

Mentoring jako prostředek podpory profesního učení studentů učitelství a učitelů

Vladimíra Spilková^a, Barbora Zavadilová^b

a Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická a Učitel naživo

b Učitel naživo

Redakci zasláno 14. 10. 2020 / upravená verze obdržena 13. 3. 2021 /
/ k uveřejnění přijato 31. 3. 2021

Abstrakt: Úvodní část příspěvku je věnována fenoménu mentoringu v učitelství jako nástroje podpory profesního rozvoje učitelů a studentů učitelství. Jsou prezentována teoretická východiska a klíčové koncepty důležité pro hlubší porozumění mentoringu. Hlavním cílem studie je prezentovat výsledky kvalitativního výzkumu věnovaného kontextu, podmínkám a možným bariérám spolupráce mentora a menteeho v učitelské profesi v širším kontextu hledání prostředků k posílení profesionalizace učitelů a k podpoře jejich celoživotního profesního růstu. Výsledky výzkumu identifikují klíčové aspekty mentoringu, mezi něž patří dovednost zpětné vazby ze strany mentora a otevřenost reflexi na straně menteeho, stejně jako sebejistota mentora a kultura spolupráce napříč školou. Studie rovněž poukazuje na hlavní přínosy mentoringu pro začínající učitele, studenty učitelství, pro učitele s delší praxí, pro rozvoj školy i pro školství obecně.

Klíčová slova: profesní učení, vzdělávání učitelů, mentoring, výzkum mentoringu

Kvalita vzdělávání, školy a výuky včetně její evaluace a inovací jsou jedním z nejdůležitějších témat v pedagogické teorii, výzkumu, ve školské praxi i vzdělávací politice. Učitel jako klíčový aktér v procesech vzdělávání je tak logicky v centru zvýšené pozornosti. Kvalita výkonu profese, úroveň profesních znalostí, dovedností, hodnot a konkrétních pedagogických činností učitele, je všeobecně považována za fenomén, který má zásadní vliv na kvalitu školního vzdělávání (např. Darling-Hammond, 2005; McKinsey, 2007; Rivkin et al., 2005). Řada výzkumů prokázala, že má větší vliv na vzdělávací výsledky žáků než např. kvalita kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol (např. Barber-Mourshed, 2007; Hattie, 2008). Politici realizující vzdělávací politiku by se měli opírat o opakovaně potvrzovaná výzkumná data (přehled in Píšová, 2010). Měli by také mnohem více naslouchat expertním názorům, které hovoří o klíčové roli učitelů jako hybatelů změn – slovy Ch. Daye (2004, s. 6): „Kvalita vyučování a učení závisí více na učiteli a učícím se jedinci než na vzdělávací politice a jejích předpisech.“

V posledních zhruba třiceti letech vyvolává klíčová role učitelů v celosvětovém měřítku zvýšené úsilí zkvalitnit jejich přípravu na zvládání náročných výzev profese, vytvořit systémovou podporu celoživotního profesního růstu učitelů. V tomto kontextu nabývá na významu hledání účinných cest a strategií takové podpory. Do centra pozornosti se tak dostává téma mentoringu v učitelství – a to nejen jako formy systematické kolegiální podpory profesního rozvoje učitelů, ale také jako prostředku pomáhajícího řešit další naléhavé problémy (nebo dokonce preventivně zamezit jejich vzniku či vážnému průběhu) ohrožující celou profesi. Jde např.: o vysokou míru odchodů z profese u začínajících učitelů (Carlo et al., 2013; Eurydice, 2013, 2015; Hanušová & Píšová, 2017; OECD, 2005); o počet učitelů trpících vyhořením (dle výzkumů až 20 %) a počet učitelů, kteří vykazují některé znaky vyhoření (Smetáčková et al., 2017); o míru spokojenosti v profesi (profesní well-being) a nízkou míru self-efficacy – profesní zdatnosti, účinnosti, sebevědomí (u českých učitelů jedna z nejnižších hodnot ze sledovaných zemí dle zjištění šetření TALIS; OECD, 2019).

Cílem studie je prezentovat výsledky výzkumu procesu mentoringu v učitelství v širším kontextu hledání prostředků k posílení profesionalizace učitele (Píšová, 2010), k podpoře jeho profesního růstu v průběhu profesionalizačního kontinua (Stuchlíková & Janík, 2017).

Následující část studie je věnována fenoménu mentoringu v učitelství. Jsou zde vymezeny základní pojmy a naznačena klíčová teoretická východiska.

1 Teoretická východiska

Idea mentoringu je velmi stará, své kořeny má v Homérově spisu *Odyssea* v postavě zkušeného a moudrého muže Mentora, kterému Odysseus opouštějící Tróju svěřuje péči, vedení, výchovu a ochranu svého syna. Jméno Mentora a jeho role v péči a vedení druhého člověka se stalo základem pro pojmy *mentor* a *mentoring*. *Mentoring* je považován za jeden z nejstarších modelů pro rozvoj člověka, v profesní sféře je chápán jako „odborné, kolegiální a moudré vedení k učení se v profesi a k profesionálnímu růstu“ (Lazarová, 2010).

Od 80. let 20. století se mentoring postupně prosazoval i ve školství – v přípravě učitelů, jako součást uvádění (indukce) začínajících učitelů a také jako forma kolegiální podpory u všech učitelů v rámci jejich celoživotního profesního rozvoje. Nejdříve se výrazněji uplatňoval ve Velké Británii

a USA, od 90. let také v dalších zemích, např. ve Francii, Itálii, Španělsku (Orland & Barak, 2010; Parsloe, 1992; Saphier et al., 2001). O významu mentoringu v učitelském vzdělávání svědčí řada mezinárodních projektů, výzkumů, dokumentů vzdělávací politiky a odborných studií (jejich přehled in Píšová et al., 2011). V českém školství formalizovaný systém mentoringu jako součást podpory profesního rozvoje učitelů dosud neexistuje.

Pro pochopení mentoringu jako nástroje podpory profesního rozvoje učitelů a studentů učitelství je důležité ujasnění teoretické základny, ze které vychází. Klíčovými koncepty jsou profesionalizace, profesní identita, profesní kompetence, reflexe a reflektivní praxe (Píšová, 2011). Jádrem profesionality učitele je mise (poslání, etická dimenze učitelství) a profesní identita (Korthagen, 2004) zahrnující řadu komponent, jako je např. sebeobraz (*self-image*), sebeúcta (*self-esteem*), subjektivně vnímaná profesní zdatnost (*self-efficacy*), profesní motivace, osobní pojetí výuky atd. (Spilková & Vašutová, 2008, s. 91).

Do centra pozornosti vzdělávání budoucích učitelů i podpory jejich dalšího profesního růstu se dostává poznávání vnitřního světa učitele, jeho myšlení, mechanismy vytváření profesních přesvědčení (*beliefs*) a znalostní základny (*knowledge base for teaching*), rozvoj jeho profesní identity. Vlivnými jsou koncepty učitele jako reflektivního praktika (*reflective practitioner*), reflektivního profesionála (*reflective professional*) a reflexe vlastní praxe jako klíčového nástroje profesního učení.

Na základě stručně naznačeného teoretického rámce se pokusíme vymezit pojem *mentoring*. V zahraniční literatuře existuje velké množství definic (přehled in Píšová, 2011), které se vážou na odlišné kontexty, např. kulturní, národní, na specifika procesů mentoringu v různých fázích rozvoje učitelů v průběhu profesionalizačního kontinua. Zejména zohlednění profesního stadia, ve kterém je mentoring poskytován, má mimořádnou důležitost pro celkové pojetí mentoringu. V intencích teorií učitelova vývoje (Lukas, 2007, 2008) a utváření profesního sebepojetí (Pravdová, 2014; Spilková, 2004) je třeba věnovat pozornost rozdílům mezi vzdělávacími potřebami studentů učitelství, začínajícími a zkušenými učiteli, které ovlivňují celkovou koncepci mentoringu, cíle, metody aj.

Žádná z definic mentoringu nemá vzhledem k úzké vazbě na kontext obecnou platnost, proto bylo třeba formulovat pojetí mentoringu ve vztahu ke kontextu, a to nejen našeho výzkumu, jeho celkového zaměření a cílů, ale i s ohledem na specifickou situaci v českém vzdělávacím systému.

Výběr charakteristik z existujících definic mentoringu (zahraniční i domácí provenience) se stal zdrojem pro jeho vymezení jako východiska pro naši práci. Za inspirující příklady chápání tohoto komplexního fenoménu považujeme např.: mentoring jako „moudré poradenství vedoucí ke změně od závislosti a nezkušenosti až ke zralosti a nezávislé profesionalitě“ (Tolley et al., 1996, s. 9); proces, který se snaží „pomáhat a podporovat pracovníky, aby řídili své vlastní učení za účelem maximalizace svého potenciálu, rozvoje svých dovedností, zlepšení svého výkonu...“ (Parsloe, 1992); „chráněný vztah, v němž se objevuje jak experimentování, tak učení, v němž lze rozvíjet potenciální dovednosti“ (Clutterbuck, 2004); „proces, kdy zkušený učitel-expert spolupracuje se začínajícím učitelem a poskytuje mu individuální průběžnou profesní podporu“ (Glickman & Bey, 1990).

Výsledkem analýzy domácích i zahraničních zdrojů je definice, která modifikuje a doplňuje definici M. Píšové a kol. (2011, s. 46):

Mentoring je intencionální dlouhodobý proces průběžné individuální podpory poskytovaný učiteli či studentovi učitelství zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního učení a vést ho k sebeřízení. Mentoring u studentů učitelství cílí nejen na profesní růst, ale zaměřuje se také na osobnostní rozvoj.

Většina pramenů se shoduje, že pro mentoring je zcela zásadní vztah mezi dvojicí aktérů a kvalita jejich interakce. Závěrem této části ještě vymezíme pojetí dvou klíčových aktérů procesu mentoringu. Mentor je nejčastěji chápán jako průvodce (průvodce po boku – *a guide on the side* – Píšová et al., 2011; Vonk, 1993); moudrý, zkušený rádce, kterému důvěřujeme; pomocník – *helper* – který pomáhá, sdílí, projevuje zájem; kritický přítel – *critical friend* – klade provokativní otázky, ukazuje fakta v nových souvislostech, projevuje blízký kolegiální vztah, věnuje nám hodně času apod. Někteří autoři (např. Lazarová, 2010) však upozorňují na to, že v českém kontextu může mít pojem mentor i negativní konotaci pro svoji významovou blízkost k výrazu poučování. Přes toto riziko souhlasíme s Píšovou a kol. (2011, s. 40), že termín mentor vyjadřuje výstižněji zásadní změnu v pojetí spolupráce a podpory profesního růstu než dosud užívané termíny – uvádějící učitel, fakultní učitel, cvičný učitel aj.

Terminologicky ještě složitější je označení druhé klíčové osoby v mentoringu, kterou je podporovaný, mentorovaný jedinec – student učitelství, začínající učitel, učitel s delší praxí. V anglicky psané literatuře se používají termíny – *mentee*, *protégé*, *intern*. Vhodný český ekvivalent nebyl dosud vytvořen,

nejčastěji se používá termín mentee (Píšová et al., 2011). I v tomto případě se přikláníme k názoru Píšové a v textu budeme používat výraz mentee pro jedince podporované v profesním růstu – jak pro studenty učitelství, tak pro učitele v praxi.

Teorie mentoringu je v zahraniční literatuře poměrně rozsáhle zpracována, řada studií nabízí hluboký vhled do klíčových aspektů mentoringu, jako jsou cíle, funkce, modely mentoringu, dynamika a vývojové fáze mentoringu, konkrétní podoby a strategie, mentorský vztah, role mentora, kompetence k mentoringu aj. U nás existuje dosud jediná teoreticky a výzkumně koncipovaná monografie k mentoringu (Píšová et al., 2011) a několik teoretických studií (zejm. Lazarová, 2010, 2011). Z tohoto důvodu je třeba hlouběji zkoumat český kontext a podmínky pro rozvoj úspěšné mentoringové spolupráce v domácím prostředí, kde v učitelství ještě nedošlo k plné profesionalizaci.

2 Metodologie výzkumu procesu mentoringu jako nástroje profesního učení

2.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo analyzovat proces mentoringu jako jednoho z klíčových nástrojů v podpoře profesního učení u budoucích učitelů a u učitelů z praxe v průběhu jejich dalšího vzdělávání. Záměrem bylo (a) hlouběji porozumět vnímání, prožívání a zkušenostem jak u mentorů, tak u podporovaných studentů učitelství a učitelů – mentee, (b) zjistit, v čem vidí obě strany hlavní přínosy mentoringu (mentorské spolupráce). Důležitým cílem výzkumu bylo odpovědět na otázky: Jaké podmínky pro kvalitní mentoring¹ považují respondenti za zásadní? Jaké překážky kvalitnímu mentoringu brání?

2.2 Výzkumné metody

Potřeba získat hluboké porozumění komplexitě individuálních zkušeností vyžadovala kvalitativní přístup, který je vhodný pro „zkoumání a porozumění významům, jež jednotlivci přikládají společenským otázkám“ (Creswell, 2014, s. 6). Jako nástroj k zachycení této komplexity byl využit design případové studie „zkoumající fenomén v rámci svého kontextu skutečného života,

¹ Kvalitní mentoring je chápán jako taková podoba mentoringu, která objektivně i subjektivně (ve vnímání a prožívání menteeho) facilituje procesy profesního rozvoje, vede učitele i studenty učitelství k řízení svého vlastního učení za účelem maximalizace svého potenciálu, rozvoje svých dovedností a zlepšení své práce se žáky.

tam kde hranice mezi fenoménem a kontextem nejsou zcela patrné“ (Yin, 1981, s. 59). Byla zvolena vícečetná explorační případová studie (Hendl, 2005; Walterová & Starý, 2006), jejímž záměrem je za pomoci hloubkových rozhovorů porozumět, jak zkoumaný jev vnímají sami jeho účastníci – učitelé (Yin, 2009). Vícečetná studie umožňuje robustnější a spolehlivější výstupy díky možnosti srovnání mezi více případy a lepší schopnosti identifikace obecných charakteristik jevů objevujících se napříč případy (Baxter & Jack, 2008; Stake, 2013). Z tohoto důvodu byly zvoleny dva odlišné případy využití mentoringu ve vzdělávání učitelů, konceptualizované jako dva dočasně definované případy (Merriam, 2009; Ragin & Becker, 1992).

2.2.1 Případ mentoringu v přípravném vzdělávání učitelů

V této oblasti byla zvoleným případem mentoringu spolupráce studentů učitelství a provázejících učitelů (mentorů) v rámci vzdělávacího programu Učitel naživo (dále UNŽ)², který je dvouletým doplňujícím pedagogickým studiem (dále DPS) poskytujícím kvalifikaci „učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ“.

Klíčovým teoretickým východiskem programu je profesionalizace učitelů a jejich přípravy na profesi (Spilková & Vašutová, 2008). Dalším je konstruktivistická koncepce, která chápe proces stávání se učitelem jako aktivní konstruování a tvořivé osvojování učitelské profese na základě vlastní zkušenosti a sebeobjevování v roli učitele. Celková koncepce programu je důsledně založena na pojetí učitele jako reflektivního praktika a na reflektivním modelu učitelského vzdělávání. Tento tzv. realistický přístup k přípravě učitelů klade důraz na systematickou reflexi praktické činnosti a na průběžné propojování reflektované praxe a teoretické výuky (Korthagen, 2004).

V intencích uvedených konceptů je stěžejním prvkem vzdělávacího programu UNŽ celoroční průběžná praxe na škole (jeden den týdně), v jejímž rámci student učitelství spolupracuje s tzv. provázejícím učitelem. Společně plánují a reflektují výuku a zkušený kolega je studentovi oporou a partnerem v dialogu. Tato spolupráce svým charakterem a náplní spadá pod definici mentoringu, ale jedná se zde spíše o širěji pojatou podporu studentů učitelství v profesním růstu než o čistě mentorské vedení. Specifický termín UNŽ „provázející učitel“ budeme používat ve významu mentor. Provázející učitelé získávají podporu pro svou novou profesní roli. Jejich vzdělávání v rozsahu 70 hodin ročně je zaměřeno na rozvoj mentorských a reflektivních dovedností.

² www.ucitelnazivo.cz

Program UNŽ je v českém prostředí výjimečný jak rozsahem (při srovnání se standardními DPS dvoj až trojnásobek hodin), tak množstvím reflektované praxe (zhruba polovina vzdělávacího programu) a především celkovou koncepcí (např. integrované kurikulum, vytváření učící se komunity, princip izomorfismu). Z těchto důvodů byl zvolen jako významný případ výzkumu. V době výzkumu fungoval program druhý rok. Respondenti byli vybráni z prvního ročníku studia, v němž studovalo dvacet studentů.

2.2.2 Případ mentoringu v dalším vzdělávání učitelů

Jako případ mentoringu v této oblasti byl zvolen projekt EFFE³CT (*European Methodological Framework for Facilitating Collaborative Learning for Teachers*), který se zaměřoval na kolaborativní učení mezi učiteli a byl realizován Národním institutem dalšího vzdělávání v letech 2015 až 2018.³ Do výzkumu byli zahrnuti zkušení a začínající učitelé, kteří v rámci projektu prošli ročním kurzem mentoringu, přičemž zkušení učitelé poskytovali podporu začínajícím kolegům ze své školy. Workshopy zaměřené na rozvoj a nácvik mentorské spolupráce absolvovaly obě skupiny učitelů a v mezičase dvojice spolupracovaly na svých školách. Výcvik byl založen na teoriích mentoringu a koučinku (Whitmore, 2010; Crkalová & Riethof, 2012; Petrášková et al., 2014), stejně jako na poznatcích o pozorování hodiny (Pelikán, 2011) a poskytování zpětné vazby (Kopřiva, 2005).

Učitelé se do programu zpravidla přihlásili na dobrovolné bázi, v několika případech jim byla účast navržena vedením školy. Případ byl vybrán jako typický příklad mentoringu v oblasti dalšího vzdělávání učitelů v praxi. Rozhovory s učiteli se uskutečnily jeden rok po skončení výcviku v mentoringu a pouze některé dvojice nadále pokračovaly ve spolupráci.

2.2.3 Výzkumný vzorek

V rámci každého ze dvou případů byli vybráni učitelé z řad mentorů i mentees (12 z každého projektu, celkem 24), a byly tak vytvořeny čtyři sub-skupiny (tab. 1). Z každé sub-skupiny se zúčastnili alespoň čtyři respondenti. Volba respondentů se zakládala na dobrovolné bázi (Robinson, 2014; Robson & McCartan, 2016) a v případě projektu EFFE³CT, kde se přihlásil pouze malý počet zájemců, byl zvolen postup účelového typu vzorku (Patton, 1990; Mason, 2018) založený na snaze získat co nejpestřejší škálu

³ <https://www.nidv.cz/o-nas/mezinarodni-spoluprace>

zkušeností a názorů – konkrétní jedinci byli napřímo požádáni o účast (oslovení s účastí dobrovolně souhlasili). Respondentům byla nabídnuta varianta rozhovoru ve dvojici, což řada z nich uvítala jako příležitost pro reflexi své spolupráce. Celkem bylo uskutečněno 18 rozhovorů. Triangulace dat byla zajištěna realizací rozhovorů s více učiteli z jedné školy, což přispělo k zohlednění kontextu školy.

Tabulka 1

Přehled respondentů

Mentor	Mentee	Typ rozhovoru	Škola	Typ školy	Případ (program)
Berta	Jaroslava	párový	Škola A	ZŠ, státní	UNŽ
	Lída	individuální	Škola A	ZŠ, státní	UNŽ
Gréta		individuální	Škola A	ZŠ, státní	UNŽ
Kristián	Katrina	párový	Škola B	ZŠ, soukromá	UNŽ
Evžen	Fedor	individuální	Škola C	gymnázium, soukromá	UNŽ
	Anastázie	individuální	Škola D	ZŠ, státní	UNŽ
	Adam	individuální	Škola E	ZŠ, církevní	UNŽ
Simona	Olga	individuální	Škola F	ZŠ, státní	EFFeCT
Regina	Tatiana	párový	Škola G	ZŠ, soukromá	EFFeCT
Nataša		individuální	Škola H	ZŠ, státní	EFFeCT
Zita		individuální	Škola I	ZŠ, státní	EFFeCT
Vladimíra	Saša	individuální	Škola J	ZŠ, státní	EFFeCT
Norbert	Nela	párový	Škola K	ZŠ, státní	EFFeCT
Vilma	Pavlina	párový	Škola K	ZŠ, státní	EFFeCT
Xénie	Radmila	párový	Škola L	ZŠ (prvostupňová), státní	EFFeCT

V případě respondentů z programu Učitel naživo měli studenti učitelství ve většině případů velmi nízké předchozí učitelské zkušenosti, avšak jedna respondentka (Anastázie) měla 5 let učitelské praxe a program Učitel naživo se rozhodla absolvovat po návratu z mateřské dovolené. Studentka Katrina byla zároveň studentskou učitelství na pedagogické fakultě, ostatní respondenti měli lektorské zkušenosti. Provázející učitelé byli do programu Učitel naživo zapojeni jeden až dva roky. Jednalo se o učitele s mnohaletou praxí, někteří z nich (Gréta, Berta) prošli i dalšími mentorskými a koučovacími kurzy.

Mentees z programu EFeCT byli zpravidla začínající učitelé (až na Radmilu, již měla několikaletou praxi), nově nastupující do dané školy, v některých případech po značných kariérních zkušenostech v jiném oboru. Mentoring v praxi často suploval/rozšiřoval roli uvádějícího učitele. Mentoři byli naopak zkušení učitelé, v několika případech vedoucí pracovníci školy, někteří z nich měli předchozí zkušenosti s podporou začínajících učitelů.

2.2.4 Sběr dat

Hlavní metodou sběru dat byly polostrukturované rozhovory s respondenty (Barriball & While, 1994; Edwards & Holland, 2013), které umožnily diskuzi o komplexní zkušenosti jedinců a poskytly jim prostor pro spoluutváření poznatků (Robson & McCartan, 2016; Yin, 2017). Ve spolupráci se dvěma účastníky programu EFeCT prošel instrument pilotáží, během níž byly vedeny široce pojaté rozhovory. Následně byly identifikovány oblasti, které výzkumník i respondenti zhodnotili jako nejrelevantnější. Na tomto základě byly vytvořeny okruhy otázek postihujících základní výzkumné otázky této studie a byla vytvořena databáze otázek. V rozhovorech byly mimo jiné kladeny otázky hodnotové a respondenti byli dotazováni na názor na určité výroky (Turner, 2010; Willis, 2004).

Otázky byly vybírány z těchto širších okruhů: (a) popis zkušeností s mentoringem, průběh mentorského setkání a spolupráce; (b) charakteristiky dobrého mentora; (c) podmínky pro dobrou mentorskou spolupráci; (d) přínosy mentoringu.

Obsah rozhovorů lze považovat za novou formou poznatků generovanou během výzkumu (Penuel & Wertsch, 1995), a proto bylo s respondenty verifikováno, zda se svými vyjádřeními souhlasí. Sběr dat byl ukončen v okamžiku, kdy bylo dosaženo teoretické saturace (Mason, 2018; Sandelowski, 2008).

2.2.5 Analýza dat

Při analýze rozhovorů bylo uplatněno otevřené kódování (Strauss & Corbin, 1999; Švaříček et al., 2007) na induktivně-deduktivní bázi (Strauss & Corbin, 1990). Na základě precizace a hierarchizace předběžných kódů byl utvořen kódovací systém, který byl aplikován na veškerá data. Byly aplikovány jak kódy vztahující se k doslovným výroky respondentů, tak k interpretaci hlubších významů obsažených ve výrociích (Moris & Copestake, 1993; Saldana, 2015).

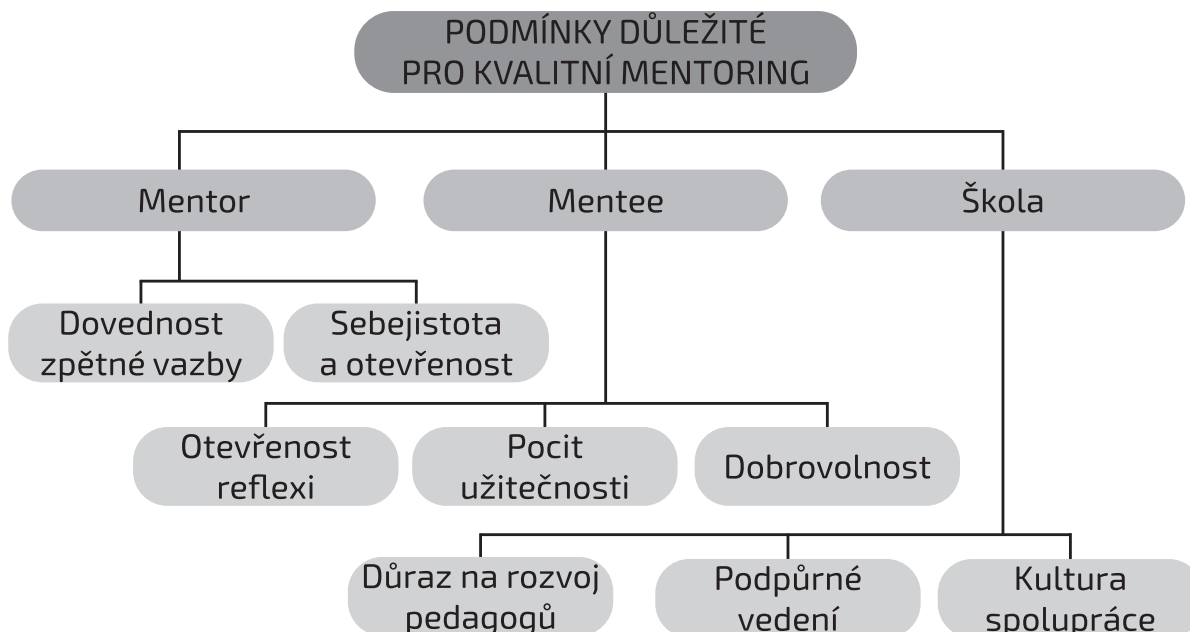
Pro účely triangulace a zajištění kvality analýzy dat byla realizována dvojitá analýza kódů: kvalitativní interpretace dat byla doplněna statistickou frekvenční analýzou. Pomocí softwaru R (R Core Team, 2013) byla provedena kvantitativní analýza zobrazující (1) celkovou četnost výskytu kódů napříč všemi rozhovory a (2) četnost rozhovorů obsahujících jednotlivé kódy. Tato informace predikovala význam jednotlivých kódů a poskytla referenci pro následnou cross-case analýzu (Merriam, 1998; Yin, 2009) zaměřenou na podobnosti a odlišnosti mezi jednotlivými dílčími případy i mezi dvěma kontexty mentoringových programů. Bylo rozhodnuto, které méně frekventované kódy zachovat a které vynechat. Závěrem byly hledány vazby mezi jednotlivými jevy a vytvořena finální tematická síť (Attride-Stirling, 2001) v podobě tříúrovňového schématu faktorů kvality mentoringu (obr. 1). Kvalitativní design umožnil komplexní studium zkušeností učitelů s důrazem na pocity, vztahy a kontext jejich práce. Zahrnutí sub-případů jednotlivých učitelů umožnilo lépe určit, které aspekty jsou specifické pro individuální respondenty a které charakterizují daný případ. V následující části se budeme věnovat výzkumným zjištěním.

3 Výzkumná zjištění

Analýza získaných dat umožnila identifikovat podmínky a okolnosti důležité pro kvalitní mentoring, a to na úrovni mentora, menteeho a celé školy, kde mentoři působí, stejně jako na úrovni struktury vzdělávacího systému. Projevil se tak systémový rozměr mentorské činnosti – ač zdánlivě probíhá mezi dvěma osobami, ovlivňují ji faktory mnohem širší a hlubší. Níže jsou prezentovány poznatky, které se týkají úrovní mentora, menteeho a školy; širšímu kontextu, systému vzdělávání učitelů a platovým podmínkám učitelů se zde nebudeme věnovat z důvodů rozsahu studie.

Obrázek 1

Tematická síť: Podmínky důležité pro kvalitní mentoring



3.1 Osobní úroveň – mentor

3.1.1 Dovednost zpětné vazby

Role mentora vyžaduje určitý soubor dovedností a znalost technik, mezi nimiž dominuje schopnost poskytovat kvalitní zpětnou vazbu. Dále jsou důležité dovednosti klást otázky, stanovit vhodnou zakázku a strukturovaně vést rozhovor.

Šla jsem tam s konkrétním zadáním: já když jsem s kolegy mluvila a snažila se jim dát nějakou zpětnou vazbu, tak jsem cítila, že to, co jim chci sdělit, že to neumím správně vyslovit, formulovat to, co nějak intuitivně vím... Z té pusy mi vycházely nějaké fráze, které jsem cítila, že to není přesně to ono, co by jim mohlo pomáhat. Ten mentoring mě naučil dávat správné otázky. A to mi ten výcvik přinesl – tuhle dovednost jsem tam získala, dostala jsem nástroje, jak s tím pracovat. (Simona; mentor, EFFECT)

Mentorka Simona získala mentorským výcvikem potřebné dovednosti, které jí umožnily lépe komunikovat s kolegy a podporovat je. Ačkoliv je na škole v roli zástupkyně a má bohaté pedagogické zkušenosti, za které si jí kolegové váží, nedokázala jim je dříve předávat, poněvadž jí chyběla znalost způsobu, jak to činit.

V kontextu programu Učitel naživo provázející učitelé (mentoři) procházejí vzděláváním, které se nezaměřuje pouze na rozvoj mentorských dovedností, ale také na spolupráci se studentem v obecnější rovině. Ukázalo se, že někteří provázející učitelé zapojení do programu prvním rokem nebyli schopni realizovat kvalitní reflexi pedagogické činnosti studentů:

To jsme se vždycky sešly po té hodině a paní učitelka začala mluvit o těch dětech: jaký jsou, kdo žvýkal... místo, abychom probíraly, co se tam dělo a co já jsem dělala. Anebo se to zvrhlo v její osobní dilema, jak má děti hodnotit. Nad ní viselo formativní hodnocení a ona nebyla schopna to tam psát. Nebyla schopná poskytovat tu zpětnou vazbu těm dětem. V mentorování neměla žádné dovednosti, jen to, co jí dal ten UNŽ, ale to je maličko. Potom jsem dostala novou provázející učitelku. Ta má těch zkušeností hodně, v tom reflektování vyrůstá. Ona měla to štěstí, že začínala jako párová učitelka na škole. Také dělá hodně kritické myšlení, kde ta reflexe je součástí té metody. Umí to skvěle. (Lída; mentee, UNŽ)

Provázející učitelka (mentorka) Klára v tomto případě evidentně postrádala dovednost vedení mentorských rozhovorů a poskytování zpětné vazby obecně – jak se ukázalo, nebyla toho schopná ani vůči dětem. Studentka programu UNŽ dovedla srovnat její dovednost se zkušeností s mentorkou Martinou, která již disponovala základy reflektivních technik ze své předchozí práce. Ukázalo se, že v programu UNŽ měli výhodu učitelé, kteří již s mentorskou rolí nebo obdobnou praxí (například párovou výukou) měli zkušenosti z minulosti.

Jako častý problém s poskytováním objektivní zpětné vazby se jevila snaha mentorů začínajícím učitelům radit:

Člověk má tendenci poučovat, dávat rady. Kdežto my se učíme, že je to o něčem jiném, dávat zpětnou vazbu – má to být popisná zpětná vazba. A poskytnout své zkušenosti, ne radit. Já to mám v povaze, dávat rady, vychovávala mě tak maminka, radili mi takhle učitelé, dřív to tak bylo, že se furt radilo. (Gréta; mentor, UNŽ)

Způsob poskytování zpětné vazby bez hodnocení a dávání rad je pro mentorku Grétu něco nového, nezvyklého. Jak sama popisuje, není to dost možná zakořeněné v učitelské praxi nebo v české povaze celkově.

Zjištěná data potvrdila, že kvalitní mentorská podpora studentů učitelství i učitelů z praxe vyžaduje u mentorů specifické dovednosti pro tuto roli. Nestačí být zkušeným učitelem, který výborně pracuje se svými žáky. Pro kvalitní mentoring je podmínkou vybavenost specifickými znalostmi a dovednostmi, které je třeba cíleně rozvíjet.

3.1.2 Sebejistota a otevřenost

Pod povrchem mentorských dovedností a znalostí mentorských technik se však skrývají jemnější předpoklady pro zvládnutí této role, a těmi jsou sebejistota mentora a jeho víra, že může studentovi či kolegovi účinně pomoci. Učitel v roli mentora by neměl na sebe sama klást nerealistické požadavky týkající se vlastních pedagogických znalostí a dovedností – ty nejsou samy o sobě klíčovou podmínkou úspěšné spolupráce. Roli mentora může zastávat i ten, kdo není velice zkušeným učitelem, avšak dokáže být menteevu dobrým podporovatelem a zároveň sám jít s kůží na trh a přiznat své chyby. Tento přístup ukazovali jak mentoři z programu Učitel naživo, tak z programu EFFECT:

Jedna z mých připomínek byla, jestli mohu nabídnout nějakou přidanou hodnotu. Oni přicházejí výborně vybaveni, v některých věcech znají více metod než já. (Evžen; mentor, UNŽ)

Já jsem si nepřipadla, že jsem té úrovni, že jsem si nepřipadala, že bych mohla být v té pozici. To byla moje osobní věc – aha, já tady mám někomu radit. Jako zkušenosti mám, prošla jsem pěti lety, nemůžu říct, že bych nebyla zkušená. Ale že by pro mě byl mentor někdo, kdo by byl velezkušený, kdo má odpověď na všechno... Tohle jsem možná viděla moc idealisticky. (Vilma; mentor, EFFECT)

Vilma na sebe kladla veliké nároky a nezvládla se ztotožnit s novou pozicí. Předpokládala, že rolí mentora je mladšímu kolegovi radit a znát odpovědi na jeho otázky. Sami mentees však potvrdili, že toto od mentorů neočekávají:

Když Monika učila, tak její výzva k reflexi byla: „Co tam bylo blbě?“ To pro mě bylo složité, snažila jsem se jí vysvětlit, že není blbých hodin. Ona do toho vstupovala s tím, že to mají být ukázkové hodiny dobré praxe. Kdežto já ji potřebovala přesvědčit, že potřebujeme reálnou praxi s plusama a minusama. Pro mě je cennější úplně pitomá hodina než nějaká ukáзка dobré hodiny. (Anastázie; mentee, UNŽ)

Odhalit menteevu své vlastní pedagogické dovednosti s jejich silnými i slabými stránkami je patrně pro mnohé pedagogy obtížné, v českém prostředí možná dosti nezvyklé. Avšak paradoxně tímto aktem mentor neztrácí svůj kredit – spíše naopak: jen v prostředí, kde jsou obě strany otevřené a reflektují svou práci, je možné se společně učit. Provázející učitel Evžen tento princip přijal a spolupráce se studenty mu vyhovuje:

Ti lidé se musí otevřít. Snažím se vytvořit prostředí, kde lidé mohou odkrýt své slabiny. Snažím se o to i vlastním příkladem. Když my jsme ochotni udělat ten první krok. To mám i zkušenost se studenty, že se to vyplácí. (Evžen; mentor, UNŽ)

3.2 Osobní úroveň – mentee

3.2.1 Otevřenost reflexi

Pro kvalitu procesu mentoringu má zásadní význam také přístup menteeho. Důležitý je zejména jeho aktivní přístup k vlastnímu profesnímu rozvoji a ochota do hloubky reflektovat svou praxi. Obtížnost tohoto procesu shrnul student učitelství Fedor (mentee, UNŽ):

Jak velký rozdíl je, když si člověk na ty věci musí přijít sám a když jsou mu zjeveny. V tom je velké úskalí... Ono je to v kontrapozici, která je složitá, všichni s tím nějak zápasíme: všichni víme, že je dobré mít zkušené učitele, od kterých se můžeme učit, ale čím víc je máme, tím víc jsme ohroženi tím, že ty věci od nich bereme jako nějak zadaný a neprocházej nám dostatečně vnitřním kotvením, opravdickým porozuměním. Je to jako u dětí: základní metodu, kterou ony mají na začátku, je zrcadlení – ono je strašně snadné něco ozrcadlit, ale tím ještě nevzniká porozumění. Tak v tom Učiteli naživo se hodně snažíme o to, i nám to zdůrazňují naši lektori, kteří nás učí, že je hrozně důležité, abychom si to sami zpracovávali.

Mezi učiteli zapojenými do programu EFFECT se ukázaly značné rozdíly mezi těmi, kteří tento přístup přijali, a těmi, jimž vlastní hledání odpovědí nevyhovovalo.

Vlastně jsme se dostaly do hezké situace, že to jsou moje myšlenky, ale tím, že ona se mě na to zeptá, co bych mohla pro to udělat, tak zrealizuji to, co bych chtěla. Takže mě to hezky navodí, aniž cokoliv by mi poradila, tak opravdu jsou to moje myšlenky, které já si potom nějakým způsobem dám na papír a přemýšlím o tom. (Olga; mentee, EFFECT)

Ona do mě fakt ryla, víš. A mně to bylo fakt nepříjemný. Jako kdybychom nebyly na mentoringu, tak bych se naštvála. A teď nevíš a ona do tebe furt reje a furt reje a ty si připadáš jako magor, že nevíš... Jako proč to nevycejtí, že to pro mě tak důležitý není. Pak to prostě jakoby prolomila, jako že mě nakrkla, a v tu chvíli jsem si teprve uvědomila: „Ty brďo, fakt to není až tak na nic.“ (Radmila; mentee, EFFECT)

Zatímco Olga přijala přístup mentorky, která ji nechávala si na věci přicházet, Radmila ho shledávala nepříjemným a nebyla zpočátku ochotna věnovat mentorskému rozhovoru potřebnou energii.

Tato juxtapozice úzce souvisí s dalšími dvěma faktory na straně menteeho: užitečností a dobrovolností.

3.2.2 Pocit užitečnosti

Zásadní roli hraje význam, který mentee přikládá spolupráci s mentorem. Pokud ji považuje za užitečnou, je ochoten jí věnovat nutnou energii a úsilí. Ve chvíli, kdy Radmila shledala rozhovor smysluplným, docenila snahu své mentorky. Do té doby ho však brala jako ztrátu času a nepříjemný proces. Obdobnou proměnu přístupu sledujeme v případě Saši (mentee, EFFECT):

Výzkumník: Co jste si o mentoringu ze začátku myslela?

Saša: No popravdě, jak to říct, aby to nebylo ošklivé. Jako vopruz jsem to brala. Ale když pak jsme měly tu první hodinu, kde jsme si stanovily ty cíle, tak bylo dobré, že jsem se nad tím zamyslela, co bych za ten rok chtěla. A potom když byly nějaké situace a řešily jsme to, byť jsme si o tom jenom povídaly, a v tom povídání mi něco došlo, tak jsem to brala jako výhodu... s kým jiným to sdílet.

Podobně užitečnost vnímala Tatiana (mentee, EFFECT):

Bylo to užitečné k uspořádání mých myšlenek coby začínající učitelky, uvědomit si, co je důležité. Ten mentoring pro mě byl dobrou pomůckou, díky které jsem se necítila ve vakuu bez znalosti toho, kam jít dál.

Otázka zájmu o mentoring související s tím, zda ho mentee považuje pro sebe za užitečný, byla důležitá zejména pro učitele z praxe zapojené do programu EFFECT. Oproti tomu studenti učitelství v programu Učitel naživo velmi stáli o podporu ze strany mentora na začátku své učitelské cesty:

Je to takovej tvůj kolega, který má víc zkušeností než ty a snaží se ti pomoci v tom, abys ty zkušenosti taky nabyli. A právě ten název provázející učitel to hodně vystihuje – že tě fakt provází tak, aby ses nezranil, ale naopak se vyznal na té cestě. (Adam; mentee, UNŽ)

3.2.3 Dobrovolnost

S otevřeností vůči mentoringu je velmi úzce spjata dobrovolnost začínajících učitelů, tedy svobodná volba zapojení do programu a ochota se profesně

rozvíjet. Také v této oblasti ukazují data kontrast mezi programy Učitel naživo a EFFECT – zatímco do prvního účastníci nastoupili s očekáváním reflektované praxe pod vedením mentora, v případě druhém se řada učitelů zapojila bez konkrétní představy, co je čeká, respektive někteří dokonce z popudu vedení školy, nikoliv vlastního.

Tady mají studenti dost intenzivní přístup k vlastnímu rozvoji, protože si to sami platí – taky to není úplně levný. Takže se snažej. Už tím, že se tam přihlásí, tak musí být motivovaní. (Gréta; mentor, UNŽ)

Paní učitelka měla jít do první třídy, takže jsme se domluvily, že tu první třídu s ní projdu. Ona předtím měla pátou třídu. Kvůli tomu jsem ji vzala na to vzdělávání mentoringu jako menteeho a společně jsme si domluvily zakázku, že ji provedu první třídou. (...) A od té doby zase ta zakázka z její strany nepřišla: „Přijď, jestli jsem se zase někam neztratila...“ Spíš vidím strach, nevím jestli ze mě, z čeho, že jí někdo přijde na hodinu. (Nataša; mentor, EFFECT)

Případ této mentorky byl extrémní ukázkou toho, kdy zapojení do mentoringu nevzešlo ze svobodné informované volby menteeho. Nataša, zástupkyně školy a mentorka v jednom, popisuje, že mentee měla problémy s vedením výuky; tím spíš byla pravděpodobně nejistá, když jí na hospitace zástupkyně docházela.

3.3 Úroveň školy

O mentoringu nelze uvažovat pouze ve vlastním prostoru mezi mentorem a menteeem. Výzkumné šetření ukázalo, že procesy mentoringu je třeba reflektovat v širším kontextu školy, zejména její kultury, pojetí managementu, podmínek apod.

3.3.1 Důraz na rozvoj pedagogů

Vedení školy může úspěšnost mentoringu do velké míry ovlivnit celkovou podporou rozvoje pedagogů a tím, že vytváří kulturu, kde je další vzdělávání oceňováno. Stejně tak může nastavit vhodné podmínky, které umožní realizaci mentorských setkání.

V rámci programu UNŽ bylo možné rozpoznat kontrasty mezi ochotou vedení školy uzpůsobit pedagogům časové rozvržení práce příznivým způsobem:

Já tam chodím jen jednou týdně, což je u matiky problém, protože se den před naší hodinou dozvím, kde skončili. Šárka má předtím volnou hodinu, ale docela často tam dostane suplování. Největší problém je, že tam není čas si fyzicky sednout. Před tou hodinou je dvacetiminutová přestávka, tak během dozoru to řešíme. (Anastázie; mentee, UNŽ)

Je také těžké to sladit s programem školy – je třeba se s ředitelem domluvit. Normálně přírodopis nebývá jako dvouhodinovky, ale udělaly jsme to jako dvouhodinovky, aby to ta děvčata měla najednou. Pak aby tam byl prostor na tu reflexi – protože když má člověk šest hodin za sebou, tak tu reflexi nestihne. To vedení musí být nakloněné, protože tam, kde není, tak to musí být hrozně náročný. Slyšela jsem, že někde jim až skoro hází klacky pod nohy. Ono to dost času zabere, tak ještě aby člověk přesvědčoval vedení, že je potřeba upravit rozvrh. To vypadá, že snad člověk oroduje sám za sebe, přitom se to snaží dělat pro ty studenty. (Gréta; mentor, UNŽ)

Na výše uvedených příkladech je patrné, že vytváření příznivých podmínek, např. uzpůsobení rozvrhu, má zásadní vliv na kvalitu praxe studentů učitelství a její reflexe a na kvalitu procesu mentoringu. V případě Učitele naživo je nutné, aby vedení školy spatřovalo v zapojení do programu benefit v podobě rozvoje zkušených učitelů. Pokud tento aspekt pro ředitele není důležitý nebo v něm takový benefit nevidí, mají pak např. problém s uvolňováním mentorů na reflexe se studentem, což proces mentoringu výrazně komplikuje.

Dále se ukázalo jako důležité, aby mentoring určitým způsobem zapadal do širšího rámce podpory profesního rozvoje pedagogických pracovníků na dané škole a nebyl pouze ojedinělým jevem. V některých školách byla přímo ustanovena pozice mentora, o němž všichni učitelé vědí a obrací se na něj:

Mentor je pro mě pomocná ruka, když si nevím rady, můžu za ním jít. Nemusím obtěžovat ostatní, ona je tady od toho. Vždycky za ní mohu kdykoliv přijít, hlavně když jsem řešila problémy ve svojí třídě – mezi dětmi, mezi rodiči, tak ona mi byla strašně příjemným rádcem a zastání tam bylo obrovské. Tohle asi vybuodovalo hranici toho, že se cítím bezpečně, že za mnou stojí. (Saša; mentee, EFFECT)

Existence role mentora v tomto případě usnadnila mentee Saše volbu, na koho se má ve škole obrátit. Nemusela si s žádným z kolegů domlouvat, zda by s ní byl ochotný spolupracovat; zkrátka věděla o tom, že je možnost se obrátit na konkrétního kolegu. Institucionalizace pozice mentora v této škole se rovněž promítla právě do časového uzpůsobení rozvrhu:

Hrozně nám pomohlo, že jsme zašly za paní ředitelkou a řekly: „My budeme pracovat každé úterý od dvou do tří, nedávejte nám tam žádný zástupy, pohotovosti. S druhou každý čtvrtek.“ To jsme se první půlrok snažily dodržovat. (Vladimíra; mentor, EFFECT)

Na jiných školách nebyla sice pevně určena pozice mentora, ale bylo vytvořeno schéma práce uvádějících učitelů. Mentorka Regina tak svou mentorskou práci vykonávala právě z pozice uvádějící učitelky, kterou rozšířila o mentorský rozměr:

My jako uvádějící tady máme směrnici, takže my taky víme, co se po nás chce a jak to naplňovat. (Regina; mentor, EFFECT)

V případě Učitele naživo byla situace odlišná, neboť pozice provázejícího učitele je jasně vymezena včetně cílů a klíčových činností při dlouhodobé spolupráci se studenty učitelství v rámci praxe a její reflexe.

Vzhledem k tomu, že to není samosvojná záležitost, ale jsme k tomu vedeni s Učitelem naživo, tak hodně věcí, které děláme s tím mentorem, jsou nějak předprogramované. Takhle nám to bylo nachystáno a my s radostí pijeme sladký nektar. Je to prostě vymyšlené dobře. Mně přijde geniální to nastavení, že máme chvíli koukat, chvíli učit a furt reflektovat. Ale já to беру tak, že je na nás uvalen shora, ale přitom ony se mu mnohé dvojice vymkly – jiní studenti říkají: no my hrozně učíme, ale způsobit, aby ten provázející učitel s náma reflektoval, je hrozně těžký. (Fedor; mentee, UNŽ)

Nastavená pravidla spolupráce s provázejícími učiteli zajišťují, že dotyční vědí, jaký režim spolupráce by měli dodržovat. Avšak, jak již bylo řečeno, v konečném důsledku záleží na vedení školy, zda tuto spolupráci posvětlí. Fedor rovněž poukázal na to, že jednotliví učitelé se liší v důslednosti, s jakou studenty reflexemi pravidelně provázejí.

3.3.2 Podpůrné vedení

Přístup k mentoringu ze strany vedení školy a jeho celková filosofie ovlivňuje, zda je mentoring vnímán jako podpora, nebo kontrola. Tuto kontrapozici můžeme ilustrovat dvěma odlišnými případy dvou zástupkyň ředitele z programu EFFECT a jejich mentees. Mentorka Simona z městské základní školy vysvětluje, jak se dostává do mentorské spolupráce s kolegyněmi:

Já to dělám tak, když si vaříme kafe, tak si povídáme, tak já o tom mentoringu nebo koučinku mluvím a číhám, kdo se chytne. A to mi přijde cenný, že si o to někdo řekne sám. (Simona; mentor, EFFECT)

Její mentee Olga potvrzuje, jak spolupráci se Simonou vnímá:

Vážím si jí jako zástupkyně, respektuju ji. Ale je mi blízká i jako člověk. Ta setkání jsou přátelská, ona je tak milá. (Olga; mentee, EFFECT)

V jiné škole zástupkyně a mentorka Nataša začala kolegyni poskytovat mentoring za jiných okolností, které již byly zmíněny výše:

Paní učitelka měla jít do první třídy, takže jsme se domluvily, že tu první třídu s ní projdu. (...) Nemůžu říct, že je to klasický mentoring – že by někdo přišel a vyloženě si vyžádal mentora, tak to se stává opravdu výjimečně. Spíš je to taková zakázka od vedení. (Nataša; mentor, EFFECT)

Zatímco u Simony vedla dobrovolnost spolupráce k úspěšné dlouhodobé podpoře její mentee, u Nataši podnět ke spolupráci pocházel od vedení školy a shledal se dle slov Nataši se strachem a nezájmem ze strany začínající učitelky. Pokud je mentoring domluven vedením školy, může to na menteeho působit jako signál, že něco dělá špatně. Naopak pokud si mentee sám mentoring domluví, je to jeho svobodná vůle a snaha na sobě pracovat.

Nataša objasňuje, jak dle jejího mínění protikladné přístupy vedení školy fungují (mentor, EFFECT):

Celková naše filosofie podpory kolegů není o kontrole a nějakých příkazech, ale o podpoře. A za těch pár let, co tady pracujeme, tak ti kolegové možná vnímají, že to je o té podpoře, a ne o tom jim něco přikazovat. A asi to dobře děláme, že tam ta důvěra je a nechaj se takhle podpořit a provést. Jak tady spolu o tom mluvíme, tak si uvědomuju, že to hodně záleží na tom nastavení v té škole. Že budou školy, kde tohle opravdu nemůže fungovat. Budou to ty školy, kde se opravdu dodržuje ta hierarchie a ty kontrolní systémy... Je to taková ta škola klasického typu, kde šéf kontroluje podřízený a jsou tam postihy. Tam tohle nemůže fungovat.

3.3.3 *Kultura spolupráce*

Kvalitu mentoringu ovlivňuje další významný rozměr – kultura školy, její celkové klima. Celkové nastavení mezilidských vztahů v pedagogickém sboru má vliv na to, zda je pro jednotlivce komfortní se otevřít před ostatními.

Kultura sdílení a spolupráce rovněž sama o sobě nastavuje způsob komunikace a poskytování zpětné vazby, kterou mentoring vyžaduje.

Adam (mentee, UNŽ) popisuje, jakým způsobem se dle jeho vnímání atmosféra školy propisuje do charakteru mentoringu:

Je tam dost přátelské prostředí, věci se tam řeší dost otevřeně. A hlavně se řeší, když je potřeba je řešit. Dokážu si představit, že na spoustě jiných školách se o tom mlčí, než aby se řešily. Takže to prostředí je tam otevřené pro takovýhle věci jako mentoring.

Mentee vysvětluje, že na jeho škole se problémy řeší a jednotlivci spolu intenzivně komunikují. Ačkoliv on je určitým elementem „zvenku“ a přichází jen jednou týdně, na praxi se náhle stává součástí školy a její chod má vliv na to, jak spolupracuje se svým mentorem.

Tento rozměr byl o to více důležitý v programu EFFECT, kde mentorskou dvojici tvořili kolegové z pedagogického sboru:

Je to s kým to sdílet, že se ti to nepovedlo – to si můžeš dovolit jen v kolektivu, kterému důvěřuješ. (Tatiana; mentor, EFFECT)

Důvěrné prostředí umožňuje jednotlivci dělat chyby a „obnažit se“, jak bylo diskutováno výše. Stejně tak Gréta (mentor, UNŽ) poukazuje na sdílení mezi kolegy coby důležitou praxi spjatou s mentoringem. V prostředí, kde se učitelé navzájem navštěvují a jsou zvyklí si vidět pod ruce, není ve spolupráci s menteeem pro ostých místo:

Sdílení na naší škole je velmi časté slovo. To je opravdu posun oproti dřívějšímu. Na naší škole mi ale přijde největší posun, že se tady sdílí: že si lidé nejedou na vlastním písečku a jsou otevření. Já si pamatuju, že dříve lidé třeba řekli, že tahle hodina se jim povedla, že to děti hezky uměly, ale že by dali někomu přípravu, nějaké pracovní listy, to ne, každý si to držel na svém. Teď jsou otevřené hodiny – „hele, já jsem něco připravil, přijďte se podívat“. (Gréta; mentor, UNŽ)

4 Diskuse výsledků

Prezentované výsledky výzkumu mentoringu umožnily zodpovězení výzkumných otázek, otevřely nové otázky a poskytly podněty pro další zkoumání.

Ve shodě s řadou zahraničních i našich autorů se potvrdila zásadní role kvality mentorského vztahu pro efektivitu mentoringu (Duschinská, 2011;

Fletcher & Mullen, 2012; Lazarová, 2010; Martin & Sifers, 2012; Orland & Barak, 2010; Píšová et al., 2011; Zachary, 2012). Zajímavou, výzkumně podloženou typologii mentorského vztahu formulují Píšová a kol. (2011, s. 115) a Duschinská (2010) s tím, že ne všechny typy mentorského vztahu lze považovat za funkční a efektivní pro profesní učení.

Většina autorů se shoduje v tom, že vytvořit kvalitní, skutečně funkční mentorský vztah v rovině osobnostních charakteristik i v rovině profesní je náročný úkol. Mentorský vztah je velmi komplexní, neboť do procesu mentoringu vstupují dvě osobnosti – mentor a mentee – které si přinášejí své individuální zkušenosti, představy, subjektivní porozumění mentoringu (jeho podstaty, cílů, své role v něm), svá očekávání a motivace směrem k mentoringu, emoce apod. Proto je řadou autorů zdůrazňován promyšlený výběr páru mentor a mentee (Fletcher & Mullen, 2012; Johnson, 2008; Lazarová, 2010; Orland & Barak, 2010; Píšová et al., 2011; Pol, 2007; Zachary, 2012), jehož důležitost potvrdil i náš výzkum.

Naše výzkumná data korespondují také s dalšími výzkumy, které byly v posledních letech realizovány v českém prostředí (např. Vítečková, 2018). Jde např. o zjištění týkající se rozmanitosti pojetí, vnímání rolí, klíčových kompetencí mentora (uvádějícího učitele) začínajících učitelů.

Důležitým cílem výzkumu bylo také identifikovat podmínky, které mají klíčový význam pro kvalitu mentoringu, a to na úrovni osobní, z pohledu dvou klíčových aktérů mentora a menteeho, a na úrovni institucionální, v rámci školy.

Analýza výzkumných dat týkajících se mentorů potvrdila, že pro kvalitu mentorského procesu mají zásadní význam specifické profesní dovednosti a osobnostní předpoklady. Řada autorů upozorňuje na riziko podceňování potřebnosti specifických mentorských dovedností (Feiman-Nemser, 2001; Johnson, 2008; Jones & Youngs, 2012). Mezi specifickými dovednostmi dominuje schopnost poskytovat zpětnou vazbu, vést mentorský rozhovor a schopnost cíleného rozvoje prostředí důvěry ve vzájemném vztahu.

Většina mentorů v našem výzkumu měla problém s poskytováním popisné zpětné vazby, bez hodnocení a poskytování rad. Měli tendenci předávat osvědčené zkušenosti a návody k řešení různých situací. Toto pojetí mentoringu, které odpovídá tzv. učednickému, instruktivnímu paradigmatu, jehož základním principem je behavioristické modelování s chápáním mentora jako vzoru, je považováno za překonané (Colley, 2002; Orland & Barak,

2010). Někteří autoři chápou tzv. klonování, kdy mentor vychovává, utváří (někdy nevědomky) menteeho jako svou kopii, jako jedno z rizik mentoringu (Sundli, 2007).

Klíčovým soudobým trendem v pojetí profesního rozvoje učitele a studenta učitelství a mentoringu jako nástroje jeho podpory je snaha posílit autonomii, reflektivní přístup, samostatnost a odpovědnost za svůj profesní růst (Johnson, 2008; Lazarová, 2010; Píšová, 2011). Vést mentees od závislosti a nezkušenosti k profesní autonomii, rozvíjet jejich aktivní přístup k sebe-rozvoji a sebeřízení, podporovat je v tom, aby řídili své vlastní učení a snažili se rozvinout v maximální míře svůj potenciál, je pro mentory z našeho výzkumu do budoucna výzvou ke zkvalitnění jejich práce.

Jako kruciální se také ukázala dovednost kritické reflexe a sebereflexe mentora, související se schopností odhalit své silné i slabé stránky, přiznat chybu. Rovněž na straně některých mentee se projevovala tendence naslouchat radám namísto aktivního hledání odpovědí. Oba tyto přístupy spojené s obavou z otevřenosti, ze zranitelnosti, z neúspěchu, jsou protichůdné vzhledem k základním principům mentoringu, mezi něž patří experimentování, společné hledání, reflexe stávajících prekonceptů, důvěra a sdílení (Clutterbuck, 2004; Furlong & Maynard, 1995; Richardson, 2005).

Důležitým předpokladem ke zvládnutí role mentora je také sebejistota mentora, zdravé profesní sebevědomí. I zde se ukázaly v našem výzkumu u mentorů rezervy – mentoři sami často své učitelské schopnosti zpochybňovali. K mentoringu obvykle přistupovali intuitivním, „kutilským“ způsobem, neboť většina mentorů neprošla systematickým vzděláváním a výcvikem v mentorských dovednostech. Při srovnání s praxí mentoringu ve vyspělých zemích a se zahraničními výzkumy dokládajícími důležitost vzdělávacích programů pro mentory zde vidíme v českém vzdělávacím systému bílé místo (Drago-Severson, 2004; Saphier et al., 2001).

Výzkum rovněž poukázal na různou míru otevřenosti reflexi a rozvoji reflektivních dovedností ze strany mentees. Korthagen (2004) i Schön (1983) tvrdí, že reflexe je přirozená jen pro některé učitele, zatímco jiným tento způsob uvažování není z typologického hlediska blízký. V českém prostředí se však ukázalo, že začínající učitelé, u nichž byla schopnost reflexe systematicky rozvíjena už v průběhu studia, jsou na kritickou reflexi své výuky, na sdílení zkušeností s kolegy, na společné profesní učení a kolegiální podporu

připraveni (Spilková, 2001; Píšová & Černá, 2006). Proto může odmítavý postoj k reflexi ze strany učitelů v praxi souviset s jejich vlastní zkušeností z vysokoškolského studia, pokud toto nepodporovalo vlastní konstrukci poznání, vyjadřování vlastních názorů a bezpečné prostředí pro dialog.

Vzhledem ke kulturní podmíněnosti procesů mentoringu, kterou prokázaly některé komparativní výzkumy (Píšová et al., 2011), se nabízí otázka, do jaké míry jsou uvedená zjištění specifická pro český, event. středoevropský prostor vzhledem k post-komunistické minulosti s akcentem na konformitu, potlačování individuálního rozvoje, kontrolu, strach z kritiky a jejích důsledků apod. Uvedené sociokulturně podmíněné charakteristiky nejsou slučitelné s procesem vlastního přebírání odpovědnosti za rozhodování a jednání, k němuž mentoring vede (Lazarová, 2011).

Analýza výzkumných dat také umožnila formulovat podmínky, které mají zásadní význam pro kvalitní mentoring na úrovni školy. Klíčovou roli hraje vedení školy, celková filozofie a přístup ke vzdělávání žáků, profesnímu růstu učitelů a k rozvoji školy. Mezi podmínkami, které ovlivňují efektivitu mentoringu na úrovni vedení školy, dominují: (a) důraz na profesní rozvoj učitelů, podporu jejich dalšího vzdělávání; (b) vytváření bezpečného prostředí ve škole, sociálního klimatu založeného na vzájemné důvěře a respektu; (c) pojetí školy jako učící se komunity, podpora kultury spolupráce, sdílení zkušeností a kolegiální podpory (párová, tandemová výuka, vzájemné hospitace, otevřené hodiny pro kolegy aj.).

Významnou roli má také víra vedení školy v sílu mentoringu, přesvědčení o jeho významu pro profesní učení jednotlivých učitelů, pro rozvoj jejich profesních kompetencí, pro zlepšení spolupráce mezi učiteli a pro pedagogický rozvoj školy. Pokud jde o mentoring studentů učitelství a vytváření příznivých podmínek pro jeho realizaci, je důležité, aby byl ředitel přesvědčen, že nejde jen o službu školy budoucím učitelům, ale že mentorská spolupráce je přínosná i pro profesní rozvoj mentorů, a tím i pro celou školu.

Naše výzkumná zjištění jsou ve shodě s řadou zahraničních výzkumů, které potvrdily význam kultury spolupráce a důvěry pro kvalitu mentoringu (Elliot & Calderhead, 1994; Pennanen et al., 2016) a pedagogického leadershipu v profesním růstu pedagogů (Flores, 2004; Male & Palaiologou, 2015). Kolegiální podpora a spolupráce mezi učiteli jsou považovány za podstatný znak „dobré, učící se školy“ (např. Pol, 2007).

Diskusi zjištěných dat uzavíráme konstatováním, že jsme si vědomi limitů výzkumu subjektivního vnímání mentorské spolupráce z pohledu zapojených aktérů. Jedním z nich je absence pozorování samotných mentorských setkání, které by přesněji ukázaly formu spolupráce mezi danými mentory a mentees, a rovněž fakt, že v případě projektu EFFECT byly rozhovory v řadě případů realizovány poté, co mentoring skončil (některé dvojice po skončení projektu dále nepokračovaly ve spolupráci).

Dalším limitem může být omezená výpovědní hodnota párových rozhovorů, při nichž se respondenti do přílišné míry nevyjadřovali k charakteru mentorského vztahu a spolupráci s kolegou. Tento formát rozhovorů však poskytl prostor respondentů na sebe reagovat a doplňovat se. Možnosti a meze obou typů rozhovorů byly kriticky reflektovány. V neposlední řadě školy a učitelé zahrnutí do studie představovali specifický výsek učitelské populace, nejednalo se o reprezentativní ani jednotný vzorek. Naším záměrem je ve výzkumu mentoringu pokračovat a získané výsledky výzkumu ověřovat v jiných kontextech a na širším výzkumném vzorku.

5 Závěr

Mentoring je dnes celosvětově považován za jeden z významných nástrojů podpory profesního rozvoje učitelů. Efektivita mentoringu, jeho konkrétní přínosy jak pro začínající učitele a studenty učitelství, tak také pro učitele s delší praxí v rámci jejich celoživotního profesního růstu, byla prokázána i výzkumně (Drago-Severson, 2004; Ingersoll, 2001; Lazarová, 2010; Leshem, 2008; Píšová et al., 2011; Portner, 2005).

Zavádění mentoringu do škol představuje značný potenciál v rovině pedagogické (zkvalitňování výuky, růst profesního sebevědomí, self-efficacy – Ingersoll & Strong, 2011), psychologické (podpora školního klimatu, spokojenosti v profesi, psychické pohody učitelů, prevence vyhoření) i ekonomické (snížení fluktuace učitelů a odchodů z profese – Jones & Youngs, 2012; Pogrund & Cowan, 2013).

Mentoring je také jedním z nástrojů k podpoře profesionalizace učitelství a profesionality učitelů (Yusko & Feiman-Nemser, 2008). Podporuje profesní autonomii a přebírání vlastní odpovědnosti za rozhodování a jednání, přispívá výrazně k formování profesní identity prostřednictvím systematické reflexe vlastní práce v interakci s druhými (Pravdová, 2014; Spilková, 2004). Reflexe a rozvoj reflektivní praxe jako zásadní koncepty mentoringu (Píšová

et al., 2011) jsou proto, mimo jiné, významnými podmínkami profesionalizace učitelství. Paradoxně se však může mentoring stát za určitých okolností i cestou k de-profesionalizaci (Píšová et al., 2011).

Výzkumně je doložen přínos mentoringu pro rozvoj konkrétní školy i školství obecně. Mentoring zásadním způsobem ovlivňuje kulturu a klima školy, utváření bezpečného prostředí podporujícího spolupráci mezi učiteli, pocit souvátlosti se školou, vzájemnou podporu a sdílení zkušeností. Začínajícím učitelům pomáhá k rychlejší adaptaci a profesní socializaci, a snižuje tak riziko odchodu z profese v prvních letech po nástupu do praxe, které je u této kategorie učitelů poměrně vysoké (Hanušová et al., 2017; Jones & Youngs, 2012; Lazarová, 2010; Pogrud & Cowan, 2013; Vítečková, 2020).

Řada výzkumů dokládá přínos mentoringu také pro starší učitele ve smyslu jejich tzv. zpětné socializace a revitalizace (Lazarová, 2010; Leshem, 2008). Bylo potvrzeno, že u učitelů, zapojených do mentoringu, se zlepšily jejich vztahy se žáky, kolegy a začali i více komunikovat s širší profesní komunitou. Získali novou inspiraci v oblasti strategií výuky, myšlení, vědomostí, vyučovacího stylu (Fletcher & Mullen, 2012; Leshem, 2008). U učitelů-mentorů se posiluje jejich pocit užitečnosti, kompetentnosti, navyšuje se sebedůvěra a rozvíjí se vztah k mladším kolegům (Lazarová, 2011). Důležitá je emoční rovina, pocit uspokojení z toho, že zvládají roli mentora, hlavně v okamžiku, kdy jsou zřetelné pokroky menteeho a oni si uvědomí svůj podíl na tomto úspěchu (Beck & Kosnik, 2002). Zdůrazňován je také význam mezigeneračního transferu jedinečných zkušeností pro rozvoj školy a pro stabilizaci učitelského sboru (Rabušicová et al., 2016).

Uvedené přínosy mentoringu mají význam nejen pro konkrétní školy, ale mají potenciál zásadním způsobem přispět ke zvyšování kvality učitelů v širším měřítku, a tím i ke zkvalitňování vzdělávacího systému. Ve většině vyspělých zemí je mentoring považován za klíčový nástroj systémové podpory profesního rozvoje učitelů a profesního učení studentů učitelství. V posledních třiceti letech se stal jednou z priorit vzdělávací politiky v oblasti přípravy učitelů a jejich celoživotního profesního růstu, o čemž svědčí řada strategických dokumentů na národní i evropské úrovni. Je teoreticky propracovaný, výzkumně ověřovaný a realizovaný v různých podobách ve školských systémech mnoha zemí (zejména ve Velké Británii, Irsku, USA, Nizozemí, Belgii, Kanadě, Německu, Francii, severských zemích – Píšová et al., 2011; Spilková et al., 2010). Mentoring je součástí oficiálních struktur, nezřídka je i legislativně zakotven, což znamená, že jsou vytvářeny podmínky pro jeho realizaci.

V kontrastu se zahraniční situací je mentoring v českém školství v počátečních fázích vývoje. Existuje jediná ucelená monografie, prezentující klíčová teoretická východiska, přehled výsledků zahraničních výzkumů i data z výzkumných šetření českých autorů (Píšová et al., 2011). V realitě českého (zejména základního) školství se mentoring objevuje ve všech svých podobách (u začínajících učitelů, studentů učitelství i učitelů s delší praxí). Většina těchto aktivit je však realizována neformálně, spontánně a intuitivně bez školskopolitické a legislativní podpory (Lazarová, 2010). Neexistenci systémové podpory profesního rozvoje učitelů a mentoringu jako jednoho z jejích nástrojů považujeme za deficit českého vzdělávacího systému a nápravu tohoto stavu za naléhavou výzvu pro vzdělávací politiku.

