

MENTORING JAKO NÁSTROJ PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELŮ VE ZLÍNSKÉM KRAJI

Bc. Jana Lukášová

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Lukášová**
Osobní číslo: **H120349**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Mentoring jako nástroj profesního rozvoje učitelů ve Zlínském kraji**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k mentoringu a profesním kompetencím pedagogických pracovníků.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu zaměřeného na evaluaci mentoringu ve Zlínském kraji s využitím techniky pozorování a seberefektivních škál.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

LAZAROVÁ, Bohumíra et al. Cesty dalšího vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

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

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

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

ZACHARY, Lois. The Mentor's guide. Facilitating effective learning relationships. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000. ISBN 0-7879-4742-3.

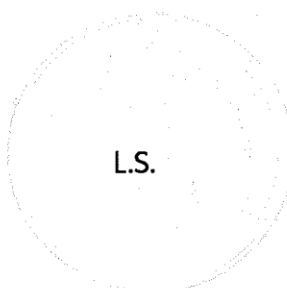
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2014**

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

Ve Zlíně dne 15. ledna 2014


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 16.4.2014

.....
Lukašová

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či 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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá mentoringem jako nástrojem profesního rozvoje učitelů. Teoretická část práce se skládá ze tří hlavních kapitol, z nichž první se zabývá učitelskou profesí z hlediska charakteristiky učitele, jeho kompetencí a profesního rozvoje formou dalšího vzdělávání učitelů a sebereflexe. Druhá kapitola se soustřeďuje na metodickou podporu učitelů a formy této podpory. Poslední kapitola teoretické části představuje mentoring ve školství jako jednu z efektivních forem metodické podpory učitelů a jako nástroj profesního rozvoje učitelů.

Praktickou část tvoří kvantitativní výzkum, který je postaven na dotazníkovém šetření. Zaměřili jsme se na zjištění úrovně kvality výuky učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům a po absolvování metodické podpory učitelů. Dále se snažíme zjistit, zda dochází k posunu vnímané kvality výuky u učitelů základních a středních škol ve Zlínském kraji v období před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

Klíčová slova: mentoring, metodická podpora učitelů, profesní rozvoj učitelů, kvalita vzdělávání

ABSTRACT

The diploma thesis is concerned with mentoring as a tool for professional development of teachers. The theoretical part consists of three main chapters. The first one describes the teaching profession in terms of characteristics of teacher's competence and professional development through their further education and self-reflection. The second chapter focuses on methodological support of teachers and its forms. The last chapter presents mentoring in schools as one of the most effective forms of methodological support for teachers and as a tool of their professional development.

The practical part includes quantitative research, which is based on a questionnaire survey. We focused on finding the level of teachers' teaching quality before providing them methodological support and after its completing. In addition, we try to determine whether there is advance in teacher's perception of their teaching quality at elementary and secondary schools in the Zlin region in the period before providing the methodological support for teachers and after its completing.

Keywords: mentoring, methodological support of teachers, professional development of teachers, educational quality

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Karle Hrbáčková, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za její ochotu a cenné rady v rámci celého výzkumu nejen diplomové práce, ale také projektu IGA. Dále děkuji učitelům, kteří byli ochotní se zapojit do našeho výzkumu a rodině za její podporu a trpělivost.

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

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 TEORIE UČITELSKÉ PROFESE.....	15
1.1 UČITEL	18
1.1.1 Role učitele.....	20
1.2 KOMPETENCE UČITELE	23
1.2.1 Pojem kompetence učitele.....	24
1.2.1.1 Profesní kompetence učitele	27
1.2.2 Klasifikace kompetencí učitele	28
1.3 PROFESIONALIZACE UČITELSKÉ PROFESE.....	32
1.4 STANDARD UČITELE	37
1.5 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE.....	45
1.5.1 Profesní dráha učitele	48
1.5.2 Sebereflexe učitelů jako způsob zefektivnění profesního rozvoje učitele	50
1.5.3 Další vzdělávání učitelů	55
2 METODICKÁ PODPORA UČITELŮ	59
2.1 FORMY METODICKÉ PODPORY UČITELŮ	62
3 MENTORING JAKO NÁSTROJ PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELŮ.....	70
3.1 HISTORIE MENTORINGU	72
3.2 MENTORING VE ŠKOLSTVÍ	74
3.2.1 Kompetence kvalitní pedagogické praxe	76
3.3 MENTOR A MENTEE	78
3.3.1 Mentor	78
3.3.1.1 Mentor jako uvádějící učitel	80
3.3.1.2 Kompetence mentora	83
3.3.1.3 Role mentee	84
3.3.1.4 Etický kodex	86
3.3.2 Mentee.....	86
3.3.2.1 Mentee jako začínající učitel	87
3.4 MENTORSKÝ VZTAH	89
3.4.1 Mentoring jako podpora začínajících učitelů	94
3.4.2 Fáze mentorské vztahu	97
3.5 FORMY MENTORINGU	98
3.6 PŘÍNOS MENTORINGU	100
3.7 EFEKTIVNOST MENTORINGU	103
II PRAKTICKÁ ČÁST	104
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	105

4.1	VÝZKUMNÝ CÍL	106
4.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A DÍLČÍ OTÁZKY	106
4.3	DRUH VÝZKUMU	110
4.4	TECHNIKA VÝZKUMU	110
4.4.1	Obsah dotazníku.....	111
4.5	VÝZKUMNÝ VZOREK	112
4.5.1	Charakteristika respondentů.....	112
4.5.2	Kritéria výběru výzkumného vzorku.....	113
4.6	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	114
5	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	115
5.1	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ.....	115
5.1.1	I. oblast - Plánování výuky a hodnocení práce žáků	115
5.1.2	II. oblast - Výukové strategie a rozvoj učení žáků	118
5.1.3	III. oblast - Prostředí a podmínky výuky	120
5.1.4	IV. oblast - Rozvoj školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností.....	123
5.1.5	V. oblast - Profesní rozvoj učitele.....	126
5.2	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ - CELKOVÁ ÚROVEŇ VNÍMANÉ KVALITY	129
5.3	SHRNUTÍ ZÁVĚRŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	136
	ZÁVĚR	142
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	144
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	154
	SEZNAM OBRÁZKŮ	155
	SEZNAM TABULEK.....	156
	SEZNAM PŘÍLOH.....	158

ÚVOD

V oblasti vzdělávání je kladen důraz především na **kvalitu vzdělávání**, ta patří k nejméně frekventovanějším termínům v současných pedagogických diskuzích a je jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí. V Bílé knize (2001) je zdůrazněna podpora učitelů a zlepšení kvality vzdělávání jako jeden z rozhodujících kroků, které je třeba ve vzdělávání učinit. Nemůžeme tedy opomenout klíčový faktor, který zásadně ovlivňuje vzdělávání a tím je učitel. Učitel je základní činitel výchovně vzdělávacího procesu, významnou měrou se podílí na utváření osobnosti žáků a právě proto bychom měli dbát o jeho profesní kvalitu. Kvalita učitele je dnes považována za nejdůležitější faktor rozhodující o kvalitě vzdělání.

Současné kurikulum klade důraz na zvyšování kvality vzdělávání tak, aby se odrazila v úrovni vědomostí a schopností žáků. Jestliže chceme, aby se kompetence žáka zvyšovaly, je potřeba se v první řadě zaměřit na toho, kdo žáka ovlivňuje nejvíce, kdo tvoří učební prostředí, kdo usměrňuje proces učení - tedy na pedagoga. Cesta ke zvyšování kompetencí žáků vede přes profesní rozvoj pedagogů, neboť oni jsou klíčovou osobností v edukačním procesu a rozvíjejí kompetence žáků.

Také Komise evropských společenství pro Radu EU a Evropský parlament o zlepšování kvality vzdělávání učitelů z roku 2007 se vyjadřují k této problematice a podle nich kvalita učitelů významně a přímo úměrně souvisí s dosahovanými výsledky žáků. Tvrdí také, že profesní rozvoj učitelů je efektivnějším způsobem zlepšení výsledků žáků než snižování počtu žáků ve třídě nebo zvyšování počtu hodin výuky. (Starý et al., 2012, s. 15)

Vedle této snahy se klade za cíl osvojování klíčových kompetencí u učitelů, které jim pomáhají v lepší orientaci a prosazení se v této době, která prochází neustálými změnami a ty se odráží i v oblasti vzdělávání. Osvojení a rozvoj těchto kompetencí u učitelů se stává také jedním z cílů současného kurikula.

V oblasti vzdělávání učitelů a jejich profesním rozvoji hraje významnou roli **mentoring**. Je to fenomén, který u nás není zdaleka tak rozšířený jako v zahraničí, ovšem i u nás se postupně rozšiřuje a touto formou podpory učitelů se zabývá například Lazarová, Píšová, Duschinská či Šneberger. Dnešní význam mentoringu je založený na tom, že mentor má podstatně více zkušeností oproti mentorovanému. O tom, zda by měl být i starší lze polemizovat. Jsme však toho názoru, že mentor může být i člověk stejně starý, podstatné je, aby byl zkuše-

nější. Ačkoliv tedy není mentoring v České republice příliš rozšířený, i přesto se s ním můžeme setkávat čím dál častěji, a to v souvislosti s nástrojem profesního rozvoje učitelů.

V této práci se budeme věnovat poskytování metodické podpory formou mentoringu, který je zaměřený především na začínající učitele, kterým může toto mentorské vedení pomoci v jejich profesním rozvoji.

Jsme si vědomi i toho, že podporu a pomoc nevyžadují pouze začínající učitelé. Důvod, proč je třeba vnímat mentoring ve vztahu nejen k začínajícím učitelům, nabýval v průběhu předchozích let na významu. Začalo se hovořit o nutnosti zajistit všechny pedagogy do této podpory, vzhledem k tomu, že se „zásadně mění charakter profesních rolí a požadavků na učitele.“ (Vašutová, 2008, s. 80)

Diplomová práce se opírá o aktuální projekt řešený v rámci Interní grantové agentury s názvem *Mentoring jako metodická podpora učitelů na základních a středních školách ve Zlínském kraji*. Jako členové výzkumného týmu projektu IGA chceme předložit učitelům Zlínského kraje program na podporu zvyšování jejich profesního rozvoje, protože ve Zlínském kraji doposud neexistuje ucelený a komplexní systém metodické podpory učitelů. Jedná se o metodu mentoringu, která má v zahraničních systémech školství značný úspěch a je používán jako forma kolegiální profesní podpory v mnoha oblastech.

V teoretické části vycházíme z předpokladu, že je důležité dbát o profesní rozvoj učitelů, neboť učitel je základní činitel výchovně vzdělávacího procesu a jako takový ovlivňuje učení žáků a jejich výsledky učení. Z toho důvodu se v teoretické části zaměřujeme na takové oblasti, které učitelům pomáhají v jejich profesním růstu. Jedná se např. o profesionalizaci učiteléské profese, která se zabývá profesním rozvojem učitelů a jejich kvalitou, dále profesním standardem, který představuje kritérium pro posuzování kvalit učitele a dalším vzděláváním učitelů, jejich sebereflexi a metodickou podporou, všechny tyto oblasti pomáhají učitelům k jejich profesnímu rozvoji a podpoře. Práce je tedy zaměřena na kvalitu práce učitele a cesty k jeho profesnímu rozvoji.

V první kapitole teoretické části se zabýváme učiteléskou profesí z hlediska charakteristiky učitele a jeho kompetencí, věnujeme se profesionalizaci učitelství a profesnímu standardu učitele, který sehrává v profesionalizaci učitelství významnou úlohu a v posledních kapitolách se zaměřujeme na profesní rozvoj učitelů formou dalšího vzdělávání učitelů a sebereflexe. Druhá kapitola se obsahově zaměřuje na metodickou podporu učitelů a její formy, mezi které patří například supervize, hospitace, koučování, již zmiňovaný mentoring nebo podpůrné skupiny.

V poslední kapitole teoretické práce se soustředíme na mentoring jako nástroj profesního rozvoje učitelů, zmiňujeme jeho historii, popisujeme průběh mentorského vztahu a uvádíme výhody této efektivní podpory učitelů.

V praktické části provádíme kvantitativní výzkum, který zjišťuje, jaká je úroveň kvality výuky z pohledu učitelů vybraných základních a středních škol Zlínského kraje před poskytováním metodické podpory učitelům a po absolvování metodické podpory učitelů. Dále zjišťujeme, jaký je posun vnímané kvality výuky a zajímá nás, zda jsou rozdíly před poskytováním metodické podpory a po jeho absolvování významné.

Význam diplomové práce spočívá nejen v oblasti jejího zájmu na zvyšování úrovně kvality vzdělávání v České republice, ale i v samotném výzkumu, který může přímo prokázat efektivitu mentoringu jako metodické podpory učitelů. V rámci projektu IGA, jehož je diplomová práce součástí, můžeme předložit koncepci této podpory učitelů a dosáhnout jejího zavedení na základních a středních školách ve Zlínském kraji.

Za přínos práce považujeme i publikaci *Metodika mentoringu*, kterou jsme vypracovali jako metodickou příručku pro učitele a věříme, že dosáhneme zvýšení povědomí o mentoringu nejen u samotných učitelů, ale i v širší odborné veřejnosti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORIE UČITELSKÉ PROFESE

Úvodní kapitola diplomové práce se skládá z pěti podkapitol, které se zaměřují na profesi pedagoga z hlediska její charakteristiky a zejména rozvoje, důležitého v souvislosti s klíčovým tématem práce, kterou je profesní rozvoj učitelů. První podkapitola pojednává o učiteli jako ústředním činiteli výchovně vzdělávacího procesu, a jakou učitel sehrává roli v oblasti vzdělávání. Dále se zabýváme kompetencemi učitele, které přispívají k lepší orientaci a prosazení se ve své profesi, k úspěšnému plnění pracovní role. Třetí kapitola je věnována profesionalizaci učitelství, která je charakterizována důrazem na profesní znalosti, které jsou vytvářeny na základě soudobé teorie a nových požadavků na učitele. V modelu profesionalizace sehrává důležitou úlohu profesní standard, který představuje normativní požadavky kladené na práci učitele, tomu je věnována čtvrtá podkapitola.

V páté podkapitole se věnujeme profesnímu rozvoji učitele, popisujeme profesní dráhu učitele od absolventa učitelství až po učitele experta. Dále se zaměříme na sebereflexi učitelů, která představuje jádro profesionalizace a je považována za podmínku profesního rozvoje učitelů. Také další vzdělávání sehrává významnou úlohu v profesním rozvoji učitelů, neboť právě jím se učitelé zdokonalují ve svých znalostech a pomáhají učitelům k jeho profesnímu rozvoji a podpoře.

V posledních letech se u nás intenzivně rozvíjí témata zabývající se učitelstvem. Na jedné straně je dnes k dispozici mnoho poznatků, teorií, návrhů o tom, jaká by měla učitelství profese být, na straně druhé jsou tyto informace roztržité a nesourodé, proto je potřeba se profesi učitele věnovat důkladně a vymezit o ní ucelený obraz.

Transformace české školy po roce 1989 přinesla zásadní změny v pojetí učitelství profese, v pojetí jeho role a také klíčových kompetencí potřebných k jejímu úspěšnému zvládnutí v nových podmínkách. Konkrétním dokladem ze současnosti u nás je např. **tvorba školních vzdělávacích programů**. Tyto a mnohé další novější okolnosti implicitně i explicitně vyžadují změny v myšlení a postojích učitelů. V důsledku pak předpokládají nové zadání i pro lektory, organizátory akcí dalšího vzdělávání, a pro politiku rozvoje systému dalšího vzdělávání u nás. (Lazarová et al., 2006, s. 7)

Kvalita vzdělávání, učitel jako klíčový aktér vzdělávacích procesů, profesní rozvoj učitelů, profesionalizace učitelství atd., všechny tyto a mnohé další pojmy dnes dominují v diskuzích věd o výchově a vzdělávání. Tato kapitola má za cíl přiblížit tyto pojmy a objasnit jejich význam a důležitost.

V oblasti vzdělávání je kladen důraz především na **kvalitu vzdělávání**, ta patří k nejméně frekventovanějším termínům v současných pedagogických diskuzích a je jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí. V Bílé knize (2001) je zdůrazněna podpora učitelů a zlepšení kvality vzdělávání jako jeden z rozhodujících kroků, které je třeba ve vzdělávání učinit. Nemůžeme opomenout ani klíčový faktor, který zásadně ovlivňuje vzdělávání a tím je učitel. Učitel je základní činitel výchovně vzdělávacího procesu a právě proto bychom měli dbát o jeho profesní kvality. Dnes je považována kvalita učitele za nejdůležitější faktor rozhodující o kvalitě vzdělání.

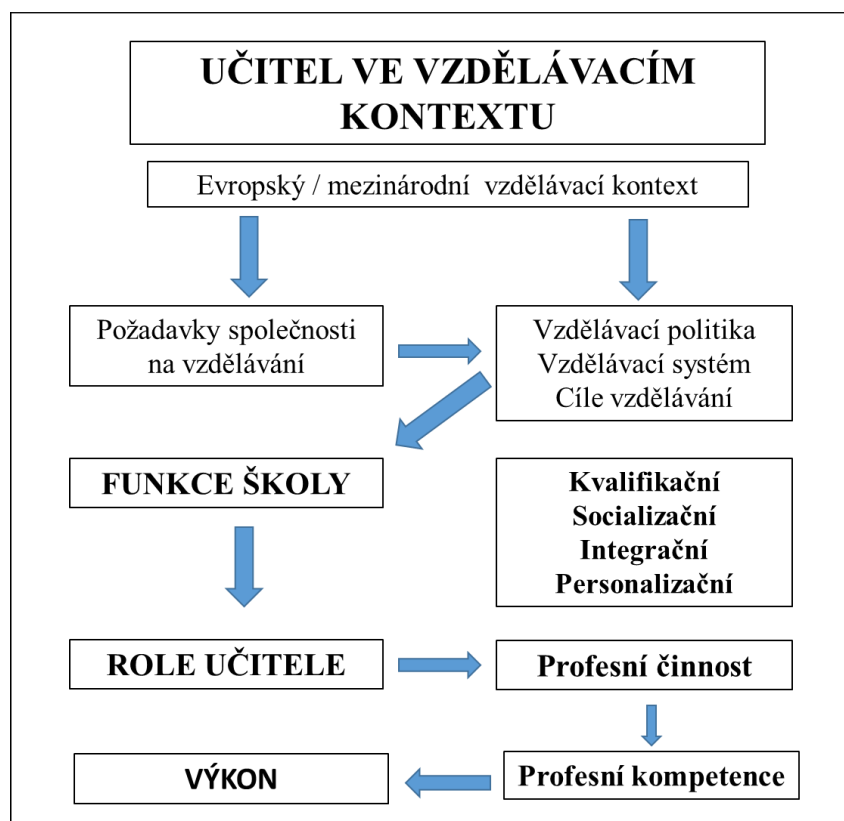
Učitele můžeme označit jako osobu, která napomáhá procesu vzdělávání, a na jehož kvalitách stojí výsledek celého výchovně-vzdělávacího procesu. Proto je důležité, aby své kvality - znalosti a kompetence rozvíjel dále, neměl by tedy zapomínat na další vzdělávání, neboť stejně jako jde vpřed doba, mění se i pohled na svět a tím přibývají nové znalosti. Jsme toho názoru, že vzdělání v přípravné fázi učitelství není postačující k tomu, aby učitel odváděl svou práci kvalitně. Je potřeba, aby se učitelé neustále vzdělávali, a protože je tato práce zaměřena především na profesní rozvoj učitelů v průběhu jejich profesního působení, budeme se v této kapitole zabývat dalším vzděláváním učitelů. V něm si učitel zdokonaluje své znalosti, dovednosti a odborné předpoklady ke své profesi. Učitel, který disponuje svými kvalitami, je musí rozvíjet dále, pracovat s nimi nejen v přípravném vzdělávání učitelů, ale i dále v působení svého profesního prostředí.

Je potřeba si uvědomit, že vzdělání rozhoduje o budoucnosti naší společnosti. Změny, ke kterým dochází, se odráží ve vzdělávacím systému a v pracovní náplni učitele. Jedná se například o přenechávání výchovy dětí na učitelích, celodenní péče na školách, stoupající podíl žáků z přistěhovaleckých rodin, inkluze atd. Tyto změny se musí projevovat i v profilu učitele a jeho profesionalitě, kdy jsou učitelé odpovědní za vzdělávání žáků, ale také za výchovu a rozvoj školy. K tomu všemu potřebují nejen přípravné vzdělávání, ale také profesionální a osobní růst prostřednictvím dalšího vzdělávání.

V souvislosti s touto profesí se často hovoří o profesionalizaci učitelství a standardizaci jejich práce, i těmto oblastem bude věnována tato kapitola. Úroveň profesních kvalit učitele může být vnímána různě, a jak už jsme zmiňovali, jednoznačná kritéria a indikátory kvality se pro učitelskou profesi nedostávají. V současnosti je proto věnována pozornost profesnímu standardu, právě standard učitele udává jakýsi vzor, požadavky na kvalitní výkon učitele. Udává požadavky na to, jaký má učitel být, jaké má mít znalosti, je určitým hnacím motorem učitele k jeho profesnímu růstu.

Pro učitele je důležité jeho **další vzdělávání**, které přispívá k profesnímu růstu. A právě další oblast, kterou se zabýváme - profesionalizace učitelů souvisí se systémem dalšího vzdělávání a profesní dráhy, neboť v oblasti profesionalizace učitelů se řeší profesní rozvoj od začínajícího učitele po učitele-experta.

Jelikož se v této kapitole zabýváme učitelem, který zastává pozici hlavního činitele vzdělávacího procesu, rolí učitele, jeho kompetencemi a vzděláváním, uvádíme hned na začátku následující schéma od Vašutové (2004, s. 101), které naznačuje směry působení vzdělávacího kontextu na funkce školy, jejichž rozsahy případně i preference se mění. Funkce školy se promítají do rolí učitele, které jsou spojené s určitými strukturami činností a kompetencí, jejichž kvalita a kvantita se projeví ve výkonu neboli profesním jednání. Rozvoj profesních kompetencí, ke kterému by mělo další vzdělávání učitelů směřovat, vyplývá z charakteru profesních činností učitele a jeho role. Ty jsou determinovány funkcí školy. Zmíněné funkce jsou odvislé od vzdělávací politiky, vzdělávacího systému a požadavků společnosti na vzdělávání, které by měly být v souladu s evropským mezinárodním vzdělávacím kontextem. Tento společensko-školský rámec je obohacen navíc o individuální potřeby učitelů, které se odvíjejí od jeho osobnosti, schopností, zaměření, dosaženého vzdělání, profesního zařazení, věku, kariéry apod.



Obrázek 1: *Učitel ve vzdělávacím kontextu*

1.1 Učitel

Existují povolání s kratší i delší historií svého trvání a jsou také povolání, která jsou spjata s vývojem lidstva od samého začátku, k těm patří právě učitelství. Učitelství má dlouholetou historii, jelikož stejně jako teď i v historii bylo třeba předávat vědomosti, zkušenosti a učit ostatní novým dovednostem, společenským normám atd. Během staletí prošla tato profese, tak jako i jiné značným vývojem, a protože se dále vyvíjí a mění celá společnost, mění se i požadavky na učitele.

Podle Průchy (2002b, s. 9) lze obecně říci, že „učitelství existuje od dob, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali a jiní jedinci nebyli schopni nebo ochotni ji provádět.“ Nejstarší formy učitelské profese v dnešním významu jsou spolehlivě doloženy až z doby, kdy v starověkých státech Egypta, Indie, Číny a později Řecka a Říma vznikaly první školy, účelově organizované instituce pro vzdělávání, které museli zajišťovat specializovaní profesionálové.

Co se týká „**teorie učitelské profese**“ nemá své ustálené označení. Termín „**pedeutologie**“ se dnes mezi českými pedagogy užívá zřídka, navíc má určité zatížení ve svém významu - původně označoval hlavně normativní požadavky kladené na práci učitele. Ani v zahraničí nemá teorie učitelské profese stabilizované označení, např. v anglické terminologii používají výrazy „teacher education“, „teacher development“, „teacher research“ aj., ale ty označují již speciální tematické okruhy a nikoli disciplínu jako celek. (Průcha, 2006a, s. 136)

Kdo je tedy učitel? Přestože je učitel hlavní postavou vzdělávacího procesu a spolu se žákem tvoří základní pilíře vzdělávací soustavy, její definici je v pedagogické literatuře velmi těžké najít. Nejspíš je to způsobeno tím, že význam slova učitel je považován za zcela jasný a tudíž není nutné jej blíže vysvětlovat. V běžné neodborné komunikaci je pro každého tento pojem zřejmý, jedná se o osobu, která vyučuje ve škole. Ovšem pro odborné účely už tento pojem není tak jednoznačný. Proto nyní přejdeme k vysvětlení tohoto pojmu.

Vašutová (2002, s. 7) podává vysvětlení výrazu učitel a učitelství jako profese takto:

- **Být učitelem** znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělání mladé generace.
- **Být dobrým učitelem** znamená ovládat strategie vyučování a učení, být odolný vůči streům školního prostředí, být schopen řešit pedagogické problémy, umět jednat s lidmi ve škole i mimo ni, umět poradit žákům a jejich rodičům, jak zvládnout náročné výchovné si-

tuace. Být flexibilní, zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům. Být empatický a tolerantní, kooperativní a kolegiální ve svém profesním prostředí.

- **Stát se dobrým učitelem** znamená přemýšlet o své profesi, neustále se v ní zdokonalovat, sledovat proměny vzdělávacích realit a reflektovat je ve své pedagogické práci.

Průcha (2002b, s. 21) poukazuje na nedostatečné vymezení pojmu učitel v odborných pracích, slovnících a encyklopediích. Příčinu vidí v tom, že význam výrazu „učitel“ se obecně jeví natolik zřejmý, že v odborných pracích z oblasti pedagogiky není vůbec definován. Dokonce ani v pedagogických slovnících a encyklopediích se kupodivu s definicí učitele většinou nese-
tkáváme. Existuje ovšem pár výjimek, kde definice uvedeny jsou a je zajímavé je porovnat z historického i mezinárodního hlediska:

- „Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychovávání.“ (Stručný slovník pedagogický, díl V., 1909)
- „Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261)
- „Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků.“ (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309-400)

Poslední definice podle OECD Indicators je založena na třech konceptech:

1. aktivita - mezi učitele jsou řazeni jen ti, kteří vykonávají přímou vyučovací činnost
2. profesionalita - z definice jsou vyloučeny osoby, které sice pracují ve vzdělávacích zařízeních, avšak nevyučují;
3. vzdělávací program - do definice jsou zahrnuti jen ti, kteří vyučují žáky, ale ne ti, kteří provádějí určité služby týkající se vzdělávání jako např. školní inspektoři, psychologové, knihovníci, aj.)

Toto vymezení je zřejmě mezinárodně uznávané, neboť se jím řídí i klasifikace pedagogického personálu, která slouží pro terminologické vymezení kategorie *učitel* v členských a kandidátských zemích EU (European Glossary on Education: Teaching Staff, 2001, s. 170)

Jak uvádí Průcha (2002b, s. 18), nejčastějšími vzdělavateli jsou „pedagogičtí pracovníci“ ve školách různých druhů a stupňů. Učitelé bývají označováni jako pedagogičtí pracovníci, někdy se tyto výrazy používají jako synonyma, což je nesprávné. **Učitelé jsou součástí širší profesní skupiny nazvané „pedagogičtí pracovníci“.** Právní vymezení skupiny pedagogičtí pracovníci podává § 50 zákona č. 29/1984 Sb.: Pedagogickými pracovníky jsou:

učitelé (včetně ředitelů a zástupců ředitelů):

- předškolních zařízení
- základních škol
- základních uměleckých škol
- středních škol
- speciálních škol
- speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden,
- učilišť
- zařízení pro zájmové studium
- školských zotavovacích zařízení
- školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- zařízení sociální péče

1.1.1 Role učitele

Učitelé hrají významnou roli v životě každého jedince, a to v několika životních cyklech, ať už v pozici žáka, studenta nebo později rodiče a prarodiče. Role učitele sehrává důležitou úlohu v oblasti vzdělávání, a právě učitelé jsou hlavními aktéry vzdělávacího procesu ve škole, v instituci, která podstatně ovlivňuje utváření základů národní vzdělanosti a celoživotního učení u dětí a mládeže. Role učitele je důležitá, protože to, jakou roli učitel sehrává, se pak odráží ve vzdělávání žáků, tedy mladé generace, která je naší budoucností.

V této práci se zabýváme jak začínajícími učiteli, tak učiteli experty, tedy všemi, kteří působí ve vzdělávacím procesu a jsou buď na straně těch, kteří potřebují vést nebo na straně druhé, v roli průvodce a rádce. Každý z nich zastává jinou roli učitele ve vzdělávacím procesu, proto v této kapitole uvádíme vymezení rolí učitelů podle jednotlivých autorů.

Slovní spojení *role učitele* se vyskytuje v mnoho významech a kontextech, nejčastěji však podle definice Biddle (1995 cit. podle Vašutová, 2004, s. 68) jako „chování, sociální pozici

nebo očekávání, jejichž teoretické zdůvodnění vychází z různých přístupů jednotlivých autorů.

Pedagogické role učitelů jsou konstruktem, jehož smyslem je vystihnout rozsah a specifikaci povinností a zodpovědností ve škole a v kontextu školy. (Vašutová, 2004, s. 82)

Pokud vycházíme z předpokladu, že role učitele jsou vždy spojené s učením žáků, jde tedy o koncept *učitel - průvodce světem učení se*, v této souvislosti uvádí Harlanová (1998 cit. podle Kostrub, 2003, s. 2-3) tři hlavní role učitele:

1. Učitel - inspirátor poskytuje každému žákovi prostor pro učení se a seberozvoj. Podporuje objevitelskou činnost žáků, inspiruje žáky vlastní aktivní angažovaností a potřebou učit se. Sám je inspiruje pedagogickými a didaktickými přístupy.
2. Učitel - facilitátor usnadňuje žákům učení. Podporuje děti samostatně uvažovat v učení a působí pozitivně v řešení učebních problémů a umožňuje tak žákům objevovat sebe sama.
3. Učitel - konzultant má za úlohu poslouchat, komunikovat s žákem. Směřuje k poradenství.

Tato uvedená klasifikace nepostihuje celý rozsah učitelovy profese a soustřeďuje se pouze na aspekt žák- učitel.

Encyklopedie od Husena a Postlethwaite (1994, s. 6089-6091) podává významnou charakteristiku učitele v roli tvůrce kurikula. Učitelé se ve vztahu ke kurikulu nacházejí ve dvou různých kontextech:

1. jako uživatelé a zprostředkovatelé vzdělávacího obsahu, který je definován, normován,
2. jako tvůrci vlastního kurikula.

Vašutová (2004, s. 80-81) uvádí model struktury rolí učitele základní školy rozdělený do sedmi oblastí:

1. Role poskytovatel poznatků a zkušeností
 - učitel transformuje poznatky a implementuje je do kurikula a vyučovací strategie
 - učitel zprostředkovává žákům zkušenost
2. Role poradce a podporovatel
 - učitel je průvodce učení žáků prostřednictvím vyučovací strategie
 - je konzultant pro výchovné a vzdělávací situace ve škole
 - učitel je supervizor chování a jednání žáků ve škole a v mimoškolních aktivitách
3. Role projektant a tvůrce
 - učitel je tvůrce kurikulárních a výukových projektů, osobitých strategií vyučování

- učitel je tvůrce učebních materiálů a pomůcek,
- učitel vyvíjí nové koncepty vyučování, inovuje vyučování

4. Role diagnostik a klinik

- učitel diagnostikuje vzdělávací potřeby a zájmy žáků a styly učení, odhaluje jejich potíže a zdroje obtíží
- učitel odhaluje sociálně patologické jevy žáků
- učitel intervenuje

5. Role reflektivní hodnotitel

- učitel je hodnotitel výsledků žáků a jejich učení
- učitel je hodnotitel kurikula a výuky
- učitel reflektuje sám sebe

6. Role třídní a školní manažer

- učitel vede třídu žáků, ovlivňuje sociální vztahy uvnitř a vně třídy, koncipuje kulturně výchovný program třídy
- učitel organizuje vyučování a akce mimo vyučování, organizuje prezentace třídy/školy a spolupracuje se sociálními partnery
- učitel přijímá delegované pravomoci pro zkvalitnění práce školy
- učitel spravuje vybavení kabinetu, pracovny, třídy

7. Role socializační a kultivační model

- učitel zosobňuje model hodnot, poskytuje vzorec kultivovaného a etického chování a mezilidských vztahů
- v odborném vzdělávání se učitel stává modelem profesní socializace

S ohledem na preferenční činnosti učitele ve škole uvádí Vašutová jako **hlavní** pedagogickou roli učitele **roli poradenskou a podporující**, zvláště se soustřeďující do supervize chování žáků. Nejméně obsazena je role reflektivního hostitele vztahující se k osobě učitele a k učitelské profesi. Role učitele tedy znamená očekávané způsoby jednání učitele, něco je od něj očekáváno a požadováno, realita však může být jiná. Pokud jde o vztah mezi rolí a osobností, je potřeba rozlišit *očekávání role* existující v sociálním systému, *koncepti role*, jak si ji vytváří osobnost a *realizaci role* v chování individua. (Vašutová, 2004, s. 69)

1.2 Kompetence učitele

V učitelské profesi se klade důraz na osvojování klíčových kompetencí, které pomáhají učitelům k lepší orientaci a prosazení se v tomto rychle se měnícím světě a tedy i školství. Osvojení a rozvoj těchto kompetencí se stává jedním z cílů současného kurikula. Profesní kompetence učitele jsou východiskem pro určení tzv. profesního standardu, který se považuje za normu pro vstup do učitelské profese.

Kompetence, kterými se v této kapitole budeme zabývat, jsou předmětem různých vědních oborů, my se budeme zabývat tím, co jsou kompetence v pedagogické oblasti a jakými kompetencemi by měl disponovat učitel, aby efektivně vykonával svou profesi. Značnou pozornost jim věnujeme z toho důvodu, protože hrají v profesi učitele důležitou úlohu. Nejen, že díky vymezení profesních kompetencí můžeme charakterizovat profesi učitele, profesionalita učitele staví právě na profesních kompetencích - kompetence jsou jedním ze znaků profesionality učitele, dále souvisí s profesním růstem, ve kterém by mělo docházet k jejich postupnému prohlubování a z kompetencí se tvoří profesní standard, který by měl být normou pro vstup do učitelské profese.

Směřování k rozvoji klíčových kompetencí je obecným trendem, proto jsou také kompetence součástí řad kurikulárních dokumentů a mají důležitou úlohu ve vzdělávací politice. Pojem *klíčové kompetence* se opírá o Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílou knihou. (Matějů et al., 2009, s. 23)

Současné kurikulum se zaměřuje na rozvoj zdravých sociálních vztahů, vede k jakési humanizaci a kultivovanosti a k osvojování kompetencí, které vedou k samostatnosti, schopnosti učit se a tvořivému přístupu. Je důležité, aby učitelé v procesech vzdělávání a učení dostali možnost utvářet si kompetence v různých životních situacích a při plnění různých úkolů je uměli efektivně používat. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 14-15)

Proč se zabýváme v této práci kompetencemi učitelů a proč jsou tak důležité k úspěšnému plnění pracovního procesu?

Kompetence z velké části přispívají k úspěšnému plnění pracovní role, v tomto případě učitele. „K úspěšnému plnění pracovní role významně pomáhají tři jevy: kompetence, kvalifikace pracovníka, a rozvoj jeho osobnosti.“ To všechno se děje v procesu vzdělávání učitelů, kterým se v této práci zabýváme. (Mužík, 2004, s. 40)

Celková úroveň pracovního výkonu je ovlivňována zejména procesem učení a vzděláváním zaměřeným na zvyšování kvalifikace, formování kompetencí a rozvoj osobnosti. Formování

kompetencí lze realizovat prostřednictvím školního vzdělávání (dnes již jsou kompetence součástí obsahu Rámcových vzdělávacích programů jednotlivých stupňů vzdělávání), praxe a dalšího profesního vzdělávání. (Veteška a Tureckiová, 2008b, s. 51)

Kompetence prošly určitým vývojem, v 70. letech 20. století byl koncept zpočátku zaměřený na oblast dalšího profesního vzdělávání a rekvalifikace. Dnes jsou již kompetence součástí strategických a koncepčních kurikulárních dokumentů. (Veteška, Tureckiová, 2008a, s. 11)

Díky kompetencím se rozvíjí lidský potenciál, a proto se v této práci zabýváme jak pedagogickými kompetencemi, tak vzděláváním učitelů, ve kterém dochází právě k rozvoji potřebných kompetencí.

Navíc oproti odborné kvalifikaci, která je sice také důležitá pro pracovní uplatnění, Veteška a Tureckiová (2008a, s. 57) považují klíčové kompetence za důležitější. „Předpokládáme, že **klíčové kompetence** mají delší životnost než odborné kvalifikace, proto mohou sloužit jako základ pro další učení, tedy nezbytný rozvoj osobnosti.“

Jedním z cílů probíhající kurikulární reformy je značné posílení role školy při stanovení cílů a obsahu vzdělávání vypracováním školních vzdělávacích programů, které dále rozvádějí rámcové vzdělávací programy. Ty zdůrazňují vyváženost hlavních složek obsahu, zavádějí tzv. klíčové kompetence, které jsou nezbytné pro uplatnění v současné společnosti a pro schopnost se vyrovnat se stálými změnami, vytvářejí také dostatečný prostor pro systematickou výchovu k toleranci, porozumění a respektu k druhým jedincům, národům a kulturám. Kurikulární reforma vyžaduje všestrannou podporu škol a učitelů, prostřednictvím získávání nových kompetencí pro tvorbu školních vzdělávacích programů i pro zavádění takových forem a metod výuky, které odpovídají novým cílům a novému obsahu. (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 73)

1.2.1 Pojem kompetence učitele

Kvalita vzdělávání souvisí bezprostředně s profesními kvalitami učitele, které jsou tvořeny mimo jiné právě kompetencemi učitele. Jakými kompetencemi a znalostmi by měl být vybaven učitel? Na to odpovídáme v této kapitole.

Kompetence mohou sloužit jako analýza a popis učitelské profese, představují určité oblasti a rámce charakterizující učitelskou profesi, která se proměňuje k vyšší složitosti a náročnosti výkonu či profesnímu jednání v současných a předpokládaných budoucích kontextech. (Vašutové, 2004, s. 91)

V dynamice proměn současné společnosti se ukazuje, že faktografické znalosti a rutinní dovednosti člověku nepostačují k tomu, aby byl schopen adekvátně a tvořivě jednat v problémových situacích. Také učitelé se ocitají v situacích, které jsou nepředvídatelné a mohou být značně problematické. Pojem kompetence zahrnuje dílčí znalosti a dovednosti směřem k dispozici úspěšně jednat v problémových situacích. (Janík, 2009, s. 13) V poslední době se pojem kompetence často užívá v souvislosti s pedagogickou profesí, avšak dochází k nejednoznačnosti jeho vymezení u jednotlivých autorů. Jak tedy rozumět pojmu kompetence?

„Pojem kompetence pronikl do pedagogiky zřejmě z lingvistiky, přesněji řečeno z teorie generativní gramatiky N. Chomského, v níž byly již v 60. letech minulého století rozlišeny: jazykové kompetence, jakožto znalost jazyka na straně mluvčího, a jazyková performance, jakožto skutečná řečová činnost s využitím této znalosti.“ (Průcha, 2005 cit. podle Janík, 2009, s. 13)

Pojem **učitelské kompetence** začal nabývat na významu v 60. letech 20. století, kdy pedagogický výzkum věnoval velkou pozornost hledání tzv. efektivního či „dobrého“ učitele. Pojem kompetence se jevil jako vhodný pro označení souboru osobnostních charakteristik a profesních dispozic učitele, které mu umožňovaly „dobře“ vyučovat. Tyto výzkumy zaměřovaly pozornost na učitelovo chování ve výuce a dávaly je do vztahu s učitelskými výsledky žáků. Pokud učitelovo chování vedlo k dobrým učitelským výsledkům žáka, byla učitelovi připisována kompetence - pojem kompetence zde fungoval jako deskriptor. (Janík, 2009, s. 13)

S pojmovou nejednotností se setkáme v řadě překladů, ale i v české odborné literatuře. V různých vědních oborech jsou navíc pojmy *kompetence* a *klíčové kompetence* definovány rozdílně. Terminologie označující tzv. *klíčové kompetence* se začala formulovat v anglofonním prostředí a prošla určitým vývojem - od pojmu *basic skill*, přes *competencies* až po konečné *key competencies*. „Anglický pojem *key competence* není vždy shodně překládán. Anglickým pojmem se rozumí jednak „schopnost, zručnost, způsobilost, povolání, kvalifikovanost“ a jednak „kompetence, příslušnost, pravomoc.“ Termínem *basic skills* se obvykle úžeji označovaly pouze dovednosti spojené se čtením a počítáním. Právě pro svůj velmi úzký rozsah byl tento pojem pro účely označení tzv. klíčových kompetencí opuštěn a upřednostněn byl pojem *competence*, který zdomácněl i v prostřední frankofonním jako *compétence*. (Veteška a Tureckiová, 2008b, s. 17)

Základní terminologické spojení - *klíčové kompetence* se staly součástí řady kurikulárních dokumentů a vstoupily do pedagogického slovníku. Kurikulární reforma jako nástroj modernizace vzdělávání klade důraz na rozvoj těchto klíčových kompetencí. Předpokládá se, že klíčové

kompetence budou dále rozvíjeny v dalších etapách vzdělávání a při vzdělávání dospělých. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 57-60)

Klíčové kompetence zahrnují několik jednotlivých kompetencí, které z nich jsou nejdůležitější? Klíčové kompetence jsou považovány za stejně důležité, protože každá z nich může přispět k úspěšnému životu ve společnosti založené na znalostech. Mnoho kompetencí se překrývá a je vzájemně propojena - základní aspekty jedné oblasti budou podporovat kompetence jiné oblasti. (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 65)

A jak chápou pojem „kompetence učitele“ současní autoři u nás? Podle Heluse (2001 cit. podle Janík, 2005, s. 13) „představují kompetence nutný předpoklad jakékoliv učitelské kvalifikace, je v nich vyjádřen základní smysl a cíl učitelovy profese, který jí vtiskuje charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku.“

Slavík a Siňor (1993, s. 156) vymezují kompetenci učitele jako „přípravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.“

„Profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese.“ (Spilková, 2001, s. 30)

Průcha (1999, s. 27) používá termín pedagogické kompetence, které podle něj představují „souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství.“

Palán (2002, s. 99) pojem kompetence definuje jako „pravomoc nebo schopnost vykonávat určitou funkci. Kompetence je tedy v tomto smyslu chápána jako soubor způsobů chování, které určité osoby ovládají lépe než jiné, což jim umožňuje lépe zvládat dané situace.“

Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 103) vymezují kompetence jako „soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“

Jak je patrné z výše uvedených definic, termín kompetence již v našem slovníku zdomácněl, ovšem do vymezení pojmu kompetence učitele se promítají různá teoretická východiska a orientace jednotlivých autorů, takže se definice liší.

Kdy tedy můžeme o jedinci říci, že je profesně způsobilý nebo že má kompetence?

Když vědomě, účelně a efektivně využívá svůj lidský potenciál a je převážně a dlouhodobě úspěšný ve vykonávaných činnostech a v různých oblastech svého života a když to jemu i jeho okolí přináší nejen užitek, ale také radost. (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 83)

Nyní si uvedeme nejvýznamnější charakteristické znaky kompetencí od Vetešky a Tureckiové (2008a, s. 31-32):

- Kompetence je vždy kontextualizovaná - je vždy zasazená do určitého prostředí nebo situace. Ty jsou vyhodnocovány a spoluvytvářeny předchozími znalostmi, zkušenostmi, zájmy a potřebami účastníků situace.
- Kompetence je multidimenzionální - skládá se z rozličných zdrojů (informace, znalosti, dovednosti, postoje, představy, jiné dílčí kompetence). Tyto zdroje jsou propojeny se základními dimenzemi lidského chování, tzn., že kompetence obsahují chování a v chování se projevuje.
- Kompetence je definovaná standardem - předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je určena předem, zároveň je předem definován soubor výkonových kritérií.
- Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj - kompetence je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení. Ty jsou považovány za kontinuální a celoživotní procesy.

Je velmi náročné vytvořit komplexní nebo obecný model kompetencí a vlastně to zcela odporuje významu pojmu *kontextualizovaný charakter kompetencí*. Přesto lze najít jistou shodu v různostech. Ta je na jedné straně dána řadou kurikulárních dokumentů (např. Doporučením Evropského parlamentu a Rady EU o klíčových kompetencích pro celoživotní učení z roku 2006), na straně druhé zobecnělou lidskou zkušeností a z ní plynoucími potřebami. Mezi rozhodující klíčové kompetence rozvíjené v primárním a sekundárním školství budou i nadále patřit kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní kompetence a společně s nimi pochopitelně kompetence základní gramotnosti a zejména tzv. sekundární či funkční gramotnost. (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 30)

1.2.1.1 Profesionální kompetence učitele

V dalším profesním vzdělávání se stanovování cílů vzdělávání obvykle týká takových situací a úkolů, jejichž kompetentní zvládnutí je očekáváno v pracovním výkonu. Hovoří se pak o **profesionální kompetenci**, ta zahrnuje složky umožňující dosahování očekávaných výsledků práce, tak zdroje, jejichž využívání vede k žádoucímu pracovnímu chování a chování, které je odrazem žádoucích postojů pracovníků k organizaci, jejím zákazníkům i širšímu společenství, včetně sebe samého. (Veteška, Tureckiová, 2008a, s. 40)

Profesní kompetence jsou vždy pojaté jako soubor odborných a osobnostních předpokladů pro výkon učitelského povolání, měly by být získávány studiem a nadále rozvíjeny v průběhu profesionalizace. (Průcha, 2002, s. 108)

Profesní kompetence učitele jsou založeny na teoretických a praktických znalostech, které se dále utvářejí prostřednictvím vlastní praxe ve škole, ale také sebereflexí a reflexí vzdělávací reality a řadou dalších podpůrných aktivit. (Syslová, 2013, s. 45)

Podle Vašutové (2004, s. 92) můžeme nahlížet na profesní kompetenci učitele jako na „otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celistvě. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“

Profesní kompetence učitele jsou východiskem pro určení tzv. profesního standardu, který by měl být normou pro vstup do učitelské profese. Je zřejmé, že profesní standard by měly tvořit kompetence, které jsou nejdůležitější pro výkon profese učitele. Jde o tzv. klíčové kompetence. (Švec, 2005, s. 25)

Možná někoho napadne oprávněná otázka, zda všechno to, co je vymezeno profesními kompetencemi, učitel v praxi zvládne. „Osobně se domnívám, že profesní kompetence vyznačují směry, jimiž by se měli ubírat jak vzdělavatelé učitelů a jejich studenti i učitelé ve školské praxi v rámci svého dalšího (sebe)vzdělávání.“ (Švec, 2005, s. 30)

Na důležitost kompetencí poukazuje také Weinert a Helmke. Pro úspěšnou výuku je rozhodující učitelova věcná a oborová kompetence, díky níž lze výuku jasně a dobře strukturovat, což také empiricky prokázali. (1997 cit. podle Janík et al., 2009, s. 17).

1.2.2 Klasifikace kompetencí učitele

Je zřejmé, že v českém školství došlo k řadě významných změn, které se přímo odráží v požadavcích na učitele a jejich kompetence. Předmětem mnoha výzkumů je, které kompetence učitele jsou pro současné pojetí vzdělávání důležité.

Často se kompetence definují pro etapu základního vzdělávání, protože právě touto etapou projde většina žáků a tím je možné zajistit osvojení základů klíčových kompetencí. (Veteška a Tureckiová, 2008a, s. 61)

V současné době nalezneme v naší literatuře mnoho klasifikací profesních kompetencí učitele. V učitelském vzdělávání jsou profesní kompetence východiskem projektování jeho kurikula i oporou při posuzování a hodnocení úrovně rozvoje jednotlivých kompetencí a pedagogických znalostí. Je třeba však zdůraznit, že žádná klasifikace a seznam profesních kompetencí nemůže postihnout komplexnost učitelových pedagogických činností. Jádro profesních kompetencí učitele, které alespoň částečně přiblíží skupiny těchto kompetencí, jsou podle Švece (2005, s. 30) tyto:

- osobnostní kompetence (rozvoj osobnosti učitele),
- psychodidaktická kompetence,
- sociálně komunikativní kompetence.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007, s. 14) představují klíčové kompetence „**souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.**“ Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedinci přispívají k jeho vzdělávání a spokojenému a úspěšnému životu. **V etapě základního vzdělávání to jsou:**

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanská,
- kompetence pracovní.

Evropský referenční rámec - Klíčové kompetence pro celoživotní učení zahrnují následujících osm klíčových kompetencí:

1. komunikace v mateřském jazyce,
2. komunikace v cizích jazycích,
3. matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií,
4. kompetence k práci s digitálními technologiemi,
5. kompetence k učení,
6. kompetence sociální a občanské,
7. smysl pro iniciativu a podnikavost,

8. kulturní povědomí a chápání uměleckého vyjádření.

(Veteška a Tureckiová, 2008b, s. 18)

Vašutová (2004, s. 104) vymezuje **osobní kompetence**, které jsou společné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků, ty zahrnují:

- psychickou odolnost a fyzickou zdatnost
- empatii, toleranci
- osobní postoje a hodnotové orientace
- osobní dovednosti (např. řešení problémů, kooperace, kritické myšlení)
- osobní vlastnosti (např. zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.)

Dále Vašutová uvádí, že osobní kompetence sice lze definovat, ale je obtížné je prokazovat, i když o to usilují některé zahraniční modely.

Jsou také kompetence, které jsou nezbytnou součástí pro reflexi výuky pro učitelskou profesi, jedná se o následující kompetence:

- základní porozumění vyučování a učení (metakognice procesů vyučování a učení),
- vědomé zacházení s vlastními každodenními představami jako důležitý předpoklad vyučování,
- vnímání žáků jako konstruktérů svých představ a znalostí, tj. jako subjektů autonomního učení,
- dovednost interpretovat verbální a neverbální vyjadřování žáků a analyzovat oborové texty,
- metapozice vůči studovanému oboru a oborovému porozumění,
- zkoumající postoj k vlastním profesním činnostem, dovednost učitele reflektovat a diagnostikovat vlastní výuku i výuku někoho jiného.

(Janík et al., 2009, s. 27)

Rýdl (Standardizace profesní činnosti učitele, © PAU, 2007) uvádí příklad oblastí profesních činností, kde jsou kompetencí učitele rozděleny do sedmi oblastí:

1. Vedení mezilidských procesů (interpersonální kompetence)
2. Utváření vhodného prostředí (pedagogická kompetence)
3. Plánování učebních procesů (didaktická kompetence)
4. Řízení třídy (organizační kompetence)

5. Podpora skupinovým činnostem (týmová kompetence)

6. Pozitivní ovlivňování vnějšího prostředí školy (environmentální kompetence)

7. Dovednosti efektivního hodnocení (evaluační kompetence)

České i zahraniční výzkumy dokladují, že učitelé pocítují největší potřebu vzdělávat se právě v oblasti odborně předmětových a didakticko-metodických témat. (Hustler, 2003; Kohnová et al., 1995; Lazarová, 2005 cit. podle Lazarová et al., 2006, s. 67)

1.3 Profesionalizace učitelské profese

Dnes považujeme kvalitu učitele za nejdůležitější faktor rozhodující o kvalitě vzdělávání. Jak jsme již zmiňovali, vzdělávání rozhoduje o budoucnosti společnosti, proto je vysoký zájem o kvalitu vzdělání. Zvyšování kvality ve vzdělávání a s tím související snaha o zvyšování kvality učitelů, je jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí, o čemž svědčí i pozornost, která je tomuto problému věnována v mezinárodních dokumentech UNESCO, OECD, Evropské komise atd. V poslední době také zesílil názor, že je nutné definovat kvalitu učitele jako určitou normu, která na základě struktury profesních činností stanoví klíčové kompetence potřebné pro kvalitní výkon profese.

V České republice se od počátku 90. let zvyšuje zájem o kvalitu vzdělávání a školství, což lze doložit vznikem významných dokumentů vzdělávací politiky, kurikulárních dokumentů, novelizovaných a vyhlášených nebo připravovaných zákonů, všechny směřují k vyšší kvalitě.

(Vašutová, 2004, s. 152)

Setkáváme se s články, kde se píše o učitelství v krizi, o nedostacích učitelů týkající se kvality jejich výuky, s těžkým vyrovnáváním se s novými nároky atd. V souvislosti s učitelstvím se hovoří o směřování k deprofesionalizaci, o učitelství v krizi. Výzkumy poukazují na konkrétní nedostatky učitelů týkající se kvality výuky a vnímají je jako znaky neprofesionality a nekompetentnosti učitelů ve vztahu k novým nárokům. Co je příčinou této situace? Překážek na cestě k profesionalizaci je celá řada. Obecně lze říci, že problémy spočívají jak vně profese samotné, v nedostatečné podpoře učitelů v proměnách jejich rolí, v legislativě, dále v podpoře kvality učitele - standard kvality, kariérní systém atd. Uvnitř samotné učitelské profese se pak projevuje nedostatečná míra přijetí profesní autonomie a odpovědnosti, nízké profesní sebevědomí a značná setrvačnost a konzervatismus v pojetí profese i sebepojetí. (IVŠV a jeho aktivity v oblasti učitelské profesionalizace, ©2013) Z toho důvodu je potřeba směřovat pozornost k profesionalizaci učitelů.

Janík et al. (2009, s. 9) poukazuje na současnou situaci, ve které se u nás učitelská profese a učitelské vzdělávání nachází a hodnotí ji jako nezáviděníhodnou v mnoho ohledech. Poukazuje na snahu pedagogické komunity směřovat **učitelství k profesionalizaci**. Jde o to teoreticky zdůvodnit a empiricky doložit, že učitelé jsou profesionály, kteří disponují specifickými znalostmi.

Moderní pedeutologie se od 20. století rozvíjí jako svébytná pedagogická disciplína a v posledních nejméně třiceti letech zaznamenává dynamický vývoj. Na učitelskou profesi

jsou kladeny nové požadavky v souvislosti se sociokulturními změnami. Klíčovým trendem se stává **profesionalizace učitelství**. Ta je charakterizována důrazem na profesní znalosti, hodnoty, jasně formulovanou etiku profese a v neposlední řadě na vysokou míru profesní autonomie učitele. Cílem v oblasti učitelství je rozpracování koncepce propojující teorii učitelství s praxí. (IVŠV a jeho aktivity v oblasti učitelství, ©2013)

Zlomové jsou proměny v pojetí učitelství v souvislosti s transformací českého vzdělávacího systému po roce 1989, zvláště pak ve vztahu ke kurikulární reformě (rámcové a školní vzdělávací programy). Na profesionalizaci učitelů je kladen větší důraz a jeho cílem je charakterizovat „nové“ pojetí učitelství, rolí a profesních kompetencí. Jde o konkretizaci nových nároků na učitele z hlediska profesních znalostí, dovedností, žádoucích postojů a hodnot potřebných k úspěšnému zvládnutí profese v měnícím se vzdělávacím kontextu. (Spilková et al., Učitelství v měnících se požadavcích na vzdělávání, ©2014)

Profesionalizace učitelů se stává jedním z významných témat pedagogické teorie. Vyplyvá z příznaků krize učitelství, projevujících se v praxi ve zvýšené míře nekvalifikovanosti učitelů, v nedostatecích pedagogické práce učitelů a také ve špatných vzdělávacích výsledcích žáků, které jsou odhalovány kontrolními orgány a kritizovány odbornou veřejností. Jsou to významné signály jak pro pedagogickou teorii, tak pro vzdělávací politiku. (Vašutová, 2004, s. 87)

Oč vlastně jde v profesionalizaci učitelů? Učitelství zkoumá procesy profesního rozvoje učitele od začínajícího učitele po učitele-experta, možnosti podpory těchto procesů a vliv kontextuálních proměnných na tyto procesy. Rozvoj profesních kompetencí učitele je sledován zejména v oblastech profesního myšlení a profesních znalostí učitele. (IVŠV a jeho aktivity v oblasti učitelství, ©2013)

„Profesionalizace je proces, v němž se za výrazného přispění učitelů stává učitelství skutečnou a plně respektovanou profesí. Musí však být jednoznačně vymezeny znalosti a dovednosti nezbytné pro kvalifikovaný výkon profese.“ (Vašutová, 2004, s. 33)

„Proces profesionalizace, který je utvářený pomocí profesních kompetencí, zahrnuje:

- teoretickou a praktickou přípravu v rámci přípravného a dalšího vzdělávání,
- zkušenosti získané ve vyučovací praxi studentů učitelství a učitelkou praxí ve škole,
- vliv profesionálního prostředí (na fakultě připravující budoucí učitele a zvláště působením učitelského sboru školy),

- reflexi vzdělávací reality (aktivní přizpůsobení se změnám ve školství a požadavkům společnosti na vzdělání),
- sebereflexi (prostřednictvím hospitací zkušených kolegů a ředitelů škol, žákovským hodnocením, sebehodnocením).“

(Vašutová, 2002, s. 25-26)

„Nová“ profesionalita učitele se tedy zaměřuje na proces profesního učení, staví na konstrukt profesní kompetence, jejím jádrem je dovednost reflexe a sebereflexe, které jsou považovány za podmínku profesního rozvoje. (IVŠV a jeho aktivity v oblasti učitelské profesionalizace, ©2013)

Koncept profesionalizace učitelství klade důraz na pedagogickou, pedagogicko-psychologickou a didaktickou složku přípravy, která je základem expertnosti pro výchovu a vzdělávání. V současné době se v pojetí přípravného vzdělávání, které je pilířem profesionalizace spolu s dalším vzděláváním, směřuje k tzv. reflektivnímu praktikovi, tedy učiteli, jehož oporou jsou teoretické znalosti a který na základě praktických zkušeností a sebereflexe odhaluje a řeší pedagogické problémy a přispívá tak k utváření nových poznatků ve své oblasti. (Spilková, 2004, s. 100)

Podporu profesionalizace učitelství lze ovlivňovat zvenčí - podmínkami, které společnost vytváří, i zevnitř - komunikace a spolupráce uvnitř odborné komunity. (Spilková et al., Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání, ©2014)

Stěžejní význam mají v profesionalizaci učitelů poznatkové báze učitelství, které uvádí Husen a Postlethwaite (1994, s. 6117-6121) v encyklopedii, která pojednává o *doménách znalostí učitele*, které mají přímou vazbu na praxi. Obvyklé typologie znalostí učitele zahrnují 6 základních domén:

1. didaktické znalosti (ty zahrnují jak znalosti předmětu, tak i jeho didaktickou stránku, tj. projektování a vlastní vyučování);
2. znalosti o žácích a učení (zahrnuje teorie učení, motivační teorie a praxi, sociální, psychologický a kognitivní rozvoj žáků, atd.);
3. znalosti obecné didaktiky (zahrnují znalosti o organizaci a řízení třídy žáků a obecné metody vyučování, struktury vyučování a uspořádání vyučovací hodiny);
4. znalosti kurikula (týkají se kurikulárních teorií a školního kurikula na různých stupních škol);
5. znalosti kontextu (znalosti rozmanitých situací a podmínek, ve kterých učitel pracuje na úrovni školy, lokality, regionu a státu);

6. znalosti sebe sama (jedná se o znalosti vlastních osobních dispozicích, hodnotách, silných a slabých stránek své osobnosti a jejich průnik do pedagogické praxe).

Na základě mezinárodních srovnávacích výzkumů byl propracován teoretický model vymezující klíčové znaky profesionality, které slouží jako **kritéria k posouzení míry profesionalizace** daného povolání. Za nejdůležitější charakteristické znaky jsou považovány:

- soubor profesních, expertních znalostí a dovedností, které výrazně odlišují profesionála od laika (systematická kodifikace vědění je jedním z nejdůležitějších opěrných pilířů *kultury profesionalismu*),
- dlouhá doba speciálního výcviku,
- smysl pro službu veřejnosti, celoživotní angažovanost a oddanost práci a klientům,
- etický kodex,
- existence profesních komor, které udržují *stavovskou* čest, pečují o profesní etiku,
- kontrola nad licenčními standardy nebo požadavky na výkon profese,
- autonomie rozhodování o vybraných sférách činnosti,
- odpovědnost za výkon činnosti,
- vysoká úroveň důvěry, autority a sociální prestiže, vysoký ekonomický status.

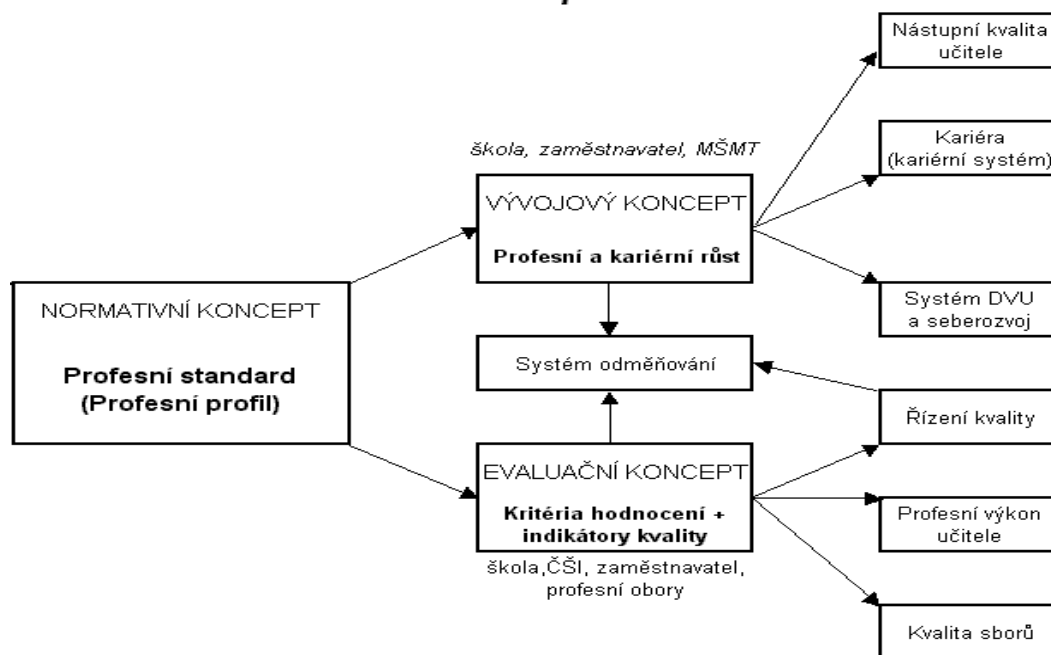
(Spilková et al., Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání, ©2014)

Z výše uvedeného můžeme říci, že za podstatu profesionalizace - cesty k uznání učitelství jako pravé, skutečné profese, je považováno **posílení expertnosti učitelů** ve výchově a vzdělávání, která je založena na specifických profesních znalostech a dovednostech, zejména v pedagogicko-psychologické a didaktické oblasti. (Spilková et al., Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání, ©2014)

Vašutová se zabývá modelem profesionalizace učitelů, kde hraje důležitou úlohu profesní standard, kterému je věnována následující kapitola. V tomto modelu se stává profesní standard centrálním konceptem, lze od něj odvodit například kritéria pro hodnocení učitelů, kritéria pro posuzování studijních programů učitelství, kariérní systém, definování profilu absolventa atd. Triáda kompetence - standard - kvalita představuje opěrné komponenty modelu. V profesionalizaci učitelů plní kompetence funkci *utvářející profese*, standard plní funkci *normující profesi* a kvalita má funkci *řídící a kontrolní*. (Vašutová, 2004, s. 113)

V modelu je profesní standard považován za normativní koncept, protože se stává skutečnou normou, měřítkem kvalifikace a profesionalizace a měl by být kodifikován v zákonné formě.

**Koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů:
Profesní praxe**



Obrázek 2: Profesní standard v profesionalizaci učitelů odborných škol

(Vašutová, Profesní standard v profesionalizaci učitelů odborných škol, ©2008 NÚOV)

V tomto modelu profesionalizace učitelů má centrální pozici profesní standard. Jde tedy o konstrukci postavenou na 4 základních komponentech, které jsou vzájemně propojené a determinované. V modelu jsou navrženy možnosti systémového řešení profesionalizace učitelů jak ve fázích přípravy na profesi a profesní praxe, tak cesty rozvoje učitelé profese.

V souvislosti s profesionalizací učitelů se ukazuje jako nezbytné, aby stejně jako v ostatních evropských zemích i u nás byly definovány kvalifikační požadavky na učitele a takovou funkci může plnit právě tzv. profesní standard. (Vašutová, 2004, s. 33) Více o něm v následující kapitole.

1.4 Standard učitele

Dokument Národní program rozvoje vzdělávání ČR považuje zvyšování kvality vzdělávání za jeden z rozhodujících cílů vzdělávací soustavy a zároveň poukazuje na nezbytnost vytvoření adekvátních nástrojů zjišťování kvality. V doporučeních se přímo uvádí: „Vytvořit systém standardů, kritérií a indikátorů. Uplatit interní i externí formy evaluace, rozšířit využívání existujících nástrojů pro externí hodnocení a vytvořit další nástroje.“ (MŠMT 2001, s. 40-41)

Kvalita učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy jsou považovány za klíčový nástroj vzdělávacích reforem. Cílem standardu učitele je zvýšit úroveň procesu vzdělávání ve všech školách. Kapitola pojednává o profesním standardu učitele, který je v zahraničí běžnou záležitostí, standardy byly vytvořeny v mnoha zemích EU, v USA či Austrálii, avšak v systému vzdělávání České republiky se jeho sestavení příliš nedaří. V této kapitole budeme psát o tom, co znamená profesní standard, o čem pojednává, jaké výhody z něj plynou, proč se bez profesního standardu neobejdeme.

V souvislosti s hodnocením vzdělávacích výsledků se rozvinula důležitá oblast výzkumu a vývoje označovaná termínem **vzdělávací standardy**. Podstatou je snaha, aby pro měření vzdělávacích výsledků byl k dispozici pokud možno přesný seznam výkonů, které musí žáci nebo studenti dosahovat. A právě standardy jsou konstruovány jako konkrétně vymezené požadavky na výkony žáků, které jsou specifikovány pro jednotlivé předměty, ročníky a druhy škol. V některých zemích (např. Anglii) jsou tyto standardy označovány jako cílové požadavky. Například *co by měl žák znát a umět dělat v zeměpise po ukončení 7. ročníku základní školy*. (Průcha, 2006a, s. 128)

V každé historické době vytyčuje společnost určité představy o tom, jaké charakteristiky by měli mít učitelé a tyto představy poté pedagogové - teoretici ztvárňují do souborů požadovaných vlastností učitelů. V současné době se tyto požadavky formulují jako tzv. profesní standardy, ke kterým by měla směřovat příprava učitelů na vysokých školách. (Průcha, 2002a, s. 60)

V českém kontextu se po období nedostatečného zájmu o problematiku učitele a učitelského vzdělávání v devadesátých letech dostává kvalita učitele a profesní standard do popředí zájmu vzdělávací politiky. Jednalo se například o Národní program rozvoje vzdělání, projekt MŠMT **Podpora práce učitelů**, ustavení grémia pro problematiku učitelského studia na vysokých školách a tvorba minimálních standardů učitelství. V posledních letech zesílil názor, že je nutné definovat kvalitu učitele jako určitou normu, která na základě struktury profesních čin-

ností stanoví klíčové kompetence potřebné pro kvalitní výkon profese. Standard učitele zdůrazňuje potřebu jasně definovat nové role a profesní kompetence učitelů, které jsou předpokladem kvalitního vykonávání profese ve změněných podmínkách a nárocích na vzdělávání.

(Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele, ©2010-2013 ČTK)

Okolo nastavení standardů kvality činnosti učitele se diskutuje a pracuje snad 15 let, zatím s minimálním výsledkem. Tři roky zpět se pokusila navrhnout takové standardy pracovní skupina soustředěná okolo profesora Karla Rýdla. První výsledek odmítla jak pedagogická veřejnost, tak samotné MŠMT, ovšem základní obrysy možných standardů přece jen díky těmto odborníkům vznikly. (Perspektiva kariéry ve školství, ©2010-2013 Učitelství noviny, ČTK)

Jak se píše i v Učitelství novinách (©2010), MŠMT v červenci 2009 zastavilo práci na přípravě Standardu kvality profese učitele. Skupina, která se vyčlenila z týmu autorů, však ještě zpracovala připomínky druhého kola internetových diskuzí a vznikl *Podkladový materiál pro tvorbu Standardu kvality profese učitele*, který obsahuje dvě základní části:

I. Idea standardu kvality profese učitele - a její východiska,

II. Návrh struktury standardu po 2. kole veřejné diskuse: oblasti a kritéria.

Vymezení standardu se po komparaci obou návrhů příliš neliší. Oba definují standard na základě kompetencí, či kvalitního zvládnutí činností profese učitele. Stejně tak se návrhy shodují ve vlivu standardu na kariérní růst a hodnocení učitelů.

Prostřednictvím Asociace profese učitelství byl dán návrh profesního standardu v únoru 2010 do rukou představitelů fakult zabývajících se vzděláváním učitelů, profesním asociacím, akreditační komisi atd. Práce na tomto materiálu pokračovaly dál, nyní pod záštitou projektu *Cesta ke kvalitě*. (Syslová, 2013, s. 43)

Českým pedagogickým odborníkům se podařilo zformulovat tzv. cílové standardy, tj. vymezení požadavků na vědomosti a dovednosti žáků, ty jsou formulovány v dokumentech Standard základního vzdělávání (1996), Standard středoškolského odborného vzdělávání (1998) a Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu (1999). Potíž je v tom, že se nedaří vyvinout tzv. evaluační standardy - normativní vymezení žádoucí úrovně požadavků na žáky v takové podobě, která by umožňovala jejich měření. (Průcha, 2006a, s. 128)

Mentoring, kterému se věnujeme v této práci, je právě jednou z „karet“ s nimiž s oblibou hraje vzdělávací politika v různých podobách - jedná se o léta trvající diskusi o kariérním řádu učitelů spojenou s několika (bohužel na sebe nenavazujícími) pokusy o vytvoření standardu kvality v učitelství profesí. (Vašutová, 2001, Píšová, Duschinská, 2011, s. 7)

Rýdl (Standardizace profesní činnosti učitele, ©2007, PAU) poukazuje na trend standardizace, ke kterému došlo pod tlakem ekonomických indikátorů i do oblasti školství. Všechny země OECD a řada dalších již má nebo připravuje vhodně formulovaný standard profesních činností učitele, který by se stal nástrojem pro hodnocení kvality výkonu učitele a zajišťoval by mu i minimální míru profesní jistoty. Díky standardu se usnadní evaluace kvality výkonu učitele.

Co v obecné rovině znamená pojem *standard*? Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (Standard v otázkách a odpovědích, ©2013 MŠMT) definuje standard jako „nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality. Umožňuje rozpoznání kvality a tedy i její ocenění.“

Následně odpovídá na otázku - **co je standard kvality profese učitele?**

- Standard je základním kamenem pro systém profesního růstu.
- Standard je popis žádoucích kompetencí a činností učitele ve zvolených ukazatelích.
- Standard vystihuje takovou úroveň kvality, kterou by měli dosahovat všichni učitelé po několika letech praxe.
- Standard popisuje žádoucí stav, který je reálně dosažitelný za předpokladu, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce.

Standard učitele je základem nově připravovaného **kariérního systému** pro učitele mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol. Standard učitele shrnuje požadavky státu, jakožto největšího zaměstnavatele učitelů, na jeho osobnostní kvality, profesní dovednosti a jejich rozvoj v celém průběhu učitelovy kariéry. Pojetí standardu učitele s vazbou na kariérní systém je v rámci Evropy unikátní a sdružuje cesty uplatněné v dalších evropských zemích - odráží a akcentuje kvalitu práce učitele a rozsah jeho působení. Kariérní systém je postaven na třech cestách:

1. Cesta rozvoje profesních kompetencí
2. Cesta směřující ke specializovaným pozicím ve školách
3. Cesta směřující k funkčním pozicím

(Standard učitele a jeho místo v kariérním systému pedagogických pracovníků, Česká škola, ©2008-2012 Albatros media)

Profesní standard učitele stanovuje, co by měl učitel znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svoji profesi v současných a perspektivních vzdělávacích podmínkách. (Vašutová, 2004, s. 105)

Bez standardu profese učitele se neobejdeme. Jádrem kariérního systému by měl být profesní standard, tedy popis kvality práce učitele včetně formulace profesních kompetencí, které jsou klíčové pro kvalitní zvládnutí učitelství. Formulovat profesní standard je nutné, protože v posledních letech se v souvislosti s kurikulární reformou zásadně změnila požadavka na učitele, tedy představy o profesních kvalitách, kterými učitel musí disponovat, aby dobře zvládal svou profesi učitele a dosahoval tak kvalitních výsledků v rozvoji žáků. Standard v podobě rámcového vymezení profesních kvalit by měl představovat jakousi mapu profesního rozvoje se základními opěrnými body pro cestu ke zvyšování kvality učitelství práce. (Spilková, Víme, jaký chceme kariérní systém? 2013)

Zájem o standardizaci učitelství profese v českém vzdělávacím prostředí vyplývá z absence objektivních evaluačních kritérií pro učitele, z kritiky nesystémového o přístupu k jejich profesionalizaci atd. (Vašutová, 2004, s. 100)

Vymezení standardu u profese učitele je velmi důležité. Na otázku *proč definovat profesi učitele* odpovídá Vašutová (Profesní standard v profesionalizaci učitelů odborných škol, ©2008 NÚOV). Učitel vykonává službu pro společnost, a proto stát musí definovat profesi učitele, formulovat a zároveň garantovat standardní požadavky na kvalifikaci, na **profesionalizaci učitelů**, na hodnocení a odměňování učitelů. Tato **standardizace** požadavků na učitelství vzdělání a kvalifikovaný výkon učitelství profese umožňuje srovnatelnost výstupů a výkonů a zajišťuje vyváženost v kvalifikovanosti učitelství sborů. Poskytuje kritéria pro objektivní hodnocení.

Nástrojem pro definování profese učitele je profesní standard. Ten představuje „normativ, který na základě struktury profesních činností, povinností a zodpovědností stanovuje profesní **kompetence** potřebné pro standardní výkon profese.“ (Vašutová, 2004, s. 100)

Od tohoto normativu by měl být odvozován profil absolventa nebo tzv. vzdělávací standard, profesní a kariérní růst a také kritéria hodnocení učitelů, vzdělávacích programů i kvalifikovanosti sborů.“ (Vašutová, 2004, s. 33-34)

Profesní standard je založen na profesních kompetencích učitele a je jakousi normou pro vstup do učitelství profese. Je zřejmé, že profesní standard by měly tvořit kompetence, které jsou nejdůležitější pro výkon profese učitele. Jde o tzv. *klíčové kompetence*, které jsme definovali v kapitole o kompetencích. (Švec, 2005, s. 25)

Profesní standard definuje nezbytné kompetence, které mohou být chápány jako způsobilosti učitele pro konkrétní činnosti. Standard je třeba považovat za základní rámec pro různé úrovně kvalifikací, v nichž se mohou rozvíjet specifické nebo nadstandardní kompetence. Standard

je konkretizací požadovaných kvalit učitele v pojmech kompetencí a variantách jejich prokazatelnosti. (Vašutová, 2004, s. 100)

Vymezení standardu učitele je důležité, protože úroveň profesních kvalit učitele může být vnímána různě, samotnými učiteli, žáky, jejich rodiči, vzdělavateli učitelů, veřejností, experty, atd. Zatímco teorie kompetencí představuje do jisté míry nezávislou doménu, skutečné požadavky na kvalitní výkon učitele mají své určenosti a limity, jejichž nositeli jsou posuzovatelské a zodpovědné subjekty na úrovni škol, například ředitelé škol, akreditační komise, inspektoři. Ve většině evropských zemí přebírá stát zodpovědnost za kvalitu učitelů a jejich vzdělávání a stanovuje normy této kvality, obvykle označované jako standardy. Dosažení tohoto standardu představuje kvalifikovaný výkon profese a profesní vývoj. (Vašutová, 2004, s. 93)

V souvislosti s kvalifikací učitelů je zapotřebí vymezit klíčové koncepty vztahující se k profesionalizaci učitelů a k výkonu profese v reálných podmínkách škol. Na této bázi byla formulována triáda vzájemně propojených konceptů: **profesní kompetence - profesní standard - kvalita učitelů**. Důkazy o potřebnosti vytvoření profesního standardu poskytují mnohé zahraniční zdroje. Vyplývá z nich, že učitelství v současnosti nelze chápat jen jako poslání. Učitel musí být především vysoce kvalifikovaný odborník a reflektivní praktik, jehož profese je založena na interdisciplinaritě teoretických a praktických znalostí, expertnosti v řešení výchovných a vzdělávacích situací, profesní flexibilitě, na etických a osobnostních kvalitách. To vše by mělo být kodifikováno v profesní a kvalifikační charakteristice a požadováno v kvalitě výkonu a různých výstupech procesu profesionalizace.

(Vašutová, 2004, s. 99)

Četné výzkumy dokládají, že školy mohou mít velký vliv na úspěch žáků v učení a rozhodující část tohoto vlivu připadá na učitele. Kvalita učitelovy práce má prokazatelně významný vliv na výsledky žáků v učení. Deklarovaný důraz na kvalitu učitelů se promítl do vytvoření modelů, které na základě empirických výzkumů vymezily kompetence (znalosti, dovednosti, postoje), které charakterizují kvalitní, efektivní učitele. Na základě charakteristik klíčových prvků kvality učitele byly v mnoha evropských zemích i v zámoří vytvořeny profesní standardy v podobě profesních kvalit, tedy kompetenčních požadavků, charakteristik profesních činností, které jsou nezbytné pro kvalitní či standardní výkon profese v dané zemi. Jsou považovány za východisko především pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj, hodnocení a sebehodnocení učitelů. (Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele, ©2010-2013 ČTK)

Obecně lze hovořit o několika skupinách vzdělávacích potřeb učitelů, které se vztahují k jednotlivým oblastem učitelských kompetencí. **Model tvorby profesního standardu učitelů** uvádí osm základních oblastí učitelských kompetencí:

- oborově předmětová;
- didaktická a psychodidaktická;
- (obecně) pedagogická;
- diagnostická a intervenční;
- sociální, psychosociální a komunikativní;
- manažerská a normativní;
- profesně a osobnostně kultivující;
- (ostatní předpoklady).

(Profesní standard v profesionalizaci učitelů odborných škol, ©2008 NÚOV)

Za významné považujeme stanovení standardu jako normativu v návrhu Vašutové. „Konceptním jádrem návrhu profesního standardu jsou kompetence učitele, které by měly být východiskem pro vymezení profesního standardu jako normativní kategorie.“ (Vašutová, 2001, s. 16)

Profesní standard je pro členy Pracovní skupiny pro *Tvorbu profesního standardu kvality učitele*:

1. popis žádoucích kompetencí a činností učitele ve zvolených ukazatelích,
2. vystihuje takovou úroveň kvality, kterou by měli dosahovat všichni učitelé po několika letech praxe,
3. základní kámen pro systém profesního růstu,
4. popisuje žádoucí stav, který je reálně dosažitelný za předpokladu, že bude vytvořena systematická podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce.

(Standard v otázkách a odpovědích, ©2013 MŠMT)

Model tvorby profesního standardu

Tvorba profesního standardu učitele byla založena na čtyřech zásadách:

1. Kontinuita

- Na základě analýzy výzkumných zpráv, vědeckých sdělení, odborných článků, expertních studií publikovaných u nás v časovém horizontu posledních deset let byla vytvořena poznatková báze pro kontinuální návaznost.

2. Systémový přístup

- Vychází z cílů vzdělávání a funkcí školy, umožnil překlenout izolované pohledy a výklady jednotlivých aspektů profese učitele a jejich determinantů. Vznikl koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů tvořený jádrovými koncepty: **kompetence - standard - kvalita**.

3. Konvergence

- Jedná se o počin směřující k integrované profesi učitele, která by eliminovala hierarchizaci učitelů uvnitř profese.

4. Využitelnost v praxi

- Zásada využitelnosti v praxi reflektovala především představu potenciálních uživatelů, tzn., aby model tvorby profesního standardu byl srozumitelný všem zainteresovaným subjektům a uplatnitelný v rozhodování MŠMT a v jeho legislativních a školsko-politických dokumentech.

(Vašutová, 2004, s. 104-105)

Ze standardu učitele plyne mnoho výhod. MŠMT (Standard v otázkách a odpovědích, ©2013 MŠMT) uvádí, jak a komu standard prospívá. Učitelé získají spravedlivější ocenění dobré práce, perspektivu **profesního růstu** spojeného s platovým postupem, vodítka pro cílené **zlepšování vlastní práce** (sebereflexe) a také jistotu toho, co se od nich očekává. Krom těchto výhod získají také odbornou pomoc a podporu pro zlepšování, poskytovanou například mentory. Výhody plynou také pro ředitele škol, díky standardu budou mít oporu pro spravedlivější rozhodování o finančním ohodnocení kvality práce učitelů, získají vodítka pro pedagogické vedení učitelů ve sboru, rámec pro rozvojové plány školy a snáze udrží začínající učitele ve škole.

Profesionalizace učitele a profesní standard spolu úzce souvisí, stejně tak kvalita učitele a jeho profesní znalosti. Pro lepší orientaci Rýdl přináší výklad a chápání pojmů týkající se standardu profese učitele. Nyní ve zkratce pro lepší orientaci - Výklad a chápání pojmu podle Rýdla, (Standardizace profesní činnosti učitele, ©2007, PAU)

Kvalita učitele	Efektivita (účelnost, účinnost)	Eficience (užitečnost)
Profesní standard	Oblast (pole, sféra)	Ukazatel, znak (indikátor)
Profesní kompetence	Kritérium (měřítko)	Parametr (vlastnost)
Profesní znalosti	Nástroj (instrument)	(Auto)evaluace (sebe)hodnocení

Obrázek 3: Výklad pojmů

V praxi nastává problém, když v učitelské profesi působí nekvalifikovaní lidé, což by například u lékařů nebo právníků nemohlo být. Současný problém učitelské profese spočívá v tom, že **nejsou státem jasně formulované kvalifikační požadavky**, takže za učitele mohou „zaskočit“ např. úředníci, maturanti či jiné kvalifikace, včetně různých kategorií pedagogických pracovníků. (Vašutová, 2004, s. 23)

Podle výše uvedeného je zřejmé, že profesionalizace učitelů a standard učitele se navzájem prolínají a doplňují. V modelu profesionalizace učitelů hraje důležitou úlohu profesní standard, který plní funkci *normující profese*. Profesní standard stanovuje, co by měl učitel znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svoji profesi. Stanovuje profesní **kompetence** potřebné pro standardní výkon profese. Je tedy normou či měřítkem kvalifikace a profesionalizace učitele. Jedna z hlavních výhod standardu je to, že slouží ke zvyšování kvality práce učitele, je základním kamenem pro systém profesního růstu. Kvalita se stává základním konceptem rozvoje vzdělávání a prioritou vzdělávací politiky. Můžeme tedy říci, že hlavním cílem standardu učitele je zvýšit úroveň procesu vzdělávání na všech školách v České republice. Jedním z potřebných kroků pro dosažení tohoto záměru je také zintenzivnit profesní kvalifikaci učitelů. Bohužel u nás se tomu nedaří, ač v mnoha zemích EU byly vytvořeny profesní standardy.

V teorii učitelské profese a vzdělávání učitelů existuje přesvědčení, že budoucí precizní vymezení a propracování struktury kompetencí učitele jako kritérií jeho kvality, která budou obsažena v profesním standardu, vzdělávacím standardu nebo profilu absolventa, poskytuje opory pro zkvalitnění přípravy budoucích učitelů, pro zkvalitnění práce učitelů, pro profesní a kariérní růst učitelů. (Vašutová, 2004, s. 156)

1.5 Profesní rozvoj učitele

V této kapitole popisujeme možnosti, jak může učitel zvýšit kvalitu svého vzdělávání, která vede k jeho profesnímu rozvoji. Nejdříve popisujeme profesní dráhu učitele od absolventa učitelství až po učitele experta. Dále se zaměříme na sebereflexi učitelů, která je určitým základem profesionalizace a je považována za podmínku profesního rozvoje učitelů. Také další vzdělávání sehraává významnou úlohu v profesním rozvoji učitelů, neboť právě jím se učitelé zdokonalují ve svých znalostech a pomáhají učiteli k jeho profesnímu rozvoji a podpoře.

Za profesní rozvoj učitele je v odborné literatuře a oficiálních dokumentech považována jakákoliv činnost, kterou se rozvíjí individuální schopnosti, znalosti a další charakteristiky povolání učitele. Patří sem samostudium, poznatky získané z vlastní učitelské praxe a rozsáhlá oblast dalšího vzdělávání. Další vzdělávání je pak chápáno jako jedna ze součástí profesního rozvoje. (Kohnová, 2004, s. 20) A právě těmto oblastem se budeme věnovat v této kapitole o teorii učitelské profese.

MŠMT (Standard v otázkách a odpovědích, ©2013 MŠMT) definuje **profesní růst jako:**

- postupné zvládnání požadovaných profesních činností na vyšší úrovni
- postupné zvládnání nových profesních činností
- postupné prohlubování kompetencí
- postupné prohlubování pochopení podstatných souvislostí profese

Potřeba kvalitního profesního rozvoje učitelů je jednou z jasně stanovených priorit v mnoha zemích světa. Například v USA je dokonce součástí zákona No Child Left Behind (2001), kde je uvedeno pět kritérií, které musí kvalitní profesní rozvoj učitelů splňovat:

- "být trvale udržitelný, intenzivní, zaměřený na konkrétní učivo - mít pozitivní a trvalý dopad na výuku a výkon učitele,
- přímo se vztahovat k národním standardům vzdělávacího obsahu a standardem hodnocení výsledků učení žáků,
- zdokonalovat učitelovy oborové znalosti v aprobačních předmětech,
- rozvíjet učitelovo porozumění efektivním výukovým strategiím, založeným na vědeckých poznatcích,
- být pravidelně vyhodnocován vzhledem k efektivitě učitele a výsledkem žáků."

(Yoon et al., 2007 cit. Podle Starý et al., 2012, s. 14)

Starý et al. (2012, s. 18) zastává názor, že v České republice není profesnímu rozvoji učitelů věnována dostatečná pozornost. Toto tvrzení podkládá argumentem, že fungující pedagogická centra se transformují do centralizovaného Národního institutu pro další vzdělávání s nejasnými kompetencemi a rovněž zdůrazňuje slabou podporu regionálních metodických center oblastních a krajských metodiků jednotlivých vzdělávacích předmětů.

Gluchmanová a Gluchman ve své publikaci uvádějí, že čerství absolventi pedagogických fakult bývají často v práci zklamaní, nemotivovaní a nespokojení. Často odejdou ze školy, protože mají pocit, že nezvládnou hromadící se požadavky a nevědí, jak pracovat s problémovými žáky. Černotová (2006 cit. podle Gluchmanová a Gluchman, 2009, s. 42-43) dochází k závěru, že "ačkoliv je praxe na vysoké škole velmi cennou zkušeností, dostatečně nepřipraví adepty učitelství na všechny problémy, které je čekají v budoucím povolání ve školství, protože například v průběhu vyučování se dostane do tolika odlišných situací, že ani není možné všechny si předem vyzkoušet a naučit se je."

Podlahová (2002, s. 17) zdůrazňuje význam získávání praktických profesních dovedností u čerstvých absolventů, resp. začínajících učitelů. Tyto dovednosti by podle ní měly být konečným a cílovým výstupem celé jejich předchozí teoretické přípravy. Dobré praktické schopnosti totiž mohou zaručit, že se vyučování v budoucnu stane komunikačním, interakčním a kreativním procesem. Zároveň však dodává, že vyzvedávání praktických schopností neznamená podceňování teoretické přípravy, ale spíše jde o pojetí syntézy teorie a praxe a o zvládnutí metod a technologií potřebných v rámci učitelské profese.

Někteří odborníci již poukazovali na to, jaké jsou požadavky praxe na kvalitu absolventů učitelského studia a jaké schopnosti či vlastnosti považují za nezbytné pro své působení ve škole. Výsledky některých výzkumů, v rámci kterých byla tato problematika řešena, interpretují požadavky učitelů z praxe a jejich soupis zveřejnili například Kalhous a Horák (1996 cit. podle Dyrťová a Krhutová, 2009, s. 40): „Jak uvedli, učitelé si nejvíce cení tyto pedagogické schopnosti, které tvoří učitelské desatero :

- umět komunikovat se žáky,
- dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka,
- správně provádět individuální ústní zkoušení,
- znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě,
- umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích,
- znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků,
- znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody,

- mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání,
- znát nejrozšířenější druhy výchovných problémů a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat,
- chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách."

S profesním rozvojem mnoho autorů se pojí důležitý prvek, kterým je **osobnost učitele**. Často jsou v souvislosti s profesí učitele zjišťovány a analyzovány osobnostní charakteristiky učitelů. Zájem o tuto oblast byl vyvolán a stále je stimulován snahami zjistit, zda tyto vlastnosti mají vliv na kvalitu, efektivnost a výsledky edukačních procesů. Jde o zjišťování toho, zda to, *jak se žáci ve škole učí a co se naučí*, je závislé také na určitých rysech učitelovy osobnosti. Průcha (2002a, s. 189)

Windham (1988 cit. podle Průcha, 2002a, s. 189) ve své koncepci indikátorů efektivnosti edukačních procesů považuje za relevantní osobnostní charakteristiky učitelů, tj. takové, které jsou vlastnostmi determinující kvalitu učitele, tyto: *stupeň učitelovy kvalifikace, rozsah výcviku, specializace, věk, profesní zkušenost, etnická příslušnost, verbální schopnost a postoje*.

Jak zdůrazňují Gluchmanová a Gluchman (2009, s. 43): „Je třeba připomenout, že nikdo z nás se nenarodí s vlohami pro povolání, jaké provádí nebo jaké by chtěl v budoucnu dělat. Každá osobnost může mít nějaké předpoklady či talent, oplývat vlastnostmi, které se hodí na tu či onu profesi. To však nestačí. Pro své zdokonalení musí každý vynaložit více či méně úsilí, zdokonalovat sám sebe, pracovat na sobě, aby dosáhl toho, k čemu má kladný vztah a morální předpoklady pro výkon své funkce. Tak je to i s osobností učitele samotné učitelské profesi."

Doplňuje je Stuchlíková (2006 cit. podle Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 12 - 13), která tvrdí, že východiskem utváření osobnosti učitele pro vlastní pojetí výuky je jeho implicitní teorie a *strategie vzdělávání žáků*, která je jádrem učitelovy osobnosti. Utváření profesní identity podle ní probíhá postupně a předpokladem jejího naplnění je poznávání sebe sama a srovnání se s tím, kým chce učitel být.

1.5.1 Profesionální dráha učitele

Podobně jako v jiných profesích, i v učitelské existují určité vývojové etapy a typické životní dráhy. Jedná se o **profesionální vývoj** u všech jedinců dané skupiny. V učitelské profesi se tyto cykly soudí tak, že čím vyšší je etapa profesionální dráhy učitelů, tím je učitelská práce kvalitnější. Profesionální start pro začínající učitele a jejich adaptace na povolání nebývá snadná, proto je důležitá podpora ze strany uvádějícího učitele, tedy učitele - experta. O této metodické podpoře píšeme ve druhé kapitole. Nyní se zaměříme na vývoj profesionální dráhy učitelů a blíže se zaměříme na začínajícího a uvádějícího učitele, protože především o nich je tato práce.

Obecně je vývoj profesionální dráhy objasňován jako proces, vázaný na životní cyklus, jehož průběh lze rozčlenit do několika fází. V případě profesionální dráhy učitelů můžeme identifikovat tyto jednotlivé etapy:

- volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství)
- profesionální start (učitel - začátečník, vstup do povolání)
- profesionální adaptace (první kroky ve výkonu učitelského povolání)
- profesionální stabilizace (zkušený učitel, učitel - expert)
- profesionální vyhasínání (vyhoření).

(Průcha, 2002a, s. 24)

S tím je spojena i odborná terminologie používaná k označení učitelů nacházejících se v určité fázi profesionálního vývoje. Jedná se o termíny:

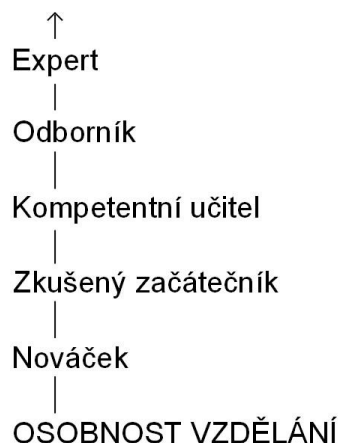
- Student učitelství
- Začínající učitel
- Zkušený učitel, učitel - expert

(Průcha, 2002a, s. 202)

V profesi učitele je celá řada modelů popisujících vývojová stádia. Henryová rozděluje stupně *podle délky učitelské praxe*: nováček (nemá žádný rok praxe), zkušený začátečník (jeden rok praxe), kompetentní učitel (2-3 roky praxe), odborník (4-5 let praxe) a expert (16 let praxe).“ (Henry, 1994 cit. podle Švaříček, 2009, s. 45)

Prvními, kteří vytvořili klasifikaci založenou na rozvoji dovedností, byli bratři Dreyfusové, jejichž pětistupňový model bývá nazýván *Model získávání dovedností*. (Švaříček, 2009, s. 45)

Toto jejich členění není zaměřeno jen na učitele.



Obrázek 4: Model získávání dovedností podle modelů bratří Dreyfusů

Vstup mladého a začínajícího učitele je považován za profesní start, začátek pracovního výkonu, na který se učitel roky připravoval. Tato etapa je důležitá a v pedagogické teorii i výzkumu se na ni klade důraz. V mnoha profesích se začátečníci vše postupně učí a zaučují se. Nový učitel však v první den své práce přebírá všechny povinnosti „hotového“ učitele. Má odpovědnost za veškerou odvedenou práci, kterou sám vykonává.

První rok učitelovy práce se všeobecně považuje za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání. Přitom se objevuje šok z reality (profesní náraz) u začínajících učitelů, kteří s překvapením zjišťují, že nejsou náležitě připraveni na všechno, co od nich práce ve škole vyžaduje. (Průcha, 2002a, s. 26)

Na druhé straně je učitel expert, který zastává roli mentora, uvádějícího učitele. Často se v knihách dočteme o učitelích - experech, většinou v souvislosti s profesní dráhou učitele. Kdo je expert a jak dlouho trvá, než se jím učitel stane? Na to odpovídá Průcha (2002b, s. 27), zkušeným profesionálem, zahraničním termínem je „**učitel-expert**“, se stává učitel asi po pěti a více letech výkonu povolání. Právě ve fázi učitele-experta, pokud učitelé setrvají u daného povolání, ovlivňují nejvíce charakter edukačních procesů ve školním prostředí, protože **působí** nejen na žáky, ale i **jako vzor pro začínající učitele**.

V jiné publikaci Průcha (2002a, s. 216) dále vysvětluje tento pojem v souvislosti profesní dráhy učitele. Po období profesního startu následuje období *stabilizace*, v tomto období se učitel označuje jako *expert*, v české pedagogické terminologii *zkušený učitel*.

Kdy se tedy stává učitel zkušeným profesionálem? Průcha (2002a, s. 217) odkazuje na české výzkumníky, kteří se k tomu vyjadřují následovně: Huberman (1989) konstatuje, že empirické

údaje svědčí o tom, že časový úsek 3-5 let služby je obdobím stabilizace učitele a po něm přichází období *učitelského mistrovství* - učitel se stává expertem. Chráska (1966) vybral ve svém výzkumu za učitele - experty takové, jejichž průměrná délka pedagogické praxe činila 22,9 roku.

Na základě výše uvedeného je patrné, že v periodizaci profesního vývoje učitelů není jednoznačná shoda. „Avšak většinou se období stabilizace, resp. začátku nabývání vlastností experta, klade do úseku následujícího po pěti letech učitelovy práce.“ Dále se Průcha vyjadřuje ke vhodné podpoře učitele experta v oblasti vzdělávání. Období, kdy začíná být učitel „zkušený“, je současně hranicí, za kterou již není nutné poskytnout učiteli soustavnou odbornou pomoc jako uvádění do praxe. Naopak, mají být zaváděny formy tzv. dalšího vzdělávání učitelů. (Průcha, 2002a, s. 217)

1.5.2 Sebereflexe učitelů jako způsob zefektivnění profesního rozvoje učitele

Identifikovat se s vlastní profesí znamená porozumět jí, znát její úskalí a perspektivy, prosazovat se v ní a také se v ní zdokonalovat rozvojem, který vychází z reflexe a sebereflexe své profese. Od učitelů se očekává reflexe v souvislosti s neustálými změnami ve školství, proměnami role učitele a definováním profesních kompetencí. Reflexe slouží k tomu, aby byl jedinec schopen vědomě a cílevědomě pečovat o růst svého poznání a svůj osobnostní a profesní rozvoj.

Reflektovat lze každou lidskou činnost, s cílem dosáhnout lepší kvality výkonu. Společným základem všeho využití reflexe je jednoznačné přijetí myšlenky, že k dosažení vyšší kvality výkonu nestačí pouhé procvičování. Je třeba usilovat o reflektovanou praxi, tzn. takovou praxi, která je provázena racionální analýzou zkušenosti, jakýmsi pravidelným ohlídáním se za proběhlými procesy. Méně je zdůrazňováno, že umění vnímat s odstupem svou učební či pracovní zkušenost je třeba rozvíjet a kultivovat, že jde o dovednost, které se lze učit a tedy že i schopnost reflexe může být podporována reflexí. (Lazarová et al., 2001, s. 16)

Ukazuje se, že se velmi rychle proměňují podmínky práce ve škole a vzdělávací prostředí. Učitel by měl být schopen tyto proměny reflektovat, aby se jeho pedagogické úsilí nemíjelo účinkem. A k tomu slouží právě sebereflexe učitele. (Vašutová, 2004, s. 134)

„Nová“ profesionalita učitele staví na konstrukt profesní kompetence, jejím jádrem je **dovednost reflexe a sebereflexe, které jsou považovány za podmínku profesního rozvoje.** (IVŠV a jeho aktivity v oblasti učitelské profesionalizace, ©2013)

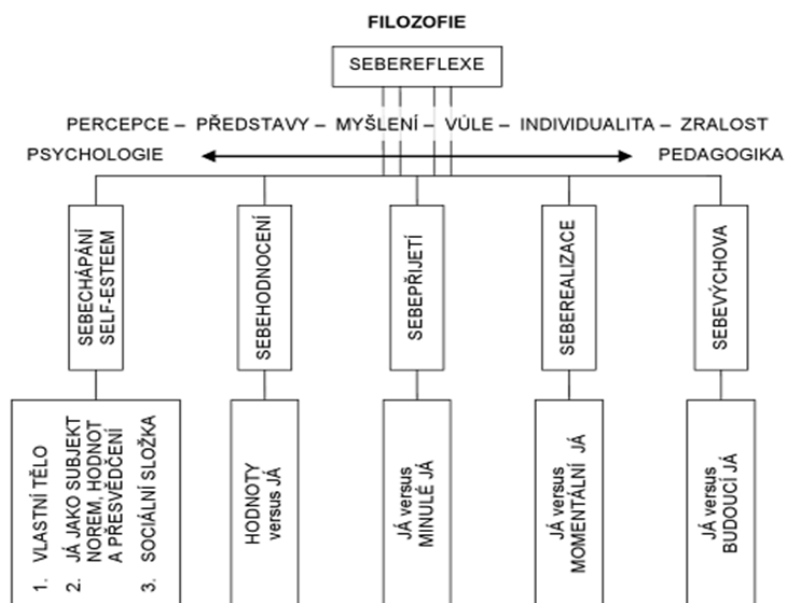
Z mnoha výzkumů vyplývá, že kvalita učitele má rozhodující vliv na celkovou úroveň školy a kvality vzdělávání, kterou poskytuje především prostřednictvím učitelů. Ti jako profesionálové mají být schopni systematické reflexe, sebereflexe a zdokonalování vlastní činnosti. (Syslová, 2013, s. 15)

Sebereflexe představuje získávání poznatků o sobě samém (na základě vnitřního dialogu, ale také systematickým sběrem informací o sobě od okolí) za účelem zkvalitnit své práce a přístup k dětem, ale i k sobě samému. (Syslová, 2013, s. 47)

Sebereflexe spolu s teoretickými znalostmi a praktickými zkušenostmi pomáhá učiteli v odhalení a řešení pedagogických problémů a přispívá tak k utváření nových poznatků ve své oblasti. (Vašutová, 2004, s. 33)

Sebereflexe může být neuvědomělá, spontánní, přirozená součást učitelské profese nebo záměrná, cílevědomá a systematická, která učiteli umožňuje poznat důkladně jeho vzdělávací činnost a hledat možnost její inovace. Neuvědomělá sebereflexe je součástí každodenního života člověka, tedy i pracovních aktivit učitelů základních a středních škol. V současné době se však klade mnohem větší důraz na sebereflexi záměrnou. Prostřednictvím sebereflexe může dojít k postupné proměně v přístupu učitele ke vzdělávání ve školách a k zavádění kvality jako trvalého jevu v práci učitele. (Syslová, 2013, s. 47)

Níže uvádíme schéma znázorňující propojenost pedagogické a psychologické složky sebereflexe, která směřuje ke zralosti učitele, k profesnímu rozvoji. Toto schéma názorně představuje proces záměrné sebereflexe, který začíná *sebechápáním* - já jako subjekt norem, dále *sebehodnocení* - hodnoty vs. já, *sebepřijetí* - já vs. minulé já, *seberealizace* - já vs. momentální já a *sebevýchova* - já vs. budoucí já. Celé toto schéma končí sebereflexí učitele, jeho zralostí, profesním rozvoje. (Řehulka, 1997, s. 7-11)



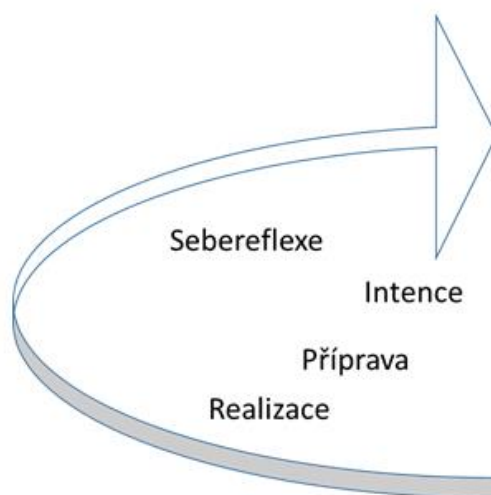
Obrázek 5: Obsah vědomé sebereflexe

Petlák (2000, s. 94-95) uvádí, že sebereflexe přispívá k efektivnější práci učitele. Tu vidí jako proces čtyř fází:

1. Konkrétní zkušenost - tvoří základ pro další fázi.
2. Reflexní zkušenost - v této učitel posuzuje svoji činnost, výkonnost výuky apod.
3. Abstraktní konceptualizace, která představuje jakýsi "vnitřní dialog" učitele - ten si klade otázky typu, co jsem dosáhl? Proč byli žáci pasivní?
4. Plán aktivního experimentování - zde si učitel plánuje další průběh vyučovacích hodin s cílem zvýšení efektivity výuky.

I Spilková (2002 cit. podle Heřmanová, 2004, s. 53) dochází na základě analýzy zahraničních pramenů k poznatku, že jeden ze signifikantních znaků profesionality učitele jsou jeho kompetence v oblasti sebereflexe, hodnocení vlastních vyučovacích kompetencí - *metacompetence* a sebetvorba v oblasti vnímání, prožívání, poznávání, rozhodování a jednání.

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 47) rovněž vyzdvihují sebereflexi a sebehodnocení, které slouží k sebekritickému hodnocení vlastního pedagogického působení a podle autorek jsou nejvýznamnější pro zkvalitňování pedagogické činnosti. Tzv. cyklus zkvalitňování pedagogických schopností učitele znázornily takto:



Obrázek 6: Cyklus zkvalitňování pedagogických schopností učitele

Sebereflexe by podle nich měla sloužit k sebekritickému hodnocení vlastního pedagogického působení a ovlivnit následný pedagogický záměr (intence) a jeho přípravu a realizaci. (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 47)

Význam sebereflexe a reflexe spočívá v tom, že zabraňuje ve stereotypnosti práce a umožňuje učitelům ověřovat nové metody. Dále také naučit se předvídat možné důsledky a přispívá také k neformálnímu a systematickému sebevzdělávání a stimuluje profesní růst učitele. (Syslová, 2013, s. 48)

Podstatou sebereflexe je umění vést se sebou **dialog**, při kterém jde o rozdvojení ve smyslu *já pozorovaný* a *já pozorující*. Základem vnitřního dialogu jsou otázky, jež mohou mít různý charakter. Švec (1999, s. 64):

- Popisné otázky (Co jsem dělal? Jak reagovaly děti?)
- Kauzální otázky (Proč jsem jednal takto? Co ovlivnilo moje chování?)

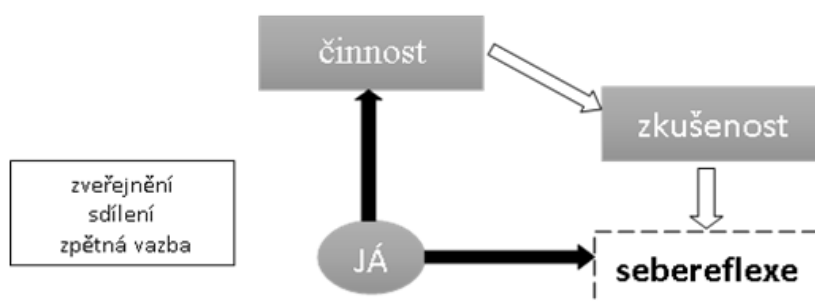
Rozhodovací otázky (Jak bych mohl v této situaci jednat jinak? Co potřebuji k tomu, abych lépe rozuměl dětem?).

Jde o **zamyšlení se** učitele nad jeho vlastním jednáním a jeho činy v interakci se žáky, ale i s jeho rodiči a kolegy na škole. Učitel se zamýšlí např. nad tím, co ho vedlo k určité výchovné situaci právě k takovému jednání, které se stalo předmětem jeho sebereflexe. Je zřejmé, že k sebereflexi učitele vedou především problémové výchovné situace, takové situace, s jejichž řešením není spokojen a situace, s nimiž si dost dobře neví rady. (Švec, 2005, s. 78)

Je vhodné, když o výsledcích sebereflexe, tj. např. o dilematech, pochybnostech či otázkách diskutujeme se zkušenějším kolegou. Tato tzv. dialogická forma sebereflexe zvyšuje účinnost

vnitřního dialogu o našem výchovném působení. Je zdrojem kritických úvah o tom, jak účinněji řešit pedagogickou situaci. (Švec, 2005, s. 82)

Švec (2005, s. 66) uvádí model zkušenostního učení. Učitelovy pokusy jednat v pedagogických situacích by měly být zveřejňovány ve skupině kolegů za aktivní, podpůrné účasti vzdělavatele učitelů. Ve skupině dochází ke sdílení získávaných zkušeností s využitím zpětné vazby od kolegů a vzdělavatele učitelů. Subjekt na základě odezvy členů skupiny i sebereflexe své pokusy opakuje. Nejsou to stejná opakování, ale určitý posun dopředu, *změna kvality jednání subjektu*.



Obrázek 7: Zjednodušený model zkušenostního učení

Sebereflexe má několik fází, které vychází ze dvou nejznámějších koncepcí - Schönovy a Smythovy (1987, 1989 cit. podle Syslová, 2013, s. 47). Můžeme je shrnout do čtyř fází:

1. fáze - startovací: vychází ze zájmu učitele či jeho motivace k reflexi vlastní práce.
2. fáze - shromažďovací: zaměření na detaily své práce, posouzení její efektivity.
3. fáze - interpretační: v této fázi jde o vyvození závěrů ze zjištěných informací.
4. fáze - projektovací: plánování další pedagogické činnosti na základě výsledků sebereflexe.

Proces účinné sebereflexe předpokládá, že má učitel k dispozici:

- Informace o dané třídě (složení třídy, typy žáků, apod.).
- Vybavenou odezvu žáků v analyzované pedagogické situaci.
- Psychologické a pedagogické znalosti o typech pedagogických situací a možných způsobech jejich řešení.
- Informace o tom, jak se na naši pedagogickou činnost dívají ostatní lidé - samotní žáci, kolegové (které může učitel pozvat do hodiny na neformální hospitaci).

- Případně poznatky zkušenějších kolegů o tom, jak se s podobnými pedagogickými situacemi vypořádali oni.

(Švec, 2005, s. 80)

Z výše uvedeného můžeme tedy říci, že sebereflexe je efektivním prostředkem pro rozvoj dovedností učitele. Jde však o velmi složitý proces, který je ovlivněn individualitou každého učitele. Při realizaci sebereflexe mohou učitelé pomoci různé seberefektivní metody a nástroje, ale i lidé z jeho okolí. Důležitou roli v procesu poznávání sebe samého a uvědomování si svých silných a slabých stránek hraje ředitel školy. Jeho znalosti seberefektivních nástrojů - jakými jsou deník, videonahrávky či mentoring apod. a schopnosti motivovat lidi k jejich používání jsou zásadní pro vytváření reflektujícího a podporujícího prostředí. Tato podpora a využívání různých prostředků k profesnímu růstu však nesmějí být administrativní zátěží, ale cestou ke zkvalitňování celého pedagogického sboru. (Syslová, 2013, s. 69)

1.5.3 Další vzdělávání učitelů

Od začátku 21. století je vzdělávání přisuzována vysoká hodnota a do centra pozornosti se dostává vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj. Dynamika změn dnešní doby generuje zvyšující se potřebu získávání nových vědomostí, znalostí a dovedností, více požadavků na vzdělávání profese učitele. Pokud chce být škola úspěšná, musí plnit nároky, které jsou na ni kladeny. K tomu je potřeba, aby učitelé nezapomínali na vzdělávání i v průběhu své profesní kariéry, neboť stejně jako jde vpřed doba, mění se i pohled na svět a tím přibývají nové znalosti. Učitelé musí na tyto změny reagovat a z toho důvodu není postačující pouze vzdělávání učitelů v přípravném vzdělávání, ale je potřeba, aby se učitelé vzdělávali i nadále, v průběhu své profesní kariéry. Učitelé si díky tomuto vzdělávání rozvíjí své znalosti, zlepšují se ve své praxi, získávají dovednosti a kompetence důležité pro uplatnění v pracovním životě.

V této kapitole se zabýváme dalším vzděláváním učitelů, která představuje zdroj profesního rozvoje učitelů. Učitelé si v této fázi rozvíjí své znalosti, zlepšují se ve své praxi. Tuto kapitolu věnujeme vymezení pojmu další vzdělávání, jeho cílům a formám dalšího vzdělávání učitelů.

Další vzdělávání je, vzhledem k současnému důrazu na celoživotní učení, nedílnou součástí nejen pedagogické profese. Je hlavním nástrojem pro učitele při zvládnání jejich nových rolí

a odpovědností. Jeho síla spočívá také v možnosti rychlého reflektování změn v potřebách vzdělávání učitelů.

Často se můžeme dočíst o krizi učitelské profese, která se projevuje v praxi ve zvýšené míře nekvalifikovanosti učitelů, v nedostacích pedagogické práce učitelů a také ve špatných vzdělávacích výsledcích žáků, které jsou odhalovány kontrolními orgány a kritizovány odbornou veřejností. Toto jsou významné signály jak pro pedagogickou teorii, tak pro vzdělávací politiku. V řadě evropských zemí je proto formulován požadavek reformy přípravného a dalšího vzdělávání učitelů. (Vašutová, 2004, s. 87)

V dalším vzdělávání učitelů jde o vzdělávací proces, ve kterém zkušenější učitel vzdělává méně zkušeného učitele, proto v první řadě přiblížím, kdo je **vzdělavatel učitele**.

Tento pojem vznikl překladem anglického výrazu *teacher educators* a představuje vysoce kvalifikovaného odborníka, který se profesionálně zabývá vzděláváním učitelů v rámci formálního institucionálního systému, a to jak v přípravné fázi, tak v dalším vzdělávání.

(Vašutová, 2004, s. 53)

Pojem další vzdělávání představuje systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu učitelovy profesionální kariéry. Dále se jedná o celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele. (Lazarová, 2006, s. 13-14)

Kohnová et al. (1995, s. 7) chápe další vzdělávání učitelů jako subsystém vzdělávací soustavy a zároveň se pokusila tento termín charakterizovat následujícími tezemi jako:

- systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělání a trvá po celou dobu učitelovy profesionální kariéry,
- celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele,
- společensky významnou oblast vzdělávání dospělých,
- základní předpoklad transformace školství,
- nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturně-sociálním kontextu.

Další vzdělávání představuje proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se jedince na trh práce. Vzdělávání může být zaměřeno na různé spektrum vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském, ale i osobním životě.

Další vzdělávání se člení na:

- a) **Profesní vzdělávání** (užívá se také termínu *další profesní vzdělávání*) zahrnuje kvalifikační vzdělávání periodické vzdělávací akce a rekvalifikační vzdělávání.
- b) **Občanské a zájmové vzdělávání** souvisí s kurikulem v odborném a dalším profesním vzdělávání. Kurikulum v profesním vzdělávání je orientováno na získávání kvalifikací s cílem udržení zaměstnanosti.

(Veteška a Tureckiová, 2008a, s. 20-21)

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je upraveno zákonem o pedagogických pracovnících a také vyhláškou č.. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Cílem dalšího vzdělávání učitelů je stav, kdy učitel ve své práci vlastní praxi systematicky, cílevědomě a reflektovaně užívá nově nabyté vědomosti a dovednosti. Cílem vzdělávání je tedy dosáhnout toho, aby učitelé inovovali svou práci, zařazovali to, co se nově naučí, do svého vlastního způsobu práce. Vnímání tohoto cíle je atraktivní i pro učitele - účastníky dalšího vzdělávání, kteří se poměrně jednoznačně orientují na rychlou využitelnost toho, co se učí. (Lazarová, 2005, s. 98)

K základním cílům dalšího vzdělávání učitelů patří podle Kohnové (1995, s. 20) především:

- zdokonalování profesionální dovednosti učitelů
- vnitřní rozvoj škol
- zdokonalování vyučovacího a učebního procesu
- instrumentalista v inovační politice a změnách ve vzdělávání
- osobní vývoj učitelů

Kohnová konstatuje (1995, s. 19), že nejvíce jsou v národních zprávách zdůrazňovány první dva výše zmíněné cíle, ostatní jsou spíše jen implicitně obsaženy v jinak formulovaných záměrech, nicméně i přesto získaly velkou pozornost v národních školských politikách. Zároveň autorka dodává, že „definice a cíle jsou určovány národní školskou politikou a jsou tudíž měnitelné.“ (Kohnová, 1995, s. 19)

Perrenoud (1994 cit. podle Lazarová et al., 2006, s. 15) uvádí, v čem může další vzdělávání učitelům pomoci např.:

- zlepšit vlastní kompetence a kvalifikace, dosáhnout profesionálního mistrovství, radosti a důvěry v sebe,
- přispět k profesionalizaci, stát se více odpovědným a autonomním,

- účastnit se vytváření kolektivní identity, sdílení kultury,
- pracovat s legitimitou moci, umět vyjednávat,
- stát se odborníkem v dosahování nových a ambiciózních cílů,
- přizpůsobit osobní kvalifikaci své pozici,
- kompenzovat případné nedostatky pregraduálního vzdělání ještě před tím, než vzniknou problémy,
- účastnit se reflexe praxe a změn v organizaci.

Aby k těmto cílům v dalším vzdělávání učitelů docházelo, je potřeba motivace ze strany učitele. **Motivace učitele** ke vzdělávání je jedním z nejdůležitějších faktorů efektivity dalšího vzdělávání, neboť úzce souvisí s chováním učitelů na vzdělávacích akcích, s jejich ochotou a připraveností odnášet si ze vzdělávací akce užitečné informace, podněty a využívat je pro inovování praxe. (Lazarová et al., 2006, s. 86)

Fowle (2000 cit. podle Lazarová et al., 2006, s. 85) vyznačuje několik úrovní tzv. sítě důvěry, která je podmínkou úspěchu akce dalšího vzdělávání učitelů:

- důvěra učitelů v sebe sama,
- důvěra učitelů mezi sebou,
- důvěra mezi učiteli a lektory,
- důvěra lektorů v sebe sama.

Propracovaný systém dalšího vzdělávání učitelů je důležitým předpokladem a zároveň nejspolehlivější a nejrychlejší cestou průběžné transformace českého školství. V zahraničních odborných materiálech a publikacích je také toto vzdělávání považováno za nejúčinnější a nejméně nákladný prostředek transformace školství. (Kohnová, 1995, s. 59)

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je vyzdvihováno i ve zprávě Evropské komise *Improving the Quality of Teacher Education* (2007, s. 5), kde se píše: "K vybavení učitele potřebnými schopnostmi a kompetencemi k jejich novým rolím je třeba mít na vysoké úrovni počáteční vzdělávání učitelů a na něj navazující proces dalšího vzdělávání, které učitelé udrží v souladu s požadavky společnosti vedení."

Vzdělání je tedy nepochybně důležitou součástí a předpokladem pro kvalifikovaný výkon profese učitele a patří k jeho profesnímu rozvoji. Jeho cílem je dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů ať už v rámci rekvalifikace, specializačních kurzů, přenášek, školení či sebevzdělávání.

2 Metodická podpora učitelů

Pro učitelské povolání je profesní rozvoj nezbytný a neměl by se opomíjet. Z hlediska profesního cyklu učitele jsou v rámci podpory profesního rozvoje důležité nejen poznatky týkající se jejich profese, ale také potřeba podpory. K tomu slouží metodická podpora učitelů, díky které dostávají učitelé mnoho cenných rad, znalostí a předávaných zkušeností, kterým jim pomohou v jejich plnění své profesní činnosti.

V naší práci se zaměřujeme na metodickou podporu především začínajících učitelů, zmíníme formy metodické podpory učitelů, mezi které patří i mentoring, kterému věnujeme celou následující, třetí kapitolu.

Absolventi učitelského studia a začínající učitelé mohou mít podobně jako v jakémkoliv jiném odvětví obtíže při adaptaci na plnou zátěž a plnou zodpovědnost při výkonu profese.

Učitel - začátečník přichází do školy na své první učitelské místo. Především pro svůj vstup do profese je vybaven „balíčkem“ nezbytných znalostí a dovedností a určitou dávkou pedagogické zkušenosti. Mnozí začínající učitelé se obávají, že nezvládnou každodenní náročnou práci a nejsou si jistí, zda vůbec budou úspěšní v pedagogickém působení na své žáky. Některé obavy a nejistoty začínajících učitelů jsou oprávněné a vyplývají právě z jejich začátečnické profesní nezralosti, která je postupně odbourávána v adaptační fázi, přibližně během prvních tří let učitelské praxe. (Vašutová, 2004, s. 129)

První rok učitelské práce se všeobecně považuje za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání. Přitom se objevuje šok z reality (profesní náraz) u začínajících učitelů, kteří s překvapením zjišťují, že nejsou náležitě připraveni na všechno, co od nich práce ve škole vyžaduje. (Průcha, 2002a, s. 26)

V takové fázi je důležitá metodická podpora učitelů ze strany zkušenějších učitelů. Jako účinné formy metodické podpory uvnitř školy byly identifikovány pomoc uvádějícího učitele směřovaná k učitelům začínajícím. (Jaká opatření mohou posunout kvalitu učitelů?, 2013)

Proč vlastně vznikla metodická podpora učitelů? Pro většinu pedagogů je význam průřezových témat a důležitost jejich zařazování do výuky zřejmý. Jedná se o témata, která rozvíjí u žáků postoje a hodnoty důležité pro jejich život a zároveň přispívají ke komplexnosti vzdělávání. Obsah tematických okruhů není pro školy svazující ani omezující. Školy mohou tedy klást na jednotlivá témata rozdílný důraz, využívat různé formy

a metody výuky. Problémy mohou učitelům nastat ve chvíli, kdy si položí otázku, zda žákům z jednotlivých tematických okruhů průřezových témat zprostředkovávají vše podstatné. Z toho důvodu bylo třeba vytvořit takovou metodickou podporu, která by konkretizovala průřezová témata v rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání a usnadnila integraci jejich tematických okruhů do vyučovacích předmětů. Na rozdíl od očekávaných výstupů vzdělávacích oborů nejsou doporučené, očekávané výstupy závazné, ale pomáhají učitelům pro potřeby výuky konkretizovat vědomosti, dovednosti, znalosti, postoje a hodnoty, které je důležité u žáků prostřednictvím průřezových témat rozvíjet. (Nová metodická podpora: doporučené očekávané výstupy pro základní školy a gymnázia, ©2011-2014 NÚV)

Dlouhodobý záměr vzdělávání a Rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015, s. 51) poukazuje na nezbytnou podporu pedagogickým pracovníkům. S růstem požadavků na dovednosti a kompetence lidí vstupujících na trh práce rostou rovněž požadavky kladené na profesi učitele. Proto je zapotřebí zajistit systematický celek zahrnující jak vysoce kvalitní počáteční vzdělávání učitelů, tak i souvislý postup dalšího profesního rozvoje, díky němuž budou učitelé získávat dovednosti aktuálně potřebné pro výkon své profese.

K metodické podpoře učitelů se vyjadřuje ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal (Zpráva o výsledcích šetření potřeb aktérů, ©2013 Česká školní inspekce) takto: „Z naší vlastní inspekční činnosti víme, že učitelům i ředitelům škol se nedostává systematické metodické podpory pro plnění některých úkolů. Toto šetření je pak mimo jiné zprávou o tom, že poměrně velká část pedagogické veřejnosti očekává tuto metodickou podporu od nás,“ a dodal, že právě metodickou podporu se snaží ČŠI poskytovat školám již od letošního školního roku, v návaznosti na schválené Koncepční záměry inspekční činnosti ČŠI pro období 2014 - 2020.

Zvyšování kvality učitelů v souvislosti s úsilím zvyšovat kvalitu školního vzdělávání je jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí. Důkazy můžeme najít v mezinárodních dokumentech UNESCO, OECD apod. kvalita učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy jsou považovány za klíčový nástroj vzdělávacích reforem. (Syslová, 2013, s. 22)

Pro zvýšení kvality výuky, plánování a hodnocení průřezových témat na základních školách i na gymnáziích byla vytvořena ucelená metodická podpora učitelům, která nabízí soubory doporučených očekávaných výstupů pro každý tematický okruh všech průřezových témat. Metodická podpora je „mostem“ mezi zpracováním průřezových témat v RVP a specifickými potřebami praxe, pomáhá učitelům pro potřebu výuky konkretizovat vzdělávací obsah

tematických okruhů. (Nová metodická podpora: doporučené očekávané výstupy pro základní školy a gymnázia, ©2011-2014 NÚV)

Učitelům je k dispozici metodický portál (www.rvp.cz), který vznikl jako metodická podpora učitelům a vytváření prostředí, ve kterém se učitelé mohou navzájem inspirovat a informovat o svých zkušenostech. Pro podporu výuky mohou využít materiály jak pro základní a gymnaziální vzdělávání, tak pro střední odborné vzdělávání. (Průřezová témata ve výuce žáků odborných škol, ©2008 NÚOV)

Metodická podpora vede k rozvíjení pedagogických znalostí a mezi konkrétní metody, techniky či nástroje patří:

- Různé typy pozorování (např. při akčním výzkumu)
- Různé typy interview
- Různé dotazníky
- Pojmové mapování, projektivní techniky aj.
- Seberefektivní deník (např. při dokumentaci realizovaného akčního výzkumu)
- Profesní portfolio (např. při dokumentaci profesního vývoje studenta učitelství)

Zmíněné metody, techniky, a nástroje ve svém souhrnu představují širokou cestu směřující k rozvíjení pedagogických znalostí učitelů. Žádoucí je kombinovat je v rámci komplexního přístupu tak, aby se vzájemně doplňovaly a rozvíjely různé typy pedagogických znalostí: teoretické i praktické, explicitní i implicitní atd. (Janík, 2005, s. 128)

2.1 Formy metodické podpory učitelů

Škola samotná představuje bohatý zdroj zkušeností a odbornosti, jejichž nositelé jsou učitelé a vedoucí pracovníci škol. A právě co nejlepší využívání těchto zdrojů v zájmu školy je jedním z hlavních úkolů, který před školami stojí. Z mnoha důvodů však nebývá plnění těchto úkolů snadné a je potřeba zásahu zvenčí, využití zdrojů vně škol. Mezi vnější zdroje podpory škol patří právě mentoring. Formy podpory mohou být různé, často se hovoří o supervizi, koučování, peer-learningu apod.

V této kapitole uvádíme formy metodické podpory učitelů, které dopomáhají k profesnímu růstu učitelů. Jedná se o vnitřní a vnější využívání zdrojů, dále pak různé formy jako je mentoring, hospitace, supervize, koučování atd. Tato podpora je velice důležitá z toho důvodu, protože práce učitele se stává v posledních letech stále náročnější, jak časově, tak složitostí či psychickým vypětím. Roste také jejich odpovědnost a požadavky na kompetence. Z toho důvodu je důležité podpořit učitele v jejich profesním rozvoji.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a Rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015, s. 52-53) poukazuje na důležitost navrhnutí systému podpory profesního rozvoje pedagogů zaměřeného na celoživotní zvyšování kvality jejich práce ve vazbě na osobní kvalifikační a profesní předpoklady. Další vzdělávání učitelů je třeba obohatit o různé formy individuálního metodického vedení (mentoring, koučování, využití videotréninku), názorného příkladu (hospitace, návštěvy škol), vzájemného učení, monitorování dosažených kompetencí a spolupráce učitelů i celých škol síťování.

V organizacích je stále častější využívání rozmanitých zdrojů zkušeností a odbornosti, které se nacházejí uvnitř i vně těchto organizací. Tato praxe ve školách není zcela neznámá, zejména pokud jde o využívání vnitřních zdrojů pro podporu jednotlivců, případně skupin nebo dokonce celé školy. Se systematickým využíváním vnějších zdrojů podpory je však ve školství méně zkušeností. (Pol, 2007, s. 131).

O využívání vnitřních zdrojů píše i Lazarová et al. (2006, s. 196). Úspěšná spolupráce ve školách, vzájemná kolegiální podpora a sdílení odborných problémů jsou v odborné literatuře často označovány pojmem **kolegialita**. I když se tyto pojmy v odborné literatuře často používají téměř synonymně, je zřejmé, že pojem kolegialita vyjadřuje jasněji cílenou, plánovanou a reflektovanou spolupráci mezi učiteli a zahrnuje i spoluúčast na vedení a rozvoji školy. Výhody spolupráce a kolegiality a jejich přínos pro zlepšení klimatu i zkvalitnění výkonu popisuje řada autorů. Výměna nápadů mezi kolegy nabízí nové alternativy pro lepší řešení

problémů v procesu vzdělávání a výchovy. V podstatě jde o to, že dobří učitelé pracující společně s jinými dobrými učiteli a stávají se ještě lepšími.

Autorky Harris a Anthony (2001 cit. podle Lazarová et al., 2006, s. 196) identifikovaly v rámci svých výzkumů dva typy kolegiality:

- kolegiální interakce, které pomáhají vytvářet emočně podporující prostředí,
- kolegiální interakce, které skutečně podporují znatelný profesionální rozvoj.

Oba typy kolegiality se obvykle nevyklučují, nemusejí se však nutně vzájemně podmiňovat a mohou probíhat paralelně, nezávisle na sobě.

