

# MENTORING JAKO FORMA KOLEGIÁLNÍ PODPORY A STRATEGIE DOBRÉ ŠKOLY

Bohumíra Lazarová

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

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

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

## Úvod

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

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

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

## Mentoring a pojmy příbuzné

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

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

Ve školním kontextu je mentoring definován jako **profesionální praxe poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci** (Jonson 2008). Základním atributem pojmu je vztah mezi zkušeným pracovníkem/učitelem a obvykle učitelem méně zkušeným. Jde tedy zpravidla o profesionální komunikaci založenou na **vztahu dvou osob**, ve formě poskytování podpory a rad, pomoci s kurikulem, s vedením třídy apod. Ať již jde o účast ve formálních či neformálních mentorských programech, mentor<sup>1</sup> v nich funguje jako přítel, průvodce, poradce a opora učitele, a také – přirozeně – jako učitel (Drago-Severson 2004, Kram 1983, Saphier a kol. 2001, Wollman-Bonilla 1997).

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

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

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

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

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

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

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

### Mentoring jako proces

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

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

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

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

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

### Co je cílem mentoringu ve školách

Definovat jednotné cíle mentorské podpory patrně není zcela možné, neboť

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Z mentorské podpory nemají užitek jen začínající učitelé**

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

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

Učitelství je jednou z profesí, do které čerství absolventi vstupují často bez přímé kolegiální podpory a musí se ve své třídě spoléhat především sami na sebe. Začínající učitelé jsou od počátku pedagogického působení vystaveni stejným nárokům a musí se vyrovnat prakticky se stejným dílem povinností, jako jejich starší a zkušenější kolegové. Právě u mentorů pak mohou najít také **kompensaci pocitů osamělosti** a bezradnosti v novém prostředí. Mentorský vztah umožňuje hlubší vzájemné poznání a posiluje pocit sounáležitosti (naše třída, naši žáci, naše škola, naše problémy apod.). Význam mentorství pak přesahuje personál-

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

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

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

### **Mentoring v šíři svých podob**

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

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

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

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

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

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

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

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

### Mentorské programy a jejich efektivita

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

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

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

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

- Mentoři jsou vybíráni podle specifických schopností/kvalifikací, včetně (ale nejen) jejich učitelské dovednosti. Za nejdůležitější v řadě těchto schopností byla považována schopnost naslouchání a empatie vůči novým učitelům.
- Mentorům byl poskytnut specifický výcvik, zaměřený na zvládání jejich budoucí role.
- Mentoři i nadále v průběhu vykonávání své role přijímali podporu, stejnou, jakou poskytovali svým svěřencům.
- Mentoři byli párováni se svými svěřenci podle programem stanovených kritérií.
- Mentoři dokázali vytvořit vztah se začínajícími učiteli, který je založený na důvěře a respektu.
- Mentoři byli za svou práci nějakým způsobem oceňováni.
- Mentorský program byl hodnocen a na základě výsledků hodnocení průběžně modifikován.

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

### Co se požaduje od dobrého mentora

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

### **Mentorská podpora v českých školách**

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

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

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

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

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

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

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

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

## Závěrem

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

## Literatura:

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

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