Mentoring v mateřské škole

Anna Kožíková

Bakalářská práce
2013

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Anna KOŽÍKOVÁ**
Osobní číslo:	**H10089**
Studijní program:	**B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia:	**prezenční**
Téma práce:	**Mentoring v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti mentoringu v podmínkách mateřské školy.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BAREŠ, Milan et al. Podpora práce začínajících učitelů: (jako součást systému dalšího profesního rozvoje pedagogických pracovníků): sborník. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2009. 41 s. ISBN 978-80-86956-50-3.
BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela MÁLKOVÁ. Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví. Praha: Portál, 2010, 150 s. ISBN 978-80-7367-772-5.
PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ. Mentoring v učitelství. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. 148 s. ISBN 978-80-7290-518-8.
PODLAHOVÁ, Libuše. První kroky učitele. Praha: TRIRON, s.r.o., 2004. ISBN 80-7254-474-8.
ŠIMONÍK, Oldřich. Začínající učitel. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **3. května 2013**

Ve Zlíně dne 6. února 2013

L.S.

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

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25.4.2013 .....

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

Bakalářská práce je zaměřena na mentoring, jako formu kolegiální podpory v mateřské škole. Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, kde popisuji charakteristiku mentoringu, jeho historii a cíle, mentorský vztah, dále charakteristiku mentora a jeho práce. Praktická část bakalářské práce je zaměřena na kvalitativní výzkum, konkrétně na názory ředitelů mateřských škol na mentora a jeho práci v mateřské škole.

Klíčová slova: mentoring, mentor, zkušený učitel, začínající učitel

ABSTRACT

This bachelor's thesis is focused mentoring, as a form of collegial support. The bachelor's thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part is divided into three chapters, which describes a charakteristic of mentoring, history of mentoring and its aims, mentoring relationship and then a charakteristic of mentor and his work. The practical part of bachelor's thesis is focused on qualitative research, specifically the opinion of the Directors kindergarten to mentor and his work in kindergarten.

Keywords: mentoring, mentor, experienced teacher, beginning teacher

„***Moudrý člověk není hrabivý. Čím víc pomáhá druhým, tím víc sám má. Čím víc dává druhým, tím víc sám získává.“***

Lao-c'

Poděkování:

Děkuji vedoucí práce doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za konzultace, odborné rady a doporučení. Dále děkuji všem ředitelkám mateřských škol, které mně byly ochotny poskytnout potřebné informace. Také děkuji mé rodině a mému příteli za podporu při mém studiu.

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

OBSAH

ÚVOD **9**
I TEORETICKÁ ČÁST **10**
1 MENTORING **11**
1.1 HISTORIE MENTORINGU 12
1.2 CÍLE MENTORINGU 12
2 MENTOR **14**
2.1.1 Osobnostní vlastnosti 15
2.1.2 Dovednosti 15
2.2 ROLE MENTORA 17
2.3 PLÁN MENTORINGU 17
2.3.1 Zaměření podpory 18
2.3.2 Metody 20
3 MENTORSKÝ VZTAH **22**
3.1 VÝVOJ VZTAHU 22
3.2 KVALITA MENTORSKÉHO VZTAHU 23
3.3 TYPOLOGIE PŘÍSTUPU V MENTORSKÝCH VZTAZÍCH 24
II PRAKTICKÁ ČÁST **25**
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU **26**
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY 26
4.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE 27
4.3 METODA SBĚRU DAT 28
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB VÝBĚRU 28
5 INTERPRETACE DAT A VÝSLEDEK VÝZKUMU **30**
5.1 ZPRACOVÁNÍ ROZHOVORŮ 30
5.2 ZÁVĚR VÝZKUMU 45
ZÁVĚR **49**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **50**
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK **52**
SEZNAM OBRÁZKŮ **53**
SEZNAM TABULEK **54**

ÚVOD

Pro české školství je typické, že začínající učitel plní již od začátku své kariéry všechny úkoly, jako jeho starší kolegové. Může být na něj kladen velký tlak a často se stává, že mladí absolventi učitelství brzy odcházejí z této profese. Jeden z možných důvodů je nedostatečná podpora těchto mladých učitelů. V České republice není legislativně ukotvená jakákoli podpora začínajících učitelů. V 70. letech minulého století byla u nás zavedena instituce uvádějícího učitele, bohužel v dnešní době už se formálně ve školách nevyskytuje. Samozřejmě se můžeme setkat s podporou začínajících učitelů a dokonce s již zmiňovaným uvádějícím učitelem, ovšem toto se děje jen na některých školách a to z dobré vůle ředitelů škol. Podle mě by měla být podpora začínajících učitelů ustanovena, hlavně v dnešní době, kdy školství prochází různými změnami.

Má práce je zaměřena do oblasti předškolního vzdělávání a to na možnou formu podpory začínajícím učitelům. Jedná se o mentoring, který se využívá v zahraničí nejen ve školství. Já jsem si vybrala mentoring jako formu kolegiální podpory mezi zkušeným učitelem a začínajícím učitelem. Jedná se o systematickou dlouhodobou podporu, která může usnadnit adaptaci začínajícího učitele do profese. Na druhou stranu může pomoci i zkušenému učiteli a to např. vyvarovat se tzv. syndromu vyhoření.

Cílem této práce je zmapovat názory ředitelů mateřských škol na tuto podporu s důrazem na zkušeného učitele, který se v mentoringu nazývá mentor. Ředitele mateřských škol jsme si jako zdroj informací vybrala protože právě oni určují, kdo se bude starat o začínajícího učitele. Jak již bylo zmíněno, u nás není legislativně stanovena role mentora. V této práci budu zjišťovat názory ředitelů mateřských škol na mentora a jeho práci se začínajícím učitelem.

Bakalářská práce obsahuje část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se zabývá charakteristikou pojmu mentoring, jeho historií a cíli. V druhé kapitole popisuji mentora a jeho práci. Třetí kapitola se zabývá mentorským vztahem, jeho vývojem, kvalitou a typologií. Praktická část bakalářské práce je věnována výzkumnému šetření, skládá se z metodiky výzkumu, interpretace dat a výsledku výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MENTORING

Termín mentor se k nám dostal z anglosaských zemí, a to ve smyslu podpory profesního rozvoje učitele v různých fázích jeho profesní dráhy. (Píšová, 2011) Mentoring se ovšem nezabývá jenom podporou učitelů, ale může být také ve smyslu podpory dětí či dospívajících, může to být proces učení od dětství po celý život. Já se budu zabývat výše zmiňovaným profesním rozvojem učitele.

Abychom pochopili oč v mentoringu jde, pojem si vymezíme. Musíme ovšem podotknout, že není stanovena pouze jedna definice mentoringu. Záleží hlavně na dané kultuře země, musí se brát v potaz i to, že každý nový fenomén prochází určitým vývojem a mění se. Píšová (2011) udělala souhrn definic, od různých zejména zahraničních autorů, některé definice si představíme:

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

Pro mou bakalářskou práci jsem si formulovala následující definici mentoringu: **Mentoring je forma podpory začínajících učitelů v mateřské škole, poskytovaná mentorem (zkušeným učitelem[1]).**

[1] V bakalářské práci budu používat slovo „učitel" a „ředitel" v mužském rodě. Nejedná se o diskriminaci žen.

1.1 Historie mentoringu

Základ mentoringu můžeme naleznout v klasické antické literatuře a to v Homérově spisu Odyssea. Odysseus než opustil Tróju, pověřil svého přítele starého moudrého muže Mentora, aby pečoval, vedl, vychovával a byl ochráncem pro jeho syna Telemacha. Od té doby se jméno staršího zkušeného Mentora stalo základem pojmu, který je synonymem pro rádce, vůdce a vychovatele. Mentoring (někdy mentorství) můžeme považovat za jeden z nejstarších modelů lidského rozvoje. V profesní sféře tímto výrazem označujeme odborné, kolegiální a moudré vedení k učení se v profesi a k profesnímu růstu. (Lazarová, 2011)

S mentoringem se můžeme setkat nejen v již zmíněné Antice, v průběhu staletí se objevily dvojice známých osobností, kde moudrý rádce, přítel či poradce pomohl druhému k úspěchu. Jako příklad můžeme uvést Alexandra Velikého a Aristotela, u nás Dvořáka a Suka. Mentoring se také objevil s nástupem a rozkvětem středověkých řemeslných cechů, který ovšem zanikl s nástupem průmyslové revoluce v 18. - 19. století. Znovu se navrátil už v podobě formálního mentoringu a to v 70. letech 20. století v USA, kde byl zpočátku využíván jen ve výcvikových kontextech a posléze se rozšířil i do oblasti managementu. V 80. letech postupně začal pronikat i do sociálního sektoru a do školství, kde byl zejména zaměřen na přípravné vzdělávání učitelů. Také ve Velké Británii se mentoring objevil a to v 80. letech, současný mentoring prošel podobným vývojem jako v USA. V 90. letech se mentoring rozmohl i v jiných evropských státech např. ve Francii, Španělsku či v Itálii. (Píšová, 2011)

1.2 Cíle mentoringu

Mentoring je zaměřen obecně na podporu, pomoc někoho někomu. Abychom mohli stanovit cíle mentoringu, musí být stanoveno, komu je určen. Já se v mé bakalářské práci zaměřím na podporu zkušeného učitele nastupujícímu začínajícímu učiteli tzv. kolegiální podporu. Hlavní aktéry mentoringu tedy máme stanovené: zkušený učitel (mentor) a začínající učitel. Nyní uvedu několik cílů mentoringu pro oba aktéry. Nejdříve se zaměřím na cíle a jeho přínosy pro začínajícího učitele, protože zde je kladen větší důraz na pomoc a poté se zaměříme na již ne tak samozřejmé cíle mentoringu směřované ke zkušenému učiteli.

Očekává se, že díky mentoringu se začínající učitel stane samostatnějším, nabude více pracovní pohody a bude schopnějším naučit se dovednostem, které potřebuje pro své povolání. Jonson (2008, cit. podle Lazarová, 2011) popsal cíle pomocí atributů, kterých by

měl začínající učitel dosáhnout: **kompetence** (dosažení mistrovství ve znalostech a dovednostech, jejich aplikace do výchovně- vzdělávacího procesu), **sebedůvěra** (věřit svým schopnostem dělat dobré rozhodnutí, věřit vlastní odpovědnosti a sebekontrole), **sebeřízení** (být schopný postarat se o vlastní osobnostní, profesionální a kariérní rozvoj), **profesionalismus** (pochopení a vytvoření představy o odpovědnosti a etice v profesi).

Mentoring může přinést přínosy i pro mentora, což někdo může považovat jen za vedlejší efekt. Z řad výzkumů o mentoringu se ukázalo, že mentoring pomáhá k dalšímu profesnímu rozvoji mentora a to v těchto Píšovou (2011) popsaných oblastech:

- **Profesní kompetence.** Mentoři sami považují spolupráci se začínajícím učitelem za zdroj nových neotřelých nápadů. Přínosem je získání zpětné vazby na svou práci od začínajícího učitele uvedené v hospitačním protokolu či na základě konzultace. Mentoři také rozvíjí své sociální a komunikační dovednosti, hlavně kladením otázek a aktivním naslouchání.
- **Reflektivní praxe.** Zde se jedná hlavně o reflexi vlastních profesních přesvědčení a to ve vztahu k obsahu, procesům učení a učitelství jako profesi. Někdy může dojít i k prohloubení vhledu do edukační reality.
- **Psychické efekty.** Pomocí mentoringu si mentoři mohou zvyšovat sebeúctu a také podporovat pozitivní sebepercepci. To, že mohou někomu pomoci, jim přináší uspokojení.
- **Obnovení energie, novou „chuť“ investovat do profese.** Může se vyskytnout pocit revitalizace.
- **Rozvoj profesních vztahů**. Někteří učitelé se mohou cítit ve své profesi izolovaně a právě mentoring umožňuje dostatek příležitostí ke spolupráci.
- **Vedoucí role.** Mentor se rozvíjí v oblasti vedení a řízení druhých lidí. Úspěšným vedením lidí může získat uznání a někdy nové nabídky na řídící posty.

2 MENTOR

Jak již bylo zmíněno, označení mentor pochází z dob Antiky. Jednalo se o člověka, který byl rádcem a vychovatelem. V dnešní době je význam tohoto slova podobný, jen přizpůsobený na konkrétní oblast. Jednu z možných definic uvádí Pol a Lazarová (1999, s. 7) podle nich je mentor *„osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím reálných situací, provádějící supervizi. Užívá se nyní hlavně v moderním řízení organizací se snahou vytvářet určité formalizované struktury pro neformální předávání zkušeností a znalostí staršími zaměstnanci mladším, a to i ve školství. Ve školním prostředí se v případech, kdy mentor pracuje se začínajícími učiteli, dá hovořit i o uvádějícím učiteli.“*. Pro Učitelské noviny (2009) uvedla Píšová dnešní význam mentora. Podle ní *„mentor znamená něco jako moudrý rádce, nebo průvodce na cestě. Tedy ne nezbytně ten, kdo ví, kdo má být imitován. Je to člověk, který poradí a podpoří, když je potřeba. Zároveň by měl být schopný konfrontace s výzvami, které jsou postaveny před člověka, kterého ochraňuje, nebo vede, chcete-li.“*

Pro mou bakalářskou práci jsem si zvolila vlastní definici mentora ve školství, na základě inspirace ostatních definic. **Mentor je zkušený učitel, který pomáhá začínajícímu učiteli usnadnit jeho nástup na pracoviště. Předává mu své vědomosti a zkušenosti, je mu rádcem, spolupracovníkem a kritickým přítelem.**

Je potřebné, abychom si také definovali začínajícího učitele, jako jednoho z hlavních aktérů mentoringu. *„Je to učitel, který po získání kvalifikace na pedagogické fakultě, vybaven odbornými vědomosti a minimálními pedagogickými zkušenostmi, vstupuje poprvé do své pedagogické praxe.“*(Bareš, 2009, s. 7) Další možnou definici můžeme najít ve výkladovém slovníku z pedagogiky: *„učitel, který po ukončení negraduálního vzdělání nastupuje do školy a vykonává samostatně veškeré činnosti spojené s rolí učitele. Na základě svých odborných a pedagogicko-psychologických znalostí si postupně vytváří své vlastní pedagogické přesvědčení, pedagogické dovednosti, osobní pojetí vyučování“*.

