

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

Bc. Zuzana Malásková

Diplomová práca
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Zuzana Malásková**
Osobní číslo: **H13924**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Mentoring ako metodická podpora učiteľov na základných a stredných školách v Zlínskom kraji**

Zásady pro vypracování:

Spracovanie rešerše a štúdium odbornej literatúry.
Vymedzenie pojmov a teoretických východísk z oblasti mentoringu a metodickej podpory učiteľov.
Príprava metodiky výskumnej časti a špecifikácia otázok k rozhovoru.
Realizácia kvalitatívneho výskumu formou rozhovoru.
Spracovanie a vyhodnotenie získaných dát, vrátane ich interpretácie.
Prezentácia výsledkov výskumu, ich zhrnutie a doporučenie pre prax.



Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví. Praha: Portál, 2010. ISBN 978- 80- 736- 7772- 5.
POL, Milan. Škola v proměnách. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978- 80- 210- 4499- 9.

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

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

ZACHARY, LOIS J. The Mentee's Guide. USA: Jossey-Bass, 2009. ISBN 978-0-470-34358-6.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

7. ledna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

17. dubna 2015

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek 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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 11. 4. 2015

Maláškovi

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práca pojednáva o mentoringu ako metodologickej podpore učiteľov na základných a stredných školách v Zlínskom kraji. Vo svojej teoretickej časti sa venuje učiteľstvu ako profesii, definuje osobnosť učiteľa a načrtáva aj otázku profesijného štandardu. Hodnotenie učiteľov a nástroje zisťovania kvality ako diskutovaná téma dnešných dní sa objavuje v závere prvej kapitoly. Nadväzujúca, druhá kapitola, popisuje podstatu mentoringu s dôrazom na zrozumiteľnosť, tak aby bola prínosná aj pre tých, ktorí nie sú do tejto problematiky zasvätení. Nezabúda ani na metodickú podporu učiteľov v školstve, ktorá je nosnou pre našu praktickú časť. Tá má za úlohu odpovedať na otázku týkajúcu sa prínosu mentoringu u vybraných učiteľov, ktorí sa nachádzajú v role mentee. Ich výpovede nám poskytnú spätnú väzbu dôležitú pre neustále zdokonalovanie ponúkanej podpory.

Kľúčová slova: učiteľ, žiak, mentoring, mentor, mentee

ABSTRACT

The diploma thesis represents mentoring as a methodological support of teachers from elementary and secondary schools in the Zlin region. The theoretical part focuses on teaching as a profession; it defines personality of a teacher and also draws out a question of the professional standard. Evaluating teachers and measuring the quality as a discussed topic of the present days is appearing in the end of the first chapter. The following – second chapter – describes the basis of mentoring with an emphasis on comprehensibility in order to be beneficial for those who are not devoted to this issue. It doesn't even leave behind the question of mentoring's benefits for given teachers who feature in a role of mentees. Their statements will grant us the feedback which is important for a constant improving of the offered support.

Keywords: teacher, pupil, mentoring, mentor, mentee

Ďakujem pani doktorke Hrbáčkovej za vedenie mojej diplomovej práce a za všetky cenné rady, ktorými ma pri každej konzultácii obohatila. V neposlednom rade všetkým, ktorí pri mne stáli, verili mi a podporovali ma.

Motto:

„Bud' trpezlivý. Porozumenie nech Ťa vždy sprevádza, keď skúmaš, čo ju bolí. Život je veľké krásne umenie. Nemáme ešte pre ten odbor školy.“

Ján Kostra

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČASŤ	10
1 UČITEĽSTVO AKO PROFESIA	11
1.1 PROFESIA UČITEĽA	11
1.1.1 Výzvy profesinonality učiteľov.....	13
1.2 OSOBNOSŤ UČITEĽA - UČITEĽ	14
1.3 PROFESIJNÉ KOMPETENCIE V MODELE PROFESIJNÉHO ŠTANDARDU	16
1.4 PROFESIJNÝ ROZVOJ	20
1.4.1 Sebareflexia ako spôsob zefektívnenia profesijného rozvoja učiteľa	20
1.4.2 Ďalšie vzdelávanie učiteľov	22
1.5 HODNOTENIE UČITEĽOV A NÁSTROJE ZISŤOVANIA KVALITY	23
1.5.1 Kritéria kvality učiteľov	23
2 MENTORING AKO CESTA METODICKEJ PODPORY	26
2.1 MENTORING	26
2.2 MENTORSKÝ VZŤAH	27
2.2.1 Fázy mentoringu.....	29
2.2.2 Role mentora a mentee	30
2.2.3 Kompetencie mentora	31
2.3 FORMY MENTORINGU	32
2.3.1 Koučing	33
2.4 PROCES MENTORINGU	34
2.5 MENTORING- KOLEGIÁLNA PODPORA V ŠKOLSTVE.....	35
2.5.1 Podpora začínajúcim učiteľom.....	36
2.5.1.1 Spôsoby podpory učiteľov	36
2.5.2 Kompetencie kvalitnej pedagogickej praxe	37
2.5.3 Úloha mentora v mentorskom vzťahu.....	39
2.5.4 Tradičné vs. kompetenčné modely učenia	40
2.5.5 Predpoklady úspešného mentoringu	41
2.5.5.1 Prínos mentoringu.....	41
II PRAKTICKÁ ČASŤ	43
3 KVALITATÍVNY VÝSKUM	44
3.1 CIEĽ VÝSKUMU	44
3.1.1 Špecifické výskumné otázky.....	44
3.1.2 Poňatie výskumu	44
3.2 VÝSKUMNÁ VZORKA	45
3.2.1 Popis výskumnej vzorky	45
3.3 TECHNIKA	46
3.3.1 Rozbor otázok pološtrukturovaného rozhovoru.....	46
3.4 SPÔSOB SPRACOVANIA DÁT.....	47
3.4.1 Stratégie výskumného šetrenia.....	47
4 INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV KVALITATÍVNEHO VÝSKUMU	49

4.1	OTVORENÉ KÓDOVANIE	49
4.1.1	Prosím? Mentoring?	49
4.1.2	Pre koho sme tu?	50
4.1.3	Čo si z toho odnášam	52
4.1.4	Profesionalita.....	53
4.1.5	Konečne sa myslí aj na nás	55
4.1.6	Možné riziká.....	56
4.2	AXIÁLNE KÓDOVANIE	57
4.3	SELEKTÍVNE KÓDOVANIE	60
	ZÁVER VÝSKUMNÉHO ŠETRENIA	62
	DOPORUČENIE PRE PRAX	64
	ZÁVER	65
	ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	66
	ZOZNAM POUŽITÝCH SYMBOLOV A SKRATIEK.....	69
	ZOZNAM GRAFOV	70
	ZOZNAM TABULIEK	71
	ZOZNAM PRÍLOH.....	72

ÚVOD

Časy, kedy stačilo pracovať s informáciami, ktoré sa človek naučil a osvojil si ich na vysokej škole sú dávno preč. Počas života prechádzame cez jednotlivé zamestnania, meníme kariéry a sme nútení sa neustále vzdelávať. Dnešná spoločnosť a uponáhlané tempo si vyžaduje flexibilných zamestnancov schopných reagovať na rôzne zmeny, zúčastňovať sa kurzov a školení, ktoré z nás robia výkonnejších a cennejších pre pracovný trh. Potreba celoživotného vzdelávania sa nevyhýba ani profesií pedagóga. Neustále meniace sa kurikulum, nové technické možnosti či zmeny spoločnosti, nútia učiteľov k využívaniu možností a nástrojov profesného rastu. Treba si uvedomiť, že pedagóg sa nevzdeláva iba pre svoj osobný rozvoj, skvalitňuje však vyučovací proces, či zvyšuje konkurencieschopnosť danej školy.

V diplomovej práci sa venujeme problematike mentoringu ako metodologickej podpore učiteľov na základných a stredných školách v Zlínskom kraji, ako aj v projekte pod rovnakým názvom, ktorý prebieha pod záštitou Internej grantovej agentúry (IGA). Mentoring ako nástroj profesijného rozvoja je novinkou nie len v Zlínskom kraji ale aj celej Českej republike, preto cieľom našej diplomovej práce je skúmať a následne zistiť efektivitu tejto metodologickej podpory vzdelávania učiteľov. Mentoring chápeme ako metodickú podporu špecifickým skupinám i jednotlivcom, význam profesijného rozvoja v prípade pedagógov pocítia nie len oni sami, ale aj žiaci. Oplyvňuje život nie len v školách ale aj mimo nich, v zariadenia, kde môžeme pôsobiť ako sociálni pedagógovia.

Vymedzeniu pojmov učiteľ, jeho kompetenciám či možnostiam profesijného rozvoja sme sa venovali v teoretickej časti našej diplomovej práce. Venovali sme sa aj hodnoteniu učiteľa a kritériam kvality učiteľa.

Následne praktická časť realizovaná formou kvalitatívneho výskumu metódou rozhovoru zisťuje vnímanie prínosu mentoringu u vybraných učiteľov základných a stredných škôl v Zlínskom kraji.

Prínosom mentoringu ako metodologickej podpory pre začínajúcich učiteľov i učiteľov s dlhoročnou praxou je zefektívnenie a skvalitnenie praxe. Naša diplomová práca poukazuje na potrebu vzdelávania a podpory pedagogickým pracovníkom a poskytuje ucelené informácie, vďaka ktorým sa i širšej verejnosti dostane do povedomia význam mentoringu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEĽSTVO AKO PROFESIA

V následujících troch podkapitolách sa budeme snažiť odpovedať na otázku, či je učiteľstvo profesia, charakterizujeme kto je učiteľ, aké role a funkcie zastáva a v neposlednom rade sa budeme venovať profesijným kompetenciam pri tvorení modelu profesijného štandardu.

1.1 Profesia učiteľa

Problematika profesií je vymedzovaná na základe rôznych kritérií i teoretických prístupov, ktoré sa líšia od druhu vednej disciplíny a oboru ich činnosti. Na profesiu sa môžeme teda pozeráť z hľadiska sociologického, psychologického, etického, logisticko- ekonomického a v neposlednom rade administratívneho.

Sociologické hľadisko vymedzuje profesiu v hraniciach spoločenskej prestíže, adaptácie jedinca na profesiu a charakteristická je výška príjmu. Psychologické kritérium charakterizuje jeho sociálnu adaptáciu, seberealizáciu jedinca, ale aj pomoc a prevenciu sociálne patologických javov. Mravný obsah profesie, zmysluplnosť konania a zodpovednosť sú kritériami etického prístupu. Schopnosť mať vplyv na odmeňovanie, či už vlastné alebo druhých ľudí, schopnosť mať moc alebo vplyv, je pohľad na profesiu z hľadiska logisticko- ekonomického. Rozhodujúcim momentom je výška príjmu. Pre administratívny prístup je dôležité stanovenie si deskriptorov a indikátorov vykonávanej činnosti, následne podľa ktorých je možné rozlíšiť a kategorizovať jednotlivé odvetvia podľa dôležitosti a náročnosti práce. Dôležitosť je pripisovaná mimo iné aj prítomnosti ponuky a dopytu po pracovnej sile na trhu práce.

V spoločnosti neustále dochádza k debatám, či je učiteľstvo profesia alebo ňou nie je. Status profesie je pridelený so statusom profesionál osobe, ktorá vykonáva pracovnú činnosť a zodpovednosti a úlohy vykonáva na vysokej znalostnej úrovni, ktorými bežný človek nedisponuje. Termín profesionál býva spojovaný s osobou, ktorá je za svoj výkon aj veľmi dobre finančne ohodnotená. Výkony učiteľov bývajú spojované vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu, hlavným momentom sú výsledky, nie proces vzdelávania.

Sociológia profesiu definuje ako kategóriu odrážajúcu status človeka v spoločnosti.

Sociológovia vytvorili päť kritérií, ktoré profesia musí spĺňať:

1. Znalosti teoretické aj praktické na úrovni experta pre riešenie dôležitých spoločenských otázok.
2. Vykazovať záujem o prospech spoločnosti.
3. Autonómia v otázkach týkajúcich sa profesie.
4. Prítomnosť etického kódexu, podľa ktorého sa jednotliví príslušníci profesie musia držať a mať voči jeho plneniu zodpovednosť.
5. Profesná kultúra, ktorej dôkazom je fungovanie organizácie.

Na základe týchto kritérií dochádza k analýzam, či učiteľstvo je profesia alebo tohto statusu nedosahuje. A) Požiadavka vysokej vzdelanosti a znalostí je nespochybniteľná, no učitelia základných a stredných škôl nepublikujú ani sa nezúčastňujú výskumov. Odbornosť súvisí aj s pomerom teoretických a praktických znalostí k oborovým zložkám. Platí však, že učiteľstvo vyžaduje interdisciplinárne znalosti, ktoré najviac ovplyvňuje žiakov navštevujúcich základné vzdelávanie. B) Učitelia prispievajú k prospechu spoločnosti, pretože pripravujú budúcu generáciu na život. Už od nepamäti bola profesia učiteľa označovaná ako poslanie, láska k deťom je akousi podmienkou. Učitelia by sa mali však naučiť svoj prínos spoločnosti argumentovať na takej úrovni, aby mohli vecne obhajovať svoje požiadavky a obohatiť tak školstvo a spoločnosť a nebyť iba v úzadí akéhosi poslania. C) Na otázku autonómie je nutné nazerať z pohľadu hierarchie. Najvyššia miera autonómie sa vyskytuje u učiteľov vysokých škôl, ktorá je garantovaná zákonom. Autonómia na ostatných úrovniach je limitovaná školskými dokumentmi. Profesná autonómia je rozvíjaná sebareflexiou a sebahodnotením, ktoré je u učiteľov nízke. Často vidia svoju úlohu len v sprostredkovaní učiva a poznatkov, no neuvedomujú si jedinečnosť ich práce. D) Etická stránka býva spojená s empatiou, toleranciou, komunikatívnosťou, v prirodzenej autorite, ... Sú nám však známe prípady kedy bola porušená objektivita pri hodnotení žiakov, neriešenie šikany a podobne, kedy býva rodičovská obec i spoločnosť znepokojená a sklamaná. E) Pojmom profesná kultúra býva označovaný model správania, ktorým príslušníci profesie reprezentujú svoju skupinu. Existujú profesné organizácie, ktoré príslušníkov združujú. Učitelia takúto komoru nemajú, hoci by chceli.

Z analýzy vyplýva, že uvedené kritéria nie sú splnené vždy vo všetkých bodoch na 100%, sociológovia aj pedagógovia uvádzajú, že učiteľstvo je semiprofesia. (Vašutová, 2004, s. 12-20)

1.1.1 Výzvy profesionality učiteľov

Výskumy prevádzané v európskom i svetovom meradle poukázali na fakt, že posledné roky dvadsiateho storočia priniesli krízu učiteľskej profesie. Medzi znaky, ktoré ju charakterizujú patrí: *nízky spoločenský status, nenadefinovaný profesijný status, nízke finančné ohodnotenie, zhoršenie pracovných podmienok či spochybňovanie vzdelania ako tradičnej hodnoty.*

Tieto znaky vyžadujú zmenu v koncepcii profesijného rozvoja (potreba celoživotného vzdelávania).

V súčasnosti sa učitelia považujú za nositeľov vzdelanosti, predávajú hodnoty a tradície mladým generáciám. Zvyšuje sa spoločenská požiadavka na učiteľov. Spoločnosť očakáva, že práve prostredníctvom ich pôsobenia sa budú zmierňovať problémy ako sú násilie, nerovnosť, multikulturalita a iné. Rastú požiadavky, aby z učiteľov boli manažéri, inovátori i tvoriví zamestnanci. A práve tu vzniká problém, ktorý je podčiarknutý nasledujúcimi faktormi:

1. *nejasný profesijný status a identita učiteľa.*
2. *Stárnutie učiteľských zborov* je jedným so sprievodných znakov spoločnosti a znižovania populačnej krivky. Lákadlom na posilnenie učiteľských zborov o mladých kolegov je i funkčný kariérny systém, ktorý okrem iného zvyšuje aj motiváciu ostať v profesii.
3. *Feminizácia profesie*, kedy sa učiteľstvo stalo profesiou s dominantnou prevahou žien. Je tomu tak najmä na nižších stupňoch vzdelávania. V žiadnom štáte OECD sa podiel žien v školstve za posledných desať rokov neznížil.
4. *Nedostatok a nerovnomernosť kvalifikovanosti učiteľov v jednotlivých regiónoch:* nedostatok je spôsobený faktormi ako je neatraktivnosť profesie, absencia pozitívnej diskriminácie učiteľov v regiónoch s nízkou atraktivnosťou ale aj klesajúcou demografickou krivkou žiakov. Tento jav má za následok zvyšovanie počtu žiakov

v triedach, nekvalifikované a neodborné vyučovanie v triedach, či práve zamestnávanie učiteľov v dôchodkovom veku.

5. *Neatraktivnosť učiteľskej profesie*: za oblasti, ktoré učitelia hodnotia ako najvýraznejšie zdroje negatívneho ovplyvňovania atraktívnosti profesie je : odmeňovanie (mzdy, finančné ocenenie kvality ich práce), materiálno- technické vybavenie škôl, pracovné prostredie, vybrané charakteristiky práce (vysoká psychická náročnosť) či nenaplnenie profesijných očakávaní.

Alarmujúca je aj skutočnosť, že vysoké percento absolventov pedagogických fakúlt ani nenastúpi do výkonu svojej profesie.

Práve mentoring, ako jedna z foriem podpory učiteľov, môže mať za následok zvýšenie atraktivity profesie učiteľa z dôvodu lepšej starostlivosti o pedagóga po ukončení vysokej školy a nástupe na školu, v ktorej bude pôsobiť. Práve začínajúci učitelia, ktorí ocenia vedenie staršieho a skúsenejšieho pedagóga, by následne mohli byť k práci viac motivovaní a teda psychická náročnosť by sa mohla postupne vytrácať. (Pavlov a Valica, 2006, s. 79-85)

1.2 Osobnosť učiteľa - učiteľ

Či už je učiteľstvo považované za profesiu alebo nie, učiteľ je neoddeliteľnou osobou v živote každého z nás. Učiteľ je autoritou, s ktorou sa dieťa po nástupe do školy musí vyrovnáť a spolupracovať. Keďže naša diplomová práca sa venuje metodologickej podpore učiteľov, je teda na mieste venovať jeho osobnosti značnú pozornosť.

Podľa Pedagogického slovníka, učiteľ je jeden zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pracovník, ktorý je spoluzodpovedný za prípravu, riadenie i výsledok procesu. V tradičnom pojatí je učiteľ hlavným subjektom vzdelávania, žiakom zaisťuje predávanie vedomostí. Súčasné pojatie zdôrazňuje učiteľovu subjektovo- objektovú rolu v interakcii so žiakom i prostredím. Je spolutvorcom edukačného prostredia, organizuje a monitoruje činnosť žiaka v procese učenia. (Průcha, Walterová a Mareš, 1998, s. 270- 271)

Podľa Zákona č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovníkoch je pedagogickým pracovníkom ten, kto koná priamu vyučovaciu, priamu výchovnú, priamu špeciálno-pedagogickú alebo priamu pedagogicko- psychologickú činnosť priamym pôsobením na vzdelávaného, ktorým uskutočňuje výchovu a vzdelávanie na základe zvláštneho právneho predpisu, je zamestnancom právnickej osoby, ktorá vykonáva činnosť školy, alebo zamestnancom štátu, alebo riaditeľom školy, ak nie je k právnickej osobe vykonávajúcej činnosť školy v pracovneprávnom vzťahu alebo nie je zamestnancom štátu. Pedagogickým pracovníkom je tiež zamestnanec, ktorý vykonáva priamu pedagogickú činnosť v zariadeniach sociálnych služieb. (ČESKO, 2004)

Nároky na učiteľa sa premietajú do činností, funkcií a rolí, ktoré zastáva a sú prejavom jeho učiteľskej profesie. Rola je obcejšia, funkcia označuje konkrétnu činnosť inštitúcie. Za rolu považujeme činnosti označované ako *vychovávateľ*, *poradca*, *organizátor*, *dozorca*, *technik* a podobne. Význam slova rola zdôrazňuje vzťah jedinca a prostredia, postavenie, úlohu pri vykonávaní profesie. (Maňák, Janík a Švec, 2008, s. 75-77)

Ak tvrdíme, že rola učiteľa je spojená s učením a vzdelávaním žiakov, hovoríme o koncepte učiteľ- sprievodca svetom učenia, môžeme podľa náčrtu rolí podľa J. Harlanovej rozlíšiť tri hlavné role učiteľa:

1. *Učiteľ- inšpirátor* vytvára pre každého žiaka priestor na učenie a sebarozvoj. Podporuje žiakovu tvorivosť, je otvorený nápadom a myšlienkam, sám je inšpiráciou pre žiakov vďaka pedagogickým a didaktickým prístupom.
2. *Učiteľ- facilitátor* podporuje samostatnosť žiakov, pozitívne pôsobí pri riešení pracovných a učebných problémov, žiakovi umožňuje spoznávať samého seba.
3. *Učiteľ- konzultant* pôsobiaci na žiakov prostredníctvom otvorenej komunikácie, ktorá má viesť k dôvere. (Vašutová, 2004, s.73)

V súčasnosti sa dôraz kladie na funkcie plánovania a prípravy vyučovacieho procesu, individuálnu prácu so žiakom, diagnostiku žiakových výkonov či poradenskú službu. Do popredia vstupuje problematika učiva. Ukazuje sa, že úspech školskej reformy závisí aj od realizátora- od učiteľa. Dôraz sa preto kladie i na učiteľovu tvorivosť. (Maňák, Janík a Švec, 2008, s. 75-77)

1.3 Profesionální kompetence v modelech profesijního standardu

Následující podkapitola se bude věnovat třídě vzájemně propojených konceptů, kterými jsou: profesionální kompetence- profesionální standard- kvalita učitelův.

Ako už bolo spomenuté, učiteľstvo netreba v súčasnosti chápať len ako poslanie, učiteľ musí byť predovšetkým vysoko kvalifikovaný odborník, ktorého profesia musí byť založená na prepojení teoretických aj praktických znalostí, expertnom riešení problémových situácií, flexibilitě či etických kvalitách. Práve absencia objektívnych evaluačných kritérií pre učiteľov je motívom pre štandardizáciu učiteľskej profesie v Českej republike.

Profesijní standard je charakterizovaný na základe jasne definovaných a štruktúrovaných kompetencií. Má odrážať požadované kvalifikačné atribúty pre štandardný výkon profesie. (Vašutová, 2004, s. 99-100)

„Je pilierom profesionalizácie pedagogických zamestnancov, z ktorého vychádza profil absolventa vysokej školy, profesijný a kariérny rast a kritéria hodnotenia a odmeňovania pedagogického zamestnanca. Vyjadruje sa v systéme preukázateľných kompetencií. Profesionálny štandard pedagogického zamestnanca určuje rámec pre profily absolventov pedagogických študijných odborov.“ (Pavlov a Valica, 2006, s. 95)

Pojmom kompetencie označujeme predpoklad, spôsobilosť či schopnosť k akémukoľvek jednaniu, často je tento pojem braný ako synonymum k zručnosti či znalosti, niekedy sa uvádza aj pojem kvalifikácia. (Maňák, Janík a Švec, 2004, s. 78-79)

Profesijní standard má reflektovať potrebné kompetencie učiteľa, ktoré sú nevyhnutné pre vykonávanie konkrétnej činnosti. Štandard je konkretizovaná požiadavka na kvalitu učiteľa. Je potrebné považovať ho za základný rámec pre rôzne úrovne kvalifikácií, v ktorých môžeme ďalej rozvíjať špecifické alebo nadštandardné kompetencie. Profesionálny štandard musí byť založený na celostnom pojatí učiteľskej profesie, ak má byť zmysluplný a vzhľadom k učiteľskej praxi zásadný. Za dôležitú zložku je považovaná preukázateľnosť požadovaných kompetencií.

Pre všetkých učiteľov i pedagogických pracovníkov sú spoločné i osobné kompetencie, ktoré obsahujú:

- psychickú odolnosť, fyzickú zdatnosť,
- empatiu a toleranciu,

- hodnotovú orientáciu a osobné postoje,
- osobné zručnosti akými sú riešenie problémov, kooperácia, kritické myslenie
- a osobné vlastnosti, do ktorých zaraďujeme zodpovednosť, presnosť, dôslednosť pri práci a iné.

Osobné kompetencie je veľmi náročné formálne preukazovať. Rozvoj týchto kvalít učiteľov musí byť zahrnutý už v prípravnej fáze vzdelávania budúcich učiteľov.

Pre tvorbu profesijného štandardu je potrebné spomenúť profesijné kompetencie, ktoré tvoria jeho bázu. Tvorba štandardu učiteľov je založená na zásadách, ktorými sú:

1. *kontinuita*: na základe analýz odborných článkov, výskumných správ, expertných štúdií za posledných desať rokov nie len v Českej republike ale i zahraničí bola vytvorená báza poznatkov pre kontinuálnu návaznosť. Rovnako bola sledovaná reflexia profesie učiteľa, jeho obraz v povedomí verejnosti.
2. *Systémový prístup*: vychádza z cieľov vzdelávania a funkcií školy. Vznikol koncepčný model profesionalizácie učiteľa, ktorého jadro tvoria kompetencie- štandard- kvalita.
3. *Konvergencia*: jadro profesného štandardu je zhodné pre všetky kategórie učiteľov a pedagogických pracovníkov. Jednotlivé kategórie sa líšia iba v niektorých kompetenciách, z dôvodu diferenciacie rolí odpovedajúcim danej úrovni vzdelávania a vzdelávacej inštitúcii. Tento krok možno chápať ako počin smerujúci k **integrovanej profesii učiteľa**.
4. *Využitelnosť*: požiadavka , aby model tvorby profesného štandardu bol zrozumiteľný pre všetkých zainteresovaných a uplatniteľný pre Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy v jeho dokumentoch.

Ako bolo spomenuté, profesijný štandard definuje, čo všetko by mal učiteľ ovládať, poznať, aby bol oprávnený kvalifikovane vykonávať svoju profesiu. V celostnom prístupe k profesii učiteľa bolo formulovaných na základe vymenovaných zásad týchto **sedem oblastí**, ktoré boli súčasťou širšieho projektu rezortného výskumu MŠMT ČR (č. LS 20007) Podpora práce učiteľov.

1. **Kompetencia predmetová/ oborová**: učiteľ je schopný poznatky z jednotlivých vedných disciplín použiť vo vzdelávacích obsahoch vyučovacích predmetov, vie

vyhľadávať a spracovávať informácie, vie pracovať s komunikačnými technológiami.

2. **Kompetencia didaktická a psychodidaktická:** ovláda stratégie vyučovania a učenie nie len v teoretickej ale i na praktickej úrovni, prispôsobuje výuku individuálnym potrebám žiakov, má vedomosť o rámcovo vzdelávacom programe, dokáže pracovať s nástrojom hodnotenia.
3. **Kompetencia pedagogická:** učiteľ je schopný podporovať individualitu každého jedinca v oblasti záujmovej aj voľnej, rešpektuje a uplatňuje práva dieťaťa vo svojej práci.
4. **Kompetencia diagnostická a intervenčná:** schopnosť identifikovať žiakov so špecifickými vzdelávacími potrebami, poruchami učenia a prispôbovať tak učivo a metódy ich schopnostiam a možnostiam. Disponuje schopnosťou rozpoznať sociálne patologické javy a pozná možnosti ich prevencie a nápravy.
5. **Kompetencia sociálna, psychosociálna a komunikatívna:** ovláda prostriedky utvárania priaznivej pracovnej klímy v triede, vie sa orientovať v náročných situáciách ako v škole tak aj mimo nej. Pozná možnosti vplyvu mimoškolského prostredia, vrstovníkov na žiakov. Efektívnu komunikáciu uplatňuje aj pri styku s rodičmi.
6. **Kompetencia manažérska a normatívna:** má základne znalosti z oblasti zákonov, orientuje sa vo vzdelávacej politike, ovláda základne administratívne úkony spojené s vedením záznamov, disponuje schopnosťou organizovať mimoškolské aktivity a pod.
7. **Kompetencia profesne a osobnostne kultivujúca:** učiteľ má všeobecný rozhľad, ktorý využíva pri formovaní postojov a hodnotovej orientácii žiakov, vystupuje ako reprezentant profesie v zmysle etiky učiteľa, kooperuje s kolegami, je schopný sebareflexie. (Vašutová, 2004, s. 106)

Profesijný štandard kvality učiteľa vznikne na základe verejnej diskusie, ktorú sú pozvaní ako učelia, tak široká verejnosť. Má slúžiť ako nástroj uľahčenia vyučovacieho procesu v podmienkach meniacich sa potrieb jednotlivcov i celej spoločnosti. Profesijný štandard kvality učiteľa sa vymedzuje ako rámec kompetencií a činností, popisuje reálne dosiahnuteľný stav v prípade, ak bude vytvorená systémová podpora učiteľov v zmysle zvyšovania kvality ich práce. Jeho obsah len nutne neustále obnovovať a uvedomovať si aj prienik

medzi reálnymi požiadavkami na plnenie úloh na určitom stupni a medzi skutočnosťou, danou aktuálnym stupňom profesijného rozvoja.

Štandard má slúžiť k:

1. objasneniu pojatia profesie pedagóga, ako by mali byť učitelia vzdelávaní, teda to, čo znamená kvalitný výkon pedagogickej profesie ako z hľadiska súčasných, tak i budúcich nárokov v Českej republike i vo svete. Má slúžiť k posilneniu pojatia kvality učiteľa v rámci profesijnej komunity či širokej verejnosti. Rovnako významná úloha štandardu tkvie v otvorení diskusie o pojatí kvalitného vzdelávania a kvalitného učiteľa.
2. Používaniu spoločnej terminológie, ktorá by bola zrozumiteľná pre všetkých učiteľov, bez ohľadu na vzdelávaciu úroveň, typ či druh školy.
3. Informovanosti nových záujemcov o profesiu, k tomu ako môže vyzerat' profesijný i kariérny rast.
4. Možnosti plánovať a realizovať prípravné a ďalšie vzdelávanie v súlade s požiadavkami na profesiu.
5. Tomu aby učitelia vedeli čo sa od ich práce očakáva a následne mohli svoju prácu zlepšovať.
6. Diferenciácii ohodnotenia a ocenenia učiteľov.
7. Vytvoreniu obrazu verejnosti o profesii učiteľa z hľadiska súčasných i budúcich potrieb spoločnosti.

Štandard má pomôcť jednak učiteľom, žiakom, riaditeľom škôl či fakultám pripravujúcich učiteľov. Z hľadiska mentoringu ako metodologickej podpory je pre učiteľov profesijný štandard kvality prínosný v možnosti zisku odbornej pomoci a podpory pre zlepšovanie, teda napr. mentora. (Standard kvality profese učiteľa, ©2013)

Za základ pre formuláciu profesijného štandardu bola použitá kategória učiteľov všeobecne vzdelávacích predmetov základných a stredných škôl. (Vašutová, 2004, s. 99-109)

1.4 Profesionálny rozvoj

Kľúčovým pojmom je profesionálny rozvoj učiteľov, ktorý nadväzuje na pojem vzdelávanie učiteľov v činnnej službe. Rozvoj učiteľov chápe v širšom pojatí, nie iba formálny výcvik či vzdelávanie. Behom prvej polovice 21. storočia sa pojem profesionálny rozvoj učiteľov udomácnil a následne ďalšie vzdelávanie učiteľov je brané ako jedna z jeho foriem. Väčšina autorov popisuje profesionálny rozvoj až po nástupe do profesie. Následne je celé vzdelávacie pôsobenie učiteľa charakterizované ako celoživotné vzdelávanie.

„Profesionálny rozvoj učiteľov je súbor aktivít vedúcich k zdokonalovaniu výkonu profesie učiteľa a skvalitňovaniu výsledkov žiakov. Zahrňuje akciu ďalšieho vzdelávania učiteľov, vzájomný odborný diskurs medzi pedagógmi aj samoštúdium. Systematické hodnotenie profesionálneho rozvoja učiteľa umožňuje, aby sa profesionálny rast premietal do jeho diferencovaného odmeňovania a kariérneho postupu.“

Na pojatie profesionálneho rozvoja má veľký vplyv podoba prípravného vzdelávania. Tá má vplyv na podobu profesionálneho rozvoja učiteľov v praxi. (Starý, 2012, s. 11-12)

1.4.1 Sebareflexia ako spôsob zefektívnenia profesionálneho rozvoja učiteľa

Učiteľská profesia sa stáva stresovým povoláním, na učiteľov je kladených stále viac nárokov, častokrát protichodných. Obávajú sa zavádzania nových postupov, reforiem, boja sa že nebudú vedieť odpovedať na niektoré otázky žiakov. (Maňák, Janík a Švec, 2004, s. 75)

K úspešnejšiemu výkonu profesie nestačí iba zdokonaľovanie teoretických znalostí či praktických zručností. Učiteľ musí na rýchlo meniace sa podmienky reagovať aby jeho pedagogické úsilie nevyšlo nazmar. V predchádzajúcej kapitole sme spomenuli, že učitelia vykazujú nedostatok profesionálneho sebavedomia, čo je považované za významný problém učiteľskej profesie. (Vašutová, 2004, 134-136)

Práve profesionálna sebareflexia učiteľa je podmienkou jeho odborného rastu, pedagogických kompetencií či ľudskej zodpovednosti.

Podľa Pedagogického slovníka, sebareflexia je zamýšľanie sa jedinca nad sebou samým, nad svojou osobou, reflexia minulých činov, myšlienok, postojov. Rekapitulácia časti svojho života, správania, ktoré sú pre človeka významné. Cieľom je zhodnotiť, rozhodnúť

sa čo zmeniť, zvoliť si postup pre ďalšie jednanie, pre život. (Průcha, Walterová a Mareš, 1998, s. 219)

Učiteľ nereflektuje iba svoje správanie voči žiakom, ale aj rodičom a kolegom na škole.

Zamýšľa sa nad výchovnými situáciami, s riešením ktorých nebol spokojný, nevedel si s nimi dať rady. Sebareflexia je stručný popis situácie s vysvetľujúcim záverom obsahujúca riešenie situácie. Vyžaduje si úprimnosť k sebe samému i druhým, isté pedagogické zručnosti a znalosti. Pomocou sebareflexie si uvedomujeme spôsoby svojho správania i reakcie žiakov na naše jednanie.

Aj sebareflexia, v ktorej analyzujeme prežitú alebo prežívanú situáciu, má svoje jednotlivé fázy:

1. **popisná fáza:** vybavenie výchovnej situácie pomocou otázok *Čo sa prihodilo? Aká bola odozva?*
2. **Informujúca fáza:** smeruje k rozobratiu situácie. Otázky: *O čo išlo? O akú triedu sa jednalo?*
3. **Konfrontačná fáza:** odhaľujeme príčinu vzniku situácie a prichádzame na to, prečo sme zvolili dané riešenie výchovnej situácie pomocou otázok *Prečo k situácii došlo? Kto ju vyvolal?*
4. **Fáza rekonštrukcie riešenia situácie:** hľadanie účinného riešenia. Otázky: *Aké postupy sú ponúkané? Čo k realizácii postupov potrebujem?*

Vnútorň dialóg učiteľa je pokladaný za účinný prostriedok zdokonaľovania jeho pedagogickej činnosti. Vhodnou formou, nie len pre začínajúcich učiteľov ale aj skúsených učiteľov, je denník, ktorý je vhodnou formou sebareflexie.

Sebareflexia nie je len návratom do minulosti ale učiteľom má pomôcť orientovať sa v budúcnosti. Umožňuje učiteľom pomenovať svoje pedagogické zručnosti, rekonštruovať dosiahnuté poznatky a uvažovať nad spôsobmi zmýšľania o pedagogickej realite.

Veľmi účinná je *dialogická forma sebareflexie*, kedy o výsledkoch sebareflexie, otázkach diskutujem so služobne starším, skúsenejším kolegom. (Švec, 2005, s. 78-82)

1.4.2 Další vzdělávání učitelův

Vzhľadom na napredujúce technológie a silnejúci nátlak na človeka vo všetkých typoch zamestnaní a profesií, aj povolanie učiteľa si vyžaduje neustále, celoživotné vzdelávanie.

Ďalšie vzdelávanie a kariérny systém pedagogických pracovníkov škôl je rozpracovaný v štvrtej hlave Zákona č. 536/ 2004 Sb., o pedagogických pracovníkoch.

Zo zákona majú pedagogickí pracovníci počas výkonu svojej pedagogickej činnosti povinnosť ďalšieho vzdelávania, ktorým si udržujú a doplňujú kvalifikáciu.

Môžu sa rovnako účastniť na ďalšom vzdelávaní, ktorým si kvalifikáciu zvyšujú.

Na zvyšovaní kvalifikácie sa podľa zákona podieľa aj riaditeľ školy, ktorý organizuje ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov podľa plánu ďalšieho vzdelávania, ktorý stanoví po predchádzajúcom prejednaní s príslušným odborovým orgánom. Pri plánovaní je nutné prihliadať na potreby a rozpočet školy.

Podľa zákona, ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov sa uskutočňuje:

- a) na vysokých školách, v zariadeniach pre ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov,
- b) samoštúdiom,
- c) ďalším vzdelávaním zdravotníckych pracovníkov v prípade učiteľov zdravotníckych študijných odborov.

V Českej republike funguje vzdelávací program Comenius, ktorý je zameraný na školské vzdelávanie. Program je určený pre materské, základné a stredné školy. Cieľovou skupinou sú ako žiaci tak aj učitelia, pedagogickí pracovníci pôsobiaci vo všetkých typoch vymenovaných škôl. (ČESKO, 2004)

Národní institut pro další vzdělávání má v ponuke projekt Zvyšování kvalifikace pedagogů, ktorého cieľom je zvýšiť kvalifikovanosť pedagogických pracovníkov škôl a školských zariadení pomocou programov DVPP- Štúdia pedagogiky a Vzdelávacieho programu pre asistentov pedagóga. (NIDV, ©2006)

1.5 Hodnotenie učiteľov a nástroje zisťovania kvality

Monitorovanie a hodnotenie kvality a efektivity vzdelávania je jeden zo šiestich hlavných strategických línií vzdelávacej politiky ČR, ktoré sú rozpracované v dokumente Bíla kniha- Národní program rozvoje vzdělávání ČR.

Hodnotenie pracovného výkonu je jedným z najsilnejších motivačných nástrojov. Ak je hodnotenie dobre pripravené, môže byť veľmi efektívnou metódou riadenia pracovného výkonu.

Kvalitné hodnotenie má význam nie len pre zariadenie, vedúceho pracovníka ale aj hodnoteného pracovníka. Zariadenie využíva hodnotenie k:

- zvýšeniu osobnej výkonnosti jednotlivcov,
- využitiu a rozvoju potenciálu pracovníkov,
- navrhovaniu a plánovaniu personálnych záloh,
- zlepšeniu komunikácie medzi vedúcimi a pracovníkmi. (Bělohlávek, 2008, s. 59)

1.5.1 Kritéria kvality učiteľov

So zisťovaním kvality škôl súvisí aj kritérium kvality učiteľov, ktoré v Českej republike nemá ucelený charakter, na jej systéme sa neustále pracuje. Pri posudzovaní kvalít učiteľov nepracujeme so všeobecne záväzným systémom kvalít, ich stanovenie je v kompetencii jednotlivých posudzovateľov. Interpretácia kvalít učiteľov je preto veľakrát obtiažna. Existuje preto presvedčenie, že vytvorenie prepracovanej štruktúry kompetencií ako kritérií učiteľa, ktoré by následne boli uverejnené a obsiahnuté v profesijnom štandarde či profile absolventa, by poskytovalo oporu pre kvalitnejšiu prípravu budúcich učiteľov, skvalitnenie práce pre učiteľov pracujúcich v školách ale i pre ďalší profesijný a kariérny rast učiteľov.

Inšpiráciu môžeme nájsť v zahraničí. V medzinárodnej porovnávacej štúdií OECD Quality in Teaching je kvalita učiteľa vyjadrená piatimi kritériami:

- vedomosti preukázané v oblasti kurikula,
- pedagogické zručnosti, výuková stratégia,
- schopnosť sebakritiky, reflexia,

- empatia, uznanie a úcta k druhým,
- manažérske a riadiace kompetencie.

Kvalita učiteľa je podmienená aj kvalitou prípravného vzdelávania, ktorému predchádza aj vhodný výber uchádzačov o štúdium učiteľstva. V niektorých krajinách sa pracuje na kritériách optimálnych predpokladov budúceho učiteľa, na ktoré reagovali aj niektoré pedagogické fakulty v Českej republike. Hoci sledovali postoje k učiteľstvu, vzťah k deťom a mládeži, stále rozhodujúcim momentom na prijatie mali výsledky prijímacej skúšky v aprobačnom predmete. (Vašutová, 2004, s. 156-158)

Kvalita učiteľa je spájaná aj s profesionalitou, teda so zodpovedným a kvalifikovaným výkonom posudzovateľným v nasledujúcich aspektoch popisujúcich kvalitu:

1. *osobnostný aspekt*: zaujatosť prácou, láska k deťom.
2. *Didaktický a kurikulárny aspekt*: umenie učiť.
3. *Etický aspekt*: morálne správanie.
4. *Pedagogický a manažérsky aspekt*: efektívne vedenie žiakov vo vyučovacom procese i k vytváraniu priaznivej klímy v triede.
5. *Didaktický aspekt*: nové informačné a komunikačné technológie vo výuke a ich zavedenie.
6. *Didaktický a pedagogicko- psychologický aspekt*: ovládanie rôznych modelov vyučovania.
7. *Osobnostný a didaktický aspekt*: prispôsobovanie sa situáciám.
8. *Pedagogicko- psychologický aspekt*: umenie diagnostikovať žiakov a poznať ich.
9. *Osobnostný a špecifický profesný aspekt*: spolupráca s inými učiteľmi.
10. *Osobnostný, špecifický profesný a pedagogický aspekt*: sebareflexia.
11. *Osobnostný a etický aspekt*: profesná zodpovednosť.
12. *Pedagogický, špecifický profesný a osobnostný aspekt*: zdokonaľovanie profesie učiteľa ako reflexia zmien. (Švecová a Vašutová, 1997, s. 35-54)

Predmetom hodnotenia učiteľov je najmä ich aktuálny vyučovací výkon na hodine, ktorý je pozorovateľný či popísateľný alebo iným spôsobom zaznamenateľný tak, aby ho bolo možné na základe vopred stanovených kritérií kvality interpretovať. Pedagogické pozorovanie patrí medzi najčastejšie postupy v evaluačných procesoch či empirickom pedagogickom výskume. Aby podávalo relevantné výpovede o vzťahoch medzi jednotlivými sub-

jektmi, o vzájomnom pôsobení medzi nimi či o jednotlivých javoch, jeho proces musí byť riadený a systematický. Poskytuje obraz o časovo i organizačne ohraničenom vyučovacom procese v triede. Pozorovanie býva stotožňované s pojmom hospitácia so špecifickým účelom hodnotenia učiteľa či triedy. (Vašutová, 2004, s. 159)

2 MENTORING AKO CESTA METODICKEJ PODPORY

V nasledujúcej kapitole sa budeme venovať novo zavádzajúcej sa metodickkej podpore učiteľov v Českej republike- mentoringu. V prvej podkapitole vysvetlíme samotný pojem, priblížime ako vyzerá mentorský vzťah a ponúkame zrovnanie medzi mentoringom a koučingom. Následne sa zameriame na samotný mentoring ako špecifickú podporu pedagógov, jeho znaky či efektívnosť.

Pojem mentoring pochádza z gréckej mytológie. Keď sa Odysseus vydal na cestu do Tróje, zveril výchovu svojho syna Telemacha priateľovi Mentorovi, toho poprosil aby Telemachovi povedal všetko čo vie. (Merg a Knödel, 2007, s. 89)

2.1 Mentoring

V literatúre nájdeme množstvo definícií, ktoré charakterizujú mentoring z hľadiska svojho oboru. Tento pojem je pomerne užívaný v manažmente, kde manažéri pracujú s ľudskými zdrojmi. V českom prostredí sa pojem mentoring, mentor nevyskytuje tak často, v praxi však forma tejto podpory nie je neznáma.

Mentoring je spôsob podpory a povzbudenie ľudí tak, aby riadili svoje vlastné učenie, maximalizovali potenciál v sebe, rozvíjali zručnosti spôsobom, ktorý ich dovedie k tomu, aby sa stali osobou, ktorou chcú byť. Je to spôsob, ako pôsobiť na ľudí tak, aby dosiahli osobný rozvoj a teda pokrok vo svojej kariére.

Mentoring chápeme ako partnerstvo medzi dvoma ľuďmi- mentorom a mentee, ktorí pracujú v rovnakom obore alebo zdieľajú podobné názory a skúsenosti. Takýto vzťah je založený na vzájomnej dôvere, rešpekte a pre obe strany je užitočný. (What is mentoring, 2008)

Ako sme už spomenuli, na mentorstvo môžeme nahliadať z rôznych uhlov pohľadu. Pre nás ako sociálnych pedagógov budú zaujímavé mentorské programy z pohľadu školstva, kde na mentoring nahliadame ako na formu kolegiálnej podpory. Samotný názov napovedá, že sa jedná o nerovný vzťah, kde na jednej strane stojí jedinec skúsenejší a na strane druhej niekto, kto sa chce učiť, čerpať z ponúkaných skúseností, ktoré mu prinášajú úžitok. V prípade školského zariadenia môže ísť o vzťah medzi učiteľom s dlhoročnou praxou,

ktorý v zariadení pôsobí a medzi učiteľom začínajúcim. Ide teda o profesionálnu podporu smerujúcu od skúsenejšieho k menej skúsenému. (Pol, 2009, s. 137)

Mentoring je blízky, medzigeneračný vzťah, v ktorom starší mentor predáva skúsenosti a tak pomáha mladšiemu mentee rozvíjať jeho osobnosť a orientovať sa tak v danej spoločnosti. V literatúre sa stretávame aj s vysvetlením pojmu mentor, ktorý hovorí o špecifickom výchovnom vplyve osob v blízkosti dieťaťa, ktoré neplnia rodičovskú funkciu, no nemalou mierou prispievajú k osobnostnému, kognitívnemu i emočnému vývoju dieťaťa. Prirodzenými mentormi môžu byť práve učitelia. (Brumovská a Seidlová Málková, 2010, s. 11-14)

Mentoring ako forma profesijného rozvoja učiteľa v sebe zahrňuje dve zložky, jednak znalosť expertnú, oborovú a metodologickú pripravenosť, po druhé znalosť procesnú, teda znalosť procesu učenia dospelých. Mentoring prináša individualizovaný prístup, ktorý kurikulárna reforma vyžaduje od učiteľa smerom k žiakom. Zodpovednosť za vlastné učenie je prenášaná na učiteľa, nie na vzdelávaciu organizáciu či inštitúciu. Učiteľ riadi vlastné učenie, čo vedie k posilneniu jeho vnútornej motivácie k profesijnému rozvoju. Práve tento fakt je veľkou výhodou mentoringu. Takýto učiteľ, s pomocou mentora, sa riadi vnútornou motiváciou, ktorá je základom pre vnímanie vlastnej úspešnosti, ponúka tak základ zdravému sebavedomiu a prevenciu syndrómu vyhorenia. (Šneberger, 2012 a, s. 5)

2.2 Mentorský vzťah

Z ponúknutých definícií môžeme vyvodit', že medzi mentorom a mentee ide o nerovný vzťah medzi zvyčajne starším, skúsenejším učiteľom a učiteľom, ktorý z jeho skúseností čerpá.

Vo vzťahu medzi mentorom a mentee sa vytvára emocionálne puto, čo

odlišuje rolu mentora od podobných rolí pracovníkov s deťmi či mládežou. (Brumovská a Seidlová Málková, 2010, s. 11-14)

Dobrý mentorský vzťah závidí od efektívneho vzdelávania. Najlepšie sa človek učí, ak dochádza k prepojeniu získaných znalostí, ktoré následne uplatní do praxe a kriticky zreflektuje a zhodnotí proces. Môžeme teda hovoriť o vzájomnom vzdelávacom vzťahu medzi

mentorom a mentee. Spoločne pracujú na partnerstve založenom na dosahovaní spoločne definovaných cieľoch zameraných na rozvoj schopností, znalostí, zručnosti a premýšľania mentte. Aby bol celý proces dovedený do úspešného konca, musí spĺňať tieto požiadavky:

1. *Vzájomnosť/ reciprocita*: rovnaké zapojenie na strane mentora i mentee do procesu. Obaja majú plnú zodpovednosť za vzťah, v ktorom každý zohráva svoju úlohu, rovnako aj prínos mentoringu plynie pre jednu i druhú stranu.
2. *Vzdelávanie*: je jedným z najdôležitejších elementov v mentorskom vzťahu, nakoľko je jeho zámerom, procesom i produktom. Vzťah môže byť dobrý, no bez prítomnosti vzdelávania nejde o mentoring. Vzdelávaním mentee nezískava iba znalosti, dochádza k tzv. aktívnemu učeniu, teda mentee získava rozšírené pohľady, možné perspektívy; vedomosti o organizácii, obore, profesii.
3. *Vzťah*: tento bod netreba podceňovať. Budovanie dobrého vzťahu vyžaduje veľa času a práce. Práca na partnerstve je jednou z častí efektívneho mentoringu. Je veľmi ťažké učiť sa, ak sa jedinec vo vzťahu necíti bezpečne, preto je veľmi dôležitá dôvera. Nevyhnutná je vierohodná a úprimná konverzácia.
4. *Partnerstvo*: v minulosti bol vzťah riadený mentorom, ktorý bol zdrojom múdrosti. Nad mentee držal ochranné krídla, bol povýšený. V súčasnosti je pozornosť zameraná na jedinečnosť partnerov.
5. *Spolupráca*: mentor a mentee zdieľajú vedomosti a budujú konsenzus. Každý prináša nové skúsenosti. Spolupráca si vyžaduje otvorenosť na oboch stranách.
6. *Spoločne stanovené ciele*: je veľmi náročné dosiahnuť ciele, ktoré neboli definované. Preto je dôležité aby boli jasne stanovené tak, aby na nich mohli spoločne pracovať a doceliť ich.
7. *Rozvoj*: je zameraný na budúcnosť a to na rozvoj znalostí, vedomostí, schopností a myslenia ako sa dostať z miesta kde sme teraz a kde by sme chceli byť. (Zachary, 2009, s. 2-4)

V literaturách nájdeme rôzne charakteristiky zaoberajúce sa mentorskými vzťahmi medzi mentorom a mentee, ktoré toto spojenie opisujú ako:

- *jedinečným vzťahom medzi dvoma osobami*: žiadne mentorské vzťahy nie sú rovnaké, sú ovplyvnené rôznymi interpersonálnymi procesmi.

- *Partnerstvo, v ktorom prebieha proces učenia*: cieľom je získanie nových zručností, vedomostí.
- *Proces definovaný typom podpory mentora*: prostredníctvom sociálnej opory mentor pomáha naplniť zverencove potreby.
- *Recipročný vzťah*: mentoring prinášam mentorovi možnosti pre vytvorenie kvalitného a dlhodobého vzťahu.
- *Dynamický*: mení sa v čase a jeho prínos rastie s jeho trvaním. (Brumovská a Seidlová Málková, 2010, s. 4-10)

Na kvalitu mentorského vzťahu môžeme nazerať z rôznych perspektív. (DeVito, 2001cit. Podľa Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 88) popisuje vo svojej komunikačnej teórii štyri komunikačné modely. Práve ich paralelná súčinnosť vystihuje kvalitu mentorských vzťahov. Sú to:

- *otvorenosť*: snaha o udržanie otvorenej a úprimnej komunikácie,
- *angažovanosť*: čas a úsilie vkladané do vzťahu, „zmysel“ pre vzťah,
- *vyladenie*: tzv. porozumenie bez slov, čítanie z neverbálnej komunikácie, vzájomná súhra,
- *spoločný pohľad na vzťah*: spoločná vízia aktivít do budúcnosti.

Pre efektívny a kvalitný vzťah je žiadúca podpora a rozvíjanie týchto modelov. Prvé dva modely sú dôležité najmä pri rozvoji komunikácie s dieťaťom, následne ďalšie dva komunikačné vzorce sa rozvíjajú vo fázy zladenosti a značia o úspešnej komunikácii a mentorovom prístupe. (Brumovská a Seidlová Málková, 2010, s. 88)

2.2.1 Fázy mentoringu

Mentoring je vo svete rozšírený ako nástroj profesijného rozvoja pedagógov s hlavným motívom zvýšenia kvality pedagogických kompetencií, často užívaný v náväznosti na kariérny postup. Má tieto tri fázy:

1. *kontrakčná*: obsahuje zhromaždenie údajov, stanovenie cieľov, profesijný rozvoj učiteľa.

2. *Procesná*: priama podpora formou samovzdelávania, pozorovaní, konzultácií a pod.
3. *Evaluačná*: dochádza k vyhodnoteniu procesu a stanoveniu ďalších krokov pre kontrakčnú fázu.

Štruktúra fázy môže byť rôzna. Najčastejšie však ide o minimálne ročný kontrakt s najmenej 12 konzultáciami rôzneho druhu, ktoré sú usporiadané podľa fázy, v ktorej sa obaja partneri nachádzajú. (Šneberger, 2012 b, s. 8)

2.2.2 Role mentora a mentee

Mentor prechádza štyrmi rolami (facilitátorom, lektorom, konzultantom, alebo koučom), ktoré volí podľa situácie, v akej sa nachádza.

Do pozície mentora sa dostávame vtedy, ak sa nachádzame v partnerskom rozhovore s mentee a hľadáme odpovede na otázky, s ktorými sa trápi a ktoré sám pomenúva. K stretnutiam dochádza na pracovisku mentee a nesú sa v duchu: „Za výsledok, teda to, čo sa naučíš zodpovedáš ty sám. Ja som zodpovedný za proces, priebeh, facilitáciu a spoločné učenie.“ Dialóg medzi partnermi prebieha podľa vopred stanovených jasných pravidiel.

Na základe uvedeného môžeme vyvodit', že mentorom *nie je* ten, kto:

- vytvára závislosť mentee na mentorovi,
- riadi zhora,
- vedie jednostrannú komunikáciu,
- pozná všetky odpovede,
- hodnotí. (Mentoring ve firemní praxi, 2012)

Pol (2007, s. 137) upozorňuje na niekoľko hlavných rolí mentora:

- *mentor ako model*: inšpiruje a ukazuje ako zvládať nároky,
- *mentor ako pomocník pri vstupe do kultúry*: pomáha mentee zvyknúť si na danú organizáciu,
- *mentor ako sprievodca*: „otvára dvere“ mentorovanému k správnym ľuďom,
- *mentor ako zdroj emočnej podpory*: poskytuje priestor pre uvoľnenie emócií a napätia,

- *mentor ako vychovateľ*: vytvára podmienky pre učenie mentorovaného, načúva mu.

2.2.3 Kompetencie mentora

Jednou zo základných kompetencií mentora je schopnosť aktívneho načúvania, ktorá zabezpečí, že mentor nepríde s dobrou radou k mentee skôr ako dobre neporozumel situácii a okolnostiam. Dôležitou kompetenciou je schopnosť hodnotenia a následnej spätnej väzby. Dobrý mentor by mal vedieť rozoznať ten správny čas pre feedback. Najmä pozitívne ocenenie má veľký vplyv na prácu mentee a dodáva chuť prekonávať ďalšie prekážky.

Kľúčovou schopnosťou pre prácu mentora je osobnostná zralosť, teda schopnosť sebareflexie, schopnosť uvedomenia si vlastných pocitov, emócií, myšlienok či postojov. Do značnej miery je túto schopnosť možné rozvíjať, no jej nízka miera znižuje potenciál ďalšieho rozvoja mentora.

Na základe výskumnej práce Belze a Siegrista boli vymedzené základné kompetencie, ktoré sú dôležité najmä u osôb, ktoré sú zapojené do procesu vzdelávania dospelých. Hovoríme o týchto kompetenciách:

1. komunikatívnosť, kooperatívnosť,
2. schopnosť riešiť problémy, tvorivosť,
3. samostatnosť, výkonnosť
4. zodpovednosť,
5. schopnosť učiť sa a uvažovať,
6. schopnosť hodnotiť a zdôvodňovať. (Mentoring ve firemní praxi, 2012)

Niektoré kompetencie sú vrodené, na rozvoji niektorých môže jedinec pracovať prostredníctvom cieleného profesijného rozvoja či ďalšieho vzdelávania. Rozvoj kompetencií mentee je predmetom mentorovania. Je veľmi ťažké vymedziť jednotné ciele mentorskej podpory, tie závisia od dohody medzi jednotlivými partnermi. Obecne môžeme za cieľ považovať: rozvoj špecifických odborných a osobnostných kompetencií, ktoré umožnia zamestnancovi vykonávať prácu na profesionálnej úrovni. Najmä u začínajúcich pracovníkov je veľmi častý cieľ adaptácia a socializácia v novom prostredí.

V užšom pojatí rozumieme mentoring ako podporu začínajúcim učiteľom, preto môžeme vytýčiť pár cieľov, ktoré by mal začínajúci učiteľ vďaka pomoci mentora dosiahnuť: kompetencie, sebadôvera, sebariadenie, profesionalizmus. (Mentoring ve firemní praxi, 2012)

2.3 Formy mentoringu

S mentoringom sa môžeme stretnúť v rôznych podobách, zahŕňa niekoľko modelov, ktoré sa líšia od nastavenia a typu organizácie, v ktorej je podpora využívaná.

Bežne sa stretávame s:

- *one- on- one mentoring*: tradičný a najbežnejší model mentoringu. Zahŕňa dvoch ľudí pracujúcich spolu na dosiahnutí špecifických cieľov. Mentorom môže byť rovesník, staršia osoba, osoba so špecifickými znalosťami a skúsenosťami. K mentoringu môže dôjsť aj bez toho, aby si to mentee všimol, napríklad ak hľadáme radu od dôveryhodného kolegu, manažéra či niekoho, kto nám radu môže poskytnúť. V takomto prípade hovoríme o neformálnom mentoringu.
- *Skupinový mentoring*: typ sociálneho spojenia, kde vedomosti a expertízy zdieľajú jednotlivci so skupinou. Bežne sa jedná o menšiu skupinu ľudí s podobnými pracovnými funkciami, záujmami či potrebami, ktorí vytvoria skupinu tak aby sa mohli učiť jeden od druhého. Takáto skupina môže byť časťou formálneho mentorského programu.
- *Obrátený mentoring*: táto forma sa stala populárna až v posledných rokoch, kedy stúpila potreba vzdelávať sa. Ľudia v seniorských pozíciách sa učia od jedincov v ich obore a v rovnakom čase sa tí, na juniorských pozíciách učia od seniorských lídrov v ich organizáciách. V praxi, senior je mentorovaný niekym so špecifickými technickými vedomosťami, ktoré sa potrebuje naučiť. Naopak, mladý jedinec je vedený osobou staršou, ktorá mu poskytne obraz a perspektívy v organizáciách.
- *Mentoringová rada vedúcich*: skupina vedúcich, ktorých si zväčša sám mentee vyhľadá, pomáha jedincovi pri dosiahnutí jasného a špecifického vzdelávacieho cieľa. Mentori sa s mentee stretávajú v pravidelných intervaloch. Mentee si riadi svoj vzdelávací proces, za ktorý má sám zodpovednosť tak, aby dosiahol požadovaných výsledkov.
- *Formálny vs. neformálny*: K neformálnemu mentoringu dochádza každý deň, v rôznych situáciách, keď je osoba motivovaná a otvorená k zmene. K formálnemu mentoringu dochádza na základe zakázky, kedy je podpísaný kontrakt medzi jednotlivými stranami. (Zachary, 2009, 8- 10)

V školskom prostredí sa stretávame s doma typmi mentoringu, ktorých výber závisí od možnosti školy či ponukami vzdelávacích inštitúcií, hovoríme o *internom a externom* mentoringu. V obidvoch prípadoch vzťah vzniká písomným kontraktom všetkých zúčastnených osob, na základe jasne vymedzených kritérií, ktoré poskytla buď sebaevaluácia učiteľa alebo iná merateľná metóda. Následne je možné plánovať profesijný rozvoj. (Šneberger, 2012 a, s. 7- 9)

2.3.1 Koučing

Pojem odvodený od anglického slova „to coach“, čo znamená trénovať, vtíkať do hlavy. Športový kouč sa nesnaží iba o zlepšenie telesného výkonu, pracuje s mentálnym a psychickým stavom jedinca. (Merg a Knödel, 2007, s. 88)

Tento pojem môžeme interpretovať, býva spájaný so starostlivosťou vo vrcholovom športe ale aj ako označenie individuálneho poradenstva pre vedúcich pracovníkov, ktorí sú zodpovední za projekty. Dnes je koučovanie prijímané ako samozrejmé doplnenie ďalších opatrení v rámci profesijného rozvoja. Koučovanie sa však dnes netýka iba vedúcich pracovníkov, organizácie podporujú bežných zamestnancov s cieľom rozvoja. Môžeme teda povedať, že sa jedná o kombináciu individuálneho poradenstva, osobnej spätnej väzby kde sa zaoberáme otázkami profesijnými ale aj osobnosťou klienta. Vždy sa jedná o dve perspektívy: osoba a rola. Kouč sa snaží spolu s klientom nájsť také riešenie, ktoré by zodpovedalo požiadavkom kladeným ako na rolu, tak na osobu. Supervízia a koučovanie sú iba formami profesijného poradenstva, ktoré pomáhajú pri dosahovaní cieľov bez toho, aby poradca stanovoval riešenie. Koučovanie predstavuje formu profesionálnej pomoci orientovanú na vývoj v profesnej praxi. Cieľom je rozvinúť u klienta viac možností riešenia a umožniť mu pohybovať sa v jeho prirodzenom prostredí ako suverén. Poradenstvo napomáha k svojpomoci, klientova zodpovednosť býva v každom ohľade zachovaná. Kouč je pre klienta partnerom, ktorý ho prevádza v dialógu medzi expertmi: klient je expertom vo svojej pracovnej oblasti, kouč expertom v oblasti poradenstva, metóde vedenia rozhovoru. Pomáha klientovi pri hľadaní riešení na dosiahnutie cieľov, podporuje dôveru a osobný rozvoj. (Fisher- Epe, 2006, s. 15- 19)

Koučování má niekoľko krokov:

1. spoločné reflektovanie problematiky,
2. pomocou cielených otázok sa rozšíri rámec, do analýzy sú zahrnuté aj osobné pohľady,
3. kouč stanovuje prostredníctvom spätnej väzby záchytné body vo vzťahu k úlohám,
4. nejde iba o zvýšenie výkonnosti ale o celkové zlepšenie po stránke profesijnej i osobnej. (Merg a Knödel, 2007, S. 88-89)

Koučovanie je individuálna forma rozvoja pracovníkov. Ide o rozvoj zručností pracovníka za podpory vedúceho. Vedúci učí novým znalostiam a schopnostiam za aktívnej účasti pracovníka. (Bělohávek, 2008, s. 74)

Koučovanie je chápané ako spôsob komunikácie a vedenia ľudí, metóda ktorá využíva potenciál človeka a umožňuje maximalizovať jeho výkon. (Mužík, 2011, s. 168)

Koučovanie, spájané s osobným, profesionálnym či organizačným rozvojom, sa stále častejšie zdôrazňuje vo vzťahu k vedeniu škôl. Hoci nemá pevné zázemie v školskom prostredí, treba o ňom premýšľať ako o forme podpory. (Pol, 2007, s. 139)

Pre porovnanie, mentorom býva väčšinou starší skúsenejší človek, ktorý má v porovnaní s koučom otcovský prístup. „učení“ najprv kráča v jeho šlapajách, osvojuje si jeho rady a pokyny, až neskôr nezávisle na svojom mentorovi rozvíja vlastné predstavy. V bežnom živote sa tieto dva pojmy zamieňajú. (Merg a Knödel, 2007, s. 89)

2.4 Proces mentoringu

K mentoringu dochádza každý deň, v rôznom čase, na rôznych miestach. Každý mentorský vzťah je iný, závisí od ľudí ktorí sú v ňom zúčastnení. Aj spontánny, neformálny mentoring môže dosahovať dobrých výsledkov. Za vytvorením dobrého partnerstva, dosiahnutí stanovených cieľov sa ukrýva množstvo času vynaloženom mentorom aj mentee. Ako každý vzťah, tak aj ten mentorský cyklus prebieha cez následovné štádia:

1. *príprava*: zahŕňa v sebe prípravu na mentoring i na vzťah. V tejto fázy je vyjadrená motivácia a očakávanie od vzťahu. Obaja partneri vstupujú do dialógu a spolu pracujú na otázkach. Pre mentee je dôležitý úprimný prístup.

2. *Vyjednávání*: fáza dohody, kedy obaja partneri dojednávajú detaily a upresňujú spoločný cieľ, priebeh procesu i základné pravidlá. V tejto fázy je veľmi dôležité nastolenie dôvery.
3. *Povolenie/ splnomocnenie*: najdlhšia fáza, v ktorej prebieha najväčšia časť učenia. Partneri sa usilujú o dosiahnutie cieľov, pravidelne sa informujú o pokroku v ich ceste. Táto fáza si vyžaduje množstvo pozornosti a starostlivosti. Môžu sa vyskytnúť otázky ohľadom dôvery, ktoré však musia byť vyriešené skôr ako narušia vzťah.
4. *Uzavretie*: dochádza k konsolidácii učenia, hodnoteniu partnerstva a oslave úspechu. Obaja reflektujú ich vzťah, osobný a profesionálny rast. Je veľmi podstatné, aby mentee to čo sa naučil využil správnym smerom. Ak mentee po ukončení kontraktu opustí prácu a nájde si novú, tento stav môže viesť k frustrácii ako na strane mentora tak na strane menee. Dôležitý je moment kedy sa z mentora a jeho zverenca stávajú partneri, ktorí spolu diskutujú a zdieľajú spoločný záujem o čo najlepší profesijný rast. (Zachary, 2009, s. 6-9)

2.5 Mentoring- kolegiálna podpora v školstve

Ako sme spomínali v predchádzajúcich riadkoch, mentoring je jednou z možných foriem metodologickej podpory učiteľov.

Podpora učiteľov je tradične zameraná najmä na ich prácu v triede. Častokrát sa však učiteľia dostávajú do situácii, ktoré nie sú bežné pre výuku. Rieši otázky vzťahové, s rodičmi, žiakmi, vedením školy, venujú sa deťom so špecifickými vzdelávacími potrebami, zapájajú sa do diania na škole a sami sa chytajú každej príležitosti ako obohatiť svoj kariérny rast.

Formy podpory jednotlivcom či celým skupinám bývajú označované rôzne- kolegiálne výmeny skúseností, supervízia, koučovanie, konzultantstvo alebo mentoring. Učiteľom, ako cieľovej skupine, sú následne ponúkané rôzne programy šité na mieru. Niektoré formy metodologickej podpory sú v Českej republike využívané a majú dlhoročnú prax, o niektorých sa dozvedáme zo školskej praxe v zahraničí. (Pol, 2009, s.134- 135)

2.5.1 Podpora začínajúcim učiteľom

V Českej republike neexistuje podporný systém pre začínajúcich učiteľov, ktorý im by zabezpečil formálnu starostlivosť pri vstupe do praxe. Mnohé české školy ponúkajú začínajúcim učiteľom pomoc, ktorá je však často neformalizovaná, intuitívna, spontánna, reagujúca na postupné prichádzajúce problémy nováčikov. Naopak stretávame sa aj so školami, v ktorých sa udržala funkcia uvádzajúceho učiteľa. Nehovoríme tu o klasickom mentorskom vzťahu s dlhodobým zámerom. (Lazarová, 2010, s. 59- 69)

Začiatkom 90-tych rokov v Amerike prebehol výskum zameraný na rolu učiteľa. Vzišli z neho tri oblasti, v ktorých mentor pracuje so svojim zverencom:

1. *inštitucionálna oblasť*: pre začínajúceho učiteľa je dôležitá orientácia v kultúre školy. Patria sem formálne či neformálne pravidlá, ktorých vedomie je dôležité pri vstupe do nového kolektívu.
2. *Oblasť výuky*: radíme sem prácu so žiakmi počas vyučovania.
3. *Oblasť osobnostnej podpory*: pre začínajúcich učiteľov po odchode z vysokej školy nastáva nová fáza životného cyklu. So študenta sa stáva učiteľ, mnoho vecí v živote je nových, otvára sa mnoho priestorov, no profesijné sebavedomie je nízke. (Nový termín: Mentoring, 2004)

2.5.1.1 Spôsoby podpory učiteľov

Kvalitné vzdelávanie učiteľov so sebou prináša všeobecný úžitok, zvyšuje však aj konkurenciaschopnosť škôl a ich služieb. Finančné výsledky ukazujú, že organizácie ktoré investujú cca 20% z pracovného času zamestnancov do ich vzdelávania dobre prosperujú a sú kvalitne hodnotení aj zo strany užívateľov. Ak sa učiteľ rozhodne pre určitú podporu, musí si odpovedať na otázku, akého chce lektora, akú organizáciu vybrať,... Pri hľadaní vhodného konzultanta naratíme na tieto tri základné typy:

1. *expert*: presne vie, čo má ako vypadáť a povie čo treba robiť. Takýto expert má jeden, „overený“ postup, ktorý nie všetkým musí sedieť. Silnou stránkou sú praktické skúsenosti, slabinou je však nereflektovanie zverencových potrieb či situácie.

2. *Dealer*: ponúka službu, produkt, formu, niečo, čo učiteľovi pomôže zjednodušiť zavádzanie nových postupov. Nevýhodou je sterilita a schématickosť takýchto univerzálnych prostriedkov.
3. *Sprievodca*: ponúka neistotu pri hľadaní podstaty. Takýto konzultant nie je expertom na otázku ako, nepredáva ani riešenie, je však expertom na proces zmien a vzťahov. Vychádza z potrieb klienta, verí že proces prinesie to, čo klient potrebuje. Nevýhodou je počiatočná nižšia efektivita a časová náročnosť, ktorá však prinesie silnú vnútornú motiváciu a dôveru vo vlastné rozhodnutie. (Šneberger, 2012b, s. 3- 5)

Za určitú formu podpory môžeme považovať aj vzdelávanie, ktoré možno chápať ako pomoc v zmysle poskytnutia vyžiadanych či potrebných poznatkov s využitím konvergentných prístupov. Naopak podpora typu poradenstvo, je charakteristická spoločným hľadaním možných riešení, ide o divergentný prístup. Medzi formy podpory učiteľov okrem koučovania a mentorstva zaraďujeme aj intervízne skupiny. Vytvárajú sa skupiny (ideálny počet je 3-8) pedagógov z rôznych škôl, ktorý sa pravidelne stretávajú a bez kritiky zdieľajú svoje pracovné úspechy aj nezdary, načúvajú jeden druhému, hľadajú možnosti riešenia problémov, tak aby bol neskôr jedinec schopný ich riešenia. V školskej praxi sa čoraz viac presadzuje supervízia, ktorá býva typicky spájaná s tzv. pomáhajúcimi profesiami. (Pol, 2009, s. 135-139)

V Českej republike ponúkajú semináre o mentoringu vzdelávacie organizácie zaoberajúce sa ďalším vzdelávaním pedagógov (KVIC, SSŠ Brno) výcviky mentorov sú realizované prostredníctvom občianskych združení v rámci projektov zameraných na profesný rozvoj pedagógov.

Vzdelávanie mentorov sa kryje so vzdelávaním koučov. Kouč rieši obecné otázky rozvoja, mentor s klientom pracuje na rozvoji špecifických pedagogických schopností. (Šneberger, 2012b, s. 16)

2.5.2 Kompetencie kvalitnej pedagogickej praxe

V našej diplomovej práci budeme pracovať s metodikou využitia kompetenčného rámca pedagóga, ktorá vznikla ako výstup expertnej skupiny v rámci projektu CZ. 1. 07/ 1. 3. 05/

03. 0024 *Podpora pedagoga koučováním jako nástroj efektivního řízení procesu ve školách v Moravskoslezském kraji.* Zadané pre expertnú skupinu bolo vytvoriť kompetenčný model pedagoga, ktorý by bol využiteľný k sebaevaluácii pedagógov základných a stredných škôl a rovnako aj pri ich vedení. Projekt bol realizovaný Metodickým a evaluačným centrom, o. p. s. od 1. júna 2011 do 30. júna 2012. *Cieľmi projektu Podpora pedagógov boli:*

1. zlepšenie kvality výuky vďaka zvýšeniu efektivity riadiacich procesov na školách,
2. pozitívna zmena klímy v škole kvôli zavedeniu nedirektívneho prístupu k ľuďom,
3. prostredníctvom vytvorenia profesijného štandardu pedagoga podpora vedenia škôl v riadení pedagogického procesu,
4. profesijný rozvoj vedenia škôl v oblasti vedenia ľudí,
5. profesijný rozvoj pedagógov v oblasti koučovacieho prístupu v práci so žiakmi.

Meranie kvality vzdelávania i pedagogických kompetencií je náročné z hľadiska neľahkého určenia vstupných a výstupných kritérií. V súčasnosti sa meranie kvality pedagogickej praxe zameriava na kvalitu *štrukturálnu* (aprobovanosť pedagógov, počet študentov v triede), teda objektivne merateľné kritéria, *výstupy a výsledky* a na kvalitu *procesnú*, v ktorej sú zahrnuté pedagogické kompetencie a proces vzdelávania ako dynamický proces s dôrazom na profesijné zručnosti pedagoga. (Šneberger, 2012b, s. 2)

Keďže v Českej republike neexistuje profesijný štandard pedagoga a pedagógovia sú často hodnotení podľa výsledkov detí, sa expertná skupina v projekte zamerala na kvalitu procesnú. Následne boli definované kompetencie kvalitnej pedagogickej praxe, ktoré významný český kouč, mentor Václav Šneberger (2012b, s. 3) rozdelil do šiestich oblastí:

1. *profesijný rozvoj*: učiteľka pravidelne vyhodnocuje kvalitu svojej pedagogickej praxe, pre profesijný rozvoj využíva moderné a aktuálne zdroje, podporuje rast kvality vzdelávania vo svojej škole podporou ďalších pedagógov.
2. *Prostredie a podmienky výuky*: učiteľka vytvára podnetné prostredie s demokratickými pravidlami, modeluje zdravé prostredie v triede. Samotné vybavenie triedy zodpovedá vzdelávacím potrebám a cieľom žiakov a podnecuje ich k ďalšiemu učeniu.
3. *Plánovanie a evaluácia výuky*: učiteľka plánuje výuku na základe ŠVP, vyhodnocuje ju v spolupráci so žiakmi, podporuje pravidelnú sebaevaluáciu žiakov a vyhodnocuje individuálny rozvoj každého žiaka prostredníctvom rôznych metód.

4. *Škola a komunita*: učiteľka pre svoju prácu využíva zdroje, ktoré ponúka širšia komunita, rovnako ju zapája do plánovania výuky. Rodičov a komunitu pravidelne informuje o vzdelávacích cieľoch.
5. *Komunikácia*: učiteľka so žiakmi komunikuje s rešpektom, úctou a v rámci demokratických pravidiel. Žiakov podporuje bez ohľadu na vek, pohlavie či rasovú príslušnosť.
6. *Učebný proces*: učiteľka využíva metódy a techniky v súlade so štýlom učenia žiakov, pre podporu učenia využíva najrôznejšie aktivizačné metódy.

Cieľom projektu nie je externá kontrola ani hodnotenie, naopak, cieľom je podpora.

Kompetenčný rámec slúži ako nástroj pre internú prácu v rámci škôl s dôrazom na rozvojové potreby pedagógov na ceste k ich ďalšiemu vzdelávaniu.

2.5.3 Úloha mentora v mentorskom vzťahu

Každý mentorský program je založený na bezpečnom vzťahu medzi mentorom a mentee, kedy kvalitný mentor ponúka tri základné benefity: *podporu, výzvu k zlepšeniu a facilitáciu*. V oblasti podpory ponúka tipy ako naložiť s časom v triede, ako plánovať hodinu či ako hodnotiť žiakov. V oblasti výziev k zlepšeniu motivuje učiteľa k ďalšiemu rozvoju kvalít jeho práce prostredníctvom plánovania a reflexie vlastnej práce, tvorbou individuálneho plánovania, aktívneho zapojenia pri riešení problémov či budovania prepojenia medzi teóriou, zdrojom a vlastnou praxou učiteľa. (Šneberger, 2012b, s. 7)

Mentor slúži ako model správania, poskytuje rôzne typy sociálnej opory, dáva príležitosť naučiť sa niečo nové. Mentor upevňuje odolnosť voči stresovým a záťažovým situáciám, zvyšuje mentee jeho sebavedomie a pocit zmysluplnosti. (Brumovská a Seidlová Málková, 2010, s. 16)

2.5.4 Tradičné vs. kompetenčné modely učenia

Pri plánovaní mentoringu môžeme nájsť zásadné rozdiely v chápaní kvality a jej zvyšovania medzi tradičným modelom a kompetenčným modelom učenia. Pochopenie rozdielov, zhrnutých v tabuľke, pomôže nájsť dôveru v program a prijať s ním súvisiaci proces za svoj.

„Tradičné systémy	Kompetenčný model učenia
Východisko: učitelia sú hodnotení na základe známok svojich žiakov.	Východisko: pomoc učiteľom pri rozširovaní pedagogických kompetencií.
Kompetitívny systém medzi učiteľmi.	Kooperatívny systém medzi učiteľmi.
Na potreby jednotlivca sa neberie ohľad.	Zameraný na jednotlivca.
Za úspechy žiaka sú oceňovaní učitelia.	Žiakom sa dostáva podpory podľa ich vývojových potrieb.
Zameraný na slabiny.	Zameraný na silné stránky.
Učiteľov motivuje obava z možných dopadov na jeho prácu.	Učitelia sú vnútorne motivovaní k zmene a k zvyšovaniu kvality učenia.
Ďalšie vzdelávanie je prepojené s inšpekciou.	Proces a kontext ďalšieho vzdelávania je založený na dôvere.
Hodnotenie učiteľa nevychádza z jeho pedagogickej praxe.	Hodnotenie sa opiera o prebežný monitoring kvality učiteľov.
Učitelia nie sú vyňatí zo stávajúceho systému evaluácie.	Učiteľom je ponúknutý nový systém podpory v rámci procesu zvyšovania kvality.
	Rámcové programy sú široko koncipované.
	Učitelia spolupracujú so svojimi mentorami.“

Tab. č. 1: Tradičný vz. kompetenčný model učenia

(Šneberger, 2012b, s. 11)

2.5.5 Predpoklady úspešného mentoringu

Mentorský vzťah začína vždy uvedomením si zdieľanej vízie, pomenovaním doterajších skúsností pedagóga a vyslovenými či utajenými očakávaniami. Aby bol mentorský program úspešný, ciele kooperatívneho, rozvojového a učiaceho sa vzťahu musia splať následujúce predpoklady:

1. Princíp učiacej sa organizácie, princíp tímového učenia. Učiaci sa proces je v škole centrálnou zložkou všetkých aktivít. Klientom sa stáva celý zbor, ktorý preberá normu nehodnotiaceho rozvojového učenia.
2. Mentori vytvárajú bezpečné prostredie pre učenie, ktoré je dôležité pre mentorský program. Pedagógov podporuje k zdieľaniu otázok, obáv či priznaniu medzier v pedagogických kompetenciách.
3. Mentorský program dáva príležitosť pre obojstranné učenie, umožňuje nahlas verbalizovať svoje myšlienky, obavy, podporovať kreativitu a inovácie. Reciprocita učenia pridáva hodnotu učiteľom skúsenejším a sebavedomie pre tých začínajúcich.
4. Hlavným zmyslom mentoringu je prostredníctvom z kvalitnenia pedagogických kompetencií pedagógov podporiť učenie detí a študentov.
5. Aby bol mentorský program úspešný, musí byť súčasťou ďalších aktivít v škole, rovnako integrálnou súčasťou už existujúcich metód podpory pedagógov a kurikulárnych aktivít. (Šneberger, 2012b, s. 9-10)

2.5.5.1 Prínos mentoringu

Mentoring, ktorý je pevne zakotvený v organizačnej štruktúre, školám prináša štyri hlavné benefity, ktoré popisuje Václav Šneberger:

1. zvyšuje kvalitu pedagogických kompetencií, zmeny sú viditeľné najmä v oblasti zvyšovania úrovne praktických zručností,
2. prispieva k úspešnej implementácii vzdelávacích stratégií a požiadavkov kladených na učiteľa a to prostredníctvom vlastnej motivácie,
3. ponúka podporu pre celoživotné vzdelávanie a riadenie vlastného učenia,

4. ponúka nehodnotiacu spoluprácu na procese učenia, podiela sa na zvyšovaní kompetencií učiteľa. (Projekt Mentor: Podpora rozvoje a kvality školy, 2014)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 KVALITATIVNY VÝSKUM

V nasledujúcej kapitole pomocou metód kvalitatívneho výskumu budeme hľadať odpovede na otázky týkajúce sa prínosu mentoringu u učiteľov základných a stredných škôl v Zlínskom kraji.

3.1 Cieľ výskumu

Mentoring ako forma metodologickej podpory je nová metóda, ktorá v Českej republike nemá svoju tradíciu. Ide o zavádzajúcu metódu, preto nás zaujíma jej prínos. Cieľom nášho výskumu je zistiť prínos mentoringu ako metodologickej podpory u vybraných učiteľov základných a stredných škôl v Zlínskom kraji, ktorí sú klientmi učiteľov, ktorí prešli výcvikom interných mentorov. Až na základe výsledkov môžeme povedať, či je metóda úspešná a teda efektívna. Odpoveď na hlavný výskumný cieľ nám pomôžu špecifické výskumné otázky.

3.1.1 Špecifické výskumné otázky

1. Ako učitelia vnímajú prínos zavedeného systému mentoringu v celkovej kvalite ich výuky?
2. Ako učitelia vnímajú prínos zavedeného systému mentoringu v oblasti ich profesijného rozvoja?
3. Ako učitelia vnímajú prínos zavedeného systému mentoringu v oblasti ich osobnostného rozvoja?

3.1.2 Poňatie výskumu

Na základe nami stanoveného výskumného cieľa a čiastkových výskumných cieľov sme zvolili kvalitatívny výskum.

Definovať kvalitatívny výskum môžeme na základe použitých metód pri zbere dát, či podľa metód usudzovania. Kým nástrojom kvantitatívneho výskumu je dotazník, pri kvali-

tatívnom prístupe je nástrojom rozhovor. Kým kvantitatívna metodológia je deduktívna, pri kvalite hovoríme o indukcii. (Miovský, 2006, s. 13-14)

Kvalitatívnym prístupom k realite získavame konkrétny, názorný a plastický obraz skutočnosti, ktorý vychádza z názorov a skúsenosti bádateľa, preto je častokrát subjektívny. Môžeme teda povedať, že prístup kvalitatívny ponúka charakteristiku jedinečnosti rôznorodých prvkov. (Chráška, 2003, s. 179)

Nakoľko chceme zistiť vnímanie prínosu mentoringu ako metodologickej podpory učiteľov, teda dáta s hlbším významom, kvalitatívny výskum nám ako jediný môže odpovedať na tieto otázky.

3.2 Výskumná vzorka

Vzhľadom k výskumnému cieľu a spoľahlivosti v rámci kvalitatívneho výskumu budeme pracovať s tromi učiteľmi v role mentee, ktorých mentormi sú učitelia, ktorí prešli kurzom mentoringu v programe Kvalita v Zlínskom kraji.

Aby osoby, vybrané do rozhovoru, boli vhodné, teda mali potrebné vedomosti a skúsenosti z daného prostredia, išlo o zámerný výber, ktorý je pre kvalitatívny výskum charakteristický. (Gavora, 2001, s.161)

3.2.1 Popis výskumnej vzorky

Účastníkmi výskumu sú učitelia vo veku od 25- 40 rokov, ktorí sú klientmi učiteľov v uvádzanom mentorskom programe.

Učiteľ A: Učiteľka na jednej zo ZŠ v Zlíne. V praxi je necelých 13 rokov, preto ju môžeme pokladať za učiteľku, ktorá vyskúšala mnoho techník, pozná administratívu spojenú s vyučovacím procesom i všetko čo učiteľská profesia so sebou prináša. Keďže vyučuje na prvom stupni, vyučuje všetky predmety.

Učiteľ B: Učiteľka na ZŠ v Uherskom Hradišti. Je čerstvá absolventka vysokej školy, preto ju môžeme charakterizovať ako začínajúceho učiteľa. So žiakmi sa stretáva na hodinách anglického jazyka.

Učitel' C: Učitel' vyučující rovnako v Zlínskom kraji, konkrétne na ZŠ v Otrokoviciach. V školstve pracuje necelé 3 roky, je lektorom anglického jazyka, ktorý aj vyučuje.

3.3 Technika

Vzhľadom na cieľ nášho výskumu, ktorého zámerom je zistiť prínos mentoringu ako metodologickej podpory pre klientov učiteľ'ov, ktorý prešli kurzom mentoringu, sme si vybrali výskumnú metódu otvoreného pološtrukturovaného rozhovoru. Ten nám poskytne individuálne výpovede od jednotlivých účastníkov.

Inerview/ rozhovor využívame v prípade, ak hľadáme bezprostredné, osobné alebo dôverné odpovede. Osobný kontakt skúmateľa s respondentom je predpokladom, že respondent sa viac otvorí. (Gavora, 2001, s. 126)

3.3.1 Rozbor otázok pološtrukturovaného rozhovoru

Otázky do rozhovoru sme volili tak, aby nám odpovedali na oblasti zahrnuté v špecifických výskumných otázkach, teda otázky týkajúce sa celkovej kvality výuky, profesijného rozvoja a nakoniec otázky týkajúce sa osobnostného rozvoja účastníka rozhovoru.

Úvodné otázky mali za cieľ účastníkov rozhovoru zahriať a zistiť ake sily ich zaviedli k mentoringu. Otázky zneli:

1. Akým spôsobom ste sa dozvedeli o mentoringu ako kolegiálnej podpore?
2. Vyhľadali ste mentorskú podporu kvôli konkrétnej požiadavke alebo ste boli iba zvedavý čo mentoring prináša?

Po všeobecných otázkach nasledovali také, ktoré mali zistiť vnímaný prínos programu v celkovej kvalite výuky. Odznali otázky:

3. Vidíte prínos programu v celkovej kvalite Vašej výuky? Ak áno, dokážete uviesť konkrétny príklad?
4. Ako Vám pomáha mentoring pri práci so žiakmi priamo v edukačnom procese? Viete uviesť konkrétny príklad?
5. Ktoré zručnosti ste si vrámci mentoringu osvojili?
6. V ktorých oblastiach naopak vidíte možnosti pre ďalší rozvoj?

Následovali otázky týkající se profesijného rozvoje. Tu sme sa učiteľov pýtali:

7. Mentoring ako metodická podpora má za úlohu podporu učiteľov v ich praxi. V akých oblastiach profesijného rozvoja možno vidieť posun ak nastali, u Vás?
8. Ako ste zmenili svoju prácu?
9. V čom by ste sa chceli ďalej vzdelávať?

Poslednou oblasťou zisťujúcou prínos mentoringu bol osobnostný rozvoj. Účastníkom sme položili tieto otázky:

10. Vnímate presah mentoringu aj do osobného života? Ak áno, vedeli by ste popísať v akých situáciach?
11. Čo Vám mentoring dal a čo Vám naopak zobral?
12. Čo ste o sebe zistili?

Záverečné otázky sa dotýkajú spolupráce mentee s mentorom:

13. Ako hodnotíte doterajšiu spoluprácu s mentorom?
14. Doporúčili by ste tento spôsob podpory aj svojim kolegom? Ak áno, viete uviesť dôvody?

3.4 Spôsob spracovania dát

Na spracovanie dát sme použili techniku zakotvenej teórie, ktorá funguje na princípe kódovania. Realizácia rozhovorov bola zachytená na mobilný telefón s príslušnou aplikáciou. Následne, po dôkladnom prespise, sme pristúpili k vytváraniu kódov. Zámerom celého procesu bolo zodpovedať na nami stanovený cieľ výskumu.

3.4.1 Stratégie výskumného šetrenia

Na vyhodnotenie dát, ktoré sme prostredníctvom rozhovorov získali, využijeme metódu zakotvenej teórie, ktorej princípy objasníme v nasledujúcich riadkoch.

Miovský (2006 s. 226) zakotvenú teóriu charakterizuje ako teóriu induktívne odvodenú z procesu skúmania javov, ktorý reprezentuje. Je vytvorená a overená prostredníctvom zhromažďovania údajov o skúmanom jave a následnej analýze týchto údajov. Začína sa

skúmanou oblasťou, teda fenoménom, nechávame aby sa v priebehu výskumu objavilo to, čo je v oblasti významné, bez toho, aby sme tento jav dopredu označovali.

Pod pojmom kódovanie, v princípe zakotvenej teórie, rozumieme proces, kde sú zistené údaje analyzované a opäť poskladané iným spôsobom, čo je zmyslom procesu tvorby novej teórie. Kódovaním sa rozumie proces analýzy dát, ktorého výsledkom sú záznamy kódovania.

Pre potreby našej práce budeme pri zakotvenej teórii vychádzať z týchto troch postupov kódovania:

1. Otvorené kódovanie: významové jednotky sú poskladané z pojmov, ktoré označujú javy, pocity a pod. Na základe vzájomného porovnávania a triedenia významových jednotiek vytvárame kategórie. Kategórie sa viažu tzv. pojmovou príťažlivosťou, teda viažu k sebe rôzne podkapitoly pojmov nazývané subkategórie.
2. Axiálne kódovanie: súbor postupov, pomocou ktorého sú údaje vzniknuté otvoreným kódovaním znova usporiadané prostredníctvom vytvárania spojení medzi kategóriami. Zložitý proces zahrňuje:
 - *Príčinné podmienky*: udalosti vedúce k výskytu alebo vzniku nejakého javu.
 - *Jav*: ústredná myšlienka.
 - *Kontext*: konkrétny súbor podmienok, prostredníctvom ktorého sú uplatňované stratégie jednania alebo interakcie.
 - *Intervenujúce podmienky*: štrukturálne podmienky súvisiace so stratégiami jednania, ktoré javu prináležia.
 - *Jednanie/ interakcie*: stratégie pre vykonávanie, zvládanie či reagovanie na jav za definovaného súboru podmienok.

Pri axiálnom kódovaní skladáme novým spôsobom pojmy nachádzaním väzieb medzi kategóriami a subkategóriami.

3. Selektívne kódovanie: proces, kedy po vybratí hlavnej- centrálnej kategórie, túto kategóriu systematicky uvádzame do vzťahu s ostatnými. (Miovský, 2006, s.228-231)

4 INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV KVALITATÍVNEHO VÝSKUMU

Do nasledujúcej kapitoly sme zhrnuli výsledky výskumného šetrenia kvalitatívneho výskumu. Ako prvé ponúkame zistenia vyplývajúce z otvoreného kódovania.

4.1 Otvorené kódovanie

Pri hľadaní odpovedí na otázky smerujúce k cieľu výskumu, sme vychádzali z troch realizovaných rozhovorov, ktorých účastníkmi boli učitelia v role mentee, teda boli pod vedením mentorov. Po prepise rozhovor sme pristúpili k ich rozboru, ktorý spočíval v analýze jednotlivých výpovedí. Či už slovo, veta alebo celá reakcia na otázku bola označená kódom. Z celej rady kódov sme na základe vzájomnej podobnosti a súladu vytvorili šesť hlavných kategórií. Uvádzame spomínaných šesť kategórií:

- **Kategória č.1:** Prosím? Mentoring?
- **Kategória č. 2:** Pre koho sme tu?
- **Kategória č. 3:** Čo si z toho odnášam?
- **Kategória č. 4:** Profesionalita
- **Kategória č.5:** Možné riziká
- **Kategória č.6:** Konečne sa myslí aj na nás

V nasledujúcich podkapitolách sa budeme venovať každej kategórií dôkladnejšie.

4.1.1 Prosím? Mentoring?

V úvode rozhovoru sme zvolili otázky, ktoré mali zistiť motiváciu k programu, resp. či učitelia, pred tým, ako sa nejakým spôsobom o mentoringu dozvedeli, mali určitú predstavu alebo naopak, o metodologickej podpore doposiaľ nemali žiadne informácie a bola to pre nich novinka. V uskutočnených rozhovoroch sme sa stretli viacmenej s dvoma protichodnými prístupmi, ktoré predstavíme prostredníctvom nasledujúcich výrokov.

Ak je učiteľ v školstve už dlhé roky, počas svojej praxe vyskúšal mnoho nových metód, prístupov, z ktorých je častokrát už presýtený. Uvedomelý pedagóg však chce, aby vyučovací proces bol čo najefektívnejší a preto stále skúša niečo nové. Povedia si, že **to môže byť zaujímavé** a aj preto sa zapájajú do mentoringu vďaka svojim kolegom-mentorom,

hoci doposiaľ o tomto spôsobe vedenia nemali ani tušenie. „*Ja som sa o tom dozvedela vďaka mojej spolupracovníci.*“ „*Je to dobrá vec a je tam veľa vecí, ktoré vlastne robíme bez toho, aby sme vedeli, že je to v rámci niečoho.*“ „*O mentoringu som sa dozvedel od kolegyne z práce, bolo mi ponúknuté sa účastniť seminára o mentoringu.*“ Mnohokrát nemáme jasnú predstavu o tom, v čom sa máme zdokonaľiť, v čom by mala spočívať zmena, no vieme, že akákoľvek podpora, nasmerovanie nám môže pomôcť vdýchnuť vietor do plachiet a poodhaliť ľahšie dostupnú cestu. „*Skôr zvedavosť, skôr zvedavosť a nebolo tam nič konkrétneho, skôr som chcela dosiahnuť pri tej svojej výuke toho najlepšieho.*“ Aj preto motív, vyskúšať mentoring, neplynul z príkazu „vyššej moci“ ale práve príchuť zaujímavosti a novej krvi bola impulzom. „... *boli tam trebárs nápady, ... proste konkrétne veci ako postupovať ďalej.*“ „*Ako urobiť tu prácu viac zaujímavú, pre žiakov a aj pre mňa.*“

Na druhej strane, motivácia stať sa mentee nebola taká jasná a zreteľná, popudom byť mentee nebola zvedavosť. Stretávame sa s prístupom, kedy si mnohí učitelia iba povzdychli: „**Ked' musím.**“ „*bolo nám povedané, že máme v škole určitých mentorov, ktorí pod sebou budú mať učiteľov, ktorých budú mentorovať.* Podnet vzišiel z vedenia školy, teda vlastné rozhodnutie neprichádzalo do úvahy. „*Áno zo školy.*“ Na názor učiteľa sa nebral ohľad, keďže škola bola zapojená do programu, ktorý mentoringu robí osvetu a riaditeľka chce, aby kolegiálna podpora v takejto forme bola bežnou a neoddeliteľnou súčasťou každého jedného učiteľa. „*No ja som sa nerozhodla, mne to bolo pridelené.* Môžeme vidieť, že škola v pozícii zamestávateľa môže na učiteľa pôsobiť aj takýmto spôsobom. Prijat' ducha školy a teda jej princípy je v tomto zmysle nevyhnutné.

Vidíme, že každý človek je inak motivovaný zlepšiť svoju prácu. Niektorí neustále skúšajú nové metódy, aby bol celý proces efektívnejší a čas lepšie využívaný. Radí sa s kolegmi a častokrát dá aj na ich rady. Na druhej strane sú tu aj tí, ktorí majú pocit, že zatiaľ im inšpirácia nechýba a žiadne navedenie na inú cestu nie je potrebné.

4.1.2 Pre koho sme tu?

Nachádzame sa v čase, kedy sú nie len na učiteľov kladené čoraz vyššie požiadavky a pribúda administratívy. V mnohých prípadoch zabúdame na podstatu a zmysel celého procesu. Keď sa stretnete s učiteľom, začne Vám rozprávať o tom, koľko času mu zaberie prí-

prava na hodinu, koľko aj zo svojho osobného času venuje školeniam a nezmyselným papierovačkám. Po formálnych záležitostiach učiteľovi zostáva minimum času na žiakov a na to, kvôli čomu pedagóg ako taký je. V rámci výpovedí by sme radi poukázali na to, čo je naozaj v ich práci najdôležitejšie. „ *Ako ten učebný, vyučovací proces urobiť čo najefektívnejší pre obe strany.* “ Moment kedy sa možno viacerí zamyslíme. Mentoring ako metodická podpora má za úlohu podporiť učiteľov v ich pedagogickej praxi, má stavať na to, čo učiteľ vie, čo so žiakmi dokáže. Tu sa ukazuje moment, že je veľmi dôležité, aby sme si uvedomili pre koho tu učiteľ je. Čo by malo byť gro jeho práce. Mentor môže pracovať s učiteľom, stavať na jeho silných stránkach. No ak si neuvedomí, že na konci každej hodiny, by nemal byť spokojný so svojou prácou iba on sám, no odzrkadliť by sa to malo predovšetkým na žiakoch. Práve skutočnosť, že partnerstvo a spolupráca je nosnou zručnosťou pre celkovú kvalitu, si učitelia uvedomili i vďaka svojmu mentorovi. Zamerat' sa na deti, dať im možnosť sa prejaviť. Preto sa v mnohých výpovediach zamýšľali na skutočnou podstatou svojej práce, pretože niekde v diaľke rezonovala otázka: „**Nezabúdame na ne?**“ Neustále hodnotenia, hospitácie. Pedagóg sa snaží za vyučovaciu jednotku naučiť žiakov čo najviac, no na jej konci sa už nezamýšľa nad tým, čo si vlastne žiak z hodiny odnáša. Bola mu na niečo? „ *Hlbšie pre tie deti, im povedať a deti k čomu to vy budete potrebovať v praktickej činnosti vy sami. Takže stále skôr na tie deti, ako aby oni sami vlastne si dávali tie otázky, aby to nešlo zo mňa ale skôr od tých detí.* “ Uvedomiť si, že všetci sú na jednej lodi a spolu im to pôjde ľahšie je veľmi dôležité. „ *Ja som sa vždycky k tým deťom snažila načúvať, že vlastne som nebola ja ten, na tom piedestale ale že som vlastne chcel preniknúť medzi ne a načúvať...* “ Spolupráca s mentorom im pomohla pochopiť súvislosti. „ *Vlastne sama za seba som zistila, že veľa vecí by som mala prehodnotiť, aby to bolo v prospech hlavne tých detí.* “ Za štyridsaťpäť minút vyučovacieho času nemôže učiteľ vo vzťahu dosiahnuť toho, čo by chcel. Ak chce aby žiak mal v učiteľovi prirodzenú autoritu, musí k nemu aj tak pristupovať. Toto si uvedomuje nie jeden učiteľ a to nemusí byť v školstve ani dlhé roky. „ *S deťmi sa stýkam veľmi často a vzťah máme nejakým spôsobom vytvorený, takže myslím, že tá komunikácia so žiakmi, mám nejakým spôsobom na výbornej úrovni.* “

Z rozhovorov bolo cítiť, že učitelia chcú aby mentoring ako taký pomohol v ich praxi hlavne im, no ich práca je tvorená pre deti a práve žiaci sú tí, ktorí by mali vo výuke cítiť voľnosť, rešpekt a rovnocennosť. Partnerské jednanie je pre nich dôležité. „ *Aby som videl, či ten návrh, ktorý zaujal mňa, zaujme aj ich.* “ „*Že tí žiaci, že ich to viac baví. Je to pre*

nich oživenie výuky. Deti nie sú do ničoho nútené, práve naopak, majú slobodu voľby. „Nikto nenúti žiakov sedieť a robiť si zápisky.“

4.1.3 Čo si z toho odnášam

Účastníkov výskumu sme sa pýtali na prínos programu, či cítia posun v ich pedagogickej praxi, odkedy sa stretávajú so svojím mentorom, či a v ktorých momentoch zlepšenie vidia. Aj keď občas mali pedagógovia problém vysloviť konkrétny príklad, z ich výpovedí bolo cítiť, že k uvedomeniu si kvalít či medzier u nich došlo.

Ak sa na pohovore opýta potencionálny zamestnávateľ na Vaše klady a zápory, každého napadne hneď niekoľko negatívnych vlastností. Máme problém sa oceniť, povedať na seba niečo dobré. Máme obavy aby sme nepôsobili namyslene, či sebavedomo. Počas rozhovoru, si učitelia uvedomili, že to čo robia, robia správne, práca ich baví a vidia v nej zmysel svojho života a to, čo i do budúca robiť chcú. Mentoring je to, čo ich v tom čo robia iba utvrdilo a vedia, že **áno, som v tom dobrý.** *„Keď som porovnávala učiteľky, medzi sebou, to som hovorila, či teda ja nie som nejaká zlá tu v tomto, ale že sa mi skôr potvrdilo, že asi je to teda dobré.“* Občas každý potrebuje pošťuchnúť aby si uvedomil skutočnosti, ktoré nevníma a môžu mu dopomôcť nie len v práci ale aj osobnom živote. *„Aj vďaka mentorovi ma to trošičku zdvihlo sebavedomie.“* Zistíme, že je v nás niečo na čom môžeme a musíme stavať. Aj to sa vďaka mentorovi podarilo. *„Sú také veci, ktoré sú pre mňa veľmi dôležité a viem, že na toto sa môžem vždy spoľahnúť, nech už príde akákoľvek príležitosť, zmena, plán.“* Uvedomenie si svojich silných stránok je to, čo mentee ocenili.

Na tomto však netreba zakrpatieť a nezabudnúť, že dôraz na celoživotné vzdelávanie neobchádza ani takú profesiu ako je učiteľstvo. Tento fakt si uvedomujú aj samotní pedagógovia, ktorí vedia, že sa stále zavádzajú nové techniky, tak aby bolo učivo podané záživnejšou formou, v hodinách je využívaná rôznorodá technika. **Je stále na čom pracovať** a zdokonaľovať sa tak, aby sme žiakom podali učivo v zmysle: „škola hrou.“ *„Nechcela by som ustrnúť na tuto týchto trebars aj metódach tej práce, takže skôr tak rozvíjať tieto tieto nové metódy.“* Uvedomenie je prvým momentom úspechu. *„Neustále budúce štúdium, študovať dopredu, byť pred žiakmi a vedieť, dokázať reagovať na tieto jednotlivé a individuálne otázky.“* Najmä začínajúci učitelia plný elánu, ktorí sa mnohokrát spoliehajú na fakt, že majú všetko ešte čerstvé v hlave si naplno neuvedomujú dôležitosť neustáleho sebazdokonaľovania, no vedia, že jedného dňa nebudú mať mešec plný nápadov. *„Objavu-*

jem stále nové a nové veci, ako zatiaľ ma to stále ešte baví, no nejakým spôsobom sa udržiavať musím.“ Samotní učitelia si uvedomujú svojich nedostatkov, vedia, že nie všetko im ide, majú rezervy a treba sa neustále zlepšovať. „Komplexnosť, také to, že nerobím nič náhodilo. Veľa tuto týchto vecí som robila skôr tak intuitívne. Ale že by to malo byť tak nejak zaradené, aby to vlastne aj pre tie deti malo určitý poriadok. Aby to nebolo náhodilé.“

To, čo naozaj z rozhovorou bolo cítiť, je uvedomenie, **sebareflexia**, náhľad na svoju doterajšiu prácu a akési ohodnotenie seba sama. „Trošičku ma to doviedlo k zamysleniu seba sama, jako vlastne ja na tie deti pôsobím, že človek za tú prax si myslí, že niečo robí dobre bez toho aby sa zamyslel, ako to tie deti vnímajú.“ Automatika v ich práci, bez sebareflexie, je malým ale zároveň i približujúcim sa krokom k syndrómu vyhorenia. Nerobiť veci ako samozrejmosť ale analyzovať každú hodinu. „Dokázať sa zamyslieť nad tým, že tá hodina bola zostavená dobre, takže nejaké sebahodnotenie určite alebo sebakritika toho, že však tá hodina nejakou prebehla, nie musieť vedieť, že tí žiaci si z toho niečo odniesli.“ Zamyslieť sa a pripustiť si nedostatky. „Čo sa týka mňa, áno, že by bola potreba trošku ešte zapracovať na vedení skupiny.“

Chváliť sa tým, že mám mentora nie je žiadne umenie. To, čo sa v procese hodnotí, je uvedomenie si seba sama, svojho potenciálu a pevnom základu na ktorom je možné stavať. Ak k sebe nebudeme úprimný a snaha o kvalitnejšie vzdelávanie nebude to, čo naozaj chceme, budú stretnutia s mentorom iba zbytočná strata času.

4.1.4 Profesionalita

Na vzťah mentora a mentee bolo zameraných i pár otázok v rozhovore. Dôležitosť kvality vzťahu sa však niesla v celom duchu. Mentoring stavia na princípoch ako sú nekritizovať, pochváliť, neradiť, nepomáhať a zakázané je čo i len vysloviť slovo problém. Práve spôsob, akým pristupoval mentor k celému procesu mentee oceňovali. „Ja som pre kritiku alebo ja si myslím, že som aj ja sebekritická ale jako, že som skôr potrebovala nakopnúť alebo aby mi niekto povedal, áno robíš to dobre, tuto je dobrá cesta. A toto je pre mňa taká motivácia“ Nikto nechce počuť ako robí veci zle, podstatné je vyzdvihnúť čo i len maličkosť. „Fakt stavia na tom, čo je dobré.“ „Od mentora by mali prichádzať samé pozitívnejšie veci, skôr je tam povedané to, ako sa tie moje hranice alebo tá moja hodina sústreďuje.“ Neradia ale prostredníctvom dobre cielených pripomienok, otázok vedia nabádať a povzbudiť klienta k samostatnosti. „Podporila mňa v tom, že tie ciele proste zvládnem

zostaviť nech sa zamyslím nad tým, čo robím a čo v tých hodinách chcem docieľiť.“ Na druhej strane učitelia okrem uistenia, že vlastnými silami všetko zvládnú, potrebujú aj určité mantinely. *„Teraz budem potrebovať možno alebo určite trebárs nejaké to smerovanie. Trebárs aby som sa nerozbehla zase ale potrebujem naozaj toho mentora aby mi povedal tak ako tu a tu stop, tuto stačí a teraz proste niečo iného.*“ Hodnotia aj rozdielnosť hospitácie a pozorovanie mentora v hodine svojho klienta. Účastníčka rozhovoru spomína na časy, keď bola ona sama začínajúcou učiteľkou a do jej hodiny prišla kolegyňa: *“tak pani kolegyňa, toto robíte zle a tuna tieto písma by ste mali robiť väčšie na tej tabuli a to..”* Tieto a iné momenty naopak človeka znižujú a podkopávajú jeho sebavedomie. Mentee musí vedieť, že vo svojom mentorovi nájde oporu a môže sa na neho vo všetkých veciach, spojených s profesijným životom obrátiť. *„ Mentoring zatiaľ je vynikajúca spolupráca s mojím mentorom.*“ Byť úspešný mentor nie je len o absolvovaní jedného niekoľkodeného kurzu, no o neustálom sebezdokonalovaní, študovaní pedagogických materiálov, aby svojich klientov vedel odkázať na dôveryhodné zdroje literatúry a aby sa v oblasti pedagogiky cítil suverénne. *„ Snaží sa chodiť na rôzne školenia a získavať znalosti.*“ *„ O všetkom ma informuje, čo je potreba, kedy a aké schôdzky máme dohodnuté dlho dopredu.*“ V prípade exkurzie, predstavenia či iného programu v rámci školy je samozrejme presunutie schôdzky opodstatnené. *„ Komunikácia je naozaj na vysokej úrovni.*“ Pôsobenie mentora a prínos pociťujú aj v osobnom živote, ktorý sa prejavuje hlavne v medziľudskej komunikácii, kde sa snažia viac načúvať a byť nápomocný. *„Ja si myslím, že tie učiteľky sú ako postihnuté, takže to ako určite poznáte pani učiteľku v osobnom živote ale v tomto trebárs ja si myslím, že v tomto je to to načúvanie.*“ *„Rádcovstvo. Človek sa snaží poradiť, pokiaľ možno v nejakých záležitostiach.*“

Byť mentorom vyžaduje úsilie a pripravenosť na každé jedno stretnutie. Toto oceňujú aj mentee, rovnako si všímajú aj schopnosti viesť toho druhého. *„ Vlastne ako trebárs ten učiteľ by mal viesť deti, tak aj ten mentor by mal viesť toho učiteľa. Že nejaké tie psychologické zásady by tam mal dodržiavať.*“ *„Vy musíte vedieť akými uličkami ako kde toho človeka chcete asi posunúť ďalej, že ho nechcete posadiť, ale skôr vyzdvihnúť.*“

4.1.5 Konečne sa myslí aj na nás

Ako už bolo mnohokrát spomenuté, na učiteľov sa nabalujú stále nové a nové požiadavky, so zmenou spoločnosti sa stretávame s názorom, že učiteľ by mal deti aj vychovávať, pretože na rodičov sú kladené väčšie nároky a na svoje deti nemajú čas. Učiteľia sa podieľajú na tvorbe ŠVP, vytvárajú plány prevencie šikany, spočiatku je človek motivovaný, no s postupom času nadšenie a motivácia vyprchá. S mentoringom prichádza nový pohľad, ktorý objasníme v nasledujúcich riadkoch.

Všetky reformy, s ktorými sa v školstve stretávame, sú navrhované tak, aby čo najviac naštartovali vzdelávanie, aby sa prepájala teória s praxou a mnohé iné. V popredí stojí žiak a jeho kvalita výuky. Za celým procesom však stojí osoba, ktorej povolanie môžeme v mnohých prípadoch nazvať poslaním. Hoci učiteľia kričia **haló, sme tu aj my**, stále sa na nich častokrát zabúda. Mentoring je vnímaná ako forma podpory, ktorá je naozaj, konečne, práve pre nich. *„Príde človek na to, že to fakt robí pre tie deti alebo pre koho to vlastne robí. Takže aj tuna toto, zatiaľ teda ja mám pocit, že sa to naozaj robí pre učiteľov. Zatiaľ je to takto, na tejto úrovni, že naozaj sa to robí pre nás.“* Napomáha znova naštartovať motiváciu a ochrániť pred mnohými nástrahami učiteľského chlebička. *„Ten syndróm vyhorenia tam bol a teraz vlastne zase som sa rozbehla a mám zase nové nápady, som taká akože otvorená novým nápadom.“* Doporučenie pre kolegov učiteľov, prečo oslovit mentora, znie: *„Pokiaľ už dlho učí v škole už proste akoby vyhasol, nápady atď., by som mu poradil niečo nového, čo by mu pomohlo znovu tzv. nakopnúť alebo vnieť mu krv do žíl.“*

Okrem naštartovania mentori ukázali svojim mentee, že práca ktorú doposiaľ robili sa dá robiť aj praktickejšie, jednoduchšie a bez zbytočných papierovačiek. *„Zatiaľ nemusím nič vypisovať, žiadne papiere, žiadne také veci, čo si myslím že to brzdi, čo si myslím, že neviem či je to potreba ale myslím, že to ako v práci brzdi a je to taká vec, ktorá nie je moc motivujúca.“*

Prináša **voľnosť**, ktorá im doposiaľ chýbala. *„Mne to uľahčilo prácu v tom, že som vedela, že trebars toto môžem robiť a teraz ako ma to utvrdilo, takže ja to robím tak jako prirodzenejšie. Áno? Takže mne to tu prácu uľahčilo.“* *„Mentoring mi dal ako, takú tú skôr slobodu, také uvoľnenie v mojej práci.“*

Každý jeden z nás potrebuje aby si ho sekto všimal, aby vedel, že to čo robí má zmysel a jeho námaha sa cení. Inak to nie je ani v tomto prípade. Učiteľstvo je o to zložitejšie, že

pedagog prichádza ku každodennému kontaktu so žiakmi, kolegmi, rodičmi. Je potrebné aby mal čistú hlavu a jeho povolanie ho napĺňalo. Preto je potrebné, aby takýchto podporovaných programov- pre učiteľov, bolo čo najviac.

4.1.6 Možné riziká

Prvou fázou v profesijnom živote učiteľa je fáza začínajúceho učiteľa. Miovský (ELDAR, 2003 cit. Podľa Miovský, 2006, s. 339) uvádza, že prechod medzi štúdiom a výkonom povolania býva označovaný za jeden najťažších v celej kariére učiteľa. V literatúre sa stretávame s označením *šok z reality*. Jedinec z bezstarostného študentského života prechádza do pozície nezávislého učiteľa, ktorý na seba preberá všetku zodpovednosť. Šok je v mnohých prípadoch spôsobený stretom zidealizovaných predstáv o profesií získaných počas štúdia a reálneho života vo vnútri triedy. Stáva sa, že učiteľ je znechutený a stratený vo vnútri školstva, môžu sa objaviť aj pocity, že si zle vybral svoje povolanie. Každá škola má svoje zákony, pravidlá, vnútorný poriadok, preto je takmer nemožné pripraviť budúcich učiteľov na všetky nástrahy, ktoré ich po nástupe na výkon povolania môžu stretnúť. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že školy dostatočne nepripravujú svojich budúcich učiteľov na všetky úlohy spojené s výukou. Na druhej strane sú to aj učitelia, ktorí prechod do praxe zvládajú rozličným spôsobom. Každý užíva iné metódy pre lepšiu adaptáciu. Aj vzhľadom na tento fakt môžeme začínajúcich učiteľov rozdeliť do dvoch skupín. Prvá skupina reaguje na nové prostredie bez problémov, ostatní majú pri prvých krokoch v novom prostredí značné problémy, napríklad so zvládaním kázně či disciplíny. (Miovský, 2013, s. 339)

Práve pri začínajúcich učiteľoch, ktorý sú až moc sebavedomí, sa môžeme stretnúť s určitým druhom rizika. Kolegiálnu podporu učiteľa, mentora, prijímajú ako nutné zlo. Navonok sa prejavujú, že podporu využívajú, no vo vnútri sú vôbec není s mentoringom stotožnení. Čerství absolventi pedagogických univerzít si myslia, že všetko ovládajú, pretože to majú v čerstvej pamäti, majú svoju neomylnú predstavu o tom ako a čo budú vo svojej práci robiť a čo naopak nebudú. Mentoring v tomto prípade stráca svoje opodstatnenie. Riziko zdvojnásobňuje situácia, ak je táto forma kolegiálnej podpory učiteľovi nanútená. „*Tak vzhľadom na to, že mám čerstvo doštudovanú školu, takže to zatiaľ mám v hlave...*“ „*V súčasnej dobe si myslím, že i tým, že som v celku mladý človek, tak tie moderné technológie a všetko čo sa s tým spája tak to zvládam..*“ Nemajú pocit, že by im stretnutia s mentorom dopomohli k získaniu nejakej zručnosti, bolo pre nich prínosné.

„*Premýšlam, aké by som si mala osvojovať, v priebehu tohto. Asi Vám teraz nepoviem, že by som s niečím vd'aka nej, tak poviem, vd'aka nej či som si niečo zlepšila alebo znížila alebo ...*“ Skôr začínajúci učitelia, ktorí sú plný nápadov, môžu obohatiť mentora, nie mentor ich. „*Nie, skôr na druhú stranu, pre ňu všetko bolo nové, moderné, prínosné, rozmanité.*“ Preto najmä v týchto prípadoch je nutné čítať medzi riadkami a vyzistiť, či podpora plynúca od mentora padne na úrodnú pôdu a či začínajúci učiteľ ocení jeho snahu. Samozrejme, ako sme spomenuli, k týmto prípadom dochádza najmä pri učiteľoch sebavedomých, ktorý reálne nevedia zvážiť nástrahy, ktoré pedagogická prax prináša.

4.2 Axiálne kódovanie

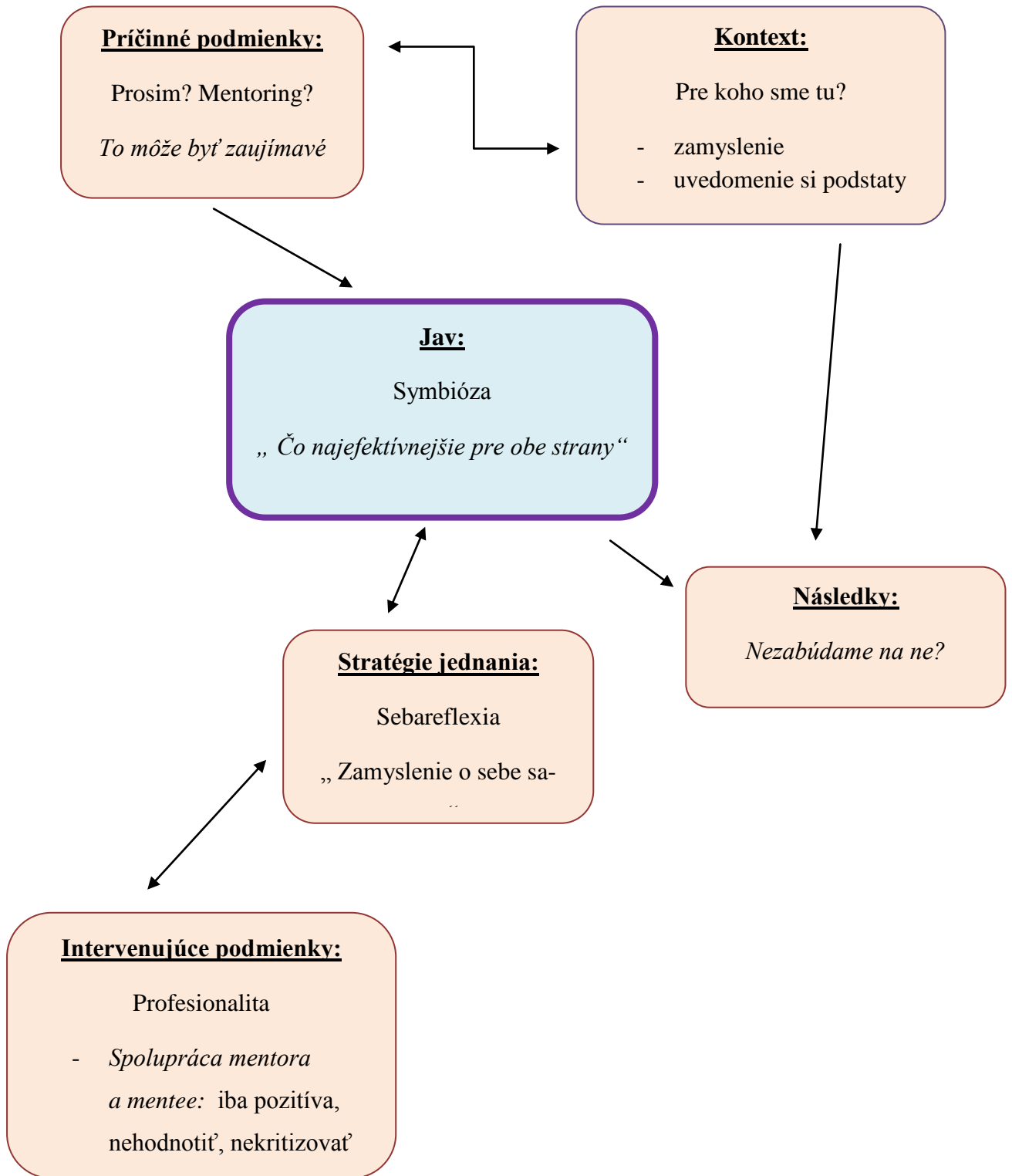
Kapitola je venovaná najmä ukážke a objasneniu paradigmatického modelu, ktorý sme po starostlivom zvážení zostavili pomocou kategórií či výrokov účastníkov rozhovoru.

V našom prípade, na začiatku celého stojí kontex, ktorého obsahom je zamyslenie učiteľa nad jeho praxou a profesijným životom. Otázka či profesiu učiteľa vykonáva iba preto, že učiteľstvo vyštudoval, nič iného nevie, alebo preto, že práca s deťmi ho baví, naplňa a svoju prácu berie ako poslanstvo? Na vnútornú otázku *pre koho sme tu*, ktorej zmyslom sú deti, nadväzujú príčinné podmienky. Do tých spadá kategória s názvom *Prosím? Mentoring?*. Sem sme zaradili najmä moment, kde si mentee uvedomujú, že ak ich práca ktorú vykonávajú baví a chcú byť čo najlepší, musia neustále skúšať nové prístupy i možnosti podpory. Mentora majú i z dôvodu zaujímavosti.

Javom, teda ústrednou myšlienkou, ktorá spolu súvisí s ostatnými kategóriami, je akási symbióza medzi učiteľom a žiakom, ktorá je vyjadrená výrokom jedného z učiteľov: „*Čo najefektívnejšie pre obe strany.*“ Ide teda o uvedomenie si, že kvalitný pedagóg nie je iba ten, ktorý oplýva vedomosťami, no musí vedieť zaujať žiakov a pripraviť hodinu tak, aby bola najprínosnejšia pre všetkých. Všetko čo robíme, aj keď to nie je priamo smerované pre žiakov, je v konečnom dôsledku prínosom najmä pre ne. S tým súvisí aj strategické jednanie, vyjadrené *sebareflexiou*, „zamyslenie seba sama“ teda moment dôležitý v každej práci. Učitelia nemyslia iba na to, či si odučili svoju vyučovaciu jednotku, no pri odchode z triedy už premýšľajú, čo hodina deťom dala, čo si z nej odniesli, teda nejaká retrospektíva, čo urobili, ako to mohli urobiť inak, čo bolo dobré a čo naopak menej vydarené. Spo-

lupôsobením otázky, pre koho sme tu a potrebou robiť svoju prácu čo najefektívnejšie, sa naskytá otázka: „*Nezabúdame na ne?*“ Tá tvorí obsah následkov, teda uvedomenie, či v celom procese, pri vytváraní ŠVP, plánov a podobne, sa primárne naozaj myslí na deti. Na chvoste celého sú intervenujúce podmienky, súvisiace so stretégiami, ktoré uľahčujú alebo zťažujú stratégie použité v určitom kontexte. Sem sme zaradili *profesionalitu*, teda vzťah mentora a mentee, ktorý výrazným spôsobom napomáha naštartovať prácu, motivovať k lepším výkonom a tým pôsobiť na žiakov.

Na nasledujúcej strane si pre lepšiu predstavivosť môžete pozrieť spomínaný paradigmaický model.



Graf č. 1: Paradigmatický model

4.3 Selektívne kódovanie

Princípom selektívneho kódovania je uvedenie si centálnej kategórie, ktorou je jav, okolo ktorého sa združujú všetky ostatné kategórie. (Miovský, 2006, s. 230)

V našom prípade sme za centrálnu, zvolili kategóriu s označením **Pre koho sme tu**. Obsahom je uvedenie si, pre koho učiteľ zlepšuje svoju prácu, neustále sa vzdeláva a pracuje na sebe. Hoci mentoring je primárne určený na podporu učiteľov v ich pedagogickej praxi, nepriamo však práve prostredníctvom nich pôsobí na žiaka a tým zkvalitňuje vyučovací proces. Na túto kategóriu nadväzuje ďalšia, ktorá nesie názov **Prosím? Mentoring?**, kde opäť pedagóg, či už v zmysle pôsobenia školy alebo vlastnej motivácie využíva metodickú podporu skúsenejšieho, staršieho mentora. Či už zo zvedavosti, bez konkrétnej požiadavky niečo zlepšiť alebo s jasným cieľom, na ktorej „slabine“ pracovať a rozvíjať, sú mentori oslovovaní. Počas procesu spolupráce si samotný mentee uvedomuje, čo mu mentoring priniesol, kam sa posunul, aký prínos vníma, a v ktorých oblastiach. Počas pôsobenia mentora si učitelia uvedomili, že prácu, ktorej sa bezútešne venujú robia naozaj dobre. Hoci niekedy majú pocit, že sa im nedarí, majú problém stanovovať ciele, práca ich naplňa a uvedomujú si, že aj vďaka neustálemu ďalšiemu vzdelávaniu, ktoré je pre efektívnu prácu so žiakmi potrebné, môžu byť stále lepší. Lepšie viesť triedu, stanovovať ciele, pracovať so skupinou. „*Áno bola potreba v deviatych ročíkoch, pretože je tu dvadsaťštyri žiakov celý počet, v normálnych skupinách sú žiaci delení ale v deviatej triede nie, takže ten počet je extrémny a boli aj žiaci zvyknutí rozdelení do troch skupín, kde boli rozdelení vlastne podľa výkonnostnej úrovne a teraz sú momentálne všetky tri v rovnakej skupine, takže je to také problematickejšie na prípravu, kde naozaj musím podľa výkonnosti pripravovať učivo pre jednotlivých žiakov. Takže na toto sa veľa zameriavam, pretože som trebárs zo začiatku vôbec netušila, že niečo také bolo.*“ Nič z toho by nebolo prínosné, ak by si sám učiteľ neuvědomil nutnosť sebareflexie, spätného uvedomenia si svojej práci na hodiny na základe, ktorej môže následne s mentorom pracovať a stanovovať si ciele. Vnímaný posun sme u mentee zhrnuli do kategórie **Čo si z toho odnášam**. Všetko so všetkým súvisí a preto za celým procesom je aj tvrdá práca mentora, ktorého jednanie oceňovali mentee v rôznych smeroch. Či už pre priateľské správanie, hodnotenie pozitív vo výuke, neustáleho nabádania alebo podsúvanie zdrojov prínosných pre prácu. Všetky pozitíva popisuje kategória

s příznačným názvom **profesionalita**. Nieкто by si myslel, že kategória **Konečne sa myslí aj na nás**, v ktorej je popísané ako sú pedagógovia nadšený, pretože je tu naozaj podpora, ktorá je im priamo šitá na mieru, s mentorom trávia čas kedy sa venuje iba im, riešia otázky týkajúce sa len a len ich, nesúvisí s uvedomením, že zmyslom celého sú žiaci. Práve naopak. Práve s pomocou mentora sa cítia učitelia v hodinách istejší, nemusia vyplňovať žiadne papiere, ktoré by im zaberalo čas, ktorý takto môžu venovať deťom. Aj keď nepriamo, no v procese mentoringu na myslí aj na deti. Hraničnou kategóriou v našom prípade, sú **možné riziká**, kedy v dôsledku apelovania školy, si najmä začínajúci učiteľ, vezme mentora, ktorý je iba z jeho pohľadu iba pro- forma. Vnútorne s ním není stotožnený a preto ho neprijíma. Myslí si, že vďaka vedomostiam, ktoré má čerstvo v hlave a vďaka nízkemu veku, ktorý je pre žiakov zaujímavý, nepotrebuje mentorské vedenie. Neuvedomuje si však to, že nie každý žiak musí byť nastavený na jeho prístup, každý je individualita, ktorú treba rešpektovať a vytvárať pre neho program tak, aby bol zvládnuteľný.

ZÁVER VÝSKUMNÉHO ŠETRENIA

V predchádzajúcej kapitole sme sa pomocou kvalitatívneho výskumu snažili nájsť odpoveď na cieľ našej diplomovej práce, a teda zistiť prínos mentoringu ako metodologickej podpory u vybraných učiteľov základných a stredných škôl v Zlínskom kraji, ktorí sú klientmi učiteľov, ktorí prešli výcvikom interných mentorov. Dáta sme získali prostredníctvom rozhovorov s tromi účastníkmi výskumu. Išlo o učiteľov rôznych základných škôl v Zlínskom kraji. Získané dáta sme následne analyzovali prostredníctvom trojakého kódovania: otvoreného, axiálneho i selektívneho.

Pomocou prvého, otvoreného kódovania, sme po transkripcii a zakódovaní rozhovorov, vytvorili šesť hlavných kategórií, ktoré nám ponúkli výpoved' o prínose kolegiálnej podpory- mentoringu. Každá kapitola ponúka presné výpovede účastníkov výskumu.

Prvá kapitola *Prosím? Mentoring?* sa venuje akejsi motivácii a záujmu o program. Zistili sme, že učitelia k spolupráci s mentorom pristupovali dvojakým spôsobom. Jedných ťahala k mentoringu najmä zvedavosť a snaha o dokonalosť. Nemali presný, vytýčený cieľ, čoho chcú vo výuke dosiahnuť, čo chcú zmeniť, no vedeli, že ak chcú byť profesionálnejší, kompetentnejší, mentoring im k tomu môže iba dopomôcť. Na druhej strane sú aj takí, ktorí tento druh podpory využívajú kvôli „spokojnosti“ vedenia školy, na ktorej pôsobia.

Následne sa nám odкрыla kapitola s názvom *Pre koho sme tu*, ktorej hlavná myšlienka bola, či sa na deti, žiakov vo vyučovacom procese nezabúda. Školstvo prechádza mnohými reformami, hlavnými otázkami je, ako zefektívniť proces vzdelávania, prepojiť teóriu s praxou tak aby bola škola hrou a učivo ľahšie zapamätateľné pre žiakov. No pribúda mnoho administratívy, učiteľ zastáva mnoho funkcií a po vybavení všetkých záležitostí ostáva učiteľovi na žiaka málo času. Niekde v teórii sa robí všetko pre žiaka, no realita je častokrát iná. Prostredníctvom spolupráce so svojím mentorom učitelia prišli na to, že žiakom treba dávať viac priestoru na prejavenie, komunikovať s nim s rešpektom a na partnerskej úrovni.

Tretia kategória, z ktorej najviac cítiť prínos, s podtitulom - *Čo si odnášam*, zaznamenáva uvedomenie si na jednej strane svojich kvalít, na strane druhej i nedostatky, resp. oblasti, kde sa učitelia ešte stále necítia stopercentní a potrebujú na sebe zapracovať. Dôležitosť pripisujú celoživotnému vzdelávaniu, pretože nechcú zaspáť na vavrínoch ale naopak, byť

pred žiakmi vždy o krok vpred. Ako bolo spomenuté, mentor prostredníctvom dobre mieného pôsobenia v učiteľoch prebudil driemajúce sebavedomie a utvrdil ich v tom, že svoju prácu vykonávajú a dobre a predávanie znalostí, je ich zmyslom. Neoddeliteľnou časťou je i sebareflexia, na základe ktorej vedia lepšie reflektovať svoju prácu. Rovnako sa zamýšľajú nad tým, čo si žiak z hodiny odnáša a či bol spôsob akým prebehla prínosný aj pre neho.

V priebehu rozhovorov sa neustále vynárala otázka potreby dobrého vzťahu so svojim mentorom. Bola oceňovaná jeho *profesionalita*, podporovaná dodržiavaním zásad dobrého mentorského vzťahu.

Predposledná kapitola- *Konečne sa myslí aj na nás*, v sebe nesie hlboký výdych učiteľov, ktorí sú vd'ačný, že konečne prišiel niekto- mentor, kto sa venuje iba im. Hoci stretnutia a následne vd'aka nim aj posun vo výuke má prínos i pre žiakov, primárne je program iba pre nich. Oceňujú jednoduchosť práce, ktorá so sebou neprináša žiadne papierovačky a tým pádom nestrácajú čas dlhou prípravou na stretnutia. So svojim mentorom majú priateľský vzťah, môžu sa mu zveriť so svojimi zdarmi i nezdarmi.

Realizovaný výskum so sebou priniesol kapitolu, ktorá odkrýva i *možné riziká*. V prípade, najmä začínajúcich učiteľov, môže nastať situácia, že mentora si vezmú len na základe doporučenia, príkazu zo strany zamestnávateľa. V tomto prípade často dochádza k javu, že mentee neprijíma mentora ako niekoho, kto by ho mal nasmerovávať a ukazovať mu iné, možné cesty riešenia situácií v jeho pedagogickej praxi. Prijíma ho iba navonok. Myslí si, že vd'aka svojim čerstvým znalostiam zo školy všetky nástrahy, ktoré so sebou výuka prináša zvládne najlepšie sám.

I pomocou axiálneho a selektívneho kódovania, kde centrálnou bola kategória *Pre koho sme tu*, sme načrtli, že výrazný prínos učiteľa cíti i v uvedomení si svojej práce a toho, čo a kto je jej zmyslom. Preto prínos mentoringu cítime i v samotnom vzťahu učiteľa a žiaka. Ide o akúsi symbiózu, kde vyučovací proces je na jednej strane prínosný ako pre žiaka, tak pre učiteľa. Prínos necíti iba učiteľ ale aj jeho žiaci, s ktorými prichádza do každodenného kontaktu. Mentoring učiteľom ponúka náhľad ako robiť veci jednoduchšie, prirodzenejšie a v neposlednom rade zvyšuje aj ich sebavedomie v tom, že robia svoju prácu tak, ako najlepšie vedia.

DOPORUČENIE PRE PRAX

Ak sa opýtate učiteľov, študentov na vysokých školách, alebo čašníčky v klaviarni, či vedia čo je mentoring, len málokto Vám odpovie, že vie o čo ide. Tento pojem je častokrát spájaný, ba dokonca zamieňaný s termínom koučing. V oblasti riadenia ľudských zdrojov je doménou najmä manažérov. Postupne sa však mentoring dostáva i do iných sfér ľudského života. Prínosom našej diplomovej práce je akási osвета celému programu a potreba ukázať, najmä učiteľom, že nie je dôvod k obavám. Mentoring nie je hospitácia v hodinách, na ktorú sú zvyknutí a ktorú za svoje roky praxe poznajú. Ide o podporu s cieľom vyzdvihnúť iba pozitíva, na ktorých sa dá ďalej stavať. Mentor mentee nepoučuje, nedáva mu rady ale snaží sa naštartovať jeho vlastný potenciál v prospech zmeny. Naša práca ponúka možnosť dozvedieť sa o mentoringu viac, komu je určený, akú rolu v ňom učiteľ zastáva, aké sú jeho princípy, či vďaka kvalitatívnemu výskumu sa dozvedieť, aký prínos môže pre učiteľov mať. Diplomová práca vzišla z projektu Internej grantovej agentúry, ktorá sa mentoringu ako jednej z foriem kolegiálnej podpory venuje. Preto môže mať prínos i na tejto pôde.

ZÁVER

Ako už z názvu vyplýva, naša diplomová práca sa venuje mentoringu ako forme kolegiálnej podpory. V teoretickej časti sme sa návazne venovali profesií učiteľa, na úvod sme zaradili podkapitolu venujúcu sa diskusií, či učiteľstvo je, či nie je profesia. Následne sme vymedzili samotný pojem učiteľ i kompetencie. Svoje miesto má aj profesný rozvoj či kritéria hodnotenia kvality škôl. Paralelne sme prešli na vymedzenie mentoringu, ktorý sme poňali najprv zoširoka, aby sme uviedli do problematiky aj tých, pre ktorých tento pojem nie je až taký známy. Postupne sme mentoring zasadili do prostredia školy, kde má slúžiť ako kolegiálna podpora na báze predávania skúseností a vedení mladšieho učiteľa starším. Teoretická časť bola zostavovaná tak, aby nám pomohla k ľahšej interpretácii výsledkov zhrnutých v časti praktickej.

Realizovaný kvalitatívny výskum nám prostredníctvom priamych výpovedí od učiteľov ponúka odpoveď na cieľ našej práce, a teda mentoring ako metodická podpora učiteľov, podľa nás v sebe nesie potenciál. Prínos programu učiteľa pociťujú ako v celkovej kvalite výuky, tak v profesnom živote. Presah do osobného života charakterizujú najmä v snahe viac načúvať a zameriavať sa na pozitíva ľudí, s ktorými sú učitelia v blízkom kontakte.

Ako sme už niekoľkokrát podotkli, hoci program je primárne smerovaný na podporu učiteľov v ich praxi, efekt má i na samotných žiakov, ktorým sa dostáva viac voľnosti a pestrosti do výuky. Učitelia prostredníctvom mentora neustrnuli iba na metodách, ktoré doposiaľ používali, do svojho repertoára zaraďujú nové formy výuky, snažia sa viac pracovať so skupinou aby naučili žiakov lepšej spolupráci a kooperácii. Prínos mentoringu sa odzrkadľuje i vtedy, keď učiteľ zatvára dvere na triede a rekapituluje si celý priebeh hodiny a reflektuje, čo bolo dobré, čo menej, a na čom aj s podporou mentora je nutné popracovať.

ZOZNAM POUŽITÉJ LITERATURY

- [1] BĚLOHLÁVEK, František, 1951. *Jak vést a motivovat lidi*. Brno: Computer Press. ISBN 978- 80- 251- 2235- 8.
- [2] BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2010. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál. ISBN 978- 80- 736- 7772- 5.
- [3] ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovicích. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. Dostupné z WWW:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>
- [4] DEVITO, 2001 cit. Podle BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela, SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2010. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál. ISBN 978- 80- 7367- 772- 5.
- [5] ELDAR, 2003 cit. Podle MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247- 1362- 4.
- [6] FISHER- EPE, Maren, 2006. *Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál. ISBN 80- 7367- 140- 9.
- [7] GAVORA, Peter, 2001. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80- 223- 1628- 8.
- [8] HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ, 2013. *Evaluaace mentoringu. Kompetence kvalitní pedagogické praxe. Sebereflektivní škála profesních kvalit učitele*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [9] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978- 80- 247- 1369- 4.
- [10] KOLEKTÍV AUTOROV, 2006. *Profesijný rozvoj učitelů*. Prešov: Rokus. ISBN 80- 89055- 69- 9.
- [11] LAZAROVÁ, Bohumila, 2010. *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy*. *Pedagogika* [online]. Roč. 60, s. 59- 69 [cit. 2014- 10- 17]. Dostupné z: http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_06_Mentoring_59_69.pdf
- [22] MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. 2008. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido. ISBN 978- 80- 7315- 175- 1.

- [33] Mentoring ve firmenní praxi, 2012. Okresní hospodářská komora v Chomutově [online]. [cit. 2014- 10- 07]. Dostupné z:
<http://kvalitalektoru.ohkcv.cz/files/metodicke-listy/Studijn%C3%AD%20materi%C3%A1l%20-%20mentoring.pdf>
- [44] MERG, Klaus a Torsten KNÖDEL, 2007. *Jak přežít v práci: každodenní povolání bez stresu a vyhoření: koučem vlastní kariéry: vycházení s kolegy a šéfy: jak se nenechat vyždímat*. Brno: Computer Press. ISBN 978- 80- 251- 1723- 1.
- [55] MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247- 1362- 4.
- [66] MŠMT, © 2013. Standard kvality profese učitele. [online]. [cit. 2014- 11- 07].
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele?highlightWords=Standard+kvality>
- [77] MUŽÍK, Jaroslav, 2011. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80- 7357- 581- 6.
- [88] NIDV, © 2006. *Kariérny systém* [online]. [cit. 2014- 11- 03]. Dostupné z:
<http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>
- [99] Nový termín: Mentoring, 2004. *Učitelské noviny* [online]. [cit. 2014- 10- 02].
Dostupné z:
<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1904&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>
- [20] POL, Milan, 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
ISBN 978- 80- 210- 4499- 9.
- [21] POL, Milan, 2009. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
ISBN 978- 80- 210- 4499- 9.
- [22] Projekt Mentor: podpora rozvoje a kvality školy, 2014. *Česká asociace mentoringu ve vzdělávání* [online]. [cit. 2014- 11- 07]. Dostupné z :
<http://www.camv.cz/projekt-mentor-podpora-rozvoje-a-kvality-skoly/>
- [23] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80- 7178- 252- 1.
- [24] STARÝ, Karel et al., 2012. *Profesní rozvoj učitele: Podpora učitele pro zlepšování výsledku žáku*. Praha: Karolinum. ISBN 978- 80- 246- 2087- 9.
- [25] ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI.

ISBN 80- 7357- 072- 6.

- [26] ŠVECOVÁ, J., VAŠUTOVÁ, J. 1997. *Problémy učtelské profese ve světě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- [27] ŠNEBERGER, Václav, 2012a. *Metodika práce s kompetenčním modelem*. Ostrava. Vytvorené v rámci projektu OPVK Podpora pedagogů koučováním jako nástroj efektivního řízení procesů ve školách MSK, reg. č. CZ.1.07/1.3.05/03.0024.
- [28] ŠNEBERGER, Václav, 2012b. *Co je mentoring a jeho zavádění na škole*. Ostrava: Repronis. ISBN 978-80-7329-331-4.
- [29] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80- 7315- 082- 4.
- [30] What is mentoring?, 2008. MentorSET [online]. [cit. 2014- 11- 22]. Dostupné z: <http://www.mentorset.org.uk/pages/mentoring.htm>
- [31] ZACHARY, Lois J., 2009. *The Mentee's Guide*. USA: Jossey-Bass. ISBN 978-0-470-34358-6.

ZOZNAM POUŽITÝCH SYMBOLOV A SKRATIEK

č. číslo

IGA Interná grantová agentúra

ZŠ základná škola

ZOZNAM GRAFOV

Graf č. 1: Paradigmatický model	59
---------------------------------------	----

ZOZNAM TABULIEK

Tab. č. 1: Tradičný vz. kompetenčný model učenia	40
--	----

ZOZNAM PRÍLOH

P I: ROZHOVOR

P II: ZOZNAM KÓDOV Z OTVORENÉHO KÓDOVANIA

PRÍLOHA P I: ROZHOVOR

Učiteľ A:

Ja: Cieľom mojej DP je zistiť prínos teda mentoringu. Ja by som sa Vás chcela opýtať prvú otázku akým spôsobom ste sa teda o mentoringu ako kolegiálnej pomoci dozvedeli.

- Hmm, ja som sa o tom dozvedela vďaka mojej spolupracovníci, ktorá vlastne tiež sa zameriavala na tento mentoring a ktorá ma tak vlastne, z rozhovoru tak vyplynulo čo to asi ten mentoring vlastne je a vlastne sme sa dobierali spoločne vlastne tu k tým zásadám mentoringu.

Ja: ale v podstate ste boli vy, ktorá asi oslovila potom tú kolegyňu svoju, či ona vám tak...

- No skôr ona mne tak, skor ona mne tak ako mi hovorí XY, je to dobrá vec a je tam veľa vecí, ktoré vlastne robíme bez toho aby sme vedeli, že je to v rámci niečoho, že vlastne človek veľa vecí, trebars vďaka tej praxi robí už
- z vlastnej iniciatívy a intuície a vlastne potom sa dozvie, že vlastne je to buď dobré alebo ide zlou cestou, ako sa tomu vyhnúť a tak ďalej takže je to zaujímavá vec.

Ja: vy ste teda do toho mentoringu alebo teda na tu spoluprácu viacmenej ste na nu podstúpili s nejakou konkrétnou požiadavkou alebo ste boli viacmenej zvedavá či Vám to v niečom..

- Skôr zvedavosť, skôr zvedavosť a nebol tam nič konkrétneho, skôr som chcela vlastne dosiahnuť pri tej svojej výuke toho najlepšieho. Že som trebars vedela, že idem dobrou cestou, tak ešte ako sa teda posunúť, skôr takto.

Ja: takže čo bolo teda v tom priebehu, keď ste spolu pracovali, čo bolo tak pre Vás kľúčové?

- No tak boli tam trebars nápady, treba mi hovorila, čo konkrétne XY robíme trebars motivácia aká je v tej hodine, ako by sme mali, alebo taká myšlienková mapa, prosťte konkrétne veci ako postupovať ďalej.

Ja: ja som sa zamerala na také tri oblasti, teda v ktorých sledujem ten prínos toho mentoringu. Prvou tou oblasťou či vidíte prínos totohto programu, mentoringu, v celkovej kvalite tej výuky. Ak teda ho sledujete, či viete aj uviesť príklad nejaký konkrétny, že v čom teda ten prínos vidíte.

- No tak ja trebars konkrétne, ja by som to videla v tom, že mi to naozaj vnieslo do mojej práce, to že trebars naozaj robím niečo dobre alebo niečo robím naopak zle. Ano, že vlastne, alebo také tie postupy ktoré robím, či sú teda prínosom pre tie deti

a trošičku ma to doviedlo k zamysleniu seba sama, ako vlastne ja na tie deti pôsobím, že človek za tú prax si myslí, že niečo robí dobre bez toho aby sa zamyslel ako to tie deti vnímajú, takže toto bolo tiež pre mňa veľmi prínosné. (vstup do kabinetu-prerušenie)

- Takže kde sme to skončili, ano, že vlastne sama za seba som zistila, že veľa vecí, že by som mala trošičku prehodnotiť, aby to bolo v prospech hlavne tých detí, že už človek potom získava taký ten pocit, že tam je ten kráľ, v tej triede a vlastne ja si myslím, že je to prirodzené, že pokiaľ mu to niekto a to je vlastne aj vďaka tomu mentoringu, pokiaľ mu niekto fakt nepovie, tuto robíš tak a tak, trošičku bež inou cestou je to prínos pre tie deti, tak si to sám asi človek neuvedomí.

Ja: Takže viete mi aj nejaký konkrétny príklad uviesť, ako Vám to v tom edukačnom procese vlastne pomohlo?

- hmm, tak trebars..

Ja: ..alebo teda ten prínos

- áno, prínos, trebars, keď sme sa bavili zrovna o tej myšlienkovej mape, áno že je som to trebars rrobila, vedela som niečo o tom, čo ta myšlienková mapa je, robila som to s deťmi, ale vlastne nerobila som to vždy, nerobila som to, vlastne som zistila, vlastne sa to dá robiť v komkoľvek predmete, ja som to skôr rrobila skôr v prvouke, vlastne ale vlastne som zistila že sa to dá robiť v akomkoľvek predmete a vlastne je to taký ten východiskový, východia vec aj pre tie deti, čo vlastne sa všetko dozvedeli. Alebo trebars aj tá motivácia, keď trebars začíname nové učivo, tak že vlastne nejdem, samozrejme motivácia nejaká je, ale zase trošičku hlbšie pre tie deti im povedať, a deti k čomu to vy budete potrebovať v praktickej činnosti vy sami. Takže stále skôr na tie deti, ako aby oni sami vlastne si dávali tie otázky, aby to nešlo zo mňa ale skôr od tých detí.

Ja: Tak keby som sa vás mohla opýtať, ktoré dovednosti ste si vy vrámci mentoringu osvojili.

- Noo, tak... (smiech) takže, dovednosti návyky, no tak to fakt neviem. Toto by som Vám akože... Príklady by ste mi dala? Toto fakt ako neviem.

Ja: tak ako, či Vás niečo nenapadá, konkrétny príklad Vám ...

- Dovednosť (zamyslenie)

Ja: trebars ako ste povedali možno aj vy sama, že trebars sa snažíte tie deti možno Vy tak nejak sama motivovať trebars aj tými myšlienkovými mapami alebo že Vy sama na sebe vidíte trebars...

- Možno, ja neviem či je to dovednosť ale ako ja som vždycky k tým deťom sa snažila načúvať, že vlastne som nebola ja ten, na tom piedestále ale že som vlastne chcela preniknúť medzi ne a načúvať a toto si myslím že...

Ja: byť nejaká nadradená

- Áno presne tak a toto si myslím, že teda sa mi skôr potvrdilo, tak. Skôr som si hovorila, že trebars keď porovnávala som učiteľky, medzi sebou, to som hovorila, či teda ja nie som nejaké zlá tu v tomto ale že sa mi skôr potvrdilo, že asi je to teda dobré.

Ja: Takže vlastne možno ste nenašli niečo nové ale ste sa v tom tak ako...

- Tak ano.

Ja: ...utvrdili. A zase naopak, v ktorých oblastiach možno sa vidíte, alebo vidíte teda možnosť pre nejaký ďalší rozvoj, že na sebe musíte trošku popracovať?

- Možno je to taká ta komplexnosť, také to že nerobím nič náhodilo. Veľa tuto týchto vecí som robila skôr tak intuitívne. Ano, že ma to trebars napadlo v preebehu, ano, toto by sme mohli tam zaradiť a tak. Ale že by to malo byť tak nejak ako zaradené, ako by som to povedala, ako periodicky aby to vlastne aj pre tie deti malo určitý poriadok. Aby to nebolo náhodilé. Takže toto, toto by som si dala ešte tak ako za úlohu, aby sme, aby som ja teda to pre tie deti tak robila. Ak mi rozumiete,áno?

Ja: Áno, takú možno systematickosť?

- Presne tak, presne tak no.

Ja: Dobre, potom máme otázku skôr na taký profesný, profesný rozvoj. Ako teda bolo spomenuté, tak mentoring je, má vlastne za úlohu podporovať tých učiteľov, v ich praxi. Tak v tom profesnom rozvoji, aký nastal posun trebars u Vás.

- Profesný, akože takto, profesný rozvoj tak akože nejak si myslím, že akože by to bolo viditeľné takto(premýšľanie). Myslíte trebars..

Ja: alebo či ste trebars nejakým spôsobom, trebars zmenil prácu, či máte pocit, že trebars ste pred tým ako ste využili túto podporu, či ste nejakým spôsobom možno inak pracovali alebo teda mali nejaký iný prístup alebo či jednoducho ste nejak zmenili tu svoju prácu.

- Áno, ja to poviem takto, alebo skôr obecne, mne to tú prácu uľahčilo. Mne to uľahčilo v tom, že som vedela, že trebars toto možem robiť a teraz ako ma to utvrdilo, takže ja to robím tak ako prirodzenejšie. Áno, takže mne to tu prácu uľahčilo.

Ja: tak a sú nejaké oblasti, v ktorých by ste sa chceli ďalej vzdelávať, trebars s nejakou..

- Ako myslíte...

Ja: ktoré by ste možno chceli, tak aby ste možno aj tu systematickosť, ktorú ste chceli teda ešte ďalej na nej popracovať, tak či by ste trebars chceli sa ešte ďalej vzdelávať.

- Ja si myslím, že je veľa vecí trebars nových, ano že by som sa samozrejme, nechcela by som ustrnúť na tuto týchto trebars aj metodách tej práce takže skôr tak rozvíjať tuto tieto nové metódy v rôznych predmetoch, či už je to čeština, matematika, že vlastne tuto tieto nové metódy.

Ja: jednoducho nevyhýbate sa nejak tým novinkám, nejdete svojím zabehnutým spôsobom, ktorý využívate...

- Nie nie nie, nevyhýbam sa novinkám ale zase nie som ten typ, že by som ako vyložene šla za niečím, že trebars sú určité alternatívy a ja tie alteratívy zoberiem, ale zoberiem si ich do môjho komplexu. Že vlastne to nevyužívam úplne, ako to poviem, takto sakum prásk, ano že trebars si nenakúpim učebnice a proste nejdem proste tuto výuku, tato výuka je najlepšia, best off, takže vlasten robím toho tie výcucy. To čo sa mi páči.

Ja: podľa toho, čo máte vyskúšané.

Ja: teraz by sme sa zamerali na možno taký ten osobný, osobný prínos. A tu by bola rovnako otázka, či vám mentoring možno využívate aj v tom osobnom živote alebo či pociťujete aj nejaký presah do toho osobného života, a tak isto aj v akých situáciách.

- Ja si myslím, že tie učiteľky sú ako postihnuté, takže to ako určite poznáte pani učiteľku v osobnom živote ale v tomto trebars ja si myslím, že v tomto je to to načúvanie, aj v tom osobnom živote. Ako skôr, možno som aj ten typ, ako radšej načúvam, ako niečo hovorím, mentorujem, v tom zlom slova zmysle. Skôr toto, keď to robím aj v tej škole, tak že to robím aj v osobnom živote.

Ja: keby se tak mohli zhodnotiť, čo Vám mentoring dal a čo naopak Vám zobral.

- Tak mentoring mi dal ako, takto zatiaľ čo som sa s ním zoznámila, takú tu skôr slobodu a takú (rozmyšľanie) nie jednoduchosť v mojej práci ale také uvoľnenie skôr v tej mojej práci. Že som zistila, že to čo som robila, že je to áno na dobrej ceste. Že teraz budem potrebovať možno alebo určite trebars nejaké to smerovanie. Trebars aby som sa nerozbehla zase ale potrebujem naozaj toho mentora aby mi povedal tak ako XY tu a tu stop, tuto stačí a teraz proste niečo iného. Takže toto určite ale zobralo? (premyšľanie) Zatiaľ nič, zatiaľ nemusím nič vypisovať, žiadne papi-

re, žiadne také veci, čo si myslím že to brzdi, čo si myslím, že neviem či je to potreba ale myslím, že to ako v práci brzdi a je to taká vec, ktorá nie je moc motivujúca.

Ja: takže ste sa aj niečo, možem povedať, že ste sa aj dozvedeli niečo trebárs o sebe, vďaka tomu mentoringu, vďaka tej podpore?

- Áno určite, určite ma to aj vďaka tomu mentorovi ma to trošičku zdvihlo sebavedomie, by som povedala takto.

Ja: sebavedomie v tom, že ste sa utvrdili, že teda ...

- Idem dobre, idem dobre samozrejme ja som pre kritiku alebo ja si myslím, že som aj ja sebakritická ale ako , že skôr som potrebovala nakopnúť alebo aby mi niekto povedal, áno robíš to dobré, tuto toto je dobrá cesta, takže. A toto je pre mňa taká motivácia.

Ja: takže budete spolupracovať so svojím mentorom?

- Určite..

Ja: a ten vzťah, s mentorom máte na dobrej...

- Velice dobrej úrovni, áno (smiech).

Ja: takže ho hodnotíte?

- Veľmi pozitívne.

Ja: veľmi pozitívne.

Ja: Keby ste mohli doporučiť svojim kolegom mentoring?

- Určite, určite, ako fakt je to dobrá vec, fakt hovorím je to taká vec, že by sa toho nemali báť, že to nie je žiadna hospitácia alebo proste niečo bu bu bu ako bacha na to, skôr je to ako naozaj pomoc.

Ja: veľa, veľa učiteľov sa bojí práve toho, že budú nejakým spôsobom hodnotení..

- Postihovaní za to trebárs niečo...ale zatiaľ, ja neviem či záleží na mentorovi, ja som zase neni v tej oblasti, že trebárs vy ako to máte ale ja teda čo mám teda kolegyňu, ktorá mi robí mentorku, tak ako som velice spokojná.

Ja: tak a keby ste mali teda nejaký konkrétny dôvod, keby ste mali trebárs povedať niekomu, doporučiť, nejaký dôvod, prečo.

- Doporučiť...prečo? Tak (smiech), ja tak ako premýšlam keby to bol niekto nový, ako nejaká ktorá by potrebovala nejakého zavádzajúceho učiteľa, ktorá si neni istá

vo svojej práci, takže aj hlavne kvôli tomu, aby trebars naozaj vedela, že nejaké tie, že sa fakt stavia na tom, čo robí dobre. Že bolo veľa takých vecí, aj ja som to zažila, keď som bola mladá, tak teraz pani učiteľka prišla na hospitáciu a povedala: „, tak pani kolegyňa , toto robíte zle a tuna tieto písmená by ste mali robiť väčšie na tej tabuli a to..“ a to človeka naozaj úplne znižuje a si povie čo ja tu vlastne robím. Takže táto schopnosť, vlastne ako trebars ten učiteľ by mal viesť tie deti, tak aj ten mentor by mal viesť toho učiteľa. Že nejaké tie psychologické zásady by tam mal dodržiavať.

Ja: viac nás posunie keď tak nejaká pozitívna, resp. oprávnená kritika

- Áno áno, tak vy musíte vedieť akými uličkami ako kde toho človeka chcete asi posunúť ďalej, že ho nechcete posadiť ale skôr vyzdvihnúť.

Ja: takže hodnotíte to všetko, mám z Vás pocit že naozaj , že Vám to niečo dalo a naopak nič nezobralo.

- Nie, určite nie, určite nie a mala som trebars koľkokrát pocit , pretože bolo ŠVP, robili sme trebars nebola som na tejto škole robili sme ŠVP a človek ako bol z toho nadšený, tak potom sa to nabalovalo a nabalovalo a čím ďalej viac papierov bolo a tak a potom ta motivácia, fakt nie potom už som hovorila, prečo. Potom bolo nejaké hodnotenie a kdesi čosi a potom príde človek na to, že to fakt robí pre tie deti alebo pre koho to vlastne robí. Takže aj tuna toto, zatiaľ teda ja mám pocit, že sa to naozaj robí pre učiteľov. Zatiaľ je to takto, na tejto úrovni, že naozaj sa to robí pre nás.

Ja: to ma teší, bodaj by bolo vyše takých pedagógov, ktorí majú pozitívny prístup a robia to pre deti a nie..

- Áno mne to veľa teraz ako som, ten syndróm vyhorenia tam bol a a teraz vlastne zase som sa rozbehla a mám zase nové nápady, som taká akože otvorená novým nápadoch. Alebo keď trebars ona, tá mentorka moja povie, XY prečítaj si tuna toto, to je dobré, nevnučuje mi to, milá kolegyňa..

Ja: dá Vám myšlienku...

- Áno áno, takýmto spôsobom to funguje (smiech)

PRÍLOHA P II: ZOZNAM KÓDOV Z OTVORENÉHO KÓDOVANIA

Kategória č. 1: Prosím? Mentoring?

Kódy:

- ponuka
- nevedomie
- dychtivosť
- nová krv
- obohatenie
- príkaz
- musíš

Kategória č. 2: Pre koho sme tu?

Kódy:

- symbióza
- partnerstvo
- rovnocennosť
- prospech detí
- part'áci
- voľnosť
- škola hrou
- spoločné rozhodovanie

Kategória č. 3: Čo si z toho odnášam

Kódy:

- uspokojenie
- rast na duchu
- plán B
- nezaspať na vavrínoch
- nezakrpatieť
- bádanie
- medzeri

- sebaavzhľad
- uvedomenie
- pripustenie

Kategória č. 4: Profesionalita

Kódy:

- môžeš byť lepšia
- nič nie je zlé
- iba pozítiva
- vytrvalosť
- mantinely
- ako pôsobiť na druhého
- spriaznená duša
- profesionalita
- profesionál
- vedomosti
- ľudskosť
- prirodzenosť

Kategória č. 5: Konečne sa myslí aj na nás

Kódy:

- haló sme tu aj my
- prevencia
- vietor do plachiet
- papierovačky
- odbremenenie
- ľahšie dýchať

Kategória č. 6: Možné riziká

Kódy:

- sebavedomie
- bez pokory

- ja naučím teba

