje snahu učiteľov zlepšovať sa, ich prijatie metodologickej podpory vo svojom obore a takisto účasť v programe mentoringu. Stratégie jednania vystihuje parafráza výrokov účastníkov výskumu: „**Vďaka mentorovi som na to prišiel sám**“. Tento výrok naznačuje mentorovu taktiku pri práci s klientom, ktorá spočívala predovšetkým v spätnej väzbe, nastavovaní „zrkadla“ menteemu a v efektívnej komunikácii. Dané javy opäť vedú k našej kľúčovej kategórii – sebareflexii. Sú však ovplyvnené intervenujúcimi podmienkami, a tie opäť zobrazuje výrok jedného z učiteľov: „**Ona je skúsená už..**“ súvisiaci s definovanou kategóriou *uznanie pre mentora*.

Schematické zobrazenie paradigmatického modelu sa nachádza na nasledujúcej strane.



6.3 Záver výskumného šetrenia

V predchádzajúcej kapitole sme sa pokúsili o analýzu a interpretáciu dát získaných pomocou rozhovorov s dvoma účastníkmi výskumu prostredníctvom dvojakých druhov kódovania – otvoreného a axiálneho. Snažili sme sa zistiť vnímanie prínosu zavedeného systému mentoringu u vybraných učiteľov na základných a stredných školách v Zlínskom kraji. Išlo nám o porozumenie pozorovanej reality a interpretáciu skúmaných javov.

Pomocou otvoreného kódovania sme vytvorili štyri kľúčové kategórie, všetky pozostávajúce z dvoch subkategórií. Kategórie obsahujú hlavné myšlienky účastníkov výskumu ohľadne dopadu a prínosu mentoringu na ich profesijný život.

V rámci prvej kategórie, ktorú sme nazvali „*O čo mi išlo*“ sme zistili, že existuje niekoľko druhov pohľadu učiteľov na svoju výuku, ktoré pramenia z rozličných typov myslenia účastníkov. Jedná sa o pozitívny a negatívny náhľad, ktorý však nie je pointou, ku ktorej sa snažíme dopracovať. Pointou tejto myšlienky je, že učitelia nejaký pohľad vôbec majú, **čo znamená, že sa nad priebehom svojich odučených hodín a ich výsledkami zamýšľajú a z toho vyplýva ich snaha o zefektívnenie svojej výuky.**

V druhej kategórii sme sa zamerali na vzťah medzi mentormi a ich klientmi, z ktorého sme vytýčili hlavnú myšlienku – *uznanie pre mentora*. Prišli sme na to, že pokiaľ mentor chce, aby bola jeho práca s mentee efektívna, potrebuje si získať jeho uznanie. Cesta k nemu vedie cez **rešpekt**, vytvorený tým, že mentee na mentorovi sám pozoruje jeho kompetentnosť a skúsenosti, ktoré sa odzrkadľujú v jeho práci. Mentor by však pre menteeho nemal byť len autoritou. Mal by preňho byť pre inšpiráciu a niekým, s kým sa dokáže porozprávať a komu sa vie zdôveriť. Kľúčom k tomuto postaveniu je **efektívna komunikácia** medzi nimi. **Keď sa tieto aspekty skĺbia, mentor i mentee majú otvorené dvere k procesu zefektívňovania výuky učiteľov.**

Tretiu kategóriu sme nazvali *sebareflexia* a považujeme ju za kľúčovú, nakoľko **predstavuje žiadaný výsledok mentorovej práce s klientom.** Táto taktika pozostáva z dvoch základných krokov. Sú nimi tzv. „nastavenie zrkadla“, ktoré spočíva v zopakovaní pozorovanej hodiny samotným mentorom, pričom pri tomto výklade mentor zastáva neutrálny postoj. Snaží sa teda o **objektivitu, čím umožňuje klientovi, aby si sám získané informácie zvnútornil a následne spracoval.** Druhým krokom smerujúcim k sebareflexii klienta je **jeho uvedomenie si vlastných chýb a fókus na ich nápravu.** Ako náhle si klient uvedomí, kde je chyba a na aké aspekty výuky sa musí sústrediť,

nepochybne sa ďalej môže prepracovať k badateľným výsledkom svojej snahy. Mentor teda dokáže netradičnými spôsobmi primäť menteeho k zefektívneniu svojej výuky vlastnými silami. **Veríme, že práve tento fakt podtrhuje relevantnosť mentoringu ako metodologickej podpory učiteľov.**

Poslednou predstavovanou kategóriou v rámci otvoreného kódovania bol *profesijný rast*. Dá sa povedať, že profesijný rast je jedným z hlavných cieľov mentoringu ako takého. Pokiaľ učiteľ dokáže s informáciami, ktoré spracoval vďaka sebareflexii, správne nakladať, dostane sa do fázy **premýšľania a vytvárania výukových stratégií, ktoré ďalej úspešne zavádza vo svojej výuky.**

Učitelia dokážu efektívnejšie nakladať s časom a vyučovacími metódami, vedia pracovať s poznatkami získanými vďaka mentoringu a využiť ich pre dosiahnutie svojich cieľov nielen k spokojnosti svojej, ale i k spokojnosti žiakov, vďaka čomu sa potom cítia kompetentnejšie, istejšie a sebavedomejšie. Klienti teda pracujú na **zdokonaľovaní svojich kompetencií, profesionality a sebadôvery. A práve toto sú jedny z hlavných atribútov, k zlepšovaniu ktorých smeruje pomoc od mentora.**

ZÁVER

Diplomová práca sa zaoberá profesiou učiteľa a možnosťami zefektívnenia jeho výuky.

V teoretickej časti práce sme objasnili pojem učiteľ z hľadiska jeho vzniku, charakteristiky jeho povolania, opísali sme snahy o zvýšenie kvality vzdelávania sústredením sa na postavu učiteľa ako ústrednú osobnosť v edukačnom procese a vyzdvihli sme dôležitosť podpory učiteľov v rámci ich profesionálneho rozvoja. Takisto sme vyobrazili mentoring ako jednu z efektívnych foriem kolegiálnej podpory v mnohých oblastiach, vrátane školstva. Snažili sme sa predstavenou teóriou vytvoriť akýsi podklad pre praktickú časť práce, ktorá sa zameriava na kvalitu výuky a prínos zavedeného systému mentoringu na základných a stredných školách v Zlínskom kraji.

V kvantitatívnej časti výskumu sme pracovali priamo s učiteľmi z cieľovej skupiny metodologickej podpory a zmapovali sme úroveň kvality ich výuky, ktorá sa preukázala ako priemerná, čo samozrejme nie je negatívny, ale ani priveľmi pozitívny výsledok.

Takisto sme pomocou kvalitatívnych metód rozpracovali teóriu o prínose mentoringu pre týchto učiteľov vo vlastnej pedagogickej praxi a veríme, že výskum môže byť považovaný za hodnotné meradlo pri posudzovaní efektivity zavádzania mentoringu ako metodologickej podpory učiteľov.

Cieľom práce bolo dokázať a tiež overiť túto efektivitu, čo sa nám podarilo a preukázali sme relativitu mentoringu v oblasti profesijného rozvoja pedagógov. Diplomová práca svojím obsahom podtrháva snahu o zvyšovanie úrovne kvality vzdelávania a ako súčasť projektu IGA podporuje zavedenie mentoringu ako metodologickej podpory učiteľov na základných a stredných školách v Zlínskom kraji.

Zároveň práca oslovuje samotných učiteľov, ktorí majú možnosť využiť aj nami vypracovanú metodickú príručku „Principy mentoringu“, kde sa môžu dozvedieť viac o princípoch a fungovaní mentoringu a rozhodnúť sa prispieť týmto spôsobom k vlastnému profesionálnemu rozvoju a zvýšeniu úrovne kvality svojej výuky.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATURY

- [1] COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, © 2007. Communication from the commission to the council and the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education [online]. 3. augusta 2007. [cit. 2013-11-13]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
- [2] ČESKO. Vyhláška č. 317 zo dňa 8. augusta 2005 o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov, akreditačnej komisii a kariérnom systéme pedagogických pracovníkov. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005. Dostupná tiež z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-317-2005-sb>
- [3] ČESKO. Zákon č. 563 zo dňa 24. septembra 2004 o pedagogických pracovníkoch a o zmene niektorých zákonov. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, čiastka 190. Dostupný tiež z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=58473&nr=563~2F2004&rp=15#local-content>
- [4] DYTROVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [5] GLUCHMANOVÁ, Marta a Vasil GLUCHMAN, 2009. *Profesijná etika učiteľa*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-7399-827-1.
- [6] HART, E. Wayne, 2011. *Seven Keys to Successful Mentoring* [online]. Greensboro NC: Center for Creative Leadership [cit. 2013-10-05]. Dostupné z: <http://www.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz/>
- [7] HEŘMANOVÁ, Vladislava, 2004. *Profesní sebepojetí učitelů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-618-8.
- [8] HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ, 2013. *Evaluace mentoringu. Kompetence kvalitní pedagogické praxe. Seberefektivní škála profesních kvalit učitele*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [9] JONSON, K. Feeney, 2008. *Being an effective mentor: How to Help Beginning Teachers Succeed*. CA: Corwin Press. ISBN 978-1-4129-4061-0.
- [10] KOPŘIVA, Michal, 2008. Mentoring. In: *Hospodářské noviny* [online]. Nov 14, 2008, 00:00 [cit. 2013-10-05]. Dostupné z: <http://hn.ihned.cz/c1-30305120-mentoring>

- [11] KRÁTKÁ, Anna et al., 2006. *Speciální příprava mentorů odborné praxe studentů. Studijní pomůcka pro frekventanty kurzu*. Zlín: UTB. ISBN 80-7318-459-1.
- [12] LAZAROVÁ, Bohumíra a kol., 2011. *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-206-2.
- [13] LIŠKA, Pavel, 2009. Otevřený dopis ministra školství, mládeže a tělovýchovy všem pedagogickým pracovníkům. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 2013-12-20]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2008/06/ondrej-liska-otevreny-dopis-ministra.html>
- [14] MOORE, KIMBERLY B., 2001. *Mentoring and coaching teachers* ONLINE.. New York: Scholastic Inc. ISSN 10701214. Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/217922075>
- [15] NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES, ©1997. Adviser, teacher, role model, friend. Nap.edu [online]. [cit. 2013-10-05]. Dostupné z: http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=5789&page=R1
- [16] NÚOV, ©2008. *Cesta ke kvalitě*. AE [online]. [cit. 2013-12-10]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae>
- [17] PETLÁK, Erich, 2000. *Pedagogicko-didaktická práce učitel'a*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-05-X.
- [18] PODLAHOVÁ, Libuše, 2002. *Ze studenta učitelem. Student – praktikant – začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0444-3.
- [19] PODLAHOVÁ, Libuše, ed., 2007. *Učitel sekundární školy 2*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-1829-2.
- [20] PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- [21] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [22] RÝDL, Karel, a kol. Tvorba profesního standardu kvality učitele: vstupní dokument pro veřejnou diskusi. *MŠMT ČR* [online]. Praha: únor 2009 [cit. 2013-11-29]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/V5_Tvorbastandardu_vstupnidokumentproverejnoudiskusi.pdf.
- [23] SHEA, GORDON F., 2002. *Mentoring: How to Develop Successful Mentor Behaviors*. USA: Axzo Press. ISBN 978-1-56052-642-1.

- [24] STARÝ, Karel a kol., 2012. *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9.
- [25] STONE, Florence M., 2007. *Coaching, Counseling & Mentoring: How to Choose & Use the Right Technique to Boost Employee Performance, Second Edition* [online]. New York: American Management Association International [cit. 2013-10-05]. Dostupné z: <http://www.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz/>
- [26] ŠKARDOVÁ, Mirka, 2010. MŠMT ČR [online]. [cit. 2013-12-15]. Mezinárodní pedagogické ISSA standardy. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/Tiskovy_odbor/Mezinarodni_pedagogicke_ISSA_standardy.pdf
- [27] ŠNEBERGER, VÁCLAV, 2012a. *Metodika práce s kompetenčním modelem*. Ostrava. Vytvořené 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.
- [28] ŠNEBERGER, VÁCLAV, 2012b. *Co je mentoring a jeho zavádění na škole*. Ostrava: Repronis. ISBN 978-80-7329-331-4.
- [29] TOMKOVÁ, Anna a kol., 2012. *Rámec profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-64-4.
- [30] UČITELSKÉ NOVINY, ©2010. *Podkladový materiál pro tvorbu Standardu kvality profese učitele*. Archiv [online]. [cit. 2013-12-13]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3497>
- [31] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- [32] Vzdělávací společnost EDOST. *Mentoring ve firemní praxi* [online]. 2012 [cit. 2013-10-05]. Dostupné z: <http://kvalitalektoru.ohkcv.cz/files/metodicke-listy/Studijn%C3%AD%20materi%C3%A1l%20-%20mentoring.pdf>
- [33] ZACHARY, LOIS J., 2000. *The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships*. USA: Jossey-Bass. ISBN 978-0-7879-4742-2.
- [34] ZACHARY, LOIS J., 2009. *The Mentee's Guide*. USA: Jossey-Bass. ISBN 978-0-470-34358-6.

ZOZNAM POUŽITÝCH SYMBOLOV A SKRATIEK

ČR	Česká republika
EMCC	European Mentoring & Coaching Council
EÚ	Európska Únia
IGA	Interní Grantová Agentura
ISSA	International Step by Step Association
KVIC	Kultúrne vzdelávacie a informačné centrum
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NÚOV	Národný ústav odborného vzdelávania
RVP	Rámcový vzdelávací program
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking (Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu)
SSŠ	Stredisko služieb školám
SŠ	Stredné školy
ŠVP	Školský vzdelávací program
USA	United States of America (Spojené štáty americké)
ZŠ	Základné školy

ZOZNAM OBRÁZKOV

<i>Obr. 1. Cyklus skvalitňovania pedagogických schopností učiteľa</i>	<i>21</i>
<i>Obr. 2. Rozdelenie respondentov podľa druhu školy.....</i>	<i>47</i>
<i>Obr. 3. Celková úroveň kvality výuky</i>	<i>58</i>

ZOZNAM TABULIEK

<i>Tab. 1. Popis procesu mentoringu</i>	32
<i>Tab. 2. Tradičné vs. kompetenčné modely učenia</i>	39
<i>Tab. 3. Počet učiteľov v Zlínskom kraji</i>	43
<i>Tab. 4. Rozdelenie respondentov podľa druhu školy</i>	46
<i>Tab. 5. Plánovanie výuky a hodnotenie práce žiakov</i>	48
<i>Tab. 6. Výukové stratégie a rozvoj učenia žiakov</i>	50
<i>Tab. 7. Prostredie a podmienky výuky</i>	52
<i>Tab. 8. Rozvoj školy, zapojenie rodiny a komunity, spolupráca s odbornou a širšou verejnosťou</i>	54
<i>Tab. 9. Profesionálny rozvoj učiteľa</i>	56
<i>Tab. 10. Celková úroveň kvality výuky</i>	58

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha P I: Sebahodnotiaci nástroj

Príloha P II: Rozhovor

Príloha P III: Zoznam kódov z otvoreného kódovania

Príloha P IV: Metodika mentoringu – príručka pre učiteľov

PRÍLOHA P I: SEBAHODNOTIACI NÁSTROJ

Dobrý deň,

dovoľujem si Vás osloviť s prosbou o vyplnenie evaluačného nástroja, ktorý bude slúžiť k praktickej časti mojej diplomovej práce zaoberajúcej sa začínajúcimi učiteľmi. Tento evaluačný nástroj je určený začínajúcim učiteľom, ktorí vyučujú na ZŠ/SŠ v Zlínskom kraji. Jedná sa o sebahodnotiacu škálu rozdelenú do 5 okruhov a Vašou úlohou bude sami seba ohodnotiť, posúdiť svoje profesné kvality v jednotlivých oblastiach výuky.

Sebahodnotiaca škála obsahuje čísla 1-10, z toho číslo 1= minimálny súhlas a číslo 10= maximálny súhlas. Svoje odpovede – číslice zakrúžkujte, v prípade elektronického vyplňania **tučne označte**.

Vopred ďakujem za Váš čas a ochotu.

Bc. Diana Duhárová

OBLAST 1 - PLÁNOVÁNÍ VÝUKY
A HODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ

SEBEHODNOTÍCÍ ŠKÁLA

1. Vedu si individuální záznamy o průběhu a výsledcích každého žáka a jeho pokrocích.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
2. Při každé činnosti vyhodnocuji míru dosažení osobního maxima každého žáka a podle toho plánuji další činnost.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
3. Při hodnocení se zaměřuji na pokrok žáka spíše než na jeho srovnání s ostatními žáky.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
4. Používám slovní hodnocení spíše než jiné formy hodnocení.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
5. Pracuji s žákovským portfoliem.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
6. Pravidelně informuju každého žáka o jeho silných stránkách, o prostoru pro zlepšení i o tom, co by mohl pro zlepšení vlastního učení udělat.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
7. Plánuji činnosti pro různé typy žáků.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
8. Pro každého žáka vedu plán individuálního rozvoje.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
9. Plánuji navíc specifické činnosti pro jednoho či více konkrétních žáků ve třídě.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
10. Výuku plánuji a vyhodnocuji ve spolupráci se žáky.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
11. Promýšlím, jak zohlednit individuální učební styl každého žáka a jeho tempo.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
12. Při plánování výuky zařazuji témata nebo činnosti, které navrhli sami žáci.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
13. Při plánování se zaměřuji na to, aby měli žáci možnost využít individuální, skupinovou i hromadnou (společnou) činnost.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
14. Vedu si seznam aktivizujících metod (např. metod kritického myšlení).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
15. Při hodnocení beru v úvahu sebehodnocení žáků.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
16. Vedu žáky k tomu, aby formulovali očekávání od vlastní práce.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
17. Umožňuji žákům podílet se na tvorbě kritérií hodnocení.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
18. Vedu žáky k tomu, aby se vyjadřovali k práci ostatních.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
19. Získávám od rodičů informace o jejich očekáváních týkající se jejich dětí a zapracovávám je do individuálních vzdělávacích plánů.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
20. Do plánování a hodnocení výuky zapojuji další osoby (kolegy, rodiče, další odborníky).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10

1 – minimální souhlas

10 – maximální souhlas

OBLAST 2 - VÝUKOVÉ STRATEGIE A ROZVOJ UČENÍ ŽÁKŮ	SEBEHODNOTÍCÍ ŠKÁLA
1. Žáky seznamuji předem s tím, co se mají naučit.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
2. V případě potřeby měním plán výuky a přizpůsobuji ho aktuálním možnostem žáků.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
3. Ve výuce pravidelně využívám aktivizující metody (např. metody kritického myšlení).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
4. Předkládám žákům problémy k řešení.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
5. Vedu si záznamy o individuálních potřebách, zájmech žáka a jeho možnostech.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
6. Zadávám učivo různé náročnosti (obsahu, rozsahu, úrovně a času potřebného ke splnění).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
7. Pracuji s kritérii hodnocení (podle možností každého žáka).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
8. Každému žákovi nabízím jiné metody a formy výuky s ohledem na to, jakým způsobem se učí (jaký je jeho učební styl).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
9. Beru v úvahu různé tempo učení žáků a nabízím dostatek času k řešení úkolu.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
10. Dávám žákům v průběhu výuky i mimo ni možnost volby a vedu je k porozumění, že každá volba má své důsledky.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
11. Ve výuce realizuji činnosti, které navrhli sami žáci.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
12. Preferuji činnostní (zkušenostní) učení žáků před sdělováním hotových poznatků a frontální výukou.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
13. Propojuji učení s reálnými životními situacemi a osobními představami a prožitky žáků.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
14. Organizuji výuku v různých seskupeních (dvojice, menší či větší skupiny) tak, aby se žáci dívali na problém z různých úhlů pohledu, sdíleli poznatky, myšlenky a názory.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
15. Každému žákovi dávám prostor, aby vyjádřil, jak se cítí, co se mu daří.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
16. Umožňuji žákům plánovat, čeho chtějí dosáhnout.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
17. Vedu žáky k tomu, aby svou práci hodnotili sami.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
18. Při řešení konfliktní situace považuji žáka za partnera, který by měl přijít s návrhem, jak konflikt vyřešit.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
19. V emočně vypjatých situacích dávám najevo zájem a přijetí, snahu o porozumění, namísto poskytování rad.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10

1 – minimální souhlas

10 – maximální souhlas

OBLAST 3 - PROSTŘEDÍ A PODMÍNKY VÝUKY

SEBEHODNOTÍCÍ ŠKÁLA

1. Průběžně zjišťuji informace o každém žákovi a jeho potřebách (týkající se také života mimo školu).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
2. Respektuji, že každý žák dosahuje jiné maximální úrovně a proto se nesnažím o vyrovnání výkonů mezi žáky.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
3. Výuku přizpůsobuji každému žákovi, např. v typu a obtížnosti úkolu.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
4. Vítám integraci žáků různých ras, etnického původu, náboženského vyznání, rodinného zázemí, socioekonomické úrovně a kultur (spíše než jejich zařazení do speciálních škol).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
5. Povzbuzuji žáky, aby vyjadřovali své myšlenky, pocity a názory a zdůvodňovali je.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
6. Poskytuji žákům dostatek času na přemýšlení a odpověď.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
7. Povzbuzuji žáky ke kladení otázek a oceňuji chuť se ptát.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
8. Zapojuji žáky do rozhodování a umožňuji jim nést spoluodpovědnost za věci, které se jich týkají (odpovědnost za vlastní učení, za důsledky jejich chování).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
9. Ve výuce se zaměřuji na rozvoj sebedůvěry žáků.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
10. Vytvářím situace, ve kterých může každý žák zažít úspěch.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
11. Mám uspořádaný prostor tak, aby se žáci mohli flexibilně zapojit do různých aktivit (samostatná činnost, skupinová, centra aktivit).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
12. Nabízím žákům pomůcky a materiály, které jsou žákům volně přístupné, mohou si je samostatně brát a užívat dle aktuálních potřeb výuky.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
13. Žákům rovnoměrně předkládám k práci ve výuce různé zdroje informací (knihy, internet, časopisy, fotografie, multimédia).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
14. Svěřuji žákům část rozhodování o uspořádání třídy a o jejím vybavení.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
15. Umožňuji žákům, aby si ve výuce navzájem pomáhali.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
16. Poskytuji žákům prostor se vzájemně ocenit.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
17. Vždy přemýšlím nad tím, zda situace, které vytvářím, podporují sounáležitost žáků (každý se může zapojit a není vyčleněn).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
18. Dodržuji společně stanovená pravidla třídy a sám se chovám tak, jak očekávám od žáků.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
19. Umožňuji žákům podílet se na vytváření společných principů soužití ve třídě.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
20. Podporuji rozvoj samostatnosti žáků tím, že každému umožňuji volbu vlastní činnosti.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10

1 – minimální souhlas

10 – maximální souhlas

OBLAST 4 - ROZVOJ ŠKOLY, ZAPOJENÍ RODINY A KOMUNITY, SPOLUPRÁCE S ODBORNOU A ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTÍ	SEBEHODNOTÍCÍ ŠKÁLA
1. Seznamuji rodiče s pojetím výuky (filozofie, cíle, strategie, způsoby hodnocení apod.).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
2. Nabízím rodičům možnost spolurozhodovat o věcech souvisejících s životem třídy, školy a postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje žáků.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
3. Poskytuji rodičům konzultace v otázkách výchovy a vzdělávání.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
4. Vítám účast rodičů a členů rodiny ve výuce.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
5. Sdílím s rodiči své záznamy o pokrocích žáků.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
6. Vybízím rodiče, aby organizovali aktivity pro žáky (výlety, návštěvy, exkurze, sportovní akce, divadelní představení, tábory apod.).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
7. Se všemi rodiči jsem v přímém osobním kontaktu.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
8. Ve věcech týkajících se žáka a školy se scházím s rodiči i mimo školu (návštěvy v rodině apod.).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
9. Při komunikaci s rodiči využívám nejrůznější prostředky (písemnou i elektronickou formu).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
10. Zním rodinné prostředí žáků, abych porozuměl(a) silným stránkám, zájmům a potřebám žáka.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
11. Do výuky začleňuji obsahy a témata, které vycházejí ze zkušeností žáků ze života ve vlastní rodině a komunitě.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
12. Podněcuji zapojení žáků do života a řešení problémů místní komunity.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
13. Aktivně se zapojuji do dění místní komunity.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
14. Navazuji kontakty s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit vzdělávání žáků, získávám od nich odbornou a materiální podporu.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
15. Umožňuji žákům v rámci výuky vstoupit do kontaktu s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit jejich vzdělávání.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
16. Předkládám návrhy na úpravu vzdělávacího programu školy.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
17. Pravidelně diskutuji s kolegy a vedením školy o možnostech, jak zkvalitnit výuku.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
18. Společně s kolegy vytvářím materiály do výuky.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
19. Aktivně se podílím na plánování a realizaci vzdělávacích projektů školy.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
20. Mimo školu jedním tak, abych reprezentoval(a) dobré jméno školy a učitelské profese a chovám se tak, jak očekávám od žáků (např. nekouřím na veřejnosti, nepoužívám vulgární výrazy, neužívám alkohol apod.).	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10

1 – minimální souhlas

10 – maximální souhlas

OBLAST 5 - PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE

SEBEHODNOTÍCÍ ŠKÁLA

1. Pravidelně vyhodnocuji silné a slabé stránky své výuky.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
2. Pravidelně vyhodnocuji své jednání ve vztahu k žákům mimo výuku.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
3. Mám vytvořen plán profesního rozvoje.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
4. Vítám., když žáci hodnotí moji práci.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
5. Využívám vzájemného hodnocení tak, že pravidelně zvu své kolegy do hodin.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
6. Vítám hospitace ředitele.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
7. Své odborné problémy, otázky i pokroky sdílím s kolegy.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
8. Analyzuji informace od rodičů, žáků, kolegů, abych pochopil(a) a docenil(a) každého žáka.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
9. Zabývám se svou profesí a žáky také mimo svou přímou pedagogickou povinnost.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
10. Účastním se kurzů dalšího vzdělávání učitelů.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
11. Využívám odbornou literaturu, různé organizace, informační zdroje a další příležitosti pro získání nových poznatků.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
12. Sleduji aktuální vývoj v pedagogické oblasti, který má vliv na podobu výuky.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
13. Vítám nové myšlenky a experimentálně je využívám ve své praxi.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10
14. Aktivně čelím stresu a syndromu vyhoření.	1—2—3—4—5—6—7—8—9—10

1 – minimální souhlas

10 – maximální souhlas

PRÍLOHA P II: ROZHOVOR

Učiteľ B:

Ja: Cieľom tohto rozhovoru je zistiť, či a ako vnímate Vy sám prínos mentoringu. Prvá otázka znie: Prečo ste sa rozhodli vôbec využiť tento program?

- No. Prým hlavným dôvodom je ten, že mi o tom povedala moja dobrá známa zo školy, čo je zástupkyňa, ktorá vlastne je mentorka priamo. Eh, hovorila mi o čo ide, pretože v rámci toho môjho pôsobenia asi 3 roky čo som v školstve a stále sa chcem akoby niekam posúvať. A ona to teda skúsila na mňa jednu hodinu, ukázala mi, ako to vypadá, potom mi dala tú spätnú väzbu, asi v tom zmysle, že ona hovorí, ako keby.. nehovorila mi, čo robím dobre, zle alebo tak, predviedla mi celú tú hodinu. Tak mi hovorila čo a ako, tak som jej mentee už asi od septembra počítam.

Ja: Uhm, a mali ste nejakú predstavu toho, čo presne chcete dosiahnuť v rámci toho programu?

- Hmm, predstava bola, hlavne to bolo to skvalitnenie tej výuky, to určite, eeh možno radu – v mojom prípade. Ona je skúsená už..

JA: A myslíte si teraz – v tomto štádiu – že ten program Vám pomáha alebo pomohol?

- Program mi pomohol v podstate tou spätnou väzbou, takže som zistil, že si neuvedomujem, že robím nejaké veci, ktoré by som nemal robiť, ktoré sám viem, že by som ja nemal robiť – teda nie je to o tom, že ona by mi hovorila, že ich nemám robiť.. Ale, druhá vec je, že ja som bol ešte na školení teraz mentoringu, v peer-mentoringu, čo je trošku niečo iného a ja som z toho taký teraz, taký nabudený, že je to také vo mne ešte živé, čo mi prišlo také akoby ešte lepšie jo? Ale súvisí to občas s tým mentoringom. Ten cieľ bol skvalitnenie výuky. V podstate.

Ja: Ďakujem Vám, no ja ten rozhovor mám zameraný na takých 5 oblastí. Prvá z nich je celková kvalita tej výuky. Otázka vlastne znie, či vidíte prínos v celkovej kvalite tej Vašej výuky - zatiaľ.

- No. Vzhľadom k tomu, že to bolo, ten mentoring teraz bol dvakrát, čo je docela krátka doba, takže nemôžem ako keby posúdiť v rámci toho dlhodobého hľadiska. Každopádne to, čo ona mi.. o čom sme sa bavili, tak to sa nejakým spôsobom toho snažím zbaviť a.. ale ešte je to málo času, jo? Mám málo tých hodín, prebehlo málo tých hodín..

Ja: Rozumiem. Tak zatiaľ aspoň viete povedať, ako Vám mentoring pomáha pri práci so žiakmi priamo v tom edukačnom procese, alebo viete uviesť nejaký príklad?

- (zamyslenie) tak ako mi pomáha, hmm.. Ono hlavne skôr v zmysle vnímania toho, ako to vnímajú žiaci, pretože si to neuvedomujem v tom procese učenia, keď som zameraný na niečo, tak proste hovorím, hovorím a ja si neuvedomím to, že hovorím tak, že oni ma nevnímajú, jo? Takže mne sa jedná o tú spätnú väzbu v tomto prípade. Len o tú spätnú väzbu, to, čo ona mi hovorí.

Ja: A zatiaľ, ono by.. Tým, že ešte nie ste dlho v tom programe, tak sa Vám možno ťažšie odpovedá na niektoré otázky, ale skúsím sa spýtať napríklad v rámci pedagogických kompetencií – myslíte, že sa Vám zlepšili praktické dovednosti?

- Noo, tak to určite. Pretože my sme používali ako keby i tie rôzne metódy, ktoré sú v rámci napríklad kritického myslenia, o čom sa hovorí teraz a využitie tých metód som vôbec ako keby nebral za nejakú bernú mincu, ale cieľ, ktorý ja som mal, je taký, že by som chcel skúsiť nové metódy a chcel by som skúsiť ako keby viac zapojiť tých žiakov. Čo súvisí práve s tým peer-mentoringom, na ktorom som bol. Takže to sa tam tak prelína všetko dohromady.

Ja: Uhm, a máte pocit, že by ste mohli byť teraz úspešnejší – napríklad v tej kvalite výuky, jednoducho celkovo..?

-Hm, nejde o to, že by som bol nejakú úspešnejší, to nejak myslím, že nie, ale skôr tá sebadôvera vo mne sa stopercentne zvýšila. Som si nebol istý nejakými vecami, nevedel som, či sú dobré alebo zlé a z toho hľadiska ako keby som mal sebadôveru, ľahko sebadôveru, že som si viac istý, jo? V tých hodinách..

Ja: Uhm, čo je dôležité.. Tak ešte tu mám jednu otázku, hovorila som o cieľoch mentoringu a medzi ne patrí rozvoj profesionality, čiže nejaké porozumenie, prijatie zodpovednosti – pocítli ste tam nejakú zmenu?

- Hm, tá zodpovednosť určite áno u tých detí.. v rámci toho mentoringu som bol zameraný na výuku nielen frontálnu v tom zmysle mojej, ale zapojil som aj ich, vlastne tú zodpovednosť za to učenie, tak sa to mení. Úplne ten pohľad tých detí sa mení a aj keď poviem „ak ťa to nebaví, môžeš kludne spať, ale potom to aj tak budeš musieť vedieť, je to tvoja vec, nie moja vec, ja ti to akurát musím podať“, tak tá zmena v tej oblasti pre tie deti. Jo, určite jo.

Ja: Dobre, teraz tu máme oblasť profesného rozvoja, tie oblasti sa dotýkajú. Keby ste obecné mohli povedať ohľadne svojho profesného rozvoja – máte pocit, že je tam nejaká zmena, nejaký posun?

- V rámci profesného rozvoja.. Hm.. (dlhé zamyslenie) Tak zmena nastala po tom mentoringu dost.. zmena, ktorá mi napadá teda najviac je to, že som prestal využívať to množstvo tých hodín – za tú ¾ hodinu keď to poviem, môj program bol taký, že 80% bola frontálna výuka + v rámci čo sa týka nejakej laboratórky, teraz to mením už na tú prácu tých žiakov. Už to je teda aj o tej práci samotných žiakov. Cítim, v rámci toho štúdia, ktoré som absolvoval, tak

nikto nám nikdy nehovoril o takýchto metódach. Jo, až tu vlastne teraz, tento rok, som sa k tomu dostal. Až v rámci toho mentoringu.

Ja: Jasné. A účastníte sa takto aj nejakých mimoriadnych vzdelávacích aktivít?

- Akurát ten peer-mentoring, ktorý som mal minulý týždeň štvrtok-piatok. Teda pardon, pondelok-utorok so školením v Luhačovicích. Bolo to úplne skvelé.

Ja: Áno, takže ste spokojný.

- Uhm.

Ja: A myslíte, že vďaka mentoringu budete mať záujem aj o nejaké ďalšie vzdelávanie? Alebo nejaké ďalšie aktivity?

- Nooo, neviem aké sú možnosti vôbec, vzdelávania v rámci mentoringu, pretože akoby ten môj mentor je práve tá zástupkyňa. A ja som ako keby ten, na ktorom vlastne ona na sebe de facto skúša ten svoj mentoring, to svoje riadenie. Ale neviem, aké sú, akože by som ja sa pustil priamo do toho mentorovania?

Ja: Buď priamo do mentorovania alebo by ste skúsili možno aj iné metódy ako mentoring? Jednoducho, či vás to motivuje v tom, že by ste sa chceli ďalej profesne rozvíjať?

- Určite v tomto zmysle áno, ale neviem, aké sú možnosti. Ani som sa o to nejak nezaujímal zatiaľ, pretože teraz ako som na tom školení, tak je toho na mňa trochu viac ešte, takže vôbec neviem, aké sú tam možnosti ďalšieho toho posunu niekam. Som nevedel do minulého týždňa, že existuje nejaký peer-mentoring, takže som tam taký akoby ľahko hodený voľne, takže postupne zisťujem, čo a ako.

Ja: No a napríklad svojim kolegom by ste odporučili mentoring?

- Určite jo, nevýhoda je v tom, že ono je to jednoduchšie u toho mladšieho – pretože ja som druhý najmladší v tom kolektíve našom, pretože oni neberú mentoring ako mentoring, ale berú mentoring ako hospitáciu, čo je vlastne úplne niečo iného. Pretože im tam hodina hospitácie, im tam hovoria, čo robia dobre a čo zle. A už v zmysle toho človeka, človek proste nemá rád, keď mu niekto dáva spätnú väzbu v tom negatívnom zmysle, čo znamená, že nemá ani akože.. majú k tomu taký skeptický vzťah, oni nechcú, aby ich niekto hodnotil, nemajú radi, keď je tam niekto druhý v hodinách. Ja si myslím, že to je len o tom sebedomí toho učiteľa. O tom, čo proste cíti. Proste viem, že to robím dobre, tak prečo by sa na mňa nemohol pozrieť niekto iný. Teraz je to otázka, či tí učitelia sú takí alebo nie sú. A viem, že mali sme kurz mentoringu pre celú školu asi pred – no, to môže byť aj mesiac už - 80% učiteľov sa nepýtalo vôbec k tomu, že k čomu to je, či to je hospitácia alebo nie je a akože to pozitívne je, napríklad v takom zmysle, že som vedel, o čo ide. Trebalo by to skúsiť. Ale musí tam byť trochu ten vzťah medzi tým mentorom a menteeom, musí byť úplne iný, než proste riaditeľ

a učiteľ. A výhoda u mňa napríklad je to, že ona je niekedy taká.. mne je napríklad bližšia, než keby to bol niekto iný. Takže mi nevádi, že ona mi za niečo vynadá. Aj keď mi nevynadá, jo? To súvisí s tým mentoringom.

Ja: Dobre, takže to by bol ten profesný rozvoj, ďalej je tu oblasť osobnostného rozvoja. Máte pocit, že Vám mentoring nejakým spôsobom pomohol akoby „povyrať“, nejak sa posunúť v tejto oblasti?

- V osobnostnom rozvoji? Hmmm, no. Je pravda, že nemám ani poriadne kde, rozvíjať sa, pretože v škole, som tam skoro stále, zhruba do 5, do 6 hodín, takže nejaké ďalšie aktivity mimo školu moc nemám, mám nejaké krúžky, nejaké vedenie v rámci športových aktivít. So športom je to iné v rámci mentoringu, pretože tam sa to nedá takýmto spôsobom.. Dá sa, ale tiež to plyní z toho.. pretože oni to nemajú radi, keď im niekto niečo hovorí, že robia zle. Ale skôr ja by som to videl v tej sebadôvere ako takej. Úplne komplet, celé jo? Že som proste postúpil úplne, že prídem do tej školy a som kľudnejší. Viem, že môžem využiť určité tie metódy, napr. to sebakritické myslenie a viem, že to robím dobre, vidím tú spätnú väzbu od tých detí, ktoré sú naozaj niekedy v tých triedach... tie triedy sa nedajú ustrážiť. Použijem niečo, to čo som robil predtým, zruším a používam niečo iné a už je to cítiť jo, na tých deťoch.. Naozaj tá spätná väzba je tam veľmi dobrá.

Ja: Výborne, ďakujem. Ja tu mám ešte otázku, keď sa vrátim k tomu osobnostnému rozvoju – vedeli by ste napríklad vymenovať nejaké vlastnosti alebo črty, ktoré by sa Vám zmenili alebo upevnili?

- (dlhé premýšľanie)

Ja: To bude všetko asi o tej sebadôvere..

- Je to o tej sebadôvere, asi určite no. A tá vlastnosť taká, že som bol na začiatku taký, že som nemal rád to negatívne hodnotenie, ale už to prešlo do toho, že skôr to beriem ako radu. Ale tiež to trvalo chvíľočku. Ja sa nedivím tým učiteľom, ktorí sú tu 20 rokov a nikto im nič poriadne nepovie a teraz proste dochádzajú do tej situácie, kedy im niekto niečo povie a oni sa cítia akoby ohrozené. A ešte čo tí mladší, čo im tam budú vykladať.. A ešte zhodou okolností bola taká situácia, kedy sme sa bavili s kolegami, teda s kolegom z inej školy a on hovoril, že u nich to funguje tak, že nie že starší učia mladších, ale mladší učia starších. Keby to takto šlo aj všade inde, tak by to bolo možno dobré, i keď ženská, ktorá ma 2 roky do dôchodku, to už asi nebude mať ani zmysel. Jo, nejak sa zlepšovať v tom. Načo tie 2 roky v podstate..

Ja: Jasné. A napríklad čo sa týka spôsobu zmýšľania – máte pocit, že sa Vám nejak zmenil?

- (Pousmianie) V istej dobe úplne ako by na príklade praktickom – som si to neuvedomoval – to som si uvedomil až po tom mentoringu, po tej hodine, čo som tam sedel, ale sú proste typy ľudí, ktorí ma nejakým proste špecifickým spôsobom úplne rozčuľujú, jo? Úplne to, že špecificky. Je to dané výchovou väčšinou tých detí a tak, ako sme to riešili práve s tou mojou

mentorkou, tak je pravda, že tie deti za to nemôžu, že sú také a ja im vlastne nadávam za to, čo.. oni ani nevedia vlastne či je to zlé alebo dobré. To sú naozaj také tie extrémny, takže tento pohľad sa úplne zmenil. Úplne ako ma začnú niekedy vytáčať, tak mi to cvakne, ukludním sa, dám im voľbu v najhoršom prípade, aby sa sám potrestal . tak už to nie je trest odo mňa a už to dodrží. Jo, to je taká, to čo teraz najviac asi.. hlavne to cítia tie decká jo, už potom.. oni vedia, že na ne nekričím, keď začnem kričať, tak začnú kričať na mňa a tak sa mi to vracia späť, späť..

Ja: Jasné. No, tu je otázka ohľadne ďalšieho z cieľov - zlepšenia Vašej sebadôvery. Tomu sme sa už venovali...

- TO stopercentne. Určite áno.

Ja: A čo sa týka sebariadenia – to znamená nejaká schopnosť prevziať iniciatívu za ten svoj osobný, profesný, kariérny rozvoj..?

- Hmm, no tak to je ťažká otázka! Schopnosť prevziať iniciatívu... NO. Tak začiatok samotného mentoringu to obla iniciatíva hlavne tej mojej mentorky, že.. ale.. Neviem, možno v tom zmysle práve pri tom školení, čo sme mali, tak sme sa dohodli všetci, čo tam sme, že si budeme.. na facebooku som vytvoril stránku, kde sa vlastne stretávame my ľudia, čo sme skúšali tieto rôzne metódy v rámci toho mentoringu, takže by som povedal, že iniciatíva už moja vlastná je to, že sa tam občas pozriem, zistím, čo nového, pridám niečo.. apod. To je tak jedna z tých mojich vyložene iniciatív.

Ja: Dobre, ďakujem za odpoveď. Posledná oblasť, ktorá ma zaujíma, je spolupráca s tým Vaším mentorom. Takže tak všeobecne – ako sa Vám pracovalo? Vraveli ste, že máte dobrý vzťah..

- Máme dobrý vzťah, my sa vídame de facto denne, dokonca spolu chodíme na také športové akcie, takže nielen v tom profesnom živote, i v tom osobnom sa stretávame často.. Ona bola – no ja jej hovorím Maruška,jo ? – ono to vyznie tak zvláštne, ale ona je taká staršia pani, no staršia.. zase nech to nevyznieva zle.. ona bola už zavádzajúci učiteľ tu na škole, takže ma do toho uviedla akoby do toho všetkého, čo sa deje v tej škole, boli sme spolu na týždennom výlete v Anglicku, takže tam sme sa nejak ako keby.. ako keby k sebe, tak nejak sme si sadli docela by som povedal a ten vzťah je taký, že ona mi môže povedať čokoľvek a ja sa nenaštvm. To je tá výhoda. Zase ona nie je taká, že naozaj asi v tom vie chodiť, ale nehovorí také veci. Ona ma skôr nechá, aby som na to prišiel sám, takže to robí prefikane a potom ja si hovorím „no tyjo, čo som to zas urobil“ to je moja ironická poznámka, na to som špecialista, ani si to neuvedomím.. Máme veľmi dobrý vzťah no. Povedal by som, že osobný, veľmi osobný.

Ja: A teraz – čo sa týka toho programu – máte podpísanú aj zmluvu s tou mentorkou?

- Uhm, áno máme.

Ja: A máte dané, resp. presne stanovené – kedy, ako sa budete stretávať, ako dlho to bude trvať a podobné veci?

- Väčšinou je to také rýchle, pretože niekedy tam nie som ja, ona ako zástupkyňa tam tiež mockrát nie je, takže skôr to riešime „zajtra prídem sa na teba pozrieť“. Takže ona takto príde, ja tú hodinu mám nachystanú alebo nemám ju nachystanú a podľa toho ona mi dá tú spätnú väzbu. Ale nie je to naozaj, že by sme sa stretávali každý mesiac, raz za mesiac, v stredu.. jo? To nie.

Ja: A koľkokrát už takto asi bola Vás pozorovať na tej hodine?

- Bola ma pozorovať dvakrát... nie, trikrát!

Ja: Takže ona Vás pozoruje a vy potom sa stretnete..

- Jo. My potom v ten deň, väčšinou v ten deň alebo podľa času alebo ďalší deň, sa stretneme a vlastne ona mi to ako keby zopakuje celú tú hodinu. Mne to príde v takom tom zmysle, akože keby sa to natáčalo na kameru, tak by to možno bolo to isté jo? Ale zase to podanie toho človeka je trochu iné než za kamerou. Ten človek si všimne také veci, ktoré ja by som si nevšimol na tej kamere.

Ja: Ďakujem pekne. Spýtam sa ešte, používate aj nejakú literatúru, snažíte sa nejako vzdelávať v rámci toho mentoringu? alebo odkedy to absolvujete..?