Základem dobrého mentoringu je vybrat správného mentora. V této práci je mentoring pojímán jako kolegiální forma podpory profesního rozvoje, která je poskytována začínajícímu učiteli. Proto by měla být tato podpora prováděna starším kolegou a to nejlépe učitelem- expertem, kterého můžeme nazývat také zkušený učitel. Nedá se jednoznačně říci, kdy se učitel stává „zkušeným“, mohli bychom říci, že je to tehdy, kdy již nepotřebuje soustavnou odbornou pomoc (tzv. „uvádění do praxe“). Průcha (2002) říká, že učitel se stává expertem až po pěti a více letech praxe ve své profesi. Švaříček (2009, s. 47) popisu-

je učitele experta takto: *„Učitel expert je charakteristický tím, že nespoléhá toliko na analytické principy, jako jsou příkazy a návody“*. Tito učitelé mají hodně dovedností zautomatizovaných, a proto mnohdy nedokážou říct, proč se v dané situaci takovým způsobem zachovali. Také při složitějších situacích dokážou citlivěji přizpůsobit své jednání. Nové nepředvídatelné situace je nerozhodí tak jak začínajícího učitele, protože jsou schopni pružněji reagovat na překážky- jsou schopni improvizace.

Ne vždy však zkušený kolega může být dobrým mentorem. Někdy jsou mentoři vybíráni podle věku či délky učitelské praxe, avšak ani jedno nezaručuje automaticky dobrého mentora (Lazarová, 2011).

2.1.1 Osobnostní vlastnosti

Clutterbuck (2004, cit. podle Píšová, 2011) provedl průzkum, kde zjišťoval atributy dobrých a špatných mentorů. Podle kladných atributů by měl být mentor: přátelský, empatický, otevřený, důvěryhodný, povzbuzující, sebevědomý, spolehlivý, atd. mezi záporné atributy patří například: nepřístupnost, odrazující, nedůsledný. Stejný autor (2001) vytvořil model, jenž je složený z deseti kompetencí, které spároval do pěti dvojic: porozumění sobě samému- porozuměním druhým; profesní přehled- smysl pro rovnováhu; komunikační dovednosti- koncepční myšlení; sebevzdělávání- zájem o podporu druhých; rozvíjení vztahů založených na důvěře- orientace na cíl. Mentor by neměl jenom přihlížet a dohlížet, nýbrž by měl umět spolupracovat se začínajícím učitelem. Také je výhodou, když se snaží rozvíjet i neformální kontakt s podporovaným učitelem.

2.1.2 Dovednosti

Chris Kyriacou (1996), který popsal sedm klíčových dovedností, což podle Průchy (2005) je popis kompetencí zkušeného učitele. Nyní popíšu všech sedm dovedností, a jelikož je má bakalářská práce zaměřená na mateřské školy, poupravila jsme tyto dovednosti tak, aby odpovídaly mateřské škole. Autor zdůrazňuje, že všechny dovednosti spolu souvisí a navzájem se ovlivňují.

1. **Plánování a příprava**

   Učitel si musí jasně a vhodně stanovit záměry a cíle plánovaných činností. Také obsah, metody a struktura mají být zvoleny tak, aby odpovídaly očekávaným výstupům. Všechny činnosti by měly plynule navazovat na to, co už děti umí a zvládají. Před samotnou realizací by si měl učitel včas připravit a zkontrolovat veškeré

pomůcky a prostředky. Veškeré činnosti by měly být „šité na míru“ dětem a hlavně by měly být zajímavé, aby upoutaly pozornost a správně motivovaly děti k aktivní účasti.

2. **Realizace**

   Aby učitel vzbudil zájem u dětí, měl by se chovat jistě, uvolněně, se sebedůvěrou a účelně by se měl chovat učitel, aby vzbudil zájem u dětí. Veškeré postupy vysvětluje jasně a formou odpovídající úrovni dětí. Do činností zapojuje všechny děti, které se postupně střídají a dostanou možnost o některých činnostech rozhodovat. Učitel podporuje vlastní vyjadřování dětí a respektuje jejich názory. Materiály a pomůcky se užívá účelně dle potřeb dětí.

3. **Řízení**

   Během činností by měl sledovat postupy a pokroky dětí a poskytovat užitečnou zpětnou vazbu jako další motivaci. Čas celé práce s dětmi je dobře rozvržen a tempo se průběžně přizpůsobuje. Je-li potřeba, učitel dokáže vhodně modifikovat plán dne.

4. **Klima třídy**

   Klima by mělo být uvolněné, aby se lépe udržel „pořádek“. Učitel děti podporuje, povzbuzuje a je celkově pozitivně naladěn. Dobrou zpětnou vazbou učitel pomáhá budovat sebedůvěru a sebeúctu dětí. Pro lepší klima je důležité, aby prostory a jejich vybavení podporovalo kladné postoje dětí vůči činnostem, které jsou zde realizovány.

5. **Kázeň**

   Učitel by měl disponovat určitou mírou autority, kterou děti přijímají. Nezbytné je stanovení pravidel, které budou všichni respektovat, proto nejlepším způsobem je vytvoření pravidel společně s dětmi a vystavit je na viditelné místo formou obrázků. Pomocí sledování chování dětí učitel uskutečňuje kroky, aby předešel nežádoucímu chování.

6. **Hodnocení**

   Hodnocení činností učiteli slouží k odhalení oblastí, které mohou dětem dělat problémy. Učitel také posuzuje, zda u dětí vytvořil nějaký základ, na který se dají stavět další činnosti. V mateřské škole většinou probíhá v rámci diagnostiky dětí.

7. **Reflexe a sebehodnocení (evaluace) vlastní práce**

Sebehodnocení je prováděno za účelem získat poznatky o své práci a na základě těchto poznatků zefektivnit budoucí plánování činností. Učitel uvažuje o své praxi a zamýšlí se nad oblastmi, které vyžadují další rozvoj. K tomuto hodnocení používá širokou škálu metod, snaží se pravidelně revidovat své strategie a techniky.

2.2 Role mentora

Na roli mentora se zaměřovali různí autoři z různých pohledů. Například v metodickém materiálu pro jeden mentorský program (Lipton, Wellman, 2003, cit. podle Píšová, 2011), který pracuje s koncepcí označovanou jako 3C (consultant, collaborant, coach) což v překladu můžeme použít jako 3K: konzultant, kooperující (spolupracující) a kouč. Také v empirickém výzkumu je role mentora předmětem výzkumu, kde se výstupy studií liší v označeních různých rolí. Nejvýznamnější role mentorů shrnula jedna studie z Hong Kongu (Lopez- Real, Kwan, 2005, cit. podle Píšová, 2011). Tyto role se v průběhu podpory učitele mění a to podle situace a potřeb podporovaného. Pořadí rolí odpovídá četnosti výskytu.

1. Poskytovatel zpětné vazby
2. Rádce- začínajícímu učiteli radí s profesním problémem
3. Pozorovatel- sleduje přípravu a průběh výchovně- vzdělávacího procesu
4. Model- je příkladem dobrého výkonu profese pro podporovaného učitele
5. Rovnoprávný partner- jde o vzájemně podporující se učení mentora s podporovaným učitelem
6. Poradce- uděluje instrukce jak provádět výchovně- vzdělávacího proces
7. Kontrolor kvality- snaží se zajistit, aby podporovaný dosáhl základní kompetence
8. Hodnotitel- hodnotí práci začínajícího učitele
9. Manažer- seznamuje učitele s řádem a zvyklostmi dané školy

Souhlasím, že všechny vypsané role jsou velmi důležité. Kdyby mělo být stanoveno přesné pořadí, pozměnila bych ho následně: rádce, manažer, rovnoprávný partner, poskytovatel zpětné vazby, model, pozorovatel, poradce, hodnotitel, kontrolor kvality.

2.3 Plán mentoringu

Mentor by měl pomáhat začínajícímu učiteli již od prvního dne nástupu do mateřské školy. Měli by se setkat a domluvit se, jak bude probíhat první den. První dny bývají kritické pro nové učitele a mohou ovlivnit průběh následujících dní. S mentorem si mohou promluvit o

důležitých věcech, na které by neměl nový učitel zapomenout, nebo si sepsat „seznam“ (*First-Day Checklist*). (Jonson, 2008)

Některé školy mívají vypracovaný plán (*Mentor-Mentee Action Plan*), podle kterého se mentor a začínající učitel mají řídit. Tento plán se může dále přizpůsobit dané učitelce na základě domluvy s mentorem a schválením ředitelem školy. Tento plán většinou obsahuje základní oblasti, s nimiž má být nový učitel seznámen a oblasti, se kterými může mít začínající učitel problémy při adaptaci. Také je zde uvedeno, jak často budou probíhat např. hospitace začínajícího učitele u mentora či naopak. Tento plán má většinou tři funkce:

1. Vyjasnit role a povinnosti mentora a začínajícího učitele
2. Poskytnout zaměření a rámec týmové práce mentora se začínajícím učitelem
3. Být informativním zdrojem o této spolupráci pro ostatní lidi

(Jonson, 2008)

2.3.1 Zaměření podpory

Mentor může poskytovat podporu začínajícímu učiteli v mnoha různých oblastech, které se mohou vzájemně prolínat. Nejde však vypsat všechny oblasti, protože se mohou vyskytnout různé nové situace, které nelze předvídat. Tyto situace mohou nastat jen v některých případech, které jsou ovlivněny osobností učitele, prostředím ve kterém se nachází, vedením školy apod. Proto zde uvedu typické oblasti. Existují různá členění, např. Píšová (2011) seskupila šest Heronem (1990) identifikovaných agend do třech modifikovaných obecnějších agend: **Agenda institucionální-** Do této oblasti se řadí informace o škole jako instituci a hlavně o jejím fungování. Je důležité, aby byl začínající učitel obeznámen s administrativními a organizačními záležitostmi, mimo to i s orientací ve školním prostředí. **Agenda osobnostní-** Jedná se o oblasti zaměřené na danou osobu, o její postupné budování profesní sebedůvěry, hlavně při objevujících se výzvách. Při nástupu do mateřské školy se u začínajícího učitele mohou objevovat problémy způsobené změnou statusu, kdy se ze studenta stal učitel. Špatné rozvržení časového managementu může způsobovat stres, který může vyústit v tzv. syndrom vyhoření (může se vyskytovat ve všech fázích profesního růstu). **Agenda profesní-** Tato agenda zahrnuje různé úrovně kurikulárních procesů, zejména realizaci kurikula. Mentor pomáhá při plánování a přípravě výuky, v těchto oblastech je obtížné pro podporovaného učitele předvídat různé situace, které mohou nastat a

také jejich různé řešení. Pomoc by měla být směřována také k „udržení“ naplánovaných dlouhodobých kurikulárních cílů, kde začínající učitelé dávají větší důraz na „tady a teď“. Příprava vhodných materiálně didaktických prostředků je také jedna z možných oblastí, kde zkušený učitel pomáhá.

Podlahová (2004) rozděluje oblasti podpory do několika kategorií, které jsou podle mě přehlednější, protože jsou podrobněji rozepsány.

- **Seznámení s provozem školy**

  Zde informuje mentor o materiálním zajištění tříd, kabinetů a tělocvičen. Také by měl začínajícího učitele seznámit s řádem školy, s organizací dne a také s akcemi školy pro veřejnost (organizační povinnosti), vytyčit význam školy v obci. Ukázka vedení dokumentů a administrativy by mělo být samozřejmostí.

- **Pomoc při přípravě a realizaci**

  Tato oblast zahrnuje pomoc při sestavování tematických plánů, předávání zkušeností k přípravě na řízenou činnost, seznámení s osnovami a standardy školy, ukázání pracovních pomůcek atd. Dalo by se říct, že pomoc přichází i v podobě vytváření pedagogických kompetencí začínajícího učitele.

- **Seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy**

  Seznámení s možnými způsoby jak reagovat na konkrétní výchovné problémy ve třídě, a také s činnostmi třídního učitele. Obeznámení s možností spolupráce s ostatními kolegy. Na začátku své kariéry je těžké diagnostikování sociálního a rodinného prostředí dětí.

- **Pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči**

  Při navazování a při realizaci spolupráce s rodiči je důležité seznámit začínajícího učitele s formami kontaktu dané školy s rodiči např. dny otevřených dveří, schůzky s rodiči). Na některých školách se mohou vyskytovat talentované či handicapované děti a je důležité obeznámit učitele jak s jejich rodiči pracovat.

- **Informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy**

  Je důležité seznámit začínajícího učitele s možnostmi spolupráce s různými centry či poradnami např. pedagogicko-psychologickou poradnou, lékařským pracovištěm. Informovat o dalších možnostech vzdělávání učitelů a kariérním růstu.

2.3.2 Metody

Jedná se o promyšlený a efektivní postup zkušeného učitele, pomocí něhož pomůže začínajícímu učiteli dosáhnout cíle. Možné metody popisuje Prášilová (2006):

Instruktáž při výkonu práce- Tato metoda se většinou využívá u dílčích pracovních postupů, které nejsou tak složité. Ve školním prostředí se setkáváme například s předváděním, jak se zpracovává administrativa nebo jak zacházet s různými didaktickými pomůckami či prostředky.

Konzultování- Je to jedna z možností jak formovat pracovní schopnosti. Můžeme říct, že ve školství se objevuje běžně. Vychází ze spontánní potřeby pedagogů neustále o něčem povídat. Setkáváme se i s tzv. bálintovskou skupinou, která vychází z principu povídání skupiny pedagogů o problému jednoho z nich a tím se ho snaží vyřešit.

Asistování- Podporovaný učitel je přidělen zkušenému učiteli jako pomocník. Svou angažovaností tato metoda může být efektivnější než tzv. náslech. Ovšem nevýhodou je náročnost z hlediska organizace.

Pověření úkolem- Jde o splnění konkrétního úkolu, který zadává zkušený učitel. Musí být stanoven takový úkol, na který má začínající učitel potřebné kompetence a také dobré podmínky. V průběhu plnění úkolu je pozorován a posléze hodnocen. Splněním daného úkolu se také rozvíjejí jeho kompetence Úkol lze zaměřit např. na získání kolegů pro spolupráci či navržení a realizování projektu.

Rotace práce- Pověření prací v jiné třídě například při zastupování nepřítomného kolegy, je to možnost jak se seznámit s jiným zavedeným stylem práce a o něco lišícími se podmínkami.

Působení v roli lektora- Jedná se o předání vlastních vědomostí, zkušeností, věcí ověřených v praxi svým kolegům, získané návštěvou kurzu, samostudiem atd.

Stínování- Sledování práce svého kolegy s průběžným dotazováním na příčiny konkrétního jednání. Tato metoda působí jako zdroj sebereflexe pro pozorovaného. Kladnou stránkou je obohacování obou kolegů navzájem.

Hospitace- Hospitaci popisuje Rys (1975, cit. podle Prášilová, 2006 s. 123) „*jako formu získávání informací o práci, o jejich metodách, organizaci a pracovních výsledcích u jednotlivých učitelů z hlediska získávání zkušeností hospitujícího nebo z hlediska potřeb pedagogického řízení školní výchovné a vzdělávací práce. Jejími základními*

prostředky jsou pozorování a rozhovor". Hospitace může sloužit jako východisko pro sebehodnocení. Každá prováděná hospitace by se měla řídit pravidly:

1. Hospitaci provádět s jasně stanoveným cílem. Znát téma, cíle daného dne. Dodržovat pravidla slušného chování.
2. Při pozorování se snažit zaznamenat všechno, co se tam odehrává. Při psaní zápisků nehodnotím situaci, pouze popisuji, aby se lépe podpořila paměť. Při hospitaci by se nemělo nijak vyrušovat či zasahovat.
3. Po skončení hospitace by měl poděkovat, slušně se rozloučit a s hospitujícím se domluvit na tzv. pohospitačním rozhovoru.
4. Aby mohl provést tzv. pohospitační rozhovor musí uplynout určitá doba, a také musí zaznačit své poznatky do tzv. hodnotícího záznamu a připravit si otázky pro doplnění.
5. Při realizaci pohospitačního rozhovoru by neměli být rušeni. Během tohoto rozhovoru je možné změnit názor na již zhodnocené jevy. Dále během rozhovoru by měly zaznít pozitiva práce, dotazy směřované k sebereflexi hospitovaného.
6. Po určité době by se měla uskutečnit další hospitace, aby byla zajištěna objektivita hodnocení.

Při provádění hospitace by měla být dodržena tyto pravidla, ovšem dělají se mnohé metodologické chyby. Ty nejčastější a nejzávažnější nyní uvedu: Hodnotí se během pozorování a nenechá se to v hlavě „uležet". Hospitující používá příliš obecný a proto nefunkční hodnotící formulář. Po provedení hospitace se neprovede pohospitační rozhovor, pro doplnění informací. Velkým rizikem neúspěšnosti hospitace je, že ji provádí nekompetentní člověk. V neposlední řadě by se nemělo vyskytnout neetické chování hospitujícího po hospitaci.

3 MENTORSKÝ VZTAH

V této kapitole se zabývám vztahem mezi mentorem a začínajícím učitelem, který nazýváme: mentorský vztah. Tento vztah je klíčový pro proces mentoringu. Jonson (2008) zdůrazňuje, že základem mentoringu je dobrý mentorský vztah založený na důvěře, sdílené zkušenosti a dobrém přístupu.

3.1 Vývoj vztahu

Vývoj mentorského vztahu je podobný jako vývoj mezilidských vztahů s jednotlivými fázemi a charakteristikami. Keller (2005, cit. podle Brumovská, 2010) rozdělil mentorský vztah na několik fází: očekávání, zahájení vztahu, ustálení a prohloubení, zhoršení, ukončení. Dynamika mentorského vztahu podle těchto fází je:

Očekávání- mentor i podporovaný učitel si vytváří představu o jejich budoucím vztahu. Je důležité, aby mentor měl ustálené hodnoty, cíle a dobrou motivaci pro zahájení vztahu. Během prvního setkání s podporovaným učitelem se většinou rozhoduje, zda vztah bude pokračovat. Důležitou roli zde také sehrává míra odhodlanosti pro vytvoření kvalitního vztahu obou účastníků.

Zahájení vztahu- v této fázi se jedná o vzájemné poznávání mentora a podporovaného učitele. Snaží se nalézt společný základ, na kterém by svůj vztah postavili. Oba vzájemně zjišťují, zda se první dojmy shodují s realitou. Poznávají se pomocí komunikace a společných činností. Podle angažovanosti obou účastníků se rozhodne, zda se vztah vyvine v intenzivnější.

Ustálení a prohloubení- tato fáze nastává až po určité době fungování vztahu a může trvat po celou dobu tohoto vztahu. Fáze ustálení a prohloubení zprostředkovává nejvíce přínosů a naplňuje se různými kvalitami. Ustálení vztahu můžeme pozorovat podle těchto ukazatelů: shoda na podobě vztahu; ustálené vzorce komunikace, rutina v chování dvojice, vzájemné porozumění, shoda na tabuizovaných tématech, ustálený styl řešení vzniklých problémů a konfliktů, hloubka a míra vzájemného sebeodhalení.

V každé zmíněné fázi lze vztah ukončit či pozastavit. Každá fáze má svoji intenzitu a kvalitu. Je možné vrátit vztah do předešlé fáze nebo zůstat po celou dobu v jednom bodě a mít vztah stabilní. Je také možné vztah rozvinout rychle a hned na začátku se může vytvořit silné pouto. V každém vztahu se mohou objevit menší či větší potíže. Vyřešením těchto krizí se vztah buď posílí, nebo ukončí.

3.2 Kvalita mentorského vztahu

Kvalita mentorského vztahu ovlivňuje celý průběh mentoringu a jeho účinnost. Nyní uvedu příklady bodů, podle kterých poznáme, zda je vztah kvalitní.

Délka vztahu. Čím déle mentorský vztah trvá, tím je kvalitnější. Většinou vztahy delší než jeden rok mají velmi pozitivní ráz. U krátkodobých vztahů se více prohlubují nenaplněné potřeby a mohou být příčinou sníženého sebevědomí v oblasti mezilidských vztahů.

Autentičnost. Je potřeba vytvořit takový vztah, kde se cítí podporovaný učitel v bezpečí, kde se může bez obav svobodně projevovat. Autentičností se otvírá „cesta" k pocitům, myšlenkám a záměrům partnera. Shrnu-li to, mentor vidí podporovaného takového jaký opravdu je.

Empatie. Empatii můžeme popsat jako schopnost se do někoho vžít. Chápat jeho pocity, situaci, myšlení a jeho jednání. Je důležité, aby se mentor dokázal vcítit do situace začínajícího učitele a tím ho dokázal lépe podpořit a poskytnout mu pomoc. Empatie pomáhá budovat důvěru a pomáhá k efektivitě vztahu.

Vzájemnost a spolupráce. Spolupráce podporuje emocionální vývoj podporovaného a rozvíjí sociální interakce s jinými lidmi. Vzájemnost nám ukazuje, že tento vztah je prospěšný pro oba zúčastněné. Mentor i začínající učitel se mohou v průběhu trvání vztahu něčemu naučit a rozvinout své sociální kompetence. Mentor by se měl také snažit o vyrovnání moci, kterou má vůči začínajícímu učiteli, měl by se snažit o rovnocennost. A to poskytováním prostoru pro sebevyjádření a přípravu i realizaci různých společných aktivit. Není-li ve vztahu vzájemnost, bývá tento vztah neuspokojivý pro oba.

Angažovanost. Je to jeden z důležitých znaků funkčnosti mentorského vztahu, protože rozvíjí emocionální blízkost a vzájemnost. Angažovanost můžeme definovat jako oboustranné zapojení ve vztahu, které je subjektivně vnímáno.

Povzbuzování a podpora. Povzbuzováním a podporou by se mělo dospět u začínajícího učitele k novým zkušenostem, zážitkům a to prostřednictvím mentorova příkladu, ukazováním nových věcí, vyzýváním a inspirováním.

3.3 Typologie přístupu v mentorských vztazích

Nyní si zaměřím, na různé typy mentorského vztahu na základě přístupu mentora k začínajícímu učiteli. Podle přístupu mentora se pak dále rozvíjí vztah, jeho charakter a hlavně kvalita. Morrowová a Stylesová v roce 1992 a 1995 (Brumovská, 2010) studovaly mentorské vztahy a rozdělily je na základě výzkumů na čtyři typy.

1. **Uspokojivý vztah**

V tomto typu se mentor řídí podle potřeb začínajícího učitele a také tempo vývoje vztahu je mu přizpůsobeno. Mentor prokazuje trpělivost a postupně se seznamuje s potřebami podporovaného. Objevuje se zde citlivý, vstřícný přístup mentora.

2. **Neuspokojivý vztah**

Zde se hlavní iniciativy ve vedení mentorského vztahu ujal mentor. Pouze on vybírá aktivity pro spolupráci. Mentor si myslí, že pouze on ví, které aktivity jsou dobré pro rozvoj začínajícího učitele. Takovým přístupem se vztah „řítí“ k zániku. Mentora ani podporovaného takový vztah nenaplňuje.

3. **Rozvíjející vztah**

V tomto vztahu se zaměřuje mentor na potřeby a přání podporovaného, avšak důležité je zaměření na budování přátelského vztahu a poskytování podpory formou stabilních a vyrovnaných projevů. Mentor respektuje individualitu a osobnost podporovaného a dokáže být empatický. Důraz je kladen na důvěru. Mentor zbytečně neposuzuje, vyhýbá se upozorňování na chyby a neodsuzuje. Také je zde vysoká míra mentorovy angažovanosti ve vztahu, ve své roli se cítí spokojeně.

4. **Předpisový vztah**

Mentor se hlavně zaměřuje na naplnění vlastního očekávání od mentorského vztahu. Věří, že jeho úkolem je vést podporovaného k přijetí hodnot, postojů a chování, v které sám považuje za důležité a pozitivní. Snaží se o viditelné změny u podporovaného. Mentor neochotně mění své očekávání a záměry, nebere ohled na potřeby podporovaného. Často dává najevo své zklamání, když není vše podle jeho představ a požadavků. Konverzace bývá plná poučování s upozorňováním na chyby.

Mně osobně by se při vstupu do praxe nejvíce líbil rozvíjející vztah, kde se mimo poskytování podpory mentorem vytváří i přátelský vztah.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V teoretické části jsem charakterizovala mentoring, mentora a mentorský vztah. Ve výzkumu se budu zabývat jen mentorem a jeho prací v mateřské škole.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem této práce je zjistit, jaký názor mají ředitelé mateřských škol na mentora a jeho práci v mateřské škole.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou názory ředitelů mateřských škol na mentora a jeho práci v mateřské škole?

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jakou učitelskou způsobilostí by měl mentor podle ředitelů mateřských škol disponovat.
2. Zjistit, jaký je názor ředitelů mateřských škol na systém uvádění začínajících učitelů v mateřských školách.
3. Zjistit, jaké by podle ředitelů mateřských škol mohly být důsledky mentoringu.

Na základě dílčích výzkumných cílů jsem stanovila tyto výzkumné otázky:

1. Jakou učitelskou způsobilostí by měl mentor podle ředitelů mateřských škol disponovat?
2. Jaký je názor ředitelů mateřských škol na systém uvádění začínajících učitelů v mateřských školách?
3. Jaké by podle ředitelů mateřských škol mohly být důsledky mentoringu?

Na základě stanovených výzkumných otázek, jsem si stanovila indikátory charakterizující dané otázky. Na dané indikátory jsem vymyslela otázky do rozhovorů. Tento přehled je rozepsán v tabulce 1.

Tab. 1.- Přehled výzkumných otázek a otázek do rozhovoru

Výzkumné otázky	**Indikátory**	**Otázky do rozhovoru**
Jakou učitelskou způsobilostí by měl mentor podle ředitelů mateřských škol disponovat?	Délka praxe Znalosti a dovednosti Osobnostní vlastnosti	Kolik let praxe by měl zkušený učitel mít? Jaké znalosti a dovednosti by měl zkušený učitel mít? Jaké osobnostní vlastnosti by měl zkušený učitel mít?
Jaký je názor ředitelů mateřských škol na systém uvádění začínajících učitelů v mateřských školách?	Oblasti zaškolení Osnova práce Způsob pomoci	V jakých oblastech by měl zkušený učitel zaškolit začínajícího učitele? Měla by být stanovena nějaká osnova, podle které by zkušený učitel postupoval v práci se začínajícím učitelem? Jak by měl zkušený učitel pomáhat začínajícímu učiteli?
Jaké by podle ředitelů mateřských škol mohly být důsledky mentoringu?	Pozitiva pomoci Negativa pomoci	Jaké pozitiva/negativa by pomoc zkušeného učitele mohla přinášet?

4.2 Výzkumná strategie

V sociálním výzkumu rozlišujeme dvě strategie a to kvantitativní a kvalitativní strategii. Jsou to dva rozdílné a rovnocenné přístupy, což ještě v 70. letech 20. století tomu tak nebylo. Kvalitativní přístup byl brán jako doplněk kvantitativního přístupu. Také se můžeme setkat s tzv. smíšeným výzkumem, který využívá obou přístupů. (Reichel, 2009) Vzhledem k mému hlavnímu výzkumnému cíli jsem si zvolila kvalitativní výzkumnou strategii.

Podstatu kvalitativního výzkumu tvoří do široka rozprostřený sběr dat a to bez počátečního stanovení základních proměnných. Nejsou ani předem stanoveny hypotézy a

výzkum není závislý na teorii, kterou předtím někdo vybudoval. Jde o hloubkové prozkoumání určitého, široce definovaného jevu a přinesení co největšího množství informací. Jedná se o indukci, tzn. první sběr dat a poté hledání vztahů a pravidelností. (Švaříček, Šeďová, 2007)

Kvalitativní výzkum má své slabé i silné stránky. Podle Hendla (2005) jsou přednostmi tohoto typu např. získávání podrobného popisu a vhledu při zkoumání; zkoumání fenoménu v přirozeném prostředí; umožňuje studovat procesy, navrhuje teorie; hledání lokální příčinné souvislosti. Za slabé stránky považuje: znalost získaná výzkumem nemusí být zobecnitelná na populaci a nemusí zapadat do jiného prostředí; těžké provádějí kvantitativní predikce; je obtížné testovat hypotézy a teorie; velká časová náročnost při sběru dat a následné analýzy; výsledky mohou být snadněji ovlivněny samotným výzkumníkem.

4.3 Metoda sběru dat

Jelikož jsem zjišťovala názory ředitelů mateřských škol, zvolila jsem techniku sběru dat polostrukturovaný rozhovor. Tento rozhovor se vyznačuje připraveností souboru otázek, které budou jeho předmětem. Pořadí otázek nemusí být striktně dodrženo a také je dovoleno, aby tazatel formulaci pokládaných otázek částečně modifikoval. (Reichel, 2009) Polostrukturovaný rozhovor umožňuje provést rozhovory s různým počtem lidí strukturovaněji a ulehčuje jejich srovnávání. (Hendl, 2005)

Jak píše Chráska (2007) je tento druh rozhovoru kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Reichel (2009) dodává, že kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody těchto krajních forem rozhovorů.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon se souhlasem ředitelů. Nahrávání sloužilo k zachycení přesného obsahu rozhovorů. Tyto rozhovory jsem poté převedla do psané formy. U ředitelů, kteří odmítli nahrávání, jsem si dělala poznámky na papír a následně přepsala. Všichni respondenti byli seznámeni s cílem mého výzkumu.

4.4 Výzkumný soubor a způsob výběru

Výzkumný soubor nebyl zvolen náhodně, kde má každá jednotka stejnou šanci na výběr do výzkumného souboru. Výzkumný soubor byl zvolen záměrně. Vybírala jsem pouze ředitele mateřských škol nikoli ředitele mateřské a základní školy současně. Důvodem zvolení tohoto kritéria je, že ředitelé mateřských současně základních škol mají většinou sídlo na

základní škole, kde vyučují odbornému předmětu, a tudíž nejsou přítomni každodennímu dění v mateřské škole, což považuji za důležité.

Výzkumný soubor tvořilo 6 ředitelů. Jednotkou zkoumání byli ředitelé mateřských škol ze Zlínského kraje. Jednalo se tedy pouze o ředitele mateřských škol, nikoli základních škol současně.

5 INTERPRETACE DAT A VÝSLEDEK VÝZKUMU

Tato kapitola obsahuje otázky z rozhovorů, které postupně budou rozepsány. Nejprve budou rozepsány jednotlivé odpovědi ředitelek[2] mateřských škol, poté bude následovat shrnutí odpovědí každé otázky a na závěr bude celkové shrnutí výzkumu. Citace ředitelek bude v textu označena kurzívou. Jednotlivé ředitelky mateřských škol jsem označila čísly jedna až šest.

5.1 Zpracování rozhovorů

Odpovědi na otázku č. 1: Kolik let praxe by měl zkušený učitel mít, aby mohl uvádět začínajícího učitele do praxe?

Z výzkumného šetření vyplynulo, že ředitelky se shodují, že nejde přesně určit, od kolika let praxe by mohl učitel uvádět začínajícího učitele do praxe, shodli se, že je to individuální. Odpovědi v upřesnění let praxe se liší, odlišnosti můžeme vidět v odůvodnění. Podle ředitelky č. 1 by měl zkušený učitel mít více než jeden rok praxe a to z toho důvodu, že se teprve všemu učí. Podle ředitelky počet let praxe záleží na schopnosti jedince. *„Jeden rok je určitě málo, protože se teprve zaškoluje. Někteří mají 10 let praxe a jsou neschopní, někteří jsou schopní již od začátku.“* Ředitelka č. 6 souhlasí s ředitelkou č. 1, že záleží na schopnosti jedince, minimální hranici však na rozdíl respondenta č. 1 vidí od tří let praxe. *„Já si myslím, že aspoň 3, 3-5 let praxe. Jo, protože to je vlastně začínající učitel, kdy by ho měl po roku, takže aspoň ty 3 roky bych tak viděla. Ale každý to má jinak, někdo je zkušený a zajede se dřív a někomu to trvá dýl, někdo se třeba nezajede ani po víc letech, takže, ale ty 3 roky je tak optimální.“* Odpovědi ředitelek č. 6 a č. 2 jsou skoro totožné, obě uvádějí spodní hranici tři roky praxe. *„Tak ono je to individuální, protože někdo je schopný za 3 roky proniknout do toho a někomu to trvá i dýl, ale myslím si, že po těch 3-5 letech, už by mohli uvádět začínajícího do praxe. To si myslím, že jo.“* Ředitelka č. 4 tvrdí, že hlavně záleží na získaných zkušenostech mentora a určuje rozmezí let praxe mezi pěti až deseti lety. „*Podle mě, bych řekla tak 5-10 let praxe, protože teprve načerpá ty zkušenosti.“* Odpověď ředitelky č. 3 se shoduje v počtu let praxe s ředitelkou č. 4, podle nich by měl mít

[2] V této kapitole budu používat slovo „ředitelka“ v ženském rodě, jelikož všichni dotazované byly ženy-nejedná se o diskriminaci mužů.

minimálně 5 let praxe. Pět let praxe, podle ředitelky č. 3, z toho důvodu, že by měl mít zkušenosti se všemi věkovými kategoriemi dětí, protože s každou kategorií se pracuje jiným způsobem. U mladších dětí se více soustřeďuje na jejich adaptaci na mateřskou školu a rozvíjení základních návyků a zase u starších kde je to náročnější, protože se už zaměřuje na školní zralost. *„Já si podle sebe myslím, že aspoň tak nad 5 let, aby aspoň měl jo. Aby si aspoň prošel všechna ta, ty věkové skupiny dětí, aby měl přehled ten učitel prostě, protože v každé té třídě se s těmi dětmi pracuje jinak, jinak se pracuje s dětmi těmi nejmladšími, kde se spíš zaměřujeme na ty sebeobslužné, hygienické sociální návyky a jinak se pracuje třeba s těmi předškoláky, kde tam už vlastně se zaměřujeme na tu školní zralost, na grafomotoriku, na řeč prostě. U těch nejstarších dětí u těch předškoláků, tam je to náročnější co se týče přípravy, jak pomůcek tak té metodické přípravy, protože tam je více se na tu řízenou činnost nebo vůbec na tu činnost vzdělávací o té učitelky připravit, aby ty pomůcky byly dostatečné, aby to splňovalo všechna ta kritéria vlastně toho vzdělávání, aby to dítě bylo vzděláváno ve všech těch oblastech, jako tam. Aby to bylo návazné na ty předchozí činnosti, jo. Tam je to takové víc náročnější pro tu učitelku. Kdežto u těch nejmenších dětí je to ta adaptace že, na tu školku v těch začátcích a vlastně toto upevňování a rozvíjení hlavně těch návyků.“* Ředitelka č. 5 se také shoduje, že počet let praxe je individuální a že to závisí od toho, zda má dostatek zkušeností. Překvapujícím je, že optimální počet let udal patnáct nebo dvacet let, což je oproti ostatním ředitelkám, které uváděly většinou tři nebo pět let, mnohem více. *„Tak měl by mít tolik let praxe, aby mohl předávat ty zkušenosti, které začínající učitel potřebuje. Jestli ty zkušenosti získá během pěti let, tak je šikovný, ale samozřejmě čím je starší tím lepší. Ideální tak 15, 20 let aspoň si myslím. Je to individuální.“*

Shrnutí otázky č. 1:

Ředitelky mateřských škol se shodují, že přesné určení počtu let praxe není možné a to z toho důvodu, že je to individuální záležitost. Podle jejich názorů záleží hlavně na schopnostech učitele a na jeho získaných zkušenostech, které může nabýt v různých časových intervalech. Také zde byl názor, že by si měl první projít všechny věkové kategorie dětí, a poté může uvádět začínajícího učitele do praxe. Když by měly určit počet let praxe, uváděly nejčastěji 3 nebo 5 let praxe. Také se objevily návrhy nad 15 let.

Odpovědi na otázku č. 2: Jaké znalosti a dovednosti by měl zkušený učitel mít?

Podle ředitelek by měl mentor mít znalosti a dovednosti nejen z oblasti pedagogické, ale také z oblasti psychologie. Ředitelka č. 3 považuje za samozřejmost, aby mentor měl dokonalý přehled v oblasti předškolního vzdělávání. Měl by znát především rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a v něm obsažené oblasti, ve kterých se mají děti vzdělávat, dále by měl znát cíle a kompetence. Také považuje za důležité, aby mentor znal a ovládal psychologii dítěte, aby mohl zohlednit individualitu každého dítěte. *„No tak jako samozřejmě by měla mět jako, nějaký přehled vlastně, měla by být dokonale seznámena vlastně se způsobem toho předškolního vzdělávání, to znamená, že by měla znát vlastně ten rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, měla by vědět, jako v jakých oblastech se ty děti vzdělávají, ano, k jakým cílům a kompetencím bude ty děti vést a směřovat. Potom by měla třeba mít i přehled co se týče třeba psychologie, ano, takže nejenom tu pedagogickou část ale měla by ovládat i tu psychologii toho dítěte, měla by se prostě nějak vcítit do toho dítěte, měla by prostě zohlednit individualitu každého toho dítěte, protože máme děti různé že, některé prostě jsou vyspělejší zralejší, některé zvlášť ty děti které přijdou z domu přímo od maminky tak u nich ta práce je zase trošičku jako složitější, protože tam zase ten důraz na tu adaptaci a na to získání toho vztahu, aby to dítě učitelce důvěřovalo.“* Ředitelka č. 6 považuje pedagogiku a psychologii za velmi důležitou. Konkrétně uvádí vývojovou psychologii, kterou mentor musí znát. Také by měl ovládat pedagogické zásady, musí vlastně znát všechny odborné věci. *„Každopádně pedagogika, psychologie, ty nové trendy musí ovládat školní vzdělávací program, rámcový vzdělávací program. Musí znát vývojovou psychologii, jo posloupnost v té vývojové psychologii, potom musí ovládat i pedagogické zásady, protože jsou zásady, na kterých se je vlastně všechno to vzdělávání., jo takže tady tohle, veškeré odborné věci. Tady ta pedagogika a psychologie je asi nejdůležitější.“* Ředitelka č. 1 dodává, že by měl mentor znát výchovně- vzdělávací práci a připojuje se k ostatním, že by měl mít povědomí o psychologii. *„Určitě by měl mít znalost o výchovně- vzdělávací práci učitele.“* Ředitelka pracuje v jednotřídní mateřské škole, takže uvedla, že by zkušený učitel měl umět *„skloubit práci pro tři věkové kategorie dětí“*. Uvedla, že je to velmi složité, a proto by si měl umět poradit. „*Měl by být psycholog, aby dokázal odhadnout děti, takticky je zvládnout.“* Měl by také umět přistupovat ke všem dětem stejně. Ředitelka č. 4 si myslí, že mentor by neměl mít jenom teoretické znalosti, ale měl by je hlavně využívat v praxi. Měl by mít zkušenosti z praxe, které dokáže kdykoli využít a měl by mít přehled o kompetencích u dětí. *„Tak hlavně teoretické znalosti, ale ty*

teoretické znalosti, aby uměl využívat v praxi. To znamená, aby měl mět už i nějaký sborník něco už načerpané z té své praxe, které umí rychle a automaticky využít. Dokáže se v tom rychle orientovat, že ta praxe, už by měl mět natolik zautomatizované ty dovednosti, aby on mohl to skutečně předávat těm dalším tak on sám to musí všechno zautomatizované načerpané, aby okamžitě dokázal reagovat, co se u toho dítěte rozvíjí, který ten daný úkol plní, ke které té kompetenci směřuje. Takže toto všechno by mělo být vlastně komplexní, globální a v tom by měla být úžasná orientace." Odpověď ředitelky č. 5 se shoduje z části s ředitelkou č. 3, a to konkrétně ve znalosti předškolní pedagogiky a také ve znalostech individuality dětí. Měl by umět pracovat dle školních dokumentů a to se školním vzdělávacím programem a s třídním vzdělávacím programem. Měl by také střídat činnosti s dětmi a umět je prokombinovat a to takovým způsobem, že děti neuvědomí, že se něčemu novému učí. *„No tak samozřejmě musí být zasvěcena do problematiky výchovy předškolní, musí vědět, znát ty děti po individuální stránce musí dělat, pracovat podle školního výchovného vzdělávacího plánu, podle třídních plánů, které sestavujeme na základě těch ŠVP a prostě aby ty děti měli rozsáhlé vědomosti od každého, předtím to bývalo do výchov rozdělené dneska už je to všecko se prolíná. Takže když děláme matematiku, děláme rozvoj myšlení, barvy jo do toho nějakou jazykovou výchovu, takže ta paní učitelka by měla toto všechno jak když obsáhnout v té své práci, nenásilnou formou, aby ty děti si ani neuvědomovaly, že se něco učí, dat těm dětem prostor pro diskuzi, neshazovat děcka, že něco neví. Takže svým osobním přístupem v podstatě musí být vzorem té začínající paní učitelce. I my děláme chyby, taky se učíme pořád, děti jsou živí materiál, to se nedá vyloženě nalajnovat, to ze situace vyplyne, oni vás kolikrát tak někdy překvapí, že musíme velice pohotově a empaticky jednat."*

Shrnutí otázky č. 2:

Nejčastější odpovědi ředitelek mateřských škol byly, že by zkušený učitel měl mít znalosti z pedagogiky, a to především z předškolní pedagogiky a také z psychologie s důrazem na vývojovou psychologii dítěte. Všechny získané teoretické znalosti by měl umět využívat v praxi. Další oblastí, v které by se měl zkušený učitel orientovat je veškerá dokumentace mateřské školy. Z dokumentace je podle nich nejdůležitější orientace v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, v školním vzdělávacím programu dané školy a v třídním vzdělávacím programu dané třídy. Zkušený učitel by mimo jiné měl také znát celou výchovně vzdělávací práci učitele a měl by umět pracovat v tzv. smíšené třídě.

Odpovědi na otázku č. 3: Jaké osobnostní vlastnosti by měl zkušený učitel mít?

Vstřícný, empatický a hlavně mít lidský přístup, to jsou nejdůležitější osobnostní vlastnosti, u kterých se většina ředitelek shodla, že by měl zkušený učitel mít. Kromě již zmíněných osobnostních vlastností by, podle ředitelky č. 1, měl být spravedlivý, komunikativní, přátelský, otevřený a upřímný. „*spravedlivý, komunikativní, přátelský, otevřený, vstřícný a upřímný. Být sám sebou, měl by mít lidský přístup.“* Podle ředitelky č. 2 by měl zkušený učitel zejména být empatický, aby se dokázal vžít do situace začínajícího učitele a dokázal mu pomoci např. dodat sebevědomí. Dává důraz na komunikativnost. Lidskosti přisuzuje ředitelka větší váhu nad znalostmi zákonů, také by měl zkušený učitel být vstřícný. *„Tak měl by být především právě komunikativní, aby to dokázal té paní učitelce říct, vysvětli., Vstřícný, empatický, aby pochopil, že ta učitelka začíná, že všecko prostě neumí a aby ji nějak neodradila, jo, aby prostě hned neřekla, ježíš to děláš hrozně, špatně. Měla by právě trošku jí dodat to sebevědomí a říct jí to, že žádný učený z nebe nespadl. Spíš taková lidská, nemusí být znalá, že by uměla všechny zákony nazpaměť nebo prostě takto, ale spíš ten lidský přístup a to si myslím, že potom to bude bavit i tu mladou učitelku.“* Ředitelka č. 6 dodává, že by měl umět naslouchat druhým, být pracovitý a tvořivý. *„Určitě vstřícný, který umí naslouchat, který je pracovitý, nápaditý, tvořivý. Je vstřícný všemu novému, co kolem nás je, je otevřený i k rodičům, je diplomat a pracovitý.“* Kromě vstřícnosti a empatie, dodává ředitelka č. 3, také laskavost. Důraz klade na celkový dojem učitelky na to, jak se obléká či jaký má výraz v obličeji. *„… měla by být laskavá, vstřícná, empatická. Samozřejmě by měla působit tak, aby jí to dítě důvěřovalo, že i ten vzhled té učitelky je důležitý, že, jako ono děti si hodně všímají, jestli ta paní učitelka je upravená, jestli je usměvavá, nebo je spíš taková zamračená.“* Ředitelka č. 5 vnímá trpělivost a shovívavost za osobnostní vlastnosti, kterými by měl zkušený učitel disponovat, dodává i jaký by neměl být- unáhlený, nervózní a neměl by příliš kritizovat. „*Měl by být trpělivý, shovívavý, neměl by až moc kritizovat, samozřejmě nějaká výtka je potřeba jo, protože člověk se učí z vlastních chyb. Hlavně prostě osobnost, která není nějaká zbrklá, nervózní, v klidu.“* Ještě klade důraz na to, aby byl zkušený učitel příjemný, chápavý a tolerantní. *„To chce opravdu, aby ta paní učitelka byla příjemná a chápavá a tolerantní.“* Podle ředitelky č. 4 měl by být zkušený učitel především ochotný spolupracovat, vysvětlit a měl by umět povzbudit člověka a dokázat poradit. *„Určitě by měl být především člověk, který je spolupracující, který dokáže vycházet s tím kolektivem, měl by to být člověk, který umí vysvětlit, umí to podat všechno.*

Měl by umět říct určitě i ty kritické body, že čemu se vyvarovat, to v každém případě. Naopak by měl umět povzbudit toho člověka a doporučit mu, kde se má orientovat na jakou literaturu co by si k tomu mohl přečíst, kde má hledat takové metodické náměty.“

Shrnutí otázky č. 3:

Zkušený učitel by měl mít hlavně lidský přístup, měl by být vstřícný, dále by měl být empatický, aby se dokázal vcítit do situace začínajícího učitele a dokázal porozumět jeho případným problémů. Měl by být také komunikativní, pracovitý, otevřený všemu novému, tvořivý, shovívavý, chápavý, upřímný, tolerantní a přátelský.

Odpovědi na otázku č. 4: V jakých oblastech by měl zkušený učitel zaškolit začínajícího učitele?

Podle ředitelky č. 2 je důležité, aby zkušený učitel zaškolil začínajícího učitele hlavně v dokumentaci a to především se školním a třídním vzdělávacím programem, které si škola, na rozdíl od rámcového vzdělávacího programu, tvoří sama. Většina škol si dělá projekty, takže je také podle ředitelky vhodné zaškolit i v již zajetých či vznikajících projektech. Celkově shrnuje, že by měl být začínající učitel zaškolen v celém systému školy. „*Hm, když je to tady u nás, protože každá školka si dělá jinak plány, i ve školách jsou že rámcový plán je daný, ale třídní a školní plány každá školka si dělá sama, takže první je vůbec zajet ten systém, který má ta školka, jak asi jede. Ono je něco jiného teoreticky se to naučit ve škole a potom v praxi to používat. My tu máme hodně projektů, takže může dělat projekt celý už delší dobu a to se chce právě všecko tou praxí naučit.“* Prvořadé považuje ředitelka č. 3 seznámit s klimatem dané třídy, seznámit s dětmi a jejich složením. Také se musí seznámit s veškerou dokumentací třídy. Jako hlavní dokumenty jsou brány školní vzdělávací plán a třídní vzdělávací plán, v čem se shoduje s ředitelkou č. 2. Dále začínající učitelku seznámí s organizací dne, s metodickým materiálem a se způsobem hodnocení dětí. „*Tak pokud přijde tady k nám, v první řadě ji ta paní učitelka seznámí jako s klimatem ve třídě, to znamená jaké je to složení dětí ve třídě, seznámí ji s těma dětma, aby si prostě i ty děti zvykly na novou paní učitelku. Potom ji seznámí s veškerou dokumentací té třídy, takže my vlastně podle rámcového vzdělávacího programu zpracováváme školní vzdělávací program a na základě školního vzdělávacího programu si paní učitelky přímo na míru té třídy zpracovávají třídní vzdělávací program. Takže paní učitelka ji seznámí s třídním*

vzdělávacím programem, seznámí i s organizací dne, jak tu organizaci máme během toho vzdělávání, potom jak jsem říkala, seznámí ji s tím složením třídy, dětmi, potom s různými metodickými materiály, které využívá, ta učitelka přitom vzdělávání, s evaluačním hodnocením, jakým způsobem ty děti hodnotí." Ředitelka č. 1 se shoduje s předešlými ředitelkami č. 2 a 3. v tom že by zkušený učitel měl zaškolit začínajícího učitele se školním vzdělávacím programem a s třídním vzdělávacím programem dané školy. Také by ho měl seznámit s provozním řádem, s režimovými momenty a hlavně s výchovně-vzdělávací prací v dané mateřské škole. Tak jak uvádějí předešlé ředitelky, tak i ředitelka č. 4 vidí za důležité seznámení režimem dne a celou jeho organizací, seznámení s charakteristikou třídy, kde přidává, zaškolení, jak pracovat s integrovaným dítětem, pokud se tam takové nachází. Mělo by také proběhnout seznámení s celkovou prací na dané škole a se školním a třídním vzdělávacím programem. Nově přidává seznámení s tvorbou tzv. operativních plánů, které se připravují na tématický celek či projekt. *„Určitě režim dne, celá organizace dne jak to vlastně v té třídě bude probíhat, na to by se měli společně dohodnout. Protože ta začínající učitelka bude už pracovat na té třídě, takže tam by měla být především organizace dne, teďka by se měli podívat, jakou mají charakteristiku té třídy, to znamená, jaké tam mají děti. Jestli je to smíšené oddělení nebo věkově rozdělené oddělení, dál jaké tam mají děti, jestli jsou tam děti ze sociálně slabých rodin, jestli jsou tam integrované děti. Takže především na toto je potřeba brát ohled. Já si myslím, že ty teoretické znalosti ten začínající učitel už by měl jakési mít, ale stejně je potřeba aby se zeptal jak s tím dítětem pracovat, když už je tam takové dítě. Další co by tam bylo důležité, to jsme říkali tu organizaci dne tu strukturu té skupiny, aby se brali ohledy na ty vývojové a speciální specifika, aby tam byly uvedené. Co dál. Jednak vlastně potom během těch činností, že jak dělat činnosti, vlastně tam by si měli i na začátku by měl být nějaký rozhovor, že jak to dělali třeba na té škole jak je to učili a měl by tam být takový pohovor jak se to dělá v naší mateřské škole, aby vlastně vycházeli, že je tam daný nějaký ten školní vzdělávací program a seznámit se školním vzdělávacím programem, s třídním vzdělávacím programem, jak se pracuje, jak se připravovat na takový celý tématický celek, protože my třeba v naší mateřské škole máme tady připravené takové vlastně operativní plány, které jsou připraveny na ten tématický celek či projekt. Takže seznámit s tím, jak to provádět nejlépe z toho počátku toho roku to společně utvářet.*" Podle ředitelky č. 6 by měl být začínající učitel zaškolen ve všech oblastech a jako příklad uvádí zaškolení v oblasti bezpečnosti práce, bezpečnost dětí, režim dané školy a taky seznámit se s řádem školy. Důvodem zaškolení je aby se ta začínající učitelka mohla

přizpůsobit dané škole, což vidí ředitelka jako prvořadé. *„Ve všech. Musí bezpečnost práce, bezpečnost dětí, režim dne nebo ten řád, jak to tady probíhá, jak máme nastavené ty tvořivé činnosti, jak jsou režimové momenty, jak děti se stravují. Musí se dohodnout, tam je právě ta spolupráce s tou učitelkou ona se musí ta nová pochopitelně nejvíc přizpůsobovat, protože ona přijde někam, kde je něco už zajeté osvědčené a ona se musí, to je i prvořadé, ona se musí přizpůsobit.“*

Shrnutí otázky č. 4:

Seznámení s dokumentací školy, to byla nejčastější odpověď ředitelek mateřských škol. Zkušený učitel by měl seznámit začínajícího učitele hlavně se školním vzdělávacím programem a s třídním vzdělávacím programem. Důležité je také seznámení s organizací dne mateřské školy a s organizací režimových momentů. Seznámit se s celkovou charakteristikou dětí, aby věděl, jakým způsobem bude pracovat. Některé ředitelky uvedly, že je zapotřebí seznámit začínajícího učitele s bezpečností práce, s projekty a názorně mu ukázat přípravu na tematický celek.

Odpovědi na otázku č. 5: Měla by být stanovena nějaká osnova, podle které by zkušený učitel postupoval v práci se začínajícím učitelem, popřípadě, co by mělo být náplní?

Ředitelka č. 2 by žádnou osnovu nestanovovala, uvedla, že každý umí něco jiného a každého může zajímat jiná oblast, je to individuální. Nechala by, aby si každý určil, zda si nějaký plán stanoví. *„Asi bych nedávala. … protože opravdu je to individuální. Někdo, někoho baví něco jiného takže, to co ho baví se naučí a to ho zajímá a zrovna nějaká jiná oblast mu prostě nejde, takže někdo je dobrý právě, že si zapamatuje přesně, co se má dělat v rámcovém plánu a má dobře plány ale zase mu nejde taková ta organizace během toho dne, si zapamatovat kdy co mají ty děti jako dělat že teď už by se mělo jít ven, už je ten pobyt venku, protože musí ho dodržovat samozřejmě. Takže třeba tyto organizační věci a někomu jde ta organizace, ale zase mu nejde to plánování.“* Ředitelka č. 3 souhlasí s ředitelkou č. 2, že by neměl být stanoven plán uvádění. Když už by však musela plán mít, tak by tam uvedla seznámení s dokumentací školy, seznámení s klimatem školy, zaměstnanci, bezpečnostními předpisy a že by si měla začínající učitelka projít všemi věkovými kategoriemi dětí. *„Ne, ne. Když už by nějaký ten plán by měl být, tak asi tak jak jsme si to*

řekli na začátku, že teda měla by být ta učitelka seznámena teda s veškerou tou základní dokumentací, kterou tady máme pro vzdělávání to znamená, měla by být seznámena vlastně s celkovým klimatem té školy, se všemi zaměstnanci, s těmi bezpečnostními předpisy jako, no a potom bude zařazena do té třídy, že by měla postupovat od těch nejmenších až k těm prostě předškolním dětem, že by si měla projít všechny ty tři věkové skupiny jako toho vzdělávání." Po mém dodání, že někde mají určený plán uvádění na každý měsíc, odpověděla, že by to tak určitě nezavedla. Uvedla, že se pracuje podle třídního vzdělávacího programu a pak už záleží na každé učitelce, jak bude přistupovat k tomu uvádění a na potřebách začínajícího učitele. *„Každý měsíc, mě to připadá, seznamovat s něčím jiným, tak pokud ta učitelka bude ve třídě někde prostě s tou uvádějící učitelkou, tak já si myslím, že postupně to vyplyne vlastně z toho, jak tady bude v té škole, že my taky děláme každý měsíc něco jiného, my neděláme celý rok všechno pořád stejně, máme ten třídní vzdělávací plán, který mám rozdělaný na ty určité bloky na témata a vlastně postupně navazujeme od toho nejjednoduššího k tomu složitějšímu, takže svým způsobem je to také jako seznamované s něčím jiným. Ale určitě bych to nedávala, že teď ji budu seznamovat, já nevím, s tělesnou výchovou nebo jako s pohybovými činnostmi, teď ji budu s jazykovou výchovou, to jako si myslím, že pokud ta paní učitelka si rozumí s tou kolegyní ve třídě a ta uvádějící učitelka se jí snaží jako pomoct, tak já si myslím, že to vyplyne samo, že to nepotřebuje, že je to individuální a záleží na každé učitelce, jak ona k tomu přistupuje."* Ředitelka č. 5 není pro ani proti zavedení plánu uvádění začínajícího učitele. Ona sama takový plán v mateřské škole nemá a jeho vypracování by přenechala jako dobrovolné, dle zájmů obou učitelů. *„Plán jako takový tady nemáme, ale ona by si ho mohla ta uvádějící učitelka vypracovat ve vlastním zájmu i v zájmu toho začínajícího učitele, aby on věděl co a jak dělat. Samozřejmě, že tam ta kontrola nějaký ten dohled a to hodnocení té práce by mělo byt, ale to už je potom individuální, jak si to oni spolu domluví. Že ona jí řekne, budeš tento týden pracovat dělat to a to a na konci týdne si to rozebereme ty činnosti, jo co se podařilo a co ne."* Podle ředitelky č. 1 by měl být udělán nějaký plán, který by sloužil jako pomocné vodítko. Uvedla, že obsah tohoto plánu je pro každou mateřskou školu individuální a oni takový plán nemají. Ředitelka č. 4 považuje plán uvádění za samozřejmost. Oni samy v mateřské škole nějaký plán mají aspoň v bodech vypsaný. Mají tam zařazenou bezpečnost dětí v celé mateřské škole a jejího okolí, také je tam zařazena oblast výchovně vzdělávací práce s důrazem na spolupráci. *„Samozřejmě, já si myslím, že by měl být nastavený plán. Jo máme, pokud nám nastoupí začínající učitel, tak snažíme se aspoň bodama. V první řadě je bezpečnost dětí,*

to znamená zaměřit se i na bezpečnost dětí, hlavně jednak během pohybu ve třídě během pohybu v celé mateřské škole, pohybu na zahradě na vycházkách. Další by tam měla byt oblast té výchovně vzdělávací práce. Ta spolupráce hlavně." Ředitelka č. 6 dokonce vidí stanovení plánu jako povinnost každého uvádějícího učitele. Jako důvod nutnosti plánu uvádí, mnoho věcí k zaškolení a s tím související potřeba určitého řádu. Oni mají v mateřské škole stanoven plán, kde se nachází na každý měsíc něco. Jako příklad uvádí měsíc srpen, kde je uveden styl práce v MŠ, dokumentace, prostředí, kolektiv, školní vzdělávací program, cíle školy, kroužky, organizace celého chodu školy, prostředí tříd kde bude učitelka působit, společná příprava třídy, prostorové uspořádání, estetická příprava a BOZP a požární ochrana. Dále v září se už budou zabývat seznámením s třídním vzdělávacím programem atd. „*Každopádně a je to povinnost. Můžu Vám ho ukázat, protože ho musí mít každá uvádějící učitelka. To nejde jen tak nahodile, protože ta kolegyně se musí seznámit s tolika věcma v té školce, že to musí jít podle plánu. Protože kdo neplánuje, nemůže dobře pracovat. Chaos a zmatek nelze v mateřské škole, kde děti potřebují řád a trváme na tom, nemůžeme ve zmatku a chaosu pracovat. Pak tam jsou podle měsíců, s čím se bude každý měsíc seznamovat, na co se bude zaměřovat ta vedoucí učitelka. Pochopitelně v srpnu, kdy se připravuje školní rok, styl práce v MŠ, dokumentace, prostředí, kolektiv, školní vzdělávací, cíle školy, kroužky, organizace celého chodu školy, prostředí tříd kde bude učitelka působit, společná příprava třídy k zahájení školního roku, prostorové uspořádání, estetická příprava a tak dále. BOZP a požární ochrana. No a v září seznámení s třídním vzdělávacím plánem, způsobem plánování v té třídě. V listopadu už jsou takové ty její postřehy, už se dá diskutovat o tom, co ona vidí, co se jí zdá, co se jí daří, co se jí nedaří, v čem potřebuje více pomoct a v prosinci už se podílí na vánočních besídkách."*

Shrnutí otázky č. 5:

Většina ředitelek se shodlo, že by měl být vytvořen nějaký plán uvádění, dokonce byl i názor, že je to povinnost. Uvedly, že by plán mohl sloužit jako vodítko při práci se začínajícím učitelem, protože je mnoho věcí s čím se musí začínající učitel seznámit. Tento plán by měl být podle jedné ředitelky na každý měsíc po dobu jednoho roku, aby byl utvořen určitý řád, který je v mateřské škole potřeba. Obsahem by měly být všechny oblasti seznámení, na které jsem se ptala v otázce č. 4, a to například seznámení s dokumentací školy, bezpečností práce, s prostředím školy.

Setkala jsem se i s negativními názory na plán uvádění. Ředitelky uvedly, že je to věc individuální a že každý potřebuje případnou pomoc v něčem jiném, má to vyplynout samo, ty potřeby začínajícího učitele. Také byl i negativně brán plán rozepsaný na každý měsíc.

Odpovědi na otázku č. 6: Jak by měl zkušený učitel pomáhat začínajícímu učiteli?

Ředitelka č. 2 si myslí, že komunikace je základ pomoci, protože si musí učitelé porozumět a navzájem si říkat, co je potřeba. *„Já si myslím, že určitě tím rozhovorem a povídat si pořád, ani né ta hospitace, ale ta hospitace to je taková, spíš pomoc, to nemají rádi, když řeknem hospitace, ale je to spíš že člověk vidí, co dělá a právě nejdůležitější je ta komunikace. To si myslím, že v té školce je úplně nejdůležitější. Když ony dvě si neporozumí, ale kdokoli, tak ta komunikace bude váznout, ta učitelka se nezeptá ta druhá jí zas nepomůže, takže říkám, nejvíc je to o té komunikaci.“* Ředitelka č. 1 souhlasí s ředitelkou č. 2, že pomoc by měla být poskytována hlavně formou konzultací. U nich v mateřské škole konzultují učitelé každý den. Myslí si proto, že by měl zkušený učitel konzultovat se začínajícím učitelem každý den nad jeho přípravou. Také by měl zkušený učitel sledovat začínajícího učitele při práci, aby pak věděl, v čem mu má poradit. Také paní ředitelka uvedla, že by měl začínajícímu učiteli předávat své získané zkušenosti, protože začínajícímu učiteli může trvat „než na to přijde“. Sama vzpomíná na své začátky, kdy ji měla nestarost paní ředitelka a ta se jí nevěnovala, proto zdůrazňuje potřebu přítomnosti zkušeného učitele k začínajícímu učiteli. Zkušený učitel by neměl být konzervativní, měl by umožnit „rozletu“ začínajícímu učiteli, aby využil své fantazie. Neměl by lpět na úkolech, nesvazovat ho. Měl by s ním spolupracovat na tvorbě třídního vzdělávacího programu. Podle ředitelky č. 6 je zásadní spolupráce, protože musí mít stejný přístup k dětem a vytvářet stejný denní režim. Sama paní ředitelka se také chodí dívat na práci nového učitele. I ten začínající učitel může mít nové nápady, které může říct na pedagogické radě či se pobavit o nich se zkušenou učitelkou. *„Pochopitelně plánují spolu ze začátku výchovné činnosti, protože ona se musí seznámit s naším školním vzdělávacím programem, musí vědět, jak to máme naplánované, jakým způsobem to tady probíhá. Jsme velmi vstřícní k něčemu novému, když ona přijde s nějakýma nápadama s něčím novým, tak určitě nejsme nějací zkostnatělí, že bysme jako, to v žádném případě, pokud přijde s něčím novým tak ano. Uděláme proto všechno abychom to těm dětem nabídli. I já chodím a koukám se jak paní učitelka, jak je k dětem ve vztahu, jak děti ji přijímají, jak ji přijímají rodiče, protože to je zásadní dneska. Ta spolu-*

práce v té třídě, dá se říct je úplně ve všech oblastech tam nemůže jít jedna proti druhé tam jdou stejnou cestou ke stejnému cíli, ať se to týká nápadů, ať se to týká výzdoby třídy, ať se to týká režimových momentů, třeba jenom takové hlouposti jak se chystají děti na oběd, jedna to může říkat jinak, oni prostě musí jít ve všem jednotné. A na té nové je všechno co jí vyhovuje a pokud se jí něco nelíbí, tak se o tom můžeme pobavit na pedagogické radě a pouvažovat jestli by to třeba nešlo změnit." Na rozdíl od ředitelek č. 2,1,6 je podle ředitelky č. 5 důležitá názorná ukázka zkušeného učitele. Dále by měl seznámit začínajícího učitele se všemi dokumenty a problematikou školy. V první řadě by mě zkušený učitel vidět začínajícího učitele při práci s dětmi, aby mu mohl pomoci například s motivací či obrazovým materiálem. *„Tak měl by samozřejmě mu napřed názorně ukázat, co je potřeba. Seznámit ho s problematikou školky, ukázat plány co se dělá, měl by si postavit začínajícího učitele/učitelku mezi děti aby se podíval teda, jaký má přístup k dětem. Poradí jí jak začít, jak ty děti namotivovat, je tam důležitá ta motivace, nějaké ty vědomosti jim poskytnout třeba obrazovým materiálem to by jí zase poskytla paní učitelka, takže a potom nějakou třeba uvolňovací metodu ale to všecko nabíjí i v průběhu té činnosti, takže ona na tu její činnost dohlíží, ona ju tam nenechá hned zezačátku samu."* Ředitelka č. 4 se shoduje s ředitelkou č. 5, že prvořadý je názorná ukázka zkušeného učitele. Ještě přidává každodenní konzultaci a poskytování oboustranné zpětné vazby a celkové zhodnocení buď týdenní, pololetní či celoroční. Konzultace by měla probíhat oboustranná, to znamená, aby se i začínající učitel ptal na případné nejasnosti, protože on nejlíp ví, v čem potřebuje pomoci. *„Já si myslím, především je to příklad, ten je prvořadý, protože ten uvádějící učitel musí jít příkladem tomu mladému začínajícímu učiteli. Určitě by tam měla být každodenní nějaká ta konzultace a ta zpětná vazba, to vyhodnocení vlastně toho procesu. V každém případě si myslím, že pár slov si říct během toho dne, ale určitě na konci, nejlépe na konci toho tématu třeba, protože rozvíjíme buď ten tematický celek, projekt nebo na konci celkového by mělo být takové zhodnocení trošku. A jednak určitě si myslím, že třeba i to pololetní i celoroční zhodnocení, vyhodnocení. Já si myslím, že v každém případě by to mělo být oboustranné. To znamená, on by měl říkat, ale ten druhý by sem měl hlavně ptát, když vidí, že tam má ty nejasnosti, že mu to dělá problémy, to znamená naučit se ptát, to znamená, že měl by mít takovou zpětnou vazbu. Právě tu zpětnou vazbu by mu měl trošku napomáhat, dávat i ten uvádějící učitel ale na druhé straně by to měl být ten, co začíná, skutečně se sebou pracovat umět to přijmout."* Podle ředitelky č. 3, by se mělo seznámit začínající učitelku s legislativou a celkovou prací na dané škole. Hlavní iniciativu by měl vytvářet

sám začínající učitel, a to tím že bude pozorovat zkušeného učitele při jeho práci. Také je kladen důraz na vzájemné rozhovory a spolupráci na tvorbě dokumentace třídy. „*U nás žádné náslechy neděláme pro paní učitelky, že by vyloženě. Když ta paní učitelka přijde jako začínající učitelka tak samozřejmě je seznámena s veškerou tou legislativou i s bezpečnostními opatřeními jo, prostě jak má pracovat, je zařazena do určité třídy jo a zase prostě ta učitelka ji do všeho zasvětí, ta jí prostě vysvětlí jakým způsobem se v té třídě pracuje podle čeho se pracuje a samozřejmě když oni jsou v té třídě spolu tak ta začínající učitelka tím svým pozorováním vlastně sleduje, jak ta paní učitelka starší pracuje a pokud ta paní učitelka chce, tak vlastně může potom nad rámec své pracovní doby, záleží na každé té mladé začínající paní učitelce jestli má snahu a chce. Takže hlavně tím pozorováním a tím vzájemným pohovorem s tou svojí kolegyní na třídě, že prostě ty týdenní plány i ty operativní plány paní učitelky zpracovávají současně, že to není, jako že by si to jenom jedna udělala a druhá prostě ne. Takže oni spolupracují při té tvorbě té třídní dokumentace, tím pádem si předávají ty zkušenosti, že se radí jako o dětech, ty názory různé si vyměňují.*“

Shrnutí otázky č. 6:

Pomoc začínajícímu učiteli by měla být hlavně poskytována pomocí komunikace se zkušeným učitelem, podle některých nejlépe denní konzultace nad přípravami. Měla by být prováděna zpětná vazba práce začínajícího učitele. Mělo by být prováděno pozorování a to nejen zkušeným učitelem, ale také začínající učitel může pozorovat práci zkušeného učitele a tím se něco naučit. Už jenom samotnou spoluprací, například při tvorbě třídního vzdělávacího programu, se začínající učitel učí od zkušeného učitele. Zkušený učitel by měl jít příkladem a názorně ukazovat, jak pracovat. Zkušený učitel by měl radit začínajícímu učiteli a mohl by mu nabídnout i metodický materiál. Určitě by neměl svazovat začínajícího učitele a nevnucovat mu vlastní názory, měl by ho podporovat a snažit se pomoci mu zrealizovat jeho nápady. Hlavní iniciativa pomoci by podle ředitelek mateřských škol měla vycházet od samotného začínajícího učitele.

Odpovědi na otázku č. 7: Jaké pozitiva/negativa by pomoc zkušeného učitele mohla přinášet?

Podle ředitelky č. 2 pomoc zkušeného učitele přináší jenom pozitiva, protože se touto pomocí utuží kolektiv. Pozitivum nejen pro začínajícího učitele, ale také pro zkušeného učitele, kde si navzájem vyměňují své zkušenosti. *„Myslím si, že je to dobré že i vlastně, pořád mluvím o té komunikaci, ale ona je tak důležitá že ten kolektiv se tím utuží, prostě že se spolu baví, jsou nuceni se spolu bavit ona získává zkušenosti, ale na jednu stranu i ta starší paní učitelka získává zkušenosti od té mladé, která byla ve škole a zase po těch 20 letech má trošku jiné názory, všecko se mění, takže i ta starší prostě se od ní něco naučí.“* Ředitelka č. 3 se shoduje s ředitelkou č. 2, že pomoc přináší jen pozitiva a to pro oba zúčastněné. Hovořila ze zkušeností z dané mateřské školy, kde zkušený učitel pomohl v začátcích nového učitele. Také vidí pozitivum v předávání nových rad, tipů a metod od začínajícího učitele tomu zkušenému, který může mít náznaky stereotypní práce. *„Tak já jsme se u nás v naší mateřské škole setkala jenom se samými pozitivní. Konkrétně ta paní učitelka, co k nám přišla, je takový benjamínek v našem kolektivu, velice dobře zapadla do našeho kolektivu, že paní učitelka, která ji vlastně dostala jako uvádějící učitelka takže jí velmi pomohla při té její práci jako, ale také můžu říct, že ta paní učitelka, která došla, jako ta nová, tak zas nám jako kolektiv starších také dala několik dobrých rad a tipů, které zas třeba získala nebo ze zkušeností z předchozí mateřské školy, protože zase každá mateřská škola má jiný program, jiné vzdělávání, jako své přímo šité na míru školy. No a jako i ona nám předala i nějaké ty materiály, které tam využívali, takže to bylo takové navzájem a zase potom jak když oživila jako vlastně tu práci v té třídě dětí té paní učitelce, protože když ta učitelka má třeba třicet let praxe, že, tak už někdy se tam u některých jedná o takový stereotyp, že prostě to už pořád už to má zavedené tak, tak, tak a když přijde někdo mladý, který zase nějakou novou metodu přinese, takže je zas dobré, když ta paní učitelka ta starší to přejme od té mladé. Já bych řekla, že takové navzájem to bylo. Velice pozitivní hodnocení na to mám.“* Ředitelka č. 5 odpověděla podobně jako ředitelka č. 2 a 3. Také vidí jenom pozitiva pro oba zúčastněné. Liší se pouze v pozitivech pro zkušeného učitele, kde uvádí získání nových vědomostí a nového přístupu v práci. *„Tak víte co oni, když dojde mladá dívenka jako nějaká chytrá vzdělaná může obohatit taky tu zkušenou paní učitelku, že jo, zase má jiné vědomosti zas může mít třeba nové postupy třeba starší paní učitelka třeba už tak jako jede v těch zajetých kolejích i když už se snažíme nejet jo, ale jako občas se do toho sklouzne, samozřejmě jo, ale určitě je to přínosem pro obě strany. Jo že vlastně ta začínající získá zkušenosti a ta starší zase nové vědomosti, získává nový přístup, mladá krev vždycky obohatí tu práci.“* Ředitelka č. 6 se shoduje s předešlými ředitelkami č. 2,3,5.

Ovšem více popisuje přínosy pro oba zúčastněné. Ředitelka přímo z dokumentu o uvádění začínajícího učitele uvedla pozitiva pro začínajícího učitele. Zejména jde o ulehčení adaptace, seznámení s dokumenty školy a pomoci při překonání těžkostí v začátcích. Pomoc je takés měřívána od ostatních kolegyň, nejen od určeného zkušeného učitele, všichni pomáhají v osvojení tvořivých přístupů a metod. Pro zkušeného učitele vidí obohacení o nové písně, básně, hry, že dostane impulz pro učení se něčemu novému. Jak shrnuje, jedná se o vzájemné obohacení pro celou školu. *„Cílem uvádění je pomoci paní učitelce adaptovat se na prostředí MŠ, aby se co nejdříve seznámila s rámcovým vzdělávacím programem, se školním vzdělávacím programem a mohla překonat těžkosti, které mohou v začátcích jejího působení nastat. Celý kolektiv se bude snažit, to není jenom o uvádějící, protože tam je kooperace a ve škole se musí spolupracovat, paní učitelce usnadnit vstup do pedagogické praxe, a během celého školního roku jí pomáhat v osvojení tvořivých přístupů a metod. Pro zkušeného učitele je to pozitivum to, že dojde třeba mladá nová krev, že trošku ozdraví kolektiv, nebo omladí kolektiv a trošičku je ten mladý člověk ze školy nabuzený novýma hrama, novýma písničkama, takže pro tu kolegyni, která má neustále taky nápady, je tvořivá a všechno je to takový jakýsi impulz k tomu, že by třeba se děti mohly naučit nové písničky, protože dává prostor a dává jí takovou důležitost té kolegyni že ne ty půjdeš podle toho jak my to tady máme ale že klidně nauč děti novou hru, oni budou šťastnější že něco jiného budou mít, takže to je pozitivum, zase to obohacení vzájemné. Myslím, že každý když přijde nová kolegyně, je obohacen.“* Ředitelka č. 4 vidí také mnohé pozitiva pro oba učitele. Pro začínajícího učitele je to opora zkušeného učitele, jistota, že se může a ví na koho v případě potřeby obrátit a jeho adaptace je tím ulehčena. Zkušený učitel může touto pomocí získat zpětnou vazbu o svém vlastním působení. Může si uvědomit, jakým způsobem on tu práci vykonává. Nově se nám představuje i názor o negativum této pomoci a to pro zkušeného učitele. Pro zkušeného učitele se může stát jeho práce náročnější, protože má větší zodpovědnost za třídu, než zapracuje nového učitele. *„Já si myslím, že by to mělo být pozitivní přínos, pro toho nového učitele. V první řadě už tím, že se v první řadě lepší zadaptuje do toho prostředí té mateřské školy, že ví, na koho se má obrátit, když si neví rady, kdo tam proňho je, že to může být ta učitelka, co je sní ve třídě, že má v ní trošku oporu. Já si myslím, že stou zpětnou vazbou ten uvádějící učitel si může uvědomit, co třeba opomněl v životě, protože ono je neustále potřeba si připomínat to co jsme se naučili a že je to taková zpětná vazba. Je pravda, že je to náročnější pro toho uvádějícího učitele, protože jinak na něm visí třeba ta třídní agenda, než vlastně zapracuje toho nového učitele, takže je na*

něj taková větší odpovědnost.“ Ředitelka č. 1 uvádí pozitivum pro začínajícího učitele a to v tom, že mu pomoc zkušeného učitele pomůže „našlápnout“ do práce s dětmi. Uvádí také, že tímto se zmenšuje riziko odrazení od této práce. Pro zkušeného učitele uvedla, že je to zátěž, protože je to složité, zodpovědné. Musí se snažit, aby neodradil začínajícího učitele od této práce. Také uvedla, že je to všechno náročné na čas.

Shrnutí otázky č. 7:

Pomoc začínajícímu učiteli vnímají ředitelky jako pozitivní jak pro začínajícího učitele, tak i pro zkušeného učitele. Některé ředitelky uvedly také pozitivum pro celou školu a to v utužení, omlazení a „uzdravení“ celého kolektivu. Začínající učitel touto pomocí získá nové zkušenosti, osvojí si nové metody či tvořivé přístupy. Pomůže mu lépe se zadaptovat do nového prostředí, může mu pomoci s překonáním případných těžkostí, které by mohly odradit od této profese. Celkově mu tato pomoc usnadní vstup do praxe a poskytne člověka, v kterém má oporu. Pro zkušeného učitele může být tato pomoc impulzem pro naučení se něčemu novému, získá nové zkušenosti, seznámí se s novými metodami, postupy, také může získat zpětnou vazbu na svou práci a tím zjistit, co mohl ve své práci opomenout. Zkušení učitelé se touto cestou mohou vyvarovat stereotypní práci.

I tato pomoc může obsahovat určitá negativa a to podle ředitelek mateřských škol, negativa pouze pro zkušeného učitele. Uvedly, že poskytování této pomoci je náročné na čas, může to být zátěží, je to zodpovědná práce a také je to náročné, protože se převážně, než zaučí začínajícího učitele, o třídu stará sám.

5.2 Závěr výzkumu

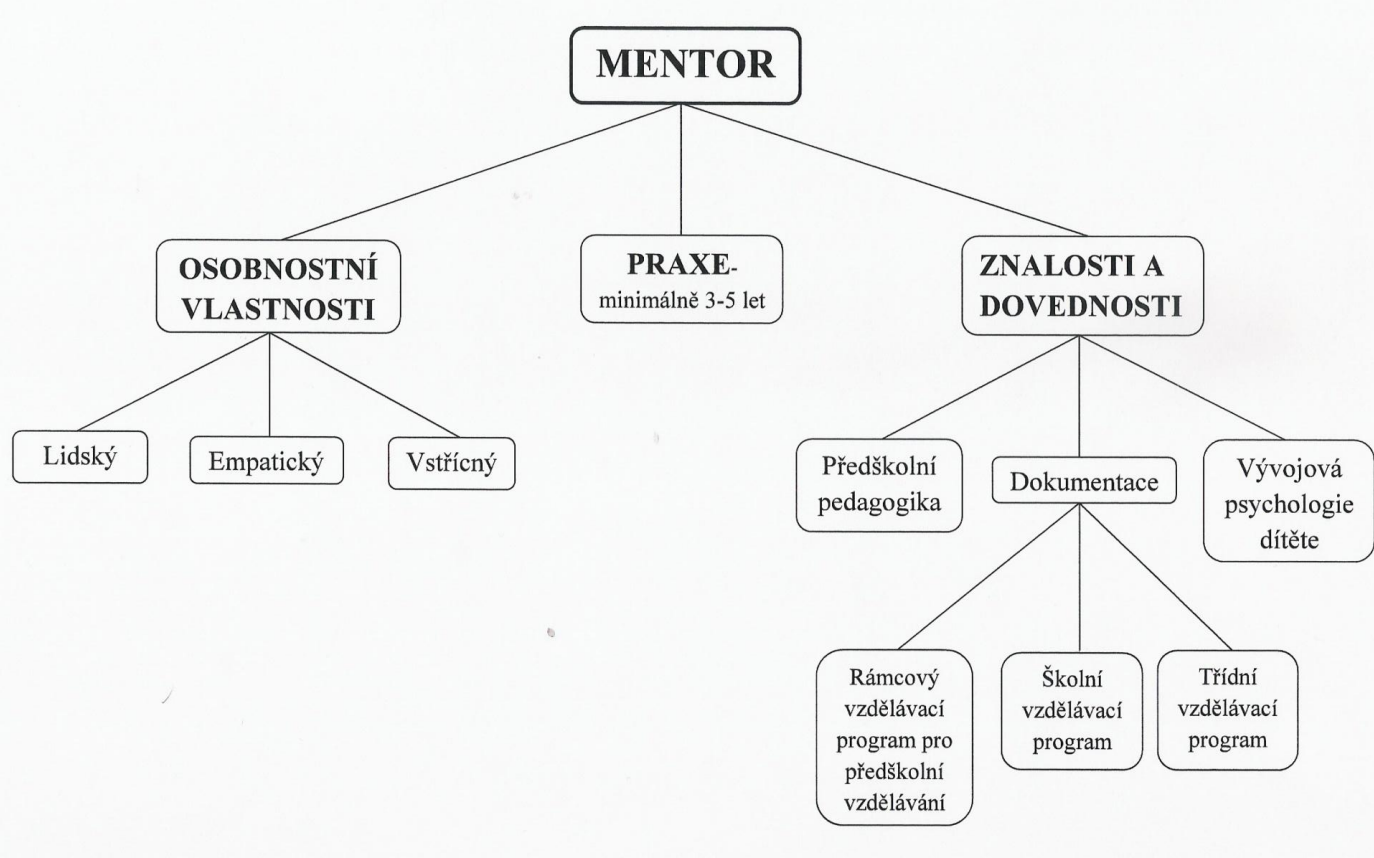
Z výzkumného šetření vyplývá, že vybírat mentora podle let praxe nelze. Podle ředitelek mateřských škol je výběr individuální a záleží hlavně na schopnosti daného člověka, ovšem kdyby se muselo stanovit počet let praxe, většina by stanovila 3 až 5 let minimálně. Mentor by měl mít dokonalý přehled v pedagogice, zvláště v předškolní, a také v psychologii, kde je kladen důraz na znalosti z vývojové psychologie. Tyto teoretické znalosti by měl umět využívat v praxi. Podle ředitelek by měl znát a umět využívat veškerou dokumentaci zvláště školní a třídní vzdělávací programy, které postupně vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Podle nich by měl mentor být

vstřícný, empatický, komunikativní a hlavně by měl mít lidský přístup. Mentor by měl při nástupu začínajícího učitele seznámit s dokumentací školy a to především se školním a třídním vzdělávacím programem. Dále by ho měl seznámit s organizací dne, s organizací režimových momentů a s bezpečností práce. Důležité je seznámení s charakteristikou třídy, ve které bude začínající učitel působit. Podle většiny ředitelek by měl mít mentor vypracovaný plán uvádění, který by mohl být rozepsaný na každý měsíc v roce. Náplní plánu by mohly být i již popsané oblasti zaškolení. Pomoc ze strany mentora by měla přicházet hlavně pomocí rozhovoru a každodenní konzultace. Přínosem může být také vzájemné pozorování toho druhého při práci a poskytování zpětné vazby. Mentor by měl jít příkladem a názorně ukazovat jak pracovat s dětmi. Ředitelky se shodly, že aby mohla být pomoc efektivní, měl by hlavní impulz potřeby pomoci vycházet od začínajícího učitele. Pomoc začínajícímu učiteli přináší mnoho pozitiv pro oba zúčastněné a několik negativ pro mentora. Začínající učitel může získat mnoho zkušeností, hlavně mu pomůže se rychleji a snadněji se zadaptovat do nového prostředí. Dále si může osvojit nové metody práce a nové přístupy. Má oporu v mentorovi, který mu může pomoci v překonání případných těžkostí. Pro mentora je to taktéž získání nových zkušeností, materiálu, seznámení s novými metodami, získání nových poznatků. Mentorovi tato pomoc může obohatit případnou stereotypní práci. Mezi negativa byla zařazena časová náročnost této pomoci, složitost, velká zodpovědnost a celková náročnost poskytování pomoci začínajícímu učiteli a zároveň vetší zodpovědnost za třídu, než se začínající učitel zaškolí.

Doporučila bych ředitelům mateřských škol přidělovat zkušeného učitele nově nastupujícímu učiteli. Také bych doporučila vyhradit určitý čas pro tuto kolegiální podporu a finančně ji ohodnotit. V každé mateřské škole bych zavedla vytvoření plánu mentoringu, který by stanovil ředitel mateřské školy nebo vytvořil zkušený učitel sám.

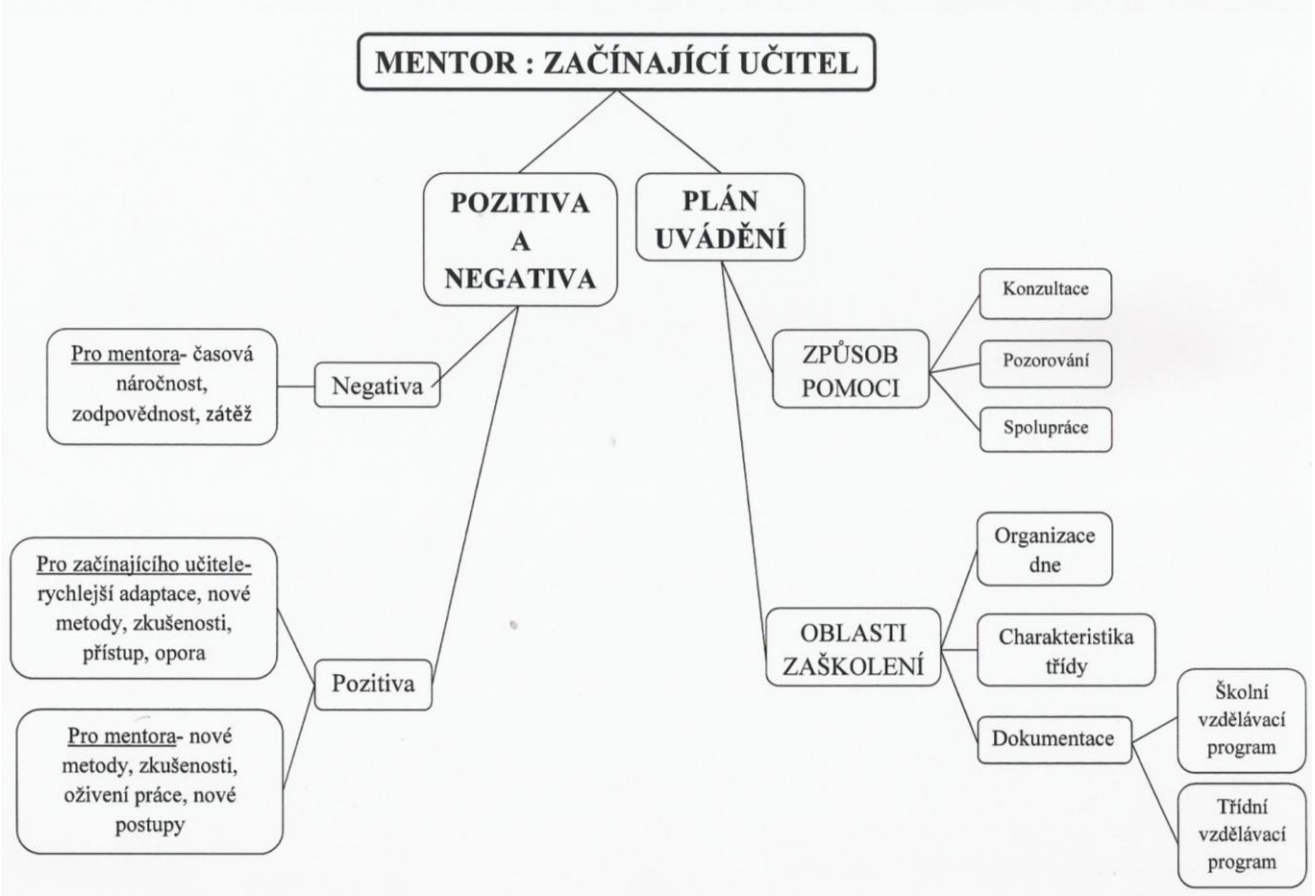
Pro lepší orientaci v závěru výzkumu jsem vytvořila dvě pojmové mapy, které odpovídají na hlavní výzkumnou otázku: Jaké jsou názory ředitelů mateřských škol na mentora a jeho práci v mateřské škole? První pojmová mapa (Obr. 1.) obsahuje shrnutí názorů ředitelů mateřských škol na mentora. Druhá pojmová mapa (Obr. 2.) obsahuje názory ředitelů mateřských škol na mentorovu práci.

Obr. 1. - Pojmová mapa- názory ředitelů mateřských škol na mentora



V pojmové mapě vidíme tři základní kategorie, které jsou podle mě nejdůležitější při výběru mentora- osobnostní vlastnosti, praxe, znalosti a dovednosti. Pod každou kategorií jsou nejčastější odpovědi názorů ředitelek mateřských škol na danou kategorii.

Obr. 2. - Pojmová mapa- názory ředitelů mateřských škol na práci mentora



Pojmová mapa poukazuje na důsledky kolegiální podpory mezi mentorem a začínajícím učitelem, kde zahrnuji pozitiva a negativa mentoringu, jak pro začínajícího učitele, tak pro mentora. Jsou zde vytyčeny nejčastější odpovědi názorů ředitelek mateřských škol na důsledky mentoringu. Také je zde uveden plán uvádění, který obsahuje zejména způsob pomoci začínajícímu učiteli a oblasti zaškolení začínajícího učitele. Jsou zde uvedeny nejčastější odpovědi názorů ředitelek mateřských škol.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na oblast podpory začínajících učitelů a to pomocí mentoringu. Mentoring je v naší zemi nový fenomén, který se teprve začíná uplatňovat. Zvolila jsem mentoring jako formu kolegiální podpory mentora (zkušeného učitele) směřovanou začínajícímu učiteli. Jako budoucí začínající učitelku mě toto téma hodně zaujímá. Sama bych uvítala při mém nástupu do praxe někoho, kdo by mně pomohl v případných těžkostech, seznámil mě s prostředím školy a s povinnostmi učitele na dané škole. Někdy se setkáváme se zkušenostmi začínajících učitelů, kteří neměli žádného uvádějícího učitele a potýkali se s různými problémy.

V teoretické části bakalářské práce jsem popsala mentoring, jako možnou formu podpory začínajících učitelů a hlavní aktéry mentoringu, kterými jsou mentor a začínající učitel. Snažila jsem se také nastínit mentorovu náplň práce. Také jsem popsala mentorský vztah, který má svůj vývoj a kvalitu. V praktické části jsem zkoumala názory ředitelů mateřských škol na mentora a jeho práci v mateřské škole. Dozvěděla jsem se, že skoro všichni dotazovaní ředitelé přidělují začínajícímu učiteli nějakého kolegu, který ho bude mít po dobu zaškolení na starosti. Většinou se jedná o dobu jednoho roku. Tento učitel, většinou kolega v jedné třídě, pomáhá začínajícímu učiteli nad rámec svých povinností a nemá na tuto pomoc vyhrazen speciální čas, za který by byl finančně odměněn.

Důvodem vypracování této bakalářské práce bylo seznámit sebe i čtenáře o nové možné formě podpory začínajícího učitele, jež se nazývá mentoring. Také jsem chtěla upozornit na problematiku vstupu začínajících učitelů do praxe, jenž nevyjdou ze školy jako hotoví učitelé. Tito učitelé dle mého názoru, potřebují systematickou pomoc v začátcích své profesní kariéry. Měl by jim pomoci právě mentor. Ovšem není přesně definované, jaký by měl ideální mentor být a jaká by měla být jeho náplň práce. Cílem bakalářské práce není, takového ideálního mentora popsat. To ani nelze, jelikož záleží na dané kultuře státu. Hledala jsem možné odpovědi na otázky týkající se mentora, a to u ředitelů mateřských škol, kteří mají tu možnost pomoci začínajícím učitelům. Důvodem bylo vytvořit možný profil mentora a stanovit možnou náplň a způsob jeho práce. Doporučila bych vytvořit a legislativně podpořit systematickou pomoc začínajícím učitelům. Také bych na tuto pomoc vyhradila čas a finančně ji ohodnotila.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela MÁLKOVÁ. Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví. Praha: Portál, 2010, 150 s. ISBN 978-80-7367-772-5.

[2] CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

[3] JONSON, Kathleen Feeney. *Being an Effective Mentor: How to Help Beginning Teachers Succeed* [online]. 2008 [cit. 2013-04-15]. ISBN 978-1412940627.

[4] HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

[5] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

[6] KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

[7] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, 155 s. ISBN 8071789658.

[8] LAZAROVÁ, Bohumíra. *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: P aido, 2011, 158 s. ISBN 978-80-7315-206-2.

[9] PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ. *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. 148 s. ISBN 978-80-7290-518-8.

[11] PODLAHOVÁ, Libuše. První kroky učitele. Praha: TRIRON, s.r.o., 2004. ISBN 80-7254-474-8.

[12] POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje.* Praha: STROM Praha, 1999, 78 s. ISBN 80-86106-07-1.

[13] PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 212 s. ISBN 80-244-1415-5.

[14] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

[15] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-7367-047-x.

[16] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 8071786217.

[17] REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada, 2009, 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

[18] ŠIMONÍK, Oldřich. Začínající učitel. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

[19] ŠVAŘÍČEK, Roman. *Narativni a socialni konstrukce profesni identity učitele experta*. Brno, 2009. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/12302/ff_d/SVARICEK_Narativni_a_socialni_konstrukce_profesni.pdf. Dizertační práce. Masarykova univerzita Brno.

[20] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

[21] PÍŠOVÁ, Michaela. Nový termín: mentoring. *Učitelské noviny* [online]. 2009, č. 9 [cit. 2013-04-15]. Dostupné z: http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1904&PHPSESSID=8f819ad3035fe727e0c74ff3cb8bc6f7

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. A tak dále

Apod. A podobně

Č. Číslo

Např. Například

Tzn. To znamená

Tzv. Takzvaný

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. - Pojmová mapa- názory ředitelů mateřských škol na mentora……...47

Obr. 2. - Pojmová mapa- názory ředitelů mateřských škol na práci mentora……..48

SEZNAM TABULEK

Tab. 1.- Přehled výzkumných otázek a otázek do rozhovoru……27