

Hodnocení práce mentorů začínajícími učiteli

Kristýna Stravová

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Kristýna Stravová
Osobní číslo:	H17052
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Hodnocení práce mentorů začínajícími učiteli

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice mentoringu ve školách.
Vymezení terminologie a teoretických východisek o profesním rozvoji učitelů.
Příprava metodologie empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů a obsahové analýzy školských dokumentů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu a jejich doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Lacina, L., Rozmahel, P., & Komináčková, J. (2016). *Průručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. Brno: Barrister & Principal.
- Lazarová, B., Roger Sträng, D., Jensen, R., & Sørmo, D. (2016). *Podpora učení ve školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- McIntyre, D., Hagger, H., & Wilkin, M. (Eds.). (2016). *Mentoring: perspectives on school-based teacher education*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon.
- Pazderská, A. (2016). Pojetí mentoringu u začínajících učitelů v České republice a Velké Británii. *E-Pedagogium*, 16(3), 75–88.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
- Wiegerová, A., Chráska, M., Kočvarová, I., Kozáková, V., Krajcarová, J., Lengalová, A., ... Snopek, P. (2015). *Od začátečníka k mentorovi: (podpůrné strategie vzdělávání učitelů ve Zlínském regionu): studijní materiály k 16 modulům projektu Fondu vzdělávací politiky MŠMT*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně17.4.2023.....

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k 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, užitje-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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim 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 práce se zabývá tématem hodnocení práce mentorů začínajícími učiteli. Cílem práce bylo analyzovat, jak začínající učitelé hodnotí své uvádějící učitele. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části je pro správné porozumění vymezena terminologie týkající se mentoringu ve školách. Empirická část byla realizována pomocí kvalitativního výzkumu, konkrétně formou rozhovorů a obsahové analýzy školních dokumentů. Výzkum proběhl na 8 základních školách v ČR. Bylo provedeno celkem 20 interview a výzkumný soubor tvořilo 10 dvojic – začínající učitelé a jejich mentoři. Data byla zpracována prostřednictvím transkriptu rozhovorů, otevřeným kódováním a tvorbou významových kategorií. V závěru práce jsou interpretovány výsledky, diskuse a doporučení pro praxi.

Klíčová slova: mentor, začínající učitel, mentoring, profesní rozvoj učitele

ABSTRACT

The thesis deals with the topic of evaluating of the work of mentors by novice teachers. The aim of the thesis was to analyze how novice teachers rate their introducing teachers. The thesis is divided into theoretical and practical part. In the theoretical part, the terminology related to mentoring in schools is defined for proper understanding. The empirical part was realized through qualitative research, specifically through interviews and content analysis of school documents. The research has been done at 8 primary schools in the Czech Republic. A total set of 20 interviews was conducted and the research set consisted of 10 pairs – novice teachers and their mentors. The data was processed through transcription of interviews, open coding and creation of meaning categories. At the end of the thesis are interpreted results, discussions and recommendations for practice.

Keywords: mentor, beginning teacher, mentoring, professional development of teacher

Mé srdečné poděkování patří především vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za odborné vedení, inspirativní připomínky, cenné rady, velkou trpělivost a projevenou vstřícnost při tvorbě této práce.

Velké poděkování patří i ředitelům, kteří mi umožnili provést výzkum na jejich základních školách a všem učitelům, kteří se na výzkumu podíleli a věnovali mi svůj čas.

Ze srdce chci také poděkovat své rodině, která při mně vždy stála, podporovala a dodávala mi sílu během celého vysokoškolského studia.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 MENTORING	13
1.1 HISTORICKÝ VÝVOJ MENTORINGU	14
1.2 CÍLE MENTORINGU	15
1.3 DRUHY MENTORINGU	16
1.4 FÁZE MENTORINGU	19
2 MENTORSKÝ VZTAH.....	23
2.1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	24
2.1.1 Přínos mentoringu pro začínajícího učitele.....	24
2.1.2 Profesionální rozvoj učitele.....	25
2.2 MENTOR.....	26
2.2.1 Kritéria a kompetence pro výběr mentora.....	27
2.2.2 Postup školy po jmenování mentora	29
2.2.3 Přínos mentoringu pro mentora.....	29
3 ÚLOHA MENTORA	31
3.1 OBLASTI PODPORY MENTORA	31
3.2 FORMY PODPORY MENTORA	32
II EMPIRICKÁ ČÁST	38
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
4.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	40
4.3 VÝZKUMNÉ METODY	41
4.3.1 Rozhovor	41
4.3.2 Obsahová analýza dokumentů.....	42
4.4 ETIKA VÝZKUMU	42
4.5 REALIZACE VÝZKUMU	42
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	44
5.1 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT POMOCÍ INTERVIEW	44
5.1.1 Kategorie realizace mentoringu uvádějíci učitelí	46
5.1.2 Kategorie formy spolupráce	54
5.1.3 Kategorie podmínky pro začínající učitele vytvořené školou.....	62
5.1.4 Kategorie výběr mentora.....	71
5.2 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT POMOCÍ OBSAHOVÉ ANALÝZY.....	74
5.2.1 Kategorie měsíce	74

6	ZÁVĚRY VÝZKUMU	78
7	DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU	81
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	83
	ZÁVĚR	85
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	87
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	90
	SEZNAM OBRÁZKŮ	91
	SEZNAM TABULEK.....	92
	SEZNAM PŘÍLOH.....	93

ÚVOD

Téma diplomové práce se zabývá hodnocením práce mentorů (uvádějících učitelů) začínajícími učiteli. Motivací pro volbu tohoto tématu byl především osobní zájem o dané téma. V současné době je díky stále se rozšiřujícímu mentoringu ve školách toto téma aktuální, a proto je žádoucí tomuto tématu věnovat pozornost.

Vstup začínajícího učitele do profese je náročný. Ve většině případů vstupuje do neznámého prostředí, kde je pro něj vše nové a neprozkoumané. V ČR není ojedinělým jevem, že začínající učitel musí již od prvního dne nástupu zvládat všechny úkoly a požadavky, které plní jeho zkušenější kolegové. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby se co nejlépe seznámil s chodem školy, s vedením třídní knihy, problematikou školního řádu apod. Proto je pro začínající učitele velkou pomocí, když jim škola, na kterou nastupují, přidělí mentora, a to nejlépe ihned v den nástupu. Je velice důležité, aby uvádějící učitel poskytl začínajícímu učiteli kolegiální podporu a uvedl tak začínajícího učitele do praxe. Kvalitní a zkušený mentor dokáže svou podporou urychlit a usnadnit profesní rozvoj začínajícího učitele, a také svého svěřence motivovat a inspirovat k dalšímu seberozvoji.

Cílem práce je analyzovat, jak začínající učitelé hodnotí své uvádějící učitele. Práce obsahuje teoretickou a empirickou část.

Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol. V první kapitole je charakterizován mentoring, jeho historický vývoj, cíle, druhy a fáze. Druhá kapitola pojednává o mentorském vztahu. Je v ní vysvětleno, kdo je začínající učitel, jaké přínosy pro něj má mentoring a jak probíhá profesní rozvoj. Dále je definován mentor, kritéria, která musí mentor splňovat a také co přináší mentoring samotnému mentorovi. Třetí kapitola popisuje, jakou úlohu plní mentor, když uvádí začínajícího učitele. Jsou zde zmíněny oblasti a formy podpory mentora pro začínajícího učitele. Poslední kapitolou je shrnutí teoretické části.

Empirická část práce řeší problematiku prostřednictvím metod kvalitativního výzkumu. Volba kvalitativního výzkumu vyplývá z teoretických poznatků práce. Pro realizaci byly zvoleny dvě metody. První metodou je polostrukturovaný rozhovor se začínajícími učiteli a jejich mentory. Druhou metodou je obsahová analýza školních dokumentů, konkrétně plánů uvádění a adaptačního programu pro začínající učitele. Pro výzkum byl stanoven hlavní cíl a hlavní výzkumná otázka a také dílčí cíle a dílčí výzkumné otázky. Dále empirická část zahrnuje samotnou realizaci výzkumu. Výzkumný soubor je tvořen participanty rozhovoru a uváděcími plány. Rozhovory byly realizovány na osmi

školách a zúčastnilo se jich 10 dvojic (začínající učitel a jeho mentor). Jelikož každý odpovídal samostatně, bylo rozhovorů provedeno celkem 20. Z celkového počtu osmi škol poskytly plán uvádění pouze 3 školy a 1 škola adaptační program pro začínající učitele. Po realizaci následuje analýza dat, interpretace výsledků výzkumu, diskuse a doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MENTORING

S pojmem mentoring se v dnešní moderní době setkáváme stále častěji, ačkoliv z historie vyplývá, že mentoring provází lidstvo už od pradávna, kdy mistr jakéhokoli oboru byl mentorem pro své učně.

Mentoring v učitelství je velmi cenný a obohacující proces podpory pro začínajícího učitele, který z větší části usnadňuje začátky v nové profesi. Mentor začínajícímu učiteli ochotně pomáhá začlenit se do chodu dané školy, je průvodcem a rádcem a také předává své mnohaleté zkušenosti z praxe.

Pro správné pochopení mentoringu je důležité tento pojem vymežit. Dle uvedených zdrojů vyplývá, že definice pojmu mentoring není jednotná.

Mentoring v učitelství podporuje profesní rozvoj učitele. Mentoring je v současnosti vnímán jako dynamický postup, kdy zkušený učitel dlouhodobě a záměrně podporuje začínajícího nebo méně zkušeného kolegu. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 151)

Dle Havlíčkové (2011, s. 13) je mentoring brán hlavně jako profesionální nástroj, avšak člověk s ním přichází do styku už od dětství.

Syslová (2013, s. 67) považuje mentoring za kolegiální spolupráci, při níž zkušenější učitel podporuje méně zkušeného kolegu.

Mentoring v učitelství definuje Píšová et al. (2011, s. 46) jako: „intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje“.

Lazarová (2010, s. 61) vyvrací možnost mentoringu jako jednorázového aktu, při čemž popisuje mentoring jako dlouhodobější proces obvykle s předem nastaveným plánem, který může být adaptován na probíhající spolupráci.

V rozhovoru pro časopis Komenský vysvětluje Dobrovolná mentoring jako fungující nástroj individuálního rozvoje dovedností v profesní praxi. Dále hovoří o tom, že pro získávání znalostí potřebujeme knihy, semináře nebo jiné zdroje, ale potřebu uvedení nových dovedností do praxe nám tyto zdroje nezaručí. (Chaloupková, 2014, s. 5) Nejužitečnější způsob, jak lépe získat nové zkušenosti v praxi, je poprosit o podporu mentora. Ten bude pro začínajícího učitele oporou.

Přestože dnes popularita mentoringu stále roste, mnoho pedagogů jej vnímá spíše záporně. Tento pohled je bohužel zapříčiněn výkladem ve starých slovnících, kde je pojem mentoring spojován s mentorováním, tzn. poučováním, káráním. Tuto myšlenku uvádí Dobrovolná v rozhovoru pro časopis Komenský. (Chaloupková, 2014, s. 7)

K problematice mentoringu se kromě jeho samotného vymezení dále váže i jeho historie, cíle mentoringu, rozdělení mentoringu a fáze mentoringu, které jsou zmíněny v následujících podkapitolách.

1.1 Historický vývoj mentoringu

Jak již výše bylo v práci zmíněno, historie mentoringu je dlouhá a provází lidstvo od pradávna. Tato podkapitola stručně shrnuje jen několik hlavních historických milníků a nezabývá se celou historií mentoringu do hloubky, protože to není cílem této práce.

Mentoring můžeme považovat jako jeden z prapůvodních způsobů učení. Z historie můžeme uvést několik příkladů mentorského vztahu: Sokrates byl mentorem Platona; Aristoteles vedl Alexandra Velikého; Číňané měli své mistry (mudrce), kteří vedli své žáky na cestě k pravdě; sikhové a hinduisté měli své guru anebo indiáni měli své stařešiny, kteří předávali zkušenosti ústně z člověka na člověka napříč z generace na generaci. (Petrášová, Prausová, & Štěpánek, 2014, s. 29)

Označení „mentor“ pochází z řecké mytologie. Objevuje se v Homérově eposu Odysseus cca 800 let př. n. l. (Carruthers, 1993, s. 9)

Jakmile Odysseus, král Ithaky, šel do války, svěřil svému příteli Mentorovi výchovu svého syna Telemacha. Převtělená bohyně Athena reprezentovala post mentora, poté vedla Telemacha po cestě za nalezením jeho otce Odyssea ztraceného ve válce. Athena jakožto Mentor byla Telemachovi přítelem, průvodcem, učitelem a rádce. Učila ho vládnout v Ithace, aby byl připraven převzít po svém otci jeho trůn. (Petrášová et al., 2014, s. 29)

Výše uvedený vztah se dále v historii objevuje ve středověku, kdy takto fungoval cechovní systém výuky a učení. Existovali mistři a ti vedli své učně. (Petrášová et al., 2014, s. 29)

Od doby středověkých mistrů můžeme mentora označit jako rádce, vychovatele a vůdce. (Lazarová, 2011, s. 99)

První knihy věnované mentoringu se začaly objevovat až v 18. století. Úplně první knihou byla *Les aventures de Télémaque* (1699). Autorem této knihy byl François Fénelon (1651–1715). Navzdory tomu, jak dlouho mentoring lidstvo provází, vzdělávací výzkum současnosti se mu věnuje teprve od poloviny 70. let 20. století. Výzkumy prokázaly, že mentoring je užitečnou a přínosnou metodou učení dospělých na různých vzdělávacích úrovních. V současnosti je mentoring využíván i mnohými korporacemi, kde se sledují nejnovější trendy. Díky moderním technologiím lze využívat i „e-mentoring“ a s tím souvisí i mentorování v oblasti moderních technologií, protože vývoj jde stále rychleji dopředu a populace stárne, je mentoring v této oblasti klíčový pro úspěšnou spolupráci generací. (Petrášová et al., 2014, s. 29–30)

Přestože v ČR není formalizovaný systém mentoringu, tak i skrz to vzniklo a vzniká v českém školství mnoho programů a projektů, které se mentoringem zabývají: program *Začít spolu* (1994); akreditovaný program *Rozvoj mentorských dovedností* (2010); projekt *Mentoringem ke kvalitě* (2013–2014); *Projekt pomáháme školám k úspěchu* (2010–2015); Česká asociace mentoringu ve vzdělávání (ČAMV), která vznikla v roce 2013 a funguje doposud. (Pazderská, 2016, s. 79–81) V časopise *Komenský Dobrovolná* uvádí, že dojde k zavedení mentoringu v rámci celé ČR, a proto se svými kolegy založila již výše zmíněnou Českou asociaci mentoringu ve vzdělávání. (Chaloupková, 2014, s. 10) Tato česká asociace poskytuje vzdělávací kurzy, informace a podporu mentoringu pro mentory, učitele, školy apod. (Pazderská, 2016, s. 81)

1.2 Cíle mentoringu

Pro správné pochopení mentoringu je potřeba uvést i jeho cíle. Proto je této problematice věnována tato podkapitola.

Lazarová (2010, s. 62) považuje za cíl mentoringu: „rozvoj specifických odborných i osobnostních kompetencí, které umožní učitelům dobře vykonávat svou práci a stát se skutečným profesionálem“. K dílčím cílům mentoringu řadí zejména u začínajících učitelů socializaci a adaptaci v rámci nového prostředí.

Ve své další publikaci Lazarová (2011, s. 100) uvádí, že není úplně možné vymezit jednotné či dílčí cíle mentoringu, kvůli závislosti na tom, pro koho je zvolen daný mentorský vztah.

Dle Johnsona (2008, s. 10–11) by cílem mentora měla být pomoc začínajícím učitelům rozvíjet a posilovat následující atributy:

- **kompetence:** ovládání znalostí, dovedností a aplikací, které jsou vyžadovány pro efektivní výuku;
- **sebedůvěru:** víra ve schopnost činit dobrá rozhodnutí, být zodpovědný a mít vše pod kontrolou;
- **sebeřízení:** jistota a schopnost převzít odpovědnost za osobní, profesní a kariérní rozvoj;
- **profesionalitu:** pochopení a převzetí odpovědnosti a etiky v profesi.

Cílem mentoringu by měla být také podpora začínajících učitelů při rozvíjení tří kategorií požadovaných dovedností:

- **pedagogické dovednosti:** do první kategorie spadá např. plánování výuky, práce se studenty, řízení třídy a řešení administrativních úkolů;
- **interpersonální dovednosti:** do druhé kategorie patří např. práce s kolegy a ostatními zaměstnanci školy, jednání s rodiči, dodržování školní politiky a podpora školy;
- **dovednosti v oblasti zvládnání stresu:** do třetí kategorie se řadí např. vyváženost pracovní doby s osobním časem, učení se od kolegů, zvládnání stresu a další profesní rozvoj. (Johnson, 2008, s. 56)

Cíl mentoringu se podle Šnebergera (2012, s. 6) zaměřuje na profesní rozvoj pedagogů a je založen na následujících předpokladech: jedinec potřebuje čas i prostor k učení a ucelení získaných dovedností, včetně emocionálního bezpečí a důvěry. V souladu s touto myšlenkou je i Lazarová (2011, s. 101), která ve své publikaci zmiňuje, že cílem mentorské spolupráce je také nabytí sebevědomí, emoční pohody a rozvoj školního klimatu.

Syslová (2013, s. 67) dále uvádí, že k cílům mentoringu náleží: poskytování rad i osobnostní podpory, zvyšování pracovního výkonu a efektivity.

1.3 Druhy mentoringu

Záměrem této podkapitoly je popsat rozdělení mentoringu. Základní rozdělení mentoringu je na interní a externí. Dále se mentoring dělí na formální a neformální

(přirozený). Formální mentoring má pak svou vlastní typologii, kterou popisuje Brumovská a Málková (2010), ze které jsem vybrala klasický mentoring a e-mentoring.

Mentoring lze prakticky rozdělit na dva druhy, a to na interní a externí mentoring. Toto rozdělení vyplývá z toho, jaké možnosti má škola nebo co nabízejí vzdělávací instituce. (Šneberger, 2012, s. 7–8)

Interní mentoring

Výhodou tohoto druhu jsou nižší přímé náklady, protože mentor je zároveň pracovníkem dané instituce (školy) – dobrá znalost prostředí, vstřícnější vztahy. Tím, že se vedle své pedagogické práce stávají i uvádějícími učiteli, jsou na ně kladeny poměrně vysoké nároky, a to je nevýhodou interního mentoringu. Tito mentoři jsou z řad pedagogů školy a jejich pracovní náplní je hlavně organizace a mentoring, ale z části i vyučování ve třídách. (Šneberger, 2012, s. 8)

Interní mentoři jsou vybíráni z učitelského sboru podle stanovených kritérií, aby pomáhali svým kolegům profesně růst. (Kratochvílová, Horká, & Chaloupková 2015, s. 25)

Otavová (2016, s. 66) uvádí „Interní mentorská podpora je jedním z efektivních modelů, který vnáší do kolegiální spolupráce činnosti, zkušenosti a reflektivní rozměr.“

Externí mentoring

Mezi výhody tohoto druhu patří neutralita, nadhled a zkušenosti s různými školami. Nevýhodou jsou pak vyšší přímé náklady. Externí systém mentoringu je založen na mimoškolních mentorech z řad inspektorů, vysokoškolských pedagogů či jiných dalších vzdělavatelů. Externí mentoři se při provádění služeb řídí zákony nebo licencemi a akreditací osob. (Šneberger, 2012, s. 9)

Kratochvílová et al. (2015, s. 25) popisují, že externím mentorem může být pedagog působící na jiné škole, vzdělavatel učitelů nebo jiný odborník s pedagogickou praxí, který ovládá mentorské dovednosti a metody vzdělávání dospělých.

Podle Šnebergera (2012, s. 9) se nejčastěji používá kombinace interního a externího mentoringu. Interní je využíván u začínajících učitelů a externí se aplikuje pro vyšší úroveň DVPP (další vzdělávání pedagogů) nebo při zavádění inovativních programů.

Dále lze rozdělit mentoring na neformální (přirozený) a formální.

Přirozený mentoring

Přirozený mentoring bývá také označován jako mentoring neformální, jehož hlavní podstatou je, že mentor nemusí mít kvalifikaci, není za práci placen a mentorský vztah se vytváří přirozeně. (Bennetts, 2003, s. 64)

Brumovská a Málková (2010, s. 14) považují přirozený mentoring jako přirozeně vyvíjející se vztah dvou lidí, jehož základem kognitivního rozvoje svěřence je vzájemná důvěra, respekt a jeho emocionální rozvoj stojí na vzájemné toleranci a zájmu.

Formální mentoring

Formální mentoring je charakteristický tím, že bývá vytvářen mentoringovými programy a svěřenec je formálnímu mentorovi přidělen pomocí třetí strany. Při nedostatku přirozených mentorských vztahů jsou mentoringovými programy vytvářeny formální mentorské vztahy, které nahrazují ty přirozené. Formální mentoring by měl fungovat stejně dobře jako přirozený a měl by být stejně kvalitní. Formální mentorské vztahy se mají rozvést ve vztah, který napodobuje neformální přátelství. Kvalita vztahu se vyznačuje dlouhodobostí, pravidelností, odolností, důvěrou a empatií. (Brumovská & Málková, 2010, s. 15–16)

Jak je na začátku podkapitoly uvedeno, formální mentoring má svou vlastní typologii, ze které jsem vybrala klasický mentoring a e-mentoring.

- Klasický mentoring

V klasickém mentoringu jde o klasické spojení méně zkušeného svěřence se zkušenějším mentorem, který mu se zájmem poskytuje rady a podporu, povzbuzuje ho v jeho sociálním, kognitivním a osobnostním rozvoji. (Brumovská & Málková, 2010, s. 19)

- E-mentoring

V současnosti se s vývojem moderních technologií využívá online mentoringu, kdy komunikace mezi mentorem a jeho svěřencem probíhá různými způsoby pomocí internetu. (Petrášová et al., 2014, s. 30)

Při tomto typu mentoringu je využívána e-mailová korespondence nebo jiné formy komunikace přes internet. Výhodou tohoto mentoringu je, že jeden mentor se nemusí věnovat pouze jednotlivci, ale může mít na starost i skupinu svěřenců právě díky online prostředí. (Rhodes et al., 2006)

Z výše uvedeného textu vyplývá, že díky dnešním moderním technologiím můžeme provádět hovory přes webkameru nebo videokonference. Forma e-mentoringu je téměř stejně kvalitní jako mentoring off-line.

1.4 Fáze mentoringu

V této podkapitole jsou představeny jednotlivé modely fází mentoringu. Vybrané modely se liší v počtu fází, avšak jejich podstata je značně podobná.

Třífázový model staví na kolegiální pomoci s důrazem směřujícím na osamostatnění začínajícího učitele během řešení problémů.

Čtyřfázový model je založen na postupu podle stanovené struktury a klade důraz na spolupráci mezi mentorem a začínajícím učitelem.

Devítifázový model zachycuje společnou práci mentora a jeho svěřence při cestě za dosažením stanoveného cíle.

Třífázový model mentoringu

Třífázový model je založen na myšlence kolegiální pomoci, jehož záměrem je najít pravou příčinu problému a naučit začínajícího učitele, jak může problém vyřešit samostatně. (Lacina, Rozmahel, & Kominácká, 2016, s. 60–61)

Jednotlivé fáze dle Laciny et al. (2016, s. 63–72):

- *Identifikace problému*

První fáze se zaměřuje na identifikaci skutečné příčiny problému, okolnostmi jeho původu a také možnými překážkami při jeho řešení. Záměrem první fáze je, aby začínající učitel podrobně popsal problém a jeho okolnosti svému mentorovi. Snahou mentora je aktivní naslouchání, kdy nenásilnou formou vede svěřence k větší otevřenosti a sdílnosti.

- *Nový pohled na věc*

Cílem této fáze je, aby začínající učitel objevil skutečnou podstatu problému a toho lze dosáhnout, když ho mentor přesvědčí, aby se na problém podíval z nového úhlu pohledu. Tento krok přiměje začínajícího učitele připustit si, že opomíjel existující skutečnosti a okolnosti týkající se problému, které mentor odhalil již v první fázi. Nový pohled na věc odhalí podporovanému svěřenci nová řešení problému, které do té doby neviděl.

- ***Řešení***

Třetí fáze zahrnuje naplňování cílů a jejich společné vyhodnocování. Průběh této fáze je markantně ovlivněn kreativitou myšlení mentora a začínajícího učitele. Vytyčených cílů z druhé fáze bývá dosahováno postupně. Cíle by měly být stanoveny realisticky, aby případný neúspěch nesnížil vnitřní motivaci a sebevědomí začínajícího učitele při řešení problémů za pomoci mentora. Pro třetí fázi se využívají techniky konstruktivní kritiky a pozitivní motivace.

Čtyřfázový model mentoringu

Šneberger (2012, s. 12–13) ve své publikaci uvádí, že mentorský program probíhá podle dané struktury, která obsahuje čtyři fáze – plánování, monitoring, rozbor a aplikace.

Jednotlivé fáze podle Šnebergera (2012, s. 12–13):

- ***Plánování***

V první fázi mentor spolupracuje se začínajícím učitelem na objasnění cílů a konkretizování kritérií. Též spolupracují na úvaze nad technikami, rozhodnutími, jejich monitorováním, a také na stanovení osobních cílů a průběhu sebeevaluace.

- ***Monitoring***

Ve druhé fázi se mentor zaměřuje na učitele ve výuce v průběhu učebních aktivit. Svou pozornost soustředí na efektivitu přístupů, technik a management třídy. Učitel se řídí stanovenými plány a pozorně monitoruje dění ve třídě, aby následně mohl zhodnotit efektivitu vlastních přístupů, technik a managementu třídy.

- ***Rozbor***

Ve třetí fázi mentor spolupracuje s učitelem na shrnutí dojmů, porovnávání, analýze i stanovení příčin a následků.

- ***Aplikace***

Ve čtvrté fázi mentor s učitelem dohromady přemýšlí o nových poznacích a jejich uplatnění. Zároveň společně reflektují proces mentoringu.

Z výše uvedeného textu je patrné, že začínající učitelé potřebují s mentory spolupracovat dlouhodobě a intenzivně v průběhu celého školního roku.

Devítifázový model mentoringu

Petrášová et al. (2014, s. 77) rozdělují fáze mentoringu následovně: „*Proces má devět fází, jež zahrnují přípravu mentora, navazování vztahu (ladění), nabídku témat (menu), nastavení cíle sezení, hledání možností (vaření), nastavení akcí, vyhodnocování cíle setkání, plánování příštího setkání a ukončení sezení (jiskra na cestu).*“

Jednotlivé fáze dle Petrášové et al. (2014, s. 79–95):

- *Příprava mentora*

Mentor si připravuje, co všechno může předat začínajícímu učiteli. Přemýšlí o svých získaných zkušenostech a také o tom, co se v životě naučil.