- No. Nie je to úplne na tom, že by ona mi povedala priamo, čo mám robiť, ale je to skôr o tom, že ona sa ma spýta, čo s tým, ako to urobiť a nejakým spôsobom to dáme dohromady alebo možno ja si to myslím, že to dáme dohromady (úsmev) ale príde mi to tak, že sa dohodneme a v rámci vzdelávania – skôr.. keď učím tú fyziku – fyzika je veľmi neoblíbený predmet. Ja nepoznám nikoho, možno tak 2 ľudí čo poznám, radi mali fyziku.. potom im poviem, že som učiteľ fyziky a všetci „no to som úplne nenávidel na tej základke“. Takže sa snažím to prehodiť na to, aby tá fyzika bola zábavná, aby sa decká neučili také kvantá informácií, ktoré aj tak zabudnú, ale skôr aby to bol taký zážitok pre nich, čo je jedna vec, a druhá vec, aby sa v rámci toho peer-mentoringu vzdelávali vzájomne. Jo? Nech to nie je stále tá frontálna výuka. I knihy a také veci, oni to síce moc nemajú radi, oni majú radi skôr hotové informácie keď sa im podajú, ale akoby nejaký výťah svojich vlastných informácií, to moc radi nemajú.

Ja: A dáva Vám trebárs mentorka nejaké konkrétne tipy, ako máte nakladať s časom v triede alebo ak osi plánovať tú výuku apod.?

- (úškrn) Ja.. to je v tom zmysle, že ja viem, koľko by som mal mať času, ale nedodržím to. Ale keď ona mi to povie, tak si to až uvedomím, že to robím tak. Že to robím blbo. Ono to vypadalo tak, že ona mi vlastne predčítala celú tú hodinu a čítala čítala a ja som sa len tak

chytil za hlavu, lebo viem, že to je zle, čítala ďalej a zase som vedel, že je to zle a zase a v tom kontexte tej hodiny už vidím, čo som robil zle. Ono to nie je o tom, že by povedala „tu si urobil blbosť, tu si urobil blbosť, tu si urobil blbosť..“.

Ja: Áno. Ale vopred Vám nepovie – spravte to takto, spravte to takto apod..

- Nie, nie to nie. Je to o tej spätnej väzbe skôr.

Ja: Získali ste vďaka mentoringu nejaké nové poznatky?

- Hmm. Poznatky. Hm. Ono sa to veľmi mení v rámci tých cieľov, ktoré sme si dali na začiatku toho školského roku. Ešte som mal cieľ taký, aby som zabavil žiakov, ktorí sú veľmi chytrí, aby som to tak povedal.. aby som ich zabavil v tých hodinách, pretože oni sú veľmi veľmi rýchli oproti tým pomalým, tak som chcel rozvíjať ako keby tých chytřejších, ale tie ciele sa zmenili v rámci tých, v rámci toho peer-mentoringu a v rámci tej skupinovej práce skôr, takže.. neviem, čo by som tak ako konkrétne vypichol.

Ja: Rozumiem, spýtam sa ešte takto. V čom vidíte najväčšiu pomoc priamo od tej Vašej mentorky?

- Najväčšia pomoc je asi tá objektívna spätná väzba. To je asi to najväčšie, čo mi veľa dalo.

Ja: Ešte sa spýtam, máte tú sopmínanú zmluvu s mentorkou nastavenú na nejakú konkrétnu oblasť, na ktorej ste chceli pracovať?

- Ona je fyzikárka a ja učím fyziku, takže to znamená, že ona chodí len na fyziku za mnou. Sme zameraní len na tú fyziku. Vlastne je to z toho dôvodu, že ona je fyzikárka, čo je asi dôležité – neviem, ako by ma češtinárka mentorovala vo fyzike, ťažko povedať..

Ja: Takže Vám išlo skôr hlavne o ten predmet?

- Jo, no o celkovú kvalitu výuky v rámci tohto predmetu. To už som hovoril, tá fyzika ich to proste nebaví. A tým cieľom mojím je.. bolo najskôr zabaviť tých žiakov – niektorí sú naozaj extrémne nadaní, ale ten cieľ sa menil na to, aby tá fyzika bola zábavou pre všetkých. Aby oni vlastne de facto sa učili, aj keď nevedia, že sa učia, aby to nebolo stále to večné opisovanie a tak ďalej.

Ja: Takže tým pádom zlepšiť efektivitu mojej výuky.

- Áno, to je to správne slovo. Ja som ho hľadal chvíľočku, ale nenašiel som ho, ďakujem. (smiech)

PRÍLOHA P III: ZOZNAM KÓDOV Z OTVORENÉHO KÓDOVANIA

Kategória č. 1: „O čo mi išlo“

Kódy:

- vnútorná motivácia k zlepšeniu
- ponuka od kolegu
- snaha zistiť, čo nerobí správne
- snaha o zmenu spôsobu kladenia otázok
- neistota v tom, či volí správnu metodiku pri výuke
- snaha o skvalitnenie výuky
- iniciatíva posúvať sa ďalej

Kategória č. 2: Uznanie pre mentora

Kódy:

- pocit rešpektu z mentora
- obdiv mentora
- uznanie schopností a kompetencií mentora
- dôvera k mentorovi
- vzájomná spolupráca s mentorom
- ocenenie existencie mentora ako takého
- vyzdvihovanie vzťahu medzi ním a mentorom
- blízky osobný vzťah s mentorkou

Kategória č. 3: Sebareflexia

Kódy:

- spätné zamýšľanie sa nad svojou výukou
- spätná kritika

- uvedomenie si nedostatkov po absolvovaní spätnej väzby s mentorom
- pohľad do „zrkadla“ pri rozhovore s mentorom
- uvedomenie si spätne, ako ho vnímajú žiaci
- uvedomen
- uvedomenie si spätne, aké robí chyby vďaka spätnej väzbe
- uvedomenie si viacerých skutočností vďaka „zrkadlu“ od mentorky

Kategória č. 4:

Kódy:

- zamýšľanie sa vopred nad metodikou
- hlbšie premýšľanie pri príprave hodiny
- premýšľanie nad kladením otázok
- odklon od frontálnej výuky
- spoznávanie nových metód vo výuke
- zamýšľanie sa nad pozitívnymi zmenami vo výuke
- pocit väčšej istoty v hodinách
- pocit väčšej sebadôvery
- zmena prístupu k žiakom
- zmena metodiky

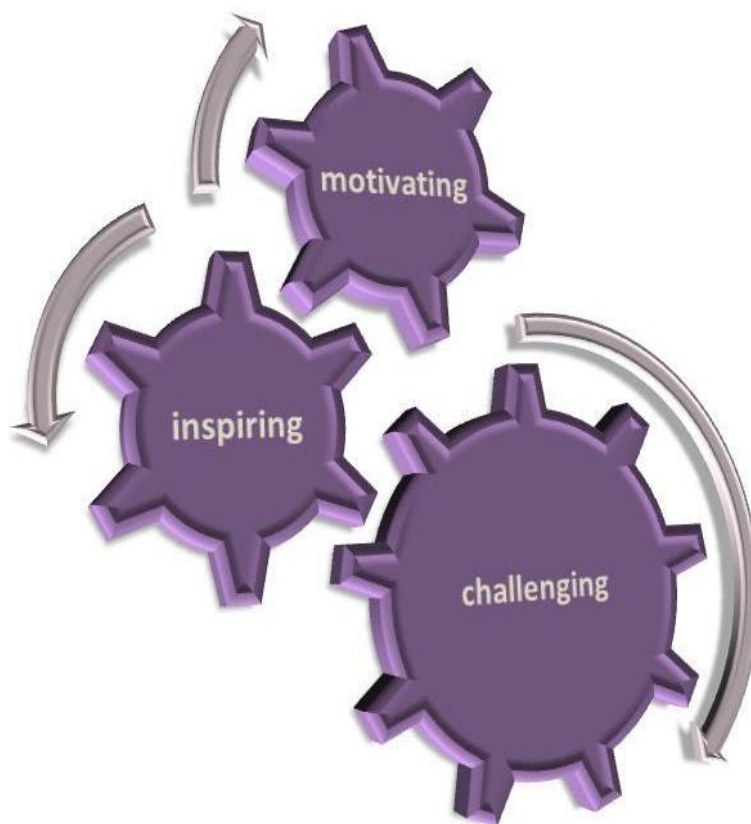
METODIKA MENTORINGU

(Příručka pro učitele)



Když mi lidi říkají, že se učí ze zkušeností, odpovídám jim: ten trik ale spočívá v učení se ze zkušeností ostatních.“

- Warren Buffett



Předmluva

Následující příručka vznikla v rámci projektu IGA, který chce předložit učitelům Zlínského kraje a odborné veřejnosti program na podporu zvyšování jejich profesního rozvoje, nakolik v České republice dosud neexistuje ucelený systém metodické podpory učitelů. Jedná se o metodu mentoring, která má v zahraničních systémech školství velký úspěch a je používána jako forma kolegiální profesní podpory v mnohých oblastech. Naším cílem je předložit koncepci takovéto podpory učitelů a dosáhnout její zavedení na základních a středních školách Zlínského kraje.

Příručka je určena všem zájemcům o mentoring, zejména však *adeptům na mentory*, učitelům, kteří jsou profesně zkušení, kompetentní a splňují základní požadavky a předpoklady pro práci mentora. Snažíme se o načrtnutí jak programu mentoring, tak zejména konkrétního výcviku učitelů, kteří se chtějí mentoři stát.

V obsahu příručky se tak dozví nejen o požadavkách na budoucí mentory, ale také o průběhu mentorských kurzů, o podmínkách jeho ukončení, o tom, co díky němu mohou získat nejen oni, ale i jejich žáci, klienti a samotné vedení škol. Uvádíme také několik typů a doporučení od zkušených autorů, mentorů, příklady z realizovaných mentorských workshopů, seminářů a výcviků.

Věříme, že příručka bude Vámi oceněna jako kvalitní zdroj informací a pomůže Vám k učinění dalšího kroku směrem ke zkvalitnění nejen svého profesního rozvoje, ale i profesního rozvoje Vašich budoucích klientů – učitelů.

PROCEDURÁLNÍ ČÁST

Procedurální část příručky se soustřeďuje spíše na teoretické aspekty vztahující se k mentoringu ve školství a informace, které by zájemci o mentory měli nepochybně vědět.

Podstata mentoringu

Na začátek si objasníme, co vůbec pojem *mentoring ve školství* znamená, definujeme si jeho cíle, fáze, důležité aspekty a také jeho benefity nejen pro učitele, ale i pro vedení škol a žáky.

Mentoring ve školství

Mentoring je považován za jeden z nejstarších modelů pro lidský rozvoj a v profesní sféře se tímto výrazem označuje odborné, kolegiální a moudré vedení k učení se v profesi a k profesionálnímu růstu. Teprve v posledních dvaceti letech minulého století začal být mentoring cíleně směřován k učitelské profesi, výzkumně a teoreticky poznáván, podporován a rozvíjen. (Saphier et al., 2001 cit. podle Lazarová, 2011, s. 99)

O roli, kterou mentoring hraje, v učitelském vzdělávání svědčí nejen řada mezinárodních i národních projektů, konferencí a jiných odborných akcí, které se jím zabývají, ale především pozornost, jež mu věnují i takové klíčové dokumenty jako jsou: zprávy OECD *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (2007) a *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers* (2010) nebo dokument Evropské komise *Improving the Quality of Teachers Education* (2008). (Píšová, Duschinská et al., 2011, s. 6)

Mentoring můžeme považovat za kolegiální spolupráci, při níž jde o **podporu zkušenějšího učitele méně zkušenému**. Cílem mentoringu je zvyšovat efektivitu a pracovní výkon, poskytovat rady, informace a osobnostní podporu. (Syslová, 2013, s. 67)

Zajímavou definici mentoringu nabízí i EMCC – *European Mentoring & Coaching Council* (EDOST, ©2012). Dosazuje slova za jednotlivá písmena slova mentor, a tak vytváří jeho charakteristiku:

- M – modeling (utváření)
- E – encourage (podpora)
- N – nurturing (péče)
- T – teaching (učení)
- O – opportunity (příležitost)

R – relationship (vztah).

Cíle mentoringu

Cíle, které by měly zajímat mentory v procesu mentoringu a pomoci učitelům vyjmenovává Šneberger (2012b, s. 8) a k jejich naplnění by měli směřovat také mentoři účastníci se výcviku:

- **kompetence** (mistrovství v oblasti znalostí a dovedností, které si žádá efektivní výuka),
- **sebedůvěra** (přesvědčení o schopnostech týkající se rozhodování a vlastní odpovědnosti),
- **sebeřízení** (schopnost převzít iniciativu za svůj osobní, profesní a kariérní rozvoj),
- **profesionalita** (porozumění a přijetí odpovědnosti a profesní etiky).

Fáze mentoringu

Johnson a Ridley (2008, Dobrovolná a Šneberger, 2013) charakterizují fáze mentorského vztahu takto:

- **iniciace** – oťukávání, získávání důvěry, vytváření bezpečného prostředí
- **kultivace** – nejintenzivnější období, formulace cílů, využívání různých forem podpory
- **separace** – podpora nezávislosti a samostatnosti menteeho
- **redefinice** – nové vymezení vztahů mezi mentorem a mentee, mentee reflektuje své cíle, je motivován k pokračování v profesním i osobním rozvoji

Mentorský vztah

Ve všeobecnosti je efektivní mentoring charakterizovaný vztahem, kde existuje vzájemný respekt, důvěra, porozumění a empatie. Dobří mentoři jsou schopní sdílet své životní zkušenosti a moudrosti, stejně jako své odborné znalosti. Jsou dobří posluchači, pozorovatelé a dokážou řešit problémy. Snaží se o to, aby poznali, akceptovali a respektovali cíle a zájmy svých svěřenců. Nakonec vytvoří prostředí, ve kterém jsou svěřencovy úspěchy limitované jedinečně rozsahem jeho či jejího vlastního talentu. (National Academy Press, ©1997, s. 2)

Současná literatura uvádí mnoho definic mentorského vztahu, které se liší podle oblasti či potřeb konkrétních mentoringových intervencí. **Je tu ovšem shoda v určení znaků pro formální i neformální mentoring**, Brumovská, Seidlová Málková (2010, s. 14) uvádějí, že mentoring je:

- Jedinečným vztahem mezi dvěma osobami – žádné vztahy nejsou stejné, jelikož jsou ovlivněny různými interpersonálními procesy, které formulují jejich charakter.
- Partnerství, v němž probíhá proces učení – jedním z cílů téměř všech tezí mentoringu je získání nové vědomosti, dovednosti či osobního rozvoje.
- Proces definovaný typem podpory mentora – mentor se poskytováním sociální opory snaží naplnit potřeby svěřence a funkci mentorského vztahu. Funkce mentoringu je psychosociální a instrumentální, tj. orientovaná na cíl.
- Reciproční vztah – není ovšem rovnocenný a symetrický. Mentoring přináší mentorovi příležitost pro vytvoření dlouhodobého kvalitního vztahu.
- Dynamický – mění se v čase.

Kvalitu formálního mentorského vztahu ovlivňuje délka vztahu, ta totiž udává jeho kvality a efektivitu. Dlouhodobé vztahy, trvající déle než rok, mají znatelně pozitivní vliv, krátkodobé mentorské vztahy, které jsou ukončené předčasně, mívají vliv spíš negativní. Prohlubují nenaplněné potřeby a bývají příčinou sníženého sebevědomí v oblasti mezilidských vztahů. **Klíčem k úspěšné realizaci podpory profesního růstu** je vytvoření vzájemného otevřeného vztahu mezi oběma subjekty, a to mentorem a podporovaným učitelem. Též záleží na schopnosti obou sdílet zkušenosti, na vzájemné důvěře, odpovědnosti, ale i zanícenosti, s jakou k mentoringu oba zúčastnění přistupují. Neméně důležité jsou externí podmínky, které by měla zajišťovat vzdělávací politika, jedná se o kariérní růst, zajištění financí pro mentoring apod. Rozhodující pro kvalitu mentoringu je vzdělání mentora. Pro pedagogické pracovníky je však další vzdělávání v této oblasti velmi omezené. (Syslová, 2013, s. 68)

Proces mentoringu

Mentorské programy a mentorský vztah probíhá vždy dle pevné struktury, zpravidla obsahuje následující fáze:

I. Plánování:

Mentor pracuje s učitelem na:

- vyjasnění cílů;
- konkretizování kritérií a ukazatelů úspěšnosti a plánu získání potřebných důkazů;
- úvaze nad přístupy, technikami, rozhodnutími a způsobem jejich monitorování;

- stanovení osobních cílů a postupů sebe-evaluace.

II. Monitoring:

Mentor pozoruje učitele při výuce a učebních aktivitách, přičemž se zaměřuje na:

- ukazatele úspěšnosti;
- efektivitu přístupů, technik a řízení třídy.

III. Rozbor:

Mentor pracuje s učitelem na:

- shrnutí dojmů;
- zpětném vybavení si potvrzujících informací;
- porovnávání, analýze, dovozování a určování příčin a následků.

IV. Aplikace:

Mentor s učitelem společně:

- uvažují o nových poznacích a jejich využití.

Role mentora

V této kapitole si definujeme role mentora, které jsou klíčové v procesu mentoringu. V první řadě definujeme osobu, která vede mentorský vztah. Mentor je profesionálně starší osoba, ke které je přidělen začínající učitel, jemuž pomáhá, sleduje jeho růst a hodnotí jeho pokroky. *Pomoc by měla být nahodilá, živelná, ale ne omezující.* Na mentora nahlížíme jako na osobu, která dohlíží na služebně mladší osoby, vede je a zapracovává, protože on sám je věkově či služebně starší. Mentor je velmi zkušený a vzdělaný člověk s vysokými standardy chování a morálními hodnotami hodnými následování. (Medlíková, 2013, s. 13)

Lipton a Wellman (2003, cit. podle Dobrovolná a Šneberger, 2013) uvádí mentora v roli konzultanta, spolupracovníka a kouče:

- **Mentor – konzultant** poskytuje podporu a zajišťuje zdroje, kontaktuje, navazuje vztahy, zajišťuje, aby nový učitel rozuměl žákům, rodičům a komunitě, které škola slouží. Má za úkol zorientovat nového učitele ve škole, v každodenní praxi a ustálených zvycích a být novému učiteli modelem efektivních výukových praktik.
- **Mentor – spolupracovník** staví před učitele nové výzvy a podporuje jeho růst. Spolupracuje s novým učitelem na tvorbě individuálního plánu profesního rozvoje

a asistuje mu při plánování první den, týden i měsíc. Dále spolupracuje s novým učitelem na identifikaci jeho potřeb a přizpůsobuje mu proces mentoringu po dobu celého roku.

- **Mentor – kouč** poskytuje podporu a koučování v oblastech efektivního řízení třídy, komunikace s rodiči a pomáhá v dalších obtížných aspektech profesní praxe. Poskytuje emocionální podporu, povzbuzení a zpětnou vazbu profesionálním způsobem.

Studie z Hong Kongu (Lopez-Real, Kwan, 2005 cit. podle Pišová, Duschinská, et al., 2011, s. 70) shrnula nejvýznamnější **role mentorů** na základě jejich subjektivních percepceí, pořadí odpovídá výskytu:

1. poskytovatel zpětné vazby
2. poradce – dokáže poradit studentovi s profesním problémem
3. pozorovatel – hospituje, sleduje přípravy na hodinu
4. model – sám je dobrým příkladem výkonu profese
5. rovnoprávný partner – vzájemně se podporují a učí jeden od druhého
6. kritický přítel – poskytuje konstruktivní kritiku
7. poradce – uděluje studentů specifické instrukce, jak vyučovat
8. kontrolor kvality – zajišťuje, že student na praxi dosahuje alespoň minimálního standardu kompetentního vyučování
9. hodnotitel – zodpovídá za hodnocení studentů na praxi
10. manažer – zajistí, že studenti se seznámí s řádem a zvyklostmi školy

Benefity mentoringu

Šneberger (2012a, s. 6-7) uvádí hlavní benefity mentoringu:

- zvyšuje kvalitu pedagogických kompetencí, především v oblasti zvyšování úrovně praktických dovedností,
- umožňuje úspěšnou implementaci vzdělávacích strategií a požadavků kladených na učitele zvenčí prostřednictvím vlastní vnitřní motivace a vlastního vnímání úspěšnosti,
- nabízí rámec pro celoživotní učení a podporu v oblasti vlastního individualizovaného řízení učení,
- nabízí model nehodnotící spolupráce na procesu učení a zvyšování kompetencí učitele.

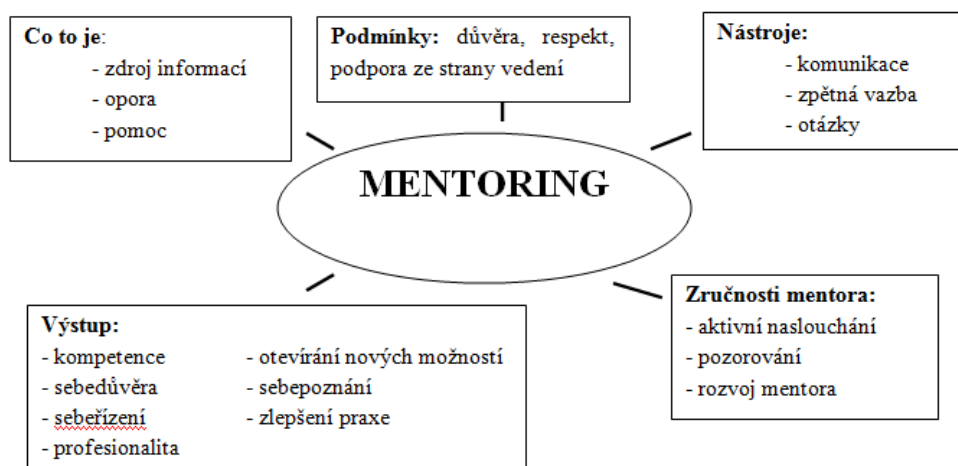
Mentorský model je oboustranně užitečný - množství průzkumů dokazuje, že proces mentoringu je efektivní a přináší řadu výhod jak pro mentees, tak pro mentory/trenéry. Hobson (2003, s. 3-4) zkoumal výhody mentoringu a hodnotící studie ukazují, že mentoring

ve škole má celou řadu výhod, a to nejen pro mentee, ale i pro učitele, školy a vzdělávacího systému obecně. Výhody, které plynou z mentorského vztahu pro mentory, jsou:

- přínos pro jejich vlastní profesní rozvoj,
- lepší analýza výkonnosti / problém,
- vhled do současné praxe,
- povědomí o různých přístupech k pozici vedoucího,
- zvýšená myslivost/hloubavost,
- zlepšení sebevědomí.

6.4 Znázornění procesu mentoringu

Následující schéma zobrazuje proces mentoringu v celém jeho kontextu. Jedná se o jakési shrnutí podstaty mentoringu, intervenujících podmínek, a jeho výstupů.



PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část příručky informuje adepty na mentory o průběhu mentorských kurzů a obsahuje potřebné informace pro zájemce o jeho absolvování.

Mentorské výcviky neboli kurzy se realizují v rámci projektu *Rozvoj a podpora kvality ve vzdělávání*. Projekt běží od 1.11.2012 do 30.3.2015. Jeho realizátorem je Krajské centrum dalšího profesního vzdělávání a Centrum uznávání a celoživotního učení Zlínského kraje, o.p.s. a jsou do něj zapojeny všechny ZŠ a SŠ Zlínského kraje.

Jaké jsou východiska projektu?

Projekt se snaží nabídnout příležitost k systematickému sledování, vyhodnocování a podpoře kvality výuky, přičemž jednou z metod, pomocí kterých chce tento cíl dosáhnout, je právě metodická podpora pedagogů formou mentoringu.

Zaměření projektu:

- podpora a rozvoj kvality vzdělávání,
- podpora realizace kurikulární reformy,
- metodická podpora profesního rozvoje pedagogů.

Cíl kurzu

Aby mentoring dosahoval požadované kvality, musí podléhat předem stanoveným principům, na kterých všichni zúčastnění společnými silami pracují. Úspěch záleží na dobré přípravě a organizaci celého procesu, dále na výběru organizátorů, supervizorů, na jejich vedení, spolupráci, koordinaci a uvážlivém výběru mentorů a mentee.

Hlavním smyslem kurzu je získat, procvičit či zdokonalit mentorské dovednosti účastníků, ale i prozkoumat širší souvislosti, které ovlivňují práci mentora. Účastníci se seznámí se základy mentoringu ve vzdělávání, prakticky si vyzkouší techniky a metody mentorské podpory pedagogů, seznámí se jak se zkušenostmi realizace mentoringu v zahraničí, tak se zkušenostmi se zaváděním mentorské podpory na českých školách.

Účastníci výcviku si dále:

- zformulují cíle absolvování výcviku pro ně osobně a pro školu,
- budou vedeni k reflexi svých životních postojů, názorů učení i osobnostních charakteristik,

- získají prostřednictvím supervizí podporu v začátku své vlastní mentorské praxe,
- budou mít možnost v rámci vzájemného mentoringu klientské zkušenosti,
- budou vedeni a motivováni k zahájení vlastní mentorské praxe.

Cílová skupina

Ve školském prostředí se mentorem stává zkušený učitel, který disponuje jistými schopnostmi a dovednostmi. Nominace mentora probíhá na základě jasně formovaných kritérií, přičemž je optimální blízké studijní zaměření a oblast zájmů.

Šneberger (2012a, s. 3-4) sestavil následující **kritéria a kompetence mentorů**, které by měly charakterizovat vhodné adepty na mentory:

Postoje a charakter

- Ochota stát se vzorem pro ostatní učitele a podporovat je v jejich profesním rozvoji;
- Pevný závazek vykonávat učitelské povolání;
- Přesvědčení, že mentoring zlepšuje výukovou praxi;
- Ochota zasazovat se za kolegy;
- Jasný závazek k celoživotnímu vzdělávání;
- Schopnost reflexe a poučení z chyb;
- Připravenost sdílet informace a nápady s kolegy;
- Houževnatost, flexibilita, vytrvalost a otevřená mysl;
- Proaktivita, životní optimismus a pozitivní vztah k životu, práci, rozvoji a lidem;
- Smysl pro humor, důvtip.

Odbornost a zkušenosti

- Mezi kolegy je považován za vynikajícího učitele;
- Má výtečnou znalost pedagogiky a příslušných předmětů;
- Má důvěru ve vlastní pedagogické kompetence;
- Disponuje vynikajícími dovednostmi v oblasti managementu třídy;
- Nečiní mu potíže přítomnost učitelů na pozorování v jím vedené výuce;
- Udržuje síť odborných kontaktů;
- Rozumí strategiím a postupům zavedeným v rámci školy;
- Je pečlivým pozorovatelem ve výuce;
- Dobře spolupracuje s ostatními učiteli a administrátory;

- Je ochoten učit se od svých kolegů a inovovat svou práci.

Komunikační dovednosti

- Zná a používá metody efektivní komunikace (Já – výroky, aktivní naslouchání atd.);
- Zpětnou vazbu nabízí pozitivním a produktivním způsobem (korektivní popisná zpětná vazba);
- Klade užitečné otázky, které vybízejí k reflexi a napomáhají porozumění;
- Z jeho komunikace vyzařuje pozitivní naladění, zájem o klienta, zápal pro učení a další vzdělávání;
- V komunikaci je diskrétní a zachovává důvěrnost.

Interpersonální dovednosti

- Je schopen udržovat profesní vztahy založené na důvěře;
- Vnímá emoční a odborné potřeby učitele;
- Je pozorný k citlivým politickým otázkám;
- Funguje dobře ve spolupráci s příslušníky minorit;
- Je přístupný, bez obtíží navazuje vztahy s ostatními lidmi;
- Je trpělivý, nehodnotí ukvapeně;
- Při komunikaci s druhými je vstřícný, empatický a otevřený;
- Umí efektivně využívat čas.

Cílovou skupinou jsou tedy takoví adepti na mentory, kteří alespoň z části splňují zmíněné kritéria. Zajímají nás pedagogičtí pracovníci základních a středních škol a zároveň jejich vedení.

Obsah výcviku

Výcvik pozůstává z několika bloků, kterým přináležejí jednotlivá témata. Mezi tyto témata patří následující:

Co je to mentoring?

Historie mentoringu

Vymezení vůči ostatním formám podpory

Cíle a přínosy mentoringu

Mentoring a profesní vývoj učitele

Obsah výcviku se dále dělí:○ **Znalosti**

- Jak na to?
- Formy podpory
- Podoby mentoringu
- Strategie mentoringu
- Mentorský vztah
- Typy intervencí
- Role mentora
- Nástroje mentora – kontrakt, otázky, mentorský rozhovor, GROW, pozorování, zpětná vazba
- Praktické tipy co nedělat a naopak dělat, aby se to dařilo

○ **Dovednosti**

- Vytváření kontraktu (včetně formulace cíle)
- Vedení mentorského rozhovoru
- Naslouchání, otázky, GROW, reflektování
- Pozorování
- Zpětná vazba
- Práce s emocemi a odporem

○ **Postoje**

- Sdílení mentálních modelů
- Diskuse
- Příklady dobré praxe
- Supervize



Časové rozvržení modulů

Kurz je koncipován jako výcvik, jehož součástí jsou konkrétní příklady, pedagogické situace a případové studie z praxe účastníků.

Obsah vzdělávacího kurzu se skládá ze čtyř dvoumodulů představujících 40 hodin teorie a 50 hodin praxe. Počítá se také s nekontaktními hodinami – samostudiem. Po absolvování kurzu (jak teoretické, tak jeho praktické části) mentor obdrží osvědčení o absolvování kurzu.

PŘÍKLADOVÁ UKÁZKA ČASOVÉHO ROZVRŽENÍ KURZU

- Termíny jednotlivých dvoudenních vzdělávacích akcí:
 - 9.-10. dubna
 - 15.-16. května
 - 16.-17. září
 - 13.-14. listopadu
- 3x jednodenní supervizní setkání
 - 16. dubna, 4. června a 7. října
- supervizní podpora mentoringu - 3 x individuálně
 - pozorování ve třídě se zpětnou vazbou, pozorování vlastní mentorské práce, čas nad rozvojovým plánem, skype kontakt, písemná konzultace

Ukázka časového rozvržení dvoudenního výcviku:

Den 1

9:00 – 12:30 1. blok

12:30 – 14:00 oběd přestávka

14:00 – 18:00 2. blok

Den 2

9:00 – 12:30 3. blok

12:30 – 14:00 oběd přestávka

14:00 – 16:00 4. blok

Většinou tvoří skupinu ve výcviku přibližně 20 učitelů. Na začátku se učitelé navzájem seznámí například formou her pro uvolnění atmosféry. Školitel pak vede průběh dle vlastního uvážení, drží se přitom stanovených cílů pro daný blok a probírají s budoucími mentoři jednotlivé problémy, myšlenky, rady, tipy a tak dále.

Důležité aspekty, kterým je věnována pozornost v rámci kurzu, jsou zejména:

- **základy mentoringu ve vzdělávání,**
- **metody pozorování a vyhodnocování kvality pedagogických kompetencí,**
- **techniky a metody podpory pedagogů při jejich dalším rozvoji a vzdělávání,**
- **tvorba interních systémů mentoringu ve školách,**
- **analýza vzdělávacích potřeb kolegů,**
- **standards kvality pedagogické práce a jejich využití v rámci mentoringu.**

Podmínky ukončení výcviku/ kurzu:

Podmínkou řádného ukončení výcviku je:

- minimálně 80% **účast** na výcvikových modulech, včetně supervizí
- zpracované **mentorské portfolio**, které bude obsahovat:
 - úvodní motivační dopis
 - sebereflexi mentora - popis vývoje mentorských kompetencí
 - zápis z min. 10 pozorování
 - popis min. 2 mentorských zakázek včetně zpětné vazby od klienta

Zisk z mentoringu

- Pro mentee (učitele)
 - ✓ Přístup k vědomostem, zážitkům a podpoře mentora
 - ✓ Pocit prospěchu v oblasti osobního i profesionálního blaha
 - ✓ Zvýšená pracovní úspěšnost, sebevědomí a sebehodnocení
 - ✓ Omezené „zkouška-chyba“ učení a zrychlený profesní růst
 - ✓ Podpora pro úspěšné nasazení do učitelské kariéry

- Pro mentora
 - ✓ Zvýšený vzdělávací, obnovující a učící výkon
 - ✓ Zisk pozice excelentního učitele díky statusu mentora
 - ✓ Znovusoustředění na instruktážní praxi a vývoj reflektivních dovedností
 - ✓ Příležitost sloužit své profesi
 - ✓ Vděk menteeho

- Pro vedení
 - ✓ Pomocná ruka od mentora s orientací a podporou pro učitele
 - ✓ Lepší výkon učitelů i mentorů
 - ✓ Zredukovaný čas potřebný na vývoj učitelů a řešení jejich problémů

- Pro studenty
 - ✓ Učitelé, kteří se soustředí na potřeby studentů – spíše než jejich „přežití“
 - ✓ Zvýšená učební plynulost kvůli zredukované roční fluktuaci učitelů
 - ✓ Lepší učitelé, kteří jsou méně autoritativní a dominující a jsou více reflektivní a inklinují k souvislému zlepšování
 - ✓ Učitelé, kterých sebevědomí vede k používání širší rozsahu učebních strategií a aktivit

- Pro profesi
 - ✓ Udržování nejlepších a nejkreativnějších učitelů
 - ✓ Udržování zkušených učitelů, kteří nacházejí nové výzvy a možnosti pro růst díky mentorství
 - ✓ Zvýšená kontinuita tradic a pozitivních kulturních norem pro chování
 - ✓ Ustanovení profesních norem otevřenosti k učení od ostatních, nové myšlenky a učební praktiky, neustálé zlepšování, kolaborace, kolegiálnost a experimentace

Desatero mentorské práce

Na závěr jsme pro Vás připravili „Desatero“ nejdůležitějších bodů Vaší mentorské práce. Věříme, že Vám pomohou k rychlé orientaci ve vašich úlohách.

1. Ujměte se práce mentora s odvahou, zájmem a pozitivním naladěním.

2. Absolvujte přípravný kurz pro mentory a stále pracujte na svém osobním rozvoji.
3. Zjistěte si všechny dostupné údaje o mentorovaném a pečlivě se připravte na první jednání s ním.
4. Vybudujte s mentorovaným vztah důvěry, spolupráce, porozumění a vzájemného respektu.
5. Plánujte a realizujte pravidelná jednání s mentorovaným a o každém z nich vytvořte záznam.
6. Poskytujte mentorovanému permanentní podporu a pomoc ve všech oblastech týkajících se jeho rozvoje, pracovních úloh, adaptace v kolektivu, informací, jak to v úřadu „běhá“ – o kultuře úřadu, stylu řízení atd.
7. Motivujte a ved'te mentorovaného k dosažení cílů a stůjte na jeho straně v kritických situacích.
8. Efektivně komunikujte s odborným garantem pro oblast mentorů, vedoucími a ostatními mentory a dávejte podněty k dalšímu rozvoji projektu mentoringu.
9. Pravidelně hodnotěte činnost mentorovaného a poskytněte mu zpětnou vazbu.
10. Uzavřete program mentoringu závěrečným rozhovorem s mentorovaným a zpracujte závěrečnou zprávu.



ZDROJE:

BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. *Mentoring. Výchova profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál, s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7367-772-5.

HART, E. Wayne, 2011. *Seven Keys to Successful Mentoring* [online]. Greensboro NC: Center for Creative Leadership [cit. 2013-11-17]. Dostupné z: <http://www.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz/>.

HOBSON, Andy. *Mentoring and Coaching for New Leaders*. Summary Report Spring 2003. Dostupné z: <http://forms.ncsl.org.uk/media/754/20/mentoring-and-coaching-for-new-leaders.pdf>

LIPTON in DOBROVOLNÁ, Saša a Václav ŠNEBERGER. *Prezentace Výcvik mentor. Úvod do mentoringu*, 2013.

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti*. Manuál úspěšného lektora – 2., doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2013, str. 13. ISBN 978-80-247-4336-3.

NATIONAL ACADEMIES PRESS, ©1997. *Adviser, teacher, role model, friend*. Nap.edu [online]. [cit. 2013-10-05]. Dostupné z: http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=5789&page=R1

PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ. *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-518-8.

ŠNEBERGER, Václav, 2012a. *Výcvik interních mentorů: příručka*. Ostrava: Repronis. ISBN 978-80-7329-333-8.

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

PŘÍLOHY

Příloha č. 1:

MENTOR/MENTEE SMLOUVA

Úspěšný vztah mezi mentorem a menteeem si vyžaduje závazek na obou partnerských stranách. Následující smlouva představuje rámec pro toto partnerství. Obě strany by měly vědět, že vztah mohou opustit kdykoliv, jakmile kontaktují _____ ve _____. Obě strany by si zároveň měly ponechat kopii této smlouvy a nažít se maximálně naplnit její podmínky.

Mentor _____ **Telefonní číslo** _____

Zaměstnaný _____ **Název práce** _____

Mentee _____ **Telefonní číslo** _____

Mentor i mentee jsou povzbuzováni ke sdílení dodatečných kontaktních informací dle potřeby.

CÍLE MENTEE

Mentee by si měl s mentorem určit alespoň tři cíle v rámci profesního nebo osobnostního rozvoje. *Tyto cíle by měly být specifické, měřitelné, dosažitelné, relevantní a měly by mít časové ohraničení.*

CÍL # 1 _____

CÍL # 2 _____

CÍL # 3 _____

DOHODA

Doba trvání formálního programu mentoringu je dvanáct (12) měsíců. Mentori jsou povzbuzováni k udržení pokračování tohoto vztahu na dobrovolnické báze. Kontakty s menteeem mohou být osobní nebo telefonické; ovšem kontakt tváří v tvář je vyžadován po dobu prvních tří měsíců. Mentor/mentee by si měl vyhradit dostatek času pro diskusi ohledně cílů, taktéž pro otázky menteeho týkající se jeho/její profesního nebo osobnostního rozvoje.

Mentee a mentor souhlasí se setkáním nejméně jednou za měsíc po dobu 12 měsíců.

Mentee a mentor souhlasí se sepsáním zpětné vazby po každém kontaktu.

Mentee a mentor souhlasí s vytvořením závěrečného hodnocení vztahu na konci formálního programu.

Podpis mentee a datum

Podpis mentora a datum

ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ MENTEEHO

Mentee _____ Mentor _____

Titul mentora _____ Tel. č. _____

Počet kontaktů menteeho s mentorem _____ Charakter kontaktů _____

Jak byste celkově ohodnotili svou zkušenost s mentoringem?

5 – Vynikající 4- Dobré 3 – Uspokojující 2- Dostačující 1- Slabé

Komentáře: _____

Zhodnoťte následující tvrzení na škále od 1 – 5.

5 – Plně souhlasím 4 - Souhlasím 3 - Nesouhlasím 2 – Vůbec nesouhlasím 1 - Nevím

Cítím, že jsem dosáhl/a všechny nebo některé z cílů v oblasti profesního rozvoje. _____

Cítím se lépe, co se týče mého kariérního potenciálu a profesního růstu odkdy jsem absolvoval program mentoringu. _____

Cítím větší sebedůvěru, odkdy jsem absolvoval program mentoringu. _____

Můj mentor hrál důležitou roli v mém růstu a rozvoji. _____

Plánuju pokračovat v programu a ve vzdělávání. _____

Plánuju pokračovat v práci na dosahování aktuálních a budoucích profesních cílů. _____

Cítím, že program mentoringu měl pozitivní efekt na můj pracovní úspěch. _____

Doporučil bych tenhle program ostatním. _____

S mentorem plánujeme pokračovat v našem vztahu. Ano __ Ne __ Nevím __

Rád bych v budoucnu sloužil jako mentor. Ano __ Ne __ Nevím __

Podpis mentee a datum

ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ MENTORA

Mentor _____ Tel. číslo _____
Zaměstnavatel _____ Název práce _____
Počet kontaktů mentora s mentee _____ Charakter kontaktů _____
Mentee _____ Tel. číslo _____

Jak byste celkově ohodnotili svou zkušenost s mentoringem?

5 – Vynikající 4- Dobré 3 – Uspokojující 2- Dostačující 1- Slabé

Komentáře: _____

Zhodnoťte následující tvrzení na škále od 1 – 5.

5 – Plně souhlasím 4 - Souhlasím 3 - Nesouhlasím 2 – Vůbec nesouhlasím 1 - Nevím

Mám pocit, že mentee dosáhl všechny nebo některé z jeho/její cílů v oblasti profesního rozvoje. _____

Mám lepší pocit z jeho/její potenciálu pro profesní růst, odkdy absolvoval/a program mentoringu. _____

Vidím na mentee větší sebedůvěru, odkdy jsme začali s mentoringem. _____

Cítím, že jsem hrál důležitou roli v kariérním a osobním rozvoji menteeho. _____

Myslím, že mentee se stane dlouhodobým výkonným pracovníkem. _____

Cítím, že jsem něco získal z našeho mentorského vztahu. _____

Doporučil bych ostatním, aby sloužili jako mentoři. _____

V budoucnu bych chtěl mentorovat další. _____

Role mentora byla pro mě náročná. _____

S mentee plánujeme v našem vztahu pokračovat. Ano __ Ne __ Nevím __

Podpis mentora a datum

Příloha č. 2: Záznam ze schůzky mentora a mentorovaného

Jméno mentora:	
Jméno mentorovaného:	
Odbor/Oddělení/pracovní pozice:	
Vyhodnocení plnění úkolů od minulého setkání - Vyřešené úkoly:	
Vyhodnocení plnění úkolů od minulého setkání - Nevyřešené úkoly:	
Probíraná témata:	
Dohodnuté pracovní cíle pro příští období:	
Vyjádření mentorovaného:	
Datum příští schůzky:	
Datum schůzky:	
Podpisy mentora a mentorovaného:	

Příloha č. 3: Závěrečná zpráva z průběhu mentoringu

Jméno mentora:	
Jméno mentorovaného:	
Odbor/oddělení/pracovní pozice	
Trvání mentoringu od – do:	
Hodnocení mentorovaného silné stránky:	
Hodnocení mentorovaného – prostor ke zlepšení:	
Celkové hodnocení mentorovaného:	
Vyjádření mentorovaného:	
Datum:	
Podpisy mentora a mentorovaného:	

Příloha č. 4: Potvrzení o absolvování kurzu a certifikát

MENTORSKÝ VÝCVIK

POTVRZENÍ ABSOLVOVÁNÍ A CERTIFIKÁT

(Datum)

Tento dokument potvrzuje, že *(jméno účastníka)* se zúčastnil kurzu *(název kurzu)* v dnech *(datum)*.

Podpis vedoucího programu

Jméno vedoucího programu

(název kurzu)

s radostí uděluje tehle

Certifikát o absolvování kurzu mentoringu

(název mentorského kurzu, např. Jak se stát skvělým
mentorem)

(jméno účastníka)

Vedoucí kurzu

Datum

Příloha č. 5: Dohoda o mlčenlivosti

Dohoda o mlčenlivosti

Prosím, přečtěte si následující dohodu a vyplňte potřebné políčka, podepište vzor a napište datum. Děkujeme.

Jako účastník mentorského výcviku Jak být skvělým mentorem. Já, _____ (mentor), tímto sdílím dohodu s _____ (mentee) a souhlasím s následujícím: Neodkryju – kromě situací, kdy budu oprávněný _____ (mentee), v průběhu nebo po skončení programu mentoringu žádné další osobě žádné důvěrné nebo citlivé informace, kterými budu disponovat v průběhu programu mentoringu; nepoužiji tyto informace ani pro vlastní osobní zvýhodnění a nepřístupným je nikomu jinému. Neodkryju a nepoužiju, přímo nebo nepřímo, žádné důvěrné informace (jména, emailové adresy, osobní zdravotní informace, finanční informace, životní situaci apod.) a nezpřístupním je dalším osobám pro další použití, pokud se nebude jednat o výjimečné okolnosti (v dalším odseku).

Já, _____ (mentor) rozumím a prodiskutoval jsem s _____ (mentee) mou povinnost informovat koordinátora/koordinátory programu o jakékoliv situaci, která může vést k zranění sebe nebo ostatních. Tohle je jediná situace, která dovoluje porušení závazku mlčenlivosti.

Svým podpisem tímto potvrzuji, že jsem přečetl tuto dohodu a souhlasím s jejími podmínkami.

Jméno mentee

Jméno mentora

Podpis

Podpis

Datum

Datum