

MENTORING JAKO FORMA KOLEGIÁLNÍ PODPORY A STRATEGIE DOBRÉ ŠKOLY

Bohumíra Lazarová

Anotace: Text je věnován pojmu a procesu mentoringu ve školním prostředí. Mentoring jako jedna z forem kolegiální podpory zejména začínajícím učitelům je v některých zahraničních školských systémech poznáván a rozvíjen po teoretické i praktické stránce již téměř po třicet let, v českém školství jsou k dispozici zatím jen dílčí reflektované zkušenosti. Nabízíme vysvětlení obsahu pojmu mentoring a vybraných souvisejících pojmů, uvádíme cíle a význam zmíněného procesu a nabízíme také přehled některých forem mentorské podpory. Věnujeme pozornost požadavkům na mentora, jeho hlavním činností a přípravě. V závěrečné části pak zvažujeme podmínky a možnosti rozvoje této formy kolegiální pomoci v českém školství.

Klíčová slova: mentoring, mentor, mentorství, činnosti mentora, vzdělávání mentora, uvádění učitelů, kariérní růst, kolegiální podpora, začínající učitel, spolupráce učitelů.

Key words: mentoring, mentor, mentorship, mentor activities, mentor education, teacher induction, career growth, collegial support, beginning teacher, teacher co-operation.

Úvod

V posledních desetiletích je věnována pozornost aktivitám podporujícím profesionální rozvoj učitelů, které se odehrávají přímo ve škole; nezdírká se hovoří o „rozvoji školy zevnitř“. Kolegiální podpora a přenos zkušeností mezi učiteli jsou považovány za neodmyslitelný znak „dobré, učící se školy“ (např. Pol 2007). Spolupráce učitelů a jejich vzájemná pomoc mají celou řadu podob, počínaje spontánními rozhovory o přestávkách až po vysoce organizované formy s jasně formulovanými cíli, využívající řadu specifických postupů, metod a nástrojů. Jednou z forem kolegiální podpory, která bývá, ale nemusí být vztahována pouze k začínajícím učitelům, je *mentoring*.

Mentoring, mentorství, mentor – jde o další cizí výrazy, kterými je poněkud zbytečně nahrazován tradiční český pojem „uvádění začínajících učitelů“, nebo jde o jiný koncept se specifickým obsahem? V tomto textu představujeme mentoring jako určitými znaky vymezenou formu kolegiální podpory a vnímáme jej zároveň jako proces,

který má své fáze i dynamiku vývoje. Jde o pojem v pedagogicko-akademickém světě často skloňovaný, zatím však obsahující jen minimální reflektovanou zkušenost z českého školského prostředí. V další části textu se zaměříme na vyjasnění obsahu pojmu mentoring, zmíníme cíle a podoby mentoringu, požadavky na mentora a v závěrečné části pak diskutujeme o možných podmínkách rozvoje mentoringu v českém školství.

Mentoring a pojmy příbuzné

Idea mentoringu má svůj kořen v klasické antické literatuře, v Homérově spisu *Odyssea*. Když Odysseus opouštěl Tróju, jako zkušený muž pověřil svého přítele, starého moudrého muže – Mentora – péčí, vedením, výchovou a ochranou svého syna, mladého Telemacha. Jméno staršího zkušeného Mentora se tedy stalo základem pojmu, který je v tradiční podobě chápán jako synonymum pro rádce, vůdce a vychovatele. Mentoring nebo také mentorství (angl. *mentoring* či řidčeji *mentorship* – srov. Bey

1995) je považováno za jeden z nejstarších modelů pro lidský rozvoj; v profesní sféře se tímto výrazem označuje **odborné, kolegiální a moudré vedení k učení se v profesi a k profesionálnímu růstu**. Teprve relativně nedávno, v posledních dvaceti letech minulého století, začal být mentoring cíleněji směřován k učitelské profesi, výzkumně a teoreticky poznáván, podporován a rozvíjen (Saphier a kol. 2001).

Ve školním kontextu je mentoring definován jako **profesionální praxe poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci** (Jonson 2008). Základním atributem pojmu je vztah mezi zkušeným pracovníkem/učitelem a obvykle učitelem méně zkušeným. Jde tedy zpravidla o profesionální komunikaci založenou na **vztahu dvou osob**, ve formě poskytování podpory a rad, pomoci s kurikulem, s vedením třídy apod. Ať již jde o účast ve formálních či neformálních mentorských programech, mentor¹ v nich funguje jako přítel, průvodce, poradce a opora učitele, a také – přirozeně – jako učitel (Drago-Severson 2004, Kram 1983, Saphier a kol. 2001, Wollman-Bonilla 1997).