- *Navazování vztahu (ladění)*

Tato fáze zahrnuje setkání mentora a začínajícího učitele, aby se spolu naladili na práci. Je nezbytné, aby mentor vytvořil bezpečné prostředí, které navodí oboustrannou důvěru. Začínající učitel tak nebude mít strach vyjádřit svůj názor a dokáže mluvit otevřeně.

- *Nabídka témat (menu)*

Mentor ohleduplně předkládá začínajícímu učiteli nabídku témat, která jsou pro něj přínosná i inspirativní. Rovněž poskytuje možnosti, čím se zabývat a co lze dále rozvíjet.

- *Nastavení cíle sezení*

V dané fázi dochází ke stanovení konkrétního měřitelného cíle výstupu ze setkání a vytvoření si společného plánu cesty. Začínající učitel přesně určí, co potřebuje, následně si vybírá z možností podle rad mentora a dle vlastního úsudku. Stanovené kroky začínajícím učitelem vedou k naplnění dlouhodobého cíle.

- *Hledání možností (vaření)*

Je fází prozkoumávání a vytváření možností. Začínající učitel má vytyčený cíl, kam se rozvinout a co se naučit. Mentor ho povzbuzuje v objevení různých způsobů, jak tohoto cíle dosáhnout.

- *Nastavení akce*

Mentor směřuje začínajícího učitele k tomu, aby zvolil akci, kterou si posléze zkusí a vykoná tak, aby se přiblížil k požadovanému cíli.

- *Vyhodnocování cíle setkání*

V rámci této fáze se vracíme ke stanovenému cíli a vyhodnocují se výsledky mentoringu. Mentor začínajícímu učiteli poskytuje zpětnou vazbu. Kromě toho také vede začínajícího učitele, aby si uvědomil, na co přišel. Poté společně hledají nejlepší způsob, který povede k dalšímu rozvoji začínajícího učitele.

- *Plánování příštího setkání*

V předposlední fázi se vytyčuje vhodné téma dalšího setkání.

- *Ukončení sezení (jiskra na cestu)*

V poslední fázi mentor ocení u začínajícího učitele jeho postoje a práci. Ocenění mentorem u začínajícího učitele obvykle vyvolává zvýšenou motivaci k nové činnosti.

2 MENTORSKÝ VZTAH

V této kapitole je vymezen vztah mezi začínajícím učitelem (mentee) a jeho mentorem (uvádějícím učitelem). Pro správné pochopení jsou dále v kapitole vysvětleny pojmy začínající učitel a mentor.

„Mentorský vztah je založen na vzájemné spolupráci dvou rovnocenných partnerů. Mentor podporuje a vede klienty k rozvoji v oblasti, která je zajímavá, ve které mohou přirozeně vyniknout, ale i tam, kde k úspěchu potřebují něčí pomoc a podporu.“ (Bareš, 2012, s. 10)

Na jedinečném bezpečném vztahu mentora a začínajícího učitele je založen každý proces mentoringu. Dobrý mentor poskytuje v podstatě tři klíčové aspekty, tzn. oporu, podněty ke zlepšení a facilitaci profesní vize. (Šneberger, 2012, s. 7)

Bareš (2012, s.10–12) dále uvádí, že mentoring je založen na spolupráci mezi začínajícím učitelem a mentorem. Proces mentoringu se provádí v zájmu začínajícího učitele s pomocí mentora, což je člověk z identické profese s většími zkušenostmi, který začínajícímu učiteli poskytuje ověřené přístupy a postupy. Mentor využívá vlastní zkušenosti, aby pomohl začínajícímu učiteli v profesním rozvoji. Mentorský vztah je založen na přínosu pro obě strany, jak pro mentora, tak pro začínajícího učitele. Mentorovi záleží na životní cestě svého svěřence, jeho osobním růstu i jeho uplatněním v profesi. Začínající učitel získá pojetí o tom, jak zvládat těžké životní situace. Mentor naopak zažívá pocit úspěchu v případě úspěšného vedení začínajícího učitele. Partnerský vztah mezi nimi je vymezený určenými pravidly a založený na vzájemné důvěře.

Nejvhodnější uvádějící učitel pro začínajícího učitele je takový, který má co předat ze svých bohatých zkušeností a dlouholeté pedagogické praxe. (Podlahová, 2004, s. 61)

Dle Podlahové (2004, s. 30) by měl být mentorem člověk, který začínajícímu učiteli může poskytnout oporu po odborné i psychické stránce a tím ho zbavit strachu, nejistoty z profese.

Z výše uvedeného textu vyplývá, že je pro začínajícího učitele velkou podporou, pokud dostane přiděleného svého uvádějícího učitele. Předejde se tak tomu, že je vyloženě „vhozený“ do praxe a musí si tak se vším poradit sám.

2.1 Začínající učitel

Podkapitola vystihuje pojem „začínající učitel“, popisuje přínosy mentora pro začínajícího učitele, a také se věnuje popisu profesního rozvoje učitele, který rovněž závisí na tom, jak je začínající učitel do školní praxe uveden.

Vítečková (2018, s. 27) uvádí definici začínajícího učitele: „Jde o učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí.“

Vinter a Králíček (2016, s. 12) definují začínajícího učitele následovně: „Mladý absolvent vysoké školy, který se rozhodl pro pedagogické povolání, bývá označován jako začínající učitel, nejčastěji po dobu jednoho roku až pěti let po nástupu do praxe.“

Všichni začínající učitelé musí být pro naplňování své role vybaveni pregraduálním učitelským vzděláním na vysoké úrovni. Kromě toho musí být začínající učitelé v průběhu celé své profesní dráhy směřováni k tomu, aby stále rozvíjeli své kompetence. (Lazarová et al., 2016, s. 123)

2.1.1 Přínos mentoringu pro začínajícího učitele

Petrášová et al. (2014, s. 34) shrnují, co vše přináší mentoring začínajícímu učiteli.

- Rozvíjet dovednosti a znalosti, kdy mu pomůže identifikovat dovednosti i jeho odbornou stránku, která je nezbytná k úspěchu. Taktéž mu může doporučit, kde hledat potřebné informace.
- Získat cennou radu, a to v tom smyslu, že začínajícímu učiteli nabídne vzácný vhled. Provází začínajícího učitele v hledání nejvhodnější cesty. Zároveň je i rádcem, který může zabránit některým nesprávným rozhodnutím a ukázat začínajícímu učiteli způsoby, které mu pomohou pracovat efektivněji.
- Učit se novým pohledům, kdy mentor a začínající učitel se mohou vzájemně obohacovat, naučit se odlišnému způsobu myšlení.
- Zdokonalit jeho komunikační dovednosti, stejně jako mentor, tak i začínající učitel se může naučit komunikovat efektivněji, a to mu může pomoci v jeho profesi.
- Vytvořit si vlastní sociální síť, mentor začínajícímu učiteli může nabídnout možnost rozšířit své nynější spektrum kontaktů.

- Podpořit jeho kariéru a volit náležitou cestu kariéry tím, že mu pomůže rozvíjet jeho dovednosti, vytvářet větší spektrum kontaktů atd. (Petrášová et al., 2014, s. 34)

Další přínosy uvádí Kopáčová (2019, s. 53), kde popisuje, že uvádějící učitel může začínajícímu učiteli pomoci s provozními a technickými záležitostmi, jako je seznámení s dokumentací školy, prostory a provozem školy, seznámení s administrativou či tradicemi školy. Dále začínající učitel může pocítit podporu od svého mentora v odborných a pedagogických záležitostech, jako je např. pomoc při plánování výuky, vedení profesního portfolia nebo při kontaktech s rodiči žáků, vzájemných násleších a následných rozborech hodin.

Z výše uvedeného vyplývá, že mentoring dává začínajícímu učiteli opravdu mnoho. Mentor vede začínajícího učitele a pomáhá mu ubírat se správnou cestou jeho kariéry. Zejména v tom je nemalá pomoc, protože tímto lze předejít některým špatným rozhodnutím, které by mohly negativním způsobem ovlivnit začínajícího učitele i jeho kariérní cestu.

2.1.2 Profesionální rozvoj učitele

Jak je již uvedeno v úvodu podkapitoly, profesionální rozvoj učitele je zásadně ovlivněn tím, jak byl uveden do praxe. Čím kvalitněji probíhá jeho uvádění do praxe, tím snáze a rychleji profesionálně roste. Profesionální růst učitele je důležitou součástí k udržení kvalitního školního vzdělávání a jeho vývoje.

Kohnová (2012, s. 19) uvádí tři základní složky profesionálního rozvoje učitele. Nejedná se nikoliv jen o sebevzdělávání, ale i o další institucionální vzdělávání učitelů a zkušenosti, znalosti, které učitel získá v profesní praxi.

Průcha (2002, s. 23) uvádí, že čím více je učitel zkušenější, tím je učitelova práce kvalitnější. Avšak také dodává, že to nelze jednoznačně prokázat.

Vinter a Králíček (2016, s. 17) rozdělují profesionální rozvoj učitele do čtyř fází. V první fázi jde o samotnou volbu povolání učitele. Druhá fáze zahrnuje start v profesi a postupnou profesionální adaptaci, kdy se v této fázi jedná o začínajícího učitele a období je zhruba 1–5 let. Ve třetí fázi učitel profesionálně roste a stabilizuje se. Tuto fázi vystihuje posun ze začátečníka na experta až profesionála, avšak ne každý učitel dosáhne takových kvalit. Této fáze učitel začíná dosahovat zhruba po 5 letech praxe. Poslední (čtvrtá) fáze je profesionální vyhasínání, kdy se jedná o předdůchodový věk učitele, kdy jeho zápal pro učení již vyhořel. Avšak i tato fáze má aktivní kantory s větším zápalem než začínající učitelé.

Průcha (2013, s. 216–217) dodává, že po období profesního startu (období začínajícího učitele) následuje období stabilizace. Výzkumy, které se zabývají obdobím stabilizace, označují učitele jako experta (zkušeného učitele). Ve své publikaci dále uvádí, že jakmile nastane období, kdy začne být učitel „zkušený“, tak už není potřebné poskytovat učiteli pravidelnou odbornou pomoc, tzv. uvádět ho do praxe. Avšak nejsou k dispozici věrohodné poznatky, které by přesně stanovily, za jak dlouhou dobu se z učitele začátečníka stane zkušený učitel (učitel expert).

2.2 Mentor

Podkapitola vystihuje pojem „mentor“ (uvádějící učitel). Dále jsou uvedeny kritéria a kompetence, které by měl mentor splňovat, jak škola může mentora podpořit, jak postupuje škola po výběru mentora a jaký přínos má mentoring pro uvádějícího učitele.

Podle Wiegerová et al. (2015) je mentor: „učitel přidělený začínajícímu učiteli, který má alespoň 5 roků praxe a má absolvovanou první kvalifikační zkoušku“.

V českém školském prostředí jsou začínajícím učitelům často přidělováni zkušenější kolegové, ti se snaží usnadnit přechod začínajících učitelů z prostředí pedagogické fakulty do praxe. V některých zemích jsou tito uvádějící učitelé přímo nazýváni mentoři. Podmínkou je navštěvovat průběžná školení, aby byli nachystáni zvládat jakékoliv situace, které se můžou naskytnout během procesu mentorské podpory. (Lacina et al., 2016, s. 27)

Mentor je způsobilá osobnost přichystaná pomoci v každé fázi profesního rozvoje. Mentor by měl být učitelovým průvodcem po boku při začleňování do pracovního procesu i kolektivu. (Lacina et al., 2016, s. 35)

Bareš (2012, s. 11) uvádí definici: „Mentor je starší zkušenější kolega, který se po vzájemné domluvě stává dobrovolně pomocníkem, průvodcem, znalcem v procesu mentoringu.“

Mentor nemusí znát všechny odpovědi na výuku, ale musí být typem člověka, který může začínajícím učitelům pomoci rozvíjet jejich vlastní pedagogické dovednosti a profesní porozumění. (McIntyre, Hagger, & Wilkin, 2016, s. 227)

V širším pojetí lze vnímat mentora jako zkušeného rádce a zároveň přítele po boku, na kterého se můžeme kdykoliv spolehnout, když budeme potřebovat poradit či získat motivaci k dalšímu kroku v profesní dráze. Mentor je zkušený v oblasti, v níž potřebujeme poradit

a zároveň je pro nás profesní i lidskou autoritou, která si zasluhuje naši důvěru. (Lacina et al., 2016, s. 15–16)

Podpora poskytovaná mentorem nabízí myšlenkovou, instruktážní, emocionální a institucionální oporu v následujících oblastech: plánování hodiny; nakládání s časem ve třídě (strategie učení); tipy pro hodnocení žáků; plány pro tvorbu kurikula. (Šneberger, 2012, s. 7)

2.2.1 Kritéria a kompetence pro výběr mentora

Šneberger (2012, s. 13–15) dále uvádí, že pro úspěšný mentoring je důležité vyhledat způsobilé mentory a posílit uvnitř školy také jeho procesní rozvoj. Níže jsou zmíněné některé kritéria a kompetence:

Charakter mentora a jeho postoje

- Mentor by měl mít snahu stát se vzorem pro začínajícího učitele a podporovat ho v jeho profesním rozvoji.
- Být přesvědčen o tom, že mentoring zdokonaluje výukovou praxi.
- Ochotný stát za kolegy.
- Reflektovat své schopnosti a učit se z chyb.
- Podělit se o svých nápadech s kolegy.
- Mít pozitivní vztah k práci a životu.
- Taktéž by mentorovi neměl chybět smysl pro humor.

Odbornost a zkušenosti mentora

- Mentor je mezi kolegy považován za skvělého učitele.
- Má vynikající vědomosti z pedagogiky, důvěru ve své pedagogické kompetence.
- V oblasti managementu třídy má perfektní dovednosti.
- Nedělá mu problém přítomnost jiných učitelů na jeho vedené hodině.
- Má přehled ve strategiích a postupech, které jsou zavedeny uvnitř školy.
- Je svolný učit se od svých kolegů a zdokonalovat vlastní práci.

Komunikační dovednosti

- Mentor ví, jak využívat metody efektivní komunikace (aktivní naslouchání apod.).
- Pokládá otázky, které podněcují reflexi a podporují porozumění.
- V komunikaci zachovává svěřené informace v naprosté důvěrnosti.

Interpersonální dovednosti mentora

- Má schopnost udržovat důvěrné profesní vztahy.
- Vnímá odborné i emoční potřeby začínajícího učitele.
- Mentor bez problémů navazuje vztahy s ostatními lidmi.
- Při hodnocení nejedná ukvapeně a je trpělivý.
- Během komunikace s dalšími lidmi má pochopení a je vstřícný.
- Umí účelně využívat čas.

Mentor rozvíjí

- Důvěrný pracovní vztah se začínajícím učitelem.

Dle Kopáčové (2019, s. 53) by při výběru uvádějícího učitele měl ředitel klást důraz na důležité vlastnosti, které by mentor neměl postrádat. Měl by být zodpovědný, spolehlivý a poctivý. Nesmí mu chybět odborná a profesní zdatnost. Měl by se podílet na reprezentaci a propagaci školy, být uznáván pedagogickým sborem a také by měl být v jakékoliv situaci vstřícný a nápomocný. Dalšími kritérii rozhodujícími při výběru mentora jsou dovednosti, mezi které se řadí efektivní komunikace, vedení rozvíjejícího rozhovoru a používání popisné zpětné vazby. Dále by mentor měl během návštěv u začínajícího učitele ve vyučovací hodině být dobrým pozorovatelem a posléze vést rozhovory, které povedou k rozvoji potenciálu u začínajícího učitele, a ne ke kritice či hodnocení.

Z výše uvedeného vyplývá, že při výběru mentora je důležité, aby byl aprobovaný pedagog. Mentor by neměl začínajícího učitele kritizovat, ale spíše ho v dané oblasti povzbuzovat.

Ředitel školy by si měl být vědom toho, že i mentor potřebuje podporu, a proto by ji měl ředitel uvádějícímu učiteli obstarat. Podpora se může týkat např. i toho, že ho podpoří v jeho profesním růstu přidělením mentora z jiné instituce nebo mu sníží úvazek či obstará

suplování, aby mohl jít na hospitaci k začínajícímu učiteli a posléze s ním uskutečnit rozbor hodiny. (Kopáčová, 2019, s. 53)

Johnson (2008, s. 32) uvádí, že uznání mentora za jeho služby může být odměněno následujícími způsoby: uvolnění z dalších povinností (např. školní dozor); možnost týmové výuky se svým začínajícím učitelem; snížení počtu žáků ve třídě; finanční odměna; úhrada účasti na placených konferencích nebo workshopech. Škola by neměla brát přínos a čas dobrého mentora jako samozřejmost. Pokud má být program úspěšný, musí být uznán přínos mentora pro školu. Stejně jako začínající učitel musí mít pocit uznání, mají-li pokračovat ve své roli.

2.2.2 Postup školy po jmenování mentora

Jakmile škola zvolí mentora, tak by si měl mentor připravit plán uvádění (plán podpory) pro začínajícího učitele. Součástí plánu by měl být i vlastní plán dalšího vzdělávání, který vnímá jako nezbytný pro vlastní profesní růst v oblasti podpory začínajícího učitele. Může se jednat např. o trénink v popisné zpětné vazbě atd. Dále by měl sestavit plán adaptace začínajícího učitele, který zahrnuje sestavení harmonogramu a obsahu, tedy naplánování návštěv v hodinách, setkání, konzultace a sdílení. (Kopáčová, 2019, s. 53)

Plán uvádění zahrnuje tři funkce. První funkcí je objasnit role a povinnosti mentora (uvádějího učitele) a menteeho (začínajícího učitele). Druhá funkce zahrnuje poskytnutí zaměření a rámce pro týmovou práci mentora se začínajícím učitelem. Třetí fáze je stát se informačním zdrojem, když je plán sdílen s ostatními. (Johnson, 2008, s. 185)

Wiegerová et al. (2015) uvádí, že vhodným nástrojem vzájemné spolupráce mezi mentorem a začínajícím učitelem může být vytvoření adaptačního programu, při kterém si začínající učitel vytváří svůj osobní kariérní plán. Taktéž při práci začínajících a uvádějících učitelů jsou žádoucí i deníky učitelů. Oba aktéři mohou mapovat kroky v rámci spolupráce a ohleduplně hodnotit, co se jim daří nebo co se nedaří. Do deníku si učitel zaznamenává situace, které ho potěšily, rozzlobily, překvapily, ze kterých byl smutný apod.

2.2.3 Přínos mentoringu pro mentora

Mentoring nepřináší benefity nejen začínajícímu učiteli, ale také i samotnému mentorovi. Petrášová et al. (2014, s. 35) uvádí, že mentoring může mentorovi obohatit život v rámci jeho profesní i osobní úrovně.

- Rozvoj dovedností lídra, to spočívá ve schopnosti probudit zájem a dodávat sebedůvěru druhým. Rozvíjením těchto dovedností může mentorovi pomoci být ještě lepším „manažerem“.
- Zlepšení v komunikačních schopnostech. Může se stát, že začínající učitel bude pocházet z jiného prostředí než mentor a nebude tak mluvit „shodným jazykem“. To může mentorovi pomáhat najít způsob, jak lépe komunikovat při vytváření vztahu v procesu mentoringu.
- Učení se novým náhledům spoluprací se začínajícím učitelem, který je méně zkušený a pochází z jiného prostředí. To pomáhá mentorovi získat nový pohled na věci a naučit se přemýšlet jinak, což může být užitečné mentorovi v pracovním i osobním životě.
- Rozvíjení vlastní kariéry, tzn. zdokonalování dovedností mentora může také posílit jeho pracovní pozici v organizaci, rovněž pomoci mentorovi k lepšímu pracovnímu postupu v práci. Spolupracovat na odborném a manažerském růstu kolegů je v současné době důležitou výhodou.
- Získání osobního uspokojení, což může být pro mentora dobrý pocit, když ví, že přispívá k rozvoji začínajícího učitele. Rovněž může být pro mentora odměnou vidět úspěch svého svěřence. (Petrášová et al., 2014, s. 35)

Přestože mentoring cílí na rozvoj začínajícího učitele, tak samotného mentora tento proces obohacuje. Práce uvádějícího učitele se svým mentorem by se dala označit za vzájemně se obohacující. Tudíž z mentoringu „netěží“ pouze jen začínající učitel, ale rovněž může přinést mnoho nových obohacujících námětů a poznatků svému mentorovi.

3 ÚLOHA MENTORA

V této kapitole je pozornost věnována samotné úloze mentora. Jsou zde vylíčeny oblasti, ve kterých mentor podporuje začínajícího učitele. Dále formy, jakými spolupracuje mentor se začínajícím učitelem, ze kterých je nejdůkladněji zpracována hospitace, jelikož tato forma mentorské spolupráce se vyskytuje výhradně ve školství.

3.1 Oblasti podpory mentora

Již od prvního dne, kdy začínající učitel nastoupí do práce, má mentor (uvádějící učitel) za úkol poskytovat začínajícímu učiteli pomoc a podporu, aby se co nejrychleji v nové škole zorientoval.

Podlahová (2004, s. 51–55) srozumitelně popsala oblasti podpory, ve kterých začínající učitel potřebuje podporu od svého mentora. Níže jsou charakterizovány jednotlivé oblasti:

Seznámení s chodem školy

Uvádějící učitel poskytne informace o materiálním zajištění výuky (vybavenost jednotlivých tříd, tělocvičny, odborných učeben, kabinetů atd.). Seznámení se školním řádem, denní organizací a také akcemi školy. Neméně důležité je naučit začínajícího učitele, jak vést třídní knihu a ostatní dokumentaci školy. Rovněž začínajícího učitele seznámit s informacemi týkající se sestavování rozvrhu, povinnostmi dozoru v prostorách školy a s organizací při mimoškolní činnosti.

Seznámení s výchovnou prací školy a s prací třídního učitele

Mentor informuje o povinnostech a činnostech třídního učitele v rámci školy. Rozšiřuje začínajícímu učiteli přehled o možnostech spolupráce s výchovným poradcem a ostatními kolegy. Předává mu své zkušenosti, jak reagovat na konkrétní výchovné problémy ve třídě. Pomáhá mu při integraci handicapovaných žáků nebo žáků z jiných etnik. Začínající učitel může potřebovat velkou pomoc s diagnostikovaním sociálního a rodinného prostředí u žáků, protože pro začátečníka, který nemusí mít s diagnostikou dostatek zkušeností, je to obtížné.

Pomoc při přípravě a realizaci výuky

Mentor pomáhá začínajícímu učiteli i s tím, jakým způsobem lze sestavit tematické plány. Dále mu předává skrze své zkušenosti cenné rady týkající se přípravy vyučovací hodiny a její realizace. Rovněž ho seznámí s variabilitou pomůcek, které může využívat

a případně mu ukáže, kde je v prostorách školy může vyhledat. Mentor dále navrhuje začínajícímu učiteli různorodá řešení, jak lze řešit kázeň u žáků, pokud se objeví.

Pomoc v rozvíjení vztahů s rodiči

Uvádějící učitel začínajícímu učiteli ukáže možnosti, jakými formami je škola v kontaktu s rodiči žáků. Jedná se o organizaci třídních schůzek, konzultační hodiny, pořádání besed nebo dnů otevřených dveří. Také ho seznámí, jak pracovat s rodiči, jejichž děti jsou problémové, handicapované nebo mimořádně nadané.

Informace týkající se ostatních okolností práce a provozu školy

Mentor může začínajícího učitele seznámit s místním prostředím a vlivem na kvalitu výsledků školy. Začínající učitel by se měl seznámit se společenským i politickým životem v obci dané školy. Měl by také vědět o možnostech spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo jinými poradenskými centry. Mentor by měl informovat začínajícího učitele o možnostech dalšího vzdělávání a případném kariérním růstu.

Výše zmiňované příklady poukazují na to, že mentorská podpora se týká různých oblastí, avšak není to souhrn všech oblastí, se kterými se začínající učitel setkává a ve kterých potřebuje podporu. Každý začínající učitel řeší své individuální problémy a potřebuje podporu v konkrétní oblasti více než jiný začínající učitel a naopak. Proto je žádoucí, aby začínající učitel nespoléhal pouze na podporu svého mentora, ale snažil se využít pomoci i od jiných kolegů, kteří jsou odborníci na daný problém, se kterým se začínající učitel potýká.

3.2 Formy podpory mentora

Při uvádění začínajícího učitele do praxe jsou mentorem využívány různorodé formy podpory. Níže jsou uvedeny formy, které se ve školním mentoringu používají nejběžněji. Některé z nich jsou však hůře využitelné z organizačních důvodů školy, např. když má mentor i začínající učitel třídnictví, tak vyučují ve stejnou dobu, a tudíž nemohou být oba na jedné vyučovací hodině společně.

Prášilová (2003, s. 109–110) přehledně uvádí souhrn forem podpory, které mentor začínajícímu učiteli poskytuje:

Instruktaž při výkonu práce

Instruktaž se používá v jednoduchých i dílčích pracovních postupech. Ve škole může být využita na demonstraci zpracovávání administrativních materiálů, zacházení s didaktickými pomůckami a technikou, aplikací vyučovacích metod, zvládnání nových počítačových programů apod.

Koučování

Jedná se o déletrvající proces, kdy je pracovník instruován, jsou mu vysvětlovány a sdělovány připomínky a jeho výkon je periodicky kontrolován. Uvádějící učitel je považován za kouče pro začínajícího učitele. Dalšími kouči mohou být ostatní kolegové, kteří jsou odborníky v určité oblasti. Pišová et al. (2011, s. 43) dodávají, že koučování je cílené na výkon, dovednosti a jejich řešení.

Konzultování

Tato forma je v personálním managementu poněkud nová, avšak ve školním prostředí jde o formu tradiční, vyplývající z běžné potřeby pedagogů „stále hovořit o své práci“. Podstatou konzultování je vzájemné diskutování pedagogů o pracovních problémech, které je následováno společným hledáním řešení.

Asistování

Probíhá tím způsobem, že začínající učitel je přidělen jako pomocník ke zkušenému kolegovi (uvádějícímu učiteli) a tímto se učí pracovním postupům. Když se tato forma týká účasti na výuce, tak je to z organizačních důvodů obtížné. Nejlepší využití asistování je pro studenty v rámci školní praxe, protože jde o formu efektivnější, než je náslech.

Pověření úkolem

Uvádějící učitel zadá svému začínajícímu učiteli určitý úkol, pro jehož plnění má nezbytnou způsobilost a všechny potřebné podmínky. Začínající učitel je během plnění úkolu monitorován a následně hodnocen. Ve školním prostředí lze tuto formu využít například pro projekt, kdy začínající učitel má za úkol zajistit spolupracovníky z řad kolegů pro spolupráci, navrhnout projekt, následně ho vyřešit a u toho být lídrem pracovního týmu.

Rotace práce

Principem této formy je zadávání práce v různých částech pracoviště. Výsledkem je flexibilita pracovníka a jeho lepší pochopení chodu pracoviště. Ve škole se této formy využívá v podobě zástupu za nepřítomné pedagogy.

Působení v roli lektora

Začínající učitel si vyzkouší roli lektora a svým kolegům předá své nabyté vědomosti, zkušenosti a dovednosti, které získal např. na univerzitě, vzdělávacím kurzu nebo ze samostudia a jsou ověřeny v praxi.

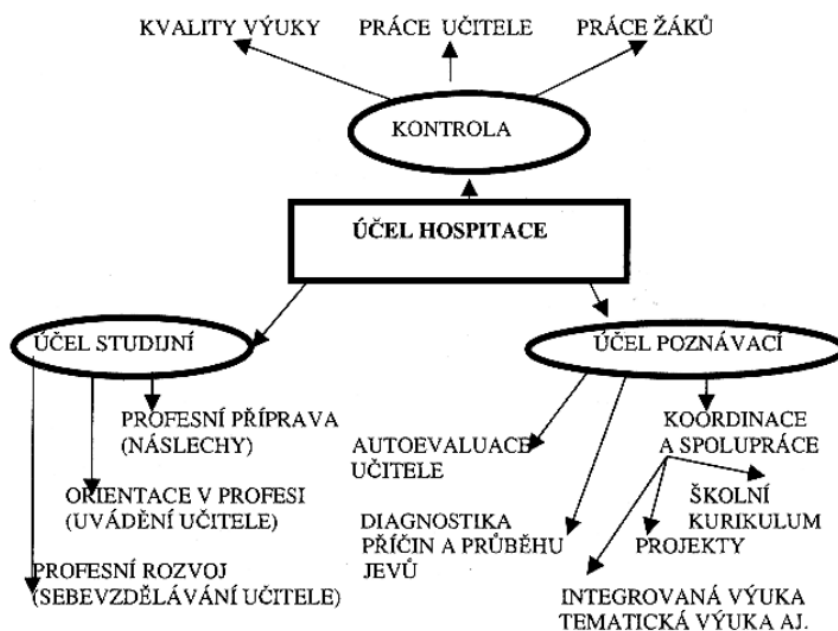
Stínování

Jde o sledování postupu při pracovní činnosti jiného kolegy. Sledující učitel se může ptát na důvody konkrétního jednání stínovaného pracovníka. Pro stínovaného učitele je to zdroj sebereflexe. Stínování je přínosem jak pro sledujícího, tak pro stínovaného. Ve škole je z organizačních důvodů stínování těžké realizovat.

Hospitace

Hospitace je charakterizována jako: „Návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají škol. inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj.“ (Průcha et al., 2013, s. 92)

Dle Prášilové (2003, s. 111–113) se učitel ve škole dostává do role hospitujícího i hospitovaného. Účely hospitací jsou rozmanité a jsou prováděny různými pracovníky (pracovníci ČŠI, vedoucí pracovníci školy, uvádějící učitelé, začínající učitelé atd.). Pro lepší pochopení rozmanitosti účelu hospitací vytvořila Prášilová (2003) výstižné schéma:



Obrázek 1: Schéma účelů hospitace (Prášilová, 2003, s. 112)

Ze schématu je patrné, že účelem hospitace není pouze kontrola práce učitele. Hospitaci lze kontrolovat také kvalitu výuky a práci žáků. V případě, že je hospitace účelem studijním, slouží jako nástroj pro rozvoj profesních kompetencí budoucích a začínajících učitelů nebo při zlepšování profesních dovedností. Hospitace může být zdrojem poznávání, protože ji lze využít k autoevaluaci hospitujícím i hospitovaným učitelem. Spolupráce učitelů, koordinovaný postup při tvorbě kurikula a realizace výukových projektů vychází z poznávání práce kolegů, které se provádí právě vzájemnými hospitacemi.

Metodický postup při hospitaci

V některých základních školách v ČR mají zavedeno, že uvádějící učitel pravidelně dochází na hospitaci k začínajícímu učiteli a píše zprávu o měsíčním pokroku svěřeného začínajícího učitele. Zpráva obsahuje probraná témata, záznam z hospitace, co se daří a na čem je třeba ještě pracovat.

Prášilová (2003, s. 151–152) přehledně popsala metodický postup při hospitaci:

Mít jasný cíl hospitace. Do hodiny se dostavit včas, aby nebyla narušena výuka. Být připraven = znát téma hodiny. K vyučujícímu i k žákům dodržovat pravidla slušného chování (pozdravit, objasnit svou přítomnost atd.).

Během hodiny podrobně zaznamenat vše, co se odehrává. Nepoužívat hodnotící jazyk, pouze popisný. Hodinu za žádných okolností nenarušovat (skákání učitelů do řeči, komentování, procházení třídou, odcházení ze třídy atd.).

Po konci vyučovací hodiny dodržet základní společenská pravidla (poděkování dětem i učitelům, pochvala žáků apod.) a odejít ze třídy. Domluvit se s hospitovaným učitelem na termínu tzv. pohospitačního rozhovoru.

Po uplynutí časového intervalu (minimálně 2 hodiny) zaznačit do tzv. hodnotícího záznamu postřehy z hospitace a nachystat otázky pro doplnění nutných informací. Po těchto úkonech může být veden pohospitační rozhovor.

Vymežit dostatečný časový prostor pro provedení pohospitačního rozhovoru a také zajistit, aby průběh nebyl ničím narušen (telefony, návštěvy, kolegové apod.). Zajistit, aby prostředí vypadalo vstřícně a důstojně. Pohospitační rozhovor má v hospitační činnosti značný význam. Jedná se o rozhovor mezi dvěma odborníky, kdy se hospitující může doptat na všechno, co mu bylo nejasné. Často se stává, že hospitující úplně změní názor na to, co již posoudil v hodnotícím záznamu. Postup pohospitačního rozhovoru se doporučuje provádět následovně: posouzení realizované hodiny hospitovaným; vyzdvižení pozitiv hodiny hospitujícím; připravené dotazy hospitujícího zaměřené na vyjasnění pozorovaných jevů; směřovat dotazy hospitovanému tak, aby ho dovedly k sebereflexi a zamyšlení se nad nedostatky; společná a souhlasná formulace závěrů, případně jejich záznam formou zápisu.

Pro zajištění objektivitu hodnocení je žádoucí po uplynutí vhodného časového úseku provést další hospitaci.

Vincejová (2019, s. 55) uvádí, že důležitou součástí pomoci začínajícím učitelům jsou návštěvy na jejich vyučovacích hodinách ze strany vedení školy a uvádějícího učitele. Rovněž cenné jsou i náslechy začínajícího učitele u zkušených pedagogů. Hospitace mohou být zaměřené na celkový způsob práce v hodině nebo mohou být cíleny na určité téma, část hodiny či činnosti. Jelikož uvádění začínajícího učitele je dlouhodobé a systematické, je nutné sestavit plán hospitací uvádějícího učitele a podle potřeb ho doplňovat. Začínající učitel by neměl docházet pouze na hospitace do tříd, kde výuka probíhá bez problémů, ale i do tříd s výchovnými problémy. Právě v takových třídách může pozorovat, jak zkušenější kolegové udržují disciplínu a jaké formy a metody volí při práci s problémovými nebo méně talentovanými žáky.

Z výše uvedeného vyplývá, že formy spolupráce hrají při uvádění začínajícího učitele velkou roli. Je mnoho způsobů, kterými může začínající učitel s uvádějícím učitelem spolupracovat. Cennou formou spolupráce je především hospitace. Ta může být přínosem jak pro začínajícího učitele, tak i pro mentora, protože po hospitacích následují pohospitační rozhovory, kde spolu oba kolegové mohou podrobně prodiskutovat co se dařilo, na čem je potřeba zapracovat apod. Pokud by pohospitační rozhovory neprobíhaly, hospitace by zejména pro začínajícího učitele postrádaly podpůrný efekt.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce řeší problematiku prostřednictvím metod kvalitativního výzkumu. Ten byl zvolen na základě teoretických poznatků spojených s tématem práce. Pro kvalitativní výzkum byly zvoleny dvě metody. První metodou je polostrukturovaný rozhovor, který probíhal se začínajícím učitelem a jeho uvádějícím učitelem. Druhou metodou byla zvolena obsahová analýza školních dokumentů. Pro účel práce byly analyzovány plány uvádění. Tato kapitola prezentuje strategii výzkumného šetření.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

V této podkapitole je stanoven hlavní cíl výzkumu a hlavní výzkumná otázka. Dále jsou stanoveny dílčí výzkumné cíle, výzkumné otázky, které na sebe navazují a jsou základem pro výzkum.

Hlavní cíl výzkumu:

Analyzovat, jak začínající učitelé hodnotí své uvádějící učitele.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak začínající učitelé hodnotí své uvádějící učitele?

Dílčí výzkumné cíle:

1. Odkrýt, jak realizují mentoring uvádějící učitelé.
2. Analyzovat formy spolupráce začínajících učitelů s uvádějícími učiteli.
3. Objasnit, jaké podmínky vytváří škola pro práci se začínajícími učiteli.
4. Odhalit, jak škola vybírá uvádějící učitele.

Výzkumné otázky:

1. Jak uvádějící učitelé realizují mentoring?
2. Jaké jsou formy spolupráce mezi začínajícími učiteli a jejich uvádějícími učiteli?
3. Jaké podmínky vytváří škola pro práci se začínajícími učiteli?
4. Jak škola vybírá uvádějící učitele?

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výběr výzkumného vzorku byl záměrný. Jednalo se o 10 dvojic – začínajících a uvádějících učitelů z prvního stupně ZŠ ze Zlínského, Jihomoravského a Olomouckého kraje. V diplomové práci nebudou uvedeny názvy základních škol, ani jména participantů z důvodu zachování anonymity. Devět dvojic tvořily ženy. Pouze v jedné dvojici byl jeden muž. Pro lepší přehlednost jsou v tabulce uvedeny jednotlivé dvojice začínajících učitelů a jejich mentorů, včetně jejich věku a délky praxe.

Z tabulky lze vyčíst, že délka praxe se u začínajících učitelů pohybuje od 7 měsíců do 6 let. Začínající paní učitelka, která má délku praxe již 6 let a má přidělenou svou uvádějící učitelku je jedinečným případem. Dříve učila dva roky na jiné základní škole a nedostala přiděleného uvádějícího učitele. Přidělenou uvádějící učitelku dostala až na škole, na které učí nyní 4 roky.

Není přesně stanovena doba, po kterou má být mentor začínajícímu učiteli přidělen. Vše se odvíjí od toho, jak je daný začínající učitel šikovný a po jakou dobu potřebuje podporu od svého uvádějícího učitele.

Do výzkumného souboru dále patří plány uvádění ze škol, kde probíhaly rozhovory. Z rozhovoru vyplynulo, že 4 školy z 8 mají plán uvádění vytvořený. Jedna škola má vytvořený adaptační program pro začínající učitele. Ze 4 škol poskytly pro účely výzkumu uváděcí plány 3 školy.

DVOJICE	VĚK ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE	VĚK MENTORA	DÉLKA PRAXE ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE	DÉLKA PRAXE MENTORA
1	35 let	46 let	7 měsíců	24 let
2	27 let	47 let	2 roky	21 let
3	33 let	58 let	6 let	40 let
4	37 let	36 let	7 měsíců	7 let
5	25 let	59 let	7 měsíců	40 let
6	26 let	40 let	7 měsíců	19 let
7	26 let	30 let	7 měsíců	7 let
8	26 let	55 let	2 roky	25 let
9	33 let	37 let	1 rok	12 let
10	24 let	51 let	8 měsíců	16 let

Tabulka č. 1: *Charakteristika participantů výzkumu (vlastní zpracování)*

4.3 Výzkumné metody

Podkapitola je věnována výzkumným metodám, díky kterým kvalitativní výzkum dokáže přinést hojná data. Hendl (2005, s. 50–51) uvádí, že pro kvalitativní výzkum jsou charakteristické rozsáhlé citace z rozhovorů.

V kvalitativním výzkumu se výběr metod uskutečňuje až po stanovení výzkumných cílů, výzkumných otázek a výběru designu. „Metody sběru dat jsou specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 142)

V této diplomové práci byly zvoleny dvě metody: polostrukturovaný rozhovor a obsahová analýza školních dokumentů – plánů uvádění.

4.3.1 Rozhovor

V rámci diplomové práce byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru se začínajícími a uvádějícími učiteli. Polostrukturovaný rozhovor umožňuje změny v pořadí daných otázek a také do něj lze vkládat další otázky, které mohou vyplynout ze situace. Koncept rozhovoru zahrnuje úvodní, hlavní a ukončovací otázky.

Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Výzkumník si připraví koncept základních témat, která vychází z hlavní výzkumné otázky, a ke každému tématu několik otázek, jak by se na danou problematiku mohl ptát. (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 160–162)

Hendl a Remr (2017, s. 83) uvádí: „Tazatel v rozhovoru (interview) dává otázky respondentovi a získává jeho odpovědi, tím shromažďuje data o určité problematice.“

Důležité je, aby rozhovor na začátku zahrnoval tzv. úvodní otázky. Nejprve se s participantem uskuteční představení výzkumníka a jeho projektu, ujištění o anonymitě, požádání o souhlasu k participaci na výzkumu a požádání o souhlas interview nahrávat. Nejvíce vhodné je, zeptat se na participaci k výzkumu, na povolení zaznamenávat, následně zapnout zařízení, přes které se rozhovor bude nahrávat a na obě otázky se zeptat znovu. Úvodní otázky mají navodit spontánní vyprávění participanta rozhovoru. Dále mají být jednoduché a měly by projevit empatii s participantem. Na úvodní otázky navazují hlavní otázky, které jsou „páteří“ rozhovoru. Výzkumník přichází na interview už s vytvořenými hlavními otázkami. Stěžejní pro hlavní otázky je, aby byly důkladně konstruovány, nepředurčovaly odpovědi, měly by mít deskriptivní podobu, aby se nestalo, že participant

bude na otázky odpovídat spekulativně. Hlavní otázky interview vycházejí z hlavní výzkumné otázky. Základní výzkumná otázka (ZVO) se nejprve rozloží na specifické výzkumné otázky (SVO) a následně tyto otázky jsou rozloženy do otázek tazatelských (TO). Zároveň mezi úrovněmi SVO a TO dochází k „přepínání“ mezi odborným a běžným hovorovým jazykem. Na hlavní otázky navazují otázky ukončovací, které slouží k „uzavření“ rozhovoru. Ukončení rozhovoru by výzkumník neměl odbýt jednou větou a také by nemělo probíhat ve spěchu. (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 163–166)

4.3.2 Obsahová analýza dokumentů

Obsahová analýza představuje už dlouhé období standartní metodu pedagogického výzkumu zaměřenou na vyhodnocení a interpretaci obsahu textů. (Gavora, 2015, s. 345)

Obsahová analýza pedagogických dokumentů je podle Skutíla et al. (2011, s. 95) hodnotný zdroj informací pro kvalitativní výzkum.

Funkcí obsahové analýzy je přimět osobu provádějící kvalitativní výzkum, aby se zaměřila na textem popsanou realitu. (Silverman, 2005)

4.4 Etika výzkumu

Aby byla zajištěna ochrana participantů v průběhu celého výzkumu i po jeho skončení, byl vytvořen informovaný souhlas, který se týká souhlasu s poskytováním informací pro výzkum diplomové práce formou audio nahrávky rozhovoru. Informovaný souhlas dále participanty ujišťuje, že rozhovor bude anonymní a bude sloužit pouze pro účely diplomové práce. Informovaný souhlas je stvrzený podpisem.

Mišovič (2019, s. 77) uvádí, že etické principy se týkají, jak zkoumaných jedinců, tak samotného výzkumníka. Spolupráce s participantem, který se podílí na výzkumu vychází z principu dobrovolnosti. Výzkumník by měl účastníka podrobně seznámit s dobrovolnou účastí v průběhu celého výzkumu a s možností výzkum kdykoliv opustit. „Ochrana zájmů účastníků v průběhu výzkumu, ale i po jeho skončení je zajištěna jejich anonymitou a důvěrností získaných sdělení. Tím se zamezí identifikaci participanta.“ Výzkumník má povinnost informovat participanta o účelech výzkumu.

4.5 Realizace výzkumu

Nejdříve byli přes e-mail osloveni ředitelé základních škol v České republice, zda mají na základní škole začínajícího učitele, který dostal přiděleného svého uvádějího učitele. Ti

následně poskytli kontakty přímo na konkrétní začínající učitele a jejich mentory, kteří byli osloveni formou emailů či skrze telefonní hovory. Záleželo, zda pan ředitel nebo paní ředitelka přímo poskytli telefonní číslo nebo emailovou adresu na začínající učitele a mentory. Bylo realizováno 10 rozhovorů se začínajícími učiteli a 10 rozhovorů s uvádějícími učiteli na 8 základních školách v ČR v rámci Zlínského, Jihomoravského a Olomouckého kraje. Celkem tedy 20 rozhovorů. Začínající učitelé a jejich mentoři přicházeli jednotlivě. Následně byl každému z nich poskytnut informovaný souhlas o zachování anonymity a souhlasu s nahráváním rozhovoru. Poté bylo spuštěno nahrávání rozhovoru. Začínajícímu či uvádějícímu učiteli byly pokládány tazatelské otázky. Z rozhovorů byly získány informace, zdali mají školy vypracovaný plán uvádění. V případě, že plán uváděný vypracovaný byl, tak byli mentoři požádáni o jeho poskytnutí. Po ukončení interview bylo všem učitelům poděkováno za to, že byli ochotní rozhovory poskytnout, velice mě potěšil jejich pozitivní přístup. Popřáli mi hodně štěstí při dokončení magisterského studia a nabídli mi, že kdybych cokoliv ještě potřebovala, tak se na ně můžu kdykoliv obrátit.

Analýza dat

Záznam z diktafonu byl nejprve přepsán do textové podoby, vznikl transkript. Přepis rozhovorů byl opakovaně a systematicky pročitán. Následovalo kódování, na které navázala tvorba významových kategorií.

Otevřené kódování představuje propracovanou analytickou techniku. Směřuje k detailní a hloubkové práci s textem. Zaměřuje se na rozkrývání významů, které nemusí být na první pohled patrné. Pojmy a kategorie jsou utvářeny na základě materiálu, tím dochází k tvorbě něčeho nového. Tím novým, co během otevřeného kódování vzniká, je sada pojmů, kategorií a konceptů, které jsou posléze seskupeny dle podobnosti. Jedná se především o deskriptivní zpracování dat. (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 222)

Obsahovou analýzou školních dokumentů – plánů uvádění, adaptačního programu pro začínajícího učitele se budeme zabývat v následujícím textu.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Kapitola popisuje interpretaci získaných dat. Nejprve se zaměřuje na interpretaci získaných dat pomocí interview a následně na interpretaci získaných dat pomocí obsahové analýzy školních dokumentů – plánů uvádění.

5.1 Interpretace získaných dat pomocí interview

V první části výzkumu bylo analyzováno 10 rozhovorů se začínajícími učiteli a 10 rozhovorů s jejich uvádějícími mentory. Pro zachování anonymity dat budou začínající a uvádějící učitelé označeni písmeny. Pro lepší přehlednost byla vytvořena následující tabulka.

DVOJICE	ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	UVÁDĚJÍCÍ UČITEL
1	Z 1	U 1
2	Z 2	U 2
3	Z 3	U 3
4	Z 4	U 4
5	Z 5	U 5
6	Z 6	U 6
7	Z 7	U 7
8	Z 8	U 8
9	Z 9	U 9
10	Z 10	U 10

Tabulka č. 2: Anonymní označení dvojic mentorského vztahu (vlastní zpracování)

Na základě interview se začínajícími učiteli a jejich mentory byly identifikovány významové kategorie a subkategorie.

1. Kategorie	Realizace mentoringu uvádějícími učiteli
Subkategorie	Očekávaný průběh podpory
Subkategorie	Pomoc mentora z pohledu začínajícího učitele
Subkategorie	Plánovaný průběh podpory
Subkategorie	Pomoc mentora z pohledu uvádějícího učitele
2. Kategorie	Formy spolupráce
Subkategorie	Nejpoužívanější forma spolupráce
Subkategorie	Ostatní formy spolupráce
Subkategorie	Ideální forma spolupráce ze subjektivního pohledu
3. Kategorie	Podmínky pro začínajícího učitele vytvořené školou
Subkategorie	Postup při nástupu
Subkategorie	Kariérní plán
Subkategorie	Pracovní vytížení
4. kategorie	Výběr mentora
Subkategorie	Interní/externí mentor
Subkategorie	Rozhodující kritéria pro výběr mentora

Tabulka č. 3: Významové kategorie a subkategorie (vlastní zpracování)

5.1.1 Kategorie realizace mentoringu uvádějícími učiteli

Kategorie „realizace mentoringu uvádějícími učiteli“ je rozdělena do čtyř subkategorií, kterými se hlouběji zabývá níže zmíněná část. Kategorie se zaměřuje na to, jak začínající i uvádějící učitelé vnímají samotnou realizaci mentoringu. Tato kategorie odpovídá na jednu z výzkumných otázek: „Jak uvádějící učitelé realizují mentoring?“

Subkategorie očekávaný průběh podpory

Před nástupem do učitelské praxe jsou začínající učitelé plní různých pocitů – mají obavy z průběhu prvních dní, strach z neznámého, z nejistoty, zda to zvládnou. Na otázku, zda škola přidělila začínajícímu učiteli mentora, všichni začínající učitelé odpověděli, že ano. Proto, když zjistí, že jim škola přidělí mentora, mohou být plní očekávání. Očekávají, že je mentor provede školou, seznámí je s prostředím a se zvyky na škole. Dále začínající učitelé očekávají, že jim mentor pomůže v orientaci ve školních dokumentech a bude poskytovat zpětné vazby na odučené hodiny apod.

Začínajícímu učiteli (Z 2) se očekávaný průběh podpory od své uvádějící učitelky zrealizoval [...] „*V podstatě takový, jaký i potom proběhl, když člověk přijde do nové budovy, do nové instituce, tak prostě netuší, kde vůbec je. Byl jsem rád, že jsem trefil do školy, natož do těch jednotlivých učeben a kabinetů. Vlastně jsem potřeboval tady ty opravdu základní věci, a to se doptávám v podstatě doted'. Pořád nevím, jak se vyplňuje čtvrtletní hodnocení. Nejdůležitější opravdu je, že si někdo udělá čas na ty běžné organizační věci.*“ Začínající učitel uvádí, že očekával podporu od své mentorky hlavně v zorientování se na škole a ve školních dokumentech [...] „... *stěžejní je hlavně zorientování na té škole, papírování...*“

Taktéž začínající učitelce (Z9) se její očekávání zrealizovalo, očekávala podporu hlavně s administrativou [...] „*Očekávala jsem to, co se splnilo. V podstatě, aby se člověk necítil jakoby ztracený v tom všem. Hlavně mě překvapilo hrozně moc, kolik je administrativy kolem toho učení, a to si myslím, že je hodně náročné a zabere spoustu času a člověk sám by to asi nezvládl.*“ Podporu se školní dokumentací očekávala i začínající učitelka (Z7) [...] „*Jelikož to pro mě všechno bylo nové, protože nemám úplně vystudovaný první stupeň, tak jsem potřebovala podporu, pomoc s těmi papíry, s dokumentací...*“

Začínající učitelka (Z 3) očekávala, že bude chodit na náslechy ke své mentorce do hodin [...] „*Tak očekávala jsem, že budu chodit k paní učitelce se dívat na hodiny...*“ Dále očekávala, že jí budou předány zkušenosti a bude ji pomáháno v určitých situacích [...]

„... že mi předá nějaké zkušenosti, pomůže třeba s opravováním sešitů a tak dále.“

Pro začínajícího učitele je v jeho začátcích pedagogické praxe užitečné, když mu jeho mentor vykonává hospitační činnost a poskytuje mu zpětnou vazbu na odučenou hodinu, díky které se začínající učitel může profesionálně zdokonalit ve svých dovednostech. Zpětnou vazbu očekávala i začínající učitelka (Z5) [...] *„Samozřejmě jsem doufala, že se na mě ten uvádějící učitel bude chodit dívat a bude mi dávat právě tu zpětnou vazbu s tím, co dělám dobře, na co si dát pozor, protože je vždy fajn, když to vidí někdo z té druhé strany, jak to v té třídě vypadá.“* Velkou pomocí pro začínajícího učitele je, když mu jeho mentor poskytne materiály a odkazy na inspirativní podklady. To očekávala již výše zmíněná začínající učitelka [...] *„... podklady, kde, co hledat, kde jsou pěkné inspirace. V dnešní době už je toho stejně strašně moc...“*

Práce s třídní knihou může zpočátku některým začínajícím učitelům činit problémy. Proto někteří začínající učitelé očekávají pomoc i v tomto směru. Začínající učitelka (Z 6) očekávala, že když nebude cokoliv vědět, nebude se bát požádat o pomoc. [...] *„Když nebudu něco vědět, tak se zeptám, co se týká například třídní knihy a tak.“*

Uvádějící učitel svého svěřeného začínajícího učitele provází v průběhu školního roku a poskytuje mu odborné vedení a rady při řešení variabilních situacích. Jako příklad lze uvést ukázkou z interview se začínající učitelkou (Z8) [...] *„Očekávala jsem odborné vedení a rady.“* Dalším příkladem je výpověď začínající učitelky (Z10), která také očekávala rady od své uvádějící učitelky při řešení různých situací např. s rodiči [...] *„Očekávala jsem to, že když si nebudu vědět s něčím rady, tak přijdu a budeme o tom diskutovat.“* Uvádějící učitel má mnohaleté zkušenosti při komunikaci s rodiči. Může být pro začínajícího učitele nápomocný a splnit tak jeho očekávání, kdy mu v jeho začátcích poradí, jak správně reagovat na situace s rodiči, které mohou být mnohdy obtížné [...] *„Nebo nastane nějaká situace s rodiči nebo s něčím a prostě přijdu a on mi řekne, no zkus to třeba takhle ...“*

Ne všichni začínající učitelé měli od mentora očekávání. Tímto příkladem je začínající učitelka (Z 1). *„Já jsem asi neměla očekávání. Když něco potřebuji, tak za paní učitelkou zajdu, zeptám se. Většinou spíš jenom korigujeme, kde jsme my, kde jsou oni, abychom byli tak nějak na stejno, protože tady na škole se to po nás jakoby vyžaduje, aby někdo neutekl někam úplně jinam. Abychom stihli třeba probrat všechna písmenka a tak, ale jinak je to víceméně na nás.“*

Subkategorie pomoc mentora z pohledu začínajícího učitele

Když nastoupí začínající učitel do praxe, tak mu v jeho začátcích nejvíce pomáhá jeho přidělený mentor. Prakticky všichni začínající učitelé uvádí, že jim je jejich mentor v mnoha věcech nápomocen a je jim k dispozici. Ať už se jedná o věci týkající se teorie v praxi, organizační věci, hodnocení žáků apod.

Začínající učitelka (Z1) považuje za největší pomoc od svého mentora konzultace, kdy předmětem jsou rady ohledně známkování [...] „...*hodně potřebuju konzultovat, třeba jestli známkuju správně...*“ Také pro začínající učitelku (Z9) je její mentorka oporou. Především jí pomáhá s klasifikací [...] „...*když se uzavírají třeba známky nebo končí to pololetí, že jakoby vypomůže se orientovat se v tom, jak to udělat správně*“

Začínajícímu učiteli (Z2) nejvíce pomáhá, když se kdykoliv může obrátit na svou mentorku [...] „*Jsmo spolu v kabinetě, což je opravdu velká výhoda. Kdykoliv se na ni můžu obrátit.*“ Mentorka začínajícímu učiteli především radí v organizačních věcech [...] „... *ty organizační věci, to je nejdůležitější.*“ Např. společně konzultují rodičovské schůzky [...] „... *jak se teďka řeší rodičovské schůzky, tak mi opravdu tohle všechno vysvětluje, protože je tu už nějakou dobu, tak ví.*“

Začínající učitelce (Z3) pomáhá, když se chodí dívat ke své mentorce na následky do hodin [...] „*Nejvíce asi, když se chodím dívat na ty hodiny a vidím přesně vlastně tu výuku...*“ Taktéž se u své mentorky inspiruje metodami, které posléze může ve své výuce využít [...] „...*vidím, jaké metody používá paní učitelka, které můžu taky použít.*“ Stejného názoru je i začínající učitelka (Z8), které pomáhá, když chodí na následky ke své uvádějící učitelce a vidí teorii v praxi [...] „*Uvádějící učitelka mi nejvíce pomáhá tím, že mi ukazuje teorii v praxi a je mi osobním příkladem.*“

Pro začínající učitelku (Z4) je největší pomocí, když si se svou uvádějící učitelkou sdílí materiály a zkušenosti [...] „*Tak hlavně v tom, že si vyměňujeme jak materiály, zkušenosti...*“ Dále uvádějící učitelka poskytuje své svěřené začínající učitelce rady a pomáhá jí, když si není v něčem jistá [...] „*Přijdu, nevím, nejsem si jistá, poradí, pomůže, takže asi tak.*“ Taktéž začínající učitelce (Z6) nejvíce pomáhají rady od své uvádějící učitelky [...] „*Hlavně mi pomáhá, když něco nevím, tak se jdu vždy zeptat...*“

Pro začínajícího učitele je velkou pomocí, když mu jeho mentor poskytne zpětnou vazbu na odučenou hodinu, přičemž ho i upozorní na silné a slabé stránky dané vyučovací hodiny. Tímto příkladem je začínající učitelka (Z5), která se svou uvádějící učitelkou konzultuje přípravy a posléze je vzájemně rozebírají [...] „*Tak asi s těmi přípravami, že*

jsme se o tom hodně i bavily, jak třeba tu hodinu poskládat. Popovídat si spíš o tom, rozebrat tu hodinu, co bylo dobré, co bylo špatné.“ Začínající učitelka především vyzdvihuje zpětnou vazbu na odučenou hodinu, kterou jí poskytuje její mentorka.

Začínající učitel se během své učitelké praxe musí seznámit i s dokumentací, která je nedílnou součástí školství. Tímto příkladem je začínající učitelka (Z7) jenž uvádí, že největší pomoc od své mentorky pociťuje zejména s dokumentací [...] *„S tou dokumentací, třídní kniha, výkazy dětí, všechno cokoliv potřebuju vždycky.“*

Začínající učitel se na začátku školního roku seznamuje i s elektronickou žákovskou knížkou, se kterou ho má za úkol nejčastěji seznámit jeho přidělený mentor. Tímto příkladem je začínající učitelka (Z9), která uvádí, že ji její mentorka pomáhá vyznat se ve školním systému [...] *„Vyznat se v systému školním, v těch bakalářích...v elektronické žákovské knížce...“*

Obrovskou pomocí pro začínající učitelku (Z10) je, že má svou uvádějící učitelku přímo ve stejné třídě. V případě, že nastane nečekaná situace, tak je mentorka začínající učitelce oporou [...] *„...mám vyloženě paní uvádějící učitelku ve třídě, takže vlastně i to, že ona je tam se mnou a kdykoliv prostě nastane nečekaná situace, nečekaná otázka, která by byla třeba komplikovanější, tak ona mi může pomoci v tomto.“*

Subkategorie plánovaný průběh podpory

Obsahem této subkategorie je zaměření se na plán podpory pro začínající učitele. Někteří uvádějící učitelé plánují průběh podpory pro začínající učitele. Jiní mentoři naopak průběh podpory neplánují a zaměřují se spíše na to, co je se začínajícím učitelem v daný moment potřeba řešit.

Dle mého názoru je plán podpory pro začínajícího učitele velkou pomocí. Obsahuje důležité body, se kterými by se mohl začínající učitel v průběhu školního roku setkat. Díky tomu, že začínající učitel dostane školení od svého uvádějícího učitele, tak je následně pečlivě připravený na možné situace, které by mohly v budoucnu nastat. Začínajícímu učiteli je tak poskytnuta opora, která je dle mého názoru velmi důležitá, což vede k profesionálnímu rozvoji a začínající učitel je obohacen zkušenostmi od zkušenějšího kolegy.

Uvádějící učitelka (U1) uvádí, že si plán podpory pro začínajícího učitele sama vytvořila [...] *„...mám takový plán, ale nemám na to žádný oficiální papír někde založený.“* Tímto plánem se uvádějící učitelka v průběhu školního roku řídí, když se dozví, že dostane svěřeného začínajícího učitele [...] *„...když se dozvím, že mám teda někoho na uvádění, tak*

si promítnu průběh toho školního roku, jak to vlastně u nás probíhá a pak si jenom v bodech vždycky vypíchnu na každý měsíc, co je ten měsíc důležité a co by vlastně měla ta dotyčná osoba vědět už na začátku jakoby na celý ten školní rok a co potom je jako důležité vždycky připomínat během toho roku...“ Také uvádějící učitelka (U8) plánuje průběh podpory pro začínajícího učitele tak, že si sama stanoví body, na které se následně společně se začínajícím učitelem zaměří [...] „*Když se dozvím, že budu mít na starost začínajícího učitele, tak si v hlavě promítnu body, na co je třeba se zaměřit.*“ Uvádějící učitelka se snaží začínající učitelce poskytnout širokospektrální pomoc v různých oblastech. Ať už se jedná o seznámení s chodem školy či předávání mnohaletých zkušeností [...] „*Seznámím ji s chodem školy a tak dále. Dále se jí snažím pomoci, kdykoliv potřebuje. Poradit jí osobním sdílením svých vlastních zkušeností. Uděláme společnou dohodu, že může kdykoliv přijít, když nastane nějaký problém. Snažím se ji podpořit a zaměřujeme se na slabá místa, v čem potřebuje pomoci.*“ Stejně jako uvádějící učitelky (U1) a (U8) si i uvádějící učitelka (U7) vypracovala svůj vlastní plán, podle kterého se řídí a plánuje průběh podpory pro začínajícího učitele v jednotlivých měsících. [...] „*... jsem uvádějící učitelkou letos první rok, to znamená, že jsem si nejdřív zjistila všechny informace a jak jste mluvila před tím o tom, jestli má škola vypracovaný nějaký ten plán, tak škola jako takový ho vypracovaný nemá. Já jsem si vypracovala svůj vlastní program, co v jednotlivých měsících prostě budeme dělat.*“ Avšak uvádějící učitelka i uvádí, že mnoho věcí je operativních, když se naskytne něco, co je pro začínající učitelku problematické [...] „*...velká část je operativní, kdy prostě já zjistím, že musím paní učitelce s něčím pomoci...*“

Škola, na které působí uvádějící učitelka (U2) má plánovaný průběh podpory pro začínajícího učitele označený jako adaptační program [...] „*Škola má vypracovaný adaptační program...*“ Tento program také obsahuje stěžejní body, se kterými by měl mentor svého začínajícího učitele v průběhu školního roku seznámit [...] „*...jsou v něm vypsány body...*“ Uvádějící učitelka dále uvádí, že se plánem moc neřídí, ale naopak se zaměřuje na aktuální věci, které jsou potřeba řešit [...] „*Člověk ani moc nejde podle plánu, ale jde podle toho, jak to přinese ten čas, co je třeba, takové ty aktuální věci, co je třeba řešit.*“ Důvodem je především, že kolega nebyl úplně začínající učitel a mnoho věcí již znal ze své pedagogické praxe [...] „*Vzhledem k tomu, že kolega nebyl úplně začínající učitel, tak to nebylo takové, že by vůbec nevěděl. Tak si myslím, že opravdu ta forma byla taková seznámit ho s tím, kde a co je a jak to funguje...*“ Uvádějící učitelka vyzdvihuje, že začínajícího učitele bylo především potřeba seznámit se školním systémem a s učebnicemi,

se kterými ve škole pracují [...] „Seznámit ho s učebnicemi, přecházeli jsme na nové učebnice, které mají online podporu jako ty oxfordské, takže seznámit ho s tím, jak fungují. Ve škole máme Edu-page systém, takže co bylo asi nejvíc potřeba, tak seznámit ho s tím, jak funguje, protože tento systém neznal.“

Uvádějící učitelka (U5) plánuje podporu pro začínající učitelku tím, že jí nabízí pravidelné setkávání, během kterého se začínající učitelka může na cokoli zeptat [...] „Domluvíme se teda buď na pravidelném scházení nebo jí umožním se kdykoliv na cokoli zeptat, přijít za mnou a tak dál.“ Myslím si, že je pro začínající učitelku velkou oporou, když jí její mentorka nabídne pravidelné schůzky, na kterých lze řešit různé záležitosti, které se naskytanou. Začínající učitel tak ke svému mentorovi pocítuje důvěru a nebojí se kdykoliv za ním přijít či se na cokoli zeptat. Uvádějící učitelka (U5) dále poskytuje podporu své svěřené začínající učitelce i tím, že si vzájemně chodí na náslechy a hospitační hodiny, které posléze vzájemně rozebírají [...] „Měli jsme momentálně od paní ředitelky nařízené náslechy u nás a my hospitační hodiny u nich. Poté to rozebereme, řekneme si, co a jak.“ Rovněž uvádějící učitelka (U3) podporuje svou začínající učitelku tak, že mezi nimi probíhají vzájemné hospitace a náslechy, které následně mezi sebou rozebírají. Začínající učitelce je tak poskytnuta zpětná vazba na odučené hodiny [...] „Ted' to v podstatě probíhá tak, že ona jednou za měsíc navštíví mě, já ji a pak to nějak vyhodnotíme, napíšeme zápis.“ Uvádějící učitelka plánuje podporovat začínající učitelku i v nečekaných situacích, když je něco aktuálně potřeba řešit [...] „A když je něco momentálně aktuálně potřeba pořešit, tak to spolu vyřešíme...“ Stejně tak uvádějící učitelka (U4) plánuje podporovat začínající učitelku v aktuálních situacích, které jsou problematické [...] „...kdyby měla nějaký problém, tak mi řekne, společně to probereme.“ Podpora uvádějící učitelky spočívá i v plánovaném pravidelném setkávání se začínající učitelkou [...] „Sejdeme se, domluvíme se co a jak, kdy se budeme scházet.“

Uvádějící učitelka (U6) klade především důraz při plánování podpory pro začínajícího učitele v administrativních věcech. Příkladem je zápis do výkazů, cestovních příkazů a třídní knihy [...] „Většinou je ta podpora potřeba hlavně v takových těch administrativních věcech, zapisování do třídní knihy, do výkazu, psaní cestovních příkazů, to si myslím, že je úplně takové nejhorší pro ty začínající učitele, aby se v tom vyznali.“ Uvádějící učitelka také vyzdvihuje oporu, která je pro začínajícího učitele tak moc důležitá [...] „Myslím si, že nejdůležitější na tom je, aby věděl, že kdykoliv se na mě může obrátit, v čemkoliv zrovna bude potřebovat.“

Když přichází začínající učitel do nového prostředí školy, tak potřebuje pomoci i s organizačními věcmi. Právě uvádějící učitelka (U9) vyzdvihuje, že při plánování podpory pro začínajícího učitele je důležité seznámení s organizačními záležitostmi [...] „...když paní učitelka nastoupila, tak to začalo těmi organizačními záležitostmi, seznámit ji víceméně jakoby s celým chodem školy, s budovou školy, s orientací ve škole a tak dále.“ Dále klade důraz na to, aby byl uvádějící učitel a začínající učitel ve stejném ročníku [...] „Víceméně ten průběh podpory vychází z toho, že jsme učitelky stejného ročníku... No a teď v této době, kdy už jsme v tom školní roku, tak si myslím, že podpora vychází víceméně z toho konkrétního učiva...“ Dle mého názoru je pro začínajícího učitele velkou výhodou, když mentor učí stejný ročník jako začínající učitel. Mentor může začínajícímu učiteli např. pomoci s probíraným učivem, plánováním výletů atd.

Specifickým příkladem je uvádějící učitelka (U10), která podporu pro začínající učitelku plánovala průběžně v průběhu školního roku, jelikož na začátku školního roku onemocněla vážnou nemocí. Začínající učitelku plánovala průběžně podporovat skrze telefonické hovory, emaily [...] „... u nás to nebylo typické, protože v září jsem se dozvěděla, že jsem nemocná a Pavlínka mi dělala měsíc a půl asistentku, sledovala, jak já učím, konzultovaly jsme různé věci... Ona od půlky října učila místo mě, s tím, že jsem ji podporovala, psaly jsme si emaily, telefonovaly jsme si. A půl roku vlastně ona samostatně učila a teď vlastně já jí dělám asistentku, aby zase děti postupně si zvykly na mě a že to prostě přeberu. A od Velikonoc budu učit děti já.“

Subkategorie pomoc mentora z pohledu uvádějícího učitele

V poslední subkategorii je věnována pozornost tomu, jak mentoři vnímají, co nejvíce začínajícím učitelům pomáhá a s čím nejčastěji potřebují pomoc. Na základě dat z výzkumu lze uvést, že mentoři prakticky shodně jako začínající učitelé uvádí pomoc zejména v oblastech uvedení teorie do praxe, organizačních záležitostech školy atd.

Podle uvádějící učitelky (U1) jsou začínající učitelé adekvátně metodicky vybaveni [...] „... když přijdou, ať už třeba mladí bez praxe nebo i někdo nový s praxí, tak co se týká jako té práce samotné, tak metodicky jsou na tom velice dobře...“ Proto uvádějící učitelka začínající učitelce nejvíce pomáhá v organizačních záležitostech, s dokumentací, v organizaci školního roku a s orientací v pomůckách, které jsou na škole rozmístěny v různých sekcích [...] „No já si myslím, že ty organizační věci... pomáhám nejvíce s tím orientovat se v dokumentaci, v organizaci toho školního roku, tak jak to u nás na škole chodí

a pak třeba orientovat se v nabízených pomůckách, protože my máme třeba několik kabinetů po škole a jsou rozděleny na různé sekce, takže i tady v tom, aby věděli, co můžou využít.“ Protikladem je tvrzení uvádějící učitelky (U10), která uvádí, že začínající učitelce chyběly znalosti v oblasti didaktiky [...] „...*jí hodně chyběla didaktika.*“ Také zmiňuje, že začínající učitelce pomáhá, když vidí, jak uvádějící učitelka vysvětluje žákům učivo a komunikuje s nimi [...] „...*pomáhalo jí vidět, vlastně jak já pracuju, jak komunikuju s dětma, jak jim vysvětluju věci.*“ Stejně jako uvádějící učitelka (U1), tak i uvádějící učitelka (U7) v interview zmiňuje, že nejvíce začínající učitelce pomáhá s vyplňováním dokumentace [...] „...*pomoc jakoby s těmi technickými věcmi, jako třeba jak vyplňovat dokumentaci a tak, protože podle mě na vysokých školách se to zase třeba tolik neprobírá, navíc každé ty dokumenty jsou jinačí a podobně.*“ Uvádějící učitelka své svěřené začínající učitelce nejvíce pomáhá i v oblasti pedagogického sebevědomí, kdy začínající učitelku ubezpečuje, že učí žáky metodicky správně [...] „...*nejvíc jí podle mě pomáhá ani ne to, abych jí říkala, jak má učit, ale třeba ji ubezpečila, že to dělá správně, pomoc jí s jejím pedagogickým sebevědomím a podobně.*“ Rovněž i uvádějící učitelka (U5) pomáhá své přidělené začínající učitelce nejvíce s dokumentací, dále s třídní knihou a legislativou, protože dle jejího názoru to začínajícím učitelům činí zpočátku problémy [...] „*Myslím, že mají problém ze začátku s dokumenty, legislativou, třídní knihou. Ona to každá škola má dneska jinak, takže to si myslím, že to dělá problém...*“ Kromě již výše zmíněného pomoc ze strany uvádějící učitelky spočívá i v seznámení začínající učitelky s prostředím a s chodem školy [...] „...*vůbec ten chod školy, seznámit se s tím prostředím, kdy se chodí na obědy, kdy je přestávka, kde je kabinet, seznámení s místem.*“ Uvádějící učitelka považuje za velkou pomoc i to, že začínající učitelce pomůže s klasifikací žáků a motivací. Začínající učitelce radí, jak žáky zaujmout [...] „...*mám dojem, že je problém třeba motivace v těch předmětech, že vlastně ty žáky musí nějak zaujmout.... Dále problém s hodnocením formativním, sumativním, vlastně jak hodnotit ty žáky. A teď chodí i ta paní učitelka s písemkami za mnou, že já nevím, jestli mu dát jedničku nebo dvojku, jak to mám udělat. Záleží, jak si to člověk nastaví. To dělá problém a mně to taky dělalo problém.*“

Dle mého názoru je velice důležité nastavit si stupnici klasifikace. Začínajícím učitelům to v jejich začátcích může činit obtíže, a právě v tento moment se uvádějící učitel pro začínajícího učitele stává velkou oporou. Radí mu jak správně a spravedlivě oznámkovat např. pravopisné jevy. Na problémy s klasifikací, dokumentací naráží i uvádějící učitelka (U6), která začínající učitelce pomáhá těmto problémům předcházet [...] „*Zase si myslím,*

že to papírování...a pak často narážíme na problémy s klasifikací, se známkováním, tam mi přijde, že ti začínající učitelé taky neví, o co se mají opřít.“

Pro začínajícího učitele jsou cenné zkušenosti od svého mentora, který mu sdělí ověřené tipy a rady. Uvádějící učitelka (U2) nejvíce začínajícímu učiteli pomáhá předáváním mnohaletých zkušeností [...] *„Tady ty rady, zkušenosti, upozornit ho na všechna možná úskalí, na to, co třeba funguje.“* Také uvádějící učitelka (U9) velmi pomáhá začínající učitelce předáváním ověřených rad [...] *„Myslím si, že když ví, že může kdykoliv s něčím přijít. Ať už je to například rada, jak řešit nějaký konflikt mezi žáky ve třídě a podobně.“* Uvádějící učitelka (U4) nejvíce začínající učitelce pomáhá předáváním rad a tipů ohledně třídy, ve které začínající učitel učí [...] *„Asi ta praxe moje, že mu poradím nebo jí, co je vhodné, co není vhodné. Už znám víc tu třídu, ve které třeba učí, takže i ty žáky znám více než ten začínající učitel.“* Rovněž i uvádějící učitelka (U8) vyzdvihuje pomoc v oblasti předávání zkušeností, sdílení materiálů, osobní konzultací a psychologické podpory začínajícího učitele, která je pro něj tak moc důležitá [...] *„Dle mého názoru si myslím, že je to hlavně psychologická podpora, sdílení různých materiálů, zkušeností a pak i osobní konzultace.“*

Uvádějící učitelka (U3) považuje za nejvíce přínosné, když začínajícímu učiteli ukazuje přímou pedagogickou praxi [...] *„...jít se podívat do hodin, přímá ta praxe.“*

5.1.2 Kategorie formy spolupráce

Kategorie „formy spolupráce“ je rozdělena do tří subkategorií, kterými se důkladně zabývá níže zmíněná část. Kategorie se zaměřuje na konkrétní formy spolupráce mezi začínajícím učitelem a jeho mentorem. Tato kategorie odpovídá na jednu z výzkumných otázek: „Jaké jsou formy spolupráce mezi začínajícími učiteli a jejich uvádějícími učiteli?“

Subkategorie nejpoužívanější forma spolupráce

V této subkategorii většina dotazovaných respondentů uvádí, že nejpoužívanější forma spolupráce je konzultace. V menší míře jsou pak respondenty uváděny hospitace, náslechy a vzájemné sdílení materiálů.

Začínající učitelka (Z1) uvádí za nejpoužívanější formu spolupráce konzultaci. Se svojí mentorkou se schází jedenkrát či dvakrát do týdne a společně řeší, kde se v probíraném učivu nachází [...] *„Když je po vyučování, tak jednou nebo dvakrát týdně k ní zajdu nebo třeba ona za mnou a probereme, co jsme dělali, kde se nacházíme v učivu.“* Také při konzultacích probírají problémové žáky a hledají společné řešení, jak problémovému chování u těchto žáků předcházet [...] *„...některý děti takový problémovější, co s nimi*

a tak...“ Taktéž uvádějící učitelka (U1) koresponduje s výpovědí začínající učitelky (Z1) [...] „*Nejčastěji konzultace... Hospitace už méně, protože nás je tady málo, takže to zas nemá potom kdo učit tu moji třídu, ale jo ty konzultace míváme několikrát do týdne a potom třeba, když už je to více než rok, tak už to třeba stačí jenom dvakrát nebo jednou do týdne.*“ Za nejčastější formu spolupráce uvádí konzultaci i dvojice začínající učitelky (Z4) a uvádějící učitelky (U4), které spolu rovněž řeší, kde se nachází v probíraném učivu. Začínající učitelka (Z4) konzultuje se svou uvádějící učitelkou jednou do týdne [...] „*Potkáváme se jednou týdně. Vždycky máme takovou poradu, sezení, kde probereme všechno, co se stalo ten týden a co je ještě potřeba dohnat nebo kde byl problém, co je potřeba ještě se doučit a domlouváme se na následující týden, co probereme, jako co nás čeká a co nás nemine. Kde třeba její třída je pozadu, kde moje třída je napřed, a tak...*“ Uvádějící učitelka (U4) navíc zmiňuje společnou konzultaci problému, když se naskytne [...] „*...spolu se bavíme o tom problému, o tom tématu a dáváme si nějaké zpětné vazby...*“

Také začínající učitel (Z2) a uvádějící učitelka (U2) v interview zmiňují, že nejpoužívanější formou spolupráce mezi nimi je konzultace. Začínající učitel (Z2) konzultuje se svou uvádějící učitelkou hlavně o volných hodinách či přestávkách [...] „*...opravdu řekněme konzultace... máme oba ve stejný čas volnou hodinu, tak v té si třeba něco projedeme nebo opravdu o přestávce pořešíme. Tím že jsme spolu v tom kabinetu, tak je to takové jednoduché takhle si prostě prohodit, co je potřeba zrovna pořešit.* Uvádějící učitelka (U2) navíc zmiňuje, že si při konzultacích sdílí vzájemně materiály, které se jim osvědčily [...] „*Sdílíme si, co se nám osvědčilo, takže ho na to upozorním, že to může využít. Ta mladá krev je taky dobrá v tom, že spoustu věcí je zase takových úplně jiných, co člověk ani neví, a hlavně s počítači umí.*“ Také začínající učitelka (Z9) a uvádějící učitelka (U9) preferují osobní konzultace. Obě učitelky jsou společně v jednom kabinetu, tudíž konzultace mohou probíhat téměř kdykoliv během dne, kdy je potřeba. Začínající učitelka (Z9) uvádí, že kromě osobní konzultace se svou mentorkou během dne volá nebo jí napíše [...] „*Nejčastěji osobní komunikace každý den spolu v kabinetě nebo si napíšeme, zavoláme.*“ Stejnou výpověď uvádí i uvádějící učitelka (U9) [...] „*Tak nejčastěji je to, že jsme spolu v kabinetě, to, že máme třídy blízko sebe, takže my spolu mluvíme, také si zavoláme, napíšeme, když cokoliv potřebujeme, takže je to přímo tato přímá komunikace, to je asi nejčastější forma.*“ Taktéž začínající učitelka (Z8) a uvádějící učitelka (U8) nejvíce využívají osobní konzultaci jako formu spolupráce. Začínající učitelka (Z8) v interview uvádí již zmíněnou formu spolupráce [...] „*Nejčastěji osobním kontaktem a schůzkami.*“

Rovněž uvádějící učitelka (U8) koresponduje s odpovědí začínající učitelky [...] „*Úplně nejčastěji je to ten osobní kontakt, ty osobní konzultace.*“

Stejně tak i dvojice začínající učitelka (Z6) a uvádějící učitelka (U6) nejvíce využívají při spolupráci konzultaci. Dvojice se na konzultacích nedomlouvá předem. Společně řeší aktuální situace, které jsou nezbytné k vyřešení. Začínající učitelka (Z6) nejčastěji konzultuje se svou mentorkou ve sborovně či na chodbě, když se vzájemně potkají [...] „*Vždycky, když se potkáme například na chodbě, ve sborovně, tak si řekneme, jestli je něco potřeba.*“ Totožnou odpověď v interview uvádí i uvádějící učitelka (U6) [...] „*...většinou opravdu si sedneme v té sborovně, není to plánovaný, prostě přijde, když potřebuje.*“ Zastávce spontánních konzultací je i dvojice začínající učitelky (Z7) a uvádějící učitelky (U7). V případě potřeby preferuje začínající učitelka (Z7) osobní konzultace [...] „*Konzultace osobní, když nevím, tak přijdu nebo paní učitelka přijde za mnou, jestli něco nepotřebuji.*“ Dle mého názoru by měl mentor se začínajícím učitelem rozebrat danou situaci, např. v čem se mu dařilo, co by se mohlo příště udělat lépe, než aby začínajícího učitele záporně hodnotil. Začínající učitel by měl cítit od svého mentora oporu a té lze docílit správným mentorským přístupem od uvádějícího učitele. Tímto příkladem je uvádějící učitelka (U8), která tento přístup při osobní konzultaci zastává [...] „*Nejčastěji je to vlastně osobní rozhovor, kdy já se snažím jít jakoby ne tím směrem, že bych paní učitelce řekla, co má dělat, ale jakoby takovým mentorským přístupem, že se snažím jako ne úplně paní učitelku hodnotit ať už kladně nebo záporně, ale společně se spíš zamýšlet nad tím, co se stalo, jak by to mohlo být jinak a podobně.*“

Odlíšným příkladem je dvojice začínající učitelky (Z10) a uvádějící učitelky (U10), které jako nejčastější formu spolupráce nejvíce využívaly elektronickou konzultaci skrze emaily nebo telefonické hovory při pracovní neschopnosti uvádějící učitelky. To vyplývá z rozhovoru s uvádějící učitelkou (U10) [...] „*To určitě, konzultace. Vlastně, když jsem byla v té pracovní neschopnosti, tak jsme si volaly, psaly emaily.*“ Začínající učitelka (Z10) v průběhu interview zmínila totožnou odpověď jako její uvádějící učitelka [...] „*S paní učitelkou, kterou jsem zastupovala, tak jsme si volaly, psaly i emaily, takže tam ta komunikace byla elektronicky...*“ Po návratu uvádějící učitelky do školství probíhaly již osobní konzultace. To uvádí začínající učitelka (Z10) [...] „*Komunikace face to face.*“

Začínající učitelka (Z3) i uvádějící učitelka (U3) za nejpoužívanější formu spolupráce označují náslechy a hospitace. Jako příklad lze uvést výpověď uvádějící učitelky (U3) [...] „*Právě to jsou ty náslechy nebo hospitace, ukázkové hodiny, tak tady toto si*

myslím, že je největším přínosem.“ Taktéž začínající učitelka (Z3) v interview zmiňuje náslechy a vzájemné hospitace za nejfrekventovanější formu spolupráce [...] „...nejčastěji si chodíme takto do těch hodin, chodím na ty náslechy, pak se chodí dívat ke mně na ty hospitace...“ Rovněž začínající učitelka (Z5) nejčastěji se svou mentorkou při spolupráci využívá hospitace a rozhovory formou konzultace [...] „Hospitace a potom rozhovory.“ Stejnou výpověď jako začínající učitelka (Z5) zmiňuje i její uvádějí učitelka (U5), která navíc uvádí i náslechy [...] „Rozhovor, kdykoliv, když přijde. Náslechy v hodinách, hospitace, rozbor výuky.“

Subkategorie ostatní formy spolupráce

Jako ostatní formy spolupráce mezi začínajícími učiteli a jejich mentory jsou zejména uvedeny hospitace, náslechy, sdílení materiálů, konzultace. Jeden z respondentů uvádí i tandemovou výuku.