Profese, tedy povolání založené na znalostech (Bilton, 2002; Haralambos & Holborn, 2008), jsou charakterizovány pracovní autonomií a otevřeností k růstu poznání (Freidson, 2004; Higgs & Titchen, 2001). Rovněž profesní identita coby základní profesní předpoklad je do značné míry utvářena díky kvalitní reflexi v interakci s druhými (Pravdová, 2014; Spilková, 2004). Reflexe a rozvoj reflektivní praxe jako zásadní koncepty mentoringu (Píšová et al., 2011) jsou proto, mimo jiné, významnými podmínkami profesionalizace učitelství. Právě mentoring tak může být jedním z nositelů změny, v čemž tkví jeho potenciál pro profesionalizaci učitelství, pozdvižení postavení učitelů a zlepšování podmínek jejich práce (Yusko & Feiman-Nemser, 2008).

Závěrem zdůrazňujeme, že zavádění mentoringu do škol s sebou nese značný, v českém školství dosud nevyužitý, potenciál v rovině pedagogické (zkvalitňování výuky), psychologické (podpora školního klimatu a psychické pohody učitelů) i ekonomické (snížení fluktuace učitelů a odchodů z profese). Rovněž jsou výzkumně popsány benefity mentoringu pro samotné mentory, pro něž představuje možnost tzv. zpětné socializace a revitalizace i rozvoj lídrovství (Leshem, 2008). Pro naplňování tohoto potenciálu je třeba řízeně rozvíjet aspekty práce učitelů, které tuto formu kolegiální podpory umožňují – vybavovat učitele reflektivními dovednostmi, utvářet na školách bezpečné prostředí podporující spolupráci a posilovat pedagogický leadership vedení škol.

Literatura

- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Co.
- Barriball, L. K., & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: A discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 328–335.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29, 81–98.
- Bilton, T. (Ed.). (2002). *Introductory sociology*. 4. vyd. Palgrave.
- Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J.-C., Bucheton, D., & Demougin, P., Gordon, J., Sellier, M., Udave, J. P., & Valette, S. (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe*. European Commission, Directorate General For Education and Training.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everybody needs a mentor*. 4. vyd. CIPD.
- Colley, H. (2002). A rough guide to the history of mentoring from Marxist feminist perspective. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 257–273.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Crkalová, A., & Riethof, N. (2012). *Průvodce světem koučování a osobnostní typologie*. Albatros.
- Darling-Hammond, L. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 42(13), 16–20.
- Day, Ch. (2004). *A passion for teaching*. Routledge Farmer.
- Drago-Severson, E. (2004). *Helping teachers learn. Principal leadership for adult growth and development*. Corwin Press.
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* Bloomsbury.
- Elliot, B., & Calderhead, J. (2004). Mentoring for teacher development: Possibilities and caveats. In D. McIntyre, M. Wilkin & H. Hagger (Eds.), *Mentoring. Perspectives on school-based teacher education*. Routledge.
- Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe*. European Commission.
- Eurydice. (2015). *Strengthening teaching in Europe. New evidence from teachers compiled by Eurydice and CRELL*. Brussels.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.
- Fletcher, S. (2000). *Mentoring in schools. A Handbook of good practice*. Kogan Page.
- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297–318.
- Freidson, E. (2004). *Professionalism: The third logic*. Polity Press.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers. The growth of professional knowledge*. Routledge.

- Glickman, C. D., & Bey, T. M. (1990). Supervision. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teachers education* (s. 549–566). Macmillan.
- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.
- Haralambos, M., & Holborn, M. (2008). *Sociology: Themes and perspectives*. 7. vyd. Collins.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Portál.
- Higgs, J., & Titchen, A. (Eds.). (2001). *Practice knowledge and expertise in the health professions*. Butterworth-Heinemann.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortage: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Johnson, K. F. (2008). *Being an effective mentor. How to help beginning teachers succeed*. Corwin Press.
- Jones, N., & Youngs, P. (2012). Attitudes and affect: Daily emotions and their association with the commitment and burnout of beginning teachers. *Teachers College Record*, 114(2), 1–36.
- Kopřiva, P. (2005). *Respektovat a být respektován*. Spirála.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of good teacher: Toward a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625.
- Lazarová, B. (2011). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 55(3–4), 59–69.
- Leshem, S. (2008). Novices and veteran journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 204–215.
- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*, 16(1), 297–351.
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. 1. část. *Pedagogika*, 57(4), 364–379.
- Lukas, J. (2008). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. 2. část. *Pedagogika*, 58(4), 1–13.
- Male, T., & Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214–231.
- Martin, S. M., & Sifers, S. K. (2012). An evaluation of factors leading to mentor satisfaction with the mentoring relationship. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 940–945.
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching*. 3. vyd. Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Moris, J., & Copestake, J. G. (1993). *Qualitative enquiry for rural development: A review*. Intermediate Technology Publications Ltd (ITP).
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.

- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- Orland Barak, L. (2010). *Learning to mentor-as-praxis: Foundations for a curriculum in teacher education*. 1. vyd. Springer.
- Parsloe, E. (1992). *Coaching, mentoring and assessing*. Kogan Page.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Karolinum.
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L. T. (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27–53.
- Penuel, W. R., & Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83–92.
- Petrášková, M. A., Prausová, I., & Štěpánek, Z. (2014). *Mentorink: Forma podpory nové generace*. Portál.
- Píšová, M. (2010). Učitel-expert – přehled výzkumných trendů a jejich výsledky. *Pedagogika*, 54(3–4), 47–58.
- Píšová, M., Duschinská, K., Kargerová, J., Lampertová, A., Lukavská, E., & Szimethová, M. (2011). *Mentoring v učitelství*. Univerzita Karlova.
- Pogrud, R. L., & Cowan, C. (2013). Perceptions of a statewide mentor program for new itinerant vision professionals. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(5), 351–358.
- Pol, M. (2000). *On reflective practitioner research in Czech education*. Presented at the Annual International Practitioner Research Conference, Innsbruck.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Masarykova univerzita.
- Portner, H. (Ed.). (2005). *Teacher mentoring and induction. The state of the art and beyond*. Corwin Press.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Masarykova univerzita.
- R Core Team. (2013). *The R project for statistical computing*. <http://www.r-project.org>
- Rabušicová, M., Brücknerová, K., Kamanová, L., Novotný, P., Pevná, K., & Vařejková, Z. (2016). *Mezigenerační učení. Teorie, výzkum, praxe*. Masarykova univerzita.
- Ragin, C. C., & Becker, H. S. (Eds.). (1992). *What is a case?: Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge university press.
- Richardson, V. (Ed.). (2005). *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings*. Routledge.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25–41.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research*. 4. vyd. Wiley.
- Saldana, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Sandelowski, M. (2008). Theoretical saturation. In *The Sage encyclopedia of qualitative methods* (s. 875–876). Sage Publications.
- Saphier, J., Freedman, S., & Aschheim, B. (2001). *Beyond mentoring comprehensive induction programs: How to attract, support, and retain new teachers*. Newton.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate.

- Smetáčková, I., Vondrová, E., & Topková, P. (2017). Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *E-pedagogium*, 17(1), 59-75.
- Spilková, V., & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Univerzita Karlova.
- Spilková, V. & Vašutová, J. (Eds.). (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Univerzita Karlova.
- Spilková, V. (2004). *Současné problémy vzdělávání učitelů*. Paido.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Procedures and techniques for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Stuchlíková, I., & Janík, T. (2017). Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*, 27(1), 243–266.
- Sundli, L. (2007). Mentoring - A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201–214.
- Suri, H. (2001). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63–75.
- Švaříček, R., Šedová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Tolley, L., et al. (1996). *The professional development management file*. Chris Kingston Publishing.
- Turner, D. W. (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754–760.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Vonk, J. H. C. (1993). Mentoring beginning teachers: mentor knowledge and skills. *Mentoring*, 1(1), 31–41.
- Walterová, E., & Starý, K. (2006). Potenciál změny v realitě školy: strategie případové studie. *Orbis scholae*, 1(1), 77–97.
- Whitmore, J. (2010). *Coaching for performance: Growing human potential and purpose—the principles and practice of coaching and leadership*. Nicolas Brealey.
- Willis, G. B. (2004). *Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design*. Sage Publications.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.
- Yusko, B. & Feiman-Nemser, S. (2008). Embracing contraries: Combining assistance and assessment in new teacher induction. *Teachers College Record*, 110(5), 923–953.
- Zachary, L. J. (2012). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. 2. vyd. Jossey-Bass.

Autoři

Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická,
Katedra anglistiky a amerikanistiky, Studentská 84, 532 10 Pardubice,
e-mail: vladimira.spilkova@email.cz

Barbora Zavadilová, MPhil., Učitel naživo, z. ú., Vršovická 817/5, 101 00 Praha,
e-mail: barbora.zavadilova@ucitelnazivo.cz

Mentoring as a way to support the professional learning of teaching students and teachers

Abstract: The introductory part discusses the phenomenon of mentoring as an instrument of professional development of both teachers and student teachers. Theoretical foundations and key concepts necessary for the understanding of the research on mentoring are presented. The main aim of the study is the presentation of qualitative research on the context and conditions of successful mentoring and possible barriers inhibiting mentoring cooperation. These findings are explored in light of the context of the aim to increase professionalization of the teaching profession and support lifelong professional development. The study identifies key aspects of mentoring, such as mentor's feedback skills and mentee's reflective competence, as well self-esteem of the mentor and cooperative school culture. The paper concludes with a summary of main benefits of mentoring for beginner teachers, student teachers, experienced teacher, school improvement and schooling in general.

Key words: professional learning, teacher education, mentoring, research on mentoring