

# Možnosti mentoringu učitelů v mateřské škole

Anna Rebendová

---

Bakalářská práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Anna Rebendová**  
Osobní číslo: **H12412**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Možnosti mentoringu učitelů v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše o problematice mentoringu a koučingu v mateřských školách.**  
**Vymezení teoretických východisek z oblasti profesní dráhy učitele v mateřské škole.**  
**Zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**  
**Realizace kvalitativního výzkumu metodou polostrukturovaného interview.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřské školy.**

---

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

- BRUMOVSKÁ, T. MÁLKOVÁ G. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál, 2010, 150 s. ISBN 978-80-7367-772-5.
- PETRAŠOVÁ, M. ŠTĚPÁNEK Z.; PRAUSOVÁ, I. *Mentoring: forma podpory nové generace*. Praha: Portál, 2014, 152 s. ISBN 978-802-6206-255.
- PÍŠOVÁ, M; DUSCHINSKÁ, K. *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, 204 s. ISBN 978-807-2905-188.
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: TRIRON, s.r.o., 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- ŠVARČÍČEK, R.; ŠEDOVA, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-032-4.

Vedoucí bakalářské práce:

**doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

**22. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 22. ledna 2015



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



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 18.2.2015

.....  
Richarda Poma

<sup>1)</sup> 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

<sup>2)</sup> Vysoká škola nevdělečně 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) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k omdělení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy; nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy; ale se má konat obhajoba práce. Každý s může ze zveřejněné práce přizvat na své náklady výpis, 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*

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

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

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

3). *Odprá-dě-li autor takového díla udělit svolení bez výčného úkvodu, mohou se tyto usoty domáhat nahrazení obyčejného příjmu jeho vále u soudu. Ústanosení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

## **ABSTRAKT**

Centrem pozornosti této bakalářské práce je oblast mentoringu jako jedné z forem profesního rozvoje učitelů v mateřské škole. Mentoring je v posledních letech intenzivněji zkoumanou a používanou strategií nejen v podnicích, ale i v oblasti školství a tedy i v mateřské škole. Proto se tato práce zaměřuje na obecnou rovinu mentoringu, vztahy v něm a možnou podporu, kterou poskytuje začínajícím učitelům. Praktická část ji objasňuje na základě analýzy polostrukturovaných interview provedených s ředitelkami mateřských škol z Jihomoravského kraje. Interpretace získaných dat poukazuje na to, jaké názory mají ředitelé mateřských škol na mentoring v mateřských školách a na jeho začleňování do tohoto prostředí.

**Klíčová slova:** mentoring, mentor, začínající učitel, profesní rozvoj učitelů

## **ABSTRACT**

Main focus of this Bachelor's thesis is the area of mentoring as a form of professional development for teachers in kindergarten. Mentoring in recent years is intensively researched as a strategy used not only in industry and corporations but also in education systems and thus also in kindergarten. Therefore, this work focuses on mentoring itself, relationships in it generally and possible support provided to beginning teachers. The practical part explains topic based on the analysis performed half-structured interview with the directors of kindergartens from the Southern Moravia Region. Interpretation of collected data points out what opinions directors of kindergartens have on mentoring in kindergartens and its integration into this environment.

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

Chtěla bych touto cestou poděkovat doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD., vedoucí mé práce, za konzultace, věnovaný čas, odborné rady, cenné připomínky a především za trpělivost, kterou se mnou měla. Dále děkuji ředitelkám mateřských škol, které mi byly ochotny poskytnout potřebné informace. Také děkuji mé rodině za podporu při mém studiu.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 MENTORING</b> .....	<b>11</b>
1.1 OD HISTORIE PO SOUČASNOST .....	12
1.2 CÍLE MENTORINGU .....	13
1.3 TYPY MENTORINGU .....	15
<b>2 MENTORSKÝ VZTAH</b> .....	<b>18</b>
2.1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL A MENTOR.....	18
2.1.1 Osobnostní vlastnosti a dovednosti mentora.....	19
2.1.2 Role mentora .....	20
2.2 VÝVOJ VZTAHU .....	21
2.3 KVALITA VZTAHU .....	21
2.4 TYPY PŘÍSTUPŮ V MENTORSKÉM VZTAHU .....	22
<b>3 ZAMĚŘENÍ PODPORY MENTORA</b> .....	<b>24</b>
3.1 STRATEGIE MENTORINGU .....	25
<b>4 MENTORING VE ŠKOLSTVÍ</b> .....	<b>30</b>
4.1 MENTORING V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	31
<b>5 SHRnutí TEORETICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>35</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>36</b>
<b>6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>37</b>
6.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	37
<b>7 STRATEGIE ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>38</b>
7.1 VZOREK VÝZKUMU A JEHO VÝBĚR .....	38
7.2 METODA SBĚRU DAT .....	38
7.2.1 Polostrukturované interview .....	38
7.3 POPIS POSTUPU ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMU .....	39
<b>8 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT</b> .....	<b>40</b>
8.1 MENTORSKÝ VZTAH.....	40
8.2 VLASTNOSTI MENTORA .....	43
8.3 OSOBNÍ RŮST MENTORA .....	46
8.4 STRATEGIE SPOLUPRÁCE SE ZAČÍNÁJÍCÍM UČITELEM.....	49
<b>9 ZÁVĚRY VÝZKUMU</b> .....	<b>57</b>
9.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	59
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>60</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>62</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>64</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>65</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>66</b>



## ÚVOD

V českém školství je typické, že při nástupu do práce je začínající učitel vhozen do všech povinností po hlavě. Má plnit veškeré úkoly a povinnosti tak, jako ostatní kolegové, kteří mají určitě více zkušeností než on sám. Tím na něj může být tvořen tlak a často se stává, že začínající učitelé dlouho u této profese nezůstanou a školství zcela opustí. Uvádění začínajících učitelů u nás dosud není nijak zakotveno v legislativě. To je jeden z možných důvodů, proč jsou začínající učitelé ponecháni svému osudu při začátku jejich práce. Podpora začínajících učitelů by měla dle mého názoru být ukotvena v základních pedagogických dokumentech, kterými se školy řídí. Jelikož v dnešní době školství prochází neustálými změnami, začal se zájem o mentoring více prohlubovat.

Tato práce je zaměřena na oblast předškolního vzdělávání a možnosti profesního rozvoje začínajících učitelů v ní. Jde o mentoring, využívaný spíše v zahraničí. Ale v posledních letech se mentoring rozrůstá i u nás. Já jsem zvolila mentoring jako formu kolegiální podpory mezi zkušeným a začínajícím učitelem. V tomto případě jde o dlouhodobé působení, které může usnadnit adaptování začínajícího učitele na profesi. Také ale může rozvíjet i učitele zkušeného.

Cílem práce je představit teoretický koncept mentoringu a jeho možnosti uplatnění v mateřské škole. Dále možnosti práce učitelů – mentorů v mateřských školách a také postupy, které volí ředitelé mateřských škol v mentorování. Právě ředitelé jsou ti, kteří určují, kdo se bude věnovat začínajícím učitelům.

Bakalářská práce obsahuje část teoretickou a část praktickou. Teoretická část bude rozdělena do pěti kapitol. První kapitola se bude zabývat charakterizováním mentoringu, jeho historií a vývojem až po současnost a cíli. V druhé kapitole bude popsán mentorský vztah, jehož účastníky jsou začínající učitel a mentor. Dále bude v této kapitole popsán mentor, vývoj mentorského vztahu, jeho kvalita a typologie přístupů v něm. Ve třetí kapitole se budu věnovat zaměření podpory mentora, kde budu popisovat, jakými možnostmi může mentor pomáhat začínajícímu učiteli. Čtvrtá a neméně důležitá zde bude kapitola o mentoringu ve školství, především v mateřské škole. Poslední kapitolou bude shrnutí teoretické části práce. Praktická část bakalářské práce bude věnována výzkumnému šetření, skládajícího se z charakteristiky výzkumu, strategií zpracování výsledků výzkumu, interpretace získaných dat a shrnutí výsledků v závěru výzkumné části.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 MENTORING

Mentoring se objevoval už mnoho let. Dříve se ukrýval pod označením „uvádění začínajícího učitele“. Mentoring však nemusí působit jen na začínajícího učitele, ale také na učitele již zkušeného nebo může podporovat děti či dospívající. Jde o formu podpory profesního rozvoje učitele v různých fázích jeho profesní dráhy (Píšová, Duschinská, 2011, s. 5 - 6; Syslová, 2013, s. 66 - 67). U nás se mentoringem zabývá především Píšová, Duschinská, Lazarová, Brumovská, Seidlová Málková či Šneberger.

Pro ujasnění pojmu mentoring je důležité si jej vymezit. Není stanovena pouze jedna definice mentoringu. V potaz je bráno to, že každý nový fenomén prochází určitým vývojem a neustále se mění. Píšová (2011, s. 41 - 42) uvádí souhrn definic, především, od zahraničních autorů:

- „*mentoring je proces, kdy zkušený učitel – expert spolupracuje se začínajícím učitelem (novice teacher) a poskytuje mu individuální průběžnou profesní podporu*“ autor: Glickman, Gordon, 1995;
- „*mentoring je proces, v němž je jedna osoba (mentor) zodpovědná za dohled na kariéru a rozvoj jiné osoby (mentee) a to mimo přímou linii subordinace (podřízený/nadřízený)*“ autor: Clutterbuck, 2004;
- „*(pozitivní) mentorování, kdy kompetentní a zkušená osoba poskytuje profesní i studijní a osobnostní podporu, poradenství, vedení, patronát, předávání vědomostí a dovedností osobě služebně mladší s cílem usnadnit jí komplexní osobnostní, edukativní a profesní rozvoj*“ autor: Kohoutek, 2005.

Autorky Brumovská a Málková (2010, s. 14) vybraly obecnou definici mentoringu, která dle nich vystihuje jeho podstatu. V mentoringu jde o:

- „*individuální vztah mezi mladým dospívajícím člověkem a pečujícím dospělým, který dospívajícímu asistuje při dosahování akademických, sociálních, profesních či osobních cílů.*“ autor: DuBois, Neville, 1997.

Pro tuto bakalářskou práci bude zvolena vlastní definice: **Mentoring je podpora profesního rozvoje začínajících učitelů v mateřské škole, poskytovaná mentorem (zkušeným učitelem<sup>1</sup>).**

## 1.1 Od historie po současnost

Mentoring je jedna z nejstarších forem lidského rozvoje a učení. Označení člověka jako mentora se objevilo už 800 let př. n. l. v řecké mytologii. Přesněji řečeno v antickém eposu *Odyssea* od Homéra. V tomto eposu, kdy Odysseus odchází do války, přenechává svého syna Telemacha svému příteli, Mentorovi. Mentorovi důvěřoval a přenechal mu výchovu svého syna. Mentor byl Telemachův učitel, rádce, průvodce, ale především přítel. Mentor ho jen nevychoval, ale také ho vedl k uvědomění si zodpovědnosti za vlastní život. Učil ho znalostem a dovednostem i v oblasti vládnutí, jelikož měl Telemach převzít trůn po otci (Brumovská, Málková, 2010, s. 7, 11; Lazarová, 2011, s. 99; Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 29).

Mentori byli v historii označováni i jako mistři, alchymisté, cechovní mistři či řemeslníci, mentorovaným se přezdívalo učňové (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 29).

Od té doby se jméno zkušeného Mentora stalo základem pojmu, který je synonymem pro rádce, vůdce a vychovatele. V profesní oblasti je mentoringem označováno odborné, kolegiální a moudré vedení k učení se v profesi a také k profesnímu růstu (Lazarová, 2011, s. 99).

Mentoring se vyvíjel od antiky, během tohoto vývoje se objevilo nespočet slavných párů, kde jeden byl tím moudrým rádcem a druhý se jím nechal vést. Byli jimi např. Alexandr Veliký a Aristoteles. Publikace věnující se mentoringu se začali vydávat mnohem později, a to až v 18. století. Mentoring se objevoval v době rozpuku středověkých řemeslných cechů a poté zanikal s nástupem průmyslové revoluce v 18. až 19. století. V 70. letech minulého století se objevoval v USA v podobě formálního mentoringu a začal se postupně rozšiřovat do managementu. V 80. letech začal prostupovat do oblasti sociální a do školství, kde byl především zaměřen na přípravné vzdělávání učitelů. V 90. letech se rozši-

---

<sup>1</sup> V bakalářské práci, nebude-li uvedeno jinak, bude užíváno slovo „učitel“ a „ředitel“ v mužském rodě. Důvodem je výhradně snaha o zjednodušení textu. Nejedná se o diskriminaci žen.

řoval i po Evropě (Píšová, Duschinská, 2011, s. 5 – 6; Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 29).

V současném pojetí mentoringu se mentorovaný často označuje pojmem mentee. A mentor je nazýván jako průvodce, rádce, trenér, kouč, poskytovatel zkušeností a podporovatel při kariérním růstu svého svěřence – mentorovaného. Výzkum se této problematice začal věnovat v polovině sedmdesátých let 20. století. Impuls k těmto výzkumům bylo zjištění, že jdou prokázat přínosy a vliv na rozvoj vedoucích pracovníků, a že se jedná o užitečnou metodu učení dospělých na různých úrovních vzdělávání. V současné době jsou trendem formy týmového a skupinového mentoringu. Upouští se od osobního setkávání a začíná se více využívat typů e-mentoringu. V uplynulých třiceti letech se mentoring stal prosperujícím odvětvím. Mnoho organizací využívá mentoringové programy, aby podpořily rozvoj organizace, motivovaly její pracovníky a udržely si ty nejzkušenější a nejcennější osoby. Také se začíná rozvíjet mentoring ve školství a to i v mateřských školách (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 29 - 30).

Tito autoři (2014, s. 30) také uvádí, že za nevlivnějšího a nejvýznamnějšího českého mentora považují Jana Amose Komenského.

## 1.2 Cíle mentoringu

Hlavním cílem mentoringu je zvyšování efektivity a pracovního výkonu, které souvisí s rolí mentora (ty popíšeme níže). Mentoringové cíle se nezaměřují pouze a jen na začínajícího učitele. Určité změny může pociťovat i sám mentor a daná organizace, kde tento mentoringový vztah probíhá. Obecně se dá říci, že je mentoring zaměřen na podporu (nejčastěji kolegiální) někoho směrem někomu druhému. V našem případě je podpora ze strany zkušeného učitele (mentora) k začínajícímu učiteli. Nejprve zde uvedeme cíle pro začínajícího učitele, poté pro učitele zkušeného a na konci této podkapitoly zmíníme také cíle, které náleží k dané organizaci.

Na cíle a přínosy, směřované k začínajícímu učiteli, je kladen větší důraz především z hlediska pomoci. Očekává se, že pomocí mentoringu se začínající učitel stane samostatnějším. Vytvoří si určitou pracovní pohodu a bude se lépe učit dovednostem, které pro svou profesi potřebuje. Jonson (2008, cit. podle Lazarová, 2011, s. 100 - 101) popsala cíle, kterých by měl začínající učitel dosáhnout. S ní souhlasí také Šneberger (2012, s. 8). Těmito cíli je jisté dosažení v oblasti:

- **kompetencí** – dosažení určitých dovedností a znalostí a jejich následné aplikování do výchovně-vzdělávacího procesu;
- **sebedůvěry** – věřit svým schopnostem dělat dobrá rozhodnutí, důvěra ve vlastní odpovědnost a sebekontrolu;
- **sebeřízení** – starat se o svůj vlastní rozvoj, jak osobnostní, profesionální, tak i karierní;
- **profesionalismu** – určitá míra odpovědnosti a etiky v učitelské profesi, kde jde především o pochopení a vytvoření si představy.

Jak už bylo zmiňováno výše. Mentoring nepřináší benefity jen mentorovanému, ale také samotnému mentoru. Někdy je to považováno jen za vedlejší efekt. Pomáhá však k dalšímu profesnímu vývoji mentora. Píšová (2011, s. 85 - 86) tyto oblasti rozdělení na:

- **profesní kompetence** – mentoři sami považují spolupráci se začínajícím učitelem jako zdroj nových informací a nápadů. Získávají zpětnou vazbu na svou práci např. při hospitacích a konzultacích od začínajícího učitele. Rozvíjí si také sociální a komunikační dovednosti, především díky kladení otázek a naslouchání;
- **reflektivní praxi** – vlastní reflexe profesního přesvědčení ve vztahu k obsahu, procesům učení a učitelství jako profesi;
- **psychické efekty** – zvyšování sebeúcty a pocitu uspokojení z toho, že může někomu pomáhat;
- **obnovení energie, novou „chut“ investovat do práce** – pocit profesního „osvěžení“, znovuoživení zápalu do práce;
- **rozvíjení profesních vztahů** – určitá míra izolovanosti, která pomocí mentoringu mizí. Skýtá příležitosti ke spolupráci a kooperaci;
- **vedoucí role** – rozvoj v oblasti vedení a řízení jiných lidí. Díky tomu může získat uznání a někdy i nabídky na řídicí pozice.

Také organizace má z tohoto vztahu určité výhody. Jejimi hlavními cíli, které konkretizovali Pol a Lazarová (1999, cit. podle Píšová, 2011, s. 86 – 87) jsou: *„mentoring umožňuje rychlejší uvedení nováčků do profese, zlepšuje individuální výkony, zlepšuje týmové výkony, zlepšuje komunikaci, povzbuzuje reflektivní práci, vytváří klima profesního rozvoje, buduje mentorské kapacity a povzbuzuje příslušnost k organizaci.“*

Šneberger (2012, s. 6) uvádí, že cíl mentoringu, který se zaměřuje na profesní růst učitelů, závisí na určitém vlastním prostoru a času k učení, emocionálnímu bezpečí a důvěře, řízení vlastního učení, systému růstu vedoucí ke zvýšené kvalitě a efektivitě učení a celkově směřující k úspěšnému mentoringu ve škole.

### 1.3 Typy mentoringu

V této podkapitole se budeme věnovat jednotlivým typům mentoringu. Autoři se různí v jejich názvech a definování. Mnou zde budou rozlišeny jen některé typy mentoringu, a to mentoringu neformálního, formálního, klasického, vrstevnického, mezigeneračního, skupinového, komunitního a v neposlední řadě e-mentoringu. Dalšími typy jsou například externí či interní mentoring. Tyto typy však nemusí být jednotné a tato kategorizace neznamená, že se uvedené přístupy nemohou doplňovat a kombinovat.

- **Neformální mentoring** by se dal považovat jako forma celoživotního učení. Bennetts (2003, cit. podle Brumovská, Málková, 2010, s. 14) uvádí, že jde o: „*vztah mezi osobou, která vytváří individuální rozvíjející se vztah pro někoho druhého, kdo se v něm učí, a jež tento učeň definuje jako vztah, v němž má možnost osobního růstu.*“ Brumovská a Málková (2010, s. 14 – 15) uvádějí, že zde vztahy fungují jako přirozeně se rozvíjející vzájemné spojení dvou lidí v kterékoli fázi života. K tomu je potřeba loajality, důvěry a tolerance. Také uvádí, že mentor neprochází žádným školením či výcvikem, a proto je vztah přirozený a nezištný. Někdy se právě tento typ označuje jako přirozený.
- **Formální mentoring** je zpravidla tvořen mentoringovým programem. Může se lišit dle prostředí, struktury a formy daného vztahu. U tohoto typu je jasné zaměření a cíl. Autorky Brumovská a Málková (2010, s. 15 – 16) zdůrazňují, že tu jde o dosažení kvalitního a efektivního vztahu, který má být pravidelný, odolný a dlouhodobý, ale také je důležitý pocit blízkosti, důvěry a empatie. Formálnímu mentorovi bývá méně zkušený přidělen třetí stranou.
- **Klasický mentoring** bývá označován také jako mentoring znalostní. Zkušený učitel zde předává moudra ze svého života učiteli začínajícímu. Podporuje ho, radí mu, povzbuzuje ho a má zájem o jeho osobnostní, sociální a kognitivní rozvoj. Brumovská a Málková (2010, s. 19 – 20) uvádí, že jde o nejpřirozenější formu mentoringu, která nás ovlivňuje, aniž bychom si ji uvědomovali nebo ji vyhledávali.

- **Vrstevnický mentoring** je opakem klasického mentoringu. Janečkem je označován jako mentoring obrácený. Toto označení, obrácený mentoring, užívají i autoři Petrášová, Prausová a Štěpánek (2014, s. 36). Jde o formu mentoringu mezi vrstevníky jedné generace. Nejčastěji se objevuje ve školním prostředí. Brumovská a Málková (2010, s. 20 – 21) tvrdí, že je tento typ oblíbený díky své finanční nenáročnosti. Ale oproti tomu je náročnější na organizaci.
- **Mezigenerační mentoring** je prováděn mentorem starším 55 let. Ti mají dle Brumovské a Málkové (2010, s. 22 – 23) velký potenciál pro tuto práci. Mají více času předávat své zkušenosti a dovednosti mladším generacím, neboť sami své potomky už vychovali. Tento mezigenerační vztah je vhodný jak ze strany seniora k mladším, tak i ze strany mladšího vůči senioru.
- **Skupinový mentoring** probíhá při větším počtu lidí, kteří se schází za účelem splnění společného cíle. Brumovská a Málková (2010, s. 22 - 23) se shodují s autory Petrášová, Prausová a Štěpánek (2014, s. 30) na to, že je možné, aby ve skupině pracovalo i více mentorů. Záměrem je budování vztahu mezi mentorem a skupinou. Přirozeně se tento typ mentoringu objevuje ve volnočasových kroužcích. Petrášová, Prausová a Štěpánek také dodávají, že je tento typ jeden z novějších.
- **Komunitní mentoring** je takový typ, kdy se mentor s méně zkušeným setkávají ve známém prostředí, nejčastěji v okolí bydliště. Schází se mimo pracovní prostředí, kde mají větší možnost se blíže poznat (Brumovská, Málková, 2010, s. 24).
- **E-mentoring** je typ, u kterého se Petrášová, Prausová a Štěpánek (2014, s. 30) spolu s Brumovskou a Málkovou (2010, s. 24) domnívají, že vznikl v závislosti na stále se rozvíjející moderní technologii a vzniku nových forem komunikace prostřednictvím internetu. Komunikace zde funguje za pomoci elektronické pošty a přímé komunikaci na internetu. Může být individuální, ale i jako forma skupinové spolupráce. Autoři také uvádějí, že je zde nedostatek formálních mentorů a tím pádem může být tento typ mírně neosobní.

Dle mého názoru využíváme běžně všechny typy mentoringu, i když některé jen průřezově. Neformální mentoring je bezprostředně nejvyužívanější formou ve všech oblastech našeho života, aniž bychom si to výrazněji uvědomovali. V neposlední řadě zmíněný e-mentoring je novým typem, vzniklým v souvislosti s rozvojem informačních technologií. Do budoucna je tento typ vhodnou formou. Doba je uspěchaná, lidé tvrdí, že nemají čas a internetová komunikace je rychlá. Ovšem záleží na tom, jak bude e-mentoring efektivní



při spolupráci mezi mentorem a začínajícím učitelem. Dle mého názoru by e-mentoring mohl ovlivnit důvěru a vzájemnost mezi účastníky mentoringu.

## 2 MENTORSKÝ VZTAH

Tato kapitola bude věnována vztahu mezi mentorem a začínajícím učitelem. Tento vztah je pro proces mentoringu klíčový. Jonson (2008) uvádí, že základem mentoringu je dobrý mentorský vztah založený na důvěře, sdílení zkušenosti a dobrém nehodnotícím přístupu.

### 2.1 Začínající učitel a mentor

Začínající učitel bývá jinak označován také jako mentorovaný, v anglických zemích jako mentee a v naší zemi i jako učeň. Učněm ho nazvali autoři Petrášová, Prausová a Štěpánek (2014, s. 14), kteří tvrdí, že je to většinou mladý člověk, který se připravuje na svou budoucí profesi a slovo učeň odvozují od termínu „učit se“.

Naproti němu, nebo lépe řečeno vedle něj, se objevuje mentor. Označení mentor, jak už bylo zmíněno výše, pochází z dob Antiky, kdy byl mentor rádcem a vychovatelem. Dnes je mentor definován velmi podobně. DuBois a Karcher (2006, s. 4) označují jako mentora někoho, kdo „*má větší zkušenost i znalost než mentee – mentorův chránělec. Mentor provází svého svěřence a instruuje ho za účelem jeho rozvoje.*“ Píšová (2009, s. 8) uvedla pro Učitelství dnešní význam mentora, který „*znamená něco jako moudrý rádce, nebo průvodce na cestě. Tedy ne nezbytně ten, kdo ví, kdo má být imitován. Je to člověk, který poradí a podpoří, když je potřeba. Zároveň by měl být schopný konfrontace s výzvami, které jsou postaveny před člověka, kterého ochraňuje, nebo vede, chcete-li.*“

Pro tuto bakalářskou práci bude zvolena vlastní definice: **Mentor je zkušený učitel, který pomáhá začínajícímu učiteli v dosažení jeho budoucí profese, pomocí předávání vědomostí a zkušeností.**

Dobrý mentoring vzniká pouze tehdy, když je vybrán správný mentor. V této práci je mentoring stanoven jako podpora profesního rozvoje začínajících učitelů. Proto by měla být prováděna starším kolegou, nejlépe zkušeným učitelem – expertem. Průcha (2002, s. 27) uvádí, že se učitel stává expertem po pěti a více letech praxe. Naproti tomu Henry (1994, cit. podle Švaříček, 2009, s. 45) tvrdí, že expertem se učitel stane až po šestnácti letech praxe. Švaříček (2009, s. 47 - 53) ve své práci ustanovil, že by měl mít expert alespoň deset let praxe, dále popisuje učitele experta jako profesionála, který nespolehá na návody a příkazy. Dle něj má učitel expert zautomatizované dovednosti, a proto někdy nedokáže říci, proč v dané situaci jednal takovým způsobem, jakým jednal. Nové situace je

nerozhodí tak, jako učitele začínající. Mají pružnější reakce na překážky a jsou schopni rychlé improvizace.

Ale ne vždy je zkušený učitel (expert) i dobrým mentorem. Učitelé s nejdelší učitelskou praxí nebo vyšším věkem nemusí být těmi nejvhodnějšími na post mentora. (Lazarová, 2011, s. 102)

### 2.1.1 Osobnostní vlastnosti a dovednosti mentora

Dle průzkumu Clutterbucka (2004, cit. podle Pišová, 2011, s. 78 - 79) by měl mentor mít tyto vlastnosti, měl by být: přátelský, empatický, otevřený, důvěryhodný, povzbuzující, sebevědomý a spolehlivý. Také uvádí, že by neměl být nedůsledný, nepřístupný až odrazující. Clutterbuck (2004, cit. podle Pišová, 2011, s. 82) vytvořil model kompetencí, kterými by měl mentor disponovat, ty dává do protipólů. Jsou jimi: porozumění sobě samému - porozumění druhým; profesní přehled - smysl pro rovnováhu; komunikační dovednosti - koncepční myšlení; sebevzdělávání - zájem o podporu druhých; rozvíjení vztahů založených na důvěře - orientace na cíl. Mentor by neměl jenom pomáhat, ale měl by umět především spolupracovat se začínajícím učitelem.

V oblasti dovedností popsal Kyriacou (2012, s. 21 - 26) sedm klíčových dovedností, ty dle Průchy (2005, s. 220) vystihují zkušeného učitele. Všechny dovednosti spolu souvisí a navzájem se ovlivňují. Popis dovedností bude od originálu mírně upraven, vzhledem k aplikovatelnosti na prostřední mateřské školy.

1. **Plánování a příprava** - musí se jasně stanovit záměr a cíl. Ale i obsah, metody. Musí odpovídat očekávaným výstupům. Činnosti jsou v návaznosti na individualitě dětí. Důležitá včasná příprava a kontrola pomůcek a prostředků.
2. **Realizace** – učitel se má chovat uvolněně a účelně, aby vzbudil zájem u dětí. Své jednání má vysvětlovat dětem a zapojovat je do činnosti. Také podporuje vyjadřování dětí a respektuje jejich názory.
3. **Řízení** – během činnosti má sledovat postupy a pokroky dětí a poskytovat zpětnou vazbu jako další motivaci. Správně rozvrhnout čas, tempo se přizpůsobuje. Učitel v případě potřeby dokáže improvizovat a změnit daný plán.
4. **Klima třídy** – mělo by být uvolněné. Učitel má děti podporovat a povzbuzovat. Pomáhá povzbuzovat sebedůvěru a sebeúctu dětí. Prostory mají podporovat kladné postoje dětí vůči činnostem, které jsou v daném prostoru realizovány.

5. **Kázeň** – učitel má mít danou míru autority. Důležité je určení pravidel, které budou všichni respektovat. Vhodná je tvorba pravidel společně s dětmi. Pomocí těchto kroků může předejít nežádoucímu chování.
6. **Hodnocení** – slouží učiteli k odhalení problémových oblastí, které může vylepšit. Učitel posuzuje, zda u dětí vytvořil nějaký základ, na kterém se dá dále stavět. V mateřské škole probíhá nejčastěji v rámci diagnostiky dětí.
7. **Reflexe a evaluace vlastní práce** – učitel hodnotí sám sebe, aby zjistil poznatky o své práci. Poté se může zlepšovat nebo se zaměřit na problémové oblasti.

### 2.1.2 Role mentora

Role se v průběhu podpory učitele mění a to podle situace a potřeb podporovaného. Vašutová (2004, s. 80 - 81) člení role učitele na: poskytovatele poznatků a zkušeností; poradce a podporovatele; projektanta a tvůrce; diagnostika a klinika; reflektivního hodnotitele; manažera a na roli socializační a kultivační. Do jisté míry se tak shoduje se studií z Hong Kongu (Lopez-Real, Kwan, 2005, cit. podle Píšové, 2011, s. 70), která dělení Vašutové pouze formuluje jinak, ale trochu přehledněji:

1. Poskytovatel zpětné vazby
2. Rádce – začínajícímu učiteli radí s profesním problémem
3. Pozorovatel – sleduje přípravy na výchovně-vzdělávací proces
4. Model – sám je dobrým příkladem dané profese
5. Rovnoprávný partner – vzájemná podpora a učení se jeden od druhého
6. Kritický přítel – umožňuje konstruktivní kritiku
7. Poradce – uděluje instrukce jak postupovat
8. Kontrolor kvality – snaha o zajištění minimálního standardu
9. Hodnotitel – hodnotí práci začínajícího učitele
10. Manažer – seznamuje začínajícího učitele s řádem a zvyklostmi školy

V současnosti při běžném provozu mateřské školy se dle mne objevují tyto role, aniž by je zkušený učitel na sobě pozoroval. Nejfrekventovanější role je dle mého názoru role rádce.

## 2.2 Vývoj vztahu

Mentorský vztah rozdělil Keller (2005, cit. podle Brumovská, 2010, s. 84) na několik fází:

- **očekávání** – mentor i začínající učitel si tvoří představu o budoucím vztahu. Mentor má mít ustálené hodnoty a cíle. Během prvního setkání se rozhodne, zda vztah bude pokračovat. Důležité je odhodlání pro vytvoření kvalitního vztahu;
- **zahájení vztahu** – zde se vzájemně poznávají. Snaží se o nalezení společného základu. Poznávají se pomocí komunikace a společných činností. Důležitá je angažovanost obou účastníků;
- **ustálení a prohloubení** – Může nastat až po určité době. Může přetrvat po zbytek tohoto vztahu. Zde je nejvíce přínosů a kvalit. Poznává se podle shody na podobě vztahu, mají ustálené vzorce komunikace, chovají se rutinně, vzájemně si rozumí, shodují se na tabuizovaných tématech, mají ustálený styl řešení problémů a konfliktů, do jisté míry se odhalí jeden druhému.

V každé zmíněné fázi vztahu se může vztah **zhoršit** nebo pozastavit. Každá fáze je jinak intenzivní a kvalitní. Je možné zůstat po celou dobu vztahu v jedné fázi nebo se vrátit k předešlým. V každém vztahu se můžou objevit potíže. Jejich řešením se vztah posiluje nebo může dojít k jeho **ukončení**. Vztahy záleží jen a jen na lidech a jejich přístupu.

## 2.3 Kvalita vztahu

Kvalita mentorského vztahu podmiňuje celý průběh mentoringu a jeho účinnost. Zde uvedeme pouze některé, dle nás nejdůležitější, aspekty kvality formálního mentoringu:

**Délka vztahu.** Čím je mentorský vztah delší, tím je kvalitnější. Vztahy delší než rok mají pozitivní směr. U kratších vztahů se neuspokojují potřeby a snižuje se sebevědomí.

**Autentičnost.** Potřeba bezpečného vztahu, kde se může začínající učitel bez obav projevit. Mentor dá volnost učitel, aby ho viděl takového, jaký opravdu je.

**Empatie.** Je klíčovým rysem kvality vztahu. Jde o schopnost vcítit se do druhého. Pak pochopí jeho pocity, myšlení a jednání. Pokud se mentor dokáže vcítit do začínajícího učitele, pak ho dokáže lépe podpořit a poskytnout mu pomoc. Buduje se tak důvěra a zefektivňuje se tento vztah.

**Vzájemnost a spolupráce.** Vztah je prospěšný pro oba účastníky. Mentor i začínající učitel se učí v průběhu vztahu a rozvíjí své sociální kompetence. Vztah by měl být rovnocenný, neměl by se nikdo nad nikoho povyšovat. Proto by se měl poskytnout prostor pro sebevyjádření a přípravu společných aktivit. Pokud ve vztahu není vzájemnost, bývá vztah neuspokojivý.

**Angažovanost.** Je to důležitý znak funkčního mentorského vztahu. Jde o oboustranné zapojení. Rozvíjí emocionální blízkost a vzájemnost.

**Povzbuzování a podpora.** Těmito kroky by se mělo dospět u začínajícího učitele k novým zkušenostem a prožitkům pomocí mentorova příkladu, který mu ukazuje nové věci, vyzývá ho, aby si to vyzkoušel, a inspiruje ho.

(Brumovská, Málková, 2010, s. 91 - 94)

## 2.4 Typy přístupů v mentorském vztahu

Podle přístupu mentora k začínajícímu učiteli jdou rozlišit určité typy mentorského vztahu. Podle jeho přístupu se pak dále vyvíjí vztah, charakter vztahu a jeho kvalita. Dle výzkumu Morrowové a Stylesové (1992 a 1995, cit. podle Brumovská, 2010, s. 94 - 99) byly rozděleny mentorské vztahy na čtyři typy.

1. **Uspokojivý vztah** – mentor se řídí potřebami začínajícího učitele a je mu přizpůsobeno i tempo vztahu. Mentor je trpělivý, citlivý a vstřícný. Postupně se seznamuje s potřebami začínajícího učitele.
2. **Neuspokojivý vztah** – iniciativu má mentor. Jen on vybírá aktivity pro spolupráci. Mentor je přesvědčen o tom, že jen on ví, které aktivity jsou pro rozvoj začínajícího učitele vhodné. Tento typ vztahu je předurčen k zániku.
3. **Rozvíjející vztah** – mentor se zaměřuje na potřeby a přání začínajícího učitele. Ale důležité také je budování přátelského vztahu. Mentor respektuje individualitu a osobnost vedeného a dokáže být empatický. Důležitá je důvěra. Mentor se vyhýbá poukazováním na chyby a snaží se neodsuzovat. V tomto vztahu je viditelná angažovanost mentora, který se v tomto postavení cítí spokojeně.
4. **Předpisový vztah.** – Mentor se zaměřuje na naplnění vlastního očekávání. Myslí se, že má začínajícímu učiteli předat hodnoty, postoje a chování, které sám považuje za záhodné. Viditelně mění vedeného. Neochotně pak mění své záměry a nebere na

vedeného ohledy. Často se zde projeví zklamání, poté poučuje a upozorňuje na chyby, které nebyly v jeho představách a požadavcích.

V této kapitole byl rozebrán mentorský vztah, jeho účastníci, vývoj, kvalita a především přístupy v tomto vztahu. Pokud je mezi mentorem a začínajícím učitelem vzájemný soulad, přispívá to ke kvalitnějšímu a efektivnějšímu procesu mentoringu. To poté ovlivňuje míru vlivu mentora na začínajícího učitele, kterého podporuje.

### 3 ZAMĚŘENÍ PODPORY MENTORA

Mentor má pomáhat začínajícímu učiteli od prvního dne nástupu do práce. Některé školy mívají vypracovaný plán mentoringu, který má většinou tři funkce: vyjasnit role a povinnosti mentora a začínajícího učitele, poskytnout zaměření a rámec týmové práce mentora se začínajícím učitelem, být informativním zdrojem o této spolupráci pro ostatní lidi (Jonson, 2008).

Jonson (2008, s. 32) také dodává, že za možné formy odměn uznání práce mentora lze považovat např. snížení počtu dětí ve třídě, možnost týmového vyučování s vedeným učitelem, odpouštění některých povinností či nahrazení účasti na nějakých kurzech, workshopech apod.

Mentor poskytuje podporu začínajícímu učiteli v mnoha oblastech. Podlahová (2004, s. 51 - 55) dělí oblasti podpory do několika kategorií, které jsou dle mého názoru vhodně strukturovány:

- **Seznámení s provozem školy** – informace o materiálním zajištění. Seznámení s řádem, organizací dne a také s akcemi školy. Obeznamení s dokumenty a administrativou.
- **Pomoc při přípravě a realizaci** – pomoc v sestavování tematických plánů. Nové zkušenosti v přípravě na řízenou činnost. Přiblížení osnov a standardů školy, seznámení s pomůckami apod.
- **Seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy** – možné reakce na konkrétní výchovné problémy ve třídě. Možnost spolupráce s dalšími kolegy. Diagnostikování sociálního a rodinného prostředí dětí je zpočátku těžké.
- **Pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči.** – důležité je seznámit začínajícího učitele s formami kontaktu s rodiči – dny otevřených dveří, schůzky s rodiči, nástěnky).
- **Informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy** – spolupráce s různými centry a poradnami. Nejčastěji pedagogicko-psychologická poradna. Informovat o dalších možnostech vzdělávání učitelů a o případném kariéřním růstu.



### 3.1 Strategie mentoringu

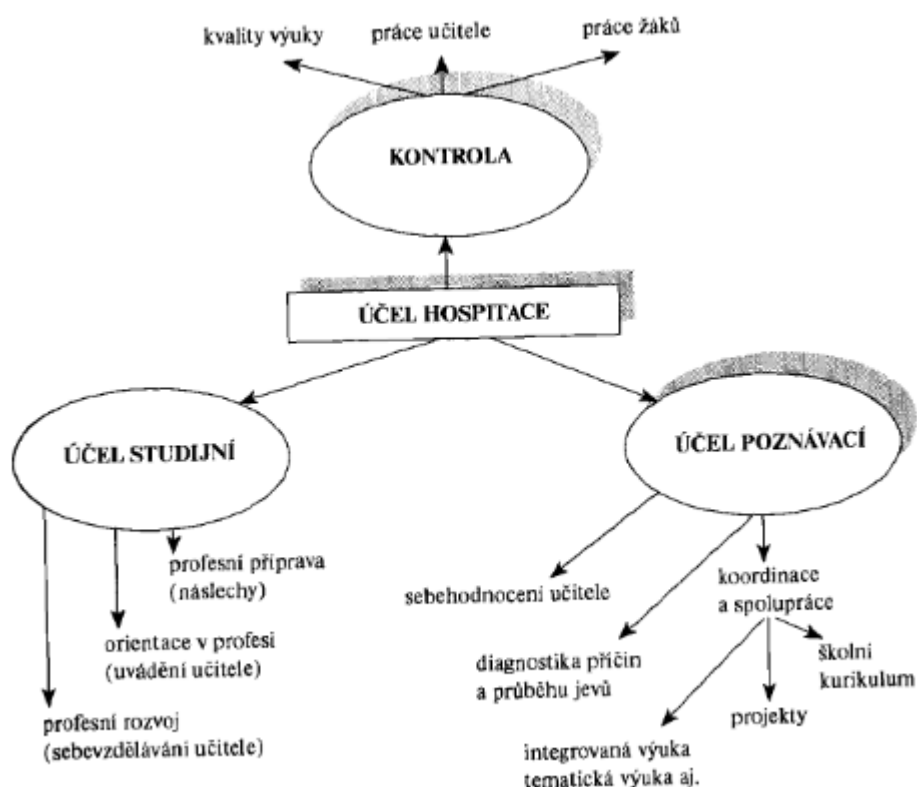
Možnosti mentorování závisí na promyšleném a efektivním postupu mentora, který pomáhá začínajícímu učiteli k dosažení jeho cíle. Mohou to být vzájemné hospitace, rozborry pozorování, konzultace, neformální kontakty, diskuse o práci, společná účast na metodických akcích školy či společné organizování akcí. Takové postupy přesněji popisují Podlahová (2004, s. 55 – 58) a Prášilová (2006, s. 120 – 128). Z velké části se tyto dvě autorky shodují. Jedná se tedy o:

- **Instruktaž při výkonu práce** – tento postup se využívá u jednodušších, většinou dílčích pracovních postupů. Ve škole je to např. předvádění, jak zpracovávat administrativní materiály, jak zacházet s pomůckami a didaktickou technikou, jak pracovat s počítačovým programem nebo jak použít danou vyučovací metodu v praxi.
- **Koučování (coaching)** – tato možnost je dlouhodobějšího charakteru. Jde především o instruování, vysvětlování a sdělování připomínek a pravidelné kontroly výkonu pracovníka. Začínajícího učitele směřujeme správným směrem, ale s tím, že dbáme na jeho individualitu. Koučem bývá většinou tzv. uvádějící učitel, ale je možné, že zde bude koučů více. Může to být více kolegů, kteří se zaměřují každý na jinou oblast, ale koučem může být také odborník nebo přímý nadřízený. Kouč nabízí začínajícímu rady a návody za účelem zlepšení jeho kvalit. Autorky Pišová a Duschinská (2011, s. 42 – 43) dodávají, že kouč nemusí být nutně odborníkem v dané oblasti a zaměřuje se především na výkon nebo vytyčený cíl.
- **Konzultování (counselling)** – zde je o oboustranné konzultování a vzájemné ovlivňování mezi účastníky. V oblasti personálního managementu je to jedna z novějších metod, kdy se formují pracovní schopnosti. Oproti tomu ve školství je konzultování tradiční metodou. Ve školách je velice obvyklá, protože vyplývá ze spontánních potřeb pedagogů, kteří stále hovoří o své práci, a většina z nich je neustále zvědavých. Jde tu i o vzájemné sdílení zkušeností, které mohou obohatit především začínajícího učitele. Setkáváme se také s tzv. balintovskou skupinou, kdy se celá skupina pedagogických pracovníků pomocí svých zkušeností snaží přispět k vyřešení problému jednoho z nich.
- **Asistování** – školený učitel je zde přidělen jako pomocník zkušenému učiteli. Plní dílčí úkoly pod vedením zkušenějšího učitele přímo při činnostech. Tímto způsobem se učí žádoucími pracovními postupům. Tato metoda je obtížnější z hlediska organizačního, především pokud se to týká účasti ve výuce. Ale naopak za velkou

výhodu je tu považována dobrá použitelnost a větší efektivita, než u tzv. náslechu. Toto pozitivum je viditelné především u studentů, kteří jsou na praxi.

- **Pověření úkolem** – tady je školený pracovník svým vedoucím pověřen, aby splnil konkrétní úkol. Úkol, který má být splněn, musí být zadán tak, aby k jeho splnění měl školený potřebné kompetence i veškeré podmínky. Školený je při plnění zadaného úkolu sledován a následně hodnocen. Ve školním prostředí je tato metoda dobře využitelná. Úkolem může být např. získat kolegy pro spolupráci, navrhnout a realizovat malý projekt. Těmito úkoly si rozvíjí své kompetence. Při tomto způsobu je vždy důležité, aby měl vedoucí možnost sledovat práci školeného.
- **Rotace práce (cross training)** – tato možnost se vyznačuje tím, že je školený pověřen pracemi v různých oblastech školního prostředí, např. má zastupovat nepřítomného kolegu. Je to možnost, jak se seznámit s jiným zavedeným stylem práce a s trochu jinými podmínkami. Naučí se tak flexibilitě a komplexnějšímu vnímání reality na pracovišti. Ve školách se používá běžně.
- **Působení v roli lektora** – zde je prostor pro předání vlastních zkušeností, vědomostí, poznatků a dovedností, které jsou ověřené v praxi, svým kolegům. Takové informace získávají návštěvou kurzů, vzdělávacích akcí nebo samostudiem.
- **Stínování (shadowing)** – při této metodě jde především o sledování běžné pracovní činnosti jiného kolegy. Ten, který sleduje, se může průběžně dotazovat na postupy a také příčiny konkrétního jednání stínovaného pracovníka. To také slouží jako zdroj pro jeho sebereflexi. Při této metodě se obohacují vzájemně. Ve školním prostředí je tato metoda z organizačních důvodů špatně realizovatelná.
- **Hospitace** – tato metoda se vyskytuje specificky ve školním prostředí. Definice tohoto pojmu se moc neliší v prostupnosti časem. Rys (1975, cit. podle Prášilová, 2006, s. 123) popisuje hospitaci „jako formu získávání informací o práci, o jejich metodách, organizaci a pracovních výsledcích u jednotlivých učitelů (i učitelských kolektivů) z hlediska získávání zkušenosti hospitujícího nebo z hlediska potřeb pedagogického řízení školní výchovně vzdělávací práce. Jejimi základními prostředky jsou pozorování a rozhovor.“ A novější definice od Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 75), kteří uvádějí, že hospitace je „návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovně a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj.“ Na hospitujícího jsou kladeny vysoké nároky. Měl by

být cvičen v metodice pozorování, aby dokázal situaci přesně zachytit a neovlivňovaly ho žádné subjektivní pocity. Měl by se vyvarovat předčasným závěrům. Měl by znát podstatu výukového procesu, který právě pozoruje. Po hospitačním pozorování následuje rozhovor. Pozorující má tak možnost se zeptat na nesrovnalosti, kde si zpřesní pozorované informace. Naproti tomu pozorovaný zde může vysvětlit záměry a pohnutky svého chování.



Obr. 1 – Schéma účelu hospitace (Prášilová, 2006, s. 125)

Dle schématu můžeme říci, že hospitace není určena jen a pouze jako nástroj kontroly práce učitele. Kontroluje se i práce žáků a kvalita výukového procesu ve vzájemném působení učitel – žák. Hospitace rozvíjí profesní kompetence nejen u budoucích učitelů, ale také u učitelů, kteří si chtějí prohloubit profesní dovednosti. Hospitace je nástrojem poznávání a v mnohých případech slouží i jako k vlastnímu sebepoznání a následnému sebehodnocení. Během hospitace se zjišťují příčiny a zákonitosti jevů, které se ve výuce objevují. Vzájemné hospitace tzn. poznávání práce kolegů, jsou nedílným předpokladem pro spolupráci kurikula školy - školní vzdělávací program. Také je vzájemné poznávání práce kolegů důležité při

realizaci školních projektů. Hospitace je z hlediska financí tou nejméně náročnou formou pro další vzdělávání.

Hospitace mají daná určitá pravidla a metodický postup:

1. Před hospitací by se měl stanovit jasný cíl. Důležité je znát téma a cíle daného dne. A v neposlední řadě dodržovat pravidla slušného chování.
2. Zaznamenat co nejvíce ne-li vše, co se ve výuce odehrává. Mělo by se pouze popisovat, nikoli hodnotit. Nevyrušovat a nezasahovat do výuky.
3. Po skončení hospitace by mělo následovat poděkování a rozloučení. S hospitujícím si domluvit tzv. pohospitační rozhovor.
4. Po hospitaci musí uběhnout nějaká doba, aby mohl být proveden tzv. pohospitační rozhovor. Hospitující si musí své poznatky zaznačit do tzv. hodnotícího záznamu a měl by si připravit otázky pro doplnění.
5. Pohospitační rozhovor by měl probíhat v klidném prostředí, kde nikým nebudou rušeni. Během rozhovoru se může měnit názor na již zhodnocené jevy. Měla by zaznít pochvala nebo nějaké pozitiva práce a také by se měl hospitující ptát na dotazy, které směřují k sebereflexi hospitujícího.
6. Po nějakém časovém úseku by měla proběhnout další hospitace, aby bylo zajištěno objektivní hodnocení.

Při hospitacích vznikají mnohé metodologické chyby. Především kvůli nedodržování daných pravidel. Nejčastěji jsou to chyby, kdy hospitující dělá soudy hned a svoje rozhodnutí neváží. Dále používá velmi obecný hodnotící záznam, neprovede pohospitační rozhovor, je nekompetentní pro vedení hospitace nebo se chová neeticky. Těmto chybám by měly hospitující určitě předejít.

O hospitacích jsou vedeny zápisy, které jsou ukládány. Jejich obsahem je hodnotící vyjádření, případná opatření a doporučení. Kontrolovaný toto vyjádření podepisuje. Svým podpisem však nemusí souhlasit se závěry hospitace, jen potvrzuje, že vyjádření četl. Pokud jsou stanoveny nějaké úkoly, tak ty jsou kontrolovány při dalších hospitacích.

Tato kapitola kladla důraz na vymezení podpory, kterou může mentor začínajícímu učiteli nabídnout. Měl by ho rozvíjet nejen po stránce profesní, při pedagogické praxi, ale také v rovině osobní, kdy by ho měl seznámit s kolektivem školy a jejím prostředím. Po

profesní stránce se totiž zlepšovat nemusí jen začínající učitel, ale i mentor. Učení je celoživotní proces a neustále se dozvídáme něco nového.

## 4 MENTORING VE ŠKOLSTVÍ

Nejběžnější formou mentoringu v oblasti edukace jsou různá školení, která jsou určena široké veřejnosti. S cílenými programy v edukaci se můžeme setkat například v projektu Začít spolu či se o nich můžeme více dozvědět v české studii o mentorských vztazích - Pět P, ten je obdobou amerického programu Big Brothers Big Sisters. Jednou z možností je také pedagogický mentoring. Zde se objevují speciální nabídky pro mateřské i jiné školy, které mají zájem na vzdělávání vlastních, interních mentorů. Touto možností školy mohou zkvalitňovat práci pedagogů. Také mohou školy využít nabídky odborníků, kteří zprostředkují analýzu kvality pedagogické práce a následně na ni navážou mentoringem. Doktorka Lukavská uvádí, že je kvalita mentoringu závislá na dobrém výcviku samotného mentora. Také konstatuje, že by měl být mentoring, určitý standard učitele a systém výchovně vzdělávacích strategií oficiálně ukotven v dokumentech (Gobyová, 2010).

Již zmíněný program Začít spolu probíhal v mateřských školách už od roku 1994 pod přímou metodickou podporou organizace Step by Step ČR, o. s. Zaměřoval se na implementaci, monitorování a evaluaci programu. V tomto programu šlo především o to, aby učitelé, kteří naplňovali profesní rámce, mohli získat certifikát Ocenění kvality pedagogické práce. Do rolí mentorů byli vybíráni pedagogové zapojení do programu, kteří právě v rámci tohoto programu prošli mentorským výcvikem (Píšová, Duschinská, 2011, s. 147 – 155). Školy zapojené do některých projektů tak mohly nebo stále mohou pracovat na zkvalitňování výchovných a vzdělávacích procesů. Vzdělávání mentorů z řad učitelů škol zabezpečuje např. státní instituce jako je Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) nebo nevládní organizace jako je např. Step by Step ČR, o. s.

Mentoring se tak stává jednou z možností metodické podpory začínajících učitelů. Šneberger (2012, s. 5 – 6) tvrdí, že může posílit vnitřní motivaci k profesnímu rozvoji u učitele i mentora, což může vést dokonce i k prevenci syndromu vyhoření. Tyto aspekty jsou považovány za jeho výhody. Jako nevýhodu je často označována časová náročnost mentoringu nebo nepřipravenost prostředí. Proces má vždy začínat vymezením vize a identifikací prvků systému učení se ze zkušeností. Měla by být zpracována struktura a mělo by být viditelné jisté očekávání. Mentoring je zde zaměřen především na profesní růst.

Mentorský vztah probíhá podle pevné struktury a zpravidla obsahuje fáze - plánování, monitoringu, rozboru a aplikace. Nejprve se objasní cíle, následuje pozorování při práci, zhodnocení práce a nakonec se uvažuje o nových poznacích a postupu do budoucna

(Šneberger, 2012, s. 12 – 13). Mentoring, dle tohoto autora (2012, s. 6 – 7), ve školství nabízí čtyři hlavní benefity, jimiž jsou – zvyšování kvality pedagogických kompetencí a praktických dovedností, umožnění práce na bázi vnitřní motivace a vnímání úspěšnosti, směřování k podpoře celoživotního učení a nabídka modelu nehodnotící spolupráce.

#### 4.1 Mentoring v mateřské škole

Mentoring se v různých formách a pod různými pojmy objevoval už dříve. Jednalo se o uvádění začínajících učitelů, které bylo realizováno počátkem 70. let 20. století, ale již po roce 1989 přestalo fungovat. Jistá forma mentoringu je viditelná u učitelů v mateřské škole, kteří pomáhají studentům středních a vysokých škol při praxích. Mentoring je v mateřské škole brán jako kolegiální spolupráce, kdy zkušený učitel pomáhá učiteli méně zkušenému za účelem profesního rozvoje. Syslová (2013, s. 66 – 68) také dodává, že se úspěšnost mentoringu podmiňuje vytvořením vzájemného otevřeného vztahu a vybudováním si důvěry. Také záleží na sdílnosti zkušeností, odpovědnosti a angažovanosti, s jakou oba účastníci k mentoringu přistupují. Dle Syslové jsou neméně důležité i externí podmínky, do kterých se řadí vzdělání mentora a další pedagogické vzdělávání v této oblasti, které je dle ní velmi omezeno.

V prostředí mateřské školy se můžeme setkat s různými formami metodické podpory. Tou může být poradenství, vzájemné konzultování učitelů či přímé vzdělávání kolegů (Starý, 2012, s. 109).

V mateřských školách není dosud mentoring jako způsob metodické podpory učitelů mateřských škol příliš rozšířený. Setkáváme se jen s náznaky jeho podstaty v podobě hospitací. To považuje Syslová (2013, s. 68) jako první kroky vedoucí k rozvíjení profesních dovedností v mateřské škole. Pomocí hospitací se ředitelé seznamují s pozitivními stránkami svých učitelů, což jim může napomoci ke vzájemnému sdílení zkušeností. Tím se mohou stávat profesionálnějšími učiteli a také zkvalitnit práci celé mateřské školy.

Na Slovensku se hledal vhodný systém podpory, který by mohl pomoci k usnadnění profesního začlenění začínajícího učitele. Mezi začínajícím učitelem a mentorem jsou dva důležité prvky, kariérní systém a kontinuální vzdělávání. V roce 2009 byl na Slovensku schválen kariérní systém pro učitele. Ten vymezuje určitá pravidla, která umožňují zařadit pedagogického pracovníka na příslušnou kariérní pozici i do příslušného kariérního stupně. Tyto stupně jsou čtyři a začínající učitel patří do stupně prvního. Adaptační vzdělávání je

první fázi kontinuálního vzdělávání a je jedinou povinnou složkou pro každého učitele, nastupujícího do praxe (od listopadu 2009). Začínajícímu učiteli přidělí ředitel zkušeného kolegu (mentora). Začínající učitel by měl adaptační fázi absolvovat do dvou let. Na Slovensku byla roku 2009 tato podpora a pomoc začínajícím učitelům legislativně ukotvena. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 7 – 12). Oproti tomu v České republice není tento kariérní systém zatím nijak legislativně zabezpečen. Záměrně uvádím slovo zatím, nýbrž v současné době se tento kariérní systém připravuje. Podle Národního institutu dalšího vzdělávání je právě ve stádiu pilotování (Kariérní systém, © 2008).

V prostředí mateřské školy nemusí být mentor nezbytně ten služebně nebo věkově starší. Základními podmínkami pro tyto vztahy zde jsou – dobrovolnost, vědomost, respekt k individualitě, dlouhodobost a přínos pro obě strany. Mentoring jako takový bývá zaměřen na kariérní rozvoj, osobní podporu, podporu vytváření vzorů chování a postojů či osvojení si některých technik a postupů z praxe. V mateřské škole se nejvíce mentoringu využívá při nástupu začínajícího učitele, pro podporu řídicích procesů (kde se mentoring zaměřuje především na zpětnou vazbu, hodnocení, delegování úkolů a kompetencí na někoho jiného) či při podpoře profesního rozvoje učitelů. Mentoring neznamená jen pomoc a podpora od mentora, ale sám začínající učitel se musí také snažit, např. pomocí samostudia z přednášek, workshopů a především z literatury (Chmelová, 2014).

V projektu Mentoring a využití jeho metod v mateřské škole a v přípravných třídách (2012, s. 13) realizovaným Centrem nových metod a příležitostí ve vzdělávání, které spolupracovalo například s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy je uvedeno, že v mateřské škole nemusí být veden mentoringem jen začínající učitel, ale může být vedeno také dítě. Tomu je poskytováno vedení, podpora a učitel mu předává vědomosti i dovednosti. Tím dítěti může usnadnit osobnostní, výchovně vzdělávací i profesní rozvoj. Výhodou mentoringu v předškolním vzdělávání je především to, že tímto způsobem usnadňuje dítěti zařazení do procesu vzdělávání, usnadňuje mu adaptaci na nové prostředí, na požadavky, které na něj budou kladeny. Dále u dítěte podporuje dovednosti, které vedou ke zvládnutí klíčových kompetencí předškolního dítěte, které jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Mentoring zde směřuje k tomu, aby bylo vytvořeno pozitivní klima jak školy, tak třídy a vytvořil se zde pocit bezpečí a jistoty. Klade důraz na budování vztahů v kolektivu, pomáhá navazovat vztahy mezi školou a rodinou, kde vzniká vzájemná důvěra. Také utváří vztah dítěte ke vzdělávání a posiluje se individuální přístup k dětem. Kdy každé dítě musí být respektováno a mají se uspokojovat jeho



individuální potřeby. Mentor je zde považován za prostředníka v dorozumívání mezi dítětem, učitelem a rodiči. Je zdrojem informací pro rodiče, sděluje jim, jak se dítě ve škole projevuje a radí jim, co by bylo třeba doma ještě popřípadě procvičit.

Mentor musí znát potřeby dítěte, aby ho mohl všestranně rozvíjet. Provádí s ním různá grafomotorická cvičení, která pomáhají uvolňovat ruku, procvičují jemnou motoriku a rozvíjejí řeč. Při práci s dětmi využívá mnoho pracovních listů, her, říkanek a písní. O individuální práci s dítětem vede záznamy, kterými zjišťuje úroveň jeho znalostí, které vyhodnocuje a s těmito poznatky dále pracuje při dalších aktivitách. Mentor tak rozvíjí osobnost dítěte v souladu s jeho možnostmi a schopnostmi. Dítěti má vytvářet dostatek podnětů k učení, jejich prožitek a radost z těchto činností. Napomáhá v posilování sebevědomí dítěte, čímž přispívá také k vzájemným vztahům v kolektivu dětí (Mentoring a využití jeho metod v mateřské škole a v přípravných třídách, 2012, s. 76 – 78).

V tomto projektu (2012, s. 32 – 51) také autoři uvádějí možné metody práce s dětmi v mateřské škole, které se v tomto prostředí v rámci mentoringu realizují. Těmito metodami jsou nejčastěji hra, prožitkové učení a komunitní kruh. Objevují se zde ale také alternativní přístupy a formy práce, rozvíjení fyzické kondice, pobyt venku či odpočinek a relaxace. Tyto možnosti zde mírně přiblížíme:

**Hra** je v předškolním období nejpřirozenější činností dítěte. Vychází z jeho potřeb a je základem veškerého učení dítěte. Rozvíjí si své schopnosti a dovednosti, stimuluje tvořivost, fantazii, zdokonaluje smysly, postřeh, paměť apod. Spontánní hra probíhá u dítěte po celý den, nýbrž pedagog zařazuje i tzv. řízené nebo částečně řízené hry. Jedná se o hry námetové, didaktické, pohybové, dramatické či hry s pravidly. Při jejich výběru a zařazení je důležité, aby pedagog dodržoval jisté metodické zásady. Zaměřit by se pedagog či mentor měl na motivaci, stanovení pravidel či na společnou hru s dítětem, atd.

**Prožitkové učení** je metoda, která se zaměřuje na přímý prožitek dítěte. Podporuje tak dětskou zvědavost a potřebu objevovat, mít radost z učení, zájem poznávat nové věci a získávat zkušenosti. Musí se zde objevovat aspekty, kterými se prožitkové učení vyznačuje – spontánnost, objevování, komunikativnost, prostor pro aktivitu a tvořivost, konkrétné činnosti, celostnost.

**Komunitní kruh** je považován za metodu, která budí důvěryhodnost a bezpečné prostředí. Komunitním kruhem mentor navodí prožitek daného kolektivu a sdělují si navzájem své zkušenosti a zážitky. Děti tak mají možnost stmelovat kolektiv a vytvářet pozitivní klima

ve třídě. Podporuje také velkou řadu kompetencí přispívajících k rozvoji osobnosti dítěte. Komunitní kruh má také svá pravidla, která by měl pedagog stanovit společně s dětmi. Mohou jimi být např. právo mluvit či respekt a úcta k ostatním.

**Alternativní přístupy a formy práce v mentoringu** vytvářejí kladné prosociální vztahy, děti zde mohou pochopit lépe jak ostatní, tak především samy sebe, dále mohou sloužit k prevenci nežádoucích jevů. Děti se mohou naučit potlačovat projevy agresivity nebo porozumět a zvládat své emoce.

**Rozvoj fyzické kondice a pobyt venku.** Toto jsou základní potřeby dítěte. V předškolním období je úroveň pohybových projevů ukazatelem celkového zdravotního stavu a vývoje dítěte. Podle těchto projevů se usuzují ostatní stránky osobnosti i v oblasti duševní. Dítě si má v předškolním období především na pohyb zvyknout a vytvořit si určité pohybové návyky. Vhodné je zařazování hravých a motivačních her. Někdy je příjemný i hudební doprovod a taneční hry. Děti mají také rády vycházky s tematikou. Tento fyzický rozvoj je zaměřen především na správné držení těla, správný růst, pohyblivost páteře, atd. Mentor se při těchto činnostech zaměřuje především na zajištění bezpečnosti dětí.

**Odpočinek a relaxace** jsou taktéž důležité pro správný rozvoj dítěte. Mentor má navozovat pocit klidu a pro dítě je důležité, aby se po těžké aktivitě dokázalo uvolnit a odpočinout si. To se v mateřské škole projevuje nejvíce po obědě, kdy děti ulehají ke spánku nebo alespoň odpočinku na lehátkách. Učitel (mentor) jim má číst literaturu, která je zklidní. V mnoha mateřských školách se pouští mluvené pohádky na radiích či uklidňující hudba.

## 5 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Nyní se dostáváme ke shrnutí teoretické části bakalářské práce, jejímž cílem bylo představit čtenářům teoretický koncept mentoringu. V důsledku toho byla teoretická část práce rozdělena na kapitoly s názvem – mentoring, mentorský vztah, zaměření podpory mentora a mentoring ve školství. Pojem mentoring byl mnou v této práci definován jako podpora profesního rozvoje začínajících učitelů v mateřské škole, poskytovaná mentorem (zkušeným učitelem). Je to komplexní proces, jehož základem je vztah mezi mentorem a začínajícím učitelem. Oba spolupracují a směřují k vytyčenému cíli, stanovenému na počátku jejich vztahu.

V této práci byl nejprve popsán samotný mentoring, který většina autorů chápe jako podporu profesního rozvoje učitelů. Byli zde uvedeni i autoři, kteří se v současnosti u nás mentoringem zabývají. Mentoring jako takový je u nás fenoménem, přestože se tento proces objevoval v historii už od Antiky, jen nebyl označován specifickým termínem mentoring. V našem školství se dříve objevoval pod označením „uvádění začínajícího učitele“. Mentoring je efektivní formou vzdělávání pedagogů vedoucí k jejich profesnímu rozvoji. Cíle, kterých lze při mentoringu dosáhnout, chápe většina autorů jen ve vztahu k začínajícímu učiteli. Tomu tak ale není, protože mentoring klade určité cíle i na samotného mentora a mateřskou školu, kde mentoring probíhá. Za obecný cíl mentoringu lze považovat vytvoření učících se škol. Tzn., že se nemusí učit jen začínající učitelé, ale také učitelé zkušení, kteří se chtějí zdokonalit.

Celkovou efektivitu mentoringu ovlivňuje především mentorský vztah, který je jeho základem. Záleží zde na kvalitě vztahu, která panuje mezi začínajícím učitelem a mentorem, také na tom, jak se vztah vyvíjí a jak jsou v něm řešeny problémy. Existují různé přístupy ve vztazích a také nemálo záležitostí na tom, jaké vlastnosti a dovednosti mentor má a jaké role zastává.

Pod mentorským vedením se skrývá velké množství strategií, které může mentor zvolit při podporování začínajícího učitele. Především začínajícího učitele podporuje, poskytuje mu přímou pomoc a zpětnou vazbu a především vytváří určitý plán, v němž lze vidět cíle, ke kterým společně směřují.

V posledních letech se začal mentoring více implementovat i do prostředí mateřských škol, kde zajisté každý začínající učitel ocení rady a pomoc při vstupu do praxe od zkušených kolegů.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V teoretické části byl charakterizován mentoring, mentorský vztah a zaměření podpory mentora a specifika mentoringu v mateřské škole. Výzkumná část bude zaměřena na mentoring, mentora a spolupráci se začínajícím učitelem v mateřské škole. Zde budeme zpracovávat získaná data, která jsme získali z polostrukturovaných interview, prováděných s ředitelkami mateřských škol.

### 6.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem této práce je analyzovat názory ředitelů na možnosti začleňování mentoringu v mateřské škole.

**Hlavní výzkumná otázka:** Jaké jsou názory ředitelů na možnosti začleňování mentoringu v mateřské škole?

**Dílčí výzkumné cíle:**

1. Popsat, jaké představy o mentoringu mají ředitelé mateřských škol.
2. Porozumět strategiím, které ředitelé volí pro zařazení, či nezařazení mentoringu v mateřské škole.

**Na základě dílčích výzkumných cílů byly stanoveny tyto výzkumné otázky:**

1. Jaké představy o mentoringu mají ředitelé mateřských škol?
2. Jaké strategie volí ředitelé pro zařazení či nezařazení mentoringu v mateřské škole?

Na základě stanovených výzkumných otázek byly stanoveny indikátory charakterizující dané otázky. Na dané indikátory byly vymyšleny otázky do rozhovorů.

## 7 STRATEGIE ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Zpracování výsledků výzkumu budeme provádět pomocí otevřeného kódování a tvorby kategorií, které budeme následně analyzovat.

### 7.1 Vzorek výzkumu a jeho výběr

Výzkumný vzorek byl zvolen záměrně. Byli vybráni pouze ředitelé, kteří jsou pouze řediteli mateřských škol a nikoli řediteli mateřských a základních škol současně. Důvodem zvolení tohoto kritéria bylo, že ředitelé mateřských škol, kteří mají na starosti mateřskou a základní školu současně, by mohli být ovlivněni chodem na základní škole. Tito ředitelé většinou sídlí na základní škole, kde je výuka rozložena na jednotlivé odborné předměty, které v mateřské škole nejsou. Proto by jejich názor mohl být do jisté míry ovlivněn či zkreslen. Proto byli zvoleni pouze ředitelé mateřských škol, kteří znají každodenní chod mateřské školy.

Výzkumný vzorek tvořilo 5 ředitelů mateřských škol. Tito ředitelé mateřských škol byli z Jihomoravského kraje.

V praktické části práce nebudou uvedeny názvy mateřských škol či lokace, kde se nacházejí. To vše z důvodu zachování anonymity.

### 7.2 Metoda sběru dat

Výzkumná část bakalářské práce je kvalitativního typu. Použitou metodou tedy bylo polostrukturované interview, které bylo využíváno při posouzení názorů ředitelů mateřských škol na mentoring. Polostrukturovaná interview byla následně přepsána. Přepisy interview byly vždy doslovné.

#### 7.2.1 Polostrukturované interview

Polostrukturované interview Švaříček a Šed'ová definují jako jeden ze dvou typů hloubkového rozhovoru, které se vyznačuje předem připraveným souborem otázek a témat. Nemusí být striktně dodrženo pořadí otázek a nemusí se striktně dodržovat ani stanovená formulace otázek, ty se mohou mírně modifikovat. Interview je částečně řízeno výzkumníkem (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 160 – 167).

Interview byla nahrávána na diktafon se souhlasem ředitelů. Nahrávání sloužilo k zachycení přesného obsahu interview. Tato interview byla poté převedena do psané for-

my. Když ředitelé odmítli nahrávání, byly zaznamenávány poznámky z jejich interview na papír a následně byly přepsány. Všichni participaci byli před zahájením interview seznámeni s cílem výzkumu a také byli ubezpečeni o anonymitě jejich osoby v tomto výzkumu.

### 7.3 Popis postupu zpracování výzkumu

Jelikož byl výzkumný vzorek zvolen záměrně, kontaktovala jsem jen mateřské školy, nikoli mateřské a základní školy současně. Po odezvě od ředitelk<sup>2</sup>, jsem se s každou z nich domluvila na schůzce, kde bylo prováděno interview. Tato interview probíhala vždy v prostředí mateřské školy. Před samotným interview byly ředitelky seznámeny s výzkumem a s sebou jsem si také nosila připravený informovaný souhlas (viz příloha P I). V tomto informovaném souhlasu bylo uvedeno pár bodů týkajících se účasti na výzkumu a především zachování mlčenlivosti.

V interview byl zjišťován názor ředitelů na mentoring v mateřské škole. V teoretické části práce byl popsán mentoring, mentorský vztah a zaměření podpory mentoringu. Tyto poznatky budou následně srovnány s výsledky interview. Pro tento výzkum byl použit přepis interview, jejich otevřené kódování a následné kategorizování. Kategorie poslouží k analýze jejich názorů a přispějí k výsledkům tohoto výzkumu.

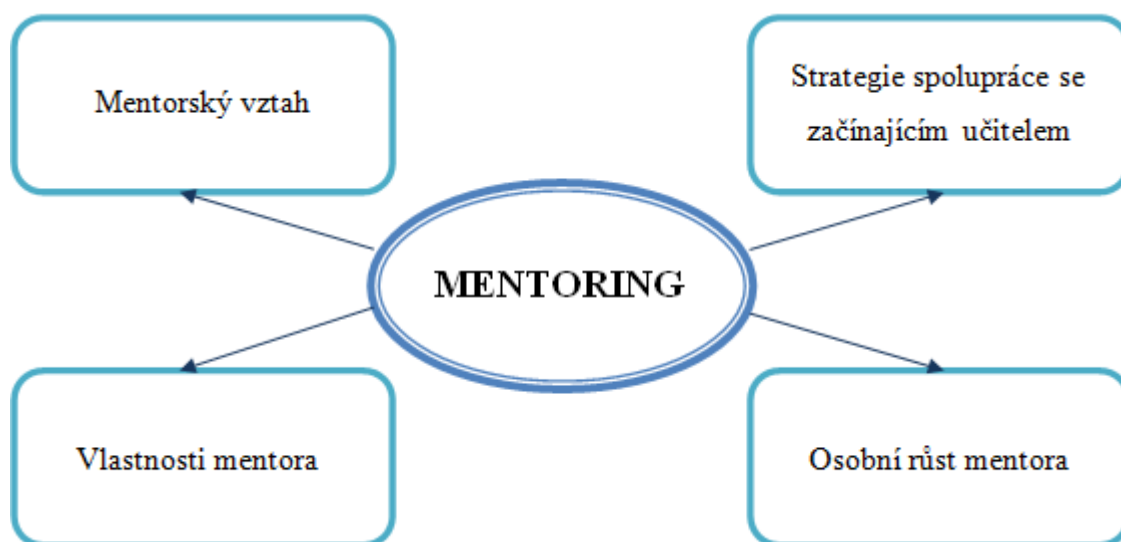
---

<sup>2</sup> V této části práce bude používáno slovo „ředitelka“ spíše tedy „participantka“ v ženském rodě, protože participanty výzkumu byly pouze ženy. Nejedná se tudíž o diskriminaci mužů.

## 8 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Tato kapitola se bude zaměřovat na výsledky našeho výzkumu, především na kategorie interview, které budou postupně rozepsány. Nejprve se zaměříme na odpovědi ředitelk mateřských škol, které budou označeny písmeny G, M, P, R, S, kvůli anonymizaci dat. Ty budou porovnány jak mezi sebou, tak především s výše zmíněnou teorií. Na tuto teorii budeme odkazovat.

Kategorie vyplývající z interview uvádíme v následujícím schématu:



Obr. 2 – Schéma kategorií (vlastní zpracování)

### 8.1 Mentorský vztah

První kategorií je mentorský vztah jakožto základ celého mentoringu. Bez určitých vztahů nejde nic, ani mentoring.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že se participantky shodují na hlavních činitelích mentorského vztahu, kam řadí mentor neboli zkušeného učitele a začínajícího učitele, kterého některé označují jako vedený či mentorovaný. Někdy také mentora označují jako průvodce. Také uvádí, že ovlivňovaný je především začínající učitel, ale do jisté míry tomu může být i u učitele zkušeného. „*To je mentor, o kterém můžu říct, že je to jakýsi průvodce nebo zkušený praktik a oproti němu je tu ten, který je veden. Vedený by měl mít zájem o informace jak teoretické, tak praktické. Úmyslně říkám, že by měl, protože tomu tak*



v dnešní době podle mě není. Mnohým se nechce dělat nic navíc. Jsou to takoví ti, nooo, udělám si svoje a víc nehnu ani brvou a mám klid. Ovlivňovaný je hlavně ten vedený mentorem, protože mentor mu pomáhá, radí a provází ho v jeho začátcích. Ale i mentora to může nějak obohatit.“ (R) Z toho také vyplývá, že nestačí být jen v daném vztahu, ale musíme se snažit, aby daný vztah fungoval, a aby se posunoval blíže k vytyčenému cíli. Jde o profesní působení mezi oběma účastníky mentoringu. „Prvotním cílem je profesně působit na mentorovaného. Pomáhat mu v posunu kupředu, ale samozřejmě i mentorovaný může ovlivňovat mentora. Mělo by to být tak nějak vzájemné.“ (G) Vzájemné působení může působit příjemným dojmem, ale také se může objevovat působení jakoby shora. Kdy se mentor může povyšovat nad začínajícího učitele, čehož by se měl vyvarovat. Toto působení je velmi ovlivněno tím, jaký vztah mezi sebou mentor a začínající učitel vytvoří. Zda tento vztah bude přátelský nebo rivalský hodně ovlivní jeho průběh a cíl tohoto působení. I léta praxe neznamenají, že je mentor tím nejvhodnějším působitelem. „Mentor a mentorovaný. Ovlivňují se vlastně pořád. Když mentor předává zkušenosti a dovednosti mentorovanému, tak i mentorovaný může něčím novým obohatit mentora. Jejich vztah by měl být spíše partnerský než vztah typu nadřazený – podřazený. V naší profesi se objevují pořád nové a nové věci, takže vždy se můžeme něčemu přiučit. I když už máme třeba 20 let praxe.“ (S) Většina participantek se také shoduje na faktu, že by měl mentor začínajícímu učitelovi pomáhat a radit, ale také by mu měl pomoci se zorientovat v celkovém chodu mateřské školy, měl by mu pomoci se seznámit s dokumentací školy a se vším, co bude potřeba. „Ten zkušený vlastně dává tomu začínajícímu rady, pomáhá se mu zorientovat v chodu mateřské školy, jak v dokumentaci, tak celkově, vše s čím je potřeba. S čím se třeba zatím nesešel a tak podobně.“ (P) Všechny se shodují i na tom, že zkušený učitel vede začínajícího učitele při jeho začátcích v této profesi, ale že určité ovlivnění může pocítit i sám mentor, který sám sebe nevědomky obohacuje a posunuje se ve své profesní dráze. „No vlastně ano, on vlastně může ovlivňovat i ten nový toho zkušeného, to je pravda. Jako asi nepotřebuje ten zkušený nějaké vedení, ale určitě ho může nějak ovlivňovat nový pohled na věc.“ (P) Jediná participantka v této kategorii uvedla nejen ovlivňování po stránce zkušeností a dovedností, ale vyzdvihovala znalosti z oblasti pedagogiky a psychologie, které jsou pro tuto profesi nezbytné. Mentorský vztah vystihuje jako základ celého mentoringu, v čemž s ní já osobně souhlasím. „Předává mu různé poznatky, pedagogické dovednosti, znalosti z oblasti psychologie a další věci, které jsou potřeba k práci učitelky ve školce. A ten začínající učitel se sám vlastně obohacuje o nové metody a různé postupy, posouvá

*se blíží k této práci. Rozšiřuje si vlastní profesní rozvoj a celkově přístup k této krásné profesi.“ (M)*

#### Shrnutí kategorie Mentorský vztah a srovnání s teorií:

Participantky výzkumu se shodují, že účastníky tohoto vztahu jsou mentor a začínající učitel nebo praktikant. Zde se shodují s teorií zmíněnou výše (kap. 2.1), správně uvádějí, že účastníky vztahu jsou mentor a začínající učitel, kteří se navzájem ovlivňují. Podle jejich názorů jde především o ovlivňování a působení na začínajícího učitele mentorem (zkušeným učitelem). Shodují se s autory DuBois a Karcher, kteří o mentorovi tvrdí, že je to někdo zkušenější, s více znalostmi než má začínající učitel.

To by mohlo směřovat k tomu, že je zde mentor v roli rádce a hodnotitele. V čemž se shodují s autorkou Vašutovou a výzkumníky Lopez-Real a Kwan (kap. 2.1.2), kteří vymezují určité mentorovy možné role.

Mentor předává začínajícímu učiteli různé znalosti a zkušenosti ze své praxe, které by začínajícímu učiteli mohly pomoci v jeho rychlejším zapracování se do praxe. To je založeno na vzájemnosti a spolupráci, která mezi nimi panuje. S tímto názorem se ztotožňují autorky Brumovská a Málková (kap. 2.3), které tvrdí, že vzájemnost a spolupráce jsou prospěšné pro oba účastníky vztahu. Oba během tohoto vztahu rozvíjí své sociální kompetence. Jejich vztah by měl být na bázi rovnocennosti. Proto by měl být vztah přátelský, poskytující místo pro sebevyjádření a společné působení. Pokud ve vztahu není vzájemnost a spolupráce, může být tento vztah neuspokojivý (kap. 2.4).

Participantky také ale uvádějí, že nemusí být ovlivňovaný pouze začínající učitel, ale obohatit tento vztah může i samotného mentora. Ten může získávat nové pohledy na věc a také se může něčemu přiučit. S nimi by mohla souhlasit Pišová (kap. 1.2). Ta tvrdí, že je obohacení samotného mentora jen vedlejším efektem tohoto vztahu. Ten se rozvíjí v oblastech profesních kompetencí, reflektivní praxe, na úrovni psychické, obnovuje si energii do práce, rozvíjí profesní vztahy a především se zdokonaluje ve svých vůdcovských schopnostech a dovednostech. Dle participantek tu i přes tato tvrzení jde především o podporu a pomoc výhradně učiteli začínajícímu.

Žádná z participantek nezmínila, byť jen náznakem jak by se měl tento vztah vyvíjet. Keller (kap. 2.2) uvádí fáze vývoje vztahu. Jimiž jsou očekávání od vztahu, zahájení

vztahu, ustálení a prohloubení vztahu. V každé z těchto fází se může stát to, že se vztah zhorší nebo pozastaví. Každá fáze je jinak intenzivní a kvalitní. Také je možné, že vztah bude neustále jen v jedné fázi nebo se bude vracet k předešlým fázím. V každém vztahu mohou nastat problémy, ale to je pak na jeho účastnících, zda tento problém vyřeší a posunou se dále nebo vztah bude stagnovat a v horším případě dojde k jeho ukončení.

Dle mého názoru mají participantky o mentoringu dobrý přehled, jen neobsáhly vše, co by se k této kategorii vztahovalo. Do jisté míry jsou velmi ovlivněny tím, že některé věci nevztahují k mentoringu, i když pod něj patří. Je to dáno i léty zkušeností, které tyto participantky mají a jejich profesním rozvojem.

## 8.2 Vlastnosti mentora

Druhou kategorií jsou vlastnosti mentora. Zde budou uvedeny výpovědi ředitelk, jaký by mentor měl být a jaký by být neměl. Mentorovy určité postoje a činy mohou velmi ovlivnit začínajícího učitele a to ne vždy v pozitivním slova smyslu.

Účastnice výzkumu se shodují na tom, že by měl mentor být empatický, komunikativní, trpělivý, vytrvalý, objektivní, měl by mít vztah k dětem, měl by být ochotný, vstřícný, profesionální, přátelský, upřímný a pohotový. Pro některé z nich je nejdůležitější empatie, autorita a osobní kouzlo. „*Měl by být empatický. Taky by měl mít přirozenou autoritu. Měl by být komunikativní a měl by mít určité charisma.*“ (R) Pro jiné je především důležitá znalost dokumentů určených předškolnímu vzdělávání a při spolupráci určitá flexibilita. „*Určitě by měl mít přehled v dokumentech týkajících se předškolního vzdělávání, což vlastně obsahuje rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a především dokumentaci naší mateřské školy jako je školní vzdělávací program a třídní program. Jinak by podle mě měl být hlavně trpělivý, protože ta spolupráce nemusí být vždy procházka rozkvetlou zahradou. Jinak asi by měl mít nějakou úroveň empatie, měl by být vstřícný, ochotný, komunikativní a mít dobrý vztah k dětem. Měl by být pohotový a dokázat zareagovat v jakékoli nečekané situaci.*“ (P) Nejen výše zmíněné vlastnosti mentora ovlivňují celkově mentoring, ale také dovednosti, kterými by měl disponovat. Ty tu participantky také velkou mírou zmiňují. „*Hlavně by měl mít pedagogické dovednosti, a co považuju za hodně důležité, tak by měl mít přístup k dětem. Bez toho to prostě nejde. Taky by měl být ochotný, empatický, vstřícný a měl by mít nějakou úroveň profesionality.*“ (M) Za neméně důležitou je zde považována komunikace, která je nejen pro proces mentoringu nezbytná. Komunikace je důležitá při jakémkoli kontaktu mezi lidmi. „*Měl by být vstřícný, empatický a hlav-*

*ně by měl mít přístup k dětem. Dál by měl být komunikativní, protože bez komunikace nejde uskutečnit žádný vztah, natož tak vedení a pomoc mentorovanému. Měl by být přátelský, upřímný a neměl by se přetvařovat. Měl by se především dokázat vcítit do začínající učitelky tak, aby ji spíše vtáhl do víru naší mateřské školy, než aby měl nějaký odrazující dopad. Měl by být trpělivý, vše učitelce ukázat, vysvětlit, aby pochopila, jak to v mateřské škole chodí. Mentor by měl umět dělat věci tak, aby nováčkovi pozvedl sebevědomí a zpříjemnil mu vstup do praxe. Nikdo prostě není dokonalý a každý dělá chyby. Každý nějak musí začít.“ (S) Také je zde důležité uvést, jak již bylo naznačeno v předešlé ukázce, jaký by mentor rozhodně být neměl. Neměl by do vztahu přistupovat s odrazujícím přístupem. Začínajícímu učiteli má být nápomocen a ulehčit mu vstup do praxe, ne jej od této profese definitivně odradit. Jedna z participantek také uvedla, že je pro ni nesmírně důležité, zda má mentor určité organizační schopnosti či nikoli. Ty jsou pro ni nesmírně důležité vzhledem k plánování a přípravám. „Bez sporu musí mít určité organizační schopnosti a myslím, že by měl mít i určitou úroveň slovní zásoby. Také by měl být ochotný ve spolupráci s mentorovaným učitelem. Také by ale neměl mentorovanému vše podstrčit hned pod nos. Kdyby to tak dělal, tak by se mentorovaný nemusel nic kloudného naučit.“ (G) Jak už bylo zmíněno, mentor by měl disponovat určitými dovednostmi a znalostmi z oblasti pedagogiky a psychologie. Všechny participantky se shodují, že by měl mentor pomoci začínajícímu učiteli i v orientaci v dokumentech a dalších aspektech, které jsou potřeba k chodu mateřské školy. Tím se začínající učitel rychleji zapracuje do procesu. Také je zde vyzdvihováno, že by právě sám mentor měl mít povědomí o dokumentech a měl by být schopen se v nich orientovat. „Měl by se umět zorientovat v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Měl by mít ujasněné pojmy, které jsou pro pedagogickou praxi důležité, jako jsou kompetence, cíle, záměry, metodické postupy při aktivitách a podobně. To mám na mysli hlavně, když k nám přijde nějaký praktikant. U těch se má začínat od základů a hlavně tak, aby to uměly používat v praxi.“ (R) Seznámení by nemělo proběhnout jen v rámci dokumentů a administrativy, ale také v prostředí mateřské školy – s dětmi, třídami a kolektivem mateřské školy. „Až ji seznámí s těmito dokumenty, tak seznamuje s celkovým chodem dne, seznámí ji s dětmi ze třídy. Pak jí ukáže různé materiály, z kterých může čerpat inspiraci.“ (P) Také kladou důraz na lidský a vstřícný přístup. „Tak myslím, že mentorovanému pomůže hlavně lidský a vstřícný přístup mentora. Nejdřív by měl nezkušeného učitele zaškolit v oblasti dokumentace dané školy – školní a třídní vzdělávací program a další programy. Také by ho měl seznámit i s ostatními pedagogy v kolektivu mateřské*

*školy a v neposlední řadě s režimem dne v dané třídě.“ (S) Některé sdílí stejný názor v tom, zda vůbec začínající učitel o nějakou pomoc stojí. To se pak může mentor snažit, jak chce, ale výsledek se nedostaví. „Důležité ale je, v kterých oblastech a zda vůbec se chce „mentee“ zdokonalovat. Protože nejde mentorovat někoho, kdo o pomoc nemá zájem a je jakékoliv změně nepřístupný.“ (G) „Ale taky hodně záleží na tom, jestli ten nezkušený učitel vůbec pomoc chce. Jak už jsem zmiňovala předtím, musí to být oboustranné.“ (M)*

#### Shrnutí kategorie Vlastnosti mentora a srovnání s teorií:

Nejčastějšími odpověďmi participantek bylo, že by měl mentor, jinými slovy zkušený učitel, být především empatický. Dále by měl být komunikativní, trpělivý, vytrvalý, objektivní, ochotný, vstřícný, profesionální, přátelský, upřímný, pohotový a měl by mít vztah k dětem. V tom se shodují s průzkumem, který provedl Clutterbuck v knize od Pišové (kap. 2.1.1). Ten tvrdí, že by měl být mentor přátelský, empatický, otevřený, důvěryhodný, povzbuzující, sebevědomý a spolehlivý. Určité participantky ještě zmiňují, že by měl mít přirozenou autoritu a určité charisma. Také by dle nich měl disponovat organizačními schopnostmi a lidským přístupem. Rozhodně by mentor neměl mít odrazující styl nebo naopak až příliš pečující. Zde se opět shodují s Clutterbuckem, který o negativech mentora říká, že by neměl být nedůsledný, nepřístupný až odrazující.

Participantky se dále shodují na dovednostech, kterými by měl mentor disponovat. Měl by mít přehled v dokumentech určených pro předškolní vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) a v dokumentech školy (Školní vzdělávací program, Třídní vzdělávací program), aby s nimi mohl seznámit i učitele začínajícího. Autorka Podlahová (kap. 3) uvádí oblasti, se kterými má mentor začínajícího učitele seznámit. A jednou z nich je i seznámení s dokumentací, která spadá pod seznamování s provozem školy.

Měl by mít určité znalosti a dovednosti z oblasti předškolní pedagogiky a psychologie. V těchto názorech vidíme jistou shodu s autory Kyriacou či Průchou (kap. 2.1.1), kteří uvádí, že by měl mentor mít organizační schopnosti, aby zvládal naplánovat a připravit určité činnosti, dále by měl zvládnout realizaci, řízení, přispívat k dobrému klimatu třídy, umět si zjednat určitou kázeň, svou i práci jiných dokázat zhodnotit a v neposlední řadě tuto práci reflektovat. Participantky se s autory shodly především v bodě plánování a přípravě, kde zmiňují i jakousi organizovanost mentora, dále zmiňovaly autoritu, kterou

bychom mohly přiřadit ke kázni. Určité klima třídy tvoří mentor vždy, otázkou je, zda je vždy toto prostředí pozitivní.

Určitou měrou se shodují s autorkami Brumovskou a Málkovou, které uvádějí aspekty ovlivňující kvalitu vztahu (kap. 2.3). Participantky uváděly, že má být mentor empatický, má ve vztahu působit oboustrannost a spolupráce a že je také důležitá angažovanost účastníků ve vztahu. Začínajícího učitele má mentor především podporovat a povzbuzovat. Těmito aspekty se s autorkami shodují.

V oblasti vlastností mentora mají participantky přehled více než dostatečný, alespoň dle mého názoru. O osobních vlastnostech jak samy některé po interview dodaly, nemusely nijak zvlášť přemýšlet. Jaké vlastnosti má mentor, takové by dle nich měl mít každý učitel v mateřské škole, bez ohledu na to, zda je mentorem či nikoli. Také zde zmiňovaly dovednosti, které by měl mentor mít, aby mohl pomáhat začínajícímu učiteli. Ale myslím si, že ne všichni mentoři disponují všemi zmíněnými dovednostmi. Některé z dovedností zvládají více a některé méně.

### 8.3 Osobní růst mentora

Třetí kategorie se bude věnovat osobnímu růstu mentora. Ten by se měl neustále obohacovat novými znalostmi a rozvíjet své dovednosti, ale především svou osobnost. Důležitá je spolupráce a vzájemný soulad, který má mentor navodit. Tato kategorie byla obtížněji zjištělná. Participantky uváděly povětšinou jen názor, že mentoring obohacuje i samotného mentora, ale podrobněji tuto myšlenku nerozvedly.

Z výzkumného šetření tedy vyplývá, že se participantky shodují na tom, že mentoring přispívá k rozvoji především začínajícího učitele. *„Výhodou pro méně zkušeného je rychlejší orientace při zavádění teorie do praxe. Ziskává tak větší sebejistotu při plánování vzdělávací práce. Začíná se pomalu orientovat v celkovém chodu mateřské školy. Další výhodou, ale teď teda pro mentora, je, že se sám může zdokonalovat v profesní dráze.“* (R) Jedna z participantek uvedla názor takový, že vede jen jedinou učitelku, která má více profesních zkušeností než ona sama, takže se mnohdy jejími příklady inspiruje. *„Nějaké zkušenosti sice mám (s mentoringem), ale teď jsem začínající ředitelka v jednotřídce. Tak jako na naší dědině ani víc tříd není potřeba. Ve školce mám pouze jednu starší učitelku a ta by spíš mohla mentorovat mě. Mentoring bych vůbec nemusela dělat, ale je pravda, že nějaké náznaky se z její strany najdou. Paní učitelka už je starší, proto je občas fajn si*

*nějaké věci projít spolu. Výhody určitě převyšují nevýhody. Výhodou je určitě profesní růst pedagoga, jak toho mentorovaného, tak i toho, který mentoruje. Toho to totiž obohatí taky. Já to vidím u sebe, sice v některých případech mentoruju paní učitelku, kterou tu mám. Ale sama má více profesních zkušeností než já, takže někdy i já se inspiroju jejími radami. Nejspíš jsem nikdy nebyla v pozici menteeho v pravém slova smyslu. Nicméně jako mentor, opět ne asi v úplně pravém slova smyslu, působím z pozice vedoucího pracovníka. Neoznalovala bych se ale pojmem mentor. Protože si myslím, že je z mé strany ještě pořád co zlepšovat. Ne nadarmo se říká, že se člověk učí celý život.“ (G) Participantky také do jisté míry narážejí i na role mentora, v nichž se bezesporu může také rozvíjet. Vidí to především v souvislosti s vedením lidí, což by mohlo představovat manažerskou roli. Vyzdvihují také organizační schopnosti mentora v tomto procesu. „Je to vlastně předávání nějakých dovedností a zkušeností od znalého pedagoga, který už je v praxi nějaký čas. Ten vlastně předává tyto poznatky tomu začínajícímu. Začínající učitel si osvojuje různé postupy práce a tak nějak jsou to vlastně jeho první kroky v této práci. Nějak začít musí a tyto těžké kroky mu vlastně ten zkušený tak nějak ulehčuje. Mentor musí být organizačně schopný, aby si dokázal naplánovat čas a spolupráci s vedeným učitelem. Ale spíš bych v tomto případě pohlížela na mentoring jako na pozitivní. Vždy to něco obohacuje. Jak už toho nového učitele, tak i toho zkušeného. Je to prostě takový urychlovací proces, aby se ten začínající učitel, co nejdřív začlenil do našeho kolektivu. Většinou toto začleňování trvá kolem dvou měsíců, ale to je individuální. Pomáhat by mu měl v orientaci v chodu školky, měl by mu dávat různé rady. Důležitá je komunikace mezi oběma, bez té by to nešlo“ (P) Vše se dle nich odvíjí od komunikace. Komunikace probíhá na všech úrovních vztahů, v různém prostředí, dá se říci, že všude. Komunikací se utužují vztahy nejen mezi mentorem a začínajícím učitelem, ale také vztahy v kolektivu celé mateřské školy. Za důležitou považují také vzájemnost. „Výhodou je utužení kolektivu. Myslím si totiž, že především kvůli komunikaci může mentoring obohatit jak mentora, tak mentorovaného. Záleží ale na jejich přístupu a na tom, jak si vzájemně sednou. Komunikace probíhá neustále. Určitě je výhoda v tom, že se rychleji zapracuje nový přírůstek do našeho kolektivu. A hlavně mu je pomáháno při vstupu do jeho praxe.“ (S) Participantky, jakožto ředitelky mateřských škol, se shodují na jejich rolích manažera, kterou vykonávají v řídicí funkci. Participantky shledávají v mentoringu spíše pozitiva. Začínajícímu učiteli je pomáháno mentorem. Dá se říci, že si začínajícího učitele vychovávají dle vlastních pravidel. Nevýhodou zde může být časová náročnost tohoto procesu, ale to záleží na výše zmiňovaných organizačních schopnostech mentora. Jedna*

z participantek také dodává, že díky rozvíjení začínajícího učitele profesně roste nejen mentor, ale také celá mateřská škola. „*Já v tom teda nevýhodu nevidím asi žádnou. Spíš to beru jako výhodu. Ten začínající učitel se postupně začleňuje do způsobu práce na naší mateřské škole. Osvojuje si školní vzdělávací program prostřednictvím toho mentora. Učí se zvyklostem běžného provozu mateřské školy, kde se teda hlavně musí naučit pracovat s třídní knihou, docházkovým listem, což vidím jako nezbytnou součást fungování jak třídy, tak hlavně školy. Řekla bych, že ... no vlastně, že si toho nového učitele vychováváme k obrazu svému. Jako tu nevýhodu možná někdo považuje to, že je to časově náročnější pro toho mentora, i pro toho mentorovaného, ale já v tom vidím to, že ten vložený čas nás něčím obohatí. Tím myslím oba dva. Beru to i jako svůj rozvoj a přispění k blahu školky.*“ (M)

#### Shrnutí kategorie Osobní růst mentora a srovnání s teorií:

Z výzkumného šetření vyplynulo, že si participantky převážně myslí, že mentoring napomáhá v nejvyšší míře začínajícímu učiteli a někde v pozadí je i růst samotného mentora. Mentor se sám obohacuje tím, že pomáhá začínajícímu učiteli. Zdokonaluje profesní dráhu jemu, ale i sobě. Všechny uváděly, že mentoring obohacuje i mentora, ale podrobně své odpovědi nerozvedly. Nicméně z některých náznaků můžeme usoudit, jaké asi jsou jejich názory na osobní růst mentora.

Mentor dle nich musí mít profesní přehled, který následně může předávat dále. Měl by dobře znát cíle, kompetence či metodické postupy, které jsou pro tuto profesi důležité. Mentor se může přiučit něčemu novému nebo si obohatit své informace od starších kolegů, ale i od méně zkušených, většinou začínajících učitelů. Dá se říci, že toto by mohlo být považováno za způsob sebevzdělávání. Učíme se celý život a u mentorů tomu není jinak. S tímto tvrzením participantek se ztotožňuje Píšová (kap. 1.2), která uvádí rozvoj mentora v oblasti profesních kompetencí. Zde sami mentoři považují spolupráci se začínajícím učitelem jako zdroj nových informací.

Všechny participantky se shodly na tom, že mentoring do jisté míry obohacuje i mentora, nejčastěji díky spolupráci, vedení učitele a komunikaci, ale více toto tvrzení nerozvedly. Z výpovědí ředitelek by se dalo usoudit, že postupným vedením začínajících učitelů si může mentor zvyšovat svou empatii, umění komunikace a spolupráce, kdy má vedeného povzbuzovat a podporovat v jeho ne vždy lehkých začátcích. Pomůže mu se zo-



rientovat mezi ostatními zaměstnanci, čímž přispívá k utužení vztahů. Mentor má mít sám zájem o rozvoj jiných lidí, kdy se sám angažuje v jejich rozvoji. Při pozorování může mentor poskytovat zpětnou vazbu a z pozorované činnosti se sám může poučit. Ale může tomu být i naopak. Začínající učitel může pozorovat činnost mentora a jeho připomínky mohou přispět k napravení vlastních, mnohdy nevědomých, chyb. Zde se opět shodují s myšlenkami autorky Pišové (kap. 1.2), která uvádí mimo jiné i obohacování v oblasti profesních vztahů a vedoucí role, kdy se mentor rozvíjí díky vedení začínajícího učitele. Zde se také participantky shodují na rozvoji osobních vlastností mentora, které popsal Clutterbuck (kap. 2.1.1). Tyto osobní vlastnosti byly již výše zmiňovány u předchozí kategorie.

Některé ředitelky, dá se říci jako mentorky, tvrdí, že zastávají mimo role rádce, pozorovatele či poradce a také roli manažera. Tu přisuzují své funkci řídicích pracovníků. Zde se opět shodují s již zmiňovanými autory Vašutovou, Lopez-Realem a Kwanem. (kap. 2.1.2), kteří rozdělili role mentora. Participantky se zde ztotožňují pouze se čtyřmi z deseti vymezených rolí. Jedna z participantek uvádí, že si mentor vlastně vychovává svého ideálního kolegu, s kterým bude následně spolupracovat. A celkově tvrdí, že mentoring neobohacuje pouze začínajícího učitele a mentora, ale také celou mateřskou školu, jíž jsou součástí. Sice do toho musí vložit nějaký čas a úsilí, ale vždy je to určitý krok dopředu.

U této kategorie byl menší problém s tím, že participantky samy nedokázaly přesněji definovat, v jakých oblastech se mentor po osobní stránce rozvíjí. Ale všechny zmínily alespoň náznaky, které nakonec k mírnému rozluštění tohoto problému přispěly. Dle mého názoru by ale jako vedoucí pracovnice s určitou zkušeností mentoringu mohly samy ze svých zkušeností dokázat definovat, v čem se alespoň ony samy rozvíjely.

#### **8.4 Strategie spolupráce se začínajícím učitelem**

Čtvrtá kategorie se zaměřuje na strategie spolupráce se začínajícím učitelem. Tady budou uvedeny názory ředitelek, jaké postupy pro tuto spolupráci volí. Který postup je nejčastější a zda mají v mateřské škole mentoringový plán, který by mohl být odrazovým můstkem této spolupráce. A také zde bude zmíněno, jaké podmínky tuto spolupráci mohou ovlivňovat. V této kategorii vzhledem k jejímu nasycení rozčleníme názory ředitelek do několika subkategoríí.

## Strategie spolupráce

Participantky se zde ztotožňují v názorech na používaných strategiích v jejich mateřské škole. Provádí různá hodnocení a hospitace, které jsou touto subkategorií asi nejvíce nasyceny. O hospitacích tvrdí, že je mají dopředu naplánovány. Hospitace je zde zmiňována hojně a vždy v takovém kontextu, že je předem pečlivě naplánována. Dále také využívají porad, konzultací, seznamování se s prostředím školy a s dokumenty, učitele pověřují úkoly, poskytují jim zpětnou vazbu nebo je pozorují. Jedna z participantek prohloubila svůj názor na pozorování v mateřské škole. *„Uhm, no vlastně každý ten začínající nový učitel potřebuje někoho jako průvodce. Což je vlastně ten zkušený. Jakými způsoby... no tak asi nejvíc je to způsobem komunikace a předávání rad. Různě spolu konzultují problémy, každý si z toho něco odnese. Pak jsou tam pozorování, kdy může pozorovat jak mentor toho mentorovaného a dá mu zpětnou vazbu, ale může pozorovat i ten začínající toho zkušeného. Ten se pak může ptát, třeba proč postupoval, jak postupoval a vzít si z toho nějaké to poučení. Zkušený může tomu novému dávat nějaké malé úkoly, aby viděl, jak mu to jde. Tím ten nezkušený získává jak sebevědomí, tak se hlavně krok po kroku přibližuje tomu chodu školky. Já provádím teda pravidelné hospitace, které mám naplánovány.“* (P) Jiné participantky poukazují na mentorovu práci pomocí rad, společného plánování a hodnocení, jiné se zaměřují také na určité vtáhnutí začínajícího učitele do víru jejich mateřské školy pomocí seznamování s dokumentací a s prostředím školy. *„Když vezmu v potaz běžný provoz, tak se s paní učitelkou radíme v různých věcech. Provádíme rozbory činností, hovoříme o různých problémech, společně plánujeme, co se bude ve školce dít. Provádíme autoevaluace“* (G) *„Hlavně se musí komunikovat a to jak mentor k tomu mentorovanému, tak i opačně. Dál bych uvedla psaní příprav a různých plánů a neméně důležité seznamování se s dokumenty a jinou administrativou mateřské školy.“* (R) Jediná participantka se zaměřila na délku začleňování začínajícího učitele do mateřské školy. *„Každý ten nový učitel, potřebuje někoho k ruce, aby se s chodem a celkovým provozem školky sžil. Takže mu ukazujeme, jak to ve školce. Už jsem říkala, že ho učíme těm věcem, s kterými se asi ve škole při běžné praxi neseškávají – jako jsou ty docházkové listy, třídní knihy apod. Dál určitě provádím hospitace. Ty mám naplánované dopředu. Když totiž přijde nový učitel, tak zhruba 2 – 3 měsíce pracuje s přiděleným učitelem, dalo by se teda říct s mentorem. Ten mu pomáhá někdy i delší dobu.“* (M) Také zde tato participantka uváděla, do kterého platového stupně začínajícího učitele řadí, ale to je spíše věc manažerská, jak daného člověka ohodnotí. Jak už bylo zmíněno výše, hospitace jsou hojně zmiňovány. *„Já provádím hospi-*

tace na hodinách. Ale teda nerada tomu říkám hospitace v pravém slova smyslu. Přejde mi to vůči učitelkám, jako kdybych jim nějakým způsobem nevěřila. Ale tak to určitě není. Učitelky mám velice šikovné a novým věcem učenlivé. Spíš jdu na hodinu, provedu hospitaci a pak si s danou učitelkou vše proberu a zhodnotíme to. Když máme ve školce praktikanty, tak u těch nedělám hospitace, ale jen pozoruji jejich práci a pak ji hodnotím, ale samozřejmě s nějakou zpětnou vazbou pro praktikanta.“ (S) Jako nejčastěji užívané strategie spolupráce participantky uvádějí tyto - konzultování, které stojí na komunikaci, což je velice důležité. Dalšími významnými způsoby spolupráce je provádění hospitací, různé rady a hodnocení se zpětnou vazbou.

### **Mentoringový plán**

Také se shodují, že v současné době nemají mentoringový plán. Některé uvádějí, že je to dle nich zbytečné nebo k tomu, aby takový plán sestavily, nevznikly pádné důvody. „Ne. Mentoring ukotven nemáme, pouze takovým způsobem, jak už jsem zmiňovala před chvílkou. Děláme hospitace a říkáme si různé zajímavosti ze školení a seminářů, protože nikdy se na všechny semináře nedostaneme všechny najednou. Takže spíše jen takové slovní dohody mezi všemi. V naší mateřské škole jsou všechny učitelky s dlouhodobou praxí. Takže i proto nemáme mentoring nijak přesně ukotven v žádných dokumentech.“ (R) Některé uvádí, že je mentoringový plán pro jejich školu zbytečností, jelikož jsou velmi malá mateřská škola. „Myslím, že proto zatím žádné důvody nevznikly. S paní učitelkou si věříme a nemáme mezi sebou nijaké konflikty. Hlavně jsme jen jednotřídka a myslím, že by to bylo zbytečné. Proto nevidím důvod, to nějak extra sepsovat.“ (G) Participantka (M) se rozpovídala nejen o mentoringovém plánu, který taktéž nemají, ale připojila spoustu činností, které jejich škola má nad rámec běžné mateřské školy. „No mentoringový plán jako takový nemáme. Mám plán těch hospitací, ale ostatní věci nějak striktně zapsané nemám. Noo, máme to dané jen slovně. No nám to tak stačí, zatím se nevyskytl nějaký problém, který by mě nutil k tomu, abych takový plán musela sepsovat. Ale co teda sepsáno máme, tak je plán činností nad rámec platových povinností. Kde máme program EVVO, což je program environmentálního zaměření, pak kroužek angličtiny a flétny. Všechny tyto doplňující aktivity máme uvedené i ve školním vzdělávacím programu.“ Záleží na přístupu participantek k tomuto plánu. Ani jedna plán v mateřské škole nemá, ačkoli některé jeho výhody nezavrhují. „Možná začnu uvažovat o jeho stručném sepsání. Asi ne hned, ale do budoucna je to dobrý nástřel.“ (S) Také se zde setkáváme s názorem, že postačí, když si stručný mentoringový plán sestaví sám mentor. „Jako plánovat si nějaké konzultace nebo

*tak mi přijde zbytečné. Prostě když se vyskytne nějaký problém nebo něco, co je potřeba probrat, tak se to udělá hned a nijak se to neplánuje. Kolektiv učitelek mám vesměs zkušený, takže nic takového asi sepisovat nebudu. A když přijde nějaký praktikant na praxi, tak ten je u nás většinou jen chvíli a kvůli té chvíli to taky není potřeba sepisovat. To si většinou udělá třeba jen zkušená učitelka nějakou kostru na papír. U jedné mé kolegyně jsem to tak viděla, že si načrtla plán na pár dní. Já si myslím, že to bohatě stačilo a ani se to sepisovat nemuselo.“ (P)*

### **Podmínky spolupráce**

Při spolupráci jsou také důležité určité podmínky, které spolupráci ovlivňují. Participantky spolu souhlasí, že jednou z hlavních podmínek je čas. Ten se musí dobře zorganizovat, což je podmínka další. Dále to pak záleží na ochotě, domluvě a vzájemném souladu. Do ničeho by se nikdo neměl nutit. Bez dostatku času by tato spolupráce neměla smysl. *„Podmínky by měly být vhodné po stránce času, jestli se to bude vše stíhat. Protože je podle mě zbytečné mentorovat, když k tomu není dostatek času. To by se to jen odfláklo a tím by to ztrácelo smysl. Dále by měl být daný cílový objekt, na jaký se má působit. A důležitá je připravenost a psychická pohoda obou účastníků mentoringu.“ (G)* Vše ale záleží na tom, jak je mentor zkušený a jak si čas zorganizuje. S léty praxe už to bere jako zautomatizované věci a vůbec nějaký čas neřeší. Veškerá spolupráce v mentoringu je závislá od lidí, kteří se ho účastní. *„To záleží jen a jen na lidech. Musí na to být podmínky časové, ale myslím, že když se chce, tak to jde. Vše se dá přizpůsobit. Taky záleží na tom, jestli budeme mít dobrého mentora, který bude ochotný si vzít někoho pod svá křídla. Sama vím, že i když toho času není nazbyt, tak jsem si na novou učitelku vždy vyhradila alespoň chvíli. Organizace jak času, tak práce, je vždy na individuálních možnostech obou účastníků. Především by mělo být příjemné prostředí. Nikomu se přece nepracuje dobře v nepřátelském, někdy až dusném prostředí, no že jo.“ (P)* Dalším aspektem fungování mentoringu je dle participantek vůbec chtít. Pokud někdo nechce dělat, co po něm požadujeme, neměly bychom ho do ničeho nutit. Pokud bychom ho nutily, mohl by vzniknout neuspokojivý vztah, který by nebyl ku prospěchu nikomu. *„Vše závisí na vzájemné domluvě a ochotě jak mentora, tak vedeného pracovníka, dle mého musí být oboustranný zájem. Pokud to není oboustranné, tak to nemá žádný význam. Nikdo se nemá do ničeho nutit. Ale z pohledu profesního rozvoje je to určitě výhoda. Ale jako říkám, musí ten daný člověk chtít.“ (R)* Sami nejsme nikdy rádi, když nás někdo nutí do věcí, do kterých se nám nechce. *„Podle mě to záleží jedině na tom – chtít. Na vůli těch lidí. Jako když to učitel od-*

*mítne dělat, tak ho do toho nutit nemůžu. Teda jako mohla bych, pod pohružkou třeba vyhazovu nebo tak, ale taková já nejsem. Preferuju demokratický přístup. Sama nemám ráda, když mě někdo do něčeho nutí, tak to nebudu dělat ostatním.“ (M)*

### **Mentoring interní vs. mentoring externí**

Participantky se jednomyslně shodly na preferenci mentoringu interního. Jejich argumentace byly následující. Vystačí si sami, důvěřují svým zkušeným učitelkám, nechtějí cizí element ve své mateřské škole. Ale do jisté míry připouští i určité výhody, které může skýtat mentoring externí. Jako hlavní výhodu mentoringu externího uváděly nepředpojatost mentora vůči danému prostředí mateřské školy. Některé naopak externí mentoring zavrhly ihned. „*Domnívám se, že zvenčí by to působilo spíš direktivně. Připadá mi, že by to kolegyně braly, jako že to udělat musí a možná i jako formu nějaké kontroly. Hlavně já bych si pak připadala neschopná, jako kdybych nezvládala vedení. U toho interního je to bezkonkurenčně lepší. A myslím si, že žádná ředitelka to bez pomoci nezvládá sama. Hlavně každá ředitelka má mít určitý respekt od učitelů, ale ne takový, že by jen přikazovala. Já to vidím tak, že když si nevím rady, tak to proberu s učitelským kolektivem, často třeba na poradách řešíme právě začleňování nového učitele. Nerozhoduju to sama, ale s kolektivem. I proto, že naše mateřská škola má šest tříd. Jistě že zodpovědnost mám sama, ale rozhodování je určitě kolektivní.“* Jedna z participantek uvedla citát: „*Teda nevím, jestli ho řeknu správně, ale zní asi takto: „Správný vedoucí je ten, kdo má talent vybrat ty správné lidi a dát jim dostatek důvěry, ukázat co umí.“* Řekl to, tuším, nějaký americký vysoce postavený politik nebo prezident... tuším, že to byl Roosevelt, ale to si nejsem teda jistá už vůbec. No a tím jsem chtěla vlastně říct, že já, jakož to vedoucí mám tu zodpovědnost, ale deleguju povinnosti i na ostatní, především na ty, kterým už věřím a vím, že jsou spolehliví. Velkou podporu mám totiž ve své zástupkyni, která má sama tolik zkušeností co já, možná i více vzhledem k mentoringu.“ (M) Jako obrovskou výhodu interního mentoringu dávají všechny participantky do popředí znalost daného prostředí a lidí v kolektivu. Externí je naopak dle jejich názorů brán jako dost neosobní. Avšak žádná z nich striktně neodsuzuje ani jeden z těchto typů mentoringu. Oba mají své výhody a nevýhody. „*Za výhodou externího mentoringu shledávám to, že mentor není ovlivněn vnitřními vztahy. Má určitou možnost nového pohledu a inspirace. Nevýhodou je malá znalost vnitřního prostředí a podmínek mateřské školy. Kdežto naproti externímu mentoringu je to v tom interním trochu naopak. Výhodou interního je znalost prostředí a podmínek mateřské školy. Mentor zná osobnost vedeného. Ale má taky nevýhody. Těmi může být možnost vnitřního rozkolu mezi za-*

*městnanci, pokud by vedený měl pocit nadřazenosti mentora a obráceně mentor má pocit, že díky osobní znalosti ho vedený neuznává jako odborníka. Každý z těchto typů má svá pro a proti. Já bych pro naši mateřskou školu volila spíše interní mentoring. Ten do jisté míry provádíme. A nikoho cizího tu nechci.“ (R) Při interním mentoringu se shodují, že si vystačí sami se svým zkušeným kolektivem učitelek. „Tady totiž učitelky znají dané prostředí, znají kolektiv a všechny potřebné věci k chodu školky. Mentorovaného tudíž může přesvědčivě a rychle uvést do daných problémů a rychleji mu dokáže pomoci. Nevýhodou může být jakási rivalita v kolektivu. Nemusí si „padnout do noty“ a mohou vznikat různé střety. To ale může být i u toho externího. Tam bych za výhodu viděla spíše takový nadhled na věc a nezaujatost vůči dané osobě. Sice je to možná lepší ten nadhled, ale myslím, že musí být určitá znalost prostředí, aby to fungovalo, bez toho to prostě nejde. My si zatím vystačíme sami, takže preferujeme interní mentoring. Záměrně říkám zatím, protože přece jenom nikdy nemůžeme vědět, co bude za pár let. Ale já si myslím, že i za těch pár let si dokážeme poradit sami. Nejsme přece žádné „Béčka“. (S)*

#### Shrnutí kategorie Strategie spolupráce se začínajícím učitelem a srovnání s teorií:

Většina participantek se shoduje na určitých strategiích podpory začínajícího učitele. Uvádí, že využívají různá hodnocení, hospitace, u kterých tvrdí, že mají naplánované dopředu. Dále konzultují, provádí porady, společně plánují různé akce. Také je dle participantek důležité, aby byl začínající učitel seznámen jak s dokumentací školy, tak i s jejím prostředím. Dávají začínajícím učitelům menší úkoly, u kterých tvrdí, že jsou zadávány s úmyslem zvýšit začínajícímu učitele sebevědomí a tak trochu i proto, aby odstranily svůj ostych. Při veškerých činnostech by měl začínající učitel získávat zpětnou vazbu. S jejich názory se pojí teorie (kap 3.1), kde autorka Podlahová rozvrhla kategorie poskytování podpory začínajícímu učiteli. Zde by měl mentor začínajícího učitele seznámit s provozem školy, měl by mu pomáhat při přípravách a realizacích činností, taktéž by ho měl seznámit s pracovní náplní učitele v mateřské škole, dále by mu měl pomoci v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči a informovat ho o provozu školy. Participantky se s touto autorkou shodují na seznámení s prostředím, ale např. rozvíjení vztahů s rodiči nezmínila ani jedna z dotazovaných. Přitom dle mého názoru v mateřské škole komunikujeme s rodiči dnes a denně a této konverzaci se nikdy nevyhneme. Dále se participantky shodují s teoretickou částí této práce (kap. 3.1), kde autorky Podlahová a Prášilová uvádějí možné strategie mentoringu. Do

jisté míry se s některými strategiemi shodovaly, nýbrž zde nebylo zmíněno koučování, rotace práce či působení v roli lektora, které nám tyto autorky taktéž přibližují.

Všechny participantky také korespondují svými odpověďmi v tom, že nemají dán mentoringový plán. Tvrdí, že se bez něj obejdou a ke své práci ho nepotřebují. A do budoucna nevidí potřebu v jeho sestavování. Jen jedna z nich nad jeho tvorbou začala uvažovat. U některých je pochopitelné, že je pro ně plán zbytečný, jelikož působí na velmi malé mateřské škole. Také zde jedna z nich uvádí, že ona plán sestavovat nebude. A pokud mají její podřízení potřebu si určitý plán nějak navrhnout, tak je to jen a jen na nich. Přenechává to na dobrovolnosti svých zaměstnanců. Šneberger (kap. 1.2) uvádí, že cíl mentoringu se zaměřuje na profesní růst učitelů, ale také závisí na různých aspektech jako je čas, prostor k učení, důvěra či systém růstu. Ten by mohl být obsažen v mentoringovém plánu. Jonson (kap. 3) uvádí tři funkce mentoringového plánu, kterými jsou: vyjasnit role a povinnosti mentora a začínajícího učitele, poskytnout zaměření a rámec týmové práce mentora se začínajícím učitelem, být informativním zdrojem o této spolupráci pro ostatní lidi. Participantky tvrdí, že plán nepotřebují i z důvodu dobrých vztahů v kolektivu. To by do jisté míry mohlo souviset s typologií mentoringu, která se dle autorů různí. Autorky Brumovská a Málková (kap. 1.3) uvádějí členění typů mentoringu. Jelikož participantky určily, že vztahy v jejich mateřských školách jsou vyhovující a proto nepotřebují mentoringový plán, dovolila bych si říci, že v jejich škole dominuje neformální mentoring, a mentoring klasický neboli znalostní.

Další shodnost můžeme vidět u názorů participantek nad určitými podmínkami, na kterých daná spolupráce stojí. Uvádí, že je potřebné si na tuto spolupráci vyhradit určitý čas, bez kterého by to nemělo smysl. A proto je důležité si čas dobře zorganizovat. Zde se opět vracíme k teorii definovanou autory Kyriacou a Průchou (kap. 2.1.1.) kteří jako hlavní dovednost mentora vyzdvihují plánování a přípravu, kam spadá právě zmiňovaný čas a jeho organizace. Většina participantek také doporučuje nikoho do této spolupráce nenutit. Vztah má být založen pouze na vzájemné ochotě a domluvě.

U volby mezi externím či interním mentoringem se participantky jednomyslně shodly na preferenci mentoringu interního. Jedna z nich tvrdí, že externí mentoring by mohl působit direktivně, a to by mohlo zaměstnancům připadat jako způsob nucení do práce. Tento způsob však ona sama odmítá, poněvadž sama nemá ráda, když ji někdo nutí do určitých věcí. Všechny ale vyjadřují výhody i nevýhody u obou těchto typů. Avšak i výhody externího výrazně převyšuje mentoring interní.

Tato kategorie byla obsáhlejší než kategorie předešlé, proto jsem zvolila rozvržení do subkategorií. Participantky zde uváděly strategie, které ve své mateřské škole používají, ačkoli jich bylo dost, neobsáhly ve větší míře možných strategií, které uvádí odborníci. Mentoringový plán je dle většiny z nich zbytečností, avšak s tímto názorem se neztotožňuji. Dle mne je mentoringový plán pouze a jen výhodou. Rychleji se dle něj může mentor zorientovat a už předem má připravenou určitou strukturu vztahu. Participantky uváděly podmínky, na kterých mentoring závisí a jako negativum některé viděly náročnost mentoringu vzhledem k času. Ten se ale dá zorganizovat a záleží to jen a jen na mentorovi.



## 9 ZÁVĚRY VÝZKUMU

V závěru výzkumné části je zásadní říci, co bylo našimi cíli – odpovědět na výzkumné otázky, které jsme si na počátku tohoto výzkumu položili. Výzkumnými otázkami byly tyto:

- Jaké představy o mentoringu mají ředitelé mateřských škol?
- Jaké strategie volí ředitelé pro zařazení či nezařazení mentoringu v mateřské škole?

Vzhledem k tomu, že náš výzkumný vzorek nebyl nijak obsáhlý, nemůžeme tvrdit, že by se tyto výsledky daly sumarizovat pro širokou populaci.

Téma výzkumu bylo zajímavé dle mého názoru i pro participantky výzkumu. Osobně jsem se setkala s ředitelkami, u kterých jsem mohla zjišťovat jejich názory, které se týkaly mentoringu. Na naše stanovené výzkumné otázky se nám podařilo najít odpovědi díky uskutečnění pěti interview, jejich přepisu, následnému kódování a tvorbě kategorií. Kategorie, které nám vznikly, byly následující: Mentorský vztah, Vlastnosti mentora, Osobní růst mentora, Strategie spolupráce se začínajícím učitelem.

Dalo by se říci, že dotazované ředitelky mají všeobecný přehled o mentoringu, který vidí jako formu kolegiální podpory na jejich pracovišti, kdy zkušené učitelky pomáhají začínajícím učitelům či praktikantům, ale i těm, kteří se chtějí dále vzdělávat a profesně rozvíjet. Tato podpora a pomoc je dle ředitelek realizovaná pomocí rad, kdy je vedený učitel do jisté míry ovlivňován a je na něj působeno ze strany mentora. Některé z ředitelek zmiňovaly, že roli mentora přenechávají svým zkušeným kolegyním, jelikož na tuto roli nemají dostatek času. Ten je dle nich potřebný, aby se začínajícímu učiteli pomohlo při zapracování se do profese. Mentoring je dle participantek výzkumu založen především na vzájemné spolupráci a určitém souladu. Také uváděly, že pokud má být mentoring efektivní, měl by hlavní impuls vycházet ze stran začínajících učitelů.

Odpovědi ředitelek korespondovaly v názoru, že mentor musí mít dané vlastnosti, aby vůbec mentorem mohl být. Shodly se také na vlastnostech mentora, kdy by měl být hlavně empatický, dále komunikativní, trpělivý, vytrvalý, objektivní, ochotný, vstřícný, profesionální, přátelský, upřímný, pohotový a měl by mít vztah k dětem. Také by měl mít určitou autoritu. Mimo osobních vlastností mentora se ředitelky shodly na jistých dovednostech, kterými by měl taktéž disponovat. Znat by měl dokumenty a informace týkající se

předškolního vzdělávání a především interní dokumenty školy, na které působí. Začínajícímu učiteli nemá pomáhat jen po stránce intelektuální, ale také po stránce sociální, kde participantky uváděly, že má učiteli pomoci při zařazení do kolektivu mateřské školy a má ho seznámit s celkovým prostředím. Jejich vztah by měl být oboustranný, založený na přátelství a ochotě.

Ačkoli si všechny myslí, že mentoring v první řadě rozvíjí začínajícího učitele, správně uvedly, že může být ovlivňován a rozvíjen i sám mentor. Nýbrž přesněji se nevyjádřily, jaký by z toho mentor mohl mít osobní prospěch. Uvedly jen, že se mentor sám obohacuje tím, že pomáhá začínajícímu učiteli, takže zdokonaluje profesní dráhu jemu i sobě. Participantky dále uvedly, že mentor musí znát metodické postupy a dokumentaci týkající se předškolního vzdělávání, aby tyto poznatky mohl předávat dále. Musí mít určitý profesní přehled, který si vedením začínajícího učitele může rozšiřovat a posunovat se tak dále ve své profesi. Mentor „roste“ díky vedení začínajícího učitele, kdy s ním spolupracuje, komunikuje a vede ho, čímž rozvíjí jak komunikaci a spolupráci, tak i míru empatie a manažerské schopnosti. Sám má mít zájem o pomoc druhému. Zaujala mě myšlenka jedné z účastnic výzkumu, která uvedla, že si mentor vlastně může vytvořit svého ideálního kolegu, takže by se dalo říci, že je mentor do jisté míry i stratég, díky tomu se zdokonaluje v organizační rovině. Věci si tak dokáže lépe strukturovat, naplánovat a řídit je k přesně vytyčenému cíli. Také si musí umět rozvrhnout čas. Osobním růstem mentora se může pozvednout i úroveň mateřské školy jako takové, která vede k jisté prestiži.

Ke spolupráci se začínajícím učitelem nejčastěji mentoři dle ředitelů využívají konzultací, hodnocení a seznámení se s prostředím školy. Do prostředí školy řadí seznámení se s provozem, s přípravami a realizací výchovně vzdělávací práce. Často provádí hospitace, instruují začínajícího učitele a dávají mu úkoly, aby se pomalými kroky zapracovaly do daného prostředí a do určité míry si také zvedly své sebevědomí. Vždy je ale důležité, aby mentor poskytl začínajícímu učiteli zpětnou vazbu. Všechny ředitelky se usnesly na tom, že nemají a dle většiny nepotřebují plán mentoringu. Navzdory tomu tvrdí, že je mentoring časově náročný. Mentor si musí zorganizovat jak čas, tak i práci. Ředitelky tvrdily i to, že tato spolupráce musí být na bázi dobrovolnosti a nenucení do mentoringu. Každá ředitelka se vyjádřila tak, že by preferovala interní mentoring, kdyby měla na výběr mezi externím a interním. Externí mentoring by dle nich nemusel být vhodný z důvodu mentorovy neznalosti daného prostředí. Interní mentoring je dle nich do mateřské školy jednoznačně vhodnější.

## 9.1 Doporučení pro praxi

Všem ředitelkám bych doporučila vytvoření plánu pro mentoring, který bude obsahovat základní body spolupráce. Vhodné by bylo, aby byl tento plán vytvořen ředitelkou. Ta ho může tvořit sama nebo i ve spolupráci s kolektivem školy. Další možností by bylo, aby si plán mentoringu tvořil zkušený učitel sám. Tento plán už by mohl být tvořen na míru začínajícímu učiteli. Myslím, že pokud tento plán budou mít, bude se jim lépe organizovat jak čas, tak i práce mezi mentorem a začínajícím učitelem.

Mentoringový plán by měl celkově objasnit náplň mentorského vztahu. Má vyjasnit role a povinnosti mentora a začínajícího učitele, poskytnout zaměření a rámec týmové práce mentora se začínajícím učitelem a být informativním zdrojem o tomto vztahu pro ostatní lidi. Proto bych doporučila jeho sepsání, alespoň v základních bodech pro celou školu a jeho stručnější verze by si tvořili sami mentoři, vzhledem k individualitě začínajícího učitele.

Tento plán by mohl mít i část, která by se zaměřovala na obohacování samotného mentora. Obecně je spíše zažito, že mentoring pomáhá rozvíjet začínajícího učitele, ale sám mentor je v tomto vztahu opomíjen. Proto by i alespoň malá část mentoringového plánu měla být věnována právě jemu. Ředitelky by zde mohly nastavit oblasti, v kterých by se mentor mohl obohatit. Ten by podle sebehodnocení či dle hodnocení z pozorování ředitelky, mohl sám určovat, v jaké z daných oblastí se pravděpodobně obohatil a jak. To by poté mohlo dát mentorovi ucelený přehled o tom, jak se vyvíjí a na jaké oblasti by se měl příště více zaměřit.

Také bych doporučila, aby každému začínajícímu učiteli byl přiřazen někdo zkušený. Začínající učitel zajisté ocení pomoc v začátcích svého působení především při zorientování se v chodu mateřské školy. Každá mateřská škola má jiné principy fungování a své určité stereotypy. Proto je důležité, aby mentor začínajícího učitele seznámil s provozem školy, pomáhal mu s přípravami, seznámil ho s vizí mateřské školy, rozvíjel kladné vztahy mezi začínajícím učitelem a rodiči a pomohl mu začlenit se do kolektivu mateřské školy.

Ředitelkám mateřských škol bych také doporučila práci mentora náležitě odměnit. Nemusí to být však jen odměna finanční, ale také např. odměna v podobě odpuštění některých dalších povinností či účast na různých kurzech.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na oblast podpory profesního rozvoje začínajících učitelů pomocí mentoringu. Mentoring se v naší zemi objevoval v daných formách už pradávně, ale pod označením mentoring se v posledních letech stal fenoménem. Zvolila jsem mentoring jako podporu profesního rozvoje začínajících učitelů směřovanou od mentora - zkušeného učitele v mateřské škole k učiteli začínajícímu. Jako budoucí učitelku mě tato problematika velmi zaujala. Sama bych při vstupu do vlastní praxe uvítala pomoc ze stran zkušenějších kolegů, spíše tedy kolegyně, vzhledem k feminizaci školství. Byla bych jim vděčná za pomoc v nesnadných začátcích, které by mi mohly ulehčit. Mohly by mě seznámit s prostředím školy a s povinnostmi učitele, které by daná škola vyžadovala. Za tuto podporu a pomoc bych se jim odvděčila tím, že bych pro ně byla dobrou a nápomocnou kolegyní.

V teoretické části bakalářské práce jsem popsala pojem mentoring, jeho vývoj od historie až po současnost a jeho hlavní cíle, které si klade. Mentoring je forma podpory začínajících učitelů, proto zde bylo důležité popsat i mentorský vztah, jeho účastníky, také jeho vývoj, kvalitu a určité typy. Dále jsem se zabývala způsoby, kterými může mentor začínajícímu učiteli pomoci při adaptování se na novou, mnohdy i úplně první, pracovní pozici. V neposlední řadě jsem popsala mentoring ve školství a především v mateřské škole. V praktické části jsem analyzovala názory ředitelů na možnosti začleňování mentoringu v mateřské škole. Dozvěděla jsem se, že všechny dotazované ředitelky přidělují začínajícímu učiteli zdatného kolegu. Ten mu pomáhá nad rámec svých povinností. Také jsem se dozvěděla, že žádná z ředitelek nemá stanoven žádný mentoringový plán, což mírně ovlivňuje časovou náročnost mentoringu v mateřské škole.

Důvodem zpracování této bakalářské práce bylo seznámit sebe, ale především čtenáře o možné podpoře začínajícího učitele, která je nazvána mentoringem. Dalšími důvody bylo zjišťování, jaké možnosti práce mentorů se v mateřských školách objevují a jak ředitelky zařazují mentorování do prostředí mateřských škol. Bakalářská práce tyto aspekty objasňuje. Také je zde ale důležité upozornit na to, že tato podpora začínajícího učitele v podobě mentoringu není nikde legislativně ukotvena, a to může být určitou nevýhodou při vstupu začínajícího učitele do praxe. Sama nejsem absolventka střední pedagogické školy, a proto vím, že jakoukoli pomoc od zkušených učitelů neodmítnu. Ať už učitelé bez středních pedagogických škol či vysokých škol se zaměřením na pedagogiku nebo i ti, kteří

takovými absolventy jsou, určitě potřebují pomoc v začátcích své profesní kariéry. Zkušení učitelé, tedy mentoři, nám mohou pomoci v přenesení teoretických poznatků do praxe. Důvodem bylo vytvoření možného profilu mentora a vymezení způsobů jeho pomoci začínajícím učitelům.

Ještě jednou bych chtěla poděkovat všem zúčastněným výzkumu, protože bez jejich názorů na tuto problematiku by má práce nemohla vzniknout. Participantkám bych do budoucna doporučila tvorbu mentoringových plánů, který by jim pomohl v lepší organizovanosti těchto vztahů, dále by si měly vymezit určitý čas na danou podporu a také by měly tuto pomoc náležitě finančně ohodnotit. I když je mentoring forma kolegiální podpory, za všechno se dnes platí.

Participantkám bych popřála hodně úspěchů v používání mentoringových postupů a při tvorbě plánů, které jim budou dle mého názoru ohromně ku pomoci. Tvrdila bych si říci, že by mentoringové plány v daných mateřských školách mohly být vše přijaty a fungovaly by efektivně. Minimálně v jedné mateřské škole z pěti, kterou jsem navštívila, by tento plán přijal veškerý kolektiv pedagogů působících na dané škole. Kolektiv je tam vstřícný, milý a inovativní postupy přijímají s nadšením.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BRUMOVSKÁ, T.; MÁLKOVÁ, G. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál, 2010, 150 s. ISBN 978-80-7367-772-5.
- [2] DUBOIS, D. L.; KARCHER, M. J. *Youth Mentoring: Theory, Research and Practise*. In. DUBOIS, D. L.; KARCHER, M. J. (eds): *Handbook of Youth Mentoring*. London, SAGE Publishing. 2006. ISBN 07-619-2977-0.
- [3] GOBYOVÁ, J. *Podpora školy a učitele - ale jak?*. Učitel'ské listy [online]. 02/2010, 02, [cit. 2015-04-21]. Dostupný z: <http://www.ucitelskelisty.cz/2010/02/jitka-gobyova-podpora-skoly-ucitele-ale.html>
- [4] CHMELOVÁ, M. *Mentoring a koučing: podpora vzdělávání učitelů*. ALFABET.cz. [online]. 7. 10. 2014 [cit. 2015-04-21]. Dostupné z: <http://www.alfabet.cz/vzdelani-a-integrace/predskolni-vzdelavani/275-mentoring-a-koucing>
- [5] JONSON, K. F. *Being an Effective Mentor: How to Help Beginning Teachers Succeed*. 2008. ISBN 978-1412940627.
- [6] *Kariérní systém*. [online]. © 2008, [cit. 2015-04-21]. NIDV. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>
- [7] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2012, 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
- [8] LAZAROVÁ, B. *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, 2011, 158 s. ISBN 978-80-7315-206-2.
- [9] *Mentoring a využití jeho metod v mateřské škole a v přípravných třídách*. Boskovic: DENEb Int., s. r. o. 2012, s. 148. ISBN 978-80-905407-0-5.
- [10] PETRÁŠOVÁ, M. A.; PRAUSOVÁ, I.; ŠTĚPÁNEK, Z. *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál, 2014, 152 s. ISBN 978-80-262-0625-5.
- [11] PÍŠOVÁ, M. *Nový termín: mentoring*. Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. 2009, roč. 112, č. 24. s. 8-9. ISSN 0139-5718.
- [12] PÍŠOVÁ, M.; DUSCHINSKÁ, K. *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. 148 s. ISBN 978-80-7290-518-8.
- [13] PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: TRIRON, s.r.o., 2004. ISBN 80-7254-474-8.

- [14] PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 212 s. ISBN 80-244-1415-5.
- [15] PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- [16] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-7367-047-x.
- [17] PRŮCHA, J.; MAREŠ, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- [18] STARÝ, K. *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum. 2012, 188 s. ISBN 978-80246-2087-9.
- [19] SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013, 158 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
- [20] ŠNEBERGER, V. *Co je mentoring a jeho zavádění ve škole*. Ostrava: Repronis, 2012, 18 s. ISBN 978-80-7329-331-4.
- [21] ŠVAŘÍČEK, R. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta*. Brno, 2009. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/12302/ff\\_d/SVARICEK\\_Narativni\\_a\\_socialni\\_konstrukce\\_profesni.pdf](http://is.muni.cz/th/12302/ff_d/SVARICEK_Narativni_a_socialni_konstrukce_profesni.pdf). Dizertační práce. Masarykova univerzita Brno.
- [22] ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [23] VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Cit.	Citováno
D	Dotazovaná
G	Označení participantky
Kap.	Kapitola
M	Označení participantky
MŠ	Mateřská škola
Např.	Například
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
P	Označení participantky
R	Označení participantky
S	Označení participantky
Tzn.	Takzvaný
Tzv.	To znamená
V	Výzkumník
Vs.	Versus



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obr. 1 – Schéma účelu hospitace (Prášilová, 2006, s. 125).....	27
Obr. 2 – Schéma kategorií (vlastní zpracování).....	40

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I      Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P II     Ukázka interview

## **PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

Informovaný souhlas týkající se bakalářské práce na téma: „*Možnosti mentoringu učitelů v mateřské škole*“.

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu pro výzkumnou práci ve formě audio nahrávky rozhovoru.

Pozornost je věnována etickým otázkám a zajištění bezpečí respondentů. Důraz je kladen na:

- (1) Anonymitu respondentů – v prepisech rozhovorů budou odstraněny (i potenciálně) identifikující údaje.**
  
- (2) Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s tím, že s výzkumným materiálem budu pracovat výhradně já).**
  
- (3) Jako respondent máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity.**

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Anna Rebendová

Podpis: .....

**Podpis respondenta: .....**

## **PŘÍLOHA P II: UKÁZKA INTERVIEW**

**V: Popište prosím své zkušenosti s mentoringem.**

**D:** No, i když jsem v pozici ředitelky mateřské školy už nějakou dobu, tak abych se přiznala, sama moc zkušeností s mentoringem nemám. Nemám moc prostoru na to, abych mentorovala. Předávám spíš odpovědnost na jiné zkušené učitelky. Protože složení našeho kolektivu je asi takovéto: 60 % má více jak 20 let praxe, 30 % má praxi do 20 let a jen 10 % jsou začínající učitelé. Mentoring teda vidím hlavně tehdy, když přijímáme nové pracovníky anebo, když jsou u nás praktikanti na praxi.

**V: Co si představujete pod pojmem mentoring?**

**D:** Uhm. Představuju si pod tím to, že pomáháme uvádějícím učitelům do praxe. Předáváme jim různé zkušenosti, ale taky od nich různé nové poznatky získáváme my sami. Je to tak trochu oboustranné.

**V: Kdo patří mezi účastníky mentoringu a jak se navzájem ovlivňují?**

**D:** No jak už jsem zmiňovala, tak zkušený učitel a začínající učitel nebo praktikant. Nooo... spolupracují. Různě si předávají zkušenosti, hlavně teda ten zkušený tomu začínajícímu. Předává mu různé poznatky, pedagogické dovednosti, znalosti z oblasti psychologie a další věci, které jsou potřeba k práci učitelky ve školce. A ten začínající učitel se sám vlastně obohacuje o nové metody a různé postupy, posouvá se blíž k této práci. Rozšiřuje si vlastní profesní rozvoj a celkově přístup k této krásné profesi.

**V: Jaké vlastnosti by měl mít mentor?**

**D:** Hlavně by měl mít pedagogické dovednosti, a co považuju za hodně důležité, tak by měl mít přístup k dětem. Bez toho to prostě nejde. Taky by měl být ochotný, empatický, vstřícný a měl by mít nějakou úroveň profesionality.

**V: Jak by měl mentor pomáhat začínajícímu učiteli?**

**D:** No tak různými radami, ukázkami práce. Ve školce hlavně tím uvedením do té praktické části. Ale taky hodně záleží na tom, jestli ten nezkušený učitel vůbec pomoc chce. Jak už jsem zmiňovala předtím, musí to být oboustranné.

**V: Jaké jsou výhody a nevýhody mentoringu v mateřské škole?**

**D:** Já v tom teda nevýhodu nevidím asi žádnou. Spíš to беру jako výhodu. Ten začínající učitel se postupně začleňuje do způsobu práce na naší mateřské škole. Osvojuje si školní vzdělávací program prostřednictvím toho mentora. Učí se zvyklostem běžného provozu mateřské školy, kde se teda hlavně musí naučit pracovat s třídní knihou, docházkovým listem, což vidím jako nezbytnou součást fungování jak třídy, tak hlavně školy. Řekla bych, že ... no vlastně, že si toho nového učitele vychováváme k obrazu svému. Jako tu nevýhodu možná někdo považuje to, že je to časově náročnější pro toho mentora, i pro toho mentorovaného, ale já v tom vidím to, že ten vložený čas nás něčím obohatí. Tím myslím oba dva. Beru to i jako svůj rozvoj a přispění k blahu školky.

**V: Jakými způsoby zařazujete mentoring ve Vaší škole?**

**D:** Hm, tak to si musím promyslet... Jak ho zařazujeme... Každý ten nový učitel, potřebuje někoho k ruce, aby se s chodem a celkovým provozem školky sžil. Takže mu ukazujeme, jak to ve školce. Už jsem říkala, že ho učíme těm věcem, s kterými se asi ve škole při běžné praxi nesetkají – jako jsou ty docházkové listy, třídní knihy apod. Dál určitě provádím hospitace. Ty mám naplánované dopředu. Když totiž přijde nový učitel, tak zhruba 2 – 3 měsíce pracuje s přiděleným učitelem, dalo by se teda říct s mentorem. Ten mu pomáhá někdy i delší dobu. Nového učitele řadím do nižšího platového stupně, protože se ještě nepodílí na tvorbě školního vzdělávacího programu a ani na diagnostice dětí. Až to všechno zvládne, většinou je to zhruba tak po 1,5 – 2 letech, tak ho přeřadím do vyššího platového stupně (do 9.). To už pak tvoří školní vzdělávací program sám a diagnostikuje. Takže jim pak dávám různé úkoly. Určitě spolu diskutujeme a konzultujeme různé věci. A teda ty hospitace provádím v prvním roce tak jednou až dvakrát, spíš je to ale taková konzultač-

ní návštěva s pohovorem. A později už teda dělám klasickou hospitaci se zápisem. U praktikantek to ponechávám v kompetenci zkušených učitelek, které mi pak podávají informace, a hodnocení tvoříme spolu.

**V: Který způsob mentoringu používáte nejvíc ve Vaší MŠ?**

D: Už jsem je vlastně zmínila všechny v předešlé otázce. Takže to jsou hlavně rady, pomoc, konzultace, hodnocení, porady a hospitace. Myslím, že ty hospitace jsou asi nejvíce viditelné, protože provádím zápisy, ale za nejčastější bych uvedla určitě konzultování, ve kterém jsou vlastně i ty rady a pomoc.

**V: Máte v současné době mentoringový plán?**

D: No mentoringový plán jako takový nemáme. Mám plán těch hospitací, ale ostatní věci nějak striktně zapsané nemám.

**V: Když ho teda nemáte nějak sepsaný, máto ho nějak jinak v MŠ ukotven?**

D: Noo, máme to dané jen slovně.

**V: Máte k tomu nějaké důvody, proč to máte jen slovní domluvou?**

D: No nám to tak stačí, zatím se nevyskytl nějaký problém, který by mě nutil k tomu, abych takový plán musela sepsovat. Ale co teda sepsáno máme, tak je plán činností nad rámec platových povinností. Kde máme program EVVO, což je program environmentálního zaměření, pak kroužek angličtiny a flétny. Všechny tyto doplňující aktivity máme uvedené i ve školním vzdělávacím programu.

**V: Jaké je potřeba připravit podmínky, aby mentoring ve škole fungoval?**

D: Podle mě to záleží jedině na tom – chtít. Na vůli těch lidí. Jako když to učitel odmítne dělat, tak ho do toho nutit nemůžu. Teda jako mohla bych, pod pohrůžkou třeba vyhazovu nebo tak, ale taková já nejsem. Preferuju demokratický přístup. Sama nemám ráda, když mě někdo do něčeho nutí, tak to nebudu dělat ostatním. Ale náš kolektiv je vstřícný a takové problémy, že bych někoho do něčeho nutila,

u nás nejsou. Jinak to záleží na možnostech naší školky, které si myslím, že máme dostatečné. A teda na čase. Ale to už je na každém, jak si ten čas zorganizuje.

**V: Jaké výhody či nevýhody vidíte v externím a interním mentoringu?**

**D:** Domnívám se, že zvenčí by to působilo spíš direktivně. Připadá mi, že by to kolegyně braly, jako že to udělat musí a možná i jako formu nějaké kontroly. Hlavně já bych si pak připadala neschopná, jako kdybych nezvládala vedení. U toho interního je to bezkonkurenčně lepší. A myslím si, že žádná ředitelka to bez pomoci nezvládá sama. Hlavně každá ředitelka má mít určitý respekt od učitelů, ale ne takový, že by jen přikazovala. Já to vidím tak, že když si nevím rady, tak to proberu s učitelským kolektivem, často třeba na poradách řešíme právě začleňování nového učitele. Nerozhoduju to sama, ale s kolektivem. I proto, že naše mateřská škola má šest tříd. Jistě že zodpovědnost mám sama, ale rozhodování je určitě kolektivní. Můžu tu uvést citát?

**V: Samozřejmě že můžete.**

**D:** Teda nevím, jestli ho řeknu správně, ale zní asi takto: „Správný vedoucí je ten, kdo má talent vybrat ty správné lidi a dát jim dostatek důvěry, ukázat co umí.“ Řekl to, tuším, nějaký americký vysoce postavený politik nebo prezident... tuším, že to byl Roosevelt, ale to si nejsem teda jistá už vůbec. No a tím jsem chtěla vlastně říct, že já, jakož to vedoucí mám tu zodpovědnost, ale deleguju povinnosti i na ostatní, především na ty, kterým už věřím a vím, že jsou spolehliví. Velkou podporu mám totiž ve své zástupkyni, která má sama tolik zkušeností co já, možná i více vzhledem k mentoringu.

**V: A poslední otázka - Je něco, co byste chtěla dodat k tomuto tématu?**

**D:** Možná jen to, že podle mě se mentoring objevuje spíše v nějakých podnicích. Protože si myslím, že mateřská škola je sama o sobě specifikum a kde to vlastně všechno začíná – myslím u dětí. Jako učitelka mám 32 let praxe a jako ředitelka už mám taky dost zkušeností. Určitě nikdy nebudu vést školku způsobem, noo, jak bych to řekla...direktoringem. Nebudu přikazovat. Vše záleží na rovnosti mezi lid-

mi a na jejich přístupu. A určitě budu klást pořád důraz na to, jestli ten daný člověk k těm dětem přístup má nebo ne. A to vím jistě, že to poznám. Vždycky se to projeví maximálně do půl roku.

V: **Já Vám moc děkuji za Váš čas.**

D: Nemáte zač.