Než přejdeme k jednotlivým formám metodické podpory učitelů, rádi bychom zmínili podmínky pro úspěšnost interních vzdělávacích akcí a seminářů, které byly zmiňovány výše.

Lazarová (2006, s. 203) se vyjadřuje k metodické podpoře „učitelé učitelům“. Obvykle se považuje za užitečné, pokud jsou zkušení učitelé schopni předávat své individuální poznatky a zkušenosti méně zkušeným kolegům ve své škole. Někteří učitelé však nejsou zkušení v oblasti vzdělávání dospělých a nemají žádný lektorský výcvik. Nemusejí se tedy cítit dobře, pokud se po nich vyžadují informační semináře a workshopy a to navíc pro kolegy, se kterými se denně scházejí, a kteří je znají především v jiné roli. Vzdělávat své nejbližší kolegy může být pro mnohé učitele ohrožující. Přesto se interní vzdělávací akce a semináře zajišťované učiteli kmenové školy mohou stát užitečné a ekonomicky nenákladnou aktivitou, zejména za následujících podmínek:

- Interní semináře škol jsou přirozenou a plánovanou součástí DVPP.
- Ředitelé škol podporují a oceňují učitele, kteří mají chuť zapojit se do vzdělávání svých kolegů.
- Vedení školy do přípravy vzdělávacích akcí nezasahuje, podporuje je časově a finančně.
- Vedení školy se interních seminářů, pokud je to možné, účastní a svým chováním podněcuje uvolněnou atmosféru.
- Přednost dostávají učitelé - lektori, kteří již mají se vzděláváním dospělých zkušenosti, od nich se ostatní učí a postupně získávají odvahu ostatní učitelé.
- Nikdo není k lektorské práci nucen.
- Interní semináře jsou oproštěny od formalit a hodnocení a jsou dobrovolné.
- Podporuje se práce ve dvojicích - lektorských týmech.

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že úspěch rozvoje kolegiálních vztahů spolupráce do značné míry závisí na vedení školy.

Podpora nemusí být směřována jen na učitele samotné, ale i na skupiny, případně celou školu jako celek zaměřených forem práce, v nichž se vychází vstříc jejich identifikovaným potřebám, ať už jde o profesní růst nebo zvládání specifických úkolů rozvoje školy. (Pol, 2007, s. 131).

Například ředitel školy může jen obtížně účinně podporovat spolupráci učitelů ve škole, pokud není dostatečně informován o cílech, funkci a formách kolegiálního učení včetně supervizní práce. Bez podpory vedení se nemůže žádná forma spolupráce učitelů rozvinout do té podoby, která bude pro školu a její žáky skutečně přínosem. (Lazarová et al., 2006, s. 220)

Dlouhodobý záměr vzdělávání a Rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011-2015, s. 53) uvádí opatření, která mají sloužit k metodické podpoře učitelů, a to:

1. **Zvýšit kvalitu počátečního vzdělávání** pedagogických pracovníků (průběžně).
2. **Zvýšit kvalitu dalšího vzdělávání** pedagogických pracovníků (průběžně):
 - systematicky podporovat začínající učitele (úprava postavení uvádějících učitelů),
 - v rámci partnerství škol a podniků podpořit možnost stáží učitelů.
3. **Kromě tradičních forem DVPP (2013):**
 - podpořit další formy profesního rozvoje pedagogických pracovníků založené na individuálních potřebách pedagogických pracovníků, cílené metodické pomoci a vzájemném učení (mentoring, koučování, hospitace atp.),
 - podporovat různé formy spolupráce mezi školami ve sdílení dobré praxe,

K typickým programům, resp. **formám kolegiální práce**, v nichž jsou učitelé do procesu zdokonalování svého profesního rozvoje vzájemně zaangažováni, patří např.:

- vzdělávací semináře organizované ve školách, ekvivalentně zahraniční „učitelská centra“, ve kterých zkušenosti učitelé školí jiné učitele,
- kolegiální (peer) pozorování a kolegiální koučování, včetně mentorských programů v rámci školy a mezi školami,
- akční (praktický) výzkum, analýza praxe, včetně rozboru kazuistik, řešení konkrétních problémů za pomoci podpůrných týmů apod.,
- společná práce na projektech rozvoje školy.

(Lazarová et al., 2006, s. 201)

Pol (2007, s. 131) uvádí následující specifické možnosti **podpory učitelů**:

- **zaměření podpory** (na vedoucí pracovníky škol, zejména ředitele a učitele a také na další zaměstnance škol)
- **podpora školských skupin - týmů** (podpora učitelů při jejich společné práci)
- **poradenství** (např. hledání možných způsobů řešení)
- **intervizní skupiny** (podpůrné skupiny učitelů z různých škol se pravidelně setkávají na principu rovnosti a bez užívání soudů či kritiky sdílejí své pracovní úspěchy i obtíže, naslouchají si, hledají možnosti řešení případných problémů tak, aby byl jedinec posílen o podporu skupiny, jedinec by poté měl být schopen sám aktivně hledat řešení ve své práci)
- **mentorství** (jedná se o formu kolegiální podpory, profesionální podporu zkušenějších směřovanou k méně zkušeným)
- **supervize** (jde o formu odborné kolegiální podpory, sdílení poznatků, poskytování zpětné vazby)
- **koučování a konzultantství** (osobnostní rozvoj s profesionálním či organizačním rozvojem)
- **poskytovatelé podpory** (jedná se především o jedince přímo ze škol, např. zkušení učitelé, ředitelé)
- **podpora škol v dokumentech české vzdělávací politiky** (Zelená kniha, Bílá kniha, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoj vzdělávací soustavy České republiky 2005)

A teď už ke konkrétním formám metodické podpory učitelů, kterými se zabývají jednotliví autoři.

Supervize

Píšová a Duschinská (et al., 2011, s. 44) charakterizují podrobněji jednu z možností podpory učitelů, a to **supervizi**. Jedná se o proces, který souvisí s pomáhajícími profesemi, zejména zdravotní péčí, později psychoterapií, poradenstvím nebo sociální prací. Prvotní význam měl zpočátku implikovat především kontrolu kvality, poprvé se výraz supervizor začal v anglicky mluvících zemích používat v podnicích jako označení nadřízeného pracovníka, jehož funkcí byl zejména administrativní dozor. V současné době představuje vyvážený mix řízení, vzdělávání a podpory, klade se důraz na profesní socializaci, vzdělávací a rozvojovou funkci supervize.

Jedná se o metodu profesionálního rozvoje, která má svou tradici spíše v klinické praxi a poradenství, ovšem v posledních letech je i v České republice stále více doporučována i pracovníkům školských zařízení.

Hospitace

V českých školách se setkáváme s takovými formami kolegiální spolupráce, jako jsou vzájemné návštěvy v hodinách a spontánní diskuse o problémech, které přináší praxe. Jsou-li tyto diskuse vedené na odborné úrovni s cílem podpořit, poučit či poradit kolegovi, pak mají podobu supervizní práce. Typickou školní podobou supervizní práce jsou vzájemné návštěvy učitelů v hodinách - tzv. **hospitace**. I když tento pojem evokuje evaluaci a kontrolní činnost ředitelů škol a inspektorů, přesto jím bývají označovány i vzájemné nehodnotící kolegiální návštěvy učitel v hodinách. (Lazarová et al., 2006, s. 206)

Hospitace začínajících učitelů jsou učiteli chápány jak příležitost podívat se, jak učí kolega a jaké nové metody práce využívá. Učitel si tedy obvykle ke kolegovi do třídy „pro něco přichází“, sledovaný kolega „něco nabízí“. (Lazarová et al., 2006, s. 215)

Pojem hospitace je definován jako „návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně a vzdělávací práce.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 75)

Hospitace učitelů je jedna z možností podpory učitelů, která není na školách více rozšířena a má podstatu mentoringu. Jedná se o jednu z nejdůležitějších forem podpory profesního růstu. Je to první krok a jakýsi svépomocný prostředek k tomu, aby se ve školách rozvinula podpora rozvoje profesních dovedností na profesionální úrovni. Dobrý ředitel na základně hospitační činnosti zná pozitivní stránky jednotlivých učitelů a může je tak využít pro vzájemné sdílení zkušeností a pomoc stávat se profesionálnějšími učiteli a současně tím zkvalitnit práci celé školy. (Syslová, 2013, s. 68)

Průcha, Mareš a Walterová (1995, s. 78) definují hospitaci takto: „Návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovně - vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj.“

Chce - li učitel rozšířit své možnosti poznání, bývá rozumné, když si k tomu pozve druhé, kteří mu mohou říci „jak vidí věci oni.“ (Pol, 2007, s. 70)

Koučování

Další z možností forem profesionálního rozvoje je méně direktivní a zahrnuje v sobě rovnocennější vztah - koučing. První použití slova *coach* ve smyslu školitel se objevilo ve slangu studentů Oxfordské univerzity okolo roku 1830 ve spojení s tutorem, jehož úkolem bylo „provést“ studenta zkouškou. V současné době je **koučování** považováno za samostatnou pomáhající profesi. (Píšová, Duschinská et al., 2011, s. 44-45)

Dnes je tento pojem chápán jako způsob komunikace a práce s lidmi, pomocí něhož se rychleji a lépe nachází řešení různých situací, překonávají pracovní problémy a zajišťují svůj profesionální rozvoj, než tomu bylo u klasických školicích a vzdělávacích postupů. V koučování vede kouč svého klienta pomocí cílených a strukturovaných otázek, aby si sám koučovaný rozebral svou situaci, našel a vybral řešení, a většinou ho i provází na cestě realizace daného řešení. Neradí, neučí, pouze směřuje koučovaného k výsledku. (Medlíková, 2010, s. 15)

„Formou koučování mají tito lektoři možnost rozvinout své schopnosti a odborné kompetence a najít pomoc při řešení problémů, které mají třeba právě při spolupráci s učiteli škol“. To by mělo vést i ke zvýšení jejich schopnosti šířit výstupy například psaním metodických příruček a dalších publikací, které pak mohou sloužit dalším učitelům. (Palánová, Koučováním se lektoři dále vzdělávají a zlepšují, ©2008 NÚOV)

Ve školní praxi se s koučkem často nesetkáváme, ke koučování však může mít ve školním kontextu blíže např. psycholog, který podporuje učitele v jejich profesionálním rozvoji nebo např. organizační poradce - konzultant, který pomáhá řediteli v podpoře procesů rozvoje nejen samotných učitelů, ale celé školy. (Lazarová et al., 2006, s. 215)

Podpůrné týmy

Jedna z forem spolupráce mezi učiteli, známá spíše ze zahraničí jsou tzv. **podpůrné týmy** učitelů. Pro podpůrné učitele je výčet jejich typických činností následující:

- hodnocení učitelů a programů,
- pozorování učitelů při práci,
- schůzky s učiteli,
- poskytování zpětné vazby o učitelově výkonu a o efektivitě programu,
- plánování vyučování společně s učiteli,
- výběr a rozvoj materiálů a zdrojů,
- pomoc při uvádění nových myšlenek do praxe,

- iniciování zvyšování kvality práce učitelů a kvality programů.

Přitom se považuje za zásadní, aby členem týmu byl i ředitel. Jen tak může být tým chápán jako legitimní součást struktury profesionální podpory učitelů ve škole. V týmu by měl pracovat učitel ve funkci mentora a zbytek podpůrného týmu by měli dotvářet jeden či dva učitelé, vybraní peer aktivisté. Ředitel koordinuje činnost týmu, organizuje schůzky a hlavní slovo by v týmu měli mít samotní učitelé. (Sgan a Clark, 1986 cit. podle Lazarová et al., 2006, s. 207)

Tutoring

Ve školské praxi se v diskuzích o profesionálním rozvoji a formách kolegiální podpory setkáváme také s pojmy **tutoring** a **mentoring**. Oba tyto pojmy evokují profesionální podporu zkušenějších směřovanou k méně zkušeným, ovšem neznamenají totéž. Tutoring je uvádění začínajících odborníků nebo studentů do praxe (cviční učitelé - tutoři, vysokoškolští učitelé pomáhající studentům reflektovat praxi). Tutor je starší, zkušenější osoba, která pomáhá méně zkušenému s adaptací v novém prostředí i s procesem učení. U nás je v současné době tento pojem používán i pro vzdělavatele v distančním vzdělávání, zvláště v e-learningu, jedná se o člověka, který sám neučí, ale pomáhá studentům. Na vysokých školách plní funkci tutorů starší studenti nebo mladší učitelé. (Medlíková, 2010, s. 15)

Mentoring

Mentoring je oproti tutoringovi vymezován poněkud širěji - ve školním prostředí jde obvykle o vedení a poskytování rad a podpory začínajícím nebo profesně mladším učitelům staršími a zkušenějšími kolegy. Je proto přirozené, že pro mentorskou práci jsou využíváni zejména starší učitelé, kteří mají mnoholeté zkušenosti a nejlépe i vzdělání v supervizi. (Lazarová et al., 2006, s. 206)

Již nějakou dobu se soustředěně zkoumá, jak pomoci začínajícím učitelům. „Bylo vyvinuto mnoho programů, z nichž nejúspěšnější je koncept mentorství. Mentorství, či uvádění začínajících učitelů, je v odborné literatuře (zejména angloamerické) vnímáno jako jeden ze zakládajících složek kvalitního učitele a kvalitní školy.“ (Švaříček, 2009, s. 286)

Využívá se jako forma učení pro pracoviště (workplace learning), zejména profesního vzdělávání na pracovišti, nabývá v učitelství v posledních dvaceti letech stále větší důležitosti.

(Píšová, Duschinská, 2011, s. 5)

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

Tento druh podpory představuje podporu učitelům ve zvyšování kvality jejich pedagogické práce. Cílem je podpořit kompetence učitelů v uplatňování organizačních a výchovně vzdělávacích strategií ve výuce, které povedou ke zvýšení kvality a efektivity vzdělávání s ohledem na školní kurikulum, cíle a záměry RVP ZV. (Podpora učitelů ve zvyšování kvality pedagogické práce, Knopp, 2010)

Školy se v dnešním nastavení z hlediska dlouhodobější perspektivy bez podpory vycházející zevnitř i zvenčí jen stěží obejdou. Lze dokonce říci, že jedním ze znaků dobré školy je a v budoucnu bude její účinná snaha vytvářet mechanismy podpory jednotlivců i skupin uvnitř školy stejně jako hledat a nacházet možnosti podpory zvenčí a využívat tyto možnosti v zájmu zkvalitňování práce školy. Pro tuto dobu je a v budoucnu ještě výrazněji bude součástí práce a odpovědnosti dobrého učitele schopnost **nacházet pro svou práci podporu a využívat ji** a také ji v rámci kolegiálních vztahů ve škole i mimo ni nabízet a poskytovat ostatním. (Pol, 2007, s. 144-145)

Ať už nazveme snahy o cílenou kolegiální podporu učitelů supervizemi, mentorstvím či jinak, je zřejmé, že tento potenciál je v našem školství prozatím málo využívaný a nedostatečně rozvíjený. Proklamovaný zájem učitelů o spolupráci s kolegy, reflexi praxe a návštěvy v hodinách kolegů ještě neznamená skutečný zájem učitelů o vzdělávání v metodické podpoře, supervizní práci. (Lazarová et al., 2006, s. 220)

To byly jednotlivé formy metodické podpory učitelů. Z výše uvedeného můžeme říci, že jejich cílem je podpora profesního růstu učitelů, zkvalitnění pedagogického výkonu učitelů, nacházení řešení různých situací, překonávání pracovních problémů apod. Metodická podpora učitelů je založena na kontaktu mezi učiteli samotnými. Jedná se o kontakt mezi učiteli navzájem, kdy si mezi sebou předávají své zkušenosti, znalosti, navzájem si radí. Pak se také jedná o vztah poskytování podpory, rad, znalostí, jiného náhledu na pedagogickou situaci, pomoc stávat se profesionálnějšími atd. učitelem profesně starším, zkušenějším směřovaný k učiteli profesně mladšímu, méně zkušenému. Je třeba, aby tento kontakt obohatil obě strany a měl pozitivní vliv na jejich profesní rozvoj.

Jednou z možností metodické podpory učitelů je již zmiňovaný mentoring, a jelikož je hlavním tématem této práce, následující kapitola bude věnována právě mentoringu.

3 MENTORING JAKO NÁSTROJ PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELŮ

Existuje více možností, jak na mentoring nahlížet, v této práci jsme mentoring pojali jako formu kolegiální podpory mezi učiteli. Je to fenomén, který u nás není zdaleka tak rozšířený jako v zahraničí, ovšem i u nás se postupně rozšiřuje a touto problematikou se zabývá například Lazarová, Pišová, Duschinská či Šneberger.

V zemích západní Evropy a USA je princip mentoringu využíván nejčastěji ve vzdělávacích programech, v oblasti sociálních služeb nebo ve firemní praxi. V oblasti vzdělávání se mentoring využívá jak při vzdělávání dospělých, tak i v oblasti práce s mládeží a dospívajícími. Mentoring určený pro cílovou skupinu dětí je nejčastěji využíván v oblasti prevence sociálně patologických jevů, dobrovolnictví nebo při práci s absolventy. (Lazarová, 2011, s. 56)

Právě práce s absolventy je ta, na kterou se zaměřujeme my. Mentory jsou rovněž lidé, kteří nás vedou a podporují během přípravy na naše zaměstnání a na pracovišti. (Freedman, 1993 cit. podle Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 8)

Jak uvádí i Pol (2007, s. 137) v českém prostředí se termíny mentor, mentorství často neužívají, ale v praxi tato forma podpory není neznámá.

V této kapitole se budeme věnovat objasnění pojmu mentoring, na něhož nahlížíme především v souvislosti se začínajícími učiteli, kterým může mentorské vedení pomoci v jejich dalším profesním rozvoji. Na mentoring však nahlížíme jako na metodickou podporu směřovanou nejen začínajícím učitelům.

Důvod, proč je třeba vnímat mentoring ve vztahu nejen k začínajícím učitelům, nabýval v průběhu předchozích let na významu. Začalo se hovořit o **nutnosti zajistit podporu všem pedagogům**, vzhledem k tomu, že se „zásadně mění charakter profesních rolí a požadavků na učitele“ (Vašutová, 2008, s. 80).

Než přejdeme k samotnému vymezení mentoringu ve školství, nastíním jeho historii. Ač se zdá tento fenomén jako nový, není tomu tak. Jak uvádí Zachary (2005, s. 2) „neformální mentorské vztahy existovaly po staletí.“ Myšlenka vést nováčka tedy není nová. Samotný pojem mentor je spojován s postavou Mentora z Homérovy Odyssey - moudrého muže, který po odchodu Odyssea vedl a pečoval o jeho syna Telemacha.

Mentoring je považován za jeden z nejstarších modelů pro lidský rozvoj, proto považujeme za důležité zmínit v krátkosti jeho historii. Dále se zaměřujeme na výhody, které plynou

z mentorského vztahu nejen pro mentee, kteří jsou příjemci rad a podpory, ale také výhody plynoucí pro mentory. I pro ně je provázení mentorským vztahem přínosem pro jejich vlastní profesní rozvoj.

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

Lazarová (2006, s. 100) objasňuje význam pojmu mentorství jako **profesionální podporu zkušenějších směřovanou k méně zkušeným**. Jedná se o dlouhodobější vedení, instruování, vysvětlování, sdělování připomínek, rad a návodů a poskytování podpory zkušeného kolegy nastupujícímu učiteli.

V českém prostředí může být známý i termín uvádění začínajících učitelů. Institut uvádějícího učitele, který se ve škole staral o nově příchozího učitele zejména po metodické stránce, byl zaveden v 70. letech. Uvádění začínajících učitelů bylo prvním stupněm v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, který byl zaveden vyhláškou č. 79/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytující základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků. (Vyhláška ze dne 18. 7. 1985 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků© epravo.cz, 1999-2014)

V dnešní době však není proces uvádění učitelů do praxe povinný (Průcha, 2009, s. 207), záleží tedy na kultuře dané školy, zda péči o nově příchozí učitele věnuje pozornost.

V této kapitole charakterizujeme ústřední pojem - mentoring, přiblížíme vznik této metody, popíšeme mentoringový vztah a nastíníme přehled výhod vyplývajících z mentoringu pro mentee i mentory.

3.1 Historie mentoringu

V následující podkapitole se budeme zabývat historickým vývojem mentoringu. Ač se zdá tento fenomén jako nový, není tomu tak. Již před mnoha lety byli lidé, kteří zastávali funkci učitele - vychovatele, rádce, průvodce, představovali osoby zkušené a moudré. **Mentoring je považován za jeden z nejstarších modelů pro lidský rozvoj**, proto považujeme za důležité zmínit v krátkosti jeho historii. V této práci se zaměříme na mentoring ve školství, a i přesto, že je mentoring považován za jeden z nejstarších modelů pro lidský rozvoj, teprve v posledních dvaceti letech minulého století začal být mentoring cíleně směřován k učitelské profesi. Nyní se podíváme na to, kam až sahá historie mentoringu. To, že se zdá být téma mentoring nové, ač v cizině už více užívané, mentoring, přesněji princip mentorského vztahu ve společnosti existuje už od pradávna. Mohlo by se zdát, že tento pojem pochází z anglického výrazu, ale není tomu tak. Slovo *Mentor* pochází z řečtiny a v překladu znamená *důvěrný přítel*. Jeden z nejznámějších příběhů, ve kterém můžeme spatřit **základ mentoringu** je v Homérově spisu *Odysea*. Jedná se o příběh krále Ithaca - *Odysea*, který odcházel bojovat do Trojské války. Než odešel, svěřil péči o svou domácnost a svou rodinu Mentorovi, který sloužil jako učitel a vychovatel jeho syna *Télemacha*. Úkolem Mentora nebylo jen vychovávat *Télemacha*, ale vést ho také k vlastní zodpovědnosti za svůj život. Po válce byl *Odyseus* zatracen k marnému putování po dlouhých 10 let ve snaze vrátit se domů. Mezitím *Télemachos* vyrostl a vydal se hledat svého otce. V pátrání mu pomáhala *Bohyně války* a patronka umění *Athéna*, která se přestrojila za Mentora a doprovázela *Télemacha* na jeho cestě. V té době se slovo *mentor* stalo synonymem *důvěrného rádce, učitele, přítele a zkušené a moudré osoby*. Tak, jako *Athéna* podporovala *Télemacha* při jeho cestě, tak se díky mentoringu podporují lidé v dnešní době na celém světě nejen v oblasti školské - ve výchově a vzdělávání, ale také v oblasti dobrovolnictví, v marketingu a managementu atd. Krom tohoto příběhu nabízí historie mnoho dalších příkladů vztahu mentoringu, jako např. vztah *Socrata* s *Platónem*, *Freuda* s *Jungem*, *Haydena* s *Beethovenem*. (Mentoring - Vznik mentoringu, 2013)

Jeho historie se tedy odvíjí již od antiky a v průběhu staletí se objevovaly nové a nové případy významných osobností, kteří byli výjimečně úspěšní v nejrůznějších odvětvích lidské činnosti a na jejich cestě k úspěchu je provázeli moudří rádci a přátelé či poradci. Jako příklad můžeme uvést *Alexandra Velikého* a *Aristotela*, u nás *Dvořáka* a *Suka*. (Píšová, Duschinská et al., 2013, s. 5-6)

Brumovská (2010, s. 33) uvádí historii mentoringu, kterou čerpala od autorů Freedman, DuBois a Karcher, Mahoneyová, ta je rozdělena na počátek, první a druhou vlnu mentoringu:

Počátky- první dobrovolné mentoringové aktivity se objevily v USA na přelomu 19. a 20. století a měla podobu pomoci chudým dětem a mladistvým a delikventům.

První vlna mentoringu - na počátku 20. století byl založen první mentoringový program Big Brothers Big Sisters of America. Vznik tohoto programu byl spojen s osobami z okruhu soudu pro mladistvé. Dále začátkem 20. století se mentorské vztahy postupně stávaly součástí sociálních služeb s účastí dobrovolníků.

Druhá vlna mentoringu - ta se objevuje na přelomu osmdesátých a devadesátých let 20. století. Její vznik je spojován s důsledky proměn rodiny, jednalo se o omezení vztahů s příbuznými mimo nukleární rodinu a rozpad tradičních rodinných a sousedských vztahů v komunitě přinesl proměny forem výchovy mladé generace. Některé odborné práce už od devadesátých let 20. století upozorňují na nutnost hledat alternativní podoby přirozených vztahových sítí tradičních, širších forem rodiny: „...rozpad tradičních vztahů ve společnosti a provázanosti mladší generace se starší znamená, že je potřeba tyto vazby zprostředkovat nějakým jiným způsobem.“ Jako jedna z alternativ přirozených vztahových sítí širší rodiny či komunity se nabízelo **systematické uplatnění formálního mentoringu**. Druhá vlna tak rozšířila principy mentoringu po celých USA a později v dalších zemích světa. Mentoring se v tomto období proměnil - z dobrovolnické neorganizované činnosti do organizovaných programů na základě propagace a víry v přínosy mentoringu, později v návaznosti na výsledky **akademického výzkumu**.

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

3.2 Mentoring ve školství

Nyní se podíváme na to, co představuje mentoring ve školství, jak na něj nahlíží současní odborníci. Metodická podpora učitelů prostřednictvím využití mentoringu je jedna z inovativních způsobů podpory kvality vzdělávání. Ovšem mentoring není chápán jen jako podpora začínajících učitelů, ale také v procesu dalšího vzdělávání učitelů s cílem podpory jejich profesního rozvoje. Může jít o učitele, kteří svou profesi vykonávají delší dobu, ale potýkají se s nějakým problémem a potřebují podporu, radu, jak je řešit. Jde o podporu profesního rozvoje učitelů, jejich kvality výuky a také podpory výuky žáků samotných. Mentoring má tedy důležitou úlohu především v případě podpory rozvoje profesních dovedností u začínajícího učitele, ale může jít také o zkušené učitele.

Jak jsme uvedli na začátku kapitoly, mentoring ve školství představuje jeden ze způsobů metodické podpory učitelů. V čem spočívá důležitost této formy podpory pedagogů?

"Na základě domácích i zahraničních výzkumů je známo, že učitel - přesněji řečeno učitelovo vyučování nebo práce s žáky - je druhým nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím učení žáků a jejich výsledky. Prvním z hlediska významnosti jsou proměnné vztahující se k žákovi - socioekonomický status, vzdělání rodičů apod. V tomto smyslu je logické se při snaze o zlepšení českého vzdělávání (vzdělávacích procesů) i výsledků českých žáků (produktů vzdělávání) zaměřit na učitele jako jednoho z hlavních faktorů, který může v rámci vzdělávacího systému ovlivnit." (Starý et al., 2012, s. 9)

Z obecnějšího pohledu nám nabízí definici mentoringu Kraus (2005, s. 514), ten vymezuje mentoring jako: „Osobní vedení, předávání rad a zkušeností, poskytované odborníkem tomu, kdo začíná pracovat v nějakém oboru.“

Obecně je efektivní mentoring charakterizován vztahem, kde existuje vzájemný respekt, důvěra, porozumění a empatie. Dobří mentoři jsou schopni sdílet své životní zkušenosti a moudrosti, stejně jako své odborné znalosti. Jsou dobrými posluchači, pozorovateli a dokáží řešit problémy. Snaží se o to, aby poznali, akceptovali a respektovali cíle a zájmy svých svěřenců. Nakonec vytvoří prostředí, ve kterém jsou svěřencovy úspěchy limitovány jedině rozsahem jeho vlastního talentu. (National Academy of Sciences, ©1997, s. 2)

Lazarová (2006, s. 100) objasňuje význam pojmu **mentorství** jako profesionální podporu zkušenějších směřovanou k méně zkušeným. Jedná se o dlouhodobější vedení, instruování, vysvětlování, sdělování připomínek, rad a návodů a poskytování podpory zkušeného kolegy nastupujícímu učiteli.

„Základním atributem pojmu je vztah mezi zkušeným učitelem a obvykle učitelem méně zkušeným, kde mentor vystupuje jako přítel, průvodce, poradce a opora učitele a také přirozeně jako učitel.“ (Drago-Severson 2004 cit. podle Lazarová, s. 34, 2011)

V mentoringu se jedná o **podporu profesního rozvoje učitele v různých fázích jeho profesní dráhy**. Tento termín se částečně kříží s termínem supervize, který se používá zejména v koučingu v psychologickém poradenství. Jde o určité partnerství se stopami asymetrie. Nikoli však já vím a ty nevíš. V tomto vztahu by měly být obohaceny obě strany, ta co se učí, i ta, která učí, jelikož jde o komplexní a dlouhodobý proces. (Píšová, Učitelství, 2009)

Zajímavou definici mentoringu nabízí i EMCC - European Mentoring & Coaching Council. (EDOS, 2012). Dosazuje slova za jednotlivá písmena slova mentor, a tím vytváří jeho charakteristiku:

M - modeling (utváření)

E - encourage (podpora)

N - nurturing (péče)

T - teaching (učení)

O - opportunity (příležitost)

R - relationship (vztah)

"Mentoring je forma profesního rozvoje učitele, která v sobě kombinuje dvě složky. Jednak expertní znalost, oborovou či metodologickou připravenost a za druhé procesní znalost, tedy znalost procesu učení dospělých a facilitace profesního rozvoje učitele s přihlédnutím k úrovni jeho dosavadních pedagogických kompetencí. Doplnuje praxe klasických seminářů o složku implementační a přesouvá odpovědnost za vlastní učení. Nespornou výhodou je přesun řízení vlastního učení na učitele, čímž je zároveň posílena jeho vnitřní motivace k profesnímu rozvoji. Individualizovaná podpora pomocí systému mentoring má podle dosavadních výzkumů více než 60% účinnost oproti cca 15% efektivitě klasických seminářů." Šneberger (2012a, s. 5-6)

O roli, kterou mentoring hraje v učitelském vzdělávání, svědčí nejen řada mezinárodních i národních projektů, konferencí a jiných odborných akcí, které se jím zabývají, ale především pozornost, jež mu věnují i takové klíčové dokumenty jako jsou zprávy OECD Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (2007) a Developing coherent and systém - wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policy-

makers (2010) nebo dokument Evropské komise Improving the Quality of Teachers Education (2008). (Píšová, Duschinská, et al., 2011, s. 6)

V posledních letech se stal mentoring pro vedoucí pracovníky velkým byznysem, a to zejména ve Spojených státech a čím dál více ve Velké Británii. Použití těchto technik ve vzdělávacím kontextu se také zvýšilo, a to zejména ve vztahu k novým učitelům, ale také ve vztahu k odborné přípravě a zavedení vzdělávacích učitelů, vůdců. (Hobson, 2003, s. 2)

V Severní Americe bývají mentorské programy zaměřeny i na spolupráci učitelů mezi jednotlivými školními obvody. Ukazuje se, že učitelé „odjinud“ bývají často přijímáni lépe než ti, kteří pocházejí ze stejné školy či školního obvodu. To ovšem neplatí v případě pro práci se začínajícími učiteli, kteří potřebují především zasvětit do chodu konkrétní školy.

(Lazarová et al., 2006, s. 207)

3.2.1 Kompetence kvalitní pedagogické praxe

V České republice patří mezi odborníky kouč a mentor Mgr. Václav Šneberger, který se zabývá podporou (nejen začínajících) pedagogů. Ve své příručce vyzdvihuje projekt zvaný *Podpora pedagogů koučováním jako nástroj efektivního řízení procesů ve školách v Moravskoslezském kraji*, který realizovalo Metodické a evaluační centrum, o. p. s. v období od 1. června 2011 do 30. června 2012. Jak výstup tohoto projektu vznikla metodika využití kompetenčního rámce pedagogů. Mezi cíle tohoto projektu („PoPe“) patřily:

- „zlepšení kvality výuky prostřednictvím zvýšení efektivity řídicích procesů ve školách;
- pozitivní změna klimatu ve škole díky zavedení nedirektivních způsobů práce s lidmi;
- vytvořením profesního standardu pedagoga podpora vedení škol v řízení pedagogického procesu;
- profesní rozvoj vedení škol v oblasti vedení lidí (poskytování zpětné vazby, práce s individuálními plány profesního rozvoje, koučovací přístup atd.);
- profesní rozvoj pedagogů v oblasti uplatňování koučovacího přístupu v práci se žáky (poskytování zpětné vazby, motivace, stanovení cílů a postupných kroků k jejich naplnění, sebereflexe atd.)“ (Šneberger, 2012b, s. 3)

V této publikaci Šneberger (2012b,s. 5-7) definoval kompetence tzv. **kvalitní pedagogické praxe**, které rozdělil do šesti oblastí:

1. **Profesní rozvoj** - učitel má vytvořen jistý plán svého profesního rozvoje, účastní se různých vzdělávacích aktivit a využívá aktuální zdroje informací z oblasti vlastního zaměření pedagogické praxe.
2. **Prostředí a podmínky výuky** - učitel vytváří podnětné, zdravé a bezpečné prostředí ve třídě. Vybavení třídy odpovídá vzdělávacím potřebám žáků, přičemž zdroje informací a materiály jsou jim volně přístupné.
3. **Plánování a evaluace výuky** - učitel plánuje výuku na základě ŠVP, podporuje pravidelné sebehodnocení žáků a vyhodnocuje jejich individuální rozvoj pomocí různých metod.
4. **Škola a komunita** - učitel využívá ve výuce zdroje, které nabízí širší komunita, zároveň ji zapojuje do plánování výuky a aktivity, pravidelně informuje rodiče a komunitu o vzdělávacích cílech a nejrůznějšími způsoby se zapojuje do života komunity.
5. **Komunikace** - učitel komunikuje s žáky s respektem, úctou a demokraticky bez ohledu na jejich věk, pohlaví, náboženskou či rasovou příslušnost.
6. **Učební proces** - učitel přizpůsobuje techniky učení stylem učení žáků, využívá různé aktivizační metody, podporuje vzájemné učení žáků a jejich týmovou spolupráci.

3.3 Mentor a mentee

V mentoringu jde o vztah staršího, zkušenějšího učitele - mentora a mladšího chráněnce, svěřence - mentee, který je podporován a veden mentorem. Mentor neboli uvádějící učitel je profesionálně starší osoba, ke které je přidělen začínající učitel, jemuž pomáhá, sleduje jeho růst a hodnotí jeho pokroky. Pomoc by měla být nahodilá, živelná, ale ne omezující. Než přejdeme k popisování mentorského vztahu, v první řadě charakterizujeme jeho hlavní aktéry. Jelikož je mentor ten, který má při vytváření kvality vztahu zásadní vliv a zastává několik rolí, zaměříme se na to, jakými kompetencemi by měl mentor disponovat, jaká je jeho role v mentorském vztahu a co by měl dodržovat z etického hlediska, aby vše probíhalo tak, jak má a aby byl tento vztah přínosný pro oba aktéry.

3.3.1 Mentor

V této kapitole vysvětlíme, jaké dovednosti musí mentor uplatnit, aby rozvinul přínosný mentorský vztah. Je jisté, že právě mentor má při vytváření kvality vztahu zásadní vliv na tento proces. Z toho důvodu se budeme v následující kapitole věnovat popisu osoby mentora a jeho role při zprostředkování přínosů mentoringu.

Začínající učitelé se budou často setkávat s různými profesionálními problémy, je však důležité, aby se tyto problémy zredukovaly, zmírnily a v tom pomůže mentor neboli uvádějící učitel. Nemůžeme však tvrdit, že tyto problémy mají všichni začínající pedagogové, někteří jsou od počátku na velmi dobré pedagogické úrovni.

Zavádí-li se nový pojem, je potřeba jej řádně vymezit, pokud jde o mentora, tedy do českého pedagogického pojmosloví. To ovšem představuje určitý problém. Clutterbuck (2004, s. 11-12) připomíná, že již v roce 1979 na základě analýzy především amerických zdrojů byla uvedena celá řada různých definic mentora. Uvádí některé z nich:

- nejstručnější definici mentora najdeme v Shorter Oxford Dictionary, a to „zkušený rádce, kterému důvěřujeme“
- jsou autoři, kteří si pomáhají metaforami: „a guide on the side“ - průvodce „po boku“ (Vonk, 1993)
- nebo zkratkami typu „helper - sharer - carer“, znamená „ten, kdo pomáhá, sdílí a projevuje opravdový zájem.“ (Baird, 1993)

Podle Kellera (2007 cit. podle Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 67) je mentor vždy starší, zkušenější a předpokládá se, že by měl být schopen svému svěřenci vytvářet

podmínky pro získávání nových znalostí a vědomostí, měl by umět vytvořit podmínky, rozvoj talentu a zájmů svého chráněnce.

Mentor je „někdo, kdo má větší zkušenost i znalost než mentee - mentorův chráněnc. Mentor provází svého svěřence a instruuje ho za účelem jeho rozvoje.“ (DuBois a Karcher, 2006, s. 4) Jones (2008, s. 11) uvádí charakteristiky, které popisují dobrého mentora. Dobrý mentor by měl:

- být zkušeným učitelem,
- důkladně ovládat kurikulum, které se vyučuje,
- být schopen provádět efektivně učitelství strategie,
- být schopen otevřeně a efektivně komunikovat s učitelem,
- být dobrý posluchač,
- mít silné mezilidské schopnosti,
- být citlivý k potřebám učitele,
- rozumět tomu, že učitelé mohou být efektivní s použitím více stylů učení,
- neměl soudit či odsuzovat,
- manifestovat horlivost ke vzdělávání a
- zdůrazňovat závazek ke zdokonalování akademických úspěchů všech studentů.

Pojem mentor popsala Píšová (2009) v Učitelských novinách jako člověka, který podpoří a poradí, když je třeba. Měl by být schopný konfrontace s výzvami, které jsou postaveny před člověka, kterého ochraňuje - vede. **Mentor by svému chráněnci neměl říkat, co má dělat, ale umožnit mu sebereflexi, hledání jeho vlastních cest.**

Mentor neboli tutor dohlíží na služebně mladší osoby, vede je a zapracovává, protože on sám je věkově či služebně starší. Mentor svého svěřence uvádí do filozofie firmy, procesů a souvislostí. V zahraničí se více uplatňuje možnost, že mentor a jeho mentee spolupracují delší dobu, běžně i několik měsíců. Mentor je velmi zkušený a vzdělaný člověk s vysokými standardy chování a morálními hodnotami hodnými následování. Být mentorem je považováno za velmi čestnou roli. Mentee s mentorem tráví čas pracovní i osobní, mentee odpozorovává jednání, chování, návyky a projevy svého mentora. (Medlíková, 2013, s. 13)

Zachary (2000, s. 161) definuje mentora jako partnera, který usnadňuje vyvíjející vztah učení se zaměřením na splnění cílů a záměrů mentee.

Mentor je někdo, „kdo osobně někoho vede, zaučuje v nějakém oboru“. V češtině můžeme ovšem narazit také na negativní vnímání pojmu ve smyslu „kdo mentoruje, karatel, mravokár-

ce.“ Stejně tak pojem mentorovat ve smyslu „poučovat, kárat, napomínat.“ (Kraus, 2005, s. 514)

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že mentor je odborník, profesionál, který vede méně zkušeného, dává mu rady, předává své zkušenosti a rozvíjí jeho profesní růst. Není to snadná úloha, a proto je také důležité mentorovo vzdělání.

Jak už jsme zmiňovali v kapitole *profese učitele*, často v literatuře najdeme třídění či kariérní stupně učitelů rozdělené na začínající učitele, učitele experty, apod. V mentoringu nemůže každý zastávat roli mentora a jak už bylo řečeno z výše uvedeného, ve většině případů jsou mentory starší učitelé, kteří jsou profesně zkušenější. Obvykle se předpokládá, že déle sloužící učitelé, zvláště jsou - li sami dále speciálně školeni, mohou plnit odlišné komplexnější role, než jejich služebně mladší kolegové. (Lazarová et al., 2006, s. 207)

3.3.1.1 Mentor jako uvádějící učitel

Mentor jako uvádějící učitel je profesionálně starší osoba, ke které je přidělen začínající učitel, kterému pomáhá, sleduje jeho růst a hodnotí jeho pokroky. Pomoc by měla být nahodilá, živelná, ale ne omezující. Jedná se tedy o učitele s dlouholetou praxí, který pomáhá v procesu adaptace mladšímu, začínajícímu kolegovi.

Na začátku této kapitoly je nutné objasnit pojem **uvádějící učitel** či instituci uvádění učitele. „Přívlastkem uvádějící bývá na základní i střední škole obdařen pedagog, ke kterému je přidělen nastupující učitel. Učitelskému *elévovi* pomáhá, sleduje jeho růst a hodnotí pokroky. Období jakéhosi zaučování a uvádění do praxe trvá zpravidla jeden rok.“ (Podlahová, 2004, s. 48)

V českém vzdělávacím kontextu je mentor podle Pola a Lazarové (1999, s. 17) „osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi.“ Užívá se nyní hlavně v moderním řízení organizací, kde předává zkušenosti a znalosti starší zaměstnanec mladšímu, a to i ve školství. Ve školním prostředí se v případech, kdy mentor pracuje se začínajícími učiteli, hovoří o **uvádějícím učiteli**.

Posun od tohoto vnímání pojmu je zřejmý v novější práci Lazarové, která poukazuje na definici podle Jonson. Ta definuje mentoring jako profesionální praxi „poskytující podporu, asistenci a vedení začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci.“ Mentor navozuje, udržuje vztah důvěry, péče a opory kontinuálně, po poměrně dlouhé časové období s cílem rozvíjet a upevňovat trvalou schopnost učitele

zvládat v náležitých standardech ve škole i ve třídě. (Jonson, 2008 cit. podle Lazarová, 2011, s. 99-100)

Průcha et al. (2009, s. 334) vystihuje situaci: „V ČR není dnes instituce uvádějího učitele systematicky uplatňována, její realizace závisí na kultuře jednotlivé školy. V některých zemích (např. Anglie a Wales) je uvádějí učitel součástí celkového systému profesionalizace učitelů.“ S touto skutečností souhlasí také Lazarová a Cpinová (2006, s. 219), které uvádí: „V našem školství dosud není vypracován systém pro vzdělávání uvádějích a cvičných učitelů (mentorů a tutorů), i když se s některými (spíše neucelenými) programy můžeme setkat, nejčastěji na fakultách vzdělávajících učitele.

Učitelé se stávají experty zejména díky velkému uznání kolegů a vedením školy a s tím přichází také nabídka nových funkcí. Nejprve vedení nabízí všem expertům stát se mentorem. Experti nabídku přijímají, neboť mohou nejen předávat své nabyté zkušenosti, ale funkci vnímají jako uznání a důvěru danou vedením školy. Tato funkce je vnímána jako pomyslná odměna a uznání za jejich odborný růst během kariéry učitele. (Švaříček, 2009, s. 283)

Pokud chceme zajistit podmínky pro fungování metodické podpory uvnitř školy, z výzkumných zjištění se doporučuje využít metodické podpory - uvádějí učitele. (Jaká opatření mohou posunout kvalitu učitelů?, 2013)

Dobrý mentor musí být pro svého chráněnce snadno dostupný, mít pro něj čas, nesmí svou pomoc vázat na osobní sympatie a usilovat o přílišné napojení nováčků na sebe, nesmí se snažit vytvořit novou kopii sebe samého, nechat se zneužít pro protekci. A dále dodávají: „V pedagogickém pojetí se uplatňuje mentor ve významu uvádějí učitel, supervizor, v souvislosti s přípravným vzděláváním učitelů a s podporou učitelů zahajujících praxi.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 151)

Začínající učitel může o přidělení uvádějího učitele požádat nebo se na to, co neví, zeptat jakéhokoli učitele, nahlédnout do literatury apod. Jestliže do školy přijde začínající učitel, měl by pro něj být ředitelem jmenován uvádějí učitel. Ten začínajícího učitele provází **prvním rokem praxe**. Co se od uvádějího učitele očekává:

- **seznámení s provozem školy**
- informace o materiálním zajištění výuky (kabinety, knihovny, výpočetní technika...),

- seznámení s pravidly života na škole - školním řádem, (práva a povinnosti, žáků a studentů, jejich zákonných zástupců), upravuje vzájemné vztahy s pedagogickými pracovníky...,
 - vedení nezbytné administrativy a dokumentace,
 - konkretizace pracovního řádu v podmínkách dané školy.
- **pomoc při přípravě a realizaci výuky**
 - seznámení se školním vzdělávacím programem, s učebnicemi a s dalšími pomůckami,
 - předávání zkušeností při řešení výukových a kázeňských problémů,
 - upozornění na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
 - pomoc při přípravě na výuku, pomoc při hodnocení výsledků vzdělávání,
- **seznámení s prací třídního učitele**
 - činnost třídního učitele na dané škole,
 - spolupráce s ostatními učiteli a s výchovným poradcem při řešení výchovných problémů,
 - vedení dokumentace, za kterou třídní učitel odpovídá, pomoc při vedení třídnických hodin,
- **rozvíjení vztahů s rodiči**
 - seznámení s obvyklými formami kontaktů s rodiči, upozornění na konkrétní problémy,
- **informace o dalších okolnostech provozu školy, postavení školy na veřejnosti**
 - image školy,
 - politický a společenský život v obci a jeho zvláštnosti,
 - možnosti dalšího vzdělávání,
 - činnost předmětových komisí na škole,
 - pedagogické a odborné časopisy na škole,
 - vzdělávací aktivity školy vůči svým pracovníkům a vůči okolí školy (komunitní škola).

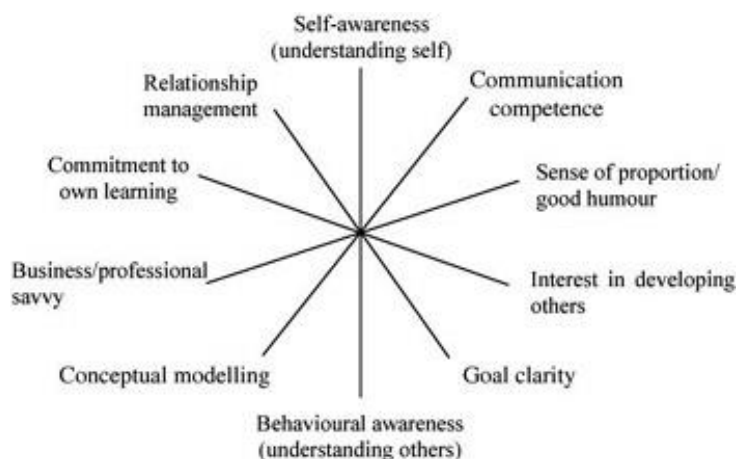
(Problematika začínajícího učitele, ©2008 Ostravská univerzita v Ostravě)

3.3.1.2 Kompetence mentora

Vzhledem k tomu, že mentor zastává mnoho rolí od učitele, rádce přes průvodce nebo kolegu, měl by být výběr mentora promyšlený a mělo by se přihlídnout k osobním vlastnostem i předchozím profesním zkušenostem. Výčet vlastností tak, jak jej uvádí autorka Jonson (2008, s. 11), může být jistým vodítkem při výběru dobrého mentora:

- je kvalifikovaným učitelem,
- je důkladně obeznámen s kurikulem, podle kterého probíhá výuka,
- je schopný předat účinné vyučovací strategie,
- umí otevřeně a efektivně komunikovat se začínajícím učitelem,
- je dobrým posluchačem,
- je zblhlý v mezilidských dovednostech,
- má důvěru mezi kolegy a vedoucími pracovníky,
- je citlivý k potřebám začínajícího učitele,
- není přehnaně kritický,
- sám vyjadřuje touhu se učit,
- prokazuje odhodlání zlepšovat studijní výkony všech žáků.

Pro kvalitu mentoringu je rozhodující **vzdělání mentora**. Pro pedagogické pracovníky je však další vzdělávání v této oblasti velmi omezené. Clutterbuck (2004, s. 49) uvádí kompetence mentora:



Obrázek 8: Kompetence mentora

Jedná se o kompetenci - rozumí sám sobě, dále by měl mít rozvinuté komunikační dovednosti, mít smysl pro rovnováhu a humor, mít zájem rozvíjet druhé, tedy mentee, mít ujasněné cíle,

rozumět druhým, být schopen teoreticky reflexe, mentor by měl být vynalézavý ve své profesi, systematicky se vzdělávat a dokázat rozvíjet vztahy založené na důvěře.

V rámci výzkumné práce Belza a Siegrista (cit. podle EDOST, 2012, s. 7) byly charakterizovány základní kompetence, které mají význam zejména u jedinců zapojených do procesu vzdělávání dospělých:

1. Komunikativnost a kooperativnost
2. Schopnost řešit problémy a tvořivost
3. Samostatnost a výkonnost
4. Odpovědnost
5. Schopnost uvažovat a učit se
6. Schopnost zdůvodňovat a hodnotit

Na straně mentee je *rozvoj kompetencí* předmětem procesu mentoring. Není jednoduché definovat cíl mentorské podpory, ale obecně by se mohl formulovat takto: „Jde o rozvoj specifických odborných i osobnostních kompetencí, které umožní zaměstnanci dobře vykonávat svou práci a stát se skutečným profesionálem.“ (EDOS, 2012 s. 7)

3.3.1.3 Role mentee

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

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

Programy v USA běžně využívají mentorské podpory a mentor by v nich měl zastávat následující role:

- jiných učitelů,
- mentor nadále vyučuje, tzn., že zůstává v kontaktu s reálným školským světem,
- mentor má zvláštní odpovědnost za pomoc druhým,
- mentor má čas a zdroje potřebné k plnění výše zmíněných úkolů.

(Meade, 1985 cit. podle Lazarová et al., 2006, s. 207)

Polez- Real a Kwan (cit. podle Syslová, 2013, s. 67) shrnuli **role mentora** následovně:

- poskytoval zpětné vazby,
- poradce,
- pozorovatel - kontroluje přípravy na vzdělávání,
- model - sám mentor je dobrým příkladem,
- rovnoprávný partner - učí se od sebe navzájem,
- kontrolor kvality,
- hodnotitel.

Malderez a Boldoczky (1999 cit. podle Pol, 2007, s. 137) uvádí několik hlavních **rolí mentora**:

- mentor jako model - inspiruje, ukazuje, jak zvládat pracovní a jiné nároky,
- mentor jako pomocník při vstupu do kultury - pomáhá mentorovanému zvyknout si na konkrétní kulturu organizace,
- mentor jako průvodce - „otevřít dveře“ a uvádí mentorovaného ke „správným lidem“,
- mentor jako zdroj emoční opory - poskytuje mentorovanému bezpečný prostor k uvolnění emocí a napětí,
- mentor jako vychovatel - naslouchá, vytváří vhodné příležitosti pro učení mentorovaného.

Toto byl výčet rolí mentora, které by měl zastávat v mentorském vztahu. Jsou však i role, které se mění podle okolností a kontextu situace. „Mentor se tak stane buď *facilitátorem*, *lektorem*, *konzultantem* nebo *koučem*. V roli mentora se ocitáme tehdy, pokud v důvěrném a partnerském dialogu s mentee hledáme odpovědi na otázky, které dotyčného trápí a které sám pojmenovává. Setkání probíhá na pracovišti mentee a vztah mezi mentorem a mentee

vychází z pohledu: *Za to, co se naučíš, jsi zodpovědný ty. Já zodpovídám za podporu, facilitaci a společné učení.* Společný dialog mentora s mentee probíhá podle předem daných pravidel.“ (EDOS 2012, s. 7).

3.3.1.4 Etický kodex

Při svém jednání a přístupu mentor respektuje lidskou důstojnost, bere na vědomí všechny odlišnosti a nabízí všem stejné šance a příležitosti. Všechny tyto faktory jsou zahrnuty v Etickém kodexu mentora, který stanoví, co může klient a sponzor od služeb mentora očekávat. Základní povinností mentora je nabízet co nejkvalitnější služby a zároveň dbát na to, aby svým jednáním nepoškodil žádného z klientů. Tento kodex stanovuje Evropská rada pro mentoring a koučink (EMCC, ©European Mentoring & Coaching Council 2008), přičemž všichni její členové se zavazují k dodržování jeho principů a cílů. Kodex zahrnuje pět hlavních oblastí, kterými jsou:

- Kompetence
- Souvislosti
- Boundary management
- Integrita
- Profesionalita

3.3.2 Mentee

Jedná se o partnera mentora v mentorském vztahu či klienta mentoringového programu, který je příjemcem benefitů mentorského vztahu. Označení pro příjemce benefitů je rozdílné podle prostředí, v němž je mentoring využíván. V anglo-saské literatuře se používá termín *protégé* = chráněnc. Ten představuje mladšího partnera mentora v roli chráněnce, který se má naučit novým znalostem a dovednostem a podpora mentora je převážně instrumentální, orientovaná na předem daný cíl. *Protégé* označuje prevenci a podporu pozitivního rozvoje dětí a mládeže v sociálních službách, neformálním vzdělávání a také někdo, kdo se potřebuje naučit nové konkrétní dovednosti, např. **pro výkon svého povolání, v akademickém prostředí.** V českém prostředí se často používá pojem *klient programu* či *klient služby*, což významově odpovídá pojmu *mentee*. (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 17)

Můžeme tedy říci, že pojem *mentee* označuje v českém kontextu klienta mentoringového programu jako sociální služby spíše v deficitním pojetí dětí a dospívajících, pojem *protété* se používá v pojetí mentoringu jako prevence a podpora pozitivního rozvoje dětí a mládeže a také označuje pro příjemce benefitů mentoringu např. v akademickém prostředí.

Mentee je někdo, „kdo je uváděn do praxe v něj. oboru zkušeným odborníkem, kdo je chráněncem, žákem někoho.“ **Mentorovat** znamená „poučovat, kárat, napomínat.“ (Kraus, 2005, s. 514)

Pro označení učitele, který vstupuje do mentorského vztahu, bývá používán výraz *intern, mentee* (srov. Drago-Severson, 2004; Jonson, 2008, s. 8) nebo *protégé* (srov. Johnson & Riddle, 2008). V českém jazyce nemá shodný výraz a používá se většinou původní název. V této diplomové práci budeme používat označení *mentee*.

3.3.2.1 *Mentee jako začínající učitel*

Začínajícím učitelem je jedinec, který nastoupí do zaměstnání. Takový učitel může mít při nástupu do zaměstnání problém s adaptací na plnou zátěž. Musí se vypořádat s nároky, které vyplývají ze vstupu do zaměstnání, a navíc tu číhá množství svízelných situací, které jsou typické pro učitelské povolání. Pozice začínajícího učitele není v České republice přímo definována zákonem.

Pozornost věnovaná podpoře začínajícího učitele je nezbytná, protože správná adaptace začínajícího učitele je velice důležitá pro jeho kariérní rozvoj.

V této kapitole se zabýváme formou metodické podpory ze strany uvádějícího učitele - mentora směřovanou k začínajícímu učiteli, menteemu. Začínajícímu učiteli bývá přidělen uvádějící učitel, který mu pomáhá v období nástupu do výkonu učitelské profese, podporuje ho, provází ho, radí mu a zodpovídá jeho otázky. Neměl by mu zajistit pouze emoční podporu, ale také zajistit bezpečný prostor, kterým bude jejich vztah, aby se mentee (začínající učitel) nebál otevřeně mluvit o svých problémech, se kterými mu může mentor pomoci. Mentor by měl také identifikovat jeho dovednosti a schopnosti, rozvíjet je dále. Celý mentorský vztah by měl mentor přizpůsobovat potřebám menteeho.

Šimoník (1994, s. 9) uvádí: „Jako začínajícího je možno označit učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení. Školní rok představuje z hlediska práce školy, učitele a žáků relativně uzavřený celek, v jehož průběhu získává mladý učitel potřebný vhled

do celkového chodu školy, upřesňuje si rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti.“

Začínajícím učitelem nemusí být jen mladý jedinec, ale každý jedinec s konkrétním vzděláním, který v daném oboru začíná. „Začínající učitel má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 306).

Tento mezník je v profesní dráze důležitý jak z psychologického, tak i sociologického hlediska. Jedinec mění roli studenta za roli učitele a přebírá zodpovědnost, kterou dříve zastřešoval někdo jiný. Mimo to musí zvládat všechny stránky učitelské práce hned od prvního dne nástupu do práce. Z tohoto důvodu je práce začínajících učitelů provázena řadou chyb a nedostatků.

„První rok ve škole je rokem konfrontace představ a ideálů mladého učitele s mnohdy tvrdou skutečností, rokem konfrontace jeho přípravy se skutečným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí“ (Šimoník, 1995, s. 9).

V tomto roce si učitel osvojí chod školy, obohatí si rozsah a obsah svých pedagogických vědomostí a získá nové didaktické dovednosti. „V prvním roce se kladou základy pedagogických zkušeností, jejichž obohacení o vlastní postřeh a přemýšlení může být počátkem tvůrčího rozvoje učitele...“ (Maciaszek, 1974 cit. podle Šimoník, 1995, s. 9).

Mladý absolvent vysoké školy bývá plný ideálů a elánu začít učit. Může se ovšem stát, že realita je natolik odlišná, že se začínající učitel nedokáže s touto skutečností vyrovnat.

3.4 Mentorský vztah

Z uvedených definic mentoringu můžeme vyčíst jeden, zdá se důležitý, společný bod, a to je vztah mezi mentorem a menteeem. Jak vůbec vypadá a nakolik je tento vztah důležitý?

"Mentorská kolegiální podpora má význam pro nové, začínající učitele, ale také pro učitele, kteří jsou vystaveni nějaké změně, avšak i pro mentory a pro konkrétní školy a školství obecně. Učitelství je jednou z profesí, do které čerství absolventi vstupují často bez přímé kolegiální podpory a musí se ve své třídě spoléhat především sami na sebe. U mentorů mohou najít nejen odbornou podporu, ale i kompenzaci pocitů osamělosti a bezradnosti v novém prostředí. Mentorský vztah umožňuje hlubší vzájemné poznání a posiluje pocit sounáležitosti (naše třída, naši žáci, naše škola, naše problémy apod.). Význam instruktáže pak přesahuje personální, resp. individuální potřeby a podstatným způsobem ovlivňuje prostředí a vztahy spolupráce ve škole." (Lazarová, 2011, s. 104)

"Povaha mentorování vztahů záleží od úrovně a aktivit mentee, ale i mentora. Obecně však musí být každý tento vztah založený na společném cíli: *posunout se ve vzdělávacím a osobním růstu mentee*, přičemž mentor by měl také výrazně profitovat. Neexistuje žádný vzorec pro správný mentoring; styly mentoringu a aktivity jsou také různorodé tak jako lidské vztahy." (National Academy of Sciences, © 1997, s. 3-4)

Jonson (2008, Píšová, Duschinská et al., 2011, s. 65) zdůrazňuje charakteristiku mentorského vztahu, na kterém je založena úspěšnost vztahu mezi mentorem a mentee. Základ úspěšného mentorského programu je *zdravý* mentorský vztah, založený na důvěře, sdílení zkušenosti a nehodnotícím přístupu.

Podle Pola (2007, s. 137) jde také o formu kolegiální podpory, avšak jde spíše o nerovný vztah. Na jedné straně stojí obvykle někdo zkušený a na straně druhé ten, kdo má z této zkušenosti užitek. Ve škole může být takovým například vztah mezi uvádějícím učitelem a začínajícím učitelem. Jde tedy o profesionální podporu zkušenějšího směřovanou těm méně zkušeným. (Pol, 2007, s. 137).

DuBois a Silverthorn, 2005; Freedman, 1993 (cit. podle Brumovská, 2010, s. 11) vysvětlují mentoring následovně: „Jde o specifický typ mezigeneračního vztahu, v němž starší mentor předává své zkušenosti a dovednosti a pomáhá tak mladšímu svěřenci rozvíjet jeho osobnost a orientovat ho v dané společnosti a kultuře. Mentoring přináší osobnostní, vědomostní a sociální rozvoj chráněnce a je součástí procesu jeho neformálního vzdělávání.“

Šneberger (2012a, s. 7) potvrzuje, že každý mentoring je založen na bezpečném mentor - mentee vztahu. Dobrý mentor by měl v zásadě mentee nabídnout tři hlavní věci:

- V oblasti podpory může například nabídnout tipy, jak správně nakládat s časem ve třídě, jak plánovat vyučovací hodiny, jak hodnotit žáky apod.
- V oblasti výzev ke zlepšení může navrhnout různé motivující myšlenky a teze, které by měly vést ke zvyšování kvality práce mentee
- Dobrý mentor by také měl dopomoci mentee k facilitaci své profesní vize.

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

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

Dobrý mentorský vztah závisí na efektivním vzdělávání. Nejvyšší učení spočívá ve směsi získávání znalostí, jejich použitelnosti do praxe a následného kritického reflektování na proces. Jde tedy o jistý reciproční vzdělávací vztah mezi mentee a mentorem. Ti spolu formují jakési partnerství, spolupracují na dosahování společně definovaných cílů, které se soustředují na rozvíjení schopností, znalostí a přemýšlení mentee . Aby byl celý tento proces úspěšný, musí obsahovat následující elementy: *reciprocita, vzdělávání, vztah, partnerství, kolaborace, společně definované cíle a rozvoj*. Pojďme si tyto elementy přiblížit. Reciprocita znamená stejné jednání, resp. zapálení na obou stranách. Oba - mentor i mentee mají odpovědnost za svůj vztah a hrají určitou roli. Co se týká vzdělávání, právě tento element je účelem, procesem a produktem mentorování vztahu. Vzděláváním si mentee získává nejen znalosti, ale jedná se o tzv. aktivní učení, tedy učení se o rozšířených perspektivách. Vztah jako další z elementů

netřeba podcenit. Vztah nevzniká z ničeho nic, potřebuje čas a práci na to, aby se rozvinul. Mimo jiné je náročné se učit, pokud se ve vztahu dotyčný necítí jistě a bez důvěry je dobrý mentorský vztah nemožný. Partnerství - kdysi bylo pro mentorské vztahy charakteristické, že byly usměrňovány mentorem. Dnes se však zdůrazňuje význam zainteresovanosti obou stran, což směřuje k dalšímu ze zmíněných elementů - spolupráci . Při spolupráci se dostáváme k cílům, které by měly být definovány společně, aby na jejich dosahování mohli mentor a mentee společně i pracovat. Posledním z elementů je rozvoj. Důraz v mentorování vztahu je zejména na budoucnost, což znamená nutnost rozvoje schopností, znalostí a přemýšlení. (Zachary, 2009, s. 3-4)

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

Ackerman, Ventimiglia a Juchniewicz (2002 cit. podle Pol, 2007, s. 137) představují **deset tezí mentorského vztahu**, které ho charakterizují:

1. Jde o dynamický proces, je třetí nejsilnější osobní vztah pro ovlivnění lidského chování, pokud funguje.
2. Úspěch mentorského vztahu záleží více na zájmu mentorovaného než na ochotě, dostupnosti nebo znalostech mentora.
3. Neexistuje profil ideálního mentora nebo mentorovaného - stejně tak neexistuje ideální mentorský program.
4. Spontánně vzniklé mentorství funguje téměř vždy. Plánované mentorství je pokusem vytvořit co nejpodnětnější prostředí k tomu, aby vzniklo spontánní mentorství.
5. Má-li mentorský vztah přetrvat, musí z něj mít mentor nejméně tolik uspokojení jako mentorovaný.

6. Důvěra sice obvykle rychleji vzniká tehdy, když jsou oba účastníci téhož pohlaví, rasy, etnika nebo když mají podobné vzdělání atd. Ovšem ve chvíli, kdy se vytvoří skutečně mentorský vztah, nic z uvedeného není nezbytnou podmínkou.
7. Úspěšný mentorský vztah vzniká nejčastěji tehdy, když lidé společně pracují a mají rozdílnou míru zkušenosti, případně jsou ve vztahu nadřízenosti/podřízenosti, jsou součástí týmu nebo projektu, nějakou dobu se již znají. Nejméně častou cestou k úspěchu je vyžadování mentorství nebo ustavování mentorských vztahů v rámci formálních programů.
8. Budovat vztah zúčastněným pomáhají „nepracovní“ aktivity, např. společný oběd nebo večeře.
9. Programy mentorství bývají neúspěšnější, když je jejich koordinátor vedoucím pracovníkem organizace, zná řadu mentorů a mentorovaných, dále získává zpětnou vazbu o tom, jak vztahy fungují, a sehrává aktivní roli v podpoře dlouhodobého zapojení lidí v těchto procesech.
10. Prospěch z mentorství se u mentorovaného nemusí projevit po léta, může být nepatrný, nebo o něm může rozhodnout jen mentorovaný sám - např. když se ohlíží za svou životní či profesní dráhou.

Zachary (2000, s. 26) uvádí 5 strategií, díky nimž mentoři usnadňují menteem proces učení.

Kladením otázek mentor způsobuje individuální uvědomování, čímž povzbuzuje učení.

Kladení otázek, které vyžadují promyšlené odpovědi, jsou užitečné pro mentee k tomu, aby formulovali své vlastní myšlenky a identifikační otázky ke stimulaci přemýšlivých úvah.

Otázky mohou otevřít učení konverzace nebo také ukončit. Etické tázání je nutností, bez nich je snadné překročit meze přiměřenosti a spravedlnosti.

Příklad:

- Kladením otázek podporujeme a vyzýváme:
 - „To je hezký způsob popisu kultury. Jak byste aplikoval něco z tohoto myšlení na zaměstnance?“
- Ptáním otázek ke stimulaci reflexe:
 - „Mohli byste mi říct něco více o tom, co máte na mysli?“
- Umožnit čas na zamyšlené uvažování, rozmýšlení:
 - „To zní jako byste o tom mluvil povrchově. Pojďme o tom ještě přemýšlet a diskutovat dále v konverzaci.“

Přeformulování

Mentori opakují to, co slyší od mentee, objasňují tím své vlastní porozumění a podporují mentee k tomu slyšet to, co je klíčové. To nabízí příležitost pro další vysvětlení.

Příklad:

- Opakování toho, co slyšíte:
 - „Myslím, že jsem slyšel, jak říkáte...“
- Pokračování procesu přeformulováním a parafrázováním toho, co je vám jasné, o co jde a mentee již nepřidává další nové informace:
 - „Moje chápání je...“

Shrnutí

Shrnutí posiluje učení, je připomínkou toho, co se přihodilo a umožňuje ověření domněnek v procesu.

Příklady:

- Sdílet obsah toho, co slyšíme, učíme se:
 - „Dnes jsme strávili náš čas...(čím)“
 - „Během této doby jsme...“
 - „V důsledku toho jsme dosáhli následujících výsledků...“
- Vynechat úsudky a názory při shrnutí
- Vypořádat se s fakty o situaci, nezahrnovat do toho emoci

Poslouchání ticha

Ticho poskytuje příležitost k učení. Někteří jedinci potřebují čas na přemýšlení v tichu. Ticho může také znamenat zmatek, nudu nebo dokonce fyzické nepohodlí.

Příklady:

- nebojme se ticha, podporujme ho, použijme ticha jako příležitost k zamyšlení:
 - „Všiml jsem si, že když jsme začali mluvit o ... nastane určitý druh ticha. Zajímalo by mě, o co jde, čím je způsobené.“

Hloubavě poslouchat

Tak často slyšíme, ale ve skutečnosti neposloucháme. Když posloucháte hloubavě, uslyšíte ticho, sledujete neverbální reakce a nastavujete zrcadlo pro mentee.

Příklad:

- Být spolehlivý/ věrohodný
 - „Co bych rád viděl je...“
- objasnit:

- „Co tím myslíš?“

○ poskytovat zpětnou vazbu:

„odvedl jste skvělou práci. Líbí se mi, jak jste ... Také jsem si myslel, že, ... Příště můžete zkusit ...“

Mentor by měl na mentee působit jako inspirátor, zvyšovat jeho sebevědomí a výkon, podněcovat ho k profesionálnímu chování a dosahování cílů, být pro něj vzorem, informátorem a rádcem v oblasti fungování dané organizace, oporou v krizových situacích a podporou v kariérním růstu. (EDOS 2012, s. 11).

3.4.1 Mentoring jako podpora začínajících učitelů

Mentora jako uvádějícího učitele jsme si již představili, stejně tak mentee jako začínajícího učitele. V této kapitole se budeme zabývat mentoringem jako podporou pouze začínajících učitelů, protože celá práce je zaměřená především na začínající učitele a podporu směřovanou právě k nim. Z toho důvodu je celá tato podkapitola věnovaná jen jim. K tomu se vyjadřuje Syslová (2013, s. 67), pokud jde o podporu začínajícího učitele, mentoring má důležité a nezastupitelné místo v případě podpory rozvoje profesních dovedností u začínajícího učitele. Začínající učitel musí již při nástupu do práce plnit všechny povinnosti, které učiteli přísluší. Může se tedy vyskytnout řada problémů a chyb, které jedinec musí řešit. Začínající učitel nastupuje do práce ve velmi hektickém organizačním období. Z tohoto důvodu potřebuje podporu a pomoc ze strany starších a zkušenějších kolegů. Uvádějící učitel by měl být schopen svého mladšího kolegu pochválit za jeho práci, povzbuzovat ho, ale také by měl být schopen citlivě vytknout chyby. O tom je mentorská podpora ze strany uvádějícího učitele.

Začínajícímu učiteli bývá přidělen zkušený učitel, „který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do výkonu učitelské profese. Pomoc se zaměřuje nejen na zvládnutí činností týkajících se vyučování, ale též na seznamování se školskou legislativou a administrativními pracemi souvisejícími s fungováním školy“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 334)

Ve školním kontextu je mentoring definován jako „profesionální praxe poskytující podporu, asistenci a vedení začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci.“ Jde především o kolegiální podporu nebo učení, které je běžnou součástí profesního života učitelů. (Jonson, 2008 cit. podle Lazarová, 2011, s. 99-100)

Koncept mentorství je jeden ze způsobů zvládnutí příchodu nového učitele a jeho vtažení do nové role. Proč je tato podpora tak důležitá?

Vstup do profese a první rok v profesi učitele je odborníky (např. Pišová, 1999) označován za nejkritičtější z hlediska konfrontace představ, které vznikaly v době studia a skutečnou pedagogickou realitou. Ale zároveň „je to období nejintenzivnějšího procesu identifikace s životním povoláním“ (Maciaszek, 1974-75, s. 303).

Mladý učitel, vstupující do zaměstnání, byl do té doby v roli studenta a nebyl identifikován s rolí učitele. Obtíže první týdny tedy „neplynou z nedostatečné přípravy na vysoké škole, ale z neidentifikace s rolí učitele již na vysoké škole“ (Švaříček, 2007, s. 340).

První měsíce jsou tedy pro mladého učitele nejobtížnější. Pro snadnější orientaci v novém prostředí a rychlejší adaptaci může být učiteli nápomocen mentor, tzv. **uvádějící učitel**, který svými radami a pomocnou rukou může zmírnit začínajícímu učiteli náraz s realitou. Tato forma mentoringu se objevovala již dříve, a to v 70. letech 20. století. (Syslová, 2013, s. 66)

Long (cit. dle Lukas, 2007, s. 372) zmiňuje, že „především na počátku kariéry ovlivňuje učitele také jeho rodinné prostředí, jeho vývoj, jakožto mladého dospělého, dále osobnostní předpoklady, ale i podpora ze strany školy a širší komunity (tzn. jaké škola či stát připravují začínajícím učitelům podmínky)“.

Začínajícímu učiteli by se mělo dostat výrazné pomoci ze strany školy, a to především v podobě osoby zvané **uvádějící učitel**. Ten by měl mladému kolegovi po dobu jednoho roku pomáhat, radit, uvést jej do praxe a zvyklostí školy. Možnosti pomoci:

- vzájemné **hospitace** učitelů,
- **konzultace** závažných témat,
- neformální **rozhovory** ve sborovně,
- společná organizace nejrůznějších akcí pořádaných školou.

(Osobnost učitele, 2013)

Starý et al. (2012, s. 16) považuje za významný nedostatek v českém systému školství uvádění začínajících učitelů do profese. Jelikož je tato podpora ve školách plně v rukou ředitele, setkáme se s tím, že někde jsou takoví učitelé uvádění do profese velmi pečlivě, ale jinde jen formálně nebo dokonce skoro vůbec. Problémem je, že v České republice neexistuje takový podpůrný systém.

Náplní práce uvádějícího učitele je pomáhat a radit začínajícímu učiteli. Podle Podlahové (2004, s. 14) k ní také patří:

- „ seznámení s provozem školy,
- pomoc při přípravě a realizaci výchovy,

- pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči,
- informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy.“

V jakých rolích by se mohl mentor objevovat? Na začátku 90. Let v Americe prováděli na toto téma výzkum zaměřený přímo na role učitele. Identifikovali v něm tři oblasti, v nichž mentor spolupracuje se svým svěřencem.

- **Oblast strukturní a institucionální**

Jedná se o práci u začínajícího učitele, ale i u učitele, který zrovna přichází na novou školu. Tato oblast podpory je velice důležitá, jde v ní o orientaci v kultuře školy, tedy o její psaná i nepsaná pravidla chování. *Za kým mám jít, když potřebuji s něčím poradit?* Na první pohled se některé momenty mohou zdát až směšné, ale když jedinec, který vstupuje do nového kolektivu, tato pravidla nezná, může se snadno dostat do svízelné situace, které rozhodně nepřispívají k bezproblémovému začlenění se do nového kolektivu, ani k jeho profesnímu rozvoji. *Přezouvají se učitelé, nebo ne? Je zvykem blahopřát kolegovi, když má narozeniny, nebo se to tady neslaví?* I takové drobnosti mohou mít pro kolegiální atmosféru a klima školy velkou důležitost.

- **Oblast týkající se vlastní výuky**

Práce ve třídě, práce s žáky, vyhledávání materiálů, tedy gró učitelské činnosti.

- **Oblast osobnostní podpory**

Ta je opět nejvýraznější u začínajících učitelů. Pro ně totiž s odchodem z vysoké školy nastává zcela nová fáze jejich životního cyklu, všechno se mění. Ze studenta se stává učitel, většinou opouštějí rodiče, často zakládají rodinu... To vše je hodně náročné, otvírá se spousta prostorů, kde se mohou ocitnout opět ve svízelné situaci, přitom jejich profesní sebevědomí je nízké. Z toho důvodu potřebují mentora, uvádějícího učitele, který jim ve všech těchto záležitostech pomůže.

(Nový termín: mentoring, ©2010-2013 Učitel'ské noviny, ČTK)

3.4.2 Fáze mentorské vztahu

Mentorský vztah prochází několika fázemi, Jones (2008, s. 64) rozlišuje tyto:

- Iniclace (počáteční budování důvěry)
- Kultivace (osvojování si nových dovedností a dosahování žádoucí úrovně profesní kompetence)
- Separace (mentor při vědomí splnění své funkce se postupně vzdaluje od svého svěřence)
- Nové vymezení vztahů (mentor a jeho svěřenec se stávají přáteli a kolegy a sdílejí společně zájem o co nejkvalitnější výkon profese)

Šneberger (2012a, s. 8) uvádí 3 fáze mentoringu:

- **Kontraktní**, která obsahuje shromáždění dat a stanovení cíle a plánu profesního rozvoje učitele
- **Procesní**, tedy přímá podpora formou konzultací, sebevzděláváním, náslechy apod.
- **Evaluační**, tedy vyhodnocení procesu a stanovení dalších kroků pro fázi kontraktní.

Dále dodává, že struktura fází je různá, v zásadě se nejčastěji jedná o nejméně roční kontrakt s minimálně 12 konzultacemi různého druhu podle fází, ve které se právě učitel a mentor nachází. Mentoring nezahrnuje jen tyto konzultace, ale spadá do něj i samostudium učitele, formy přednášek, náslechy a pozorování ve třídě, workshopy, čerpání z literatury, internetu apod.

Příručka facilitátora (2012, s. 27) uvádí, že mentorské vztahy jsou různé. Mohlo by pomoci, pokud by mentor dopředu věděl, že jeho mentorský vztah projde několika různými fázemi. Na začátku vztahu je pro mentora běžné, že pociťuje vztah jako jednostranný a má pocit, že dělá většinu práce sám. Vynaloží spoustu času a energie, za což dostává buď malou, nebo žádnou odpověď. Vytvořit dobrý vztah ale trvá a někdy to chce trpělivost. Téměř vždy vztah dospěje k bodu, kdy kontakt mezi mentorem a svěřencem představuje boj a mentorova role se zdá těžkou. Většinou to je díky mentorově pocitu, že se mu za jeho těžkou práci nedostává uznání. Je důležité, aby zde sehráli svou úlohu organizátoři (ředitelé), mentora podpořili a ocenili. Každý mentorský vztah je samozřejmě jedinečný, většina však bude procházet různými fázemi; **počátkem**, **rozvojem**, někdy dobou **stagnace** a poté přijde opět **rozvoj**.

Dříve mentorský vztah trval i roky, ale dnešní osobní poradenské vztahy nejsou tak dlouhé a většinou trvají, dokud nesplní svůj předem stanovený specifický cíl. (Zachary, 2000, s. 3)

3.5 Formy mentoringu

Hobson uvádí možné způsoby, jak ke kontaktu mezi mentorem a mentee může dojít. Může to být setkání tváří v tvář, formou telefonických rozhovorů, návštěv škol a skupinové setkání s jinými páry mentor-mentee. (Hobson, 2003, s. 2)

Dále může jít o *přirozený mentoring* - „Jde o vztah mezi osobou, která vytváří individuální rozvíjející se vztah pro někoho druhého, kdo se v něm učí, a jež tento učedník definuje jako vztah, v němž má možnost osobního růstu.“ Tento vztah funguje jako přirozené vzájemné spojení dvou lidí v jakékoli fázi života. Mentor neprochází žádným výcvikem, nemá žádné mentorské vzdělání ani není placen. Mentor formuje vztah přirozeně a nezištně bez přítomnosti třetí zprostředkující strany. (Bennetts, 2003, s. 14 cit. podle Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 14)

Dá se tedy říci, že na přirozený mentorský vztah můžeme nahlížet jako na přátelství se starším člověkem, zkušenějším, který poskytuje svému učedníkovi podporu, jistotu a osobní růst.

Formální mentoring - tyto formální mentorské vztahy jsou vytvářeny mentoringovými programy, které mají suplovat nedostatek přirozených mentorských vztahů. Jejich koncepce stojí na principech neformálního, přirozeného mentoringu. Hlavními ukazateli kvality vztahu jsou jeho pravidelnost, dlouhodobost a odolnost, dále také subjektivní pocit blízkosti, důvěra a empatie. (Brumovská a Seidlová Málková, 2010, s. 15-16)

Zachary (Zachary, 2009, s. 8-10) uvádí následující formy mentoringu:

- Skupinový mentoring

Tato forma mentoringu spočívá v sociálních spojeních, které sdílejí znalosti a expertízu individuí v rámci skupiny. Většinou se jedná o menší počet lidí, kteří mají podobné druhy práce, zážitky, zájmy či potřeby, kteří vytvoří skupinu, aby se mohli učit jeden od druhého. Tyto skupiny mohou být součástí formálního mentoringového programu nebo se dají vytvořit vlastní skupiny.

- Opačný mentoring

Tento druh mentoringu se stal populárním zejména v posledních letech spolu s růstem vzájemné potřeby vzdělávání se. Lidé v seniorských pozicích se učí od individuí s expertízou v rámci jejich vlastní oblasti a zároveň se ti v juniorských pozicích učí od seniorských vůdců v jejich organizaci.

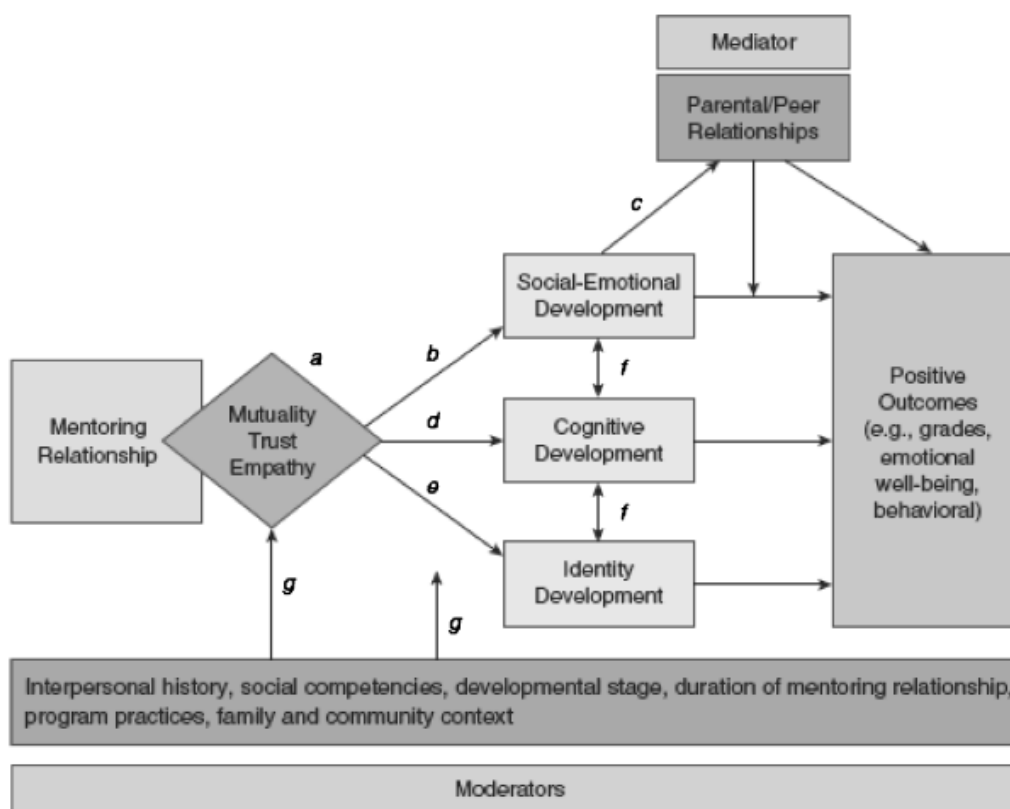
- Mentoringová řada vedoucích

Mentoringová řada vedoucích představuje jakousi vedoucí skupinu, jejichž cílem je pomoc usnadnit individuální osobě dosáhnout jistý osobitý vzdělávací cíl. Většinou mentee sám vyhledává takovou skupinu.

Mentoring může být v podstatě prováděn kýmkoliv, kdykoliv a téměř kdekoliv. Může se jednat o jednorázový zásah nebo celoživotní vztah. Může se projevovat *neformálně* jako přátelský element nebo *formální* jako součást vysoce strukturovaného zaměstnaneckého orientačního programu. Mentoring je proces, ve kterém mentor a mentee pracují spolu, aby objevili a rozvinuli latentní schopnosti mentee a aby ho podpořili k získání znalostí a schopností jako možnosti a potřeby jeho vzrůstu. Mentor tedy slouží jako efektivní tutor, poradce, přítel, který umožňuje mentee vybrousit své schopnosti a přemýšlení. Mentoring také může probíhat *nevědomě*. Někdo může udělat či říci něco, co bude mít významný dopad na někoho jiného. Může se stát, že si příjemce časem uvědomí, jak významně ho zasáhla činnost či výrok druhé osoby. Pravděpodobně většina z nás něco podobného zažila ať už v roli mentora, mentee nebo v obou z nich. (Shea, 2002, s. 8)

3.6 Přínos mentoringu

Jeden z nejkvalitnějších a ucelených teoretických modelů, který navrhla významná badatelka mentoringu -Rhodesová (Rhodes, 2005, s. 256) je *Model procesu zprostředkování přínosů mentoringu* (Rhodos, Mentoring Relationships and Programs for Youth).



Obrázek 9: Model procesu zprostředkování přínosů mentoringu

Model of youth mentoring (Rhodes, 2005). Close, enduring mentoring relationships influence youth outcomes through social/emotional, cognitive, and identity development.

Model procesu zprostředkování přínosů mentoringu vychází z předpokladu, že mentoring je přínosný pouze tehdy, pokud mentorský vztah naplňuje určité znaky kvality, jako je důvěra, empatie či blízkost. Na tyto tři znaky působí historie vývojových mezilidských vztahů, sociální kompetence, doba trvání vztahu, kontext prostředí a také další vlivy na podobu vztahu. Kvalita, důvěra a empatie se dále odráží v rozvoji sociální a emoční oblasti, rozvoji identity a mezilidských vztahů a rozvoji dovedností a kompetencí, které se vzájemně ovlivňují, a tak představují pozitivní přínos mentoringu.

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

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

Jako možné **formy odměn** uznání práce mentora lze považovat např.:

- „snížení počtu žáků ve třídě,
- možnost týmového vyučování se svým svěřencem,
- odpuštění některých povinností (jako např. dozor na chodbách),
- hradit účast na konferencích nebo workshopech atd. “

(Jonson, 2008, s. 32)

Z rozvíjení mentorských vztahů ve školách netěží pouze začínající učitelé. V souvislosti se staršími a zkušenými učiteli, kteří se mohou v rolích mentorů ujmout vedení svých mladších kolegů, se potom hovoří o „zpětné socializaci“. Starší učitelé mohou využít své zkušenosti, zároveň se inspirovat způsobem práce svých mladších kolegů, „najít novou možnost seberealizace a eliminovat tak hrozící sociální izolaci, stagnaci či vyhoření“ (Lazarová, 2011, s. 105). Hobson (2003, s. 3-4 online) uvádí, že váha důkazů ukazuje, že proces mentoring je efektivní a přináší řadu výhod jak pro mentee, tak pro mentory-trenéry. Hobson zkoumal výhody mentoringu a hodnotící studie ukazují, že mentoring ve škole má celou řadu výhod, a to nejen pro mentee, ale i pro učitele, školy a vzdělávacího systému obecně. Nicméně je důležité si uvědomit, že důkazy o účinnosti a přínosech mentoringu a koučování jsou založené převážně na vnímání účastníků, kteří byli zapojeni do programu mentoring a koučování, tedy učitelů a mentee samotných. **Výhody, které plynou z mentorského vztahu pro mentory, jsou:**

- přínos pro jejich vlastní profesní rozvoj
- lepší analýza výkonnosti / problém
- vhled do současné praxe
- povědomí o různých přístupech k pozici vedoucího

- zvýšená myslivost/hloubavost
- zlepšení sebevědomí

Po řadu let byl mentoring obecně spojován s celou řadou výhod. Podle Hansford et al. (2002 cit. podle Hobson, 2003, s. 7) byl mentoring spojován s řadou pozitivních následků od kariérního postupu a zvýšené sebevědomí, ke zvýšení pocitu sounáležitosti. Výhody pro mentory obvykle pramení z *vytvoření, zvýšení kariérní spokojenosti, zlepšení pracovních dovedností a osobní hrdost a spokojenost.*

Nemůžeme ovšem předpokládat, že budou přínosy účastníků mentoringu nutně stejné. Je to zejména z toho důvodu, protože povaha strategií mentoringu se liší, musíme vzít v úvahu rozdíl v kontextu. (Hobson, 2003, s. 8)

3.7 Efektivnost mentoringu

Od 80. let minulého století se soustředěně zkoumá, jak pomoci začínajícím učitelům. Bylo vyvinuto mnoho programů, z nichž nejúspěšnější je koncept mentorství. Mentorství neboli uvádění začínajícího učitele je v odborné literatuře vnímáno jako jeden ze zakládajících složek kvalitního učitele a kvalitní školy. (Irvin, 1985, Evertson et al., 2000, s. 126)

Podle statistických údajů má například USA největší pozitivní dopad na mladé učitele mentor ze stejné odborné oblasti (Ingersoll, Smith, 2004, s. 38) A jaký má tento program dopad na odchod učitelů z povolání? Ti, kteří získali kvalitní a soustavnou podporu, byl na konci roku odchod o polovinu menší než u těch, kteří žádnou podporu nezískali. (Ingersoll, Smith, 2004, s. 37)

Irvinová (1985) provedla šetření, co začínající učitelé očekávají od mentorů, a naopak. Použila k tomu dotazník Expectations for the Role of Master Teacher (Očekávání spojená s rolí zkušeného učitele), jehož autorem je Gerland (1982 cit. podle Irvin, 1985, s. 128) a podle závěrů zkoumání Irvinové by každý začínající učitel měl mít svého mentora.

V publikaci od Jonson (2008, s. 8) se dočteme, že existuje řada popisných studií a programových hodnocení, které usuzují, že z dobrého *mentor-mentee vztahu* mají prospěch učitelé nejen v začátcích, ale i v dalších letech jejich pedagogické praxe.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Diplomová práce se zaměřuje na mentoring jako nástroj profesního rozvoje učitelů - metodickou podporu, přičemž pod tímto pojmem si představujeme jistý podpůrný systém, který spočívá ve snaze o zdokonalování efektivitu výuky učitele pomocí různých metod, v tomto případě pomocí jedné konkrétní osoby, která se snaží učitele nasměrovat, pomoci mu ve zdokonalování se v oblasti své profese.

Ve výzkumu jsme se zaměřili na začínající učitele z toho důvodu, protože mají při nástupu do školy přiděleného tzv. uvádějího učitele, který ho provází, radí mu, hodnotí a podporuje v jeho profesním rozvoji. První rok učitelovy práce se všeobecně považuje za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností. V takové fázi je důležitá metodická podpora ze strany zkušenějších učitelů. Jako účinná forma metodické podpory je považována pomoc uvádějího učitele směřovaná k učitelům začínajícím. Ze strany zavádějího učitele se jedná o aplikované principy mentoringu ve vztahu k začínajícímu učiteli.

Existuje několik druhů takové podpory, může jít o pomoc ze strany kouče, supervizora či mentora jako zavádějího učitele. (Dlouhodobý záměr vzdělávání a Rozvoje vzdělávací soustavy ČR, 2011-2015, s. 52-53)

Již nějakou dobu se soustředěně zkoumá, jak pomoci začínajícím učitelům. „Bylo vyvinuto mnoho programů, z nichž nejúspěšnější je koncept mentorství. Mentorství, či uvádění začínajících učitelů, je v odborné literatuře (zejména angloamerické) vnímáno jako jeden ze zakládajících složek kvalitního učitele a kvalitní školy.“ (Švaříček, 2009, s. 286)

V praktické části realizujeme kvantitativní výzkumné šetření u učitelů základních a středních škol ve Zlínském kraji, které mapuje úroveň kvality výuky učitelů před poskytováním metodické podpory učitelů a zjišťuje, zda vlivem poskytované metodické podpory došlo k posunu vnímané kvality výuky u učitelů vybraných základních a středních škol ve Zlínském kraji.

4.1 Výzkumný cíl

V rámci profesního rozvoje učitelů hraje klíčovou úlohu zvyšování úrovně kvality jejich výuky. Z toho důvodu je hlavním **cílem výzkumu** *zmapovat úroveň kvality výuky učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům, po absolvování metodické podpory učitelů a zjistit, zda dochází k posunu vnímané kvality výuky v jednotlivých oblastech u učitelů na základních a středních škol ve Zlínském kraji v období po absolvování metodické podpory učitelů.*

Cílem je tedy zjistit, zda existuje významný rozdíl v posunu vnímané kvality výuky u učitelů v následujících oblastech:

- plánování výuky a hodnocení práce žáků,
- výukové strategie a rozvoj učení žáků,
- prostředí a podmínky výuky,
- rozvoj školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráci s odbornou a širší veřejností,
- profesní rozvoj učitele.

4.2 Výzkumný problém a dílčí otázky

Jaká je úroveň kvality výuky z pohledu učitelů vybraných ZŠ a SŠ ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování?

Dochází k posunu vnímané kvality výuky u učitelů vybraných ZŠ a SŠ škol ve Zlínském kraji v období před poskytováním metodické podpory učitelům a po absolvování metodické podpory učitelů?

Výzkumné otázky a hypotézy byly stanoveny na základě zformulovaných cílů výzkumu:

1. JAKÁ JE ÚROVEŇ KVALITY VÝUKY V JEDNOTLIVÝCH OBLASTECH Z POHLEDU UČITELŮ VYBRANÝCH ZŠ A SŠ VE ZLÍNSKÉM KRAJI?

Zjistit, jaká je úroveň kvality výuky z pohledu učitelů vybraných ZŠ a SŠ ve zlínském kraji v „**plánování výuky a hodnocení práce žáků**“ před poskytováním metodické podpory učitelům, po absolvování metodické podpory učitelů a zda dochází k posunu úrovně v této oblasti před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

1. Jaká je úroveň „plánování výuky a hodnocení práce žáků“ z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům?
2. Jaká je úroveň „plánování výuky a hodnocení práce žáků“ z pohledu učitelů po absolvování metodické podpory učitelů?
3. Jaký je posun v úrovni „plánování výuky a hodnocení práce žáků“ u učitelů?
 - 3.1. Existuje významný rozdíl v posunu úrovně „plánování výuky a hodnocení práce žáků“ u učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování?

H1 Předpokládáme, že existuje rozdíl v posunu úrovně plánování výuky a hodnocení práce žáků před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

Zjistit, jaká je úroveň kvality výuky z pohledu učitelů vybraných ZŠ a SŠ ve Zlínském kraji ve „**výukové strategii a rozvoji učení žáků**“ před poskytováním metodické podpory učitelům, po absolvování metodické podpory učitelů a zda dochází k posunu úrovně v této oblasti před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

1. Jaká je úroveň „výukové strategie a rozvoje učení žáků“ z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům?
2. Jaká je úroveň „výukové strategie a rozvoje učení žáků“ z pohledu učitelů po absolvování metodické podpory učitelů?
3. Jaký je posun v úrovni „výukové strategie a rozvoje učení žáků“ u učitelů?
 - 3.1 Existuje významný rozdíl v posunu úrovně „výukové strategie a rozvoje učení žáků“ u učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování?

H2 Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v posunu úrovně výukové strategie a rozvoje učení žáků před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

Zjistit, jaká je úroveň kvality výuky z pohledu učitelů vybraných ZŠ a SŠ ve Zlínském kraji v „**prostřední a podmínkách výuky**“ před poskytováním metodické podpory učitelům, po absolvování metodické podpory učitelů a zda dochází k posunu úrovně v této oblasti před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

1. Jaká je úroveň „prostřední a podmínky výuky“ z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům?

2. Jaká je úroveň „prostřední a podmínky výuky z pohledu učitelů“ po absolvování metodické podpory učitelů?
3. Jaký je posun v úrovni „prostřední a podmínky výuky“ u učitelů?
 - 3.1. Existuje významný rozdíl v posunu úrovně „prostřední a podmínky výuky“ u učitelů před poskytováním metodické podpory učitelů a po jeho absolvování?

H3 Předpokládáme, že existuje rozdíl v posunu úrovně prostřední a podmínky výuky před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

Zjistit, jaká je úroveň kvality výuky z pohledu učitelů vybraných ZŠ a SŠ ve Zlínském kraji v „**rozvoji školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností**“ před poskytováním metodické podpory učitelům, po absolvování metodické podpory učitelů a zda dochází k posunu úrovně v této oblasti před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

1. Jaká je úroveň „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ před poskytováním metodické podpory učitelům?
2. Jaká je úroveň „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ z pohledu učitelů po absolvování metodické podpory učitelům?
3. Jaký je posun úrovně „rozvoj školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ u učitelů?
 - 3.1. Existuje významný rozdíl v posunu úrovně „rozvoj školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ před poskytováním metodické podpory učitelů a po jeho absolvování?

H4 Předpokládáme, že existuje rozdíl v posunu úrovně rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

Zjistit, jaká je úroveň kvality výuky z pohledu učitelů vybraných ZŠ a SŠ ve Zlínském kraji v „**profesním rozvoji učitelů**“ před poskytováním metodické podpory učitelům, po absolvování metodické podpory učitelů a zda dochází k posunu úrovně v této oblasti před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

1. Jaká je úroveň „profesního rozvoje učitelů“ z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům?
2. Jaká je úroveň „profesního rozvoje učitelů“ z pohledu učitelů po absolvování metodické podpory učitelů?
3. Jaký je posun úrovně „profesního rozvoje učitelů“ z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.?

3.1 Existuje významný rozdíl v posunu úrovně „profesní rozvoj učitele“ u učitelů před poskytováním metodické podpory učitelů a po jeho absolvování?

H5 Předpokládáme, že existuje rozdíl v posunu úrovně profesního rozvoje učitele před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

2. JAKÁ JE CELKOVÁ ÚROVEŇ KVALITY VÝUKY Z POHLEDU UČITELŮ VYBRANÝCH ZŠ A SŠ VE ZLÍNSKÉM KRAJI?

Zjistit, jaká je celková úroveň kvality výuky z pohledu učitelů vybraných ZŠ a SŠ ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům, po absolvování metodické podpory učitelů a zda dochází k posunu vnímané kvality výuky u učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

1. Jaká je celková úroveň kvality výuky z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům?
2. Jaká je celková úroveň kvality výuky z pohledu učitelů po absolvování metodické podpory učitelů?
3. Jaký je celkový posun vnímané kvality výuky u učitelů?

- 3.1. Existuje významný rozdíl v posunu vnímané kvality výuky u učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování?

H6 Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v posunu vnímané kvality výuky učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

4.3 Druh výzkumu

V praktické části své diplomové práce volím kvantitativní výzkum, protože zkoumáme, zda existuje významný rozdíl u učitelů ZŠ a SŠ ve Zlínském kraji mezi obdobím před poskytováním metodické podpory učitelům a po absolvování metodické podpory učitelů.

4.4 Technika výzkumu

Při výzkumném šetření jsme zvolili dotazníkové šetření ve formě tzv. seberefektivních škál vytvořených v rámci řešení projektu IGA (Hrbáčková a Suchánková, 2013), na němž se zakládá výzkum v diplomové práci. Jeho účelem je sebehodnocení samotných učitelů v oblasti kvality výuky, přičemž se zaměřuje na jejich profesní kvality. Dotazník se skládá z 5 oblastí, které představují **kompetence kvalitní pedagogické praxe** (viz. kapitola 3.2.1), ty vycházejí z evaluačních nástrojů postihujících co nejvíce aspektů výuky a zároveň odpovídají pěti oblastem vytyčeným v dílčích otázkách našeho výzkumu.

Položky v sebehodnotící škále hodnotí učitel dvakrát. Poprvé posuzuje, do jaké míry si myslí, že realizoval konkrétní činnost při nástupu do školy, před poskytováním metodické podpory a podruhé hodnotí, jak si myslí, že je realizuje nyní, po půl roce výuky, po absolvování metodické podpory. Cílem je posoudit, ve kterých oblastech a činnostech pociťuje učitel největší posun a jak citelný tento posun je. Posouzení je čistě individuální, tudíž záleží na míře otevřenosti vůči sobě samému (předmětem posuzování není to, co se od učitele očekává nebo to, co by chtěl ve výuce realizovat, ale skutečná míra výskytu konkrétní činnosti).

Na základě vyhodnocení škál se chceme dopracovat k odpovědím na výzkumné otázky.

Dotazníkové šetření, prostřednictvím kterého proběhl sběr dat, mělo podobu pre-testu a post-testu. Dotazník v originální podobě je uvedený v Příloze č. 2.

4.4.1 Obsah dotazníku

Úroveň kvality výuky učitelů mapujeme v pěti oblastech, které považujeme za vhodné indikátory kvality výuky, přičemž vycházíme z národních a mezinárodních standardů kvality, jako například Mezinárodní standard práce učitele a lektora RWCT (2007), Mezinárodní pedagogické ISSA standardy (2002), Rámec profesních kvalit učitele (2012) z výstupů národního programu Cesta ke kvalitě (2008) a z definovaných kompetencí kvalitní profesní praxe (Šneberger, 2012). Vybrané oblasti jsou zakomponovány ve specifických výzkumných otázkách. Jedná se o tyto oblasti:

1. plánování výuky a hodnocení práce žáků (20 položek)
2. výukové strategie a rozvoj učení žáků (19 položek)
3. prostředí a podmínky výuky (20 položek)
4. rozvoj školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností (20 položek)
5. profesní rozvoj učitele (14 položek)

Každá oblast představuje různé činnosti, které učitel hodnotí na škále. Tato škála nabízí rozpětí od jedné do desíti, přičemž hodnota jedna vyjadřuje minimální souhlas a hodnota deset maximální souhlas s uvedenou činností a její realizací ve výuce.

Učitel v dotazníku posuzuje míru naplňování uvedených činností v období při nástupu do školy (první týdny vyučování), tedy před poskytováním metodické podpory a po absolvování metodické podpory, aby byl zachycen **posun v konkrétní oblasti výuky před poskytováním metodické podpory a po jejím absolvování**. Posouzení je čistě individuální, tudíž záleží na míře otevřenosti vůči sobě samému (předmětem posuzování není to, co se od učitele očekává nebo to, co by chtěl ve výuce realizovat, ale skutečná míra výskytu konkrétní činnosti).

Některé činnosti jsou velmi podobné, jejich uvedení má vždy konkrétní důvod. Většinou se jedná o podobné činnosti, ale vždy s důrazem na jiný aspekt výuky (v oblasti hodnocení se např. zaměřujeme na zjištění, zda učitel při hodnocení bere v úvahu sebehodnocení žáků a v oblasti výukových strategií chceme zjistit, zda učitel vede žáky k sebehodnocení).

4.5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek vychází ze základního souboru, který reprezentují učitelé základních a středních škol ve Zlínském kraji. **Výběrový soubor** představuje **30 začínajících učitelů*** ze základních a středních škole ve Zlínském kraji, kteří byli vybráni *dostupným výběrem*.

Abychom se dostali ke klíčové skupině pro náš výzkum, oslovovali jsme základní a střední školy ve Zlínském kraji prostřednictvím telefonátů a e-mailů a ty nám následně zaslaly kontakty na respondenty, kteří vyhovovali našim kritériím a byli ochotni účastnit se výzkumu a vyplnit dotazníky seberefektivního charakteru. Získali jsme tak 30 sebehodnotících dotazníků od začínajících učitelů na školách ve Zlínském kraji.

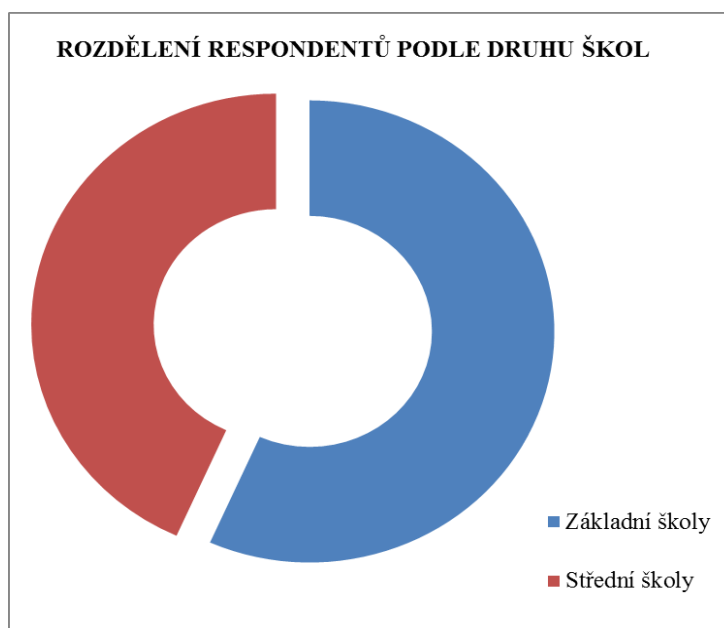
* Začínající učitelé = učitelé vyučující 1. rok

4.5.1 Charakteristika respondentů

Jak už jsme uvedli, výzkumný vzorek v tomto případě prezentuje 30 začínajících učitelů ze základních a středních škol ve Zlínském kraji. V rámci výzkumné vzorku je pro nás důležité povolání respondentů (začínající učitel), druh školy, na které realizují svou výuku (základní a střední školy) a oblast, kde se tyto školy nacházejí (Zlínský kraj). Jelikož povolání a oblast, kde se školy nacházejí, jsou ve výzkumném vzorku jednotné, zobrazujeme pouze tabulku a graf znázorňující počet učitelů podle druhu školy, na kterém realizují svou výuku:

	POČET RESPONDENTŮ	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Základní školy ve Zlínském kraji	17	56,67%
Střední školy ve Zlínském kraji	13	43,33%

Tabulka 1: Počet respondentů



Obrázek 10: Rozdělení respondentů podle druhu škol

4.5.2 Kritéria výběru výzkumného vzorku

Ve výzkumu jsme se zaměřili na začínající učitele z toho důvodu, protože mají při nástupu do školy přiděleného tzv. uvádějícího učitele, který ho provází vším, co se týká praxe, poskytuje určitou formu poradenství, dohlíží na výsledky jeho práce, a to jak v oblasti výuky a styku se studenty, tak i v oblasti administrativní. Zkušený učitel poskytuje začínajícímu učiteli zpětnou vazbu a je mu oporou při rozhodování.

První rok učitelovy práce se všeobecně považuje za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání. Přitom se objevuje šok z reality (profesní náraz) u začínajících učitelů, kteří s překvapením zjišťují, že nejsou náležitě připraveni na všechno, co od nich práce ve škole vyžaduje. (Průcha, 2002a, s. 26)

V takové fázi je důležitá metodická podpora ze strany zkušenějších učitelů. Jako účinné formy metodické podpory uvnitř školy byly identifikovány pomoc uvádějícího učitele směřovaná k učitelům začínajícím. (Jaká opatření mohou posunout kvalitu učitelů?, 2013)

Význam pojmu mentoring vyjadřuje profesionální podporu zkušenějších směřovanou k méně zkušeným. Jedná se o dlouhodobější vedení, instruování, vysvětlování, sdělování připomínek, rad a návodů a poskytování podpory zkušeného kolegy nastupujícímu učiteli. Lazarová (2006, s. 100) **Můžeme tedy říci, že ze strany zavádějícího učitele se jedná o aplikované principy mentoringu ve vztahu k začínajícímu učiteli.**

4.6 Způsob zpracování dat

Abychom se dostali ke klíčové skupině pro náš výzkum, oslovovali jsme základní a střední školy ve Zlínském kraji prostřednictvím e-mailů a telefonátů a ty nám následně zaslaly kontakty na respondenty, kteří vyhovovali našim kritériím a byli ochotni účastnit se výzkumu a vyplnit dotazníky seberefektivního charakteru. Získali jsme tak 30 sebehodnotících dotazníků od začínajících učitelů na školách ve Zlínském kraji.

Následovalo zpracování dat formou přepisování vyplněných hodnot na škálách od 1 do 10 od každého respondenta do tabulky v aplikaci Microsoft Office Excel a počítání průměru odděleně v každé oblasti zkoumání. Na základě hodnot, které nám vyšly zprůměrováním odpovědí od každého respondenta, jsme tak dokázali odpovědět na naše popisné výzkumné otázky. Se získanými daty jsme dále pracovala v programu STATISTICA 12 CZ. Pro zjištění, zda existují významné rozdíly v posunu úrovně kvality výuky učitelů před a po absolvování metodické podpory učitelům, jsme použili T-test. V programu jsme získali u popisných výzkumných otázek tabulky s průměrem, minimální, maximální hodnotu a směrodatnou odchylku.

Formulované hypotézy testujeme prostřednictvím statistického testu významnosti pro metrická data - Studentovým t-testem, prostřednictvím kterého lze rozhodnout, zda dva soubory dat získané měřením mají stejný aritmetický průměr. (Manák, Švec, Švec ed., 2005, s. 103).

Pro testování používám zdarma dostupnou 30denní verzi programu STATISTICA 12 při zvolené hladině významnosti 0,05. Ze získaných dat ověřujeme, zda existuje významný rozdíl mezi průměrným počtem bodů dosaženým v rozdílu posttestu a pretestu v jednotlivých oblastech před poskytováním metodické podpory učitelům a po absolvování metodické podpory učitelům.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Po provedeném dotazníkovém šetření u učitelů základních a středních škol ve Zlínském kraji jsme vyhodnocením dosažených bodových hodnot z pretestu a posttestu získali data pro zpracování výsledku výzkumu.

Při vyhodnocení výsledků výzkumu jsme vycházeli z formulovaných otázek a hypotéz. Pro přehlednost vždy uvedeme znění výzkumné otázky a hypotézy, výsledky znázorníme v tabulkách a grafech a okomentujeme.

5.1 Výsledky výzkumného šetření jednotlivých oblastí

V této kapitole interpretujeme výsledky výzkumného šetření jednotlivých oblastí. K popisným otázkám, které zjišťují úroveň kvality výuky v konkrétní oblasti před poskytováním, a po absolvování metodické podpory učitelů uvádíme tabulky, které představují popisné charakteristiky úrovně kvality výuky jednotlivých oblastí. V tabulce uvádíme aritmetický průměr, tzn. průměrný počet dosažených bodů (1 - 10) ve všech komponentech konkrétní oblasti. Tabulka uvádí taktéž minimum a maximum dosažených bodů v konkrétní oblasti a směrodatnou odchylku. U otázek zjišťujících, zda existuje významný posun v konkrétní oblasti po absolvování metodické podpory, uvádíme tabulku s hodnotami, které nám prozradí, jaký je rozdíl v konkrétní oblasti úrovně kvality učitelů a zda je tento rozdíl významný. K tomuto typu otázek uvádíme krabicový graf, který znázorňuje vypočítanou hodnotu.

* V tabulkách značím období *před poskytováním metodické podpory učitelům* zkratkou PRE, období *po absolvování metodické podpory učitelů* zkratkou POST.

5.1.1 I. oblast - Plánování výuky a hodnocení práce žáků

1. Jaká je úroveň „plánování výuky a hodnocení práce žáků“ z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům?

Proměnná	Popisné statistiky (plánování výuky a hodnocení práce žáků PRE)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
R 1 PRE	30	5,221	2,700	6,850	1,091

Tabulka 2: Popisné charakteristiky, úroveň plánování výuky a hodnocení práce žáků před poskytováním metodické podpory učitelům

Výše uvedená tabulka představuje popisné charakteristiky úrovně oblasti „plánování výuky a hodnocení práce žáků“ před poskytováním metodické podpory učitelům. Z tabulky je patrné, že učitelé vypovídají o mírně nadprůměrné úrovni v oblasti „plánování výuky a hodnocení práce žáků“, která dosahuje hodnoty **5,221** bodů. Nejnižší dosažená průměrná hodnota u učitelů je 2,700 a nejvyšší dosažená průměrná hodnota je 6,850. Pokud se podíváme blíže na hodnoty, které učitelé volili v jednotlivých položkách, zjistíme, že se nejhůře cítí v oblasti položky číslo 1.8 *Pro každého žáka vedu individuální plán rozvoje* (2,867), oproti tomu se nejlépe cítí v oblasti položky číslo 1.12 *Při plánování se zaměřuji na to, aby měli žáci možnost využít individuální, skupinovou i hromadnou (společnou) činnost* (6,833).

2. Jaká je vnímaná úroveň „plánování výuky a hodnocení práce žáků“ z pohledu učitelů po absolvování metodické podpory učitelů?

Proměnná	Popisné statistiky (plánování výuky a hodnocení práce žáků POST)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
R 1 POST	30	6,545	3,850	8,550	0,953

Tabulka 3: Popisné charakteristiky, úrovně plánování výuky a hodnocení práce žáků po absolvování metodické podpory učitelům

Výše uvedená tabulka představuje popisné charakteristiky úrovně oblasti „plánování výuky a hodnocení práce žáků“ po absolvování metodické podpory učitelům. Z tabulky můžeme vidět, že po absolvování metodické podpory učitelé hodnotili své kvality výuky v této oblasti hodnotou **6,545**. Nejnižší dosažená průměrná hodnota u učitelů je 3,850 a nejvyšší dosažená průměrná hodnota je 8,550. Hodnoty, které učitelé volili dosahují nejnižší průměrné hodnoty v oblasti položky číslo 1.8 *Pro každého žáka vedu plán individuálního rozvoje* hodnotou 4,967, oproti tomu se opět nejlépe cítí v oblasti položky číslo 1.12 *Při plánování se zaměřuji na to, aby měli žáci možnost využít individuální, skupinovou i hromadnou (společnou) činnost*, tato položka dosahuje hodnoty 8,667.

3. Jaký je posun v úrovni „plánování výuky a hodnocení práce žáků“ u učitelů?

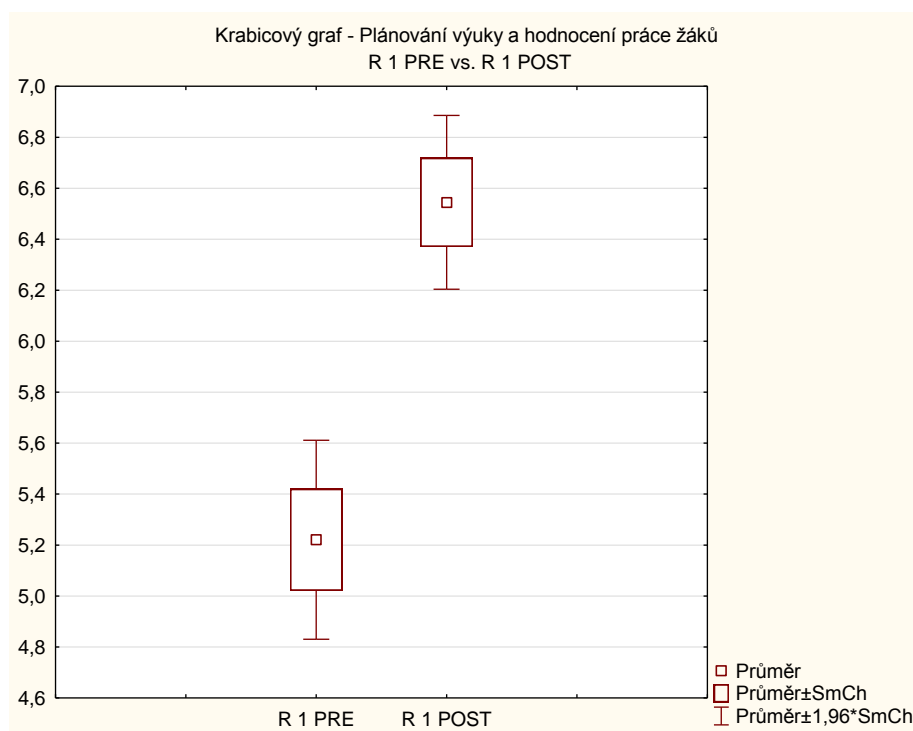
- 3.1 Existuje významný rozdíl v posunu úrovně „plánování výuky a hodnocení práce žáků“ u učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování?

H1 Předpokládáme, že před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl v posunu úrovně plánování výuky a hodnocení práce žáků.

Z výsledků uvedených v tabulce č. 4 vyplývá, že v posunu úrovně „plánování výuky a hodnocení práce žáků“ před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl ($p=001$, $p<0,05$). Hodnota rozdílu v posunu úrovně této oblasti je **1,324**. **Hypotéza H1 se potvrdila.** Učitelé po absolvování metodické podpory dosahují vyšší úrovně v „plánování výuky a hodnocení práce žáků.“

Proměnná	t-test pro závislé vzorky (posun v oblasti plánování výuky a hodnocení práce žáků) Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$							
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p
R 1 PRE	5,221	1,091						
R 1 POST	6,545	0,953	30	-1,324	0,841	-8,619	29,000	0,001

Tabulka 4: Analýza rozdílů v úrovni „plánování výuky a hodnocení práce žáků“ před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování



Obrázek 11: Krabicový graf rozdílů „plánování výuky a hodnocení práce žáků“

Z krabicového grafu (obr. 11) je vidět, že rozdíl v oblasti plánování výuky a hodnocení práce žáků před poskytováním metodické (5,221) a po jeho absolvování (6,545) je významný, vyšší hodnoty dosahují učitelé po absolvování metodické podpory.

- ✓ **H1: Existuje významný rozdíl v úrovni „plánování výuky a hodnocení práce žáků“ před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.**

5.1.2 II. oblast -Výukové strategie a rozvoj učení žáků

2.1 Jaká je úroveň „výukové strategie a rozvoje učení žáků“ z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům?

Proměnná	Popisné statistiky (výukové strategie a rozvoj učení žáků PRE)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
R 2 PRE	30	6,396	3,684	8,000	1,077

Tabulka 5: Popisné charakteristiky „výukové strategie a rozvoje učení žáků“ před poskytováním metodické podpory učitelům

Výše uvedená tabulka představuje popisné charakteristiky úrovně oblasti „výukové strategie a rozvoje učení žáků“ před poskytováním metodické podpory učitelům. Z tabulky je patrné, že učitelé hodnotili tuto oblast hodnotou **6, 396** bodů, což je nadprůměrná hodnota. Nejnižší dosažená průměrná hodnota u učitelů je 3,684 a nejvyšší dosažená průměrná hodnota je 8,000. V této oblasti je značný rozdíl před poskytováním a po absolvování metodické podpory učitelům. Pokud se podíváme blíže na hodnoty, které volili učitelé v jednotlivých položkách, zjistíme, že učitelé se nejhůře cítí v oblasti položky číslo 2.8 *Každému žákovi nabízím jiné metody a formy výuky s ohledem na to, jakým způsobem se učí (jaký je jeho učební styl)* s průměrnou hodnotou 3,667, oproti tomu se nejlépe cítí v oblasti položky číslo 2.1 *Žáky seznamuji předem s tím, co se mají naučit*, tato položka dosahuje průměrné hodnoty 7,933.

2.2 Jaká je úroveň „výukové strategie a rozvoje učení žáků“ z pohledu učitelů po absolvování metodické podpory učitelů?

Proměnná	Popisné statistiky (výukové strategie a rozvoj učení žáků POST)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
R 2 POST	30	7,574	5,737	9,737	0,892

Tabulka 6: Popisné charakteristiky „výukové strategie a rozvoje učení žáků“ po absolvování metodické podpory učitelů

Výše uvedená tabulka představuje popisné charakteristiky úrovně oblasti „výukové strategie a rozvoje učení žáků“ po absolvování metodické podpory učitelů. V tabulce můžeme vidět, že učitelé hodnotili tuto oblast nadprůměrnou hodnotou **7, 574** bodů. Nejnižší dosažená průměrná hodnota u učitelů je 5,737 a nejvyšší dosažená průměrná hodnota je 9,737. Podíváme-li se blíže na hodnoty, které volili v jednotlivých položkách, zjistíme, že učitelé se nejhůře cítí v oblasti položky číslo 2.8 *Každému žákovi nabízím jiné metody a formy výuky s ohledem na*

to, jakým způsobem se učí (jaký je jeho učební styl.) průměrnou hodnotou 5,867, oproti tomu se nejlépe cítí v oblasti položky číslo 2.13 *Propojují učení s reálnými životními situacemi a osobními představami a prožitky žáků*, tato položka dosahuje průměrné hodnoty 8,677.

3. Jaký je posun v úrovni *výukové strategie a rozvoje učení žáků* u učitelů?

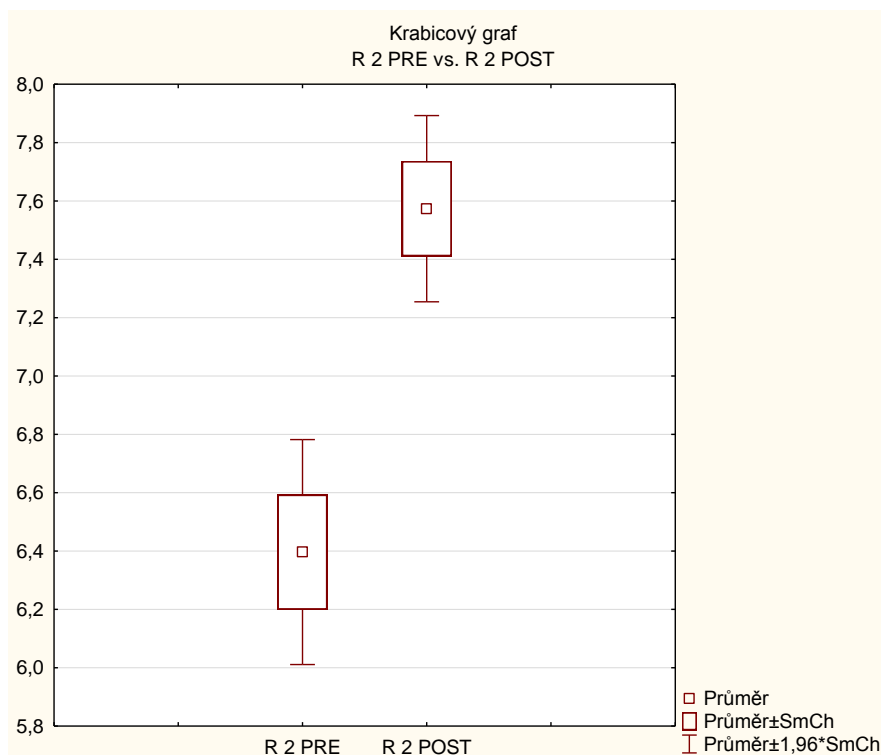
3.1. Existuje významný rozdíl v posunu úrovně „*výukové strategie a rozvoje učení žáků*“ před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování?

H3 Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v posunu úrovně výukové strategie a rozvoje učení žáků před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

Z výsledků uvedených v tabulce 7 vyplývá, že v posunu úrovně *výukové strategie a rozvoje učení žáků* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl ($p=001$, $p<0,05$). Hodnota rozdílu v posunu úrovně je 1,177. **Hypotéza H2 se tedy potvrdila.** Učitelé po absolvování metodické podpory dosahují vyšší úrovně *výukové strategie a rozvoje učení žáků*.

Proměnná	t-test pro závislé vzorky (posun v oblasti výukové strategie a rozvoj učení žáků) Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$							
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p
R 2 PRE	6,396	1,077						
R 2 POST	7,574	0,892	30	-1,177	0,939	-6,866	29,000	0,001

Tabulka 7: Analýza rozdílů v úrovni „*výukové strategie a rozvoje učení žáků*“ před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování



Obrázek 12: Krabicový graf rozdílů výukové strategie a rozvoje učení žáků

Z krabicového grafu (obr. 12) je vidět, že rozdíl v oblasti „výukové strategie a rozvoje učení žáků“ před poskytováním metodické podpory učitelů (6,369) a po jeho absolvování (7,574) je významný, vyšší hodnoty dosahují učitelé po absolvování metodické podpory.

- ✓ **H2 Před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl v posunu úrovně „výukové strategie a rozvoje učení žáků“.**

5.1.3 III. oblast - Prostředí a podmínky výuky

1. Jaká je úroveň „prostřední a podmínek výuky“ z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům?

Proměnná	Popisné statistiky (prostředí a podmínky výuky PRE)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm odch.
R 3 PRE	30	6,795	4,900	8,600	0,869

Tabulka 8: Popisné charakteristiky „prostřední a podmínek výuky“ před poskytováním metodické podpory učitelům

Výše uvedená tabulka č. 8 představuje popisné charakteristiky úrovně oblasti *prostřední a podmínek výuky* před poskytováním metodické podpory učitelům. V tabulce můžeme vidět, jak učitelé hodnotili tuto oblast, a to hodnotou **6, 795** bodů. Nejnižší dosažená průměrná hodnota u učitelů je 4,900 a nejvyšší dosažená průměrná hodnota je 8,600. V této oblasti je značný rozdíl před poskytováním a po absolvování metodické podpory učitelům. Pokud se podíváme blíže na hodnoty, které volili učitelé v jednotlivých položkách, zjistíme, že nejvyšší hodnoty dosahuje položka číslo 3.14 *Svěřuji žákům část rozhodování o uspořádání třídy a o jejím vybavení* s průměrnou hodnotou 5,367. I když tato hodnota dosahuje mírně nad průměr, učitelé ji v této oblasti hodnotili nejnižšími průměrnými body. Oproti tomu nejvyšší hodnoty volili učitelé u položky číslo 3.18 *Dodržuji společně stanovená pravidla třídy a sám se chovám tak, jak očekávám od žáků.*, tato položka dosahuje průměrné hodnoty 8,800.

2. Jaká je úroveň „prostřední a podmínky výuky“ z pohledu učitelů po absolvování metodické podpory učitelů?

Proměnná	Popisné statistiky (prostředí a podmínky výuky POST)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
R 3 POST	30	7,770	5,150	9,300	0,984

Tabulka 9: Popisné charakteristiky „prostřední a podmínek výuky“ po absolvování metodické podpory učitelů

Tabulka č. 9 udává popisné charakteristiky úrovně oblasti *prostřední a podmínek výuky* po absolvování metodické podpory učitelů. V tabulce můžeme vidět, jak učitelé hodnotili tuto oblast, a to hodnotou **7,770** bodů. Nejnižší dosažená průměrná hodnota učitelů je 5,150 a nejvyšší dosažená průměrná hodnota je 9,300. V této oblasti je také vysoký rozdíl před poskytováním a po absolvování metodické podpory učitelům. Pokud se podíváme blíže na hodnoty, které volili v jednotlivých položkách, zjistíme, že učitelé udávali nejvyšší hodnoty u položky číslo 3.14 *Svěřuji žákům část rozhodování o uspořádání třídy a o jejím vybavení* s průměrnou hodnotou 5,433. Oproti tomu nejvyšší hodnoty udávali učitelé u položky 3.18 *Dodržuji společně stanovená pravidla třídy a sám se chovám tak, jak očekávám od žáků.*, tato položka dosahuje průměrné hodnoty 9,333.

3. Jaký je posun v úrovni „prostřední a podmínky výuky“ u učitelů“?

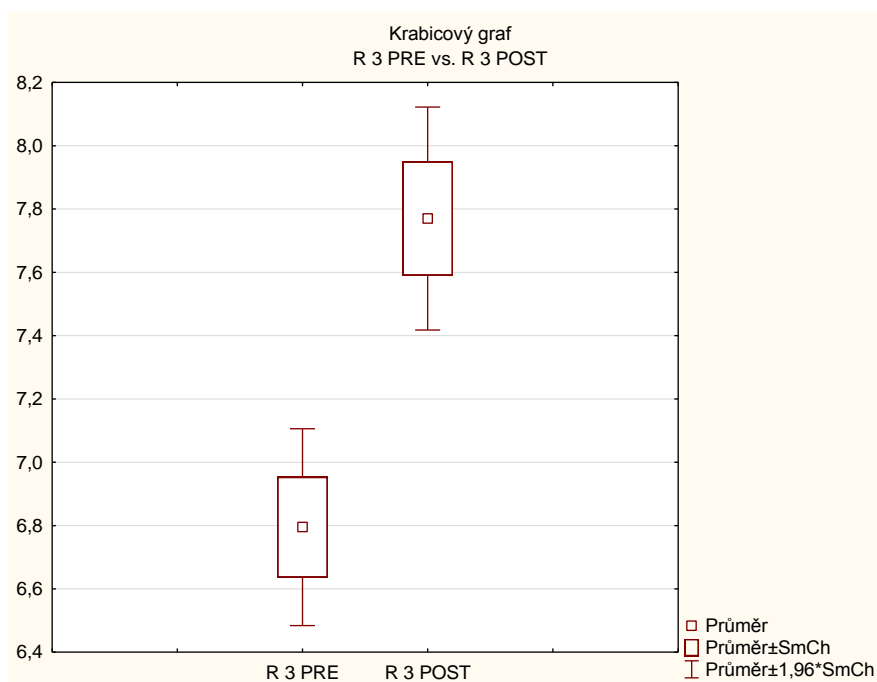
3.1 Existuje významný rozdíl v posunu úrovně „prostřední a podmínky výuky“ učitelů před poskytováním metodické podpory učitelů a po jeho absolvování?

H3 Předpokládáme, že existuje rozdíl v posunu úrovně prostřední a podmínky výuky před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

Proměnná	t-test pro závislé vzorky (posun v úrovni prostředí a podmínky výuky) Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$							
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p
R 3 PRE	6,795	0,869						
R 3 POST	7,770	0,984	30	-0,975	0,793	-6,738	29,000	0,001

Tabulka 10: Analýza rozdílů v úrovni „prostřední a podmínky výuky“ před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování

Z výsledků uvedených v tabulce č. 10 vyplývá, že v posunu úrovně „prostřední a podmínky výuky“ před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl ($p=001$, $p<0,05$). Hodnota rozdílu v posunu úrovně je 0,975. **Hypotéza H3 se potvrdila.** Učitelé po absolvování metodické podpory dosahují vyšší úrovně „prostřední a podmínky výuky.“



Obrázek 13: Krabicový graf rozdílů „prostřední a podmínky výuky“

Z krabicového grafu (obr. 13) je vidět, že rozdíl v oblasti „prostřední a podmínky výuky“ před poskytováním metodické podpory učitelů (6,795) a po jeho absolvování (7,770) je významný, vyšší hodnoty dosahují učitelé po absolvování metodické podpory.

- ✓ **H3 Před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl v posunu úrovně „prostředí a podmínky výuky.“**

5.1.4 IV. oblast - Rozvoj školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností

1. Jaká je úroveň „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům?

Proměnná	Popisné statistiky (rozvoj školy, zapojení rodiny a komunity... PRE)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
R4 PRE	30	5,463	3,100	7,150	1,122

Tabulka 11: Popisné charakteristiky „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ před poskytováním metodické podpory učitelům

Výše uvedená tabulka představuje popisné charakteristiky úrovně oblasti „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ před poskytováním metodické podpory učitelům. V tabulce můžeme vidět, jak učitelé hodnotili tuto oblast, a to hodnotou **5,463** bodů. Nejnižší dosažená průměrná hodnota učitelů je 3,100 a nejvyšší dosažená průměrná hodnota je 7,150. Pokud se podíváme blíže na hodnoty, které volili v jednotlivých položkách, zjistíme, že učitelé udávali nejnižší hodnoty u položky číslo 4.8 *Ve věcech týkajících se žáka a školy se scházím s rodiči i mimo školu (návštěvy v rodině apod.)* s průměrnou hodnotou 2,533. Oproti tomu nejvyšší hodnoty dosahuje položka číslo 4.20 *Mimo školu jedním tak, abych reprezentoval(a) dobré jméno školy a učitelské profese a chovám se tak, jak očekávám od žáků (např. nekouřím na veřejnosti, nepoužívám vulgární výrazy, neužívám alkohol apod.)* s průměrnou hodnotou 7,150.

2. Jaká je úroveň „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ z pohledu učitelů po absolvování metodické podpory učitelů?

Proměnná	Popisné statistiky (rozvoj školy, zapojení rodiny a komunity... POST)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
R 4 POST	30	6,511	2,950	8,200	1,131

Tabulka 12: Popisné „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ po absolvování metodické podpory učitelů

Výše uvedená tabulka představuje popisné charakteristiky úrovně oblasti *rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností* po absolvování metodické podpory učitelů. V tabulce můžeme vidět, jak učitelé hodnotili tuto oblast, a to hodnotou **6,511** bodů. Nejnižší dosažená průměrná hodnota učitelů je 2,950 a nejvyšší dosažená průměrná hodnota je 8,200. Pokud se podíváme blíže na hodnoty, které volili v jednotlivých položkách, zjistíme, že učitelé volili nejnižší hodnoty u položky 4.8 *Ve věcech týkajících se žáka a školy se scházím s rodiči i mimo školu (návštěvy v rodině apod.)* s průměrnou hodnotou 2,933. Oproti tomu nejvyšší hodnoty volili učitelé u položky 4.20 *Mimo školu jedním tak, abych reprezentoval (a dobré jméno školy a učitelské profese a chovám se tak, jak očekávám od žáků (např. nekouřím na veřejnosti, nepoužívám vulgární výrazy, neužívám alkohol apod.)*, tato položka dosahuje průměrné hodnoty 8,333.

3. Jaký je posun v úrovni „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelů a po jeho absolvování?

- 3.1. Existuje významný rozdíl v posunu úrovně „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ před poskytováním metodické podpory učitelů a po jeho absolvování?

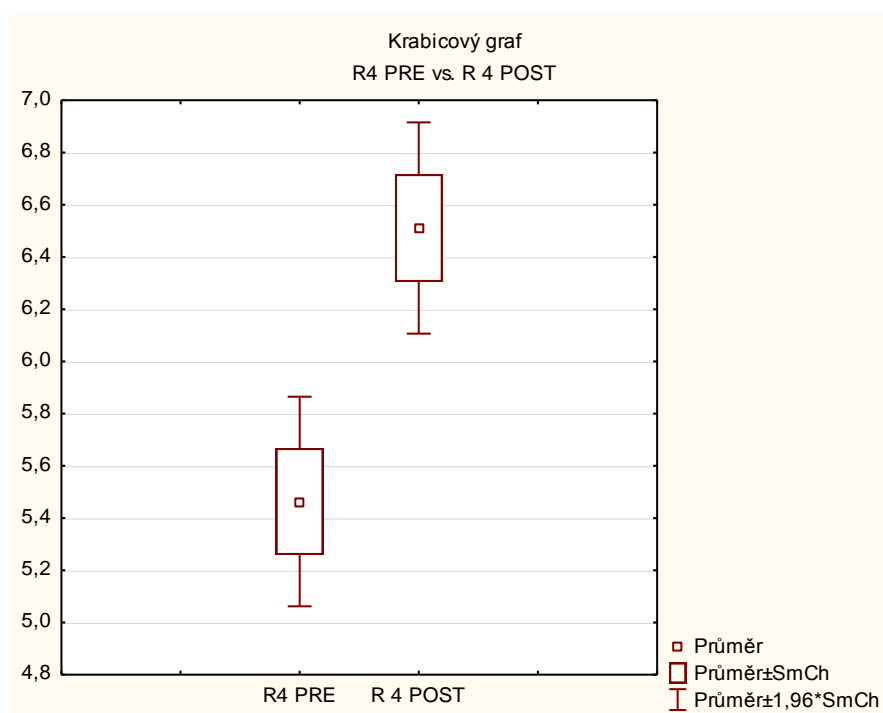
H4 Předpokládáme, že existuje rozdíl v posunu úrovně rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

Z výsledků uvedených níže v tabulce vyplývá, že v posunu úrovně „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl ($p=001$, $p<0,05$). Hodnota rozdílu v posunu úrovně této oblasti je 1,048. **Hypotéza H4 se potvrdila.** Učitelé po absolvo-

vání metodické podpory dosahují vyšší úrovně „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností.“

Proměnná	t-test pro závislé vzorky (posun v oblasti rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, . Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$)							
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p
R 4 PRE	5,463	1,122						
R 4 POST	6,511	1,131	30	-1,048	0,924	-6,213	29,000	0,001

Tabulka 13: Analýza rozdílů v úrovni „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování



Obrázek 14: Krabicový graf rozdílů „výukové strategie a rozvoje učení žáků“

Z krabicového grafu (obr. 14) je vidět, že rozdíl v oblasti „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ před poskytováním metodické podpory učitelů (5,463) a po jeho absolvování (6,511) je významný, vyšší hodnoty dosahují učitelé po absolvování metodické podpory.

- ✓ **H4 Před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl v posunu úrovně „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností.“**

5.1.5 V. oblast - Profesní rozvoj učitele

1. Jaká je úroveň „profesního rozvoje učitele“ před poskytováním metodické podpory učitelům?

Proměnná	Popisné statistiky (profesní rozvoj učitele PRE)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	<u>Sm.odch.</u>
R 5 PRE	30	6,017	4,643	8,500	0,834

Tabulka 14: Popisné charakteristiky „profesního rozvoje učitele“ před poskytováním metodické podpory učitelům

Výše uvedená tabulka představuje popisné charakteristiky úrovně oblasti *profesního rozvoje učitele* před poskytováním metodické podpory učitelům. V tabulce můžeme vidět, jak učitelé hodnotili tuto oblast, a to hodnotou **6,017** bodů. Nejnižší dosažená průměrná hodnota učitelů je 4,643 a nejvyšší dosažená průměrná hodnota je 8,500. Pokud se podíváme blíže na hodnoty, které volili v jednotlivých položkách, zjistíme, že učitelé udávali nejnižší hodnoty u položky číslo 5.5 *Využívám vzájemného hodnocení tak, že pravidelně zvu své kolegy do hodin* s průměrnou hodnotou 3,767. Oproti tomu nejvyšší hodnoty udávali učitelé u položky číslo 5.14 *Aktivně čelím stresu a syndromu vyhoření*, tato položka dosahuje průměrné hodnoty 7,400.

2. Jaká je úroveň *profesního rozvoje učitele* po absolvování metodické podpory učitelů?

Proměnná	Popisné statistiky (profesní rozvoj učitele POST)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	<u>Sm.odch.</u>
R 5 POST	30	6,719	5,500	8,857	0,927

Tabulka 15: Popisné charakteristiky „profesního rozvoje učitele“ před poskytováním metodické podpory učitelům

Výše uvedená tabulka č. 15 představuje popisné charakteristiky úrovně oblasti *profesního rozvoje učitele* před poskytováním metodické podpory učitelům. V tabulce můžeme vidět, jak učitelé hodnotili tuto oblast, a to hodnotou **6,719** bodů. Nejnižší dosažená průměrná hodnota učitelů je 5,500 a nejvyšší dosažená průměrná hodnota je 8,857. Pokud se podíváme blíže na hodnoty, které volili v jednotlivých položkách, zjistíme, že učitelé volili nejnižší hodnoty opět u položky číslo 5.5 *Využívám vzájemného hodnocení tak, že pravidelně zvu své kolegy do hodin* s průměrnou hodnotou 4,267. Oproti tomu nejvyšší hodnoty udávali učitelé u položky

číslo 5.8 *Analyzuji informace od rodičů, žáků, kolegů, abych pochopil(a) a docenil(a) každého žáka* s průměrnou hodnotou 8,200.

3. Jaký je posun v „profesním rozvoji učitele“?

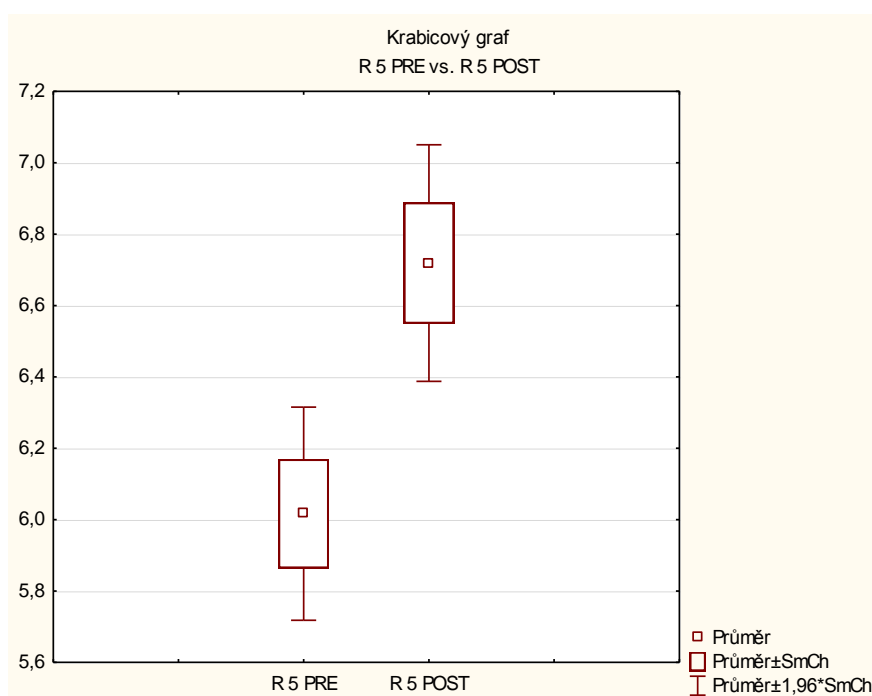
3.1 Existuje významný rozdíl v posunu úrovně „profesním rozvoji učitele“ před poskytováním metodické podpory a po jeho absolvování?

H5 Předpokládáme, že existuje rozdíl v posunu úrovně profesního rozvoje učitele před poskytováním metodické podpory a po jeho absolvování.

Z výsledků uvedených níže v tabulce vyplývá, že v posunu úrovně „profesním rozvoji učitele“ před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl ($p=002$, $p<0,05$). Hodnota rozdílu v posunu úrovně této oblasti je 0,702. **Hypotéza H5 se potvrdila.** Učitelé po absolvování metodické podpory dosahují vyšší úrovně „profesního rozvoje učitelů.“

Proměnná	t-test pro závislé vzorky (posun v oblasti profesního rozvoje učitelů) Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$							
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p
R 5 PRE	6,017	0,834						
R 5 POST	6,719	0,927	30	-0,702	1,105	-3,482	29,000	0,002

Tabulka 16: Analýza rozdílů v úrovni „profesního rozvoje učitelů“ před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování



Obrázek 15: Krabicový graf rozdílů „profesního rozvoje učitelů“

Z krabicového grafu (obr. 15) je vidět, že rozdíl v oblasti „profesního rozvoje učitelů“ před poskytováním metodické podpory učitelů (6,017) a po jeho absolvování (6,719) je významný, vyšší hodnoty dosahují učitelé po absolvování metodické podpory.

- ✓ **H5 Před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl v posunu úrovně „profesní rozvoj učitele.“**

5.2 Výsledky výzkumného šetření - celková úroveň vnímané kvality

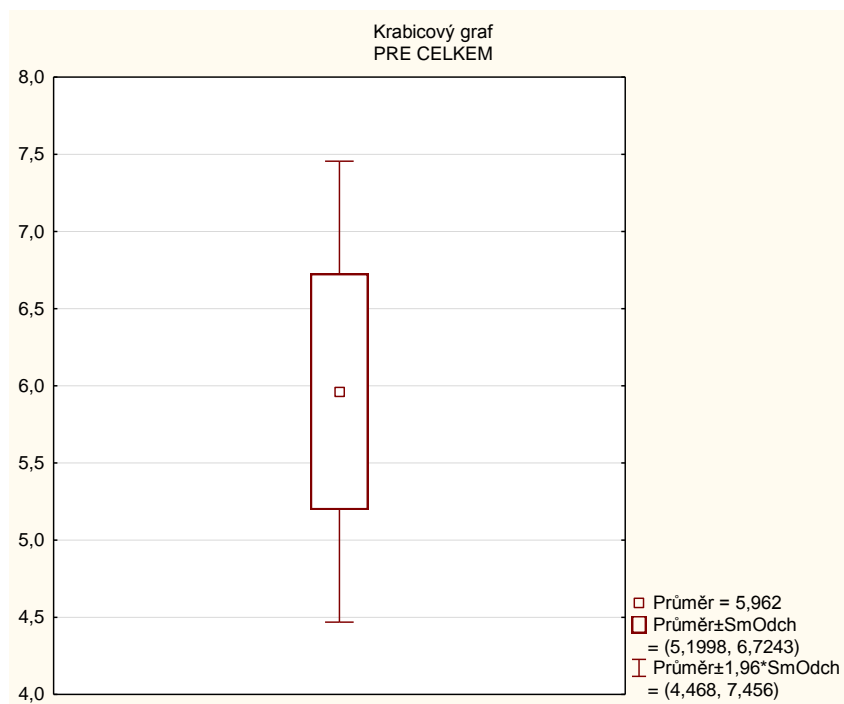
V této kapitole interpretujeme výsledky výzkumného šetření celkové úrovně vnímané kvality výuky u učitelů. K popisným otázkám, které zjišťují celkovou úroveň kvality výuky před poskytováním, a po absolvování metodické podpory učitelů uvádíme tabulky, které představují popisné charakteristiky celkové úrovně kvality výuky. V tabulce uvádíme aritmetický průměr, tzn. průměrný počet dosažených bodů (1 - 10), tabulka uvádí taktéž minimum a maximum dosažených bodů celkové úrovně kvality výuky a směrodatnou odchylku. U otázek zjišťujících, zda existuje významný posun po absolvování metodické podpory, uvádíme tabulku s hodnotami, které nám prozradí, jaký je rozdíl v celkové úrovni kvality učitelů a zda je tento rozdíl významný. K tomuto typu otázek uvádíme krabicový graf, který znázorňuje vypočítanou hodnotu.

CELKOVÁ ÚROVEŇ KVALITY VÝUKY UČITELŮ

1. Jaká je celková úroveň kvality výuky z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům?

Proměnná	Popisné statistiky (celková úroveň kvality výuky PRE)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
R PRE CELKEM	30	5,962	4,484	7,215	0,762

Tabulka 17: Popisné charakteristiky „celkové úrovně kvality výuky“ z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory



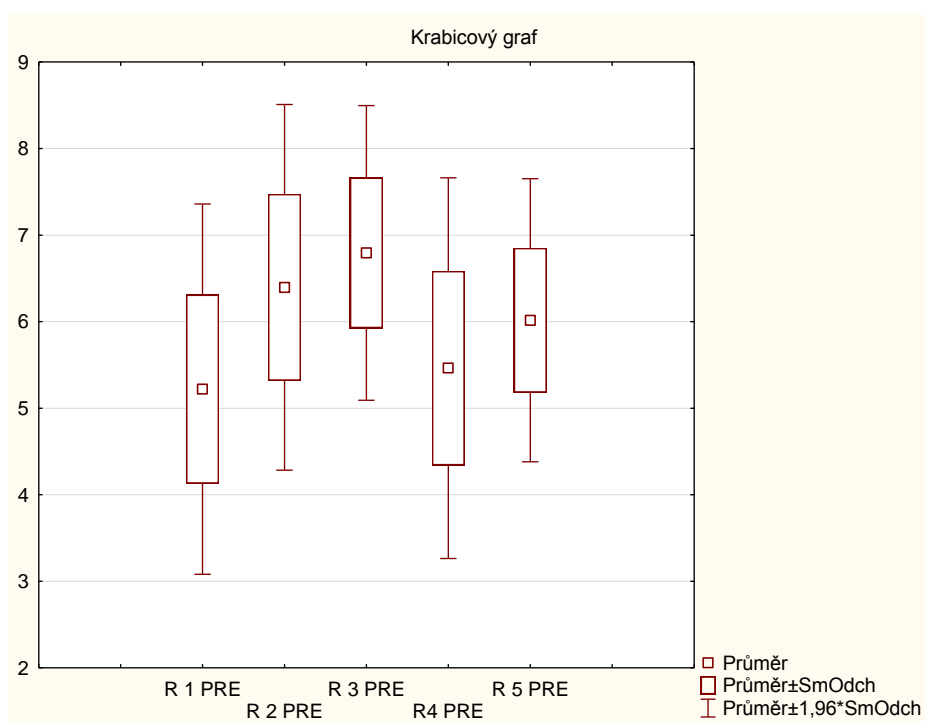
Obrázek 16: Krabicový graf rozdílu k „celkové úrovni kvality výuky“ před poskytováním metodické podpory učitelům

Výše uvedená tabulka č. 17 představuje popisné charakteristiky celkové úrovně kvality výuky z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům. Celkovou úroveň kvality výuky hodnotili učitelé nadprůměrným číslem, a to hodnotou **5,962**. Nejnižší dosažená průměrná hodnota u učitelů je 4,484 a nejvyšší dosažená průměrná hodnota je 7,215. Výsledek popisných charakteristik je zobrazen v grafu výše (obr. 16). Celková úroveň kvality výuky se počítala z jednotlivých oblastí R1 až R5 před poskytováním metodické podpory učitelům, proto přiblížím také tyto oblasti s jejich průměrnými hodnotami v tabulce a grafu níže. Následující tabulka uvádí dosažený průměr celkové úrovně vnímané kvality výuky učitelů před poskytnutím metodické podpory.

Proměnná	Popisné statistiky (celková úroveň kvality výuky učitelů v jednotlivých oblastech PRE)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
R 1 PRE	30	5,221	2,700	6,850	1,091
R 2 PRE	30	6,396	3,684	8,000	1,077
R 3 PRE	30	6,795	4,900	8,600	0,869
R4 PRE	30	5,463	3,100	7,150	1,122
R 5 PRE	30	6,017	4,643	8,500	0,834

Tabulka 18: Popisné charakteristiky „celkové úrovně kvality výuky“ v jednotlivých oblastech z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory

Pokud se podíváme blíže na oblasti, které tvoří celkovou úroveň kvality výuky z pohledu učitelů **před** poskytováním metodické podpory, jedná se o oblasti R1 až R5, které jsou uvedené v tabulce výše. Oblast, kde se učitelé cítí nejméně jistí je oblast číslo 1 - *plánování výuky a hodnocení práce žáků*, která odpovídá aritmetickému průměru o hodnotě 5,221. Stejně tak je v této oblasti minimum - nejnižší průměrná hodnota dosažená z oblastí R1 až R5 u učitelů (2,700) i nejnižší hodnota maxima (6,850). Oproti tomu oblast, kde se učitelé cítí nejjistěji je oblast číslo 3 - *prostřední a podmínky výuky*, která odpovídá aritmetickému průměru o hodnotě 6,795. V této oblasti dosahují učitelé nejvyšší průměrné hodnoty „minimum“ (4,900) i nejvyšší průměrná hodnota „maximum“ (8,600).



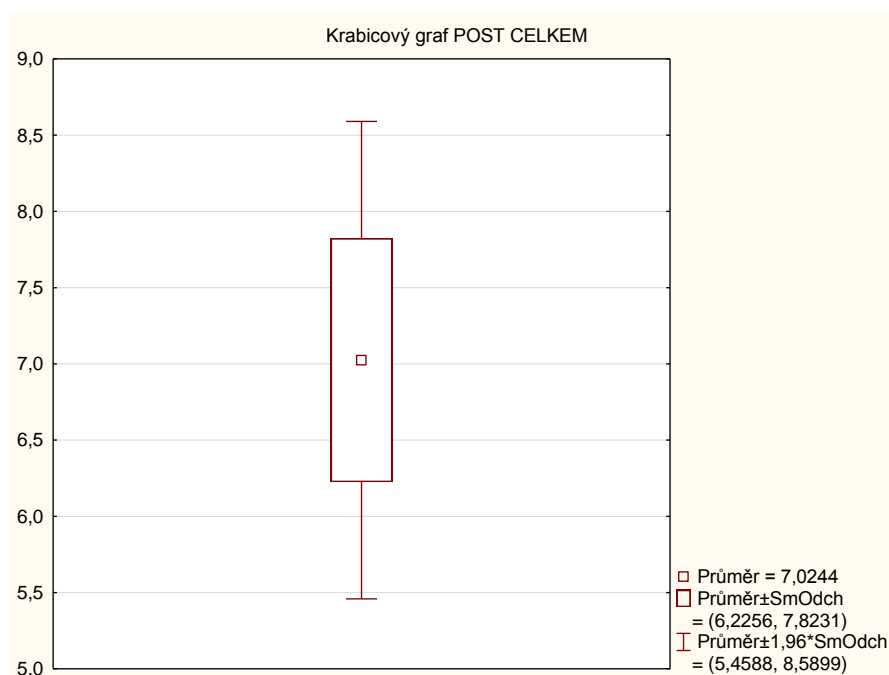
Obrázek 17: Krabicový graf „celkové úrovně kvality výuky“ v jednotlivých oblastech před poskytováním metodické podpory učitelům

Tabulka: Průměry k jednotlivým oblastem před poskytováním metodické podpory učitelům, průměr všech oblastí je **5,962**. Tato hodnota představuje celkovou úroveň kvality výuky z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům.

2. Jaká je celková úroveň kvality výuky z pohledu učitelů po absolvování metodické podpory učitelům?

Proměnná	Popisné statistiky (celková úroveň kvality výuky učitelů POST)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
R POST CELKEM	30	7,024	4,968	8,828	0,799

Tabulka 19: Popisné charakteristiky „celkové úrovně kvality výuky“ z pohledu učitelů po absolvování metodické podpory učitelů



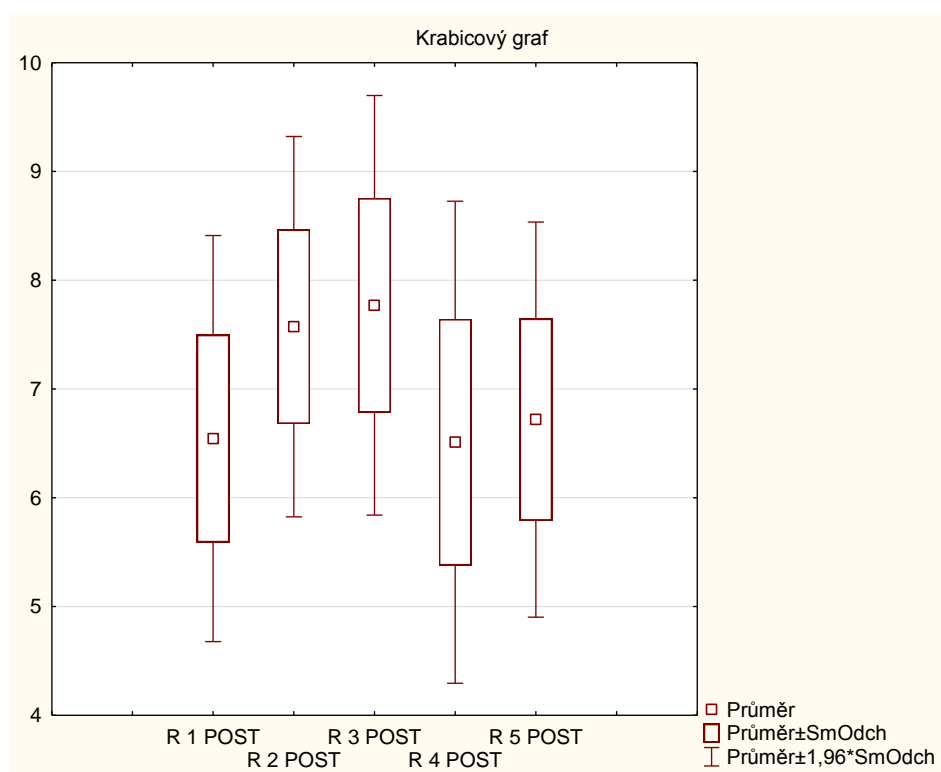
Obrázek 18: Krabicový graf „celkové úrovně kvality výuky“ po absolvování metodické podpory učitelů

Výše uvedená tabulka představuje popisné charakteristiky celkové úrovně kvality výuky z pohledu učitelů **po** absolvování metodické podpory. Celkovou úroveň kvality výuky hodnotili učitelé nadprůměrným číslem, a to hodnotou **7,024**. Nejnižší dosažená průměrná hodnota u učitelů je 4,968 a nejvyšší dosažená průměrná hodnota je 8,828. Celková úroveň kvality výuky se počítala z jednotlivých oblastí R1 až R5 po absolvování metodické podpory učitelů, proto níže přiblížím také tyto oblasti s jejich průměrnými hodnotami v tabulce č. 20 a grafu (obr. 19).

Proměnná	Popisné statistiky (celková úroveň kvality výuky učitelů v jednotlivých oblastech POST)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
R 1 POST	30	6,545	3,850	8,550	0,953
R 2 POST	30	7,574	5,737	9,737	0,892
R 3 POST	30	7,770	5,150	9,300	0,984
R 4 POST	30	6,511	2,950	8,200	1,131
R 5 POST	30	6,719	5,500	8,857	0,927

Tabulka 20: Popisné charakteristiky „celkové úrovně kvality výuky“ v jednotlivých oblastech z pohledu učitelů po absolvování metodické podpory

Pokud se podíváme blíže na oblasti, které tvoří celkovou úroveň kvality výuky z pohledu učitelů po absolvování metodické podpory, jedná se o oblasti R1 až R5, které jsou uvedené v tabulce výše. Oblast, kde se učitelé cítí nejméně jistí, je oblast číslo 4 - *rozvoj školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností*, která odpovídá aritmetickému průměru o hodnotě 6,511. Stejně tak je v této oblasti minimum - nejnižší průměrná hodnota dosažená u učitelů z oblastí R1 až R5 u učitelů (2,950) i nejnižší maximum (8,200). Oblast, ve které se učitelé cítí nejjistěji je oblast číslo 3- *prostřední a podmínky výuky*, která odpovídá aritmetickému průměru o hodnotě 7,770.



Obrázek 19: Krabicový graf celkové úrovně kvality výuky v jednotlivých oblastech po absolvování metodické podpory učitelům

Průměry k jednotlivým oblastem po poskytování metodické podpory učitelům, průměr všech oblastí je **7,024**. Tato hodnota představuje celkovou úroveň kvality výuky z pohledu učitelů po poskytování metodické podpory učitelům.

3. Jaký je posun vnímané kvality výuky u učitelů?

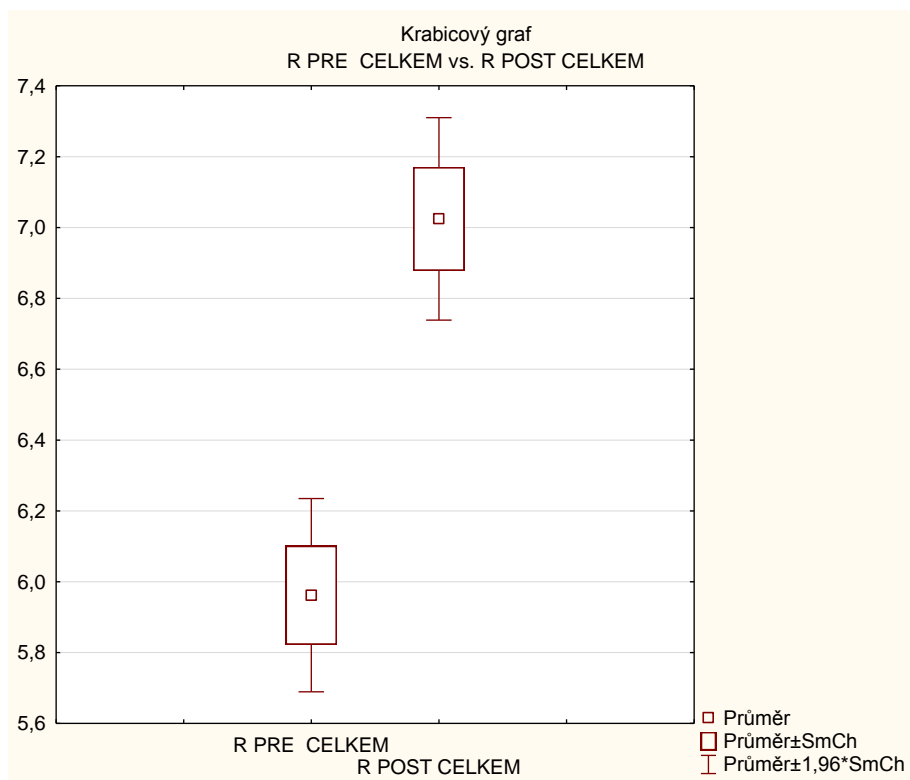
3.1 Existuje významný rozdíl v posunu vnímané kvality výuky před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování?

H6 Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v posunu vnímané kvality výuky učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.

Proměnná	t-test pro závislé vzorky (posun všech oblastí mezi PRE a POST) Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$							
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p
R PRE CELKEM	5,962	0,762						
R POST CELKEM	7,024	0,799	30	-1,062	0,822	-7,075	29,000	0,001

Tabulka 21: Analýza rozdílů pro oblast před poskytnutím metodické podpory učitelům a po jeho absolvování celkem

Z výsledků uvedených v tabulce výše vidíme, že v celkovém posunu vnímání kvality výuky před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl ($p=001$, $p<0,05$). Hodnota rozdílu v posunu vnímané kvality výuky je 1,062. **Hypotéza H6 se potvrdila.** Učitelé po absolvování metodické podpory dosahují vyšší úrovně kvality výuky. Celkový posun vnímané kvality výuky před poskytováním metodické podpory učitelů a po jeho absolvování vychází z posunů oblastí R1 až R5, proto přiblížím také tyto posuny jednotlivých oblastí.



Obrázek 20: Krabicový graf rozdílů pro oblast před poskytnutím metodické podpory učitelům a po jeho absolvování celkem

Graf představuje celkovou úroveň vnímané kvality výuky z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování. Hodnota průměru před poskytováním metodické podpory je 5,962 a po absolvování metodické podpory je průměrná hodnota 7,024. rozdíl je 1,062 bodu.

- ✓ **H6 Před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl v posunu úrovně celkové kvality výuky učitelů.**

5.3 Shrnutí závěrů výzkumného šetření

Z dat získaných dotazníkovým šetřením jsme zjistili úroveň kvality výuky z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování pro oblasti dotazníku I, II, III, IV, V a pro celkovou úroveň kvality výuky.

Po získání těchto dat jsme zjišťovali, jaký je posun v konkrétní oblasti a zda existuje významný rozdíl v posunu úrovně jednotlivých oblastí před poskytováním metodické podpory učitelů a po jeho absolvování. Pro testování dat jsme vybrali Studentův t-test, kde jsme posuzovali každou dvojici průměrných hodnot jednotlivých oblastí před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování, abychom zjistili, zda jsou mezi nimi významné rozdíly. V programu STATISTICA 12 CZ jsme ověřovali formulované alternativní hypotézy. Hodnotu p (signifikance) jsme zjišťovali při zvolené hladině významnosti 0,05. Shrnutí výzkumného šetření z hlediska zjištění úrovně kvality výuky jsme provedli na základě výsledků výzkumného šetření a přehledu tabulky popisné charakteristiky *Celková úroveň kvality výuky v jednotlivých oblastech z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory a po jeho absolvování* (viz. příloha I). Shrnutí posunů vnímané kvality výuky jsme taktéž prováděli na základě výsledků výzkumného šetření a z přehledu tabulky, která zobrazuje posuny ke každé oblasti dotazníku (viz. příloha I).

V této kapitole níže vždy představíme oblast zkoumání, shrnutí výsledků v konkrétní oblasti a přehled přijatých či zamítnutých hypotéz. V příloze uvádíme přehledové tabulky vyjadřující celkový souhrn zjištěných průměrných hodnot úrovně kvality výuky před poskytováním metodické podpory, po jeho absolvování a přehledové tabulky vyjadřující celkový souhrn zjištěných významných rozdílů.

Oblast I - Plánování výuky a hodnocení práce žáků

V oblasti I *Plánování výuky a hodnocení práce žáků* před poskytováním metodické podpory dosahují učitelé průměrné hodnoty 5,221. Budeme-li blíže zkoumat položky této oblasti, které učitelé hodnotili (na škále od 1 do 10) zjistíme, že nejnižší průměrná hodnota dosahuje položka *Pro každého žáka vedu individuální plán rozvoje* (2,867). Naopak nejvyšší průměrná hodnota připadá na položku *Při plánování se zaměřuji na to, aby měli žáci možnost využít individuální, skupinovou i hromadnou (společnou) činnost* (6,833).

Po absolvování metodické podpory dosahují učitelé v této oblasti průměrné hodnoty 6,545. Když se podíváme blíže na položky, které učitelé hodnotili, zjistíme, že nejnižší průměrné

hodnoty dosahuje položka *Pro každého žáka vedu plán individuálního rozvoje hodnotou 4,967*, oproti tomu nejvyšší průměrná hodnota připadá na položku *Při plánování se zaměřuji na to, aby měli žáci možnost využít individuální, skupinovou i hromadnou (společnou) činnost*, tato položka dosahuje hodnoty 8,667.

Je zajímavé, že učitelé se cítí nejméně jistí u tvrzení *Pro každého žáka vedu individuální plán rozvoje* před poskytováním i po absolvování metodické podpory. Nejvíce jistí se cítí být učitelé u položky *Při plánování se zaměřuji na to, aby měli žáci možnost využít individuální, skupinovou i hromadnou (společnou) činnost, kterou hodnotili nejvyšší průměrnou hodnotou* před poskytováním i po absolvování metodické podpory.

Z výsledků I. oblasti vyplývá, že v posunu úrovně *plánování výuky a hodnocení práce žáků* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl ($p=001$, $p<0,05$). Hodnota rozdílu v posunu úrovně této oblasti je 1,324. **Hypotéza H1 se potvrdila.** Učitelé po absolvování metodické podpory dosahují vyšší úrovně *plánování výuky a hodnocení práce žáků* a můžeme tedy říci, že v této oblasti byla metodická podpora pro učitele přínosem.

Oblast II - Výukové strategie a rozvoje učení žáků

V oblasti II. *výukové strategie a rozvoje učení žáků* před poskytováním metodické podpory dosahují učitelé průměrné hodnoty 6,396 bodů. Pokud budeme blíže zkoumat položky této oblasti, zjistíme, že se učitelé cítí nejméně jistě v oblasti *Každému žákovi nabízím jiné metody a formy výuky s ohledem na to, jakým způsobem se učí (jaký je jeho učební styl)* s průměrnou hodnotou 3,667. Naopak nejvíce jistí se učitelé cítí v oblasti *Žáky seznamuji předem s tím, co se mají naučit, tato položka dosahuje průměrné hodnoty 7,933*.

Po absolvování metodické podpory dosahují učitelé v této oblasti průměrné hodnoty 7,574 bodů. Podíváme-li se blíže na položky v této oblasti, zjistíme, že učitelé se nejhůře hodnotili v oblasti *Každému žákovi nabízím jiné metody a formy výuky s ohledem na to, jakým způsobem se učí (jaký je jeho učební styl)* s průměrnou hodnotou 5,867. Nejlépe se naopak cítí v oblasti *Propojuji učení s reálnými životními situacemi a osobními představami a prožitky žáků*, tato položka dosahuje průměrné hodnoty 8,677.

Z výsledků II. oblasti vyplývá, že v posunu úrovně *výukové strategie a rozvoje učení žáků* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl ($p=001$, $p<0,05$). Hodnota rozdílu v posunu úrovně je 1,177. **Hypotéza H2 se tedy po-**

tvrdila. Učitelé po absolvování metodické podpory dosahují vyšší úrovně *výukové strategie a rozvoje učení žáků*. Můžeme tedy říci, že v této oblasti byla učitelům metodická podpora pro učitele přínosem.

Oblast III. Prostředí a podmínky výuky

Ve 3. oblasti *prostřední a podmínek výuky* učitelé hodnotili své kvality výuky průměrnou hodnotou 5,221. před poskytováním metodické podpory učitelům. Učitelé udávali nejnižší hodnoty u položky *Svěřuji žákům část rozhodování o uspořádání třídy a o jejím vybavení* s průměrnou hodnotou 5,367. Oproti tomu nejvyšší hodnoty udávali učitelé u položky *Dodržuji společně stanovená pravidla třídy a sám se chovám tak, jak očekávám od žáků.*, tato položka dosahuje průměrné hodnoty 8,800.

Po absolvování metodické podpory dosahují učitelé v této oblasti průměrné hodnoty 7,770 bodů. Nejnižší hodnoty učitelé volili u položky *Svěřuji žákům část rozhodování o uspořádání třídy a o jejím vybavení* s průměrnou hodnotou 5,433. Oproti tomu nejvyšší hodnoty udávali učitelé u položky *Dodržuji společně stanovená pravidla třídy a sám se chovám tak, jak očekávám od žáků*, tato položka dosahuje průměrné hodnoty 9,333.

Učitelé se nejméně jistě cítí u oblasti položky *Svěřuji žákům část rozhodování o uspořádání třídy a o jejím vybavení*, ta byla učiteli hodnocena nejnižším průměrem před poskytováním i po absolvování metodické podpory. Nejvíce si učitelé věří v oblasti položky *Dodržuji společně stanovená pravidla třídy a sám se chovám tak, jak očekávám od žáků*, tato položka byla učiteli hodnocena nejvyšším průměrem před poskytováním metodické podpory učitelům i po ní.

Výsledky 3. oblasti ukazují, že v posunu úrovně *prostřední a podmínky výuky* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl ($p=001$, $p<0,05$). Hodnota rozdílu v posunu úrovně je 0,975. **Hypotéza H3 se tedy potvrdila.** Učitelé po absolvování metodické podpory dosahují vyšší úrovně *prostřední a podmínky výuky* a můžeme tedy říci, že v této oblasti byla metodická podpora pro učitele přínosem.

Oblast IV. - Rozvoj školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností

Ve IV. oblasti *rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností* učitelé hodnotili své kvality výuky průměrnou hodnotou 5,463 před poskytováním metodické podpory učitelům. Podíváme-li se blíže, učitelé se nejlépe cítí v oblasti položky

udávali nejnižší hodnoty u položky *Ve věcech týkajících se žáka a školy se scházím s rodiči i mimo školu (návštěvy v rodině apod.)* s průměrnou hodnotou 2,533. Oproti tomu nejhůře se cítili nejvyšší hodnoty udávali učitelé u položky *Mimo školu jedním tak, abych reprezentoval(a) dobré jméno školy a učitelské profese a chovám se tak, jak očekávám od žáků (např. nekouřím na veřejnosti, nepoužívám vulgární výrazy, neužívám alkohol apod.)*, tato položka dosahuje průměrné hodnoty 7,150.

Po absolvování metodické podpory dosahují učitelé v této oblasti průměrné hodnoty 6,511 bodů. Co se týká položek v této oblasti, nejméně si věří učitelé *Ve věcech týkajících se žáka a školy se scházím s rodiči i mimo školu (návštěvy v rodině apod.)* s průměrnou hodnotou 2,933. Oproti tomu si učitelé nejvíce věří v oblasti *Mimo školu jedním tak, abych reprezentoval(a) dobré jméno školy a učitelské profese a chovám se tak, jak očekávám od žáků (např. nekouřím na veřejnosti, nepoužívám vulgární výrazy, neužívám alkohol apod.)*, tato položka dosahuje průměrné hodnoty 8,333.

Obě tyto položky s nejnižší a nejvyšší hodnotou jsou uváděny jak v období před poskytováním metodické podpory učitelům, tak po absolvování metodické podpory učitelů.

Z výsledků IV. oblasti vyplývá, že v posunu úrovně *rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl ($p=001$, $p<0,05$). Hodnota rozdílu v posunu úrovně této oblasti je 1,048. **Hypotéza H4 se potvrdila.** Učitelé po absolvování metodické podpory dosahují vyšší úrovně *rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností*. Můžeme říci, že v této oblasti byla metodická podpora pro učitele přínosem.

Oblast V. - profesní rozvoj učitele

V. oblast *rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností* představuje průměrnou hodnotu 6,017 bodů před poskytováním metodické podpory učitelům. Nejhůře se učitelé cítí v oblasti *Využívám vzájemného hodnocení tak, že pravidelně zvu své kolegy do hodin*, tato položka dosahuje nejmenší průměrné hodnoty - 3,767. Oproti tomu nejlépe se učitelé cítí v oblasti *Aktivně čelím stresu a syndromu vyhoření*, tato položka dosahuje průměrné hodnoty 7,400.

Po absolvování metodické podpory dosahují učitelé v oblasti *profesního rozvoje učitele* před poskytováním metodické podpory učitelům hodnotou 6,719 bodů. V této oblasti se učitelé cítí nejméně jistě u položky *Využívám vzájemného hodnocení tak, že pravidelně zvu své kolegy do*

hodin s průměrnou hodnotou 4,267. Oproti tomu nejvyšší hodnoty udávali učitelé, a tedy se cítili nejjistěji u položky *Analyzují informace od rodičů, žáků, kolegů, abych pochopil(a) a docenil(a) každého žáka*, tato položka dosahuje průměrné hodnoty 8,200.

Z výsledků V. oblasti vyplývá, že v posunu úrovně *profesního rozvoje učitele* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl ($p=002$, $p<0,05$). Hodnota rozdílu v posunu úrovně této oblasti je 0,702. **Hypotéza H5 se potvrdila.** Učitelé po absolvování metodické podpory dosahují vyšší úrovně *profesním rozvoji učitel* a můžeme tedy říci, že v této oblasti byla metodická podpora pro učitele přínosem.

Oblast - Úroveň kvality výuky celkem

Celková úroveň kvality výuky z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům je hodnocena průměrnou hodnotou 5,962. Nejnížší dosažená průměrná hodnota u učitelů je 4,484 a nejvyšší dosažená průměrná hodnota je 7,215. Celková úroveň kvality výuky vychází z jednotlivých oblastí R1 až R5 před poskytováním metodické podpory učitelům, proto nyní přiblížím tyto oblasti. Oblast, kde se učitelé cítí nejméně jistí, je oblast číslo 1 - *plánování výuky a hodnocení práce žáků*, která odpovídá aritmetickému průměru o hodnotě 5,221. Stejně tak je v této oblasti minimum - nejnižší průměrná hodnota dosažená z oblastí R1 až R5 u učitelů (2,700) i nejnižší maximum (6,850). Je tedy zřejmé, že tato oblast je pro učitele tou, kde se cítí nejvíce nejistí. Naopak oblast, kde se učitelé cítili nejjistěji je oblast číslo 3- *prostřední a podmínky výuky*, která odpovídá aritmetickému průměru o hodnotě 6,795.

Po absolvování metodické podpory dosahují učitelé v celkové úrovni kvality výuky hodnoty 7,024. Nejnížší dosažená průměrná hodnota, kterou dosáhli učitelé je 4,968 a nejvyšší dosažená průměrná hodnota je 8,828. Pokud se podíváme blíže na oblasti, které tvoří celkovou úroveň kvality výuky z pohledu učitelů po absolvování metodické podpory, jedná se o oblastí R1 až R5, které jsou uvedené v tabulce výše. Oblast, kde se učitelé cítí nejméně jistí, je oblast číslo 4 - *Rozvoj školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností*, která odpovídá aritmetickému průměru o hodnotě 6,511. Stejně tak je v této oblasti minimum - nejnižší průměrná hodnota dosažená u učitelů z oblastí R1 až R5 u učitelů (2,950) i nejnižší maximum (8,200). Oblast, ve které se učitelé cítili nejjistěji je oblast číslo 3 - *prostřední a podmínky výuky*, která odpovídá aritmetickému průměru o hodnotě 7,770.

Z výsledků celkové úrovně kvality výuky učitelů vyplývá, že v celkovém posunu vnímání kvality výuky před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování existuje významný rozdíl ($p=001$, $p<0,05$). Hodnota rozdílu v posunu vnímané kvality výuky je

1,062. **Hypotéza H6 se potvrdila.** Učitelé po absolvování metodické podpory celkově dosahují vyšší úroveň kvality výuky a můžeme tedy říci, že metodická podpora byla učitelům přínosem.

Hypotézy byly ve všech oblastech přijaty, z toho vyplývá, že učitelé po absolvování metodické podpory mají vyšší úroveň kvality výuky než učitelé před poskytováním metodické podpory. Jedná se o oblasti v *plánování výuky a hodnocení práce žáků*, ve *výukové strategii a rozvoji učení žáků a prostředí a podmínkách výuky*. Dále pak mají učitelé po absolvování metodické podpory vyšší úroveň v oblasti *rozvoji školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností a v profesním rozvoji sebe samých*.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala problematikou učitelské profese a možnostmi jeho profesního rozvoje. Vychází z předpokladu, že profesní rozvoj učitele je nezbytný, neboť učitele můžeme označit jako osobu, která z velké části napomáhá procesu vzdělávání, a na jehož kvalitách stojí výsledek výchovně-vzdělávacího procesu. Z toho důvodu jsme se zabývali jak jeho kompetencemi a dalším vzděláváním, tak kolegiální podporou mezi učiteli navzájem. Vzhledem k tomu jsme se blíže zaměřovali na školní prostředí a metodickou podporu ze strany starších, zkušenějších kolegů, věnovali se individuální podpoře učitele prostřednictvím mentoringu.

V teoretické části jsme se tedy věnovali teorii učitelské profese, soustředili se na postavu učitele jako klíčovou osobnost v edukačním procesu a možnostem zvýšení kvality vzdělávání učitelů prostřednictvím dalšího vzdělávání. Ve druhé kapitole jsme vysvětlili význam a důležitost podpory učitelů v rámci jejich profesního rozvoje formou metodické podpory učitelů. V poslední kapitole teoretické části jsme popisovali jednu z účinných forem metodické podpory učitelů - mentoring ve školství. Této formě kolegiální podpory jsme se věnovali více do hloubky, vysvětlili jsme mentoring v českých a zahraničních definicích, jeho výhody plynoucí z mentorského vztahu pro mentee, ale i pro mentory a popsali mentorský vztah mezi mentorem a mentee. Představili jsme mentoring jako metodu vhodnou pro profesní rozvoj nejen začínajících pedagogů.

Ve výzkumném šetření jsme se zaměřili na zjištění úrovně kvality výuky z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování. Následně jsme zjišťovali, jaké jsou rozdíly v úrovni kvality výuky před poskytováním metodické podpory a po jeho absolvování a zajímalo nás, zda je mezi posunem vnímané kvality výuky významný rozdíl. Ve všech oblastech byla úroveň kvality výuky po absolvování metodické podpory vyšší než před obdobím poskytování metodické podpory učitelům. Hypotézy jsme ve všech oblastech přijali a závěrem můžeme říci, že **učitelé po absolvování metodické podpory dosahují vyšší úrovně v oblastech plánování výuky a hodnocení práce žáků, ve výukové strategii a rozvoji učení žáků a prostředí a podmínkách výuky**. Dále pak mají učitelé po absolvování metodické podpory vyšší úroveň v oblasti **rozvoji školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností a v profesním rozvoji sebe samých**.

Diplomová práce svým obsahem podtrhuje snahu o zvyšování úrovně kvality vzdělávání a jako součást projektu IGA podporuje zavedení mentoringu jako metodické podpory učitelů na základních a středních školách ve Zlínském kraji.

Zároveň tato práce oslovuje samotné učitele, kteří mají možnost využít námi vypracovanou příručku *Metodika mentoringu*, kde se mohou dozvědět více o principech a fungování mentoringu a rozhodnout se přispět tímto způsobem k vlastnímu profesionálnímu rozvoji a zvýšení úrovně kvality své výuky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2010. *Mentoring. Výchova profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-7367-772-5.
- [2] CLUTTERBUCK, David, 2004. *Everyone Needs a Mentor. Edition 4th*. [online]. London: CIPD. ISBN 9781843980544. Dostupné z: <http://books.google.cz/books?id=4OYegB6lbQAC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- [3] COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, ©2007. *Communication from the commission to the council and the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education* [online]. [cit. 2013-11-13]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
- [4] DYTROVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [5] EDOST - Vzdělávací společnost, 2012. *Mentoring ve firemní praxi* [online]. [cit. 2014-03-05]. Dostupné z: <http://kvalitalektoru.ohkcv.cz/files/metodicke-listy/Studijn%C3%AD%20materi%C3%A1l%20-%20mentoring.pdf>
- [6] EMCC, *Code of ethics*, ©2008 European Mentoring & Coaching Council [online]. [cit. 2014-03-05]. Dostupné z: <http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>
- [7] EVERTSON, Carolyn a Margaret SMITHEY, 2000. *Mentoring Effects on Proteges Classroom Practise: An Experimental Field Study. The Journal of Educational Research*, roč. 93, č. 5, s. 294-304. ISSN 002-0671.
- [8] GLUCHMANOVÁ, Marta a Vasil GLUCHMAN, 2009. *Profesijná etika učitel'a*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-7399-827-1.
- [9] HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ, 2013. *Evaluce mentoringu. Kompetence kvalitní pedagogické praxe. Seberefektivní škála profesních kvalit učitele*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

- [10] HOBSON, Andy, 2003. *Mentoring and Coaching for New Leaders* [online]. 2013 Report Spring. [cit. 2014-03-05]. Dostupné z: <http://forms.ncsl.org.uk/media/754/20/mentoring-and-coaching-for-new-leaders.pdf>
- [11] HUSEN, Torsten a Neville POSTLETHWAITE, 1994. *The International Encyclopedia of Education*. 2. edition. Oxford: Pergamon Press, s. 6089-6091, s. 6117-6121. ISBN 978-0080410463.
- [12] INGERSOLL, Richard and Thomas SMITH, 2004. Do Teacher Induction and Mentoring Matter? National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin, roč. 88, č. 638, s. 28-40.
- [13] *Institut výzkumu školního vzdělávání*, ©2013. Pedagogická fakulta MU. IVŠV [online]. [cit. 2014-02-27]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/weduresearch/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=114
- [14] INGERSOLL, Richard and Thomas SMITH, 2004. Do Teacher Induction and Mentoring Matter? National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin, roč. 88, č. 638, s. 28-40.
- [15] *Institut výzkumu školního vzdělávání*, 2013. Pedagogická fakulta MU, ©2013 IVŠV. [online]. [cit. 2014-02-27]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/weduresearch/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=114
- [16] IRVIN, Jacqueline Jordan, 1985. *The Master Teacher as Mentor: Role Perceptions of Beginning and Master Teacher*. Education, roč. 106, č. 2, s. 123 - 130. ISBN 0013-1172.
- [17] JANÍK, Tomáš, 2009. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido, Kap. 1, 2. ISBN 978-80-7315-186-7.
- [18] JANÍK, Tomáš, 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-080-8.

- [19] *Jaká opatření mohou posunout kvalitu učitelů?*, 2013. [online]. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://ceskomluvi.cz/jaka-opatreni-mohou-posunout-kvalitu-ucitelu/>
- [20] JONSON, K. Feeney, 2008. *Being an effective mentor: How to Help Beginning Teachers Succeed*. CA: Corwin Press. ISBN 978-1-4129-4061-0.
- [21] KATTMANN, Ulrich IN JANÍK, Tomáš et al, 2009. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, kapitola 1-2. ISBN 978-80-7315-176-8.
- [22] KRAUS, Jiří et al., 2005. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Český Těšín: Academia. ISBN 80-200-1351-2.
- [23] KOHNOVÁ, Jana et al., 1995. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISSN 0862-4461.
- [24] KOHNOVÁ, Jana, 2004. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-148-6.
- [25] LAZAROVÁ, Bohumíra et al., 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315114-6.
- [26] LAZAROVÁ, Bohumíra et al., 2011. *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-206-2.
- [27] LAZAROVÁ, Bohumíra a Soňa CPINOVÁ, 2006. *Supervizí formy práce ve školní praxi*. In: *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, s. 214-222. ISBN 80-7315-114-6.
- [28] LUKAS, Josef, 2007. *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů*. In: *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, č. 3, roč. 57, s. 364-379. ISSN 0031-3815.
- [29] LUKÁŠOVÁ - KANTORKOVÁ, Hana, 2003. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů. Teorie, výzkum, praxe*. Ostrava: Ostravská univerzita, PedF, s. 36-37 . ISBN 80-7042-272-6.

- [30] MACIASZEK, Maksymilian, 1974-1975. *Potenciální podmínky větší efektivity práce mladého učitele. Socialistická škola*, roč. XV, č. 7, s. 303-310.
- [31] MATĚJŮ, Petr et al., 2009. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-254-4519-8.
- [32] MEDLÍKOVÁ, Olga, 2013. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*, 2. Vy-dání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4336-3.
- [33] Mentoring - *Vznik mentoringu, 2013. Investice do rozvoje vzdělávání* [online]. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: <http://www.sps-zdravaskola.cz/prirucka--13/>
- [34] MŠMT, *Standard v otázkách a odpovědích*, ©2013 MŠMT. [online]. [cit. 2013-12-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>
- [35] MUŽÍK, Jaroslav, 2004. *Androdidaktika*. Vyd. 2. Praha: ASPI, s. 40. ISBN 80-7357-045-9.
- [36] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*, 2011. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
- [37] NEVO, David, 1995. *School - based evaluation. A Dialog for School improvement*. Emerald Group Publishing Limited, s. 1-2. ISBN 978-0-08-041942-8.
- [38] *Nová metodická podpora: doporučené očekávané výstupy pro základní školy a gymnázia*, ©2011-2014. Národní ústav pro vzdělávání. [online]. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/nova-metodicka-podpora-doporucene-ocekavane-vystupy-pro>
- [39] PALÁN, Zdeněk, 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, s. 280. ISBN 80-200-095-07.
- [40] PALÁNOVÁ, Irena, 2008. *Koučováním se lektori dále vzdělávají a zlepšují*, ©2008 NÚOV. [online]. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kurikulum/koucovanim-se-lektori-dale-vzdelavaji-a-zlepsuji>

- [41] PETLÁK, Erich, 2000. *Pedagogicko-didaktická práce učitelů*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-05-X.
- [42] PÍŠOVÁ, Michaela, 2009. *Nový termín: mentoring*. [online]. [cit. 2013-04-15]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1904&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7>
- [43] PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ, 2011. *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-518-8.
- [44] PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.
- [45] PODLAHOVÁ, Libuše, 2002. *Ze studenta učitelem. Student - praktikant - začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0444-3.
- [46] POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ, 1999. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: STROM Praha. ISBN 80-86106-07-1.
- [47] *Problematika začínajícího učitele*, ©2008. [online]. [cit. 2012-03-15]. Dostupné z: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:aelKsQ10P_8J:projekty.osu.cz/synergie/dok/konference/109-Zvackova.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=cz
- [48] PRŮCHA, Jan, 2002a. *Moderní pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.
- [49] PRŮCHA, Jan, 2009. *Moderní pedagogika*. 4. vydání. Praha: Portál, s. 207-216. ISBN 978-80-7367-503-5.
- [50] PRŮCHA, Jan, 2006. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 8071789445.

- [51] PRŮCHA, Jan, 2002b. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- [52] PRŮCHA, Jan, 2006b. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál. Kap. 7 Terciární vzdělávání, vzdělávání dospělých a distanční vzdělávání. ISBN 80-7367-155-7.
- [53] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
- [54] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. Vyd. 3. Praha: Portál, s. 103-104. ISBN 80-7178-579-2.
- [55] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [56] *Příručka facilitátora*, 2012. [online]. [cit. 2014-03-15]. Dostupné z: http://www.poe-educu.cz/Data/Sites/1/facilitator_handbook_cz.pdf
- [57] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k l. 9. 2010)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.
- [58] RHODES Jean a David DUBOIS, 2008. *Mentoring relationships and programs for youth*. *Current Directions in Psychological Science*, 17. [online]. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://www.rhodeslab.org/files/RHODESDUBOISCURRENTDIRECTIONS.pdf>
- [59] RÝDL, Karel, 2007. *Standardizace profesní činnosti učitele*, © PAU, o. s. 2007. [online]. [cit. 2013-12-13]. Dostupné z: <http://www.pau.cz/?cx=009227342471607843928%3AAtflqnknmoxm&cof=FORID%3A11&q=standardizace&language=cs>
- [60] ŘEHULKA, Evžen, 1997. *Sebereflexe náročných životních a profesionálních situací a učitelek ZŠ*. Pedagogická orientace, č. 4, s. 7-11. ISSN 1211-4669.

- [61] SHEA, Gordon, 2002. *Mentoring: How to Develop Successful Mentor Behaviors*. USA: Axzo Press. ISBN 978-1-56052-642-1.
- [62] SHULMAN, Lee, 1987. S. *Knowledge na Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, vol. 57, no. 1, p. 1-22. Dostupné z: <http://digilib.bc.edu/reserves/ed711/shir/ed71109.pdf>.
- [63] SLAVÍK, Jean a Stanislav SIŇOR, 1993. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. Pedagogika, 43, roč. 1993, č. 2, s. 156-159. ISSN 0031-38-15.
- [64] SPILKOVÁ, Vladimíra, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.
- [65] SPILKOVÁ, Vladimíra et al., 2014. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*, ©2014. [online]. [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: <http://ucitel.pedf.cuni.cz/DesktopDefault.aspx?tabindex=3&tabid=9&KategorieID=116&portalsekce=1&Nezobrazovat=ano&PrvekID=211>
- [66] SPILKOVÁ, Michaela, 2013. *Víme, jaký chceme kariérní systém?* [online]. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://ceskomluvi.cz/vime-jaky-chceme-karierni-system/>
- [67] *Standard učitele a jeho místo v kariérním systému pedagogických pracovníků*, Česká škola, ©2008-2012 - Albatros media a.s. [online]. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2014/01/standard-ucitele-jeho-misto-v-kariernim.html>
- [68] *Standard učitele*, SEO ©2010. [online]. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://www.standarducitele.cz/>
- [69] STARÝ, Karel et al., 2012. *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9.
- [70] ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: ASPI. ISBN 80-735-707-26.

Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání, ©2014. [online]. [cit. 2014-02-27]. Dostupné z:

<http://ucitel.pedf.cuni.cz/DesktopDefault.aspx?tabindex=3&tabid=9&KategorieID=116&portalsekce=1&Nezobrazovat=ano&PrvekID=211>

[71] ŠVEC, Vlastimil, 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-1937-9.

[72] Švaříček, Roman, 2009. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* [online]. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: Brno: Masarykova univerzita. Dizertační práce. Dostupná z: <http://is.muni.cz/th/12302/ff_d/SVARICEK_Narativni_a_socialni_konstrukce_profesni.pdf>

[73] ŠIMONÍK, Oldřich, 1995. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.

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

[75] ŠNEBERGER, VÁCLAV, 2012b. *Metodika práce s kompetenčním modelem*. Ostrava. Vytvořené v rámci projektu OPVK Podpora pedagogů koučováním jako nástroj efektivního řízení procesů ve školách MSK, reg. č. CZ.1.07/1.3.05/03.0024.

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

[77] UČITELSKÉ NOVINY, ©2010-2013. *Perspektiva kariéry ve školství*. Učitelské noviny, ČTK [online]. [cit. 2014-01-13]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6158&PHPSESSID=5451853d48d6f6693fe5dd60abe4d0eb>

[78] UČITELSKÉ NOVINY, ©2010. *Podkladový materiál pro tvorbu Standardu kvality profese učitele*. Archiv [online]. [cit. 2014-01-13]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3497>

- [79] UČITELSKÉ NOVINY, 2009. *Standard kvality profese učitele v otázkách a odpovědích*. Praha: MŠMT, UN [online]. Praha: 2009 [cit. 2014-01-13]. Dostupné z: file:///C:/Users/jana/Downloads/7_priloha_UN22.pdf
- [80] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-077-3.
- [81] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2001. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: Sborník z celostátní konference*, Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN: 80-7290-059-5.
- [82] VAŠUTOVÁ Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- [83] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, ©2008. *Profesní standard v profesionalizaci učitelů odborných škol*, [online]. NÚOV [cit. 2013-12-13]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ttnet/ustavujici-konference-partnerstvi-ttnet-cr-leden-2005?highlightWords=PROFESN%C3%8D+STANDARD+PROFESIONALIZACI+U%C4%8CITEL%C5%AE+ODBORN%C3%9DCH+%C5%A0KOL>)
- [84] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2008. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-405-2.
- [85] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008a. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [86] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008b. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-54-9.
- [87] *Vyhláška ze dne 18. 7. 1985 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků*, © 1999-2014). Epravo. [online]. [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://www.epravo.cz/vyhledavani-aspi/?Id=36639&Section=1&IdPara=1&ParaC=2>

- [88] WALTEROVÁ, Eliška, 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-083-2.
- [89] ZACHARY, Lois, 2000. *The Mentor's guide. Facilitating effective learning relationships*. San Francisco: Pfeiffer. ISBN 0-7879-4742-3.
- [90] ZATLOUKAL, Tomáš, ©2013. *Česká školní inspekce, Zpráva o výsledcích šetření potřeb aktérů* [online]. Praha: ČŠI [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/b1d68abe-dfff-446a-9508-0ea67864b3e7>
- [91] ZEICHNER Kenneth a Daniel LISTON, 1996. *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, ISBN 978-0805-8805-02.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČŠI ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE

DVPP DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA

RVP RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: <i>Učitel ve vzdělávacím kontextu</i>	17
Obrázek 2: Profesní standard v profesionalizaci učitelů odborných škol	36
Obrázek 3: Výklad pojmů	44
Obrázek 4: Model získávání dovedností podle modelů bratří Dreyfusů	49
Obrázek 5: Obsah vědomé sebereflexe	52
Obrázek 6: Cyklus zkvalitňování pedagogických schopností učitele	53
Obrázek 7: Zjednodušený model zkušenostního učení	54
Obrázek 8: Kompetence mentora	83
Obrázek 9: Model procesu zprostředkování přínosů mentoringu	100
Obrázek 10: Rozdělení respondentů podle druhu škol.....	113
Obrázek 11: Krabicový graf rozdílů „plánování výuky a hodnocení práce žáků“	117
Obrázek 12: Krabicový graf rozdílů <i>výukové strategie a rozvoje učení žáků</i>	120
Obrázek 13: Krabicový graf rozdílů „prostřední a podmínky výuky“	122
Obrázek 14: Krabicový graf rozdílů „výukové strategie a rozvoje učení žáků“	125
Obrázek 15: Krabicový graf rozdílů „profesního rozvoje učitelů“	128
Obrázek 16: Krabicový graf rozdílů k „celkové úrovni kvality výuky“ před poskytováním metodické podpory učitelům	130
Obrázek 17: Krabicový graf „celkové úrovně kvality výuky“ v jednotlivých oblastech před poskytováním metodické podpory učitelům	131
Obrázek 18: Krabicový graf „celkové úrovně kvality výuky“ po absolvování metodické podpory učitelů	132
Obrázek 19: Krabicový graf <i>celkové úrovně kvality výuky</i> v jednotlivých oblastech po absolvování metodické podpory učitelům	133
Obrázek 20: Krabicový graf rozdílů pro oblast před poskytnutím metodické podpory učitelům a po jeho absolvování celkem	135
Obrázek 21: Krabicový graf porovnání všech oblastí před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování	160

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Počet respondentů	112
Tabulka 2: Popisné charakteristiky, úroveň plánování výuky a hodnocení práce žáků před poskytováním metodické podpory učitelům	115
Tabulka 3: Popisné charakteristiky, úroveň plánování výuky a hodnocení práce žáků po absolvování metodické podpory učitelům	116
Tabulka 4: Analýza rozdílů v úrovni „plánování výuky a hodnocení práce žáků“ před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování	117
Tabulka 5: Popisné charakteristiky „výukové strategie a rozvoje učení žáků“ před poskytováním metodické podpory učitelům	118
Tabulka 6: Popisné charakteristiky „výukové strategie a rozvoje učení žáků“ po absolvování metodické podpory učitelů	118
Tabulka 7: Analýza rozdílů v úrovni „výukové strategie a rozvoje učení žáků“ před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování	119
Tabulka 8: Popisné charakteristiky „prostřední a podmínek výuky“ před poskytováním metodické podpory učitelům.....	120
Tabulka 9: Popisné charakteristiky „prostřední a podmínek výuky“ po absolvování metodické podpory učitelů.....	121
Tabulka 10: Analýza rozdílů v úrovni „prostřední a podmínky výuky“ před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování	122
Tabulka 11: Popisné charakteristiky „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ před poskytováním metodické podpory učitelům	123
Tabulka 12: Popisné „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ po absolvování metodické podpory učitelů	124
Tabulka 13: Analýza rozdílů v úrovni „rozvoje školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností“ před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.....	125
Tabulka 14: Popisné charakteristiky „profesního rozvoje učitele“ před poskytováním metodické podpory učitelům.....	126
Tabulka 15: Popisné charakteristiky „profesního rozvoje učitele“ před poskytováním metodické podpory učitelům.....	126

Tabulka 16: Analýza rozdílů v úrovni „profesního rozvoje učitelů“ před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování.....	127
Tabulka 17: Popisné charakteristiky „celkové úrovně kvality výuky“ z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory	129
Tabulka 18: Popisné charakteristiky „celkové úrovně kvality výuky“ v jednotlivých oblastech z pohledu učitelů před poskytováním metodické podpory	130
Tabulka 19: Popisné charakteristiky „celkové úrovně kvality výuky“ z pohledu učitelů po absolvování metodické podpory učitelů	132
Tabulka 20: Popisné charakteristiky „celkové úrovně kvality výuky“ v jednotlivých oblastech z pohledu učitelů po absolvování metodické podpory.....	133
Tabulka 21: Analýza rozdílů pro oblast před poskytnutím metodické podpory učitelům a po jeho absolvování celkem	134
Tabulka 22: Popisné charakteristiky pro všechny oblasti před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování	159
Tabulka 23: Analýza posunu úrovně kvality výuky pro všechny oblasti před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování	159

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA I Tabulky a grafy k celkovému hodnocení kvality výuky z pohledu učitelů

PŘÍLOHA II Dotazník

PŘÍLOHA III Příručka pro mentory

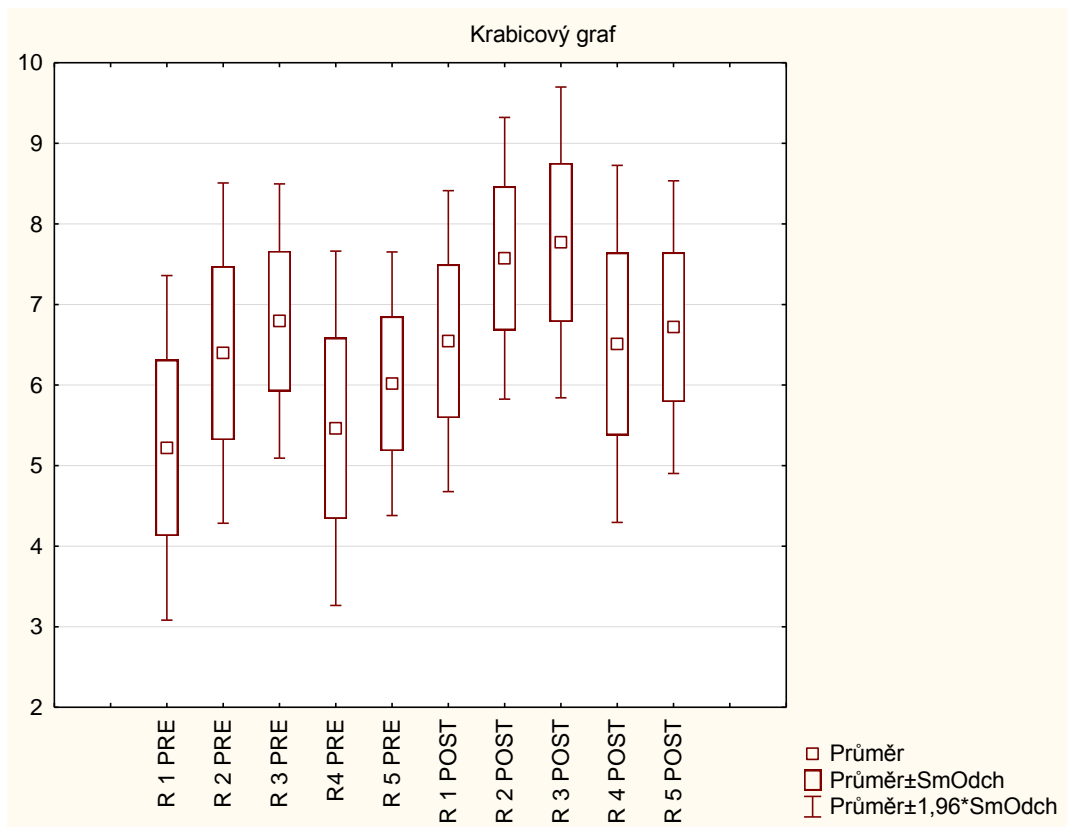
Příloha I: TABULKY A GRAFY K CELKOVÉMU HODNOCENÍ KVALITY VÝUKY Z POHLEDU UČITELŮ

Proměnná	Úroveň kvality výuky v jednotlivých oblastech před poskytováním metodické podpory a po jeho absolvování				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
R 1 PRE	30	5,221	2,700	6,850	1,091
R 2 PRE	30	6,396	3,684	8,000	1,077
R 3 PRE	30	6,795	4,900	8,600	0,869
R4 PRE	30	5,463	3,100	7,150	1,122
R 5 PRE	30	6,017	4,643	8,500	0,834
R 1 POST	30	6,545	3,850	8,550	0,953
R 2 POST	30	7,574	5,737	9,737	0,892
R 3 POST	30	7,770	5,150	9,300	0,984
R 4 POST	30	6,511	2,950	8,200	1,131
R 5 POST	30	6,719	5,500	8,857	0,927

Tabulka 22: Popisné charakteristiky pro všechny oblasti před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování

Proměnná	t-test pro závislé vzorky (Posun ve všech oblastech) Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$							
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p
R 1 PRE	5,221	1,091						
R 1 POST	6,545	0,953	30	-1,324	0,841	-8,619	29,000	0,001
R 2 PRE	6,396	1,077						
R 2 POST	7,574	0,892	30	-1,177	0,939	-6,866	29,000	0,001
R 3 PRE	6,795	0,869						
R 3 POST	7,770	0,984	30	-0,975	0,793	-6,738	29,000	0,001
R4 PRE	5,463	1,122						
R 4 POST	6,511	1,131	30	-1,048	0,924	-6,213	29,000	0,001
R 5 PRE	6,017	0,834						
R 5 POST	6,719	0,927	30	-0,702	1,105	-3,482	29,000	0,002

Tabulka 23: Analýza posunu úrovně kvality výuky pro všechny oblasti před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování



Obrázek 21: Krabicový graf porovnání všech oblastí před poskytováním metodické podpory učitelům a po jeho absolvování

Příloha II: DOTAZNÍK

Dobrý den,

dovoluji si Vás oslovit s prosbou o vyplnění evaluačního nástroje, který bude sloužit k praktické části mé diplomové práce zabývající se začínajícími učiteli. Tento evaluační nástroj je určený začínajícím učitelům, kteří vyučují 1. rok na ZŠ/SŠ ve Zlínském kraji. Jedná se o sebehodnotící škálu rozdělenou do 5 okruhů a Vaším úkolem bude sami sebe ohodnotit, posoudit své profesní kvality v jednotlivých oblastech při nástupu do školy, první týdny vyučování (před poskytováním metodické podpory ze strany uvádějícího učitele) - „předtím“ a nyní, po půl roce vyučování (po absolvování metodické podpory uvádějícím učitelem) - „potom“.

Sebehodnotící škála obsahuje čísla 1-10, z toho číslo 1 = minimální souhlas a číslo 10 = maximální souhlas. Své odpovědi - čísla zakroužkujte, v případě elektronického vyplňování tučně označte/podtrhněte.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu.

Bc. Jana Lukášová

SEBEHODNOCENÍ PROFESNÍCH KVALIT UČITELE

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

1 - minimální souhlas

10 - maximální souhlas

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

1 - minimální souhlas

10 - maximální souhlas

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

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

1 - minimální souhlas

10 - maximální souhlas

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

PŘÍLOHA III: PŘÍRUČKA PRO MENTORY

Vypracovaná příručka *Metodika mentoringu (Příručka pro učitele)* je pro všechny, kteří se chtějí o mentoringu něco dozvědět a především pro samotné učitele, kteří mají možnost využít námi vypracovanou metodickou příručku, dozvědět se více o principech a fungování mentoringu, mentorského kurzu a rozhodnout se přispět tímto způsobem k vlastnímu profesionálnímu rozvoji a zvýšení úrovně kvality své výuky.

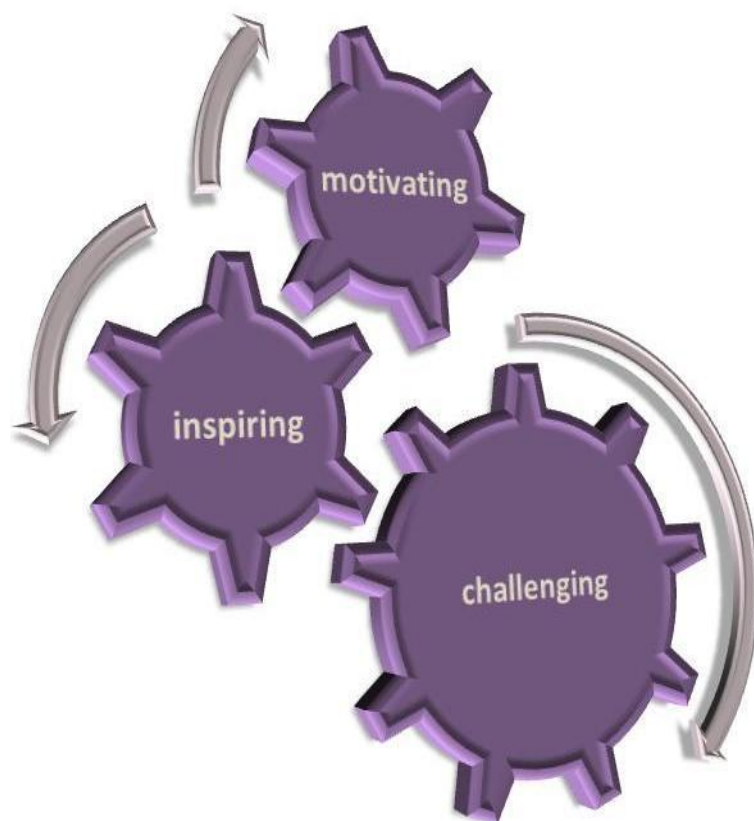
METODIKA MENTORINGU

(Příručka pro učitele)



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

- Warren Buffett



PŘEDMLUVA

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

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

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

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

OBSAH:

Předmluva	3
PROCEDURÁLNÍ ČÁST.....	5
Podstata mentoringu	5
Cíle mentoringu.....	6
Fáze mentoringu	6
Mentorský vztah	6
Proces mentoringu	7
Role mentora	8
Benefity mentoringu	9
Znázornění procesu mentoring	10
PRAKTICKÁ ČÁST	11
Cíl kurzu	11
Cílová skupina	12
Obsah výcviku	13
Časové rozvržení modulů	15
Podmínky ukončení výcviku/ kurzu.....	16
Zisk z mentoringu	16
Desatero mentorské práce	17
ZDROJE	19
PŘÍLOHY	20
Příloha č. 1: Mentor/Mentee smlouva	20
Příloha č. 2: Záznam ze schůzky mentora a mentorovaného	23
Příloha č. 3: Závěrečná zpráva z průběhu mentoringu	24
Příloha č. 4: Potvrzení o absolvování kurzu a certifikát	25
Příloha č. 5: Dohoda o mlčenlivosti	27

PROCEDURÁLNÍ ČÁST

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

□ Podstata mentoringu

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

Mentoring ve školství

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

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

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

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

M - modeling (utváření)

E - encourage (podpora)

N - nurturing (péče)

T - teaching (učení)

O - opportunity (příležitost)

R - relationship (vztah)

□ Cíle mentoringu

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

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

□ Fáze mentoringu

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

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

□ Mentorský vztah

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

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

- Jediným vztahem mezi dvěma osobami - žádné vztahy nejsou stejné, jelikož jsou ovlivněny různými interpersonálními procesy, které formulují jejich charakter.

- Partnerství, v němž probíhá proces učení - jedním z cílů téměř všech tezí mentoringu je získání nové vědomosti, dovednosti či osobního rozvoje.
- Proces definovaný typem podpory mentora - mentor se poskytováním sociální opory snaží naplnit potřeby svěřence a funkci mentorského vztahu. Funkce mentoringu je psychosociální a instrumentální, tj. orientovaná na cíl.
- Reciproční vztah - není ovšem rovnocenný a symetrický. Mentoring přináší mentorovi příležitost pro vytvoření dlouhodobého kvalitního vztahu.
- Dynamický - mění se v čase.

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

□ Proces mentoringu

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

I. Plánování:

Mentor pracuje s učitelem na:

- vyjasnění cílů;
- konkretizování kritérií a ukazatelů úspěšnosti a plánu získání potřebných důkazů;
- úvaze nad přístupy, technikami, rozhodnutími a způsobem jejich monitorování;
- stanovení osobních cílů a postupů sebe-evaluace.

II. Monitoring:

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

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

III. Rozbor:

Mentor pracuje s učitelem na:

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

IV. Aplikace:

Mentor s učitelem společně:

- uvažují o nových poznatcích a jejich využití.

□ Role mentora

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

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

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

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

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

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

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

□ Benefity mentoringu

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

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

Mentorský model je oboustranně užitečný - množství průzkumů dokazuje, že proces mentoringu je efektivní a přináší řadu výhod jak pro mentee, tak pro mentory/trenéry. Hobson (2003, s. 3-4) zkoumal výhody mentoringu a hodnotící studie ukazují, že mentoring ve škole má celou řadu výhod, a to nejen pro mentee, ale i pro učitele, školy a vzdělávacího systému obecně. Výhody, které plynou z mentorského vztahu pro mentory, jsou:

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

□ Znázornění procesu mentoringu

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



PRAKTICKÁ ČÁST

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

Mentorské výcviky neboli kurzy se realizují v rámci projektu *Rozvoj a podpora kvality ve vzdělávání*. Projekt běží od 1. 11. 2012 do 30. 3. 2015. Jeho realizátorem je Krajské centrum dalšího profesního vzdělávání a Centrum uznávání a celoživotního učení Zlínského kraje, o.p.s. a jsou do něj zapojeny všechny ZŠ a SŠ Zlínského kraje.

Jaké jsou východiska projektu?

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

Zaměření projektu:

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

□ Cíl kurzu

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

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

Účastníci výcviku si dále:

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

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

□ Cílová skupina

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

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

Postoje a charakter

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

Odbornost a zkušenosti

- Mezi kolegy je považován za vynikajícího učitele;
- Má výtečnou znalost pedagogiky a příslušných předmětů;
- Má důvěru ve vlastní pedagogické kompetence;
- Disponuje vynikajícími dovednostmi v oblasti managementu třídy;
- Nečiní mu potíže přítomnost učitelů na pozorování v jím vedené výuce;

- Udržuje síť odborných kontaktů;
- Rozumí strategiím a postupům zavedeným v rámci školy;
- Je pečlivým pozorovatelem ve výuce;
- Dobře spolupracuje s ostatními učiteli a administrátory;
- Je ochoten učit se od svých kolegů a inovovat svou práci.

Komunikační dovednosti

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

Interpersonální dovednosti

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

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

Obsah výcviku

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

- ❖ Co je to mentoring?
- ❖ Historie mentoringu
- ❖ Vymezení vůči ostatním formám podpory
 - ❖ Cíle a přínosy mentoringu
- ❖ Mentoring a profesní vývoj učitele

Obsah výcviku se dále dělí:

Znalosti

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

Postoje

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

Dovednosti

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



□ Časové rozvržení modulů

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

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

PŘÍKLADOVÁ UKÁZKA ČASOVÉHO ROZVRŽENÍ KURZU

- Termíny jednotlivých dvoudenních vzdělávacích akcí:
 - 9. - 10. dubna
 - 15. - 16. května
 - 16. - 17. září
 - 13. - 14. Listopadu

- 3x jednodenní supervizní setkání
 - 16. dubna, 4. června a 7. Října

- supervizní podpora mentoringu - 3 x individuálně
 - pozorování ve třídě se zpětnou vazbou, pozorování vlastní mentorské práce, čas nad rozvojovým plánem, skype kontakt, písemná konzultace

Ukázka časového rozvržení dvoudenního výcviku:

Den 1

9:00 - 12:30 1. blok

12:30 - 14:00 přestávka na oběd

14:00 - 18:00 2. blok

Den 2

9:00 - 12:30 3. blok

12:30 - 14:00 přestávka na oběd

14:00 - 16:00 4. blok

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

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

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

Podmínky ukončení výcviku:

Podmínkou řádného ukončení výcviku je:

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

□ Zisk z mentoringu

➤ Pro mentee (učitele)

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

➤ Pro mentora

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

➤ Pro vedení

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

➤ Pro studenty

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

➤ Pro profesi

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

□ Desatero mentorské práce

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

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



ZDROJE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PŘÍLOHY: Příloha č. 1: Mentor/Mentee smlouva**MENTOR/MENTEE SMLOUVA**

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

Mentor _____ **Telefonní číslo** _____

Zaměstnaný _____ **Název práce** _____

Mentee _____ **Telefonní číslo** _____

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

CÍLE MENTEE

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

CÍL # 1 _____

CÍL # 2 _____

CÍL # 3 _____

DOHODA

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

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

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

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

Podpis mentee a datum

Podpis mentora a datum

ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ MENTEE

Mentee _____ Mentor _____

Titul mentora _____ Tel. č. _____

Počet kontaktů mentee s mentorem _____ Charakter kontaktů _____

Jak byste celkově ohodnotili svou zkušenost s mentoringem?**5 - Vynikající 4- Dobré 3 - Uspokojující 2- Dostačující 1- Slabé****Komentáře:** _____**Zhodněte následující tvrzení na škále od 1 - 5.****5 - Plně souhlasím 4 - Souhlasím 3 - Nesouhlasím 2 - Vůbec nesouhlasím 1 - Nevím**

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

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

Cítím větší sebedůvěru, odkdy jsem absolvoval program mentoringu. _____

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

Plánuji pokračovat v programu a ve vzdělávání. _____

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

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

Doporučil bych tenhle program ostatním. _____

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

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

Podpis mentee a datum

ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ MENTORA

Mentor _____ Tel. číslo _____

Zaměstnavatel _____ Název práce _____

Počet kontaktů mentora s mentee _____ Charakter kontaktů _____

Mentee _____ Tel. číslo _____

Jak byste celkově ohodnotili svou zkušenost s mentoringem?

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

Komentáře: _____

Zhodnoťte následující tvrzení na škále od 1 - 5.

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

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

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

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

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

Myslím, že mentee se stane dlouhodobým výkonným pracovníkem. _____

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

Doporučil bych ostatním, aby sloužili jako mentoři. _____

V budoucnu bych chtěl mentorovat další. _____

Role mentora byla pro mě náročná. _____

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

Podpis mentora a datum

Příloha č. 2: Záznam ze schůzky mentora a mentorovaného

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

Příloha č. 3: Závěrečná zpráva z průběhu mentoringu

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

Příloha č. 4: Potvrzení o absolvování kurzu a certifikát

MENTORSKÝ VÝCVIK
POTVRZENÍ ABSOLVOVÁNÍ A CERTIFIKÁT

(Datum)

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

Podpis vedoucího programu

Jméno vedoucího programu

(název kurzu)

s radostí uděluje tehle

Certifikát o absolvování kurzu mentoringu

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

(jméno účastníka)

Vedoucí kurzu

Datum

Příloha č. 5: Dohoda o mlčenlivosti

Dohoda o mlčenlivosti

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

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

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

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

Jméno mentee

Jméno mentora

Podpis

Podpis

Datum

Datum