Z výše zmíněného je zřejmé, že jde především o **kolegiální podporu či kolegiální učení**, které jsou (nebo by měly být) běžnou součástí profesního života učitelů; institut mentora je však odlišný od jiných forem kolegiální pomoci tím, že navozuje, **udržuje vztah důvěry, opory a péče kontinuálně, po poměrně dlouhé časové období**, s cílem rozvíjet a upevňovat trvalou schopnost (začínajícího) učitele zvládat v náležitých standardech své úkoly ve škole a ve třídě. Jde tedy obvykle o **relativně dlouhodobou, každodenní pomoc v širokém rámci zejména**

na emočních, vzdělávacích a výchovných záležitostech (Jonson 2008).

Někteří anglicky píšící autoři (srov. např. Wong 2005) zdůrazňují nutnost odlišit pojem mentoring a **uvádění učitelů**. Uvádění (*induction*) se podle zmíněného autora vztahuje spíše k formálním (často legislativně vymezeným) opatřením, cíleným k podpoře začínajících učitelů, včetně jejich povinného vzdělávání po nástupu do praxe. Pojem mentoring pak přesněji vyjadřuje specifika procesu vztahové kolegiální podpory učitelům a může být chápán jako součást souboru opatření sloužících k uvedení začínajících učitelů do praxe, za které odpovídá škola, případně legislativní tvůrci. Nicméně „uvádění začínajících učitelů“ (*beginning teacher induction*) je vžitým pojmem a procesem, který je analogicky a někdy i synonymně používán k pojmu mentoring. Specifika „uvádění“ jsou pak spatřována především v cílech, které jsou mířeny výhradně k začínajícím učitelům.

Pojem „mentor“, zdá se, může mít v českém jazyce poněkud negativní konotaci, neboť připomíná slovo „poučování“. Význam pojmu mentor totiž nemusí být vždy chápán jednotně; slovníkem je vykládán také jako „poučovatel, karatel či mravokárce“ (*Slovník cizích slov* 1996, s. 216). Podobné rozpaky se vztahují k pojmu „mentorovaný“, tedy svěřenec mentora. V anglicky psané literatuře se setkáváme s pojmy *mentee*, *protégé* nebo *intern*, český ekvivalent se k nim hledá poněkud obtížně.

Mentoring také evokuje jiné příbuzné pojmy, jako např. **supervize** či **koučování** (*coaching*), které jsou sice charakteristické spíše pro pomáhající a manažerské profese, nicméně i učitelé a ředitelé škol se s těmito pojmy setkávají. Supervize, která bývá nahlížena také řadou paradigmat – jak v kontrolním, tak

¹ V celém textu pro jednoduchost používáme pojmu mentor v mužském rodě, i když je zřejmé, že ve školním prostředí pracují spíše ženy-mentorky.

spíše v pomáhajícím schématu – a váže se k ní celá řada rozličných definic (srov. např. Havrdová; Hajný a kol. 2008, Hawkins; Shohet 2004 a jiní), je nedílnou součástí, resp. důležitou metodou mentorského doprovázení, avšak ne jedinou. Koučování, jako součást mentoringu, má silnější potenciál pokud jde o přebírání odpovědnosti učitele (koučovaného) za vlastní rozhodování a rozvoj potenciálu obecně a má volnější vztah k profesním odborným tématům. Supervize i koučink, resp. supervidování a koučování (*supervizing, coaching*) jako specifické způsoby práce, jsou tedy nedílnými součástmi kontinuální mentorské podpory. Rozdíly lze spatřovat v možném jednorázovém a třeba i nahodilém využití supervize či koučinku, oproti ucelené a plánované mentorské podpoře založené na dlouhodobějším vztahu. Vyjasnění a specifikace zmíněných pojmů pro případné využití ve školní praxi však jistě zasluží další diskusi.

Mentoring jako proces

Mentoring je chápán výhradně jako déle trvající, kontinuální **proces pomoci**, tedy bez kontrolních aspektů. Základní podmínkou úspěchu je **vztah** založený na dobrovolnosti obou stran, vzájemně **důvěře a respektu**. Obě strany vztahu spolu sdílejí nejen situace úspěchu, ale i momenty frustrací. Začátečník časem dochází k poznání, že problémy jsou integrální součástí pedagogické profese. I tímto způsobem se posiluje vztah důvěry k mentorovi, který ve své pedagogické praxi čelí podobným problémům, jako jeho začínající kolega.

Podobně jako u výše zmíněné supervize se také u mentoringu diskutuje, zda může být jedním z cílů i **dílčí hodnocení**, v případě, je-li mentorská podpora součástí uváděcích procedur a podmínkou kariérního postupu začínajícího učitele. Základní podmínky efektivitivy pomáhajícího vztahu – dobrovolnost a bezpečí – tak mohou být ohroženy.

Mentoring není jednorázový akt, ale déletrvající proces, který obvykle podléhá přede- stanovenému, avšak v průběhu společné práce modifikovanému plánu. Mentorský vztah má svou dynamiku a **prochází v čase několika fázemi**. Jonson (2008) rozlišuje následující fáze:

- iniciace (počáteční budování důvěry),
- kultivace (osvojování si nových dovedností a dosahování žádoucí úrovně profesní kompetence),
- separace (mentor při vědomí splnění své funkce se postupně vzdaluje svému svěřenci),
- nové vymezení vztahů (mentor a jeho svěřenec se stávají přáteli a kolegy a sdílejí společně zájem o co nejkvalitnější výkon profese).