Podle mého názoru je dobré, když začínající učitelé ve spolupráci se svými mentory využívají variabilní formy spolupráce, a to z důvodu, že čím více je začínajícímu učiteli poskytnuta podpora od svého mentora, tím lépe se může rychleji profesionálně rozvíjet. Příkladem mohou být vzájemné hospitace či náslechy, díky kterým se začínající učitelé i jejich mentoři mohou vzájemně obohatit o nové metody a náměty do výuky. Taktéž si myslím, že pokud se začínající učitel se svým mentorem domluví na vzájemném sdílení materiálů, je to zpočátku pro začínajícího učitele nemalou pomocí.

Začínající učitelka (Z1) se svou mentorkou jako další formu spolupráce využívá vzájemného sdílení materiálů [...] „...jen si třeba sdílíme tipy na nějaké materiály, co se osvědčilo mně, co se osvědčilo jí.“ V interview začínající učitelka (Z1) uvádí, že když ještě měla částečný úvazek, tak využívala i možnosti chodit na náslechy do prvních a druhých tříd, jelikož věděla, že v budoucnu bude učit první třídu [...] „...když jsem měla částečný úvazek, tak jsem hodně chodila se dívat do různých tříd k prvňákům, k druhákům, protože už jsem věděla, že budu mít prvňáčky, tak proto jsem chodila na náslechy, abych viděla, jak fungují i druzí, a to bylo super.“ Stejně tak uvádějí učitelka (U1) jako další formu spolupráce využívá vzájemného sdílení materiálů [...] „No většinou je to sdílení materiálů třeba, jakože hodně si navzájem posíláme odkazy nebo to co vytváříme i pro děti, ať jsou to nějaké manipulační činnosti anebo stránky na interaktivní tabuli, projekty. Ono je to oboustranné.“ Také uvádějí učitelka (U5) využívá se svou začínající učitelkou sdílení materiálů jako další formu spolupráce [...] „Hodně materiály, pracovní listy.“ Začínající

učitelka (Z5) řadí mezi další formy spolupráce osobní konzultace a konzultace skrze email [...] „*Přes email si napíšeme, když je nějaký problém anebo většinou takto rychle na chodbě, když se potkáme. Není čas, takže se to musí řešit jenom tak...*“

Uvádějící učitelka (U4) také využívá ostatní formy spolupráce, příkladem je sdílení osvědčených materiálů [...] „*...materiály k dispozici, já ukazuji třeba, co se mi osvědčilo, co ne.*“ Dále využívá vzájemných hospitací [...] „*Chodíme si na hospitace, takže hospitace.*“ Taktéž začínající učitelka (Z4) stejně jako její mentorka uvádí vzájemné hospitace [...] „*Využíváme vzájemné hospitace.*“ Též začínající učitelka (Z7) uvádí, že jí její mentorka chodí na hospitace a následně je konzultují, tudíž další formu spolupráce mezi začínající učitelkou a její mentorkou lze uvést hospitace a konzultace [...] „*Byla u mě paní učitelka na hospitaci, v jeden den na čtyřech hodinách... Řekla mi, co bylo dobře, co bylo špatně, co mám dělat jinak.*“ Totožnou výpověď jako začínající učitelka (Z7) uvádí i její uvádějící učitelka (U7), která také využívá stejných forem spolupráce. Tímto příkladem je tvrzení uvádějící učitelky (U7), která označuje hospitaci a konzultaci za další formy spolupráce [...] „*...já jsem vlastně byla na té hospitaci, to jsem říkala a potom v podstatě je to ten rozhovor...*“

Začínající učitelka (Z9) uvádí, že využívá následky jako další formu spolupráce mezi ní a její mentorkou. Díky následkům může vidět inspirativní hodiny u své zkušenější mentorky [...] „*Dále následky, jít se podívat do výuky toho zkušenějšího kolegy a podívat se, jak on to dělá.*“ Rovněž uvádějící učitelka (U9) využívá i ostatních forem spolupráce. V první řadě lze uvést následky, které uvádějící učitelka (U9) v interview zmiňuje [...] „*Samozřejmě také následky oboustranné, jak začínající učitel k uvádějícímu učiteli, tak uvádějící učitel k začínajícímu učiteli.*“ Za další formu spolupráce uvádějící učitelka (U9) využívá osobní konzultace [...] „*... hned na začátku jsme se domluvili, že cokoliv se budeme chtít zeptat, říct si, upozornit se na cokoliv, tak prostě ano, že jsme k tomu otevřené, to je tak nejlepší.*“ Následků jakožto další formy spolupráce využívá i začínající učitelka (Z6) [...] „*... chodila jsem na následky do hodin se dívat.*“ Také uvádějící učitelka (U6) uvádí následky jako formu další spolupráce se začínající učitelkou [...] „*... třeba u mě následky fungovaly.*“ Vzájemné následky využívá i dvojice začínající učitelka (Z10) a uvádějící učitelka (U10). Začínající učitelka (Z10) pravidelně docházela na následky ke své uvádějící učitelce, ještě před tím, než nastoupila do třídy, kterou po paní učitelce převzala [...] „*...než jsem nastupovala do té třídy, tak jsem měla následky.*“ Uvádějící učitelka (U10) spatřuje výhodu ve vzájemných následcích hlavně v tom, že může začínající učitelce být v hodinách

oporou a ukázat jí i druhou možnost, jak dětem lépe vysvětlit učivo [...] „Bylo to tak, že ona u mě byla na násleších po dobu jeden a půl měsíce. A teď jsem u ní já na násleších a je pravda, že, když vidím třeba něco, co by se dalo vysvětlit dětem lépe, tak ji to třeba řeknu. Nebo se jí zeptám, jestli jakoby do toho můžu zasáhnout a třeba do toho vstoupit přímo v té hodině. Takže takto spolupracujeme.“

Začínající učitelka (Z8) a uvádějící učitelka (U8) hojně využívá při spolupráci tandemovou výuku. Uvádějící učitelka (U8) kromě tandemové výuky využívá se svou začínající učitelkou i osobní konzultace jako ostatní formy spolupráce [...] „Využíváme tandemovou výuku, dále děláme rozbory hodin, konzultujeme přípravy na výuku a pravidelně se scházíme.“ Začínající učitelka (Z8) zmiňuje, že kromě konzultací využívají se svou uvádějící učitelkou i náslechy [...] „Dále využíváme konzultace, když něco potřebuji a náslechy v hodinách, že se chodím k paní uvádějící učitelce dívat do hodin.“ Dle mého názoru si myslím, že pro začínajícího učitele je obohacující zkušeností, když si zkusí naplánovat a odučit hodinu se svým zkušenějším kolegou, tedy svým mentorem. Taktéž si myslím, že i uvádějící učitel se může mnohdy inspirovat od svého začínajícího učitele.

Uvádějící učitelka (U2) a začínající učitel (Z2) v interview neuvádí další formu spolupráce. Opět zmiňují, že využívají vzájemných konzultací. Příkladem je výpověď začínajícího učitele (Z2) [...] „...konzultujeme třeba různé projekty.“ Uvádějící učitelka (U2) nenutí svého svěřeného začínajícího učitele chodit na hospitace [...] „Přiznám se, nenutila jsem ho, ať jde na nějaké hospitace, ani si to nevyžádal nebo nechtěl.“ Rovněž i dvojice začínající učitelka (Z3) a uvádějící učitelka (Z3) uvádí jako další formu spolupráce konzultaci. Příkladem je výpověď začínající učitelky (Z3) [...] „Ano, konzultace.“ A uvádějící učitelky (U3) [...] „Také konzultace využíváme.“

Podle mého názoru by mezi začínajícím učitelem a jeho mentorem měly probíhat alespoň dvě formy spolupráce. Příkladem mohou být např. náslechy, během kterých může začínající učitel vidět inspirativní činnosti a náměty do hodin. Myslím si, že čím více spolu začínající učitel a mentor spolupracují, tím snadnější má začínající učitel vstup do praxe, protože je mu poskytnuta větší opora v mnoha oblastech.

Subkategorie ideální forma spolupráce ze subjektivního pohledu

Tato subkategorie ukazuje, jaké osobní preference mají jednotliví respondenti při mentoringu. Většina respondentů uvádí jako ideální formu spolupráce osobní konzultaci. Někteří dotazovaní respondenti v interview zmiňují i hospitace a náslechy, u kterých pro ně byla důležitá následná zpětná vazba. V menší míře je respondenty uváděno vzájemné sdílení materiálů.

Níže zmínění respondenti uvádí za ideální formu konzultace. Dvojice začínající učitelky (Z1) a uvádějící učitelky (U1) se názorově shodují. Pro začínající učitelku (Z1) je ideální formou spolupráce konzultace [...] „*Tady ty konzultace, to je fajn.*“ Jen uvádějící učitelka (U1) ještě dodává, že kromě konzultace považuje za ideální formu spolupráce i sdílení materiálů [...] „*Asi ty konzultace, ale i to sdílení materiálů, protože já se jako od těch mladých taky spoustu naučím, protože zase chodí s novými nápady anebo mají nějaké nové informace třeba ze školy, takže nové stránky třeba objevím nebo tak, takže my se obohacujeme.*“ Také dvojice začínajícího učitele (Z2) a uvádějící učitelky (U2) se jednoznačně v názorech shodují. Začínající učitel (Z2) spatřuje výhody v krátkých konzultacích, při kterých s uvádějící učitelkou prokonzultuje vše potřebné [...] „*Opravdu ty krátké pohovory, je to nepravdělné, ale relativně velmi časté. Člověk prohodí pět minut, co potřebuje zrovna prokonzultovat, pořešit a ono to opravdu stačí.*“ Taktéž uvádějící učitelka (U2) bezprostředně označuje za ideální formu spolupráce konzultaci [...] „*Tady tu konzultaci.*“ Rovněž začínající učitelka (Z4) a uvádějící učitelka (U4) označují za ideální formu spolupráce konzultace. Zejména začínající učitelce (Z4) nejvíce vyhovuje přímá komunikace face to face [...] „*...ta komunikace z očí do očí je stejně vždycky nejlepší.*“ Uvádějící učitelce (U4) vyhovuje se začínající učitelkou prokonzultovat vše potřebné [...] „*Asi to sednout si a popovídat si o tom narovinu, takže tak.*“

Stejně tak začínající učitelka (Z9) a uvádějící učitelka (U9) považují za nejpřínosnější formu spolupráce konzultaci. Začínající učitelce (Z9) nejvíce pomáhá vzájemná interakce s uvádějící učitelkou [...] „*... sednout si, udělat si jakoby ten čas, že se domluvíme třeba po vyučování, že ten a ten den si dáme spolu hodinku a sedíme a probereme třeba konkrétní věci.*“ Uvádějící učitelka (U9) navíc ještě kromě konzultace považuje za ideální formu spolupráce i vzájemné sdílení materiálů [...] „*...že si můžeme všechno poskytnout, to je naprosto fajn.*“

Uvádějící učitelka (U8) nejvíce vyzdvihuje za ideální formu spolupráce osobní kontakt za účelem konzultace a také vzájemné sdílení zkušeností [...] „*Nejvíce osobní*

kontakt a sdílení zkušeností. “ Pro začínající učitelku (Z8) jsou rovněž největším přínosem osobní konzultace. Za ideální formu spolupráce považuje i následky [...] „Řekla bych, že všechny tady ty zmíněné formy, takže osobní konzultace, následky, které jsou mi velkým přínosem a tak. “

Níže zmínění respondenti kromě konzultace uvádí za ideální formu spolupráce i následky. Uvádějící učitelka (U6) uvádí konzultaci za ideální formu spolupráce, jelikož se začínající učitelkou proberou všechny potřebné záležitosti [...] „...ty konzultace jsou výborný, tam se prostě řeší to, co je aktuálně potřeba.“ Stejný názor sdílí i začínající učitelka (Z6), která mimo jiné uvádí i následky jako ideální formu spolupráce, jelikož může vidět ukázkové hodiny u své mentorky [...] „... vždy poradí, když něco potřebuji a pak i ty následky, to bylo dobré vidět, jak probíhají i ostatní v režii někoho jiného.“ Stejně tak dvojice začínající učitelky (Z10) a uvádějící učitelky (U10) označuje konzultaci ideální formou spolupráce. Začínající učitelka (Z10) preferuje konzultaci skrze mobilní telefon nebo i osobní konzultaci v případě, že se jedná o náročnější situaci, kterou je potřeba bezprostředně vyřešit [...] „To záleží asi na situaci. Někdy to stačí fakt probrat jenom po telefonu, protože je to banalita, ale pak jsou tu věci, které se radši řeší třeba s papírem v ruce, když ten školící učitel vidí tu práci toho dítěte a můžeme ji společně rozebrat, tam je zase lepší ta komunikace face to face.“ Uvádějící učitelka (U10) uvádí osobní konzultaci a následky za ideální formu spolupráce. Dále uvádějící učitelka (U10) sděluje, že během následků se navzájem se začínající učitelkou inspirují [...] „Podle mě nejprínosnější je, když jsme v té třídě společně. Už jakoby ona vidí moji práci a můžeme si o tom popovídat. Je pravda, že ona má pro mě spoustu inspirativních nápadů a námětů přímo z fakulty. Ale tím, že jsme spolu, vidíme to navzájem a můžeme si o tom popovídat, to je podle mě přínosný.“

Níže uvedení respondenti kromě následků a konzultací za ideální formu spolupráce označují i hospitace. Uvádějící učitelka (U7) zastává hospitaci jako ideální formu spolupráce. Ráda by ke své začínající učitelce chodila na hospitace častěji, aby se začínající učitelkou rozebrala odučenou hodinu mentorským způsobem [...] „No tak mě nejvíce by vyhovovalo, jak už jsem říkala to, kdybych měla prostor a čas na to jít k paní učitelce na hospitaci třeba častěji, protože paní učitelka z toho byla napoprve dost vyžděšená, bych řekla a já jsem se opravdu snažila to dělat jakoby tím mentorským způsobem, že jí popíšu tu hodinu jako třetí nezúčastněná osoba a mohly bychom to rozebrat...“ Pro začínající učitelku (Z7) je hospitace užitečná, proto jí řadí mezi ideální formy spolupráce. Také jí vyhovují i osobní konzultace, které probíhají s její mentorkou [...] „Noo, asi tak jak to máme zavedené, že

průběžně se tak nějak setkáváme, dorozumíváme, když já potřebuji, tak přijdu. Pomohla mi opravdu i ta hospitace i když jsem z toho byla nervózní, tak byla jsem ráda za názor a rady, které mi byly užitečné.“ Taktéž uvádějící učitelka (U5) uvádí za ideální formu spolupráce hospitace [...] *„Ty hospitace. Ze začátku to není moc příjemný, když člověk není úplně nějaký exhibicionista, tak moc nemáme rádi takové ty „náslechovky“, ale my to máme momentálně nařízené už celý rok, každý měsíc, jednou u ní a jednou ona u mě.“* Naopak začínající učitelka (Z5) považuje za ideální formu spolupráce rozhovor či diskusi za účelem osobní konzultace. V interview zmiňuje i hospitace, ale ty lze považovat za ideální formu spolupráce pouze za předpokladu, když uvádějící učitelka poskytne začínajícímu učiteli zpětnou vazbu [...] *„Ten rozhovor nebo ta diskuse. Nebo spíš i ta hospitace možná, rozhodně to nesmí být hospitace jenom zvlášť, jenom že k vám někdo přijde a nedá vám zpětnou vazbu, to by potom bylo hodně špatný.“*

Uvádějící učitelka (U3) považuje více forem spolupráce za ideální, tímto příkladem jsou náslechy, hospitace a osobní konzultace [...] *„... ten náslech, ta hospitace a potom probrat co tam bylo hezké, co víc rozvíjet, co tam nebylo dobře, poradit co třeba nějak jinak dělat, takový vzájemný rozhovor, vzájemné sdělování informací.“* Za to začínající učitelka (Z3) uvádí pouze náslechy [...] *„Asi ty návštěvy u ní v těch hodinách.“*

Myslím si, že je důležité, aby mentor poskytl zpětnou vazbu začínajícímu učiteli na odučenou hodinu, když k němu přijde na hospitaci. Zkušený mentor tak začínajícímu učiteli ukáže pohled i z jiné perspektivy a doporučí mu do budoucna, na co se více zaměřit. Dle mého názoru soudím, že pokud by hospitace proběhla bez zpětné vazby, tak by pro začínajícího učitele nebyla ideální formou spolupráce.

5.1.3 Kategorie podmínky pro začínající učitele vytvořené školou

Kategorie „podmínky pro začínající učitele vytvořené školou“ je rozdělena do tří subkategorií, kterými se zabývá následný text. Pro každého začínajícího učitele je pomocí, když mu škola, do které nastupuje, dokáže vytvořit vhodné podmínky. Kategorie odpovídá na jednu z výzkumných otázek: „Jaké podmínky vytváří škola pro práci se začínajícími učiteli?“

Subkategorie postup při nástupu

Postup při nástupu začínajícího učitele do praxe je variabilní. Velmi často respondenti uvádí, že byli v přípravném týdnu nejprve seznámeni s vedením školy, se svými mentory, kolegy a s prostředím školy z toho důvodu, aby pro začínajícího učitele byly jeho začátky co nejsnazší.

Zejména pro začínající učitelku (Z1) byly její začátky při vstupu do učitelské praxe snadné, jelikož prošla základní školou jako dítě a na škole se velmi dobře orientuje [...] „*Já jsem touto školou prošla jako dítě. Takže to tu víceméně znám...*“ Oporou pro ni je zároveň její otec, který učí na druhém stupni [...] „*...a můj tatka učí ve vyšších třídách...*“ V případě, když se potřebuje zeptat např. na informace ohledně pedagogické rady, tak kontaktuje svou uvádějící učitelku nebo se zeptá ostatních kolegyně [...] „*...když mě třeba něco zajímá konkrétního, co se, jak dělá nebo já nevím třeba...co si připravit na pedagogickou radu, tak to se ptám kohokoliv, a nejen té mé paní uvádějící učitelky. Jinak tady na škole jsem se orientovala.*“ Uvádějící učitelka (U1) blíže popisuje průběh při nástupu začínající učitelky (Z1). V rámci přípravného týdne byla začínající učitelka nejprve představena celému pedagogickému sboru, absolvovala různá školení, porady a také jí hned byla přidělena uvádějící učitelka, která jí blíže seznámila se všemi potřebnými informacemi [...] „*Tak většinou je to tak, že nastupuje na začátku toho přípravného týdne, je mu představen vlastně celý ten sbor on je představen sboru. Účastní se toho přípravného týdne, všech těch porad, školení, a tak a hned je mu přidělen vlastně někdo, kdo se o něho jakoby stará a ten uvádějící učitel už v tom přípravném týdnu má právě ho uvést jakoby do tady toho chodu. Takže si spolu projedou ten začátek toho školního roku, ukáže mu vlastně, to, co může využít na začátku roku, řekne mu, co je potřeba udělat za ty dokumenty a tak dál.*“ Uvádějící učitel může svému začínajícímu učiteli pomoci i s výzdobou třídy [...] „*Pomůže mu případně třeba s výzdobou třídy nebo záleží na tom, že každý ten učitel je na tom jinak, má jinou výbavu. Takže někdo je úplně samostatný, ví hned všechno, co má dělat a někdo potřebuje víc pomoc...*“ Uvádějící učitelka uvádí, že jelikož se svou svěřenou začínající učitelkou působí na malé škole, tak si všichni vzájemně pomáhají, co je potřeba [...] „*...ale většinou teda u nás je to tak tím, že jsme malá škola, že to není hozeno jen na jednoho člověka, že si tak všichni pomáháme...*“

Začínající učitel (Z2) byl postupně uváděn do praxe paní zástupkyní, která ho blíže seznámila s organizačními záležitostmi [...] „*Tady to postupně uvádění, ať už ty organizační věci, to postupně vysvětlování...*“ Začínající učitel následně obdržel uvádějící učitelku (U2),

kteřá uvádí, že paní zástupkyně nejprve začínajícího učitele seznámila s prostředím školy a legislativou [...] „...paní zástupkyně ho nějakým způsobem uvedla do té školy, co se týká legislativy a všechno kolem.“ Dále vedení školy určilo, kdo bude mentorem, který bude začínajícího učitele provázet v průběhu školního roku [...] „A potom bylo určeno, kdo tedy bude jeho uvádějícím učitelem.“

Začínající učitelce (Z3) byla naopak nejprve přidělena uvádějící učitelka [...] „Byla mi přidělena uvádějící učitelka. Řekli mi tady ta paní učitelka bude ta vaše uvádějící.“ Začínající učitelka (Z3) vyzdvihuje, že každý měsíc musí chodit na náslechy ke své uvádějící učitelce [...] „...takže si každý měsíc fakt musíme chodit do těch hodin, což je jako super, protože já chodím k té uvádějící učitelce. Každý měsíc si vyberu jiný předmět, na češtinu, matematiku a tak dál.“ Taktéž uvádějící učitelka (U3) uvádí, že po dohodě vedení a uvádějícího učitele je ihned začínajícímu učiteli přidělen mentor a následně se rozvíjí vzájemná spolupráce [...] „Po dohodě vedení školy a toho uvádějícího učitele musí ten uvádějící učitel s tím souhlasit...je přidělen po dohodě k učiteli, nějak se ta spolupráce rozvíjí.“

Začínající učitelka (Z4) byla s postupem školy při nástupu do školství maximálně spokojená [...] „Dobře...tak výborně.“ Avšak více nespécifikuje, jak probíhal celkový postup při jejím uvádění. Naopak uvádějící učitelka (U4) blíže popisuje, jak probíhal postup při uvádění začínající učitelky. Uvádějící učitelka (U4) uvádí, že nejprve byla k začínající učitelce přidělena a seznámila ji s prostředím školy [...] „Tak přidělí mu uvádějícího učitele, který ho má vlastně provést.“ Dále se se začínající učitelkou pravidelně schází a chodí si vzájemně na hospitace, podporuje ji. Uvádějící učitelka (U4) uvádí, že se při uvádění začínající učitelky do praxe řídila harmonogramem [...] „Máme takový jakoby seznam, co máme všechno dělat, letos nově jsme měli takový harmonogram, že jsme se měli scházet, co měsíc si chodit i na hospitace a dělat z toho vyhodnocení, zpětnou vazbu. A celkově takto podpora.“ Uvádějící učitelka zmiňuje, že v konečné fázi, jakmile vedení vidí, že uvádějící učitel už nemusí být přiřazen k začínajícímu učiteli, tak odstoupí [...] „A když potom vedení už vidí, že uvádějící učitel není potřeba, tak od toho odstoupí.“

Začínající učitelka (Z5) byla nejprve v přípravném týdnu seznámena s prostředím školy [...] „Tak jako první mě samozřejmě seznámili s tou školou. Poté se účastnila různých školení a již v přípravném týdnu dostala přidělenou uvádějící učitelku [...] „My jsme teda hned ten první týden měli strašně moc školení, takže toho najednou bylo moc těch informací a než se vám to trošku utřídí v té hlavě, tak to chvíli trvá. A právě mě hned ten první týden

představili s mou uvádějí učitelkou, která si mě pak převzala a už mi začala s tím pomáhat.“ Rovněž uvádějí učitelka (U5) uvádí, že začínající učitelka nejprve dostala přiděleného mentora [...] „*Dostane uvádějí učitele.*“ Následně je pro ni mentor oporou a provází ji v průběhu školního roku. Vzájemně probíhají náslechy a hospitace. Uvádějí učitelka (U5) odučené hodiny se začínající učitelkou rozebírá a poskytuje ji zpětnou vazbu. V konečné fázi se paní ředitelce odevzdává vyplněný formulář z hospitace [...] „*...ted' to podchytili náslechy, hospitaci a vykázaným papírem. To znamená, že musí být vykázáno, co jsme dělali. Protože se od toho odvíjí nějaká malá finanční odměna, takže proto to chtějí mít asi podchycený.*“

Při vstupu do nového prostředí je důležité, aby s ním byl začínající učitel důkladně seznámen. Tímto příkladem je začínající učitelka (Z6), kterou nejprve vedení seznámilo s již zmíněným prostředím školy [...] „*Vedení mě seznámilo s kolegy... ukázali mi školu...*“ Následně si začínající učitelka (Z6) mohla vybrat, koho chce za svého mentora [...] „*...poté se paní ředitelka zeptala, s kým si tady nejvíce rozumím a mohla jsem si vybrat svého uvádějí učitele.*“ Uvádějí učitelka (U6) k výpovědi začínající učitelky dodává, že obě působí na malé škole, tudíž si všichni vzájemně pomáhají [...] „*...my jsme opravdu malá škola, takže u nás ho opravdu vezmeme tady všichni pod ta svá křídla a pomáháme. Paní ředitelka dá jasně najevo, že se může kdykoliv obrátit, cokoliv potřebuje. Já jsem jakoby taky k dispozici a takže si myslím, že je to hlavně taková ta nabídka a to podržení.*“

Pan ředitel seznámil začínající učitelku (Z7) s její mentorkou již během prázdnin. Následně začínající učitelka (Z7) uvádí, že se se svou mentorkou setkala ještě před zahájením přípravného týdne „*V průběhu prázdnin, než začal školní rok, tak pan ředitel určil uvádějí učitelku a byly jsme seznámené už na začátku prázdnin, měly jsme spolu setkání ještě před přípravným týdnem.*“ Uvádějí učitelka (U7) dodává, že pan ředitel nechal veškeré náležitosti na ní [...] „*No a v podstatě to pan ředitel nechal na mně.*“ Uvádějí učitelka (U7) předala své začínající učitelce veškeré pokyny k tvorbě tematických plánů, učebnice, vzájemně si vyměnily telefonní kontakty a emaily [...] „*Takže my jsme se s paní učitelkou už potom domluvíly, předala jsem jí učebnice...řekla jsem jí vlastně, že přes prázdniny si má pokusit si nachystat tematické plány. Dala jsem jí svůj email a telefonní číslo, že si prostě dáme vědět. V podstatě tuto část jsme si udělaly náskok už o prázdninách.*“

Myslím si, že pro začínajícího učitele je důležité klima školy, když poprvé nastoupí do nového prostředí. A pokud ve škole převládá příjemné klima, kdy všichni kolegové jsou začínajícímu učiteli nápomocní a ochotní, tak je to pro začínajícího učitele velká pomoc

v jeho začátcích. Tímto příkladem je začínající učitelka (Z8), která má stejnou zkušenost [...] „*Všichni byli velice ochotní, vstřícní...*“ Taktéž ji vedení seznámilo s pedagogickým sborem a byla jí přidělena mentorka [...] „*...vedení mě seznámilo s ostatními kolegy a byla mi přidělena paní uvádějící učitelka.*“ Uvádějící učitelka (U8) doplňuje výpověď své svěřené začínající učitelky tím, že ji paní ředitelka nejprve seznámila s pedagogickým sborem a poté jí byla přidělena jako její mentorka [...] „*... Paní ředitelka seznámila začínající učitelku s ostatními kolegy, poté jsem byla přidělena jakožto uvádějící učitelka.*“ Následně si vzájemně sdělily potřebné informace [...] „*...sdělily jsme si, co od sebe očekávat. Škola to má nastavené tak, že se snaží poskytnout co největší podporu pro začínajícího učitele.*“

Stejně tak začínající učitelce (Z9) byl nejprve přidělen uvádějící učitel [...] „*Přidělila mi toho uvádějícího učitele.*“ Začínající učitelka (Z9) zastává názor, že pro uvádějícího učitele je velmi náročné, když dostane na starost začínajícího učitele, protože z velké části je vše jen na uvádějícím učiteli [...] „*A v podstatě si myslím, že to pro něj musí být náročné, protože toho člověka jakoby dostane na starost... je to všechno jenom na něm bych řekla nebo hodně 80, 90 % je na tom uvádějícím učiteli, takže si myslím, že to na něm hodně stojí.*“ Postup při nástupu začínající učitelky (Z9) doplňuje svou výpovědí uvádějící učitelka (U9), která rovněž uvádí, že nejprve je vždy začínajícímu učiteli přidělen mentor [...] „*...právě škola zajistí toho uvádějícího učitele.*“ V případě, když bude začínající učitelka potřebovat v něčem poradit, tak se může zeptat kohokoliv z pedagogického sboru [...] „*Samozřejmě, že ten začínající učitel má možnost se dojit zeptat i kohokoliv jiného. Máme tady zástupkyni pro první stupeň, takže určitě, kdyby třeba něco ten začínající učitel nezjistil u toho uvádějícího učitele, tak může se určitě obrátit i na ni.*“

Začínající učitelka (Z10) uvádí, že na pozici učitelky nastupovala ze dne na den, a proto jí byla uvádějící učitelka ihned přidělena [...] „*No do pozice učitele jsem nastupovala ze dne na den a školící učitel mi byl přidělen ihned.*“ Následně byla průběžně seznámena s chodem a prostředím školy [...] „*...tak jsem se seznamovala s chodem školy průběžně...*“ Uvádějící učitelka (U10) je názoru, že velmi záleží, jak si začínající učitel a jeho uvádějící učitel vzájemně budou rozumět [...] „*...záleží na těch dvou, jestli si sednou, neseďnou, kolik toho času si najdou společně.*“ Také uvádí, že nejprve začínající učitel dostane přiděleného zkušenějšího kolegu, tedy svého mentora, který je začínajícímu učiteli nápomocen [...] „*...začínající učitel dostane nějakého kolegu, který ho má jakoby podporovat a doprovázet.*“

Podle mého názoru je velmi důležité, aby vedení školy začínajícímu učiteli přidělilo svého mentora již v přípravném týdnu. Jak vyplývá z výzkumu, tak základní školy mají postup při nástupu začínajícího učitele do praxe různorodý. Myslím si, že by vedení školy mělo v první řadě seznámit začínajícího učitele s přiděleným mentorem, který posléze bude jeho průvodcem v průběhu školního roku a seznámí ho s prostředím školy, pedagogickým sborem a s veškerými organizačními záležitostmi, které jsou tak moc důležité.

Subkategorie kariérní plán

V této subkategorii většina respondentů uvádí, že škola nemá vypracovaný kariérní plán pro začínajícího učitele. Někteří uvádějící učitelé si ho vytvořili sami, jiní si sepsali témata, která chtějí se začínajícím učitelem probrat.

Začínající učitelka (Z1) neví, zdali má škola vypracovaný kariérní plán a odkazuje na svou uvádějící učitelku [...] „*paní ředitelka přiděluje tady ty uvádějící učitele tomu, kdo nově nastoupí, ale nevím, jestli to má vyloženě plán. Možná paní učitelka bude vědět pak víc.*“ Uvádějící učitelka (U1) pro svěřenou začínající učitelku má vypracovaný vlastní plán, který má za svou dlouholetou profesní praxi osvědčený a ověřený [...] „*...jak to mám zažitý za těch já nevím 22 let tady, tak už mám ten plán svůj... To, co je prostě pro mě použitelné a praktické.*“ Uvádějící učitelka (U1) uvádí, že výše zmíněný plán zahrnuje organizaci školního roku, metodické postupy, seznámení s dokumentací [...] „*No, tak zahrnuje jednak tedy organizaci školního roku, zahrnuje metodické postupy, co je potřeba, na co si dávat třeba pozor při vyvozování určitého typu učiva během toho daného roku nebo ročníku. Pak seznámení a vedení vlastně veškeré té dokumentace, ať už je to matrika online anebo jsou to všechny ty papírové dokumenty, které máme.*“ Dále plán vytvořený uvádějící učitelkou (U1) zahrnuje seznámení začínajícího učitele se specifickými vývojovými poruchami učení a práci se žáky nadanými [...] „*Pak je to nějaké to seznámení s prací se žáky buď nadanými anebo zase s nějakými specifickými vývojovými poruchami.*“

Začínající učitel (Z2) si myslí, že škola nemá vypracovaný kariérní plán [...] „*...nevím o tom, myslím si, že ne.*“ Naopak uvádějící učitelka (U2) začínajícího učitele zmiňuje, že škola má vypracovaný plán, který je pojmenovaný jako adaptační program [...] „*Ano, máme adaptační program, tak se to jmenuje.*“ Tímto programem se během školního roku začínající učitel a uvádějící učitelka řídí. Uvádějící učitelka (U2) uvádí, že na konci školního roku proběhne schůzka a zhodnotí se přínos [...] „*Podepisujeme takovou jakoby smlouvu a vlastně na konci roku by měla být nějaká schůzka, kde se to shrne, jaký to mělo*

přínos a jaký ne.“ Uvádějící učitelka (U2) shrnuje, co daný adaptační program zahrnuje. V adaptačním programu je rozvrhnutý časový plán, který je rozplánovaný do jednotlivých měsíců, např. seznámení s novým prostředím [...] „*Je v něm zahrnutý časový plán. Na každý měsíc je rozplánovaný...je v něm například seznámení s novým prostředím, probrání osnov...Po měsících je to v něm rozplánováno, na co by se to mělo zaměřit. Začínající učitel by měl chodit na náslechy ke kolegům. Uvádějící učitel a začínající by se měli scházet týdně, ale my jsme spolu každý den.*“ Uvádějící učitelka (U2) dodává, že plán je orientační a řeší se, když je aktuálně potřeba [...] „*Říkám, je to takové orientační a spíš se to řeší, kdy je třeba, v průběhu celého měsíce, celého roku.*“

Začínající učitelka (Z3) byla na začátku školního roku seznámena s potřebnými informacemi a vzájemně si s uvádějící učitelkou chodí na hospitace. Dle výpovědi začínající učitelky (Z3) se s její uvádějící učitelkou podle plánu neřídí, protože tento plán jejich škola vytvořený nemá [...] „*Takže mi na začátku řekla tady ty informace a od září si chodíme tady do těch hodin. Ale jinak nemáme nějaký kariérní plán, plán uvádění, tak to nemáme úplně. My jsme si řekly ty úvodní informace a teď si vlastně chodíme do těch hodin.*“ Uvádějící učitelka (U3) uvádí, že jí vedení školy sdělilo jen důležité body, na které by se měla se svou začínající učitelkou zaměřit [...] „*Plán uvádění...byly nám řečeny jen nějaké body, které bychom měli splnit, které těm začínajícím neopomenout říct.*“ Uvádějící učitelka (U3) popisuje, co všechno dané body zahrnují. Jedná se o seznámení se specifiky školy, legislativou, organizačními záležitostmi jako jsou dozory, dohled nad šatnou a jak postupovat, když se jede na exkurzi či výlet [...] „*...právě tady ty specifika té školy, něco z legislativy, něco ze zvyků, co tady je, jak mají fungovat dozory, jak má fungovat zamykání šatny, jak má fungovat pořádek v šatně, dozory, odevzdávání různých papírů, dokumentů...na exkurze, když se někde jede, tak jak všechno musí být zajištěné, co se musí vyplňovat třeba, než se jde na exkurzi, na výlety, jak to má fungovat.*“

Dle výpovědi začínající učitelky (Z7) je zřejmé, že neví, zdali má škola vypracovaný kariérní plán [...] „*O tom teda nevím.*“ Uvádějící učitelka (U7) uvádí, že škola nemá plán vytvořený, ale že si ho vytvořila sama [...] „*Škola ne, ale já jsem si ho vytvořila sama.*“ Tento plán zahrnuje seznámení začínající učitelky s dokumentací, materiály, pomůckami, vyučujícími metodami a organizačními formami, seznámení práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami [...] „*Vlastně to pokrývá zaprvé ty jednotlivé dokumenty, aby potom paní učitelka uměla s nimi pracovat. Potom tam jsou některé metody a formy práce s dětmi. Potom vím, že jsme se v minulém měsíci zaměřovali na práci s dětmi*

se speciálními vzdělávacími potřebami. Procházely jsme literaturu a pomůcky, co tady máme ve škole, tak seznámení s nimi.“ Dále uvádějící učitelka (U7) zmiňuje, že plán zahrnuje záležitosti, které jsou nezbytné si připravit na pedagogickou radu [...] *„Před poradami vlastně, před čtvrtletní, pololetní a podobně, tak jsme s paní učitelkou řešily, co si má na ty porady nachystat...“*

Níže zmínění respondenti uvádí, že škola nemá vytvořený kariérní plán. Příkladem je výpověď začínající učitelky (Z8) [...] *„Škola nemá vypracovaný plán.“* Tuto odpověď potvrzuje výpověď uvádějící učitelky (U8) [...] *„Nemá.“*

Začínající učitelka (Z4) si myslí, že má škola vytvořený plán [...] *„Myslím si, že ano.“* Ani uvádějící učitelka (U4) stoprocentně neví, zdali má škola vypracovaný plán [...] *„To se musíte zeptat vedení. Určitě něco bude.“* Začínající učitelka (Z5) si myslí, že škola nemá vypracovaný kariérní plán [...] *„Vůbec o tom nevím. Myslím si, že nemáme.“* Stejněho názoru je i uvádějící učitelka (U5), která netuší, zdali má škola plán vypracovaný [...] *„To nevím, na to nedokážu odpovědět.“* Taktéž začínající učitelka (Z10) netuší, jestli má škola vypracovaný plán [...] *„Já nic nevím.“* Stejně tak její uvádějící učitelka (U10) netuší, zda má škola tento plán vytvořený [...] *„Toto teda nevím se přiznám.“* Rovněž začínající učitelka (Z6) s jistotou nedokáže říct, zdali má škola vypracovaný kariérní plán *„O tom nevím.“* Z výpovědi uvádějící učitelky (U6) vyplývá, že škola nemá stanovený kariérní plán a společně se začínající učitelkou řeší záležitosti, které jsou aktuálně potřeba vyřešit [...] *„... nikde není napsaný, že bychom si na začátku daly plán, budu úplně upřímná. Protože některá paní učitelka, když nastoupí na začátku, tak prostě té podpory moc nepotřebuje. Potřebuje třeba opravdu jenom pomoc s administrativou, jiná paní učitelka potřebuje třeba pomoc i nějak metodicky, didakticky. Takže není to o tom, že bychom na začátku měly jasný plán, jak budeme pracovat.“* Též začínající učitelka (Z9) si myslí, že škola nemá vypracovaný kariérní plán [...] *„Nevím o něm, protože si myslím, že papíry máme úplně v pořádku, nadstandardně.“* Stejně tak uvádějící učitelka (U9) potvrzuje výpověď začínající učitelky, která si myslí, že škola žádný plán nemá *„To si myslím, že nemá...“* Uvádějící učitelka (U9) se podle žádného plánu neřídí, ale seznamuje začínající učitelku s veškerými záležitostmi, jak to školní rok vyžaduje [...] *„Já podle žádného plánu nejedu a dělala jsem to tak, jak mi to nějak přišlo jakoby logické, jak to prostě ten školní rok vyžadoval.“*

Z výzkumu vyplývá, že většina začínajících učitelů neví, zdali má škola vypracovaný plán uvádění. Jako doporučení do dalších let bych uvedla, aby uvádějící učitelé své svěřené začínající učitele s tímto plánem seznámili, případně aby tento plán fyzicky obdrželi.

Začínající učitelé by tak byli seznámeni s tím, co je v následujících měsících čeká a s jakými novými informacemi budou od svých zkušenějších kolegů, tedy mentorů seznámeni. Taktéž si myslím, že by všichni mentoři měli mít tento plán pro své začínající učitele vytvořený a rozplánovaný do jednotlivých měsíců. Avšak by nemělo být závaznou povinností se tímto plánem řídit v případě, pokud nastanou přednostnější situace vyžadující vyřešení. Plán by měl mít zejména orientační charakter.

Subkategorie pracovní vytížení

Tato subkategorie si klade za cíl zjistit, zda škola zajišťuje úlevy pro uvádějící učitele, kteří mají právě na starosti začínajícího učitele. Jeden z dotazovaných mentorů uvádí, že pracovní vytížení má snížené kratším úvazkem. Všichni ostatní dotazovaní mentoři jednoznačně uvádí, že žádné snížené pracovní vytížení nemají.

Z pohledu začínající učitelky (Z8) škola pro její mentorku žádné pracovní vytížení nezajišťuje [...] „*Řekla bych, že nezajišťuje.*“ Avšak pro uvádějící učitelku (U8) škola zajišťuje úlevy skrze kratší úvazek [...] „*Ano. Kratším úvazkem.*“

Taktéž začínající učitel (Z2) si myslí, že škola nezajišťuje úlevy pro jeho mentorku [...] „*To si myslím, že ne.*“ Výpověď začínajícího učitele potvrzuje uvádějící učitelka (U2) „*Určitě není sníženo žádné vytížení moje, že by mi nějak ubrali úvazek...*“ Ale dodává, že když dostane na starost začínajícího učitele, tak dostává navíc finanční odměny [...] „*Spíš si myslím, že je to zahrnuto v rámci odměn.*“

Stejně tak začínající učitelka (Z7) si myslí, že škola žádné pracovní úlevy nezajišťuje pro její mentorku a dodává, že má naopak více práce [...] „*Asi ne, já myslím, že to má pořád stejně a akorát má práci navíc se mnou.*“ Výrok začínající učitelky potvrzuje uvádějící učitelka (U7), která žádné snížené pracovní vytížení neuplatňuje [...] „*O žádném takovém nevím a žádné takové neuplatňuji.*“ Rovněž začínající učitelka (Z5) se názorově shoduje se začínající učitelkou (Z7), která uvádí, že její mentorka má ještě větší vytížení, když dostane začínajícího učitele na starost [...] „*Větší...oni mají na starost ještě nás, takže to je potom ještě starost navíc. Jinak si myslím, že ne.*“ Výpověď potvrzuje uvádějící učitelka (U5) [...] „*Absolutně ne. Nemáme nižší, třeba o hodinu méně nebo něco.*“

Taktéž všichni ostatní začínající učitelé uvádí, že pro jejich uvádějící učitele škola nezajišťuje žádné snížené pracovní vytížení. Příkladem je výpověď začínající učitelky (Z1) [...] „*To si myslím, že úplně ne.*“ To potvrzuje uvádějící učitelka (U1) [...] „*Ne, to ne.*“ Za další příklad lze uvést odpověď začínající učitelky (Z4) [...] „*Myslím si, že ne.*“ Výpověď

začínající učitelky (Z4) stvrzuje uvádějící učitelka (U4) [...] „Ne.“ Rovněž začínající učitelka (Z6) si myslí, že škola nezajišťuje snížené pracovní vytížení pro její mentorku [...] „*Já si myslím, že ne.*“ Uvádějící učitelka (U6) jednoznačně uvádí, že když vykonává funkci mentorky, tak pro ni škola nezajišťuje žádné jiné snížené pracovní vytížení [...] „*Ne, to ne.*“ Také začínající učitelka (Z9) výstižně uvádí, že není sníženo pracovní vytížení pro její mentorku [...] „*Ne, ne.*“ S tímto názorem souhlasí uvádějící učitelka (U9) [...] „*Ne.*“ Ani pro uvádějící učitelku (U10) škola nezajišťuje snížené pracovní vytížení [...] „*Nezajišťuje.*“ Začínající učitelka (Z3) uvádí, že neví, zdali škola pro její mentorku snižuje pracovní vytížení [...] „*Tak to já nevím...to se spíš zeptat uvádějící učitelky.*“ Škola pro uvádějící učitelku (U3) snížené pracovní vytížení nezajišťuje „*Ne, tak to ne.*“

Dle mého názoru je pro uvádějícího učitele časově náročné, když dostane na starost začínajícího učitele, kterého musí seznámit se všemi náležitostmi, se kterými se v průběhu školního roku bude potýkat. Proto si myslím, že by mělo být snižováno pracovní vytížení pro mentory, jak už třeba kratším úvazkem, který uvedl jeden z respondentů. Mnohdy mentoři nemohou jít ke svému začínajícímu učiteli na hospitaci či naopak začínající učitelé na náslech do hodin, jelikož učí ve stejný čas a dané třídy nemá kdo suplovat.

5.1.4 Kategorie výběr mentora

Kategorie „Výběr mentora“ je rozdělena do dvou subkategorií, kterými se zabývá následná část textu. Výběr vhodného mentora pro začínajícího učitele je důležitý, jelikož skrze své zkušenosti dokáže začínajícímu učiteli poskytnout dostatečnou oporu v jeho začínající praxi. Kategorie odpovídá na výzkumnou otázku: „Jak škola vybírá uvádějící učitele?“

Subkategorie interní/externí mentor

V této subkategorii, která se zaměřuje na to, zdali má škola mentora interního (svého vlastního) nebo externího (z jiné školy). Všichni respondenti uvádí, že má škola pouze interní mentory, kteří přímo na daných školách působí.

Začínající učitelka (Z1) i uvádějící učitelka (U1) se jednoznačně shodují, že má škola pouze interní mentory. Začínající učitelka (Z1) v interview zmiňuje [...] „... *interního.*“ A uvádějící učitelka (U1) uvádí [...] „*Interního, externího to my nemáme...*“ Taktéž dvojice začínající učitelka (Z2) a uvádějící učitelka (U2) se názorově shodují, že má jejich škola interní mentory. Příkladem je tvrzení začínající učitelky (Z2) [...] „*Je to tady, interní.*“ A tvrzení uvádějící učitelky (U2) [...] „...*vždycky to byl v rámci školy nějaký kolega. My*

jsme velká škola, takže v tom oboru tady vždycky někdo je.“ Škola, na které působí začínající učitelka (Z3) a uvádějící učitelka (Z3) má všechny uvádějící učitele přímo ze školy. Začínající učitelka (Z3) se v interview zmiňuje, že na jejich škole bývá mentor většinou přidělen paralelně podle ročníku, avšak nyní má začínající učitelka přidělenou mentorku, která neučí paralelně stejný ročník [...] *„My máme všichni uvádějícího přímo ze školy. Většinou se to dává podle toho ročníku. I když nám to teda s paní uvádějící učitelkou nevyšlo. Správně bych měla mít někoho z druhého ročníku...“* I uvádějící učitelka (U3) uvádí působení interních mentorů [...] *„Máme interní.“* Stejně tak dvojice začínající učitelky (Z4) a uvádějící učitelky (U4). Začínající učitelka (Z4) uvádí, že na škole jsou pouze interní mentoři [...] *„Škola naše čerpá z interních zaměstnanců, které máme tady ve škole.“* Uvádějící učitelka (U4) odpovídá stručně a výstižně, že mají na škole jen interní mentory [...] *„Máme interní všechny.“* Rovněž uvádějící učitelka (U5) a začínající učitelka (U5) se jednoznačně názorově shodují, že na škole mají jen místní, tedy interní mentory. Příkladem je tvrzení začínající učitelky (Z5) [...] *„Obě učitelky jsou přímo z této školy.“* A výrok uvádějící učitelky (U5) [...] *„Všichni učitelé jsou z této školy.“* Také začínající učitelka (Z6) a uvádějící učitelka (U6) mají ve škole jen interní mentory. Důkazem je výrok začínající učitelky (Z6) [...] *„Z jiné školy tady nikdo nedojíždí, co vím, takže interního uvádějícího učitele“* A výrok uvádějící učitelky [...] *„Ano, interního.“* Rovněž i začínající učitelka (Z8) uvádí interního mentora, který na škole působí [...] *„Škola má interního uvádějícího učitele.“* Stejně tak uvádějící učitelka (U8) zmiňuje interního mentora, tedy místního, který na škole působí [...] *„Vlastního mentora.“*

Stejně tak začínající učitelka (Z7) si myslí, že na škole mají jen interního mentora [...] *„Já si myslím, že uvádějící učitel je jen tady ze školy.“* Tvrzení začínající učitelky sebestiše potvrzuje uvádějící učitelka (U7), která uvádí, že na škole mají jen interního mentora [...] *„Ano, interního.“* K tomu uvádějící učitelka dodává, že ona sama má ještě externí mentorku, kterou má primárně na mentoring uvádějícího učitele [...] *„...ale já mám v podstatě jakoby ještě externí mentorku. A tady ta mentorka, kterou mám nyní já je primárně na mentoring uvádějícího učitele.“* Uvádějící učitelka (U9) si myslí, že škola nemá externí mentory *„Myslím si, že nemá externí.“* Výrok uvádějící učitelky potvrzuje začínající učitelka (Z9), která uvádí, že škola má pouze interní mentory [...] *„Ano, interního.“* Uvádějící učitelka (U10) o externích mentorech nic neví a sama působí na škole jako interní mentor [...] *„Já o externích nevím. Já jsem interní.“* Začínající učitelce (Z10) byla přidělena

uvádějící učitelka (U10), když na dané škole absolvovala praxi, tudíž z výpovědi je znatelné, že škola má interní mentorku „*Já mám paní učitelku, která mi už byla na praxi přidělena.*“

Podle mého názoru by interní mentoři z daných škol měli mít ze začátku i své externí mentory, kteří se specializují primárně na mentoring a ukazují jim různé způsoby, jak by uvádějící učitel měl vést, podporovat a rozvíjet začínajícího učitele v jeho profesní dráze.

Subkategorie rozhodující kritéria pro výběr mentora

Tato subkategorie zkoumá, jaká jsou rozhodující kritéria pro výběr mentora. Nejčastěji respondenti uvádějí, že při výběru mentora je rozhodující, aby měl zkušenosti, odbornost, erudovanost a ideálně, aby mentor a začínající učitel učili ve stejném ročníku tzv. paralelně a mohli se například mezi sebou domlouvat, jestli jsou na stejné úrovni probírané látky a zdali stíhají plnit tematický plán. Velice zajímavá je odpověď jednoho z respondentů, který uvádí, že si začínající učitel může vybrat svého mentora podle toho, kdo je mu blízký a s kým si rozumí.

Rozhodujícími kritérii pro výběr mentora jsou dle uvádějící učitelky (U1) zkušenosti, délka praxe a aby byl uvádějící učitel se začínajícím učitelem paralelně v jednom ročníku, případně aby v ročníku nebyl příliš velký rozdíl [...] „*Myslím si, že ten daný ročník, většinou je to tak, že se snažíme, aby byli ti dva učitelé paralelně v jednom ročníku nebo aspoň, aby to nebyl moc velký rozdíl, takže třeba jednička, dvojka a pak je to délka praxe většinou a ty zkušenosti.*“ Stejněho názoru je i uvádějící učitelka (U3), která považuje zkušenosti a praxi za rozhodující kritéria při výběru mentora [...] „*Tak asi zkušenosti, léta praxe...*“ Stejně tak uvádějící učitelka (U4) uvádí, že by mentor měl mít mnohaleté zkušenosti [...] „*Určitě by měl mít mnohaleté zkušenosti.*“ Taktéž uvádějící učitelka se přiklání k názoru, že by mentor měl mít zkušenosti [...] „*Musí mít zkušenosti.*“ Délka praxe a zkušenosti jsou stěžejní i z pohledu uvádějící učitelky (U7) „*...hraje tam roli určitě délka praxe, zkušenosti.*“

Aprobace je dle uvádějící učitelky (U2) rozhodujícím kritériem pro výběr mentora [...] „*...myslím si, že většinou je to prostě tak, aby to byl v oboru aprobovaný vyučující.*“ Rovněž jako další kritérium uvádí délku praxe [...] „*...asi jsem byla vhodná, že už mám tu praxi.*“ Stejně tak aprobace je dle uvádějící učitelky (U9) jedno z hlavních kritérií [...] „*...ale myslím si, že jedno z hlavních kritérií, protože to tak vidím, že to tak vždycky je, je aprobace.*“ Dalším kritériem je dle uvádějící učitelky (U9), aby byl mentor se začínajícím učitelem paralelně ve stejném ročníku [...] „*Samozřejmě, že v rámci aprobace a u nás prvostupňových v rámci ročníků, že to je vždycky učitelka z toho daného ročníku, aby vlastně*

šly společně a aby mohly spolu pracovat.“ Podle mého názoru je výše zmíněné kritérium jedno z nejzákladnějších, a to zejména z toho důvodu, aby zkušený mentor mohl být pro svého svěřeného začínajícího učitele průvodcem. Společně mohou konzultovat učivo, zda jsou v souladu s tematickým plánem, dohromady mohou plánovat výlety pro jejich třídy apod. To rovněž uvádí i uvádějící učitelka (U10), podle které je stěžejní, aby začínající učitel a jeho mentor učili stejný ročník paralelně [...] „Ideální je, když učí ti dva prostě stejný ročník, aby mohli konzultovat i průběh učiva, jestli jsou zároveň a tak dále. Takže to je asi nejpřírodnější, když to takhle jde nastavit.“

Odbornost a erudovanost pedagoga jsou dle uvádějící učitelky (U8) klíčová kritéria, aby mentor mohl vykonávat svou funkci [...] „Rozhoduje určitě odbornost a erudovanost pedagoga.“

Dle mého názoru je netradičním kritériem při výběru mentora, když si začínající učitel vybírá uvádějícího učitele na základě sympatií. Uvádějící učitelka (U6) uvádí, že tímto způsobem si ji začínající učitelka vybrala [...] „Paní ředitelka se zeptala, koho by chtěla mít jako uvádějícího učitele, s kým si rozumí, s kým je si blízká a uváděný učitel si vybral.“

5.2 Interpretace získaných dat pomocí obsahové analýzy

Ve druhé části výzkumu byly analyzovány 4 školní dokumenty pomocí obsahové analýzy. Pro zachování anonymity dat nebudou základní školy pojmenovány. Obsahová analýza se zaměřuje na identifikování shodného či podobného postupu škol v jednotlivých měsících, během kterých má uvádějící učitel za úkol začínajícího učitele seznámit s veškerými náležitostmi.

5.2.1 Kategorie měsíce

Obsahovou analýzou byla identifikována 1 významová kategorie a 11 subkategorií. Kategorie odpovídají na jednu z výzkumných otázek: „Jaké podmínky vytváří škola pro práci se začínajícími učiteli?“ Pro přehlednost byla vytvořena následující tabulka.

1. Kategorie	Měsíce
Subkategorie	srpen
Subkategorie	září
Subkategorie	říjen
Subkategorie	listopad
Subkategorie	prosinec
Subkategorie	leden
Subkategorie	únor
Subkategorie	březen
Subkategorie	duben
Subkategorie	květen
Subkategorie	červen

Tabulka č. 4: *Významové kategorie a subkategorie* (vlastní zpracování)

Subkategorie srpen

Na základě obsahové analýzy byl ve školních dokumentech identifikovaný shodný postup základních škol v měsíci srpen, během kterého uvádějící učitelé své svěřené začínající učitele seznamují s kolegy, prostředím školy, školskou legislativou včetně osnov, tematickými plány a školními pomůckami.

Subkategorie září

Rovněž v měsíci září byl ve školních dokumentech pomocí obsahové analýzy zjištěn shodný postup, kdy uvádějící učitelé seznamují začínající učitele s vedením pedagogické dokumentace a jsou jim nápomocni s přípravami na výuku.

Subkategorie říjen

Z obsahové analýzy vyplývá, že měsíc říjen je ve znamení uplatňování individuálního přístupu k jednotlivým žákům spolu s respektováním specifických vývojových poruch.

Subkategorie listopad

Na základě obsahové analýzy bylo zjištěno, že předmětem listopadového plánu je hodnocení za první čtvrtletí, organizace třídních schůzek, komunikace a spolupráce s rodiči.

Subkategorie prosinec

Taktéž v měsíci prosinec byl ve školních dokumentech pomocí obsahové analýzy zjištěn stejný postup základních škol, kdy uvádějící učitelé seznamují své začínající učitele s přípravou besídky.

Subkategorie leden

Rovněž i v této subkategorii bylo obsahovou analýzou identifikováno, že v měsíci leden mentoři obzvláště začínající učitele s pololetní klasifikací a slavnostním předáváním vysvědčení.

Subkategorie únor

Stejně tak v měsíci únor byl obsahovou analýzou školních dokumentů odhalen shodný postup základních škol. Uvádějící učitelé v tomto měsíci plánují se začínajícími učiteli různé školní akce.

Subkategorie březen

V subkategorii březen byl obsahovou analýzou školních dokumentů objeven shodný postup základních škol. Uvádějící učitelé začínající se svými začínajícími učiteli plánovat školu v přírodě a školní výlety.

Subkategorie duben

V rámci této subkategorie byl obsahovou analýzou školních dokumentů zjištěn shodný postup základních škol, kdy předmětem dubnového plánu je, aby uvádějící učitelé blíže seznámili začínající učitele s mezipředmětovými vztahy.

Subkategorie květen

Pro předposlední subkategorii je charakteristické, že identifikovaným shodným postupem základních škol v měsíci květen se mentoři společně se začínajícími učiteli zaměřují na upevňování a opakování učiva.

Subkategorie červen

V poslední subkategorii bylo pomocí obsahové analýzy zjištěno, že mentoři shodně v měsíci červen seznamují začínající učitele s bezpečností na školních výletech a odevzdáváním učebnic.

Na základě obsahové analýzy bylo zjištěno, že ve školních dokumentech, které jsou rozplánované do jednotlivých měsíců, mají dané školy v určitých bodech shodný nebo podobný postup. Pro názornější souhrn byla vytvořena následující tabulka.

1. Kategorie	Měsíce	Shodný či podobný postup základních škol v jednotlivých měsících
Subkategorie	srpen	seznámení s kolegy, seznámení s prostředím, školní pomůcky, tematické plány, osnovy, školská legislativa, vedení dokumentace
Subkategorie	září	vedení pedagogické dokumentace, přípravy na výuku
Subkategorie	říjen	uplatňování individuálního přístupu k jednotlivým žákům, respektování specifických vývojových poruch
Subkategorie	listopad	hodnocení za 1. čtvrtletí, organizace třídních schůzek, komunikace a spolupráce s rodiči
Subkategorie	prosinec	příprava besídky
Subkategorie	leden	pololetní klasifikace, slavnostní předávání
Subkategorie	únor	plánování školních akcí
Subkategorie	březen	plánování školy v přírodě, výletů
Subkategorie	duben	mezipředmětové vztahy
Subkategorie	květen	upevňování učiva, opakování učiva
Subkategorie	červen	odevzdání učebnic, bezpečnost na školních výletech

Tabulka č. 5: *Souhrn výsledků shodného či podobného postupu základních škol v jednotlivých měsících (vlastní zpracování)*

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Dříve než budou rozebírány dílčí výzkumné otázky a souhrnné odpovědi na tyto jednotlivé výzkumné otázky, tak je podstatné si připomenout hlavní cíl výzkumu, pomocí kterého bylo analyzováno, jak začínající učitelé hodnotí své uvádějící učitele. Dílčí cíle výzkumu byly vytyčeny takové, aby pomocí výzkumu bylo odhaleno, jak uvádějící učitelé realizují mentoring, dále aby prostřednictvím výzkumu byly analyzovány formy spolupráce začínajících učitelů s uvádějícími učiteli a objasněny podmínky, jaké vytváří škola pro práci se začínajícími učiteli. Poslední dílčí výzkumný cíl byl stanoven, aby mohlo být odhaleno, jak škola vybírá uvádějící učitele. Naplnění všech stanovených výzkumných cílů zjistíme pomocí odpovědí na výzkumné otázky, kterých bylo stanoven celkem 5. Výzkumné otázky vychází ze stanovených výzkumných cílů.

V následující části práce budou vymezeny dílčí odpovědi na stanovené výzkumné otázky. První výzkumnou otázkou, která vychází z dílčího výzkumného cíle je: „*Jak uvádějící učitelé realizují mentoring?*“ Na první výzkumnou otázku lze odpovědět pomocí výzkumné metody – rozhovoru. Výzkum prokázal, že všichni začínající učitelé dostali přiděleného svého mentora. Jakmile jsou začínající učitelé přiděleni svým mentorům, dostává se jim očekávaná pomoc v organizačních i administrativních věcech, neopomenutelná je také orientace začínajícího učitele na dané škole, pomoc s klasifikací, opravováním, sdílením materiálů. Taktéž k tomu patří odborné vedení a rady, jak správně reagovat na situace s rodiči. Dále je kladen důraz na samotný vyučovací proces v podobě zpětné vazby na odučenou hodinu začínajícího učitele. Zejména zpětná vazba je dosti obohacující. Z výzkumu vyplývá, že mentoři jsou svým svěřeným začínajícím učitelům za jakékoliv situace nápomocní a jsou jim neustále k dispozici. Začínající učitelé ve výzkumu uvedli, že největší pomocí, které se jim dostává od jejich mentorů při realizovaném mentoringu jsou konzultace, rady ohledně klasifikace, konzultování příprav spolu s dokumenty, sdílení materiálů, zkušeností a metod, které mohou následně využít ve výuce. Mentoři tedy při realizaci mentoringu ukazují svým svěřeným začínajícím učitelům teorii v praxi. Překvapivým zjištěním bylo, že jeden mentor realizuje mentoring v rámci tandemové výuky, kdy je společně se začínající učitelkou přímo ve třídě. Někteří uvádějící učitelé při realizaci mentoringu plánují průběh podpory pro začínající učitele pomocí plánu uvádění, jiní se naopak věnují tomu, co je potřeba se začínajícím učitelem v aktuální chvíli řešit. Toho docílí pravidelným setkáváním, vzájemnými náslechy, které jsou následně rozebrány. Nedílnou součástí je i podpora v administrativních věcech, jako například zápis

do výkazů, cestovních příkazů a jak zapisovat do třídní knihy. Na základě výzkumné činnosti bylo odhaleno, že je nespornou výhodou, když začínající učitel spolu se svým mentorem učí paralelně ve stejném ročníku. Realizace mentoringu uvádějících učitelů spočívá i v podpoře svého přiděleného začínajícího učitele v situacích, které se zdají být problematické. Výzkum dále odkryl, že uvádějící učitelé spatřují největší přínos mentoringu v oblasti organizační (organizace školního roku, orientace v pomůckách na půdě školy) a v oblasti teoretické. Avšak protikladem je jeden případ, kdy mentor tvrdil, že začínajícímu učiteli chyběly základy didaktiky a taktéž bylo potřeba pracovat na oblasti pedagogického sebevědomí, kde bylo třeba ubezpečení, že postupuje v oblasti didaktiky správným směrem. Další oblastí je zaujmutí žáků, kdy začínající učitel se obracel s otázkami na svého mentora s možnými prostředky motivace. Motivací pro žáky může být také samotná klasifikace, na kterou se začínající učitelé také mnohdy dotazují. Problém bývá se spravedlivým známkováním např. u pravopisných jevů. Z výzkumu je patrné, že nejcennější pomocí pro začínajícího učitele od přiděleného mentora jsou cenné rady, které člověk získá až mnohaletou praxí.

Druhou výzkumnou otázkou je: „*Jaké jsou formy spolupráce mezi začínajícími učiteli a jejich uvádějícími učiteli?*“ Na tuto výzkumnou otázku lze odpovědět pomocí výzkumné metody – rozhovoru. Výzkum uvádí, že nejpoužívanější formou spolupráce mezi začínajícími učiteli a jejich mentory je konzultace. Předmětem konzultací bývá řešení chování problémových žáků, soulad s tematickým plánem apod. Mezi ostatní formy spolupráce byly z výzkumu identifikovány náslechy, hospitace, sdílení materiálů. Jeden z respondentů uvedl i tandemovou výuku. Z výzkumu dále vyplývá, že jednotliví respondenti mají různorodé osobní preference. Převážná většina respondentů uvedla za ideální formu spolupráce osobní konzultaci. Dále byly respondenty hojně uvedeny hospitace a náslechy s nepostradatelnou zpětnou vazbou. V drtivé menšině bylo uvedeno vzájemné sdílení materiálů.

Třetí výzkumnou otázkou, která rovněž vychází z dílčího výzkumného cíle je: „*Jaké podmínky vytváří škola pro práci se začínajícími učiteli?*“ Na danou výzkumnou otázku lze odpovědět pomocí výzkumných metod rozhovoru a obsahové analýzy školních dokumentů. Výzkum prokázal, že postup při nástupu začínajícího učitele do praxe je různorodý. Avšak nejprve vedení školy začínajícímu učiteli přidělí mentora, dále je seznámen s pedagogickým sborem, s prostředím školy, organizačními záležitostmi a v neposlední řadě s legislativou. Raritou je, že jeden z respondentů si mohl svého mentora vybrat na základě jeho sympatií.

Začínající učitel je podroben mnoha školením a poradám. Zanedlouho absolvuje náslechy a hospitace. Z výzkumu rovněž vyplývá, že některé školy mají pro své začínající učitele vypracovaný plán uvádění, jiným názvem kariérní plán či adaptační program, podle kterého je třeba se řídit. Avšak převážná část respondentů uvedla, že škola nemá vypracovaný plán uvádění pro začínající učitele. Malý vzorek uvádějících učitelů si plán uvádění vytvořili svépomocí a jiní si sepsali body, které chtěli se svým začínajícím učitelem v průběhu školního roku projít. Předmětem obsahové analýzy byly 4 školní dokumenty. Obsahová analýza se koncentrovala na identifikaci shodného či podobného postupu škol v daném časovém období. Viz. tabulka č. 5: *Souhrn výsledků shodného či podobného postupu základních škol v jednotlivých měsících*. Dále výzkum podkryl, že pouze jeden z dotazovaných mentorů má snížené pracovní vytížení kratším úvazkem. Ostatní mentoři pracovní vytížení snížené nemají.

Čtvrtou výzkumnou otázkou je: „*Jak škola vybírá uvádějící učitele?*“ Na výzkumnou otázku lze odpovědět pomocí výzkumné metody a tím je rozhovor. Dotazovaní respondenti uvedli, že školy, na kterých působí, volí mentory ze svých vlastních řad. Z výzkumu tedy plyne, že na školách působí pouze interní mentoři. Volba mentora je podmíněna mnoha kritérii, avšak nemusí být všechna splněna, to závisí na stanovisku ředitele školy. Mezi tato kritéria patří erudovanost, zkušenost v rádech let. Ideálním případem také je, pokud dvojice mentor – začínající učitel vyučovali paralelně stejný ročník, což vede k synchronní výuce. Z výzkumu také vyplynulo, že mentor nemusí být bezpodmínečně zvolen na základě zkušeností a své praxe, nýbrž na základě sympatií k uvádějícímu učiteli.

V neposlední řadě bude zodpovězena hlavní výzkumná otázka, taktéž vycházející z hlavního cíle výzkumu: „*Jak začínající učitelé hodnotí své uvádějící učitele?*“ Ve výzkumu nebyly zaznamenány žádné případy, kdy by začínající učitelé záporně hodnotili své uvádějící učitele. Převládaly vždy kladné odezvy. Nejčastěji začínající učitelé vyzdvihovali, že se mohou kdykoliv na své mentory obrátit a jsou jim v mnoha oblastech kdykoliv ku pomoci.

Na závěr této kapitoly lze dodat, že se podařilo naplnit hlavní i dílčí výzkumné cíle. Z výzkumu je zřejmé, že mentoring pozitivně ovlivňuje kvalitu uvádění začínajícího učitele do praxe s důrazem na administrativu, didaktiku a vyučovací proces jako takový.

7 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

V závěru diplomové práce by bylo žádoucí zesumarizovat výsledky zjištění, které vychází z kvalitativního výzkumu. I přes fakt, že výsledky zde v této práci jsou již zmíněny, je potřeba je také doplnit limity, které mohou radikálně přispívat do výsledku výzkumu.

Z výzkumu je patrné, že co se týče volby mentora, v drtivé většině vedení dané školy sáhne po svém vlastním (interním) učiteli. Predispozice pro výběr mohou být různorodé, avšak klíčovými faktory jsou: zkušenosti a délka praxe daného učitele, jeho erudovanost, ochota a zejména vstřícnost být pro začínajícího učitele průvodcem. Zcela ideálním případem je, pokud dvojice mentor – začínající učitel vyučují paralelně ve stejném ročníku, z čehož plyne přehršel výhod, jako např. kontrola, zda je správně a včas plněn tematický plán, sdílení materiálů pro výuku nebo účast na stejných akcích a jejich vzájemná příprava. Limitem výzkumu v této dané oblasti je, že žádná z výše zapojených škol do výzkumu neměla externího mentora, což by se podepsalo na rapidním navýšení nákladů dané školy, avšak nespornou výhodou by zde bylo, že mentoři jsou na tuto danou oblast pečlivě proškolení a mají léta zkušeností a zcela jistě mají řádně vypracovaný plán uvádění, jiným názvem kariérní plán, či adaptační program. Šneberger (2012) v teoretické části taktéž uvádí, že zkušení externí mentoři při provádění mentoringu striktně dodržují licence a akreditace, za což jsou ale náležitě odměněni v podobě nemalého finančního obnosu.

Dle Wiegerové et al. (2015) se za kvalitního mentora dá považovat jedinec, který je alespoň 5 let ve školském procesu a má alespoň úspěšně ukončenou první kvalifikační zkoušku. Všichni respondenti podrobeni výzkumu splňují alespoň jeden pilíř této teorie, a to, že jejich praxe přesahuje délku 5 let.

Dle mého názoru by mělo hrát roli při výběru mentora i to, aby to byl aprobovaný pedagog. Mentor by neměl začínajícího učitele kritizovat, ale naopak, aby dokázal k začínajícímu učiteli přistupovat spíše povzbudivým přístupem, kdy začínajícímu učiteli sdělí, co se povedlo a co by se dalo příště udělat jinak. Je důležité, aby mentor začínajícímu učiteli dokázal ukázat nabídku různorodých způsobů a možností. Měl by začínajícího učitele profesně podpořit v jeho růstu a vzbuzovat v něm pocit důvěry, že za ním může kdykoliv přijít. S tímto názorem se ztotožňuje i Kopáčová (2019).

Výzkum taktéž uvádí, že co se týče nižšího pracovního vytížení mentora, tak vedení školy tuto možnost nenabízí. Pouze jeden respondent měl z důvodu mentoringu začínajícího učitele zkrácený úvazek. Limitem je, že ostatní dvojice, ve kterých uvádějí učitel neměl od vedení školy žádné úlevy neměla tolik prostoru na vzájemné konzultace a hospitace, jelikož byli omezeni tím, že oba ve stejnou dobu museli učit. V tomto názoru se lze opřít o teorii, kterou uvádí Kopáčová (2019), kdy zastává názor, že ředitel školy by měl uvádějímu učiteli obstarat podmínky tak, aby měl možnost svého začínajícího učitele podporovat. Toho se docílí, že uvádějí učitel bude mít například snížený úvazek, či bude zajištěno suplování za jeho osobu v případě, když bude mentor vykonávat hospitaci u začínajícího učitele.

Na základě výzkumu bylo zjištěno, že škola po jmenování mentora postupuje zcela synchronizovaně. Je už na samotném uvádějí učitel, zda si vytvoří svůj plán uvádění (kariérní plán, adaptační program) nebo využije školou vytvořený plán uvádění, pokud jej škola vlastní. Limitem je, že ne všechny školy tento plán mají vytvořen. Wiegerová et al. (2015) konstatuje, že adekvátním nástrojem spolupráce může být vytvoření adaptačního programu.

Dle výzkumu mentor zajišťuje pro začínajícího učitele oblast podpory, do které patří seznámení s prostředím školy, chodem školy, pedagogickým sborem, administrativou apod. Oblastmi podpory se v teoretické části zabývá Podlahová (2004).

Limitem spolupráce mezi začínajícím učitelem a jeho mentorem může být nevyužití všech forem spolupráce, které jsou blíže přiblíženy v teoretické části, jež popsala Prášilová (2003). Ve výzkumu se nevyskytovaly zejména tyto formy spolupráce: rotace práce, asistování, působení v roli lektora. Tyto formy spolupráce by se daly označit za limity. Neztotožňuji se s rotací práce, jelikož se domnívám, že pro začínajícího učitele je už tak za dosti náročné se seznámit s prostředím, ve kterém se v danou chvíli nachází, natož se v počínající fázi zaučování ocitát na různých doposud neznámých místech pracoviště.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě zrealizovaného výzkumu lze uvést několik konkrétních doporučení pro praxi.

Když nastoupí začínající učitelé do praxe, tak mohou být plní rozporuplných pocitů a mít obavy z neznámého, zdali vše zvládnou. Proto velkou pomocí pro začínající učitele je, když dostanou přiděleného zkušenějšího kolegu, tedy mentora, který jim bude průvodcem v průběhu celého školního roku. Z tohoto důvodu bych všem ředitelům základních škol ráda doporučila, aby začínajícím učitelům přidělovali uvádějící učitele, kteří jim budou v mnoha oblastech nápomocni.

Za vhodné se také nabízí vytvoření metodické příručky pro začínající učitele, která by zahrnovala specifické oblasti, s nimiž se začínající učitelé mohou během své učitelské praxe setkat. V rámci těchto oblastí by v příručce byly popsány organizační informace a záležitosti, postup při vyplňování školní legislativy či náplň spolupráce s uvádějícím učitelem. Součástí metodické příručky by také mohly být náročné pedagogické situace, se kterými by se mohl začínající učitel setkat a návrh řešení těchto situací, jak k nim správně či spravedlivě přistupovat.

Mezi mé doporučení patří, aby uvádějící učitelé své svěřené začínající učitele seznámili s plánem uvádění. Ten může být pro začínajícího učitele nesmírným pomocníkem při organizaci školního roku, což vede k rozplánování si nejrůznějších aktivit do jednotlivých měsíců a zvládnutí tak všech bodů. Je nutno mít na paměti, že tento plán má pouze informativní charakter a není nutné jej striktně dodržovat, jelikož má začínajícímu učiteli sloužit jako opora.

Mé další doporučení spočívá i v pravidelných vzájemných násleších a hospitacích mezi začínajícími učiteli a jejich mentory, kdy se tak mohou vzájemně obohatit o nové inspirativní náměty a zkušenosti. Pro začínajícího učitele může být stresové, když k němu jeho uvádějící učitel přijde poprvé na hospitaci do hodiny. Tak z toho důvodu bych doporučila, aby byly hospitace vždy předem domluvené a tím se tak minimalizoval stres u začínajícího učitele z neohlášené návštěvy. Dle mého názoru je stěžejní, aby po hospitaci následovala zpětná vazba, která je důležitá. Díky zpětné vazbě, kterou začínajícímu učiteli poskytne jeho mentor se může začínající učitel profesně rozvíjet.

Dále bych doporučila, aby se uvádějící učitelé a začínající učitelé nebáli vzájemně využívat co nejvíce forem spolupráce, jako je např. vzájemné sdílení materiálů, konzultace,

hospitace apod. Čím více je začínajícímu učiteli poskytnuto variabilních forem spolupráce, tím snazší je pro začínajícího učitele začátek profesní kariéry.

Skoro všichni uvádějící učitelé ve výzkumu odpověděli, že jim škola nenabízí snížené pracovní vytížení např. kratším úvazkem. Z toho důvodu bych ráda apelovala na ředitele základních škol, aby pro své uvádějící učitele zajistili snížené pracovní podmínky. Dle mého názoru je pro uvádějícího učitele časově náročné, když ke své práci ještě nad rámec dostane svěřeného začínajícího učitele, kterého provází v průběhu školního roku.

Aby mohly snáze probíhat vzájemné hospitace a náslechy, doporučuji základním školám, pokud je to v jejich organizačních možnostech, sladit rozvrh začínajícího a uvádějícího učitele tak, aby měli společně volnou jednu hodinu týdně. V rámci volné hodiny by tak společně mohli prokonzultovat potřebné záležitosti.

Mé poslední doporučení je směřováno na ředitele základních škol, kterým bych doporučila, aby práci mentora patřičně odměnili. Ať už se bude jednat o finanční odměnu nebo odpuštění některých povinností.

ZÁVĚR

Koncepce diplomové práce nastiňuje spolupráci začínajícího učitele a jeho mentora za účelem osobního rozvoje začínajícího učitele. Motivací pro volbu tématu, jak již bylo uvedeno v úvodu, byl především osobní zájem, jelikož jsem si sama spolupráci začínajícího učitele a mentora vyzkoušela na vlastní kůži. Mentoring se na základních školách stále více rozrůstá, a proto je důležité mu i nadále věnovat pozornost.

Cílem teoretické části bylo vymezit klíčové pojmy, které jsou stěžejní pro navazující výzkumnou část diplomové práce.

První kapitola byla zaměřena na objasnění pojmu mentoring, který se v posledních letech ve školství stále více rozšiřuje. Jedná se o obohacující proces podpory, kterou mentor poskytuje začínajícímu učiteli, jakmile nastoupí do praxe. Je zde stručně shrnuta jeho historie, ze které plyne, že mentoring vznikl již v dávných dobách. Dále jsou charakterizovány cíle mentoringu, jeho druhy a fáze.

Druhá kapitola popisovala mentorský vztah, který je založen na vzájemné spolupráci začínajícího učitele a jeho mentora. Mentor je zkušený učitel s mnohaletou praxí a zkušenostmi, který je přidělen začínajícímu učiteli. Začínající učitel je absolvent VŠ, který vstupuje do učitelské profese. V podkapitolách jsou také zahrnuty přínosy mentoringu, nejen pro začínajícího učitele, ale i pro mentora. Dále kritéria a kompetence, které musí učitel splňovat, aby mohl být mentorem a také je zde věnována pozornost profesnímu rozvoji učitele.

Třetí kapitola se věnovala úlohám mentora. Jakmile začínající učitel nastoupí první den do práce, dostane se mu podpory od jeho přiděleného mentora v mnoha oblastech, aby se v dané škole co nejrychleji zorientoval a seznámil se tak s chodem školy. Pro uvádění začínajícího učitele do praxe se využívá několik různých forem podpory. Zvláštní pozornost je věnována především hospitacím, protože ty jsou dominantou zejména školského procesu.

Empirická část diplomové práce se zabývala metodologií výzkumu. Byly zde popsány cíle výzkumu, výzkumné otázky a výzkumné metody, které zapříčinily pozoruhodná zjištění. Dále je zde popsána metoda polostrukturovaného rozhovoru a obsahové analýzy, které byly pro výzkum použity. Taktéž je zde popsána charakteristika výzkumného souboru, kdy výběr výzkumného vzorku byl záměrný. Výzkumný soubor tvořilo 10 dvojic – začínajících a uvádějících učitelů z prvního stupně ZŠ ze Zlínského, Jihomoravského

a Olomouckého kraje. Do výzkumného souboru se rovněž řadily 4 školní dokumenty (plány uvádění neboli jiným názvem kariérní plány, adaptační programy) základních škol, na kterých probíhaly rozhovory. Aby byla zajištěna ochrana participantů, tak kapitola obsahuje i etiku výzkumu. Empirická část výzkumu byla dále zaměřena na samotnou analýzu a interpretaci dat. Přehlednost zajistily názorné tabulky, které kapitola nabízí. Pro lepší přehlednost byla interpretace dat rozdělena do dvou podkapitol, a to z důvodu, že se každá věnuje jiné metodě sběru dat. V kapitole závěry výzkumu došlo k sumarizaci zjištěných výsledků, které jsou důkladně popsány. Předposlední kapitolou byly limity a diskuse, které mají kořeny v teoretické části, ale jsou obohaceny o srovnání s výsledky výzkumu a polemikou nad nim. Poslední kapitolou této práce je doporučení pro praxi, které vzniklo na základě zrealizovaného výzkumu. Přínosem může být vytvoření metodické příručky pro začínající učitele, ve které by byly zahrnuty specifické oblasti, s nimiž se začínající učitelé mohou během své profesní dráhy setkat.

Diplomová práce poskytla pozoruhodná data, výstižně odpověděla na výzkumné otázky a dosáhla tak naplnění z hlediska cílů. Obsah a zjištění diplomové práce mohou být pro mnohé základní školy přínosem. Ačkoliv v legislativě není nikde ukotvena podpora začínajícího učitele v podobě mentoringu, tak v diplomové práci lze zejména vyzdvihnout doporučení pro praxi, které obsahuje zajímavé postřehy, jež by mohly inspirovat ředitele základních škol a může ředitelům rozklíčovat, dle jakých parametrů přidělit mentora k začínajícímu učiteli a dosáhnout tak maximálního možného výsledku s důsledkem co nejlepšího zaučení začínajícího učitele. Rovněž obsahová analýza školních dokumentů může sloužit pro mentory nebo pro ředitele základních škol jako podnět k inspirování se a vytvoření vlastního kariérního plánu pro začínající učitele.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bareš, M. (2012). *Mentoring a využití jeho metod na střední škole*. Boskovice: DENEb Int.
- [2] Bennetts, Ch. (2003). Mentoring youth: Trend and tradition. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31(1), 63–76.
- [3] Brumovská, T., & Málková, G. (2010). *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál.
- [4] Carruthers, J. (1993). The Principles and Practice of Mentoring. In B. J. Caldwell & E. M. A. Carter (Eds), *The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning* (s. 9–24). London: The Falmer Press.
- [5] Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasnú podobu. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371.
- [6] Havlíčková, M. (2011). *Mentoring a supervize jako zdroj sebereflexe učitele*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní.
- [7] Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- [8] Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- [9] Chaloupková, L. (2014). Počátky mentoringu v Česku. *Komenský*, 139(1), 5–11.
- [10] Johnson, K. F. (2008). *Being an Effective Mentor. How to Help Beginning Teachers Succeed*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- [11] Kohnová, J. (2012). Modely dalšího vzdělávání učitelů v historii českého školství. In J. Kohnová (Ed.), *Profesní rozvoj učitelů a změna požadavků na vzdělávání* (s.19–34). Praha: Karolinum.
- [12] Kopáčová, J. (2019). Uvádějící učitel jako důležitá součást podpory začínajícího učitele. In E. Burdová et al., *Začínající učitel* (s. 53–54). Praha: NIDV.
- [13] Kratochvílová, J., Horká, H., & Chaloupková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- [14] Lacina, L., Rozmahel, P., & Kominácká, J. (2016). *Příručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. Brno: Barrister & Principal.

- [15] Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 60(3-4), 59–69.
- [16] Lazarová, B. (2011). *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.
- [17] Lazarová, B., Roger Sträng, D., Jensen, R., & Sørmo, D. (2016). *Podpora učení ve školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- [18] McIntyre, D., Hagger, H., & Wilkin, M. (Eds.).(2016). *Mentoring: perspectives on school-based teacher education*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- [19] Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon.
- [20] Otavová, M. (2016). Role pedagogického mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitele základní školy. *E-Pedagogium*, 16(3), 65–74.
- [21] Pazderská, A. (2016). Pojetí mentoringu u začínajících učitelů v České republice a Velké Británii. *E-Pedagogium*, 16(3), 75–88.
- [22] Petrášová, M. A., Prausová, I., & Štěpánek, Z. (2014). *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál.
- [23] Pišová, M., Duschinská, K., Kargerová, J., Lampertová, A., Lukavská, E., Szimethová, M., ... Tomková, A. (2011). *Mentoring v učitelství: Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- [24] Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- [25] Prášilová, M. (2003). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- [26] Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- [27] Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- [28] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [29] Rhodes, J. E., Spencer, R., Saito, R. N., & Sipe, C. L. (2006). Online Mentoring: The Promise and Challenges of an Emerging Approach to Youth Development. *The Journal of Primary Prevention*, 27(5), 497–513.

- [30] Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research*. Trowbridge: The Cromwell Press Ltd.
- [31] Skutil, M. et al. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- [32] Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- [33] Šneberger, V. (2012). *Co je to mentoring a jeho zavádění ve škole*. Ostrava: Repronis.
- [34] Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [35] Vincejová, E. (2019). Hospitácia ako pomoc začínajúcemu učiteľovi. In E. Burdová et al., *Začínající učitel* (s. 55–59). Praha: NIDV.
- [36] Vinter, V., & Králíček, I. (2016). *Začínající učitel biologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- [37] Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
- [38] Wiegerová, A., Chráska, M., Kočvarová, I., Kozáková, V., Krajcarová, J., Lengálová, A., ... Snopek, P. (2015). *Od začátečníka k mentorovi: (podpůrné strategie vzdělávání učitelů ve Zlínském regionu): studijní materiály k 16 modulům projektu Fondu vzdělávací politiky MŠMT*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
ČAMV	Česká asociace mentoringu ve vzdělávání
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogů
Např.	Například
SVO	Specifická výzkumná otázka
TO	Tazatelská otázka
Tzn.	To znamená
Tzv.	Tak zvaný, takzvaný
U	Uvádějící učitel
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola
Z	Začínající učitel
ZVO	Základní výzkumná otázka

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: <i>Schéma účelů hospitace (Prášilová, 2003, s. 12)</i>	35
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: <i>Charakteristika participantů výzkumu (vlastní zpracování)</i>	40
Tabulka 2: <i>Anonymní označení dvojic mentorského vztahu (vlastní zpracování)</i>	44
Tabulka 3: <i>Významové kategorie a subkategorie (vlastní zpracování)</i>	45
Tabulka 4: <i>Významové kategorie a subkategorie (vlastní zpracování)</i>	75
Tabulka 5: <i>Souhrn výsledků shodného či podobného postupu základních škol v jednotlivých měsících (vlastní zpracování)</i>	77

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka interview se začínajícím učitelem

Příloha P II: Ukázka interview s uvádějícím učitelem

Příloha P III: Adaptační program pro začínajícího učitele

Příloha P IV: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA INTERVIEW SE ZAČÍNAJÍCÍM UČITELEM

ROZHOVOR SE Z5:

ÚVODNÍ OTÁZKY:

→ Souhlasíte s provedením rozhovoru a jeho nahráváním?

U: Ano.

→ Jak jste spokojená v profesi učitele?

U: Já jsem hrozně moc spokojená. Zjistila jsem za těch pár měsíců, že to je fakt práce, kterou chci dělat a hrozně mě naplňuje, ale zároveň je hrozně těžká.

→ Kolik je Vám let?

U: 25.

→ Jaká je celková délka Vaší školní praxe?

U: 7 měsíců, od září.

→ Jak probíhal Váš první den, když jste nastoupila na tuto školu?

U: To si vybavuju úplně přesně, byla jsem samozřejmě strašně nervózní. Už jsem na to byla sama, už mi nikdo nepomáhal jak normálně na praxi, jak na vysoké. Takže jsem přišla do té třídy, hrozně jsem byla vyklepaná, vynervovaná s tím, že prostě jak ty děti mě přijmou a podobně. Ale přišel tam právě jeden chlapeček, který si mě vzal prostě k sobě z té třídy, který hned šel za mnou...joo vy jste nová paní učitelka a začal si se mnou povídat. Takže ze mě ten stres úplně opadl, takže to bylo super, jak už přicházely ty ostatní děti. My jsme se totiž předtím viděli, že jsem občas jezdila na náslechy se podívat, takže to bylo super. Už mě vzali a bylo to hrozně fajn. Pak jsme šli ven, hráli jsme seznamovací hry, takže to bylo super.

HLAVNÍ OTÁZKY:

(ZVO) Jak začínající učitelé hodnotí své uvádějící učitele?

→ **(SVO1) Jak uvádějící učitelé realizují mentoring?**

→ (TO1) Byl Vám přidělen uvádějící učitel?

U: A ne jeden, dokonce dva. Já totiž učím jak na prvním stupni, tak na druhém. Takže jsem dostala uvádějící učitelku, jak na první, tak na druhý stupeň.

→ (TO2) Jaký jste očekávala průběh podpory od svého uvádějícího učitele?

U: Samozřejmě jsem doufala, že se na mě ten uvádějící učitel bude chodit dívat a bude mi dávat právě tu zpětnou vazbu s tím, co dělám dobře, na co si dát pozor, protože je vždy fajn, když to vidí někdo z té druhé strany, jak to v té třídě vypadá. Vy to taky ve předu kolikrát úplně nevidíte. Takže to je fajn. Určitě vám dá do začátku třeba podklady,

kde, co hledat, kde jsou pěkné inspirace. V dnešní době už je toho stejně strašně moc, že stejně, než se tím proberete. A teď vám někdo řekne, tady máš perfektní stránku, mrkni na to, tak je to pomoc.

→ (TO3) V čem Vám konkrétně uvádějící učitel nejvíce pomáhá?

U: Tak asi s těmi přípravami, že jsme se o tom hodně i bavily, jak třeba tu hodinu poskládat. Popovídat si spíš o tom, rozebrat tu hodinu, co bylo dobré, co bylo špatné. Spíš asi ta zpětná vazba.

→ (TO4) V čem byste uvítala větší pomoc od svého uvádějícího učitele?

U: Tohle se úplně nedá říct na toho uvádějícího učitele, ale celkově jako pomoc s těmi různými situacemi, která vám nastanou v té třídě, ale na to vás nikdo nepřipraví. Já své uvádějící učitelky mám perfektní, takže si nemám na co stěžovat.

→ **(SVO2) Jaké jsou formy spolupráce mezi začínajícími učiteli a jejich uvádějícími učiteli?**

→ (TO5) Jakou formou spolupráce spolu nejčastěji spolupracujete?

U: Hospitace a potom rozhovory.

→ (TO6) Které další formy spolupráce využíváte během Vašeho uvádění do praxe?

U: Když je nějaký problém, tak za nimi běžím a hned se ptám. Přes email si napíšeme, když je nějaký problém anebo většinou takto rychle na chodbě, když se potkáme. Není čas, takže se to musí řešit jenom tak, ale většinou si většinu stejně pak vyřešíte sama, protože každý učitel toho má strašně moc.

(TO7) Jaká forma spolupráce Vám nejvíce vyhovuje?

U: Ten rozhovor nebo ta diskuse. Nebo spíš i ta hospitace možná, rozhodně to nesmí být hospitace jenom zvlášť, jenom že k vám někdo přijde a nedá vám zpětnou vazbu, to by potom bylo hodně špatný. Ale s tím, že vám dá pěknou zpětnou vazbu.

→ **(SVO3) Jaké podmínky vytváří škola pro práci se začínajícími učiteli?**

→ (TO8) Jak postupovala škola, když jste do ní nastoupila?

U: Tak jako první mě samozřejmě seznámili s tou školou. My jsme teda hned ten první týden měli strašně moc školení, takže toho najednou bylo moc těch informací a než se vám to trošku utřídí v té hlavě, tak to chvíli trvá. A právě mě hned ten první týden představili s mou uvádějící učitelkou, která si mě pak převzala a už mi začala s tím pomáhat. A já mám ještě dvě asistentky, takže tak ty mně ještě hodně pomáhají ve třídě.

- (TO9) Má škola vypracovaný kariérní plán (plán uvádění) pro začínajícího učitele?
U: Vůbec o tom nevím. Myslím si, že nemáme.
- (TO10) Pokud ano, co všechno daný plán zahrnuje?
-
- (TO11) Zajišťuje škola nižší pracovní vytížení pro uvádějícího učitele?
U: Větší...oni mají na starost ještě nás, takže to je potom ještě starost navíc. Jinak si myslím, že ne.
- (TO12) Pokud ano, jakým způsobem je sníženo vytížení uvádějícího učitele?
-
- **(SVO4) Jak škola vybírá uvádějící učitele?**
- (TO13) Má škola interního (svého vlastního) nebo externího mentora/y (z jiné školy nebo instituce)?
U: Obě učitelky jsou přímo z této školy.

UKONČOVACÍ OTÁZKY:

- Napadá Vás něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli?
U: Nejspíš ne.
- Chtěla byste vyzdvihnout nějakou oblast, o které jsme si povídali?
U: Možná mě napadá to, že vím, že někteří mí spolužáci, kteří taky nastoupili poprvé do praxe, tak toho uvádějícího učitele nemají. Oni tam fakt vyloženě byli vhozeni a teď se nemají s kým poradit. Na některých školách jsou dokonce jen na ten jeden předmět a nikdo jiný ho naučí, takže fakt tam se s tím vyloženě musíte vypořádat sama. I kdybyste nastoupila kamkoliv na školu, tak se určitě zeptejte na uvádějícího učitele. Mně to teda říkali automaticky, jinak by mě stejně bez nich sem nepustili. Toto je velké plus u nás na škole.
T: Hodně škol nemá uvádějící učitele, které jsem oslovila.
U: Právě mi to přijde zvláštní, tak se když tak nedejte odbýt, ať vám někdo někoho dá, je to fajn.
T: Mokrát děkuju za rozhovor.
N. Není za co. Kdyby Vás ještě něco napadlo, tak se zeptejte, já vím, jaké to je, když jdete poprvé v září do práce.
T: Dobře, děkuju, jste moc hodná.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA INTERVIEW S MENTOREM

ROZHOVOR S UVÁDĚJÍCÍM U5

ÚVODNÍ OTÁZKY:

→ Souhlasíte s provedením rozhovoru a jeho nahráváním?

U: Ano.

→ Jak jste spokojená v profesi učitele?

U: Tak já jsem začínala v mateřské škole, ale po několika letech jsem měla pocit, že jsme tam pořád jenom na záchodku a umýváme ruce, tak jsem to změnila na žádost pana ředitele, protože tady někdo odpadl. Baví mě to, hodně mě to baví. Hlavně 4. a 5. třídy, takové to už náročnější učivo vlastivědy a tak, ale je to teda psychicky hodně náročné.

→ Kolik je Vám let?

U: 59.

→ Jaké je celková délka Vaší školní praxe?

U: Na základce přesně nevím, ale s tou mateřskou školou 40 let.

HLAVNÍ OTÁZKY:

(ZVO) Jak začínající učitelé hodnotí své uvádějící učitele?

→ (SVO1) Jak uvádějící učitelé realizují mentoring?

→ (TO1) Jak plánujete průběh podpory pro začínajícího učitele, když jste mu čerstvě přidělená?

U: Domluvíme se teda buď na pravidelném scházení nebo jí umožním se kdykoliv na cokoliv zeptat, přijít za mnou a tak dál. Měli jsme momentálně od paní ředitelky nařízené náslechy u nás a my hospitační hodiny u nich. Poté to rozebereme, řekneme si, co a jak. Letos mám teda štěstí, že jsou holky šikovné.

→ (TO2) Co podle Vás začínajícímu učiteli nejvíce z Vaší podpory pomáhá?

U: Myslím, že mají problém ze začátku s dokumenty, legislativou, třídní knihou. Ona to každá škola má dneska jinak, takže to si myslím, že to dělá problém a určitě vůbec ten chod školy, seznámit se s tím prostředím, kdy se chodí na obědy, kdy je přestávka, kde je kabinet, seznámení s místem. A pak u některých mám dojem, že je problém třeba motivace v těch předmětech, že vlastně ty žáky musí nějak zaujmout a takové to plánování. Dále problém s hodnocením formativním, sumativním, vlastně jak hodnotit ty žáky. A teď chodí i ta paní učitelka s písemkami za mnou, že já nevím, jestli mu dát jedničku nebo dvojku, jak to mám udělat. Záleží, jak si to člověk nastaví. To dělá problém a mně to taky dělalo problém.

- (TO3) V čem podle Vás by začínající učitel potřeboval více podpory?
U: Fakulty by se měli více zaměřit na práci s dokumenty, s tím tematickým plánem, jak pracovat s tou motivací. Teď jak přede mnou byla holčina dělat rozhovor, tak tam je vidět, že je výborně nachystaná.
- **(SVO2) Jaké jsou formy spolupráce mezi začínajícími učiteli a jejich uvádějícími učiteli?**
- (TO4) Jakou formou spolupráce nejčastěji spolupracujete se začínajícím učitelem?
U: Rozhovor, kdykoliv, když přijde. Náslechy v hodinách, hospitace, rozbor výuky. I to, co napíšu ji dávám přečíst. Aby věděla, co doporučím nebo naopak co hodně chválím. A společné plánování se mi teď osvědčilo. Plánování výuky děláme spolu jednou týdně, vždycky ráno se sejdeme v pátek, na ten týden si uděláme takový týdenní plán, co budeme společně dělat, abychom se držely toho plánu a stíhaly.
- (TO5) Které další formy spolupráce využíváte během uvádění začínajícího učitele do praxe?
U: Nabízím materiály, sdílíme používané metody, postupy. Hodně materiály, pracovní listy.
- (TO6) Jaká forma spolupráce Vám nejvíce vyhovuje?
U: Ty hospitace. Ze začátku to není moc příjemný, když člověk není úplně nějaký exhibicionista, tak moc nemáme rádi takové ty „náslechovky“, ale my to máme momentálně nařízené už celý rok, každý měsíc, jednou u ní a jednou ona u mě. Já jsem v průběhu roku změnila vlastně začínající učitelku, protože byla ta jedna velice šikovná, tak už po půl roce nemusí mít uvádějícího učitele, tak jsem dostala druhou.
- **(SVO3) Jaké podmínky vytváří škola pro práci se začínajícími učiteli?**
- (TO7) Jak postupuje škola, když nastoupí začínající učitel?
U: Dostane uvádějícího učitele.
T: Hned je mu přímo přidělen?
U: Hned v prvních týdnech nebo dokonce poslední týden v srpnu jsme se dozvěděli, že jsme uvádějící učitelé. Dřív to bylo tak, že jsi uvádějící učitel, starej se, ale teď to podchytili náslechy, hospitací a vykázaným papírem. To znamená, že musí být vykázáno, co jsme dělali. Protože se od toho odvíjí nějaká malá finanční odměna, takže proto to chtějí mít asi podchycený. Dřív to nebylo, je to letos poprvé.
- (TO8) Má škola vypracovaný kariérní plán (plán uvádění) pro začínajícího učitele?
U: To nevím, na to nedokážu odpovědět.

→ (TO9) Pokud ano, co všechno daný plán zahrnuje?

-

→ (TO10) Zajišťuje pro Vás škola jakožto uvádějícího učitele nižší pracovní vytížení?

U: Absolutně ne. Nemáme nižší, třeba o hodinu méně nebo něco.

→ (TO11) Pokud ano, jakým způsobem je sníženo Vaše vytížení?

-

→ (SVO4) Jak škola vybírá uvádějící učitele?

→ (TO12) Má škola interního (svého vlastního) nebo externího mentora/y (z jiné školy nebo instituce)?

U: Všichni učitelé jsou z této školy.

→ (TO13) Jaká kritéria rozhodují při výběru uvádějícího učitele?

U: Musí mít zkušenosti.

UKONČOVACÍ OTÁZKY:

→ Napadá Vás něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli?

Nejspíš ne.

→ Chtěla byste vyzdvihnout nějakou oblast, o které jsme si povídali?

U: Že být uvádějícím učitelem je dost náročné, ale zase když to člověk dělá pro někoho, kde je vidět, že to má smysl, tak to prostě udělá rád. Ale to nižší pracovní vytížení slyším poprvé, a to mě celkem zaujalo, na to se zeptám.

T: Ode mě je to všechno, mockrát Vám děkuju.

U: Taky děkuju.

PŘÍLOHA P III: ADAPTAČNÍ PROGRAM PRO ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELE

Adaptační program pro začínající učitele

Začínající učitel: _____ Uvádějící učitel: _____

1. Adaptační program

1.1 Pro absolventa (začínajícího) učitele

- každému začínajícímu učiteli musí být přidělen uvádějící učitel
- uvádějící učitel je volen tak, aby jeho aprobace pokud možno maximálně odpovídala aprobaci začínajícího učitele
- začínající učitel má vedle povinnosti absolvovat během školního roku 5 náslechů, možnost navštívit po domluvě s uvádějícím učitelem další náslechy u svých kolegů
- uvádějící učitel vykonává, dle potřeby, náslechy u začínajícího učitele, aby zjistil jeho potřeby
- uvádějící učitel se v prvním roce schází se začínajícím učitelem min. 1x za týden, v dalších dvou letech dle potřeby
- uvádějící učitel vede začínajícího učitele metodicky a odborně tak, aby maximálně využil jeho dispozic
- uvádějící učitel ve spolupráci s metodikem dané předmětové sekce navrhuje DVPP a jiná opatření

1.2 Pro učitele přecházejícího z jiné školy

- každému učiteli, který nově přichází na pracoviště, musí být přidělen uvádějící učitel
- uvádějící učitel seznámí nové učitele s organizací a komunikačními mechanismy školy
- uvádějící učitel vede dle potřeby učitele metodicky a odborně
- uvádějící učitel vykonává, dle potřeby, náslechy u nového učitele
- uvádějící učitel se schází s novým učitelem 2 měsíce 1x týdně po té dle potřeby
- uvádějící učitel ve spolupráci s metodikem dané předmětové sekce navrhuje DVPP a jiná opatření

2. Časový plán adaptace

Srpen

- seznámení s novým prostředím, kolegy
- úvazek, osnovy vypracování tematických plánů
- seznam pomůcek a žákovských potřeb
- přidělení provozních povinností – správa sbírek, dozory
- směrnice školy, školská legislativa
- spolupráce učitel-vychovatel

Září

- roční plán práce školy, dlouhodobý plán práce
- vedení základní pedagogické dokumentace
- plánování vzájemných hospitací, spolupráce s uvádějící učitelkou, spolupráce s dalšími vyučujícími
- systém příprav na výuku, písemné přípravy

Říjen

- ovlivňování vztahů mezi učitelem a žákem, mezi žáky
- uplatňování individuálního přístupu k jednotlivým žákům, respektování specifických vývojových poruch

Listopad

- odborné časopisy, literatura, možnosti dalšího vzdělávání
- kontrola přípravy žáků na vyučování
- hodnocení prospěchu a chování za první čtvrtletí, příprava na setkání s rodiči, třídní schůzky, písemné zprávy o žácích
- práce s pedagogickou dokumentací, spolupráce se školním psychologem, pedagogicko – psychologickou poradnou

Prosinec

- vzájemné hospitace s kolegy
- plánování besídek
- organizace samostatné práce žáků ve výuce
- analýza aktuálních problémů, rodinného prostředí žáků
- plánování mimoškolní činnosti
- péče o zaostávající žáky

Leden

- příprava dětí na klasifikaci, prevence nepřiměřených reakcí při špatném prospěchu
- zpracování celkového prospěchu žáků a hodnocení třídy
- příprava na třídní schůzku
- péče o talentované žáky
- vysvědčení

Únor

- Využívání dostupných pomůcek, zajištění a výroba nových
- rozvoj komunikačních dovedností žáků
- plánování zpětné vazby pro učitele – hodnocení od žáků, rodičů, kolegů
- plánování akcí ve škole

Březen

- kontrola sešitů, žákovských prací, klasifikace a hodnocení žáků
- kontrola vedení třídní knihy
- způsoby řešení problémových situací
- plánování školy přírodě, výletů

Duben

- mezipředmětové vztahy, projektové vyučování, alternativní vzdělávací programy
- individuální přístup k žákům

Květen

- metody opakování a upevňování učiva
- vedení pedagogické dokumentace

Červen

- hodnocení vlastní práce
- plán na další rok, konzultace záměrů s vedením školy, vlastní podíl na vytváření nabídky školy
- školní výlety
- hodnocení uvádějícím učitelem, eventuální návrh na zařazení do vyšší platové třídy
- odevzdání učebnic

Časová osa je pro uvádějící učitele orientační, důležité je obsáhnout všechny body.

3. Hodnocení adaptace

Na konci školního roku proběhne schůzka všech nových učitelů a uvádějících učitelů, na které účastníci, spolu s vedením školy, zhodnotí výsledky adaptačního programu a doporučí změny pro příští období. Adaptační program je doporučen začínajícímu učiteli na dobu 3 let. Učitel, který přechází z jiné školy, nebo se vrací po mateřské dovolené je doporučen na min. první rok.

PŘÍLOHA P IV: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas týkající se diplomové práce na téma: „*Hodnocení práce mentorů začínajícími učiteli.*“

Tímto Vás žádám o souhlas s poskytováním informací pro výzkum v diplomové práci formou audio nahrávky rozhovoru.

Rozhovor bude anonymní a bude sloužit pouze pro účely diplomové práce.

Kristýna Stravová

Jméno a příjmení:

Podpis: