



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**O mentoringu vážně nevázně ...
aneb vše, co jste chtěli vědět, a nezeptali se!**

Václav Šneberger

Autor: © Mgr. Václav Šneberger, prezident České asociace mentoringu ve vzdělávání

Tato publikace *O mentoringu vážně nevážně ... aneb vše, co jste chtěli vědět, a nezeptalki se!* vznikla v rámci projektu OPVK Učitel - mentor, registrační číslo: CZ.1.07/1.3.00/48.0058, který realizovala Vysočina Education ve spolupráci s Českou asociací mentoringu ve vzdělávání. Tento projekt je spolufinancování Evropským sociálním fondem a státním rozpočet České republiky.

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Obsah

Úvod	4
1 Základní informace o mentoringu	5
2 Nejčastější mýty o mentoringu aneb kdo chce, hledá způsoby, kdo nechce, hledá důvody	15
3 Jak si vybrat mentora aneb co je a co není mentoring?.....	20
4 Kompetence mentora	22
5 Předpoklady úspěšného interního mentoringu	24
6 Jak vytvářet podmínky pro zavádění mentoringu ve škole	26
7 Podpora a supervize/intervize mentorů	33
Příloha č.1 - Návrh kontraktu mezi pedagogem a mentorem, včetně vysvětlivek.....	37
8 Doporučená literatura:	40
9 Malý slovník pojmů v oblasti mentoringu	43

Úvod

Příručka O mentoringu vážně nevázně vznikla jako výstup projektu Učitel - mentor a je reflexí nejčastějších dotazů o mentoringu, obav, fám, a i příležitostí uvést na pravou míru nejrůznější dezinterpretace mentoringu v prostředí vzdělávání - školství. Příručka nabízí zkušenosti dlouholetých výcvikových lektorů mentoringu, stejně jako reaguje na potřebu širší informovanosti o tématu. Texty obsažené v příručce také nabízejí vodítka pro výběr interních nebo externích mentorů, předpoklady interního mentoringu jako zdroj informací pro zadavatele a vedení škol.

Přestože procentuálně je ve školství více žen, v celém textu používáme pro zjednodušení označení pedagog, učitel, mentor, kouč s tím, že pod něj zahrnujeme i pedagožky, učitelky, mentorky a koučky.

Příručka neprošla jazykovou korekturou, za jazykovou správnost textu zodpovídá autor.

1 Základní informace o mentoringu

Co je to mentoring?

Mentoring je metoda učení dospělých, zaměřená na konkrétní dovednosti, postavená na kolegiálních principech a využívající již existující kompetence jako základ pro jejich další rozvoj. Mentoring tedy staví na tom, co už pedagog umí, ne na deficitech, chybách, problémech. O mentoringu mluvíme zejména v oblasti rozvoje specifických, v našem případě pedagogických, kompetencí. Prakticky se jedná o individuální nebo skupinový strukturovaný rozhovor a plánování dalších akcí s přispěním dalších metod jako je pozorování ve třídě, video, analýza materiálů, instruktáž atd. Mentoring tak nabízí možnost bezpečného, průběžného zkvalitňování vlastní pedagogické praxe v souladu s nejnovějšími trendy v oblasti učení. Cílem mentoringu je reflektující profesionál.



Obrázek č. 1

Mentoring je metoda učení dospělých postavená na kolegiálních principech.

Co přináší mentoring do vzdělávání/školství?

Mentoring přináší hlavně zaměření se na kvalitu konkrétních pedagogických dovedností, které využíváme při práci s dětmi a žáky každý den, od plánování, vytváření podnětného prostředí, komunikaci, zadávání instrukcí, po evaluaci výuky. Takovou kvalitu definují zejména kompetenční modely nebo standardy pedagogické práce, které slouží jako vodítka pro profesní rozvoj pedagoga. Mentoring není v oblasti vzdělávání dospělých novinkou, prakticky se do oblasti učení vrací známý tovaryšský princip učení, samozřejmě obohacený o moderní znalosti a postoje. V jiných oborech se využívá již několik desetiletí, bohužel do vzdělávání, a zejména školství proniká až nyní. Mentoring také přináší do vzdělávání novou specializaci a kariérní příležitost, zejména pro ty, které baví podporovat ostatní a záleží jim na kvalitě učení.



Obrázek č.2

Mentoringu není v oblasti vzdělávání dospělých novinkou, prakticky se do oblasti učení vrací známý tovaryšský princip učení

V čem je “to” jiné než například seminář?

Valná většina vzdělávacích příležitostí je primárně zaměřena na znalostní výbavu pedagogů. Knihy, internet, semináře, webináře, metodické materiály a další jsou důležité pro získání informací, ale mentoring nabízí podporu v implementaci získaných znalostí do praxe, a také v prohlubování smysluplného učení svým zaměřením na dovednosti a trénink konkrétních pedagogických činností. Bez znalostí nemá mentoring smysl, stejně jako samotné znalosti nezajistí kvalitní dovednosti. Paralelně s dovednostmi se také v rámci kompetenčního učení rozvíjí a prohlubuje postojová složka učení, mnoho pedagogů spontánně při hodnocení spolupráce s mentorem zmiňuje, že znovu rádi učí, práce je baví a vidí v ní možnost seberealizace a profesního naplnění. Mentoring je také hojně využíván jako nástroj zavádění nových metod nebo postupů v rámci grantových projektů nebo interních vzdělávacích projektů škol.

Jaký je rozdíl mezi koučováním a mentoringem?

Koučování a mentoring jsou metody učení zaměřené na dovednosti a návyky a využívají podobné postupy. O koučování mluvíme zpravidla v případě učení se nespecifickým kompetencím, tedy takovým, které potřebujeme k práci či životu všichni. Mentoring je pak zaměřen na specifické dovednosti a profesní návyky potřebné k dané profesi, v našem případě pedagoga.

Jaký je největší užitek mentoringu?

Mentoring přináší zásadní užitek v podobě individualizované přímé podpory pedagogů v rámci jejich profesního života. Každý z nás je v jiné fázi pedagogické praxe, jiné podmínky a podporu potřebuje začínající pedagog, jiné zkušená učitelka s mnohaletou praxí, která mění třeba typ školy, jiné potřeby má neaprobovaný učitel. Klienti mentoringu oceňují zejména individualizaci, reálnou podporu odpovídající jejich konkrétním vzdělávacím potřebám, a také zaměření na kvalitu pedagogických kompetencí. Pro mnohé je největším užitekem možnost vést rozhovory o vlastní práci, ne o dětech, nebo rodičích, ale strukturovaně a zaměřeně o svém učení, svých návycích, snech, představách, celkově o pedagogické realitě.

Jaké jsou druhy mentoringu?

Obecně můžeme podle zaměření rozlišovat na škále mezi instruktážním a procesním mentoringem. V prvním případě, vhodném zejména pro začínající pedagogy, je vyšší procento předávaných zkušeností a instrukcí ze strany mentora. Jedná se o získávání základních pedagogických návyků a dovedností. Musíte vědět, o co se jedná, jak to vypadá, když se “to” dělá kvalitně a učíte se tyto dovednosti nápodobou, opakováním a díky zpětné vazbě od mentora. V druhém případě, pokud předpokládáme, že pedagog má informace a znalosti, je mentoring procesem trénování dovedností. Je ale potřeba na rovinu podotknout, že instruktážní mentoring je vhodný i pro učitele s mnohaletou praxí tam, kde je velmi nízká kvalita pedagogických kompetencí.

V teoretické rovině a také z pozice klienta se také rozlišuje mentoring transakční, tedy způsoby učení výše uvedené a transformační, tedy získávání dovedností při změně pracovního zařazení, například při přechodu z nižšího stupně školy na vyšší a naopak.

Jaké jsou metody práce v mentoringu?

Základním stavebním kamenem každého učícího se vztahu je plánovací, reflektivní a evaluační rozhovor, který má přesně daná pravidla a strukturu. Pro získání informací o pedagogické realitě je často využíváno pozorování ve třídách a skupinách, ne jako nástroj hodnocení (hospitace), ale pro získání informací pro plánování dalšího postupu. Dále mentoři a mentorky používají i práci s videem k rozboru konkrétních situací. Podle potřeby jsou využívány i náslechy, demonstrace a instruktáž, a to buď v hodinách (při práci) mentora ve vlastní třídě/skupině nebo v rámci praxe klienta. V dnešní době je zcela přirozenou součástí mentorské práce i využívání IT technologií, jako je Skype, Moodle a dalších elektronických zdrojů informací či komunikačních prostředků. V rámci školství je často zaměřováno pozorování a hospitace. Ačkoli se jedná o velmi podobně probíhající aktivity, v obou případech je ve třídě přítomna “cizí” osoba, jejich smysl je však zcela odlišný. Hospitace je součástí kontrolní činnosti vedoucích pracovníků škol a cílem je zhodnotit pedagogickou práci učitele. Oproti tomu mentorské pozorování slouží vždy a výhradně k získání informací pro učitele, k jeho reflexi a vlastnímu rozvoji. Rozdílné je také to, že při pozorování

si pedagog volí oblast, na kterou se má pozorovatel zaměřit, čas a místo. U hospiců jsou někdy kritéria také známa dopředu, ale je zde zastoupena silná subjektivizující složka hodnocení pozorovatelem.

Pro jaké typy škol nebo institucí je mentoring vhodný?

Mentoring jako metoda je přenosný všude tam, kde je zapotřebí rozvíjet pedagogické kompetence, tedy na všech stupních škol, školních zařízeních, zájmových i volnočasových klubech, družinách, prostě všude tam, kde vzděláváme a vedeme děti a žáky. Není tedy omezen druhem instituce nebo cílovou skupinou dané instituce, ale jen zájmem a společně sdílenými a stanovenými cíly.

Pro jaké typy pedagogů je mentoring vhodný?

Mentoring je často využíván jako metoda pro uvádějící učitele nebo vedoucí metodických/předmětových kabinetů, tedy tam, kde jsou začínající nebo málo zkušené pedagogy. V rámci realizace kurikulární reformy z kvalifikačního učení na kompetenční (RVP), je ale mentoring vhodný pro všechny učitele, kteří opravdu chtějí proměnit nejen popis činností ve svých plánech, ale zejména vlastní praxi při práci s dětmi a žáky. Mentoringu jako složce učení se bude dařit tam, kde jsou lidé reflektující, učenliví, zajímající se o svět, svou profesi a hledající cesty ke zkvalitnění vlastní práce. Nebude vhodný pro ty, kteří dopředu deklarují, že všechno znají a všechno umí nebo pro ty, kteří pedagogickou práci vidí zejména jako transmisivní činnost a hledání chyb a deficitů u ostatních.

Kdo jsou mentoři?

Mentoři jsou zejména zkušené učitelé, které zajímá vlastní práce, jsou neformálními autoritami a rozumějí kvalitě pedagogické práce. Sami se učí, procházejí výcviky v mentoringu a pracují s klienty pod supervizí. Rozlišujeme interní mentory, jejichž výhodou je především znalost domácího prostředí. Díky tomu umí vytěžit vlastní, již existující zdroje a zkušenosti, které ve škole či zařízení jsou a výhodou je také jejich časová flexibilita. Nevýhodou je jejich profesní slepota ("u nás se to takhle prostě dělá"). Naproti tomu výhodou externích mentorů je vyšší specializace a často kvalif-

ikace, mají srovnání z mnoha škol a zařízení. Nevýhodou je, kromě výhod interního mentoringu, zejména vyšší finanční náročnost (zejména náklady na cestování, případně ubytování atd.), a také nutnost věnování času budování učících se vztahů.

Jak poznám kvalitního mentora?

Dobry (= kvalitni) mentor nasloucha potrebam klientu, podporuje je zdroji a zkusenostmi v ucní, směřuje je k reálnym a smysluplnym cílům při zkvalitňování vlastní praxe. Vede je k reflexi stávajících činností a pedagogických návyků, vybízí je k revizi jejich profesních cílů a stanovení nových. Dobry mentor může nabídnout reference od bývalých nebo stávajících klientů, vede si své mentorské portfolio, je členem respektované mentorské nebo koučovací profesní organizace. Dobry mentor pracuje pod supervizí zkušeného kolegy, pravidelně se vzdělává nejen v mentorských dovednostech. Dobry mentor navazuje s klienty užitečný účelový vztah, založený na důvěře, rozvoji uvědomění a předávání odpovědnosti za vlastní učení. Dobry mentor ctí profesní vztah a dodržuje etické zásady profese, stanovené v etických kodexech profesních organizací.

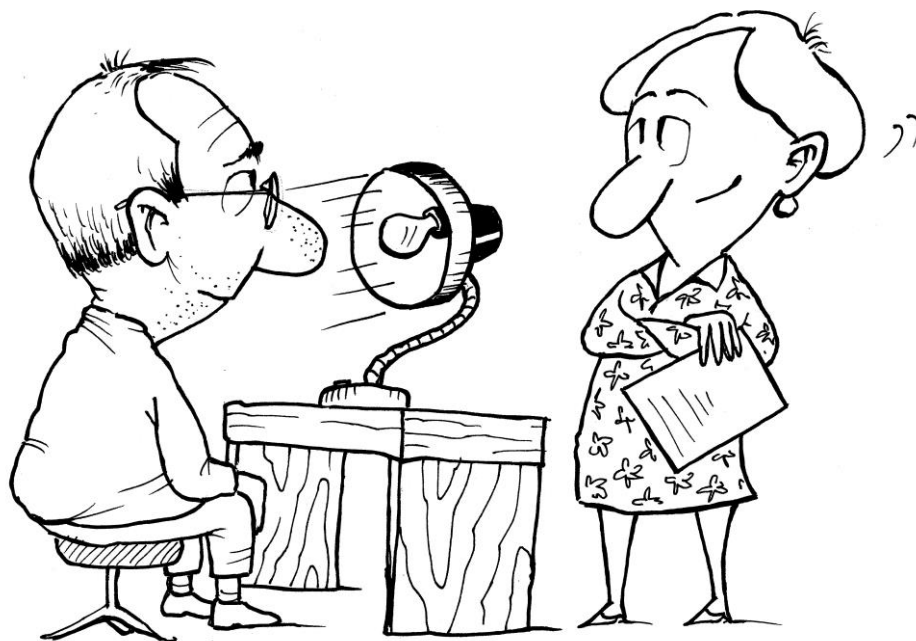


Obrázek č.3

Dobry mentor nasloucha, bude naslouchat vašim potrebám a bude vás směřovat k reálnym a smysluplnym cílům.

Jak mentoring probíhá?

Mentoring má vždy následující fáze: plánovací, realizační a evaluační. Ať už interní nebo externí mentor vás nejdříve vyzpovídá, seznámí se s rámcem zakázky, upřesní zadání zadavatele a srovná s vašimi očekáváními. Po fázi stanovení cílů, které může předcházet pozorování ve třídě/skupině, pak společně stanovíte aktivity, které budou v rámci mentorského programu probíhat. Může se jednat o studium potřebných informací, instruktáž nebo trénink konkrétních dovedností. V rámci každého kontaktu s mentorem pak evalujete užitek vzájemné spolupráce na základě vašich potřeb a priorit. Nejdůležitější část mentoringu je ale skrytá, spočívá ve vlastní aktivitě klienta, samostudiu, zkoušení dovedností ve třídě/skupině a jejich otevřené reflexi. Taková reflektivní praxe pak má smysl a dlouhodobý užitek nejen pro pedagoga, ale zejména pro děti/žáky.



Obrázek č. 4

Ať už interní nebo externí mentor vás nejdříve vyzpovídá.

Jak dlouho a často mentoring trvá?

Každá nová dovednost nebo návyk potřebují svůj čas k tomu, aby se zautomatizovaly, "usadily". Proto každý mentorský učící se vztah trvá nejméně tři měsíce s vyšší nebo nižší intenzitou vzájemného kontaktu. Nejčastěji se můžete setkat s variantami od 6 měsíců do jednoho roku, v závislosti na zadání. Uvádějící mentoring může v některých případech trvat i dva roky, nejčastěji již jako součást studia na pedagogických školách. V ideálním případě by každý pedagog měl mít možnost čerpat mentorské služby minimálně půl roku v rámci tří let, s ohledem na prevenci vyhoření a měnící se vzdělávací priority zadavatelů, zřizovatelů škol a státu.



Obrázek č. 5

Každý mentorský učící se vztah trvá nejméně tři měsíce s vyšší nebo nižší intenzitou vzájemného kontaktu. Nejčastěji se můžete setkat s variantami od 6 měsíců do jednoho roku.

Kdy je mentoring vhodný a kdy ne?

Mentoring je vhodný vždy, když je potřeba naučit se či získat nové dovednosti, které zefektivní a zjednoduší práci pedagoga. Mentoring dle výše uvedeného je vhodný zejména pro získání dovedností, nejčastěji mu předchází trénink nebo samostudium. Bez potřebných znalostí je trénink obtížný, stejně jako bez znalosti toho, jak vypadá kvalitní pedagogická praxe.



Obrázek č. 6

Bez potřebných znalostí je trénink obtížný, stejně jako bez znalosti toho, jak vypadá kvalitní pedagogická práce.

Kdy bude mentorský program ve škole úspěšný?

Úspěšnost mentoringu závisí na schopnosti klienta a mentora navázat smysluplný a užitečný učitelský vztah, uzavřít kontrakt s jasnými cíli, zaměřovat se na fenomény, které můžeme ovlivnit, a zejména na schopnosti reflektovat vlastní praxi. Předpokladem dlouhodobé spolupráce je také otevřenost, která má cíl zefektivnit výuku a měnit stávající pedagogické návyky. Nikdo nechce odvádět špatnou práci a vždy existují nástroje a způsoby jak ji změnit.

Jak ovlivňuje mentoring vedení školy?

Vedení školy/zařízení hraje vždy v podpoře pedagogů klíčovou roli. Plán dalšího vzdělávání, stejně jako strategie k jeho naplnění, hrají zásadní úlohu v plánování úspěšného mentoringu.

Mezi základní podmínky, které svým konáním ovlivňuje vedení, patří zjišťování potřeb pedagogů a vytváření vhodného času a prostoru pro vlastní učení. Nedílnou součástí je pak ocenění úspěchů, a také propojení dalšího vzdělávání s potřebami organizace, propojení dalšího vzdělávání s analýzou potřeb a jinými evaluačními nástroji. Základním kamenem je zde ale osobní příklad a výzva k neustálému zkvalitňování pedagogické profese, k osobnímu mistrovství.

Kde získám více informací o mentoringu?

Seznam mentorů a jiné užitečné informace o mentoringu naleznete na stránkách www.camv.cz, www.vys-edu.cz nebo u dalších poskytovatelů mentorských služeb.

2 Nejčastější mýty o mentoringu aneb kdo chce, hledá způsoby, kdo nechce, hledá důvody

Je drahý

Individualizovaná podpora pedagogů zejména v externí verzi může být vnímána jako drahá služba. Nutnost kvalitního mentora, cestovní náklady i časová dotace externisty jistě představují velkou rozpočtovou položku v nákladech nejrůznějších projektů, iniciativ nebo i interního dalšího vzdělávání ve škole. Proto často mnozí vedoucí pracovníci volí z pohledu nákladů na čas a osoby levnější formy vzdělávání jako je seminář nebo přednáška. Tento mýtus a také informační neznalost pak mohou nést dva zásadní problémy. Skupinové formy učení zaměřené na transfer znalostí, jako je prezentace, přednáška, seminář, letní školy apod. jsou primárně zaměřené na metodickou, tedy znalostní strukturu kompetence. Oproti tomu mentoring je zaměřen na podporu dovedností, které se rodí a trénují v čase. Nemůžeme prostě tvrdit, že pokud uslyším informaci, zároveň ji jsem schopen dovednostně využít ve své praxi.

Druhým problémem je zde tedy nízká efektivita implementace, jinými slovy efektivita, kdy při semináři je to cca 10 %, oproti cca 60 % v případě vhodné podpory všech forem učení, jako je znalost, mentoring a supervize. Šedesát procent oproti deseti je pak v případě investic do vzdělávání zcela zásadní argument. Ačkoli se tedy může mentoring zprvu jevit jako drahý, efekt učení a užitek je ale odpovídající jeho ceně. Výzkumy nákladů na vzdělávání, realizované ICF jasně prokázaly, že bohatší strategie vzdělávacích akcí, tedy zapojení mentoringu a koučování do systému dalšího vzdělávání, naopak snižuje celkové náklady na často velmi nesystémové nakládání s prostředky na další vzdělávání pedagogů. Neznamená to, že semináře, kurzy apod. nejsou prospěšné, z našich zkušeností ale vyplývá, že po jednom jednodenním semináři má co do množství informací učitel s mentorem práce cca na půl roku, aby je společně převedli do každodenní praxe.

Je to práce navíc

Práce na sobě nemůže být sama o sobě prací navíc, záleží na nás, co si do svého profesního vzdělávání pozveme a jak s vlastním učením naložíme. Mentoring právě,

na rozdíl od často odpoledních nebo víkendových seminářů, probíhá vždy v rámci pracovní doby pedagogů, v rámci jejich výuky nebo volných hodin během pracovního dne. Časově se vždy domlouvá mentor s klientem na vzhledem k charakteru práce nejvhodnější době pro rozhovory, pozorování nebo instruktáže. Jak zmiňujeme v této příručce na jiném místě, mentoring je smysluplný pouze v případě, že jeho hodnota stoupá v případě snižování lidských, materiálních nebo energetických nákladů. Je pravdou, že při nedodržení nebo nevytvoření vhodných podmínek je pak mentoring vnímán jako práce navíc, a to zejména z důvodu nedůvěry k této formě učení, díky špatným zkušenostem z předchozích rádobymentorských vztahů nebo obecně z nechuti na sobě pracovat. Objektivizace a přenos odpovědnosti na třetí osoby stejně jako nevhodné začleňování mentoringu do systému dalšího vzdělávání pak může vytvářet dojem časové náročnosti. Hledání vnitřní motivace, pro mentoring tak typické, stejně jako užitek z učení, kteří klienti často popisují jako snížení zátěže nebo lehkost a rychlost s jakou nyní jsou schopni pracovat, je nejlepším lékem na tento mýtus. Nic není podstatnějšího a důležitějšího než to, co, jak a kdy se ve svém profesním i osobním životě učíme. Navíc jsou neužitečné, pro profesi neadekvátní aktivity, kterými je ale bohužel pedagogická profese také velmi zaplavena z důvodu velké byrokratizace práce pedagogů škol a školských zařízení.

Je to těžké

Je a není. Sedět v “komfortní zóně” na přednášce a přitom si myslet na “svoje” je rozhodně jednodušší než přemýšlet o vlastní pedagogické praxi a jejím zkvalitňování. Smyslem mentoringu je právě vystoupit z této komfortní zóny, protože v ní nemůže probíhat učení. V komfortní zóně jsme schopni pouze replikovat naše stávající dovednosti, názory a postoje. Nebezpečím komfortu, a zároveň bezpečím pro mnoho pedagogů je, že se z této “pozice” dá hodnotit vše, co leží mimo mou sféru vlivu. Obecně tedy kritizovat, naříkat si na děti, žáky, vedení, podmínky a systém, dovolávat se změn u ostatních, hlavně ale ne u sebe a své praxe. Mentoring je těžký pro ty pedagogy, kteří lpí na léty osvědčených, ale neužitečných a neúčelných strategiích. Těžkost ale pochází z toho, že mozek nechce opouštět zajaté koleje a učit se něco nového. V rámci procesu učení je vysoce pravděpodobné, že budeme hledat, experimentovat, nalézat nové možnosti a spojení a přitom také dělat chyby a selhávat, což je vždy náročnější než stále opakovat zažité postupy. Právě tato postoj-

jová těžkost činí jakékoli učení obtížným, brzdí ho a snižuje jeho efektivitu. Pro ty pedagogy, kteří staví svou profesi na reflexi vlastní praxe a jejím rozvoji, je naopak mentoring vítanou metodou, která reflexi podporuje. Bohužel mentoring jako metoda učení v komfortní zóně nefunguje nezávisle na kvalitě mentora, jakýchkoliv vnějších podmínkách. Trénování nových dovedností s sebou nese i neúspěchy, pomalé kroky a nutnost věřit v zatím nejasný výsledek. Je to stejné, jako když jsme se učili chodit. Viděli jsme okolo sebe mnoho těch, co to umí, měli jsme jasnou představu a ono to nešlo. Poctivý tréning ale posléze přinese ovoce. Těžké to je, ale ne nemožné. Nemožné je jen slovo.

Je to zase nějaká novinka, přežil jsem množiny, přežiju i mentoring

Mentoring je opravdu ve školách novinkou, i když již roste nabídka ať už v rámci nejrůznějších projektů nebo i vlastních iniciativ škol. Nutnost zavádění metod kompetenčního učení klade na pedagogy nové nároky a mentoring je právě nově podporuje nejen ve znalostech, ale právě v nabývání konkrétních pedagogických dovedností od plánování výuky přes zadávání instrukcí až třeba k formativnímu hodnocení a přemýšlení o vlastní praxi v kontextu plánování profesní kariéry. Mentoring jako metoda učení je naopak velmi stará. Učení se nápodobou a od mistrů zde bylo ještě dříve než systém školství. Továřský model učení umožňoval, aby se po nějakou dobu tovaryš učil dovednostem potřebným právě pro danou profesi, nic dalšího nebylo potřeba. Pokud uspěl, mohl získat mistrovskou zkoušku, tedy něco na způsob dnešního výučního listu. S rozvojem průmyslové výroby, humanizací vzdělávání a rušením klášterů bylo potřeba velké množství stejně vzdělaných lidí, kteří se v krátkém čase naučí trivium. Tvůrci systému se inspirovali u armády a některá rezidua jako je zdravení se na začátku výuky povstáním nebo rozdělení poznání do předmětů nám do teď z armády zůstaly.

Tento kvalifikační model je funkční do doby, dokud v krátkém čase, dnes devět let, obsáhnete veškeré poznání. O tom dnes však už nemůže být řeč, stejně jako nejsme schopni zajistit, aby všechny děti uměly všechno učivo stejně. Nutnost kompetenčního vzdělávání založeného na klíčových kompetencích se tak vrací pro inspiraci k tovaryšům a podporuje velkou metodickou znalost pedagogiky také praktickým

mentoringem učitelského řemesla. Jinými slovy, novinka ano, ale velmi stará a ve společnosti velmi účinná.

Tohle všechno mi už tady děláme ...

Velmi často se můžeme ve školách potkat s názorem, že mentoring a obecně i kompetenční učení je něco, co už dávno realizují, umí, a není k tomu tedy třeba používat těch rádoby chytrých cizích slov. Tento mýtus má dvě roviny. Na jedné straně ukazují na neinformovanost pedagogické veřejnosti v oblasti vzdělávání dospělých a pak je také vždy jasným signálem nízké schopnosti sebereflexe těch, kdo něco takového tvrdí. Po jedné konkrétně mířené otázce se tato konstrukce, sloužící jako obrana před "novým", hroutí jako domeček z karet. Ano, ve školách se toho dělá hodně, otázkou ale jak, jak efektivně, užitečně a z hlediska dalšího vzdělávání vhodně. Často je tak kabinetní stěžování si na děti, žáky a rodiče zaměňováno za výměnu zkušeností nebo práce s neustálým vytvářením výukových prezentací za moderní metody výuky. Obecně tedy lze říci, že tento mýtus je dílem neznalostí, dílem obranou. Systémovým řešením je zde vždy reflektivní praxe, důraz na jasnou evidenci a příklady, které mají ukázat směr kvalitní pedagogické praxe. Role mentora, v tomto případě asi raději externího, je ukázat nástroje metody výměny zkušeností, vedení rozvojových rozhovorů nebo instruktáží představit jednotlivé pedagogické koncepty, které se učitelé učí. Děláme, tedy neznamena vyzkoušeli jsme a nefungovalo, ale umíme, víme kdy, co a jak. Šíře neznamena hloubka.

Mentoring je další forma kontroly pedagogů

Tento mýtus vychází ze zkušenosti, bohužel velmi časté, že jakákoli intervence zvenčí je nástrojem na hledání chyb a kritiku samotného pedagoga. Samozřejmě tomu napomáhá i to, že zadavateli mentoringu jsou vedoucí pracovníci škol i skutečnost, že běžný pedagog má zafixováno, že kdokoli ve třídě je hospitační pracovník, jehož cílem je kritizovat, popřípadě poučovat. Bohužel tyto obavy nejsou daleko od pravdy, pedagogové nezažívají moc adekvátní a smysluplné podpory, má se obecně za to, že na povolání je připraví vysoká škola plus ad hoc semináře a projekty. Mentoring je ve skutečnost vždy na straně podpory, ne hodnocení. Pokud k nějakému hodnocení vlastní praxe dochází, je to vždy ze strany klienta.

V současném systému školství, kde je patrná velká nedůvěra a obava z externích kontrol (pramenící z malé zpětné vazby, kterou jako pedagogové dostáváme), je proto nutné zvážit, zda je vhodné, aby interní mentoři byli z řad vedení škol. Je tedy nutné vedoucí pracovníky o těchto rizicích poučit a spíše jim nabídnout podporu v oblasti plánování dalšího vzdělávání, než nákladné výcviky, které daleko více využijí zkušenosti pedagogové z praxe.

Tohle není pro naše děti...

Dalším mýtem je, že mentoring učitelů je vhodný nebo nevhodný pro různé typy škol, bráno např. podle věku dětí, specializace a podobně. Tento mýtus mylně vychází z předpokladu, že klientem mentoringu je opět dítě, žák nebo organizace. Ve skutečnosti je však klientem mentoringu vždy dospělý profesionál, jehož požadované kompetence se diametrálně liší od kompetencí, které on sám požaduje po svých svěřencích. Prakticky všude, kde v institucionální péči máme pedagogické zaměstnance, může být mentoring užitečným nástrojem jejich profesní podpory a rozvoje. Důležité je nepodléhat dojmu zrcadlového překlápění tak, jak je tomu často díky rozdělení poznání do kabinetů a předmětů. Nezaměňujme tedy pedagogické dovednosti a oborovou znalost. Specifická je oblast speciálního školství, kde je méně obecných pedagogických kompetencí a více kompetencí specializovaných oborových nebo spojených s nejrůznějšími terapiemi atd. V takovém případě pak nemůžeme využívat obecných pedagogických mentorů, ale buď získat specifické mentory nebo využít mentoring jen jako provázení systémem dalšího vzdělávání. Ve všech případech ale platí, že hledáme cesty, jak zefektivnit a zkvalitnit dovednostní způsobilost, nehledáme důvody a argumenty, proč by to zrovna u nás nemělo fungovat.

3 Jak si vybrat mentora aneb co je a co není mentoring?

(zkrácená verze textu vyšla v Učitelských novinách, 15/2015)

Mentoring se pomalu ale jistě stává v pedagogické veřejnosti dostupnou službou rozvíjející pedagogické dovednosti. Se vzrůstající nabídkou ale nemusí ruku v ruce jít i kvalita nabízených služeb a mnoho učitelů se ptá, jaká kritéria pro výběr mentora zvolit a jak vlastně poznat, zda to, co dostávám, je opravdu kvalitní mentoring. V neposlední řadě v současné době mnoho škol získalo díky posledním výzvám z evropských fondů zkušenost, že mentoring je vlastně takovou formou individuálního poradenství buď v oblasti zvládnání informačních technologií nebo řešení nejrůznějších pedagogických problémů, problémů se sebou nebo problémů s dětmi.

Mentoring je individualizovaný učící se účelový vztah založený na dobré víře, sdíleném zájmu a vzájemné důvěře, s cílem individuálně podpořit učitele v rozvoji jeho pedagogických kompetencí. Jako v každém vztahu je pak kvalita nabízené služby vždy průsečíkem osobních očekávání, vnitřní motivace zúčastněných a cílů zadavatele. Osoba mentora je zejména v počátečních fázích klíčovým faktorem kvality služby. Každý klient si na počátku klade následující otázky a vědomě či nevědomě tak poměřuje a prověřuje mentorskou podporu:

- 1) **Umí to?** Ví, jak to vypadá, když se učí dobře? Dokáže jasně a srozumitelně definovat kvalitu v konkrétní pedagogické dovednosti, například, jak komunikovat s dětmi, aby taková komunikace rozvíjela jejich učení?
- 2) **Zvládne to?** Umí rozpoznat moje vzdělávací potřeby a provést mě procesem učení tak, aby to bylo pro mě užitečné, měřitelné a přinášelo to zisky pro mou praxi? Nebude to jen další jednorázové školení nebo způsob nátlaku ze strany vedení? Má na "to" patřičnou kvalifikaci?
- 3) **Zvládně mě?** Dokáže unést moje nejistoty, strach, přílišné nadšení, nedostatek času nebo osobní situaci? Mohu mu říci, že něco neumím? Bude se chovat eticky, a zároveň prakticky?

Zásadním kritériem pro výběr mentora je důvěra, že společně dosáhneme naplánovaného cíle, klient se něco nového funkčního naučí. V praxi však častěji mají učitelé tendenci vybírat si mentora podle osobních sympatií. V takovém vztahu nám sice může být dobře, ale často pak není takový účelový vztah efektivní. Dobrý mentor je fanouškem a zdrojem inspirace, který provází učení nových dovedností a návyků, podporuje klienta i ve chvílích, kdy se nedaří.

Užitečný mentoring také nemůžeme chtít po jednorázové konzultaci nebo poradenském rozhovoru, i když každý mentor může do procesu učení přinášet vlastní zkušenosti nebo inspirativní materiály a know-how z rozličných zdrojů. Kvalitní nabídku mentoringu poznáte také podle toho, že nenabízí instatní řešení problémů, často třetích osob, ale zaměřuje se vždy na to, co již klient umí a tyto dovednosti rozšiřuje a kultivuje.

Zejména začínající učitelé oceňují instruktážní mentoring, kdy v průběhu celého školního roku mají možnost vidět a zkoušet, učit se, konkrétní pedagogické dovednosti, které mentor prezentuje buď ve vlastní praxi, nebo ve třídě s učitelem. Procesní mentoring, tedy proces řízeného učení s větší mírou autonomie, je pak častěji určen zkušenějším učitelům, kteří potřebují občerstvit svou praxi nebo se naučit nové dovednosti vyplývající z plánu DVPP nebo jiných požadavků zadavatelů, nejčastěji vedení školy.

Mentoři získávají své zkušenosti a dovednosti v oblasti učení dospělých v průběhu dlouhodobých výcviků, a také pravidelně supervidují svou práci. Mylný je také předpoklad, že nejlepší učitelé musí být automaticky nejlepšími mentory a naopak. Kvalitní mentoři jsou schopni nabídnout komplexní služby klientům a školám aktivity, včetně návrhu mentorského programu obsahujícího rozhovory, instruktáž, pozorování ve třídě, práci s kompetenčním rámcem kvalitní pedagogické praxe, vhodné zdroje pro další učení. Zároveň jsou také připraveni poskytnout reference od dalších klientů, včetně ukázek kontraktů s výsledky společné práce.

4 Kompetence mentora

Stejně jako se učitelé učí pedagogickým kompetencím, mentoři pracují na kompetencích své profese v oblasti vzdělávání dospělých. Pro orientaci nabízíme zjednodušenou verzi kompetenčního rámce mentora tak, jak jej definuje Česká asociace mentoringu ve vzdělávání. Zároveň doporučujeme prostudovat i další modely kompetencí, ke kterým se hlásí evropské a světové profesní organizace mentorů a koučů, zejména International Coach Federation (ICF) www.coachfederation.cz nebo European Mentoring and Coaching Council (EMCC) <http://emccouncil.org>

1. Mentor má vlastní pedagogickou praxi, zná specifika vzdělávání a učení dětí i dospělých a dokáže je odlišit. Zásadním kritériem je v práci mentora znalost dobré praxe, tedy směru, kterým se může s klientem ubírat. Mentor rozumí pedagogickým kompetencím a jejich rozvíjení, umožňuje a nabízí kvalitativní posuny a výzvy v rámci zkvalitňování pedagogické - vzdělávací praxe klienta.
2. Mentor je schopen porozumět sám sobě, zná své slabé i silné stránky, svůj system hodnot. Dokáže odlišovat svůj obraz světa od klientova a dokáže svůj styl práce a učení přizpůsobit klientovi. Klienty nevnímá stereotypně na základě jakýchkoli znaků, zejména povolání, genderu, oborového zaměření apod.
3. Mentor dokáže navazovat profesionální i neformální vztahy s druhými lidmi a s kolegy a vědomě podporuje učení a rozvoj druhých. Umí odlišovat mezi profesními a osobními vztahy, vědomě je řídit, uzavírat užitečné kontrakty a také je ukončovat.
4. Mentor zná a využívá pravidla efektivní komunikace, komunikuje empaticky a eticky. Podává klientovi užitečnou zpětnou vazbu, aniž by vyjadřoval hodnotící soudy. Vybízí klienta k sebereflexi vlastní praxe a k otevřené komunikaci o ní. Nepodporuje postoje limitující učící se potenciál klienta jako jsou manipulace, nevyžádané rady nebo pocity viny.
5. Mentor využívá smysluplné metody práce s cílem rozšiřovat uvědomění klienta a plánovat akce se zaměřením na budoucnost. Dodržuje jasnou strukturu mentorského rozhovoru a pravidla využívání dalších technik (v rámci pozoro-

rování, dotazování apod.) Zásadním kritériem je pro mentora vždy užitečnost a měřitelnost výsledku.

6. Mentor přednostně nenabízí klientům vlastní hotová řešení, podporuje klienta v nalezení vlastních. Vědomě podporuje a motivuje klienty k učení, přičemž v maximální míře přenáší na klienta zodpovědnost za výsledek mentoringu.
7. Mentor je schopen vyhodnocovat výsledky své práce a profesně se rozvíjet. Mentor využívá zpětnou vazbu od klientů, je schopen reflektovat svou praxi a vyhodnocovat výsledky své práce s klienty. Průběžně zvyšuje kvalitu své práce a sleduje nejnovější trendy v oboru.
8. Mentor dodržuje etická pravidla komunikace a ctí etický kodex pro kouče a mentory (ČAMV, EMCC, ICF) a jedná podle profesních standardů těchto organizací.
9. Mentor prochází pravidelnou supervizí individuální, nebo skupinovou.
10. Mentor udržuje profesní vztahy se zadavateli, navrhuje začlenění mentoringu do systému dalšího vzdělávání v rámci školy/školského zařízení.

5 Předpoklady úspěšného interního mentoringu

(převzato a upraveno z Václav Šneberger, Saša Dobrovolná: Zavádění interního mentoringu ve škole, Ostrava, 2014)

Na učení zaměřený mentorský program či vztah začíná vždy uvědoměním si sdílené vize a vyřčených i nevyřčených očekávání a zkušeností pedagoga. Cíle kooperativního, rozvojového a učícího se vztahu jsou závislé zejména na následujících předpokladech:

1. Důsledné zavádění principů učící se organizace, zejména princip týmového učení, kdy učící se proces je ve škole centrální složkou všech aktivit. Klientem učení tedy nejsou jen děti a žáci, ale celý sbor. Takové mentorské programy pak vytvářejí učící se týmy, zvyšují efektivitu a kvalitu pedagogické praxe důslednou výměnou zkušeností a nastavují tak normu nehodnotícího rozvojového učení jako základního principu práce ve škole oproti tradičnímu učení prostřednictvím deficitního modelu odhalování chyb.
2. Důležitou součástí mentorského programu je emocionální bezpečí, kdy mentoři vytváří bezpečné prostředí pro učení, kde verbální i neverbální komunikace opatrně vytváří prostor mezi podporou a kladením výzev pro pedagogy. Takové prostředí pak podporuje pedagogy ke sdílení otázek, obav, informací nebo i přiznání mezer v pedagogických kompetencích a proměňuje je v konstruktivní a produktivní interakce učení.
3. Mentorské programy vytvářejí příležitosti pro oboustranné učení, verbalizovat nahlas myšlenky a obavy, sdílet informace a podporovat kreativitu a inovace v oblasti rozvoje pedagogických kompetencí. Učení je vždy reciproční, například přidává hodnotu zkušenějším učitelům a mentorům a podporuje sebe-vědomí těch začínajících.
4. Hlavním smyslem mentoringu je podpořit a zkvalitnit učení dětí a žáků prostřednictvím zkvalitnění pedagogických kompetencí pedagogů. Mentorské schůzky, rozhovory a praxe využívající externích, ale i interních dat, ne pouhých dojmů, se tak může transformovat ve smysluplné zkvalitnění praxe

ve třídě.

5. Úspěšný mentorský program musí být integrální součástí dalších aktivit ve škole, zejména plánu a realizace DVPP, vyhodnocování a revize ŠVP stejně jako mentoring musí být integrální součástí již existujících metod podpory pedagogů a kurikulárních aktivit.

6 Jak vytvářet podmínky pro zavádění mentoringu ve škole

(převzato a upraveno z Václav Šneberger, Saša Dobrovolná: Zavádění interního mentoringu ve škole, Ostrava, 2014)

Mentoring ve škole může být silným nástrojem pro zvyšování pedagogických kompetencí a učení všech zúčastněných. V ideálních podmínkách pak umožňuje využívat již všechny existující zdroje, je minimálně závislý na externí motivaci a napomáhá zavádění inovací, vzájemnému učení a zvyšování kvality pedagogického procesu jako celku. Bohužel ideální podmínky jsou často vzdálené realitě. Nicméně níže uvádíme několik podmínek, o jejichž splnění stojí usilovat tak, aby v případě jejich naplňování umožňovaly zavádění a maximálního využití mentoringu v rámci školy. Některé z těchto podmínek leží v obecné rovině, jiné jsou zejména úlohou vedení školy nebo zřizovatele.

1. Chyba je součástí učení

Mentoring jako nástroj učení v sobě obsahuje nutnost měnit zavedené postupy, zkoušet nové metody a postupy pedagogické práce, měnit a uzpůsobovat prostředí vzdělávání. Jakoukoli dovednost se však dobře nenaučíme hned prvním pokusem. Vzpomeňte na své začátky v autoškole nebo když jste se učili zavázat si tkaničky. Několikrát uděláte chybu, mnohokrát se vám tkaničky rozváží nebo dokonce spadnete. Každá nová dovednost potřebuje mnoho opakování, a také možnost selhat – udělat chybu. Když se učitel učí zadávat instrukce ke kooperativní práci žáků ve skupinách, určitě to bude z počátku kostrbaté, něco se nepodaří, nebude například hned jasný a srozumitelný. Možnost dělat chyby, ne záměrně, ale trénovat novou dovednost je předpokladem toho, aby se taková dovednost usadila, zautomatizovala, stala se integrální částí repertoáru pedagoga. V organizační kultuře škol, která je často postavená na zakrývání chyb, protože jejich ukázání je trestáno snížením známky, je pro učitele obtížné už jenom to, že řekne, že něco neumí, nebo že se něco učí. Nemožnost experimentovat a dělat chyby tak stejně jako žákům i učitelům prakticky znemožňuje učení nebo ho značně zplošťuje.

Otázky k autoevaluaci:

- Jsme schopni si přiznat slabé stránky našeho vlastního učení?

- Kde hledáme náročná místa? U sebe? U dětí, žáků?
- Na koho a na co se vy-omlouváme?
- Kolik prostoru věnujeme plánování a implementaci nových pedagogických konceptů?

2. Čas a prostor

Každé učení, stejně tak i učení v rámci mentorského vztahu, vyžaduje svůj čas a prostor. Mentoři i jejich klienti musí svou práci vykonávat v rámci pracovní doby, což je obtížné, protože řada pedagogů svou pracovní dobu vnímá pouze jako čas, kdy učí žáky, ne jako čas, kdy se učí oni sami. Vytvoření vhodných časových struktur v rámci nabitého programu pro mentory a klienty umožňuje i pozorování ve třídách, možnost konzultovat přípravu na vyučování nebo ad hoc rozhovor na chodbě či ve sborovně. Čím strukturovanější a jasněji vymezený čas pro učení učitele bude, tím můžeme očekávat lepší výsledky a také vnímání odpovědnosti za vlastní učení. Pravidelné měsíční schůzky, čtvrtletní hodnocení, půlroční revize kontraktu atd. To samé platí i pro prostor, ve kterém probíhá mentoring. Nemusí se jednat o speciální místnost, ale rozhodně by měl umožňovat důvěrné setkání bez rušivých vlivů z okolí. Vytvoření podmínek, času a prostoru také ukazuje jakou důležitost přikládáme vlastnímu učení pedagogů a že je integrální součástí náplně práce každého pracovníka školy.

Otázky k autoevaluaci:

- Jaká je struktura DVPP v naší škole?
- Kolik času a kde se učíme?
- Jaká je mentorský program strukturován?
- Kolik času mají mentoři na pozorování a rozhovory v rámci svého úvazku?

3. Zdroje, informace

Podmínkou pro rozvoj učení je také dostatek kvalitních zdrojů a informací, tedy znalostí vstupujících do procesu učení. Ačkoli je ve školách k dispozici často mnoho metodických materiálů i knižních titulů, v mnoha případech nejsou pedagogové schopni jejich potenciál využívat nebo vybrat vhodné zdroje informací k vlastnímu učení. To samé platí i o efektivitě práce s internetovými a elektronickými zdroji. Budování digitálních i osobních portfolií nebo znalostních databází jako výchozího zdroje pro jednotlivá témata umožní pedagogům cíleně získat informace potřebné právě pro tu dovednost, na jejímž zkvalitnění se rozhodli pracovat. Často se v procesu mentoringu setkáváme s tím, že je nejdříve potřeba oprášit teoretické znalosti, např. co je to konstruktivistická pedagogika, metody aktivního učení, formativní hodnocení apod. a teprve poté zavádět takové principy a dovednosti do praxe. Bez pochopení a uvědomění si hlubšího významu pedagogických kompetencí tak mohou být získané dovednosti pouze plochým seznamem metod nepodporujících zkvalitnění učení žáků. Zdroje a informace existují, podmínkou je tedy k nim pedagogy navést a ukázat jim souvislosti, užitečnost takových znalostí pro jejich profesní rozvoj.

Otázky k autoevaluaci:

- Jaké metodické a metodologické zdroje jsou pro pedagogy k dispozici?
- Kde a jak mohou učitelé získat metodickou podporu?
- Kde a jak jsou diskutovány pedagogické kompetence a jejich naplňování v rámci školy?
- Jaké zkušenosti máte s využíváním pedagogických portfolií?

4. Individualizace a možnosti rozvoje pedagogické kariéry

Stejně jako podporujeme každého žáka v dosahování osobního maxima v rámci výuky, musíme brát na zřetel i individualizaci učení pedagogů v rámci jedné školy. Zdaleka neplatí, že starší nebo zkušenější pedagogové zákonitě musí být kvalitnějšími a naopak. V praxi se také můžeme setkat s řadou učitelů, kteří své pedagogické dovednosti získávají až v dalším průběhu vlastní kariéry. Důsledná individualizace vycházející z konkrétních dat, autoevaluace i externí evaluace pedagogických dovedností zefektivňuje proces učení i využívání již existujících zdrojů, například vzájemným sdílením zkušeností. Školení pro celé sbory nebo podobný transfer znalostí by měl být odrazovým můstkem pro individuální plánování profesního růstu

ať v rovině vertikální, funkční nebo také horizontální, tedy o co nového a jakým způsobem chci obohatit vlastní pedagogickou praxi. V praxi je tedy nutné na základě analýzy plánovat a realizovat v rámci školy soubor individuálních plánů vedoucích k jednomu cíli, i když jednotlivé cesty a postupy budou různé, třeba podle učebních preferencí jednotlivých pedagogů. Podmínkou zde je tedy například pravidelné a nejen formální plánování a hodnocení DVPP konkrétního pedagoga spojené s hodnocením nejen dosažených úspěchů třeba v mentoringu, ale zejména oceněním posunu směrem ke kvalitní praxi.

Otázky k autoevaluaci:

Mají učitelé individuální vzdělávací plány a v jaké kvalitě?

Jak zjišťujete procesní kvalitu pedagogické práce?

Jaké jsou kariérní možnosti v rámci školy?

Jak hodnotíte DVPP jednotlivých pedagogů?

5. Participativní management školy

Interní mentoring založený na dobrovolném zkvalitňování pedagogických kompetencí s sebou přináší i nutnost participativního managementu v práci vedení škol. Hierarchické na moci založené vedení lidí je instruktivní a postavené na úkolování a kontrole. Mentoring, který je vynucován či dokonce úkolován zezhora, je sice možný, nicméně nemůžeme očekávat valné výsledky, ani růst vnitřní motivace pedagogických pracovníků. Čím více se učitelé vzájemně učí, tím více roste jejich profesní sebedůvěra, a zároveň klesá nutnost kontroly. Vnitřně motivovaný a loajální zaměstnanec, který umí posoudit své silné a slabé stránky, tak nepotřebuje tolik řízeného vedení, ale spíše vytvořit podmínky pro své učení a práci. Vedení školy, které má vytvořit vhodné podmínky zmíněné výše, umí naslouchat vlastním zaměstnancům, a zároveň jasně stanovit priority a cíle, je pro efektivní a úspěšný rozvoj stejně důležité jako vzdělání interních mentorů nebo dostatek informací a zdrojů.

Otázky k autoevaluaci:

- Jak probíhá plánování a hodnocení zaměstnanců školy?
- Jak je ve škole sdílena moc, kdo a proč o čem rozhoduje?
- Jakým způsobem stanovujete a komunikujete priority a cíle školy pro jednotlivá období?

- Jak a jakou zpětnou vazbu získáváte?

6. Propojení DVPP a školního vzdělávacího plánu

Podmínkou rozvoje učení a mentoringu je také závislé na schopnosti školy propojit svůj vlastní školní vzdělávací program se systémem dalšího vzdělávání. Jinými slovy, vhodná analýza vzdělávacích potřeb založená na pravidelné a efektivní revizi ŠVP, vede k určení vzdělávacích priorit pedagogických pracovníků. Podmínkou efektivního mentoringu je tedy stanovení jasných priorit, referenčního rámce. Zvyšování efektivity a kvality učení nesmí být realizováno ad hoc nebo úzkými skupinami “ostrůvků” učení, ale jen na základě reálných dat a systematizace všech činností zkvalitňujících vzdělávací proces.

Otázky k autoevaluaci:

Jak získáváte informace o kvalitě svého ŠVP?

Jaký je systém revize a zkvalitňování ŠVP?

Jak a na základě jakých informací stanovujete priority ŠVP?

Jak vyhodnocujete investice do ŠVP?

7. Vzdělání interních mentorů a spolupráce s externími mentory

Nedílnou součástí podmínek pro úspěšné zavádění mentoringu je kvalitní příprava interních mentorů. V ideálním případě začíná jejich vzdělávání vlastní, minimálně půlroční klientskou zkušeností s externím mentorem, poté či v jejím průběhu minimálně roční výcvik v mentorských dovednostech. Zejména v počátcích mentorské kariéry pak zajištění individuální i skupinové supervize ze strany zkušenějších kolegů a podpora síťování mentorů v rámci oboru nebo regionu. Samostatnou kapitolou je pak podpora ze strany vedení škol v dalším profesním rozvoji a členství v profesních organizacích a publikační činnost. Investice do kvalitních interních mentorů není malá, ani jednoduchá, nicméně se vyplatí.

Otázky k autoevaluaci:

- Máte plán vzdělávání interních mentorů?
- Jak interní mentory vybíráte?
- Jaký máte kontrakt a jaké podmínky vytváříte pro jejich práci?

- Jak evaluujete interní mentoring?

8. Spolupráce s dalšími partnery

Otevřenost školy vnějším podnětům, komunitě a dalším sociálním partnerům vytváří prostředí pro sociální a společenský dialog a napomáhá škole stát se centrem vzdělání v rámci komunity. Zároveň také umožňuje mobilizovat zdroje potřebné i pro rozvoj mentorských programů jako jsou informace a znalosti z jiných oborů péče o děti a žáky, jako i podporu v oblasti materiálního a finančního pokrytí nákladů spojených se zkvalitňováním pedagogické praxe.

Otázky k autoevaluaci:

S jakými sociálními partnery v oblasti profesního rozvoje pedagogických pracovníků spolupracujete?

Jak zapojujete organizace mimo školu do systému dalšího vzdělávání?

Jak vyhodnocujete spolupráci s komunitou a jak ji plánujete?

Jaké zdroje využíváte z širší komunity?

9. Ocenění úspěchů

Samostatnou kapitolou nebo podmínkou pro úspěšné zavádění interního mentoringu je z hlediska vedení škol zejména nutnost oceňovat dosažené úspěchy jako předpoklad posílení vnitřní motivace zapojených pedagogů i mentorů. Interní mentoring není práce navíc, ale nedílná součást péče o profesionalitu oboru. V rámci mentoringu nestavíme na deficitu, chybách, ale naopak podporujeme a kultivujeme ty dovednosti, které jsou rozvinuté a oceňujeme úspěchy. Vhodná adekvátní forma průběžného oceňování tak umožňuje podpořit dosažené úspěchy a také otevírat možnosti dalším pedagogům na cestě zkvalitňování jejich vlastní práce. Nejedná se jen o finanční ocenění, ale zejména o ocenění, které buduje profesní sebeúctu a motivuje ke kariérnímu růstu.

Otázky k autoevaluaci:

Jak vyhodnocujete kvalitativní výsledky pedagogů?

Jaké jsou hlavní motivátory pedagogů pro DVPP?

Jaké jsou silné a slabé stránky profesního rozvoje?

Jaké dovednosti, znalosti a postoje ve škole oceňujete a jak?

10. H = P - N aneb systematizace

Interní mentoring v rámci školy bude užitečný a úspěšný ve chvíli, kdy jeho zavádění nebude pro jakékoli aktéry prací nebo projektem navíc, ale programem, prohlubujícím a zkvalitňujícím, často ulehčujícím již existující procesy a aktivity. Přidaná hodnota H bude vysoká jako celkový přínos P snížený o náklady N. V ideálním případě pak má mentoring naopak náklady na DVPP snižovat a snižovat tak i nutnost zvyšování, energie, času a prostředků do již existujících aktivit. Čím izolovanější a nesystémové zavádění mentoringu bude, tím větší budou náklady a můžeme tedy očekávat nevalnou přidanou hodnotu.

Otázky k autoevaluaci:

Jaký přínos má pro vás interní mentoring?

Jaké jsou náklady na rozvoj interního mentoringu?

Jakou přidanou hodnotu vám proces mentoringu přináší?

Jak snižujete náklady a zefektivňujete pedagogické procesy, zejména DVPP?

7 Podpora a supervize/intervize mentorů

Mentoring a mentorské dovednosti popsané výše v desateru jsou z valné části také komplementární k dovednostem, které mentoři získávají výcvikem a náslenou péčí o rozvoj. Důležitou součástí cesty stávání se mentorem a nabízení kvalitních služeb klientům z řad kolegů nebo služeb externího mentoringu je pravidelná supervize a podpora, nejčastěji ve formě mentor - mentoringu. Jedná se o individuální či skupinové vzdělávací akce, nejčastěji s následujícím zaměřením:

- **Případová supervize** sloužící k ujasnění a revizi vztahu mentor - klient, včetně obsahových, procesních i strukturálních náležitostí zakázky. Umožňuje sdílet, rozšiřovat uvědomění o vlastní zakázce, získat zpětnou vazbu a tipy na intervence (revizi) zakázky, popřípadě nalezení následných kroků či řešení problémů s obtížným klientem například s klientem v odporu atd. U začínajících mentorů může hrát také úlohu jako dohled a ujištění, že jsou se svými klienty na správné cestě učení a rozvoje. Využívá se zejména tzv. bálintovský přístup a skupinová forma, která umožňuje i ostatní mentorům učit se díky zkušenostem a jejich sdílení s ostatními. Abychom mohli mluvit o smysluplné aktivitě při provázení mentorskou cestou užitečné podpory, je potřeba pro případovou supervizi vyčlenit **minimálně tři hodiny během tří měsíců, tedy v roce celkem 12 hodin skupinové případové supervize.**
- **Individuální případová supervize** je formou předchozí, umožňuje ale jít do větší hloubky v bezpečnějším prostředí duálního vztahu mezi supervizorem a mentorem, více než na řešení se pak tedy zaměřuje na postojovou složku dovedností, potřebných k užitečnému mentoringu
- **Mentor - mentoring** je vlastně samostatným mentorským vztahem, kde klientem je zpravidla začínající mentor, který tak získává dvojí podporu. Jednak má vlastní klientskou zkušenost, která obohacuje jeho mentorskou praxi, jednak cíleně a na základě zpětné vazby pracuje na rozvoji svých mentorských dovedností. Časová dotace zde je stejná jako v případě pedagogického mentoringu, tedy minimálně půlroční kontrakt s minimálně 12 hodinami přímé podpory. Často se pracuje s nahrávkami mentorských rozhovorů, na

které mentor získává od svého supervizora zpětnou vazbu, stejně jako s mentorským portfoliem, které mapuje cestu stávání se mentorem. Mentor mentoring je také vhodné zařadit i pro zkušenější mentory v případě, že prošli některým z následných či specializovaných výcviků a potřebují nové znalosti a dovednosti zařadit do své mentorské praxe.

- **Intervizní skupiny**, tedy vzájemná podpora, sdílení a výměna zkušeností mezi mentory. Umožňuje bez větších nákladů na základě vnitřní reciprocity získat oporu a zpětnou vazbu na probíhající zakázky. Účastníci intervizních skupin oceňují také výměnu pedagogické literatury a oborovou podporu. Mohou být realizovány formou osobních setkání, velmi častá je také varianta s využitím ICT (Skype, Viber) nebo telefonické vzájemné intervize.

V ideálním případě má mentor možnost využívat všechny formy výše zmíněné, s těžištěm v intervizi a v případě začínajících mentorů v mentor mentoringu jako zdroji vlastního učení na cestě k reflektivní praxi. Stejně jako ostatní dovednosti mají i ty mentorské tendenci vyprchat s časem, je proto zásadní kvalitní podporu plánovat již při výcviku mentorů nebo plánování větších zakázek směrem k pedagogické veřejnosti.

Další vzdělávání mentorů

Plánování dalšího vzdělávání se musí opírat o základní výcvik, kterému předchází důsledný výběr vhodných kandidátů pro mentorskou práci. Základní výcvik je formálně zahájením cesty stávání se mentorem, stejně jako vstupní branou k profesnímu růstu vůči kariévnímu řádu, který se připravuje k implementaci do systému školství a vzdělávání.

Předpokládáné charakteristiky adeptů pro výcvik v mentorských dovednostech aneb jak ze svých řad vybrat kandidáty pro mentorskou práci:

Postoje a charakter

- Ochota stát se vzorem pro ostatní učitele;

- Pevný závazek vykonávat učitelské povolání;
- Přesvědčení, že mentoring zlepšuje výukovou praxi;
- Ochota zasazovat se za kolegy;
- Jasný závazek k celoživotnímu vzdělávání;
- Schopnost reflexe a poučení z chyb;
- Připravenost sdílet informace a nápady s kolegy;
- Houževnatost, flexibilita, vytrvalost a otevřená mysl;
- Smysl pro humor, důvtip.

Odbornost a zkušenosti

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

Komunikační dovednosti

- Schopnost formulace efektivních výukových technik;
- Schopnost pozorně naslouchat;
- Klade otázky, které vybízejí k reflexi a napomáhají porozumění;
- Nabízí kritiku pozitivním a produktivním způsobem;
- Umí efektivně využívat čas;
- Vyzařuje zápal pro další vzdělávání;
- Je diskrétní a zachovává důvěrnost.

Interpersonální dovednosti

- Je schopen udržovat profesní vztahy založené na důvěře;
- Vnímá emoční a odborné potřeby učitele;
- Je pozorný k citlivým politickým a občanským otázkám;
- Funguje dobře ve spolupráci s příslušníky menšin;
- Je přístupný, bez obtíží navazuje vztahy s ostatními lidmi;
- Je trpělivý, nehodnotí ukvapeně.

Příloha č.1 - Návrh kontraktu mezi pedagogem a mentorem, včetně vysvětlivek

Dohoda o mentoringu

Údaje o mentorovi/mentorce

Jméno a příjmení:

Škola:

Adresa a telefon:

Údaje o učiteli/učitelce

Jméno a příjmení:

Škola:

Adresa a telefon:

Vzdělání:

Pedagogické zkušenosti:

Odbornost:

Cíle/Očekávané výsledky

Mentor a učitel společně formulují cíl mentoringu, tzn. co bude následovat po jeho uzavření. Co bude učitel umět? Učitel otevřeně vyjádří své potřeby, otázky a podněty, aby stanovené cíle a činnosti byly přínosné, praktické a vycházely z jeho reálných potřeb.

Plánované činnosti a metody

Jaké činnosti budou v rámci mentoringu probíhat a jaké metody bude mentor s učitelem používat, aby mentoring splnil vytyčené cíle?

Vzájemné závazky

K čemu se učitel zavazuje – např.: přečtení konkrétní knihy, absolvování semináře, pozorování v hodinách kolegy....

K čemu se zavazuje mentor?

Monitoring

Jak bude mentor provádět hodnocení a evaluaci rozvoje nabytých dovedností, znalostí a úspěchů učitele v průběhu mentoringu? Jak bude probíhat autoevaluace učitele? Zamyslete se na různými možnostmi, jako například dotazník, fotodokumentace, vybrané videozáznamy, dokládající pokrok apod.

Evaluace mentora/mentorky

Kdo bude hodnotit práci mentora/mentorky? Jakým způsobem? Kdo by mohl k hodnocení přispět (mimo učitele/učitelky)?

Zdroje

Z jakých zdrojů bude mentoring čerpat? Na koho se lze obrátit pro pomoc? Jaké budou náklady?

Seznamte učitele s vámi používaným kompetenčním rámcem a jeho využitím.

Časový rozsah

Kdy proces mentoringu začíná, jak dlouho potrvá? Jaká bude frekvence setkání a jejich délka?

Kolik času bude mentor trávit mentoringem?

Stanovte akční plán, který bude zahrnovat rozpis a trvání činností, data setkání (činností) a termíny splnění cílů.

Závěr mentoringu

Jak bude mentor prezentovat své postřehy učiteli? Jakým způsobem mu bude poskytovat zpětnou vazbu? Kdy bude mentoring uzavřen? Jakým způsobem? Jaké jsou možnosti prodloužení kontaktu po formálním uzavření mentoringu?

Místo a datum

Podpisy mentora/mentorky a učitele/učitelky

Schválení sponzorem/ředitelem/kou:

8 Doporučená literatura:

1. BRUMOVSKÁ, T. – MÁLKOVÁ, SEIDLOVÁ, G. *Mentoring. Výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7367-772-5.
2. CRKALOVÁ, A. – RIETHOV N. *Průvodce světem koučování a osobnostní typologie*. Praha: Managemet Press, s.r.o. 2012. ISBN 978-80-7261-252-9.
3. COLLINS, J. *Jak u dobré firmy udělat skvělou*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-274-2545-1.
4. DAŇKOVÁ, M. *Koučování. Kdy, jak a proč*. Praha: Grada Publishing, 2008. 112 s. ISBN 978-80-247-2047-0.
5. DEMBKOWSKI, S. – ELDRIDGE, F. – HUNTER, I. *7 kroků efektivního koučování*. Brno: Computer Press, 2009. 224 s. ISBN 978-80-251-1897-9.
6. FISCHER-EPE, M. *Koučování. Zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál, 2006. 192 s. ISBN 80-7367-140-9.
7. FLEMING, I. – TAYLOR, A., J., D. *Koučink. Management do kapsy 2*. Praha: Portál, 2005. 107 s. ISBN 80-7367-009-7
8. HABERLEITNER, E. – DEISTLER, E. – UNGVARI, R. *Vedení lidí a koučování v každodenní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2009. 256 s. ISBN 978-80-247-2654-0.
9. HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2007. 240 s.
10. PARMA, P. *Umění koučovat*. Praha: Alfa Publishing, 2006. 222 s. ISBN 80-86851-34-6.
11. PETRÁŠOVÁ, M., A. - PRAUSOVÁ, I. – ŠTĚPÁNEK, Z. *Mentoring – forma podpory nové generace*. Praha: Portál, 2014. 160 s. ISBN 978-80-262-0625-5.
12. SUCHÝ, J. – NÁHLOVSKÝ, P. *Životní koučování a sebekoučování*. Praha: Grada Publishing, 2012. 112 s. ISBN 978-80-247-4010-2.
13. ŠNEBERGER, V. *Co je mentoring a jeho zavádění ve škole*. Ostrava: Repronis, 2012. 18 s. ISBN 978-80-7329-331-4.
14. ŠNEBERGER, V. *Koučovací přístup v práci učitele*. Ostrava: Repronis, 2012. 13 s. ISBN 978-80-7329-332-1.
15. WHITMORE, J. *Koučování*. Praha: Managemet Press, s.r.o. 2003. ISBN 978-80-7261-209-3. Bower, M. (2005). Developing a District's Mentoring Plan. From Vision to Reality. In Portner, H. (Ed.), *Teacher Mentorign and Induction. The State of the Art and Beyond*. (s. 21 – 39). Thousand Oaks: Sage Publications.
16. Britton, T., & Paine, L. (2005). Applying Ideas From Other Countries. In Portner, H. (Ed.), *Teacher Mentorign and Induction. The State of the Art and Beyond*. (s. 225 – 239). Thousand Oaks: Sage Publications.

17. Casey, J., & Claunch, A. (2005). The Stages of Mentor Development. In Portner, H. (Ed.), *Teacher Mentoring and Induction. The State of the Art and Beyond*. (s. 95 – 108). Thousand Oaks: Sage Publications.
18. Drago-Severson, E. (2004). *Helping Teachers Learn*. Thousand Oaks: Sage Publications.
19. Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
20. Ganser, T. (2005). Learning From the Past - Building for the Future. In Portner, H. (Ed.), *Teacher Mentoring and Induction. The State of the Art and Beyond*. (s. 3 – 19). Thousand Oaks: Sage Publication.
21. Johnson, W. B., & Ridley Ch. R. (2008). *The Elements of Mentoring*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
22. Jonson, K. F. (2008). *Being an Effective Mentor*. Thousand Oaks: Sage Publications.
23. Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (c2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Amsterdam: Elsevier.
24. Lipton, L., & Wellman, B. (2005). Cultivating Learning – Focused Relationships Between Mentors and Their Protégés. In Portner, H. (Ed.), *Teacher Mentoring and Induction. The State of the Art and Beyond*. (s. 149 – 165). Thousand Oaks: Sage Publication.
25. Moir, E. (2005). Launching the Next Generation of Teachers. The New Teacher Center's Model for Quality Induction and Mentoring. In Portner, H. (Ed.), *Teacher Mentoring and Induction. The State of the Art and Beyond*. (59 – 73). Thousand Oaks: Sage Publication.
26. Rowley, J. (2005). Mentor Teachers as Instructional Coaches. In Portner, H. (Ed.), *Teacher Mentoring and Induction. The State of the Art and Beyond*. (s. 109 – 127). Thousand Oaks: Sage Publication.
27. Villani, S. (2005). Mentoring Promotes Teacher Leadership. In Portner, H. (Ed.), *Teacher Mentoring and Induction. The State of the Art and Beyond*. (s. 169 – 211). Thousand Oaks: Sage Publication.
28. Wong, K. H. (2005). New Teacher Induction. The Foundation for Comprehensive, Coherent, and Sustained Professional Development.. In Portner, H. (Ed.), *Teacher Mentoring and Induction. The State of the Art and Beyond*. (s. 41 – 58). Thousand Oaks: Sage Publication.
29. Zachary, L. J. (2005). *Creating a Mentoring Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

Elektronické zdroje:

- Field, B., & Field, T. (1994). *Teachers as Mentors: A Practical Guide*. Florence: Routledge [online]. Přístup dne 22. 2. 2013, z

<http://site.ebrary.com/lib/masaryk/Doc?id=10095778&ppg=76>.

- Katz, L. G. (1972). The Developmental Stages of Teachers. *ECAP Collaborative* [online]. Přístup dne 6. 2. 2013, z <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/katz-dev-stages.html>.

9 Malý slovník pojmů v oblasti mentoringu

ETICKÝ KODEX

- dokument upravující obecná i konkrétní pravidla práce v organizacích či profesích

FÁZE UČENÍ

- **nevědomá nekompetence:** klient neví, že konkrétní činnost nedělá dobře; nemá dostatek informací na to, aby mohl řešit problémy, a neuvědomuje si, že potřebné informace nemá.

- **vědomá nekompetence:** klient ví, že konkrétní činnost nedělá nedobře; stále postrádá potřebné informace, ale už si uvědomuje, že je nemá.

- **vědomá kompetence:** když se klient na příslušnou činnost zaměří, zvládá ji zatím nejistě, ale dělá ji; disponuje potřebnými informacemi, je si vědom toho, že je má, musí se však na ně soustředit.

- **nevědomá kompetence:** klient zvládá příslušnou činnost dobře, aniž se na ni vědomě zaměřuje; má informace, které potřebuje, a natolik si je osvojit, že nemusí přemýšlet o jednotlivých detailech, aby věděl, co funguje a co ne – přetavil informace v poznání.

KLIENT

- zákazník, mentee; v našem případě partner mentora

KONTRAKT

- písemná profesní dohoda, která obsahuje informace o mentorovi i klientovi + okolnosti vzniku, průběhu a ukončení spolupráce mentora s menteeem

KOUČ

- vede klienta k uvědomění si vlastních znalostí a zkušeností a podporuje ho v nalezení toho, co je pro něj v dané situaci užitečné

KOUČOVÁNÍ

- podpora směřující k využití lidského potenciálu a ke změně vzorců chování a myšlení; zabývá se nespécifickými dovednostmi

MENTOR

- provází, podporuje klienta, aby zkušenosti, které uzná za užitečné, zavedl do svého profesního života jako dovednosti

MENTORING

- podpora profesního rozvoje zahrnující dvě složky: expertní oborovou znalost a procesní znalost

MENTORSKÝ ROZHOVOR

- základní metoda mentoringu, která se řídí konkrétními zásadami a má modelovou strukturu

MODEL GROW

- jeden z postupů, jímž lze vést mentorský rozhovor (GOALS- cíle; REALITY- realita; OPTIONS- možnosti/příležitosti; WILL- vůle/plánování)

PORADCE

- odborník, specialista zaměřený na identifikaci rezerv a potíží, poskytuje klientovi doporučení dalšího postupu ke zlepšení stavu

SILNÉ OTÁZKY

- otázky, jež dokáží změnit klientův dosavadní úhel pohledu na téma; klient díky tomu přichází na nové postřehy, jeho benefit z rozhovoru se tak zvětšuje.

ZADAVATEL

- organizace/vedoucí pracovník, který se na mentora obrací se zakázkou (téma, cíl, konkrétní výstup) a financuje ji

ZPĚTNÁ VAZBA

- nástroj učení, kdy sledující popisuje, co se klientovi dařilo (pojmenuje silné stránky), přidá náměty na zlepšení a motivuje klienta ke zmíněným zlepšením.

Název projektu: Učitel - mentor

Registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.00/48.0058

Žadatel projektu: Vysočina Education

Partner projektu: Česká asociace mentoringu ve vzdělávání



www.vys-edu.cz

Vysočina Education je příspěvková organizace Kraje Vysočina, která byla primárně zřízena jako instituce pro zajištění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a podpory rozvoje škol. Vysočina Education má pobočky ve všech okresních městech kraje a díky tomu poskytuje nabídku vzdělávacích aktivit pro pedagogické pracovníky v celém kraji. Vzdělávací nabídka zahrnuje kromě jiného jazykové vzdělávání, podporu metodických dovedností v různých předmětech, rozvoj měkkých dovedností a osobní rozvoj pedagogů. Vysočina Education je úspěšným realizátorem projektů financovaných z EU, v rámci kterých podpořila např. zavádění nových metod do výuky jazyků – CLIL, zavádění prvků bezpečné práce s internetem na školách, vzdělávání manažerů škol, další rozvoj pedagogů z málotřídních škol v Kraji Vysočina, zavádění prvků mentoringu do škol, rozvoj technických oborů a kariérového poradenství.

Organizace úspěšně pomáhá rozvíjet mezinárodní aktivity podpořené v rámci přeshraniční spolupráce regionů nebo programů zaměřených na mezinárodní spolupráci ve vzdělávání, zabývá se sdílením zkušeností především v oblasti kariérového poradenství či systémy řízení škol.



www.camv.cz

Česká asociace mentoringu ve vzdělávání je profesní sdružení profesionálů v oboru vzdělávání dospělých. Jako nevládní, nepolitická organizace má za cíl usilovat o rozvoj mentoringu jako oboru, a to v rovině teoretické i praktické.

Asociace považuje mentoring za užitečný nástroj pro zvyšování kvality ve vzdělávání a prostředek profesního rozvoje pedagogických pracovníků a jejich pedagogických kompetencí. Asociace sdružuje osoby a organizace, které mají za cíl podporovat kvalitu pedagogické práce, zejména prostřednictvím vzdělávacích, informačních, supervizních a výzkumných aktivit pro odbornou i laickou veřejnost. Asociace je také významným partnerem státních i nestátních organizací působících v oblasti vzdělávání.