Jednotlivé fáze musí dobrý mentor reflektovat a v souladu s nimi plánovat úkoly a přijímat celou řadu podob mentorské role. Zpočátku práce jde obvykle o velmi těsné napojení mentora a jeho svěřence („tzv. krátké vodítko“), ve kterém se uplatňují zejména takové způsoby práce jako je supervize, přímá pomoc s přípravou, hospitace v hodině apod. Postupně pak dochází k odpoutávání a na významu získávají takové metody, které rozvíjejí reflektivitu začínajícího učitele a podporují jeho samostatnost (např. koučování). Mentor tedy využívá pestrou škálu různých postupů a metod: supervizní rozhovor, koučování, pozorování v hodině, konzultování, instruování či jiné specifické formy práce k takovým účelům rozvíjené. Mentoring je oboustranný proces, který klade požadavky nejen na (oba) učitele v mentorském vztahu, ale i na prostředí, ve kterém žijí a pracují.

Co je cílem mentoringu ve školách

Definovat jednotné cíle mentorské podpory patrně není zcela možné, neboť

záleží na tom, komu je mentorský vztah určen. Obecně, v nejšířším slova smyslu, lze za cíl považovat **rozvoj specifických odborných i osobnostních kompetencí, které umožní učíteli dobře vykonávat svou práci a stát se skutečným profesionálem**. Za neméně důležitý cíl, zvláště u začínajících učitelů, je pak považována **adaptace a socializace v novém prostředí**. Dílčích, subtilnějších cílů pak může být celá řada.

Jonson (2008) chápe mentoring téměř výhradně jako pomoc začínajícím učitelům a definuje mentorovy cíle prostřednictvím atributů, kterých by měl začínající učitel za pomoci mentora dosáhnout:

- **Kompetence:** dosáhnout mistrovství ve znalostech a dovednostech i ve schopnosti aplikovat je ve výuce.
- **Sebedůvěra:** věřit ve vlastní schopnost činit dobrá rozhodnutí, ve vlastní odpovědnost a sebekontrolu.
- **Sebeřízení:** nabytí jistoty a schopnosti postarat se o vlastní osobnostní, profesionální a kariérní rozvoj.
- **Profesionalismus:** pochopit a vytvořit si představu o odpovědnosti a etice v profesi.

Očekává se, že prostřednictvím mentorského vztahu se obvykle mladší učitel stává samostatnějším, nabývá pracovní pohody, stává se více reflektivním a schopným učit se takovým dovednostem, které vedou k rozvoji výuky (Kram 1983, Little 1990). Podobně Drago-Severson (2004) zdůrazňuje, že mentoring může podpořit analytické schopnosti učitele právě prostřednictvím spolupráce a posílit tak jeho sebereflexi. Uvádí také příklady, jak ve sledovaných školách definovali hlavní účely realizovaného mentorského programu (příklad z Cardinal Newman High School ve West Palm Beach, Florida):

- přivítat a přijmout nové učitele do týmu školy („Newman Family“),
- sdílet s nimi poslání školy,

- pomoci jim rozvíjet jejich dovednosti,
- poskytnout podporující prostředí, ve kterém mohou sdílet své otázky a reflektovat je se zkušenějšími kolegy,
- vytvořit strukturu pro sociální kontakty (i mimoškolní) začínajících učitelů s ostatními kolegy (zvláště pro nové učitele).

Podle Liptonové a Wellmana (2005, s. 150-151) je novicům v profesi učitele zapotřebí poskytnout především:

- emoční podporu (pochválit, pomoci zvládat nejistotu...),
- fyzickou podporu (uspořádání výukových prostor, využití studijních materiálů...),
- vzdělávací podporu (předávání osvědčených zkušeností, rad, informací týkajících se vzdělávacího programu...),
- institucionální podporu (orientace ve školské politice, organizace školního života...).

Podobně Bey (1995) zmiňuje řadu komplexních **úkolů**, které mentor vykonává: poskytuje **vzdělávání, emoční podporu, poradenství, materiální podporu a péči**. Tyto úkoly však jsou různé v závislosti na úrovni a potřebách učitele a na jiných faktorech. Mentor tedy při plnění těchto úkolů přebírá role učitele, poradce, přítele, pozitivního modelu, průvodce, sponzora, kouče, zdroje a kolegy (Jonson 2008).

Pro začínající učitele je mentor zdrojem základních informací o výuce a žácích, o obsahu a využívání učebních plánů, o tématech školské politiky, o fungování konkrétní školy a běžných standardů vztahů s veřejností. Vedle těchto víceméně technických informací nabízí mentor odpovědi na konkrétní otázky začínajících kolegů, jež se týkají přímo či zprostředkovaně profesních záležitostí; za velmi cenné je považováno předávání „soukromých praktických teorií“, které si mentoři ověřili v průběhu své dlouholeté praxe (Leshem 2008). Tím mentor přispívá

k posilování zdravého sebevědomí začínajícího učitele, budování pevných základů praktického myšlení, pomáhá mu také formulovat cíle jeho profesního směřování.

Cílem mentorské spolupráce je tedy rozvoj vědomostí a dovedností, posílení profesionálních kompetencí, avšak také nabytí sebevědomí, emoční pohody a rozvoj školního klimatu.

Z mentorské podpory nemají užitek jen začínající učitelé

Na nesporný význam dobře vedeného mentoringu, resp. organizovaných mentorských programů, upozorňuje řada autorů a dokladují svá tvrzení empirickými daty získanými v konkrétních školách (Drago-Severson 2004, Ingersoll 2001, Leshem 2008, Portner 2005 a jiní). Význam mentorské podpory je možné sledovat na různých úrovních:

- význam pro začínající, resp. nové učitele,
- význam pro učitele, kteří jsou vystaveni nějaké změně,
- význam pro mentory,
- význam pro konkrétní školy i školství obecně apod.

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. Začínající učitelé jsou od počátku pedagogického působení vystaveni stejným nárokům a musí se vyrovnat prakticky se stejným dílem povinností, jako jejich starší a zkušenější kolegové. Právě u mentorů pak mohou najít také **kompensaci 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 mentorství pak přesahuje personál-

ní, resp. individuální potřeby a podstatným způsobem ovlivňuje prostředí a **vztahy spolupráce ve škole**.

Autoři se shodují, že první dva roky v učitelství bývají zvláště kritické, nežádka se hovoří o „šoku z reality“ (Ingersoll 2001, Jonson 2008, Průcha 2002 a jiní). Mentori pomáhají začínajícím učitelům k rychlejší adaptaci a profesionalizaci a nepřímo tak mohou zabránit častým odchodům talentovaných mladých učitelů z profese hned v prvních letech po nástupu. **Stabilizace učitelských týmů** a motivace mladých učitelů je cennou devizou nejen pro konkrétní školy, ale i pro celý školský systém.

Mentoring přitom nemá význam jen pro učitele mladé, kteří kolegiální podporu přijímají, ale obohacuje i ty, kteří pomoc a podporu poskytují – mentory. Řada výzkumů dokladuje osobní zisky z mentoringu ve smyslu **zpětné socializace a revitalizace starších učitelů**, kteří se mohou inspirovat u mladších kolegů a rozvíjet tak svou praxi (Leshem 2008). Zároveň jde o delegování pravomocí v rámci školy, o motivaci a posílení odpovědnosti starších učitelů a naplňování jejich přirozených potřeb předávat zkušenosti a pečovat o mladou generaci. Ve škole pak zůstává cenný potenciál a je tak zajištěn **mezigenerační přenos jedinečných zkušeností** a dobrých kulturních tradic, vytvořených v konkrétní škole. Uchování a mezigenerační transfer zkušeností se zdá být významným faktorem kvality vzdělávání a výchovy.

Mentoring v šíři svých podob

Někteří autoři si všímají mentoringu pouze jako specifické formy podpory začínajícím učitelům, případně stážístům (Jonson 2008, Portner 2005, Wong 2005), přesto může být cílová skupina podstatně širší. Nemusí jít jen o „uvádění“ začínajících či nových učitelů, v praxi se lze setkat také

s mentorským vedením učitelů při zavádění změn, při přijímání nové funkce apod. Vždy jde o **poskytování podpory zkušenějším pracovníkem méně zkušenému kolegovi**. Běžná kolegiální podpora stejně zkušených učitelů může být – a někdy také bývá – pojmy mentorství/mentoring označována, takové nastavení se však poněkud prohřešuje proti primárnímu významu slova mentor, mentoring a tradičním cílům mentorského vedení. Je zřejmé, že délka praxe a profesionální zkušenost mentora hrají významnou roli, **pokročilý věk naopak nemusí být podmínkou**. Lze si představit situaci, kdy mladší, ale v určitém ohledu (např. v práci s ICT) zkušenější kolega dlouhodobě pomáhá staršímu kolegovi v zavádění informačních technologií do výuky a podporuje ho. Zda jde i v tomto případě o typický mentorský vztah, na tom se patrně všichni odborníci neshodnou. V každém případě by měl takový mentorský vztah zcela jinou podobu, a cíle by byly podstatně úžeji definovány. Cílová skupina, resp. osoba příjemce podpory a jeho potřeby determinují cíle mentorské podpory, způsoby jejich dosahování i potřebnou délku a specifika vztahu.

Mentorských „konfigurací“ pak může být celá řada (srov. Jonson 2008):

- klasický design, kdy jeden mentor pracuje s jedním (začínajícím) kolegou v rámci jedné školy,
- jeden (začínající) učitel se může obracet se svými požadavky na více mentorů (*multiple mentoring*),
- jeden mentor může mít na starosti více (začínajících) učitelů, nebo pracovat se skupinou učitelů.

Mentor a jeho (začínající) kolega také nemusí být nutně ze stejného pracoviště, setkávání se tedy nemusí vždy odehrávat jen v prostředí jedné školy.

V posledních letech urychlují a v některých ohledech i usnadňují mentorské vedení

komunikační technologie. Jde o kombinování, tedy rozšíření či úplně nahrazení *face to face* mentoringu elektronickými prostředky: e-mail konzultace, chat, videokonference, internetové diskuse na účelově zřízených webových stránkách apod. Taková spolupráce pak bývá označována pojmy *e-mentoring*, *virtual mentoring* či *telementoring* (srov. Ganser 2005, Jonson 2008) a může nabývat celé řady podob, které mají mnoho předností, ale i mnoho snadno identifikovatelných nevýhod.

Další diskuse se váží k době **trvání mentoringu**, zvláště pokud jde o vedení začínajících učitelů. Autoři se shodují na požadavku minimálně ročního vedení začínajících učitelů, výjimkou však nejsou ani programy zahrnující dvouleté schéma podpory.

Mentorské programy a jejich efektivita

Podoba mentoringu je v mnohém závislá na míře organizovanosti a způsobu řízení spolupráce učitelů v jednotlivých školách i na míře podpory ze strany školské politiky. Patrně bychom byli schopni nalézt již v poměrně dávné minulosti snahy o podporu začínajících učitelů, jež byla poskytována spíše intuitivně. Dnes však již existuje řada zkušeností s tzv. **mentorskými programy**. Ty jsou např. v USA, ale i v evropských zemích systematicky rozpracovávány po více než tři desítky let a staly se tak standardní cestou profesní adaptace začínajících učitelů. Podle některých zdrojů přes čtvrtinu amerických učitelů bylo v průběhu své profesní kariéry v pozici mentora a téměř čtvrtina učitelů ve svých začátcích přijímala rady, pomoc a zkušenosti prostřednictvím institutu mentoringu (data z roku 2001, srov. Ganser 2005, s. 3).

Efektivita mentorského vedení, resp. celých mentorských programů je v krátkodobém horizontu jen obtížně pozorovatelná

a už vůbec ne měřitelná. Je tedy převážně závislá na subjektivních pocitech příjemců podpory, na zkušenostech vedení školy a mentorů samotných. Nezbytnou podmínkou je **evaluace mentorských programů**, která zahrnuje strukturované rozhovory, pozorování, dotazníky, diskuse, studium získaných dat a dokumentů apod., a stává se základem pro rozvoj a modifikace mentorského plánu (Portner 2001).

Jonson (2008) shrnuje podobnosti a odlišnosti mentorských programů uskutečňovaných v různých státech USA. Většinou v nich byl upřednostňován vztahový model mentora a učitele v podobě „jeden na jedno“, spíše ojediněle byly realizovány jiné modely. V některých zemích byli mentoři fixně financováni za předem vymezený čas, který musí svému svěřenci věnovat, jen zřídkka (např. v Minneapolis) byl mentor na potřebnou dobu uvolněn z učitelských povinností a věnoval se tak začínajícím kolegům na „plný úvazek“. Obvykle si však mentoři a učitelé sami určovali a vymezovali čas na svá setkávání a mentor byl odměňován za přímo odvedenou sumu práce. Navzdory odlišnostem v jednotlivých programech formuluje naposledy zmíněná autorka sedm bodů, kterými se vyznačuje **úspěšný mentorský program** (Jonson 2008, s. 21):

- Mentoři jsou vybíráni podle specifických schopností/kvalifikací, včetně (ale nejen) jejich učitelské dovednosti. Za nejdůležitější v řadě těchto schopností byla považována schopnost naslouchání a empatie vůči novým učitelům.
- Mentorům byl poskytnut specifický výcvik, zaměřený na zvládání jejich budoucí role.
- Mentoři i nadále v průběhu vykonávání své role přijímali podporu, stejnou, jakou poskytovali svým svěřencům.
- Mentoři byli párováni se svými svěřenci podle programem stanovených kritérií.

- Mentoři dokázali vytvořit vztah se začínajícími učiteli, který je založený na důvěře a respektu.
- Mentoři byli za svou práci nějakým způsobem oceňováni.
- Mentorský program byl hodnocen a na základě výsledků hodnocení průběžně modifikován.

Z uvedeného výčtu je zřejmé, že v zájmu efektivního mentoringu nelze podcenit promyšlenou organizační podporu v podobě uceleného a dobře nastaveného programu, nicméně úspěch determinuje především **kvalita práce mentora**.

Co se požaduje od dobrého mentora

Obvykle se vyžaduje, aby byl mentor dobrým učitelem žáků; dobrý učitel žáků však nemusí být vždy dobrým učitelem dospělých. Převzít mentorskou roli znamená poskytovat jednu z forem vzdělávání dospělých, a to vyžaduje od mentorů řadu specifických znalostí, schopností a dovedností. Často kladené otázky tedy znějí: Jak vybírat mentory? Jaké znalosti a dovednosti mají mít?

Pro výběr mentorů by měla být předem stanovena taková kritéria, která by vyhovovala cílům mentorského programu. Obvykle se diskutuje o kvalifikaci mentora a předmětovém zaměření, jeho osobnostních vlastnostech, místě působení, ale také o jeho věku a pohlaví.

Na základě empirických poznatků převládá již dnes přesvědčení, že **mentor nemusí nutně mít podobné či stejné předmětové zaměření** jako jeho svěřenec (Wollman-Bonnilla 1997), bezesporu však záleží na dílčích cílech mentorského vedení. Podobné není nutná ani prostorová blízkost třídy, naopak úspěšné mohou být i mentorské programy „napříč školami“, výpomoc učitelů-důchodců či bezkontaktní e-mentoring, avšak takové

formy bez kombinace s jinými nemusí být efektivní, zvláště půjde-li o adaptační fázi nového učitele.

Pokud jde o **věk a praxi mentora**, doprovozávejícího začínající učitele, někteří autoři uvádějí jako požadavek minimálně osmiletou praxi ve škole, v mnoha programech se osvědčují také učitelé-senioři, kteří již skončili s aktivní přímou prací ve třídě (Portner 2005). V některých evropských zemích se v minulosti diskutovalo o možnostech postupného snižování úvazku starším učitelům, které již více unavuje přímý kontakt se žáky a třídami, ve prospěch přebírání jiných rolí ve škole (srov. *Klíčová...*, 2004).

Drago-Severson (2004) uvádí na příkladech z praxe, jaká kritéria byla stanovovaná pro výběr mentorů v některých mentorských programech realizovaných v USA. Mezi hlavní kritéria výběru patřila: znalost a porozumění poslání mentora, zkušenost, disciplinární zaměření a jiné neakademické charakteristiky.

Na základě dostupných empirických poznatků nelze jednoznačně definovat jednotné požadavky na mentora, pokud jde o jeho věk, pohlaví, vyučovaný předmět apod. Autoři se shodují snad jen v tom, že mentor musí být sám úspěšným učitelem, musí být mentoringu oddán a musí umět přizpůsobit svůj komunikační styl individuálním zvláštnostem podporovaného učitele (Saphier a kol. 2001).

Nezřídka se považuje za výhodu, mají-li mentor a jeho svěřenec **podobnou filozofii vzdělávání a jsou-li schopni společné práce**, tedy schopnost „naladit se“ na sebe. Znamená to, že záleží jak na osobnostních vlastnostech mentora, tak i na osobnosti začínajícího učitele, se kterým pracuje. Na důležitosti tedy získává spíše otázka „**párování**“ (Jonson 2008, Otto 1994). Obvykle se staví na principu blízkosti osobnostních charakteristik, srovnatelnosti odborného

zaměření (které však není podmínkou), možnostech časové koordinace či zmíněné edukační filozofii. Krátce řečeno: vztah mentora a začínajícího učitele je efektivní tehdy, když jde o fungující vztah jak v rovině osobnostních charakteristik, tak v rovině profesionální. Přitom učitel-začátečník musí respektovat mentora jako uznávanou osobnost, i jako nositele vysoké úrovně znalostí, zkušeností a stylu vedení.

I když se zdají být osobnostní kompetence mentora a vhodné „spárování“ základem úspěchu mentorského vztahu, jistě nelze opomenout ani **odbornou kompetenci mentora** – tedy vědomosti a dovednosti, které mu umožňují jeho roli úspěšně vykonávat. Autoři se shodují, že mentorské dovednosti je možné získat pouze **výcvikem**, který se odehrává v kontextu osobních vztahů (Saphier 2001); vzdělávání mentorů tedy předpokládá nejen nabytí teoretických znalostí, ale i dlouhodobý trénink a vedení pod supervizí. Podstatně méně shody nacházejí autoři, pokud jde o obsah vzdělávání; nejednotný a méně přehledný je tedy výčet kompetencí, kterých by měl mentor ve výcviku nabýt. Lze shrnout, že příprava mentorů se zaměřuje především na témata:

- budování a rozvoj vztahu, reflexe potřeb učitele, naslouchání,
- teorie vzdělávání dospělých, principy učení dospělých,
- komunikace, vedení rozhovoru v podobě supervize a koučování,
- začínající učitelé a jejich tradiční problémy,
- plánování profesionálního rozvoje, tvorba plánu mentoringu, fáze mentoringu,
- řešení konfliktů, sebereflexe v roli mentora apod.

Po mentorech se především požaduje, aby dobře rozuměli svému poslání, byli oddáni své roli a připraveni spolupracovat, nikoliv jen přihlížet či dohlížet. Za užitečnou se

považuje i ochota mentora rozvíjet neformální kontakty s příjemcem podpory, např. u příležitosti společného oběda či během přestávky.

Mentorská podpora v českých školách

Také pro české školství je příznačné, že začínající učitelé musí plnit prakticky stejné úkoly jako jejich starší kolegové, a to obvykle bez organizované, legislativně ukotvené podpory. Navíc jsou čeští učitelé v posledních desetiletích vystaveni řadě významných změn a musí si obvykle sami hledat cesty, jak se vypořádat s novými nároky, jež jsou na ně kladeny. Organizované, zevnitř i zvnějšku podporované mentorské programy by se tak mohly stát obohacením kolegiální spolupráce učitelů, efektivní pomocí začínajícím učitelům a v neposlední řadě i další možností pro seberealizaci a revitalizaci starších učitelů.

Mnohé české školy uskutečňují kolegiální podporu začínajícím učitelům, avšak obvykle jsou však tyto snahy **méně formalizované, spíše spontánní a intuitivní**, a to v reakci na vypořádání se potřeby noviců. Někdy mohou být takové snahy součástí časově omezeného projektu a otázkou zůstává, do jaké míry jsou bez další finanční podpory udržitelné. V některých školách je pomoc začínajícím učitelům organizovaná a vedením školy podporovaná, a udržela se v nich i **funkce uvádějího učitele**. Ten však obvykle nevstupuje do dlouhodobého mentorského vztahu se všemi atributy role mentora. Školy, které věnují začínajícím učitelům a rozvoji kolegiální podpory velkou pozornost, zůstávají ve svém snažení osamoceny, **bez patřičné školsko-politické a legislativní podpory**, která by alespoň některými opatřeními dávala jasně najevo, že jsou takové snahy žádoucí. (Jde např. o úlevy z přímé vyučovací činnosti pro men-

tory, formálně organizované vzdělávání pro začínající učitele, podpora vzdělávání mentorů apod.) Naopak: výsledky srovnávacího šetření Eurydice, zaměřeného na „podpůrná opatření ve prospěch začínajících učitelů“ a realizovaného v evropských zemích, jasně naznačují – v porovnání s některými ostatními státy – deficit českého školství v této oblasti (výsledky jsou z let 2002/2003, od té doby však nedošlo k žádným významným legislativním změnám v této oblasti – srov. *Klíčové...*, 2007).

V České republice tedy neexistují formální opatření směřující k podpoře (nejen začínajících) učitelů, taková činnost se patrně od škol očekává. Nicméně zatím nejsou k dispozici oficiální dokumenty o tom, že tyto snahy budou v nejbližší budoucnosti koncepčně, systémově a tedy i legislativně podpořeny. Některé snahy se odehrávají ve formě projektů (srov. Spilková; Vašutová 2008), výsledky v podobě různých doporučení však nebudou bez legislativních změn pro školy přijatelné (mohou být vnímány jako zatěžující) a doporučení pro legislativní změny mohou zůstat nevyšlyšena.

Otázka motivace škol a učitelů k rozvoji kolegiální podpory a mezigeneračního zkušenostního přenosu (mentoringu) zůstává nadále otevřená. Přitom v souvislosti s tvorbou školních vzdělávacích programů, se zaváděním informačních technologií či s realizací autoevaluace se postupně vynořuje řada nových funkcí (koordinátor, poradce i mentor), které podstatně rozšiřují roli učitele a mohou být silným motivačním a stabilizačním faktorem. K tomu, aby mohli učitelé tyto funkce smysluplně naplňovat ve prospěch školy, je třeba **pro takovou činnost vytvořit časový prostor, ocenit jejich snažení nad rámec povinností ve třídě a poskytnout čitelnou kvalifikaci, podpořeno akreditovaným cíleným vzděláváním** (v rámci kariérního růstu).

Pro vedení začínajících učitelů či stážišť **není obvykle žádné další vzdělání nutné.** Zejména v posledních letech sice existuje řada snah o vzdělávání „uvádějících“ a zejména „cvičných“ učitelů, které organizují především vysoké školy (obvykle pedagogické fakulty), avšak ani absolvováním takových kurzů nezískávají učitelé jasně rozpoznatelný mandát, který by je stavěl v kariérním růstu o stupínek výše a rozšiřoval jejich pravomoci.

V České republice se také vynořují snahy o vzdělávání koordinátorů, poradců i mentorů, zatím však bez jasného propojení s kariérním růstem učitelů a bez jasnější koncepce a systému. Vzdělávání mentorů je obvykle spíše krátkodobé, epizodické, nejde o skutečný mnohahodinový výcvik, provázený další supervizní podporou. Náplň takového vzdělávání je odvozována od intuitivních představ lektora (chybí totiž jasná představa o potřebách českých škol a českého školství) a přebírána ze zahraničních zkušeností. Vzdělavateli jsou pak zejména ti, kteří prošli výcvikem v supervizi či koučování, obvykle lektori-koučové, vysokoškolská učitelé, avšak

ne ti, kteří by o mentoringu mohli (nebo spíše měli) vědět nejvíce – učitelé sami.

Závěrem

Mentoring jako specifická forma kolegiální podpory evokuje širokou škálu podob kolegiální spolupráce a má bezesporu také celou řadu potencialit. V prvním sledu jde o potenciál v rovině pedagogické, neboť může významně napomáhat zkvalitňování pedagogického procesu ve školách. Mentor-ské vztahy však mají také silný psychologický potenciál a mohou podpořit školní klima, zvýšit pocit bezpečí a pracovní pohody učitelů. V ekonomicko-organizační rovině jde o potenciál mentoringu ve smyslu zvyšování stability učitelských týmů a eliminace tradičně zvýšených fluktučních tendencí mladých učitelů. A nakonec v rovině školsko-politické souzní mentorská podpora s akcenty na rozvoj škol „zevnitř“. Nejde tedy o otázku, zda mentoring je či není vhodným schématem také pro české školy; jde spíše o to, jakou má mít podobu a jak má být realizován, aby byl učitelé přijat a mohl tak pomoci školám přiblížit se k ideálu učících se organizací.

Literatura:

- BEY, T.M. Mentorships: Transferable Transactions. *Education and urban society*. 1995, 28, 1, s. 11-19.
- COSTA, A.L.; GARMSTON, R.J. *Cognitive coaching. A foundation for renaissance school*. Norwood (MA) : Christopher-Gordon, 1994.
- DRAGO-SEVERSON, E. *Helping teachers learn. Principal leadership for adult growth and development*. Thousand Oaks (CA) : Corwin Press, 2004.
- GANSER, T. Learning from the past – building for the future. In PORTNER, H. (ed.). *Teacher mentoring and induction. The state of the art and beyond*. Thousand Oaks (CA) : Corwin Press, 2005, s. 3-19.
- HAVRDOVÁ, Z.; HAJNÝ, M., a kol. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha : Galén, 2008.
- HAWKINS, P.; SHOHET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha : Portál, 2004.
- INGERSOLL, R.M. Teacher turnover and teacher shortage: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*. 2001, 38, 3, s. 499-534.
- JONSON, K.F. *Being an effective mentor. How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks (CA) : Corwin Press, 2008.

-
- Klíčová témata vzdělávání v Evropě. Svazek 3. Učitelství povolání v Evropě: Profil, trendy a úkoly. Zpráva IV. *Atraktivita učitelství povolání v 21. století*. Praha : ÚIV, 2004.
- Klíčové údaje o vzdělávání v Evropě 2005. Praha : ÚIV, 2007.
- KRAM, K.E. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*. 1983, 26, 4, s. 608-625.
- LESHEM, S. Novices and veteran journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education*. 2008, 24, s. 204-215.
- LITTLE, J.W. The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*. 1990, 16, s. 297-351.
- LIPTON, L.; WELLMAN, B. Cultivating learning-focused relationships between mentors and their protégés. In PORTNER, H. (ed.). *Teacher mentoring and induction. The state of the art and beyond*. Thousand Oaks (CA) : Corwin Press, 2005, s. 149-166.
- OTTO, M.L. Mentoring: An adult developmental perspective. In WUNSCH, M.A. (ed.). *Mentoring revisited: Making an impact on individuals and institutions*. San Francisco : Jossey-Bass, 1994, s. 15-26.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007.
- PORTNER, H. *Training mentors is not enough*. Thousand Oaks (CA) : Corwin Press, 2001.
- PORTNER, H. (ed.). *Teacher mentoring and induction. The state of the art and beyond*. Thousand Oaks (CA) : Corwin Press, 2005.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002.
- RYAN, K. *The induction of new teachers*. Bloomington (IN) : Phi Kappa Educational Foundation, 1986.
- SAPHIER, J., a kol. *Beyond mentoring comprehensive induction programs: How to attract, support, and retain new teachers*. Newton (MA) : Teachers21, 2001.
- Slovník cizích slov*. Praha : Encyklopedický dům, 1996.
- SPILKOVÁ, V.; VAŠUTOVÁ, J. (ed.). *Učitelství profesí v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : UK v Praze – Pedagogická fakulta, 2008.
- WOLLMAN-BONILLA, J.E. Mentoring as a two-way street. *Journal of Staff Development*, 1997, 18, s. 50-52.
- WONG, H.K. New teacher induction: the foundation for comprehensive, coherent, and sustained professional development. In PORTNER, H. (ed.). *Teacher mentoring and induction. The state of the art and beyond*. Thousand Oaks (CA) : Corwin Press, 2005, s. 41-58.