

Role pedagogického mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitele základní školy

Marcela Otavová

Abstrakt

Cílem statí je zasadit institut pedagogického mentora do kontextu zvyšování profesních kompetencí učitele primární školy v dalším a celoživotním vzdělávání. Autorka nejprve popisuje některá významná specifika mentorské práce s ohledem na modely profesního rozvoje a přístupy k podpoře procesů profesního rozvoje, které odrážejí paradigmatickou pluralitu této široké oblasti. Uvádí typologie autorů zabývajících se tímto tématem (Doyle, Schön, Shulman, Kolb a Korthagen). Druhá část práce specifikuje pojetí mentoringu jako reflektivního procesu ve srovnání s dalšími formami kolegiální podpory učitelů praktiků – koučingem a supervizí. Ve třetí části statí autorka publikuje základní vymezení a principy interní mentorské činnosti, definuje konkrétní aspekty pedagogické práce mentora a popisuje dynamiku mentorského vztahu k pedagogickému mentee ve školách pracujících v projektu Pomáháme školám k úspěchu.

Klíčová slova: učitel, mentor, mentoring, učení, profesní rozvoj, kompetence, reflexe

Role of educational mentor in enhancing professional competencies of primary school teachers

Abstract

The aim of this academic article is to contextualize the role of mentor in enhancing professional competencies of a primary school teacher in further and lifelong education. At first, the author describes important specifics of mentor work considering the professional development models and their process approaches that reflect paradigmatic plurality of the area. The author reproduces typologies of other authors dealing with this topic (Doyle, Schön, Shulman, Kolb and Korthagen). The second part of the article specifies the mentoring approach as a reflective process by comparison with another forms of practical teachers peer support – coaching and supervision. In the third part of the article, the author publishes the essential description and internal mentor work principles, defines particular aspects of mentor's educational work and describes the mentor-mentee relationship dynamics, which is specific for '*Pomáháme školám k úspěchu*' project.

Key words: teacher, mentor, mentoring, learning, professional development, competencies, reflection

Úvod

V této stati se budeme věnovat roli mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitelů základní školy. Uvědomujeme-li si, že v současné době v České republice neexistuje oficiální systém profesní podpory učitelů a zároveň víme, že nároky kladené na učitele se stále zvyšují nejen v souvislosti s implementací kurikulární reformy, je zřejmé, že profesní praxe na mnohých školách odhalují potencionální či velmi konkrétní tendence využít vlastní zdroje pro zvyšování efektivity výuky. Velmi často jdou tyto tendence ruku v ruce s popisem kvality na školách, formulací profesního standardu učitelské práce, který zahrnuje širokou škálu osobnostních a profesních kompetencí popsanych souborem kritérií a indikátorů. Učitelé i vedoucí pracovníci škol si uvědomují, že rozvoj některých nezbytných kompetencí nemůže být v odpovídající míře součástí přípravného vzdělávání učitelů. Interní mentorská podpora je jedním z efektivních modelů, který vnáší do kolegiální spolupráce činnostní, zkušenostní a reflektivní rozměr.

1 Modely profesního rozvoje pedagogů

Modely profesního rozvoje pedagogů odrážejí poznatky o jejich profesním růstu. V této kapitole budou představeny modely, které silně ovlivnily koncepce přípravného a celoživotního vzdělávání pedagogů. Akademické, rekonstrukcionistické, humanistické, pragmatické a kriticko-empirické pojetí profesního růstu učitele představil ve své práci Doyle (1993), a popsal tak učitele mladšího profesora, inovátora, plně funkční osobnost, dobrého zaměstnance a reflektujícího profesionála. Doyle navázal na Zeichnerovu typologii (1983) rozlišující pět modelů profesního rozvoje, a sice model založený na osvojování předepsaných principů efektivního vyučování, model akcentující osobnostní růst, model chápající učitelství jako tradiční řemeslo, model rozvíjející reflektované jednání učitele a model směřující k aplikaci vědeckého poznání. Schönův model reflektivní praxe, který je založen na kritice pozitivistického pojetí profesního rozvoje učitele, představuje reflexi jako klíčovou fázi procesů profesního učení. Profesní vědění je konstruováno v činnosti samé a učitel je aktivní spolutvůrce poznání. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 31)

1.1 Procesy profesního učení

Konstruktivistické, sociálně konstruktivistické a humanistické teorie vzdělávání mají v současné pedagogické realitě určující vliv. Píšová, Duschinská (2011, s. 35) představují Kolbův cyklus zkušenostního učení (1984), kterým autor navázal na práci Piageta v oblasti psychologie a Deweyho a Lewina v oblasti filozofie a sociologie, je široce přijímán a má velký vliv na modelování procesů profesního učení. Kolb uvádí čtyři fáze učení ze zkušenosti, 1. konkrétní zkušenost – 2. reflexe (zkušenost je generalizovaná a uvědomovaná) – 3. konceptualizace (zkušenost se stává součástí abstraktní představy) – 4. aktivní experimentování (zkušenost je kvalitnější a využitelná v dalším životě). Výzkumem prokázal, že učitelé často upřednostňují tzv. akomodující styl, který jako hlavní faktor učení vnímá samotnou činnost. Shulmanův model pedagogického uvažování a jednání, který je Kolbovým cyklem zkušenostního učení silně ovlivněn, operuje s procesy, které zahrnují porozumění obsahu a cílům vzdělávání, uchopení vzdělávacího obsahu ve formě didaktických strategií a technik s ohledem na specifické odlišnosti žáků, konkrétní pedagogický výkon, hodnocení ve vztahu k učivu i k procesům vyučování a učení žáků, reflexi pedagogické práce a nové porozumění obsahu a cílům, procesům učení, žákům i sobě samému. Uvedené autorky prezentují dále na s. 36 Korthagenův model spirálového ideálního procesu reflexe (2001), který se vyznačuje kontinuálními reflektivními cykly (*action – looking back on the action – awareness of essential aspects – creating alternative methods of action – trial*) a je v poslední době pro reflektivní činnost učitele častým východiskem.

1.2 Paradigmata podpory profesního rozvoje

Stejně jako existuje velké množství poznatků o profesním růstu pedagogů, jejichž poznání reflektujeme skrze optiku výzkumů modelů profesního rozvoje a koncepcí vzdělávání učitelů, v odborné literatuře najdeme také mnohé přístupy k podpoře profesního rozvoje učitelů. Cooper (1995) charakterizoval tři hlavní paradigmata přístupů k podpoře profesního rozvoje učitele, paradigma pozitivistické, kde je podpora zaměřena na diagnostiku problémů v průběhu pozorování vyučování, návrh změn a hodnocení výkonu vzhledem ke stanovenému cíli, paradigma fenomenologické, v jehož rámci je podpora vnímána jako pomoc učiteli rozvíjet svůj vyučovací styl, kde jde o provázení na cestě k profesnímu rozvoji a facilitaci a paradigma založené na kritické teorii, kde je podpora směřována k přijetí větší zodpovědnosti učitele za vytváření edukačního prostředí, které staví na morálních hodnotách. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 37, 38) Eklektický model kombinující prvky různých přístupů se základnou ve fenomenologické orientaci považují Píšová a Duschinská za relevantní ve vztahu k pojetí učitele a jeho profesního rozvoje.

2 Koučing, supervize, mentoring

Schopnost učitele reflektovat vlastní praxi není jediným pramenem pro učení se vyučovat (learning to teach), je potřeba se více zaměřit na výzkum učitelova jednání, efektivitu využívaných metod a strategií a konkrétní dopad na procesy učení žáků. Je důležité tyto tendence zohlednit v koncepci počátečního vzdělávání, ale především v následném profesním rozvoji pedagogů.

Významnou roli v tomto procesu může mít mentorská podpora. Je však žádoucí její implementaci v praxi základních škol odlišit od principů koučování a supervize. Byť prostředky a metody zmíněných forem podpory se mohou v mnoha aspektech překrývat, asymetrický vztah mezi osobou trénující a trénovanou, akcent na výkon, dominance řízení a dohledu v případě supervize a omezené příležitosti spojené s organizační strukturou škol v případě koučingu, mentoring v pedagogické praxi privilegují. Koučing lze popsat jako interaktivní proces, jehož cílem je vytvořit pro koučovaného takové optimální motivační podmínky, aby plně rozpoznal svůj potenciál a našel si svou vlastní cestu rozvoje, konkrétní cíl. Kouč doprovází, klade otázky, podporuje a reflektuje úroveň naplňování cíle. V prostředí základních škol se spíše setkáváme s institutem tzv. zavádějících učitelů, učitelů služebně starších, pedagogických lídrů, kteří s ohledem na svou aprobaci přebírají nad svými začínajícími kolegy patronát. Často je to tedy právě mentorská podpora, která vystihuje vztah mezi zavádějícím učitelem a jeho mladým kolegou a může hrát v následném profesním rozvoji pedagoga stěžejní roli, byť jde o neformální spolupráci. Je zřejmé, že v pedagogické praxi základního vzdělávání

najdeme mnoho příležitostí pro spolupráci mentora a jeho mentee, tato spolupráce však bude reflektovat rozmanité cíle, pracovat s různými předpoklady a východisky.

Tab. 1

Kouč, supervizor a mentor v pedagogické praxi

Kouč	Supervizor	Mentor
Motivuje	Motivuje	Motivuje
Doprovází	Řídí	Předává zkušenosti
Klade otázky	Dohlíží	Radí
Vede k samostatnosti	Posuzuje a hodnotí	Rozvíjí
Podporuje	Poskytuje zpětnou vazbu	Podílí se na plánování
Definuje cíle	Reflektuje úroveň naplňování cíle	Předkládá konkrétní postupy
Reflektuje úroveň naplňování cíle		Poskytuje zpětnou vazbu

2.1 Model mentoringu J. Herona

Heronův model mentoringu (1975) popsáný v publikaci *Six-Category Intervention Analysis*, model popisující šest kategorií mentorské intervence, vymezuje dva základní styly: autoritativní a facilitativní styl. Z hlediska komunikace a kooperace v rámci pedagogického týmu je v učitelské praxi využitelnější facilitativní model mentoringu, vyznačující se nedirektivním stylem a partnerským přístupem. Model, v němž mentor vytváří podmínky na základě individuálních potřeb a postojů menteeho, podporuje ho a pomáhá mu získat sebevědomí k definování a realizaci vlastního řešení, odhalení vlastního pohledu na pedagogickou situaci, u níž dokáže s podporou dojít k vlastnímu rozhodnutí. Autoři Petrášová, Prausová, Štěpánek (2014, s. 51) uvádějí typické otázky a typy komunikace, které může mentor používat v jednotlivých přístupech a stylech mentorinku.

Tab. 2

Přehled stylů intervence

Autoritativní styl	Facilitativní styl
Příkazový – předávání rad, doporučení, poučení	Katarzní – empatický přístup, vytváření podmínek pro vyjádření pocitů
Informativní – poskytování informací, instrukcí, názorů a zkušeností	Katalytický – aktivní naslouchání, vybízení k sebereflexi, podpora sebeřízení a schopnosti samostatně řešit situace
Konfrontační styl – konstruktivní kritika, formulace zpětnovazebních otázek	Podporující – koncentrace pozornosti na dovednosti, kvality a úspěchy, zvyšování sebevědomí

3 Projekt Pomáháme školám k úspěchu

V čem tedy spočívá přínos mentoringu pro profesní růst učitelů? Jaké podmínky edukační proces mentorské podpory nabízí? Odpověď na tyto otázky lze odvodit z následující specifikace konkrétních aspektů mentoringu na základě osobní zkušenosti práce mentora ve škole zapojené do projektu Pomáháme školám k úspěchu. V tomto dlouhodobém vzdělávacím projektu pro veřejné základní školy v ČR, který realizuje Nadace The Kellner Family Foundation zastoupená expertní radou projektu, v současnosti pracuje sedm modelových škol, které jsou zároveň otevřenými centry pedagogické inspirace v regionech ČR, a tři školy spolupracující. Hlavním cílem projektu je, aby se každé dítě učilo naplno a s radostí, aby žáci i učitelé zažívali pocit úspěchu a měli chuť se stále zlepšovat.

3.1 Specifikace modelů profesního rozvoje v projektu Pomáháme školám k úspěchu

Nastavení rozmanitých modelů spolupráce je v realizaci projektu Pomáháme školám k úspěchu stěžejním faktorem. Kolegiální podpora je realizována formou interních oborových sdílení, v rámci kterých se učitelé navzájem obohacují o cenné zkušenosti z vlastní praxe a prostřednictvím kterých mohou reflektovat svůj pokrok a nahlédnout zónu svého nejbližšího rozvoje v dané oblasti. Projekt vytvořil příležitosti pro široké využití potenciálu otevřených hodin s jasně definovanými cíli a následnou reflexí, poskytováním kolegiální popisné zpětné vazby. Je také vytvořen systém meziškolních oborových sdílení klíčových témat, které projekt akcentuje a které podporují naplňování hlavního projektového cíle – aby se každé dítě učilo naplno a s radostí. Jsou realizovány celotýmové vzdělávací semináře, na jejichž přípravě se podílí jak externí odborníci, tak vedoucí pedagogičtí pracovníci škol. Na projektovém YouTube vzniká videoučebnice s inspirativními ukázkami z výuky, zde mohou učitelé sdílet metodická videa a záznamy ze seminářů. Učitelé mají k dispozici podporu pedagogického konzultanta, asistentů pedagoga a párových učitelů, což zkvalitňuje edukační proces nejen v oblasti individualizace výuky.

3.2 Implemetace interní mentorské podpory v kontextu profesního rozvoje pedagogů školy v projektu Pomáháme školám k úspěchu

Začlenění práce interních mentorů do celkového systému podpory profesního rozvoje a kvality edukačního procesu v rámci projektu Pomáháme školám k úspěchu probíhalo v několika etapách. Od počátku bylo žádoucí hledat ve školním pedagogickém týmu

takové učitele, kteří v rámci udržitelnosti kvality edukačního procesu budou plnit funkci pedagogických lídrů, mentorů i po skončení projektu.

Tab. 3

Přípravná fáze implementace interní mentorské podpory

Opatření	Popis
dotazníkové šetření	odhalení postoje učitelů k institutu mentora
nabídka konkrétních informací	seznámení se specifiky mentoringu v projektu PŠÚ
nabídka mentorské podpory	písemné vymezení oblastí podpory, aktivit, strategií a forem spolupráce s mentee
vytvoření podmínek pro mentorskou podporu	opatření vedení školy – mentorské hodiny z úvazku, kurz mentorských dovedností, atd.
příklady dobré praxe na bázi kolegiální kooperace	reflexe konkrétních forem kolegiální spolupráce a jejich výsledky v uplynulém období
sebereflektivní činnost pedagogů	osobní zamyšlení učitele nad naplňováním cílů své výuky

Ukázalo se, že právě úvodní, přípravná fáze a průběžná reflexe mentorské spolupráce měly zásadní vliv na současnou podobu efektivní mentorské spolupráce na naší škole. V dotazníku, který byl předložen všem pedagogickým pracovníkům školy na začátku prvního roku projektu, se učitelé a vychovatelé zamýšleli nad podstatou osobnosti mentora, jeho rolí v edukačním procesu, ale také nad vlastní potřebou s mentorem spolupracovat. Úvodní průzkum prokázal, že většina učitelů není připravena a ochotna v nově představeném modelu pracovat. Bylo zřejmé, že pedagogové nereflektovali potenciální pozitivní přínos pro jejich praxi, byť byli obeznámeni s konkrétními dopady na kvalitu edukace prostřednictvím výsledků práce mentorů v pilotních projektových školách. S vybranými učiteli v pilotních školách projektu byly realizovány rozhovory, z kterých vyplynulo, že začleňování mentorské práce do komplexní pedagogické podpory a její vývoj probíhaly téměř stejným způsobem, pedagogové se setkávali s týmiž úskalími, ve srovnatelném časovém horizontu.

Příklad 1:

Interní mentor je nějaký odborník, který dokáže své zkušenosti a dovednosti nějak předávat dál. Umí výborně spolupracovat, komunikovat, měl by být empatický, nikomu nic nevnučovat – pouze nabízet. Vzhledem k velikosti našeho sboru, existenci subtýmů + práci pedagogické konzultantky považuji tuto funkci za ne zcela přínosnou. Myslím si, že kdybychom mohli více využívat spolupráce v subtýmech (vzájemné hospitace, dost času na scházení se a spolupráci), bylo by to mnohem přínosnější. A taky bychom nemuseli pořád něco sepisovat!!!

Příklad 2:

Mentory bychom brali, jen je potřeba vymezit konkrétně jejich práci. Trochu se nám to kryje s projektovou konzultantkou a nevíme, jestli by to lidé využívali, jaký by byl úvazek mentora? Musíme využít tuto formu podpory? Kdo by se stal mentorem? Těch otázek tam vyvstává celá řada, takže uvidímenapř. jsme natolik vyspělý ped. sbor, že dokážeme s mentorem pracovat (spolupracovat)?

Příklad 3:

Mentor – nevidím, kde a v čem by se mohl uplatnit... Další asistentka ředitele?

Příklad 4:

Mentor je odborník v nějaké oblasti, který by měl v této oblasti ostatní vést. Zatím na naší škole mentora nepotřebujeme a nejsme pro zavedení této funkce.

Proč učitelé v tak velké míře odmítali podporu ve formě mentorů? Nabízí se odpověď, protože ji jako podporu nevnímali. Více než pomoc pro ně nová forma spolupráce znamenala více práce, nutnosti osvojit si zbrusu novou kompetenci, o jejímž využití nejsou přesvědčeni.

Tab. 4

Realizační fáze implementace interní mentorské podpory

Opatření	Popis
formulace plánu osobního pedagogického rozvoje	písemná formulace cíle pedagogického rozvoje mentora, popis současného stavu v zamýšlené problematice, požadovaná podpora, důkazy o naplnění cíle, popis efektivity ve výkonech učitelů a žáků, nástin pokračování v pedagogickém rozvoji
realizace pedagogické činnosti ve spolupráci s mentorem	realizace konkrétních forem spolupráce – otevřené hodiny mentora, párová výuka, poskytování popisné zpětné vazby, formulace cílů výuky a jejich naplňování, atd.
průběžná reflexe spolupráce s mentorem	spolupráce mentora a jeho kolegy je kontinuální reflektivní proces, posuzuje se úroveň naplňování cílů výuky i cílů mentorské činnosti a její dopad na kvalitu učebního procesu
supervize pedagogického konzultanta	pedagogický konzultant poskytuje zpětnou vazbu k formám spolupráce mentora a mentee, na základě zakázky mentora doladuje postupy, nabízí řešení, ...

Výsledky průzkumu vedly k realizaci opatření, které práci mentorů umožní, a vytvoření takových podmínek, aby učitelé měli příležitost efektivitu mentorské spolupráce reflektovat a objevit její potenciál pro vlastní pedagogický pokrok. Objevilo se více informací, které principy mentoringu a jeho možnosti učitelům přiblížily. Vznikla konkrétní nabíd-

ka mentorské podpory a mentoři měli pro svou práci vytvořeny podmínky, například možnost vzdělávání v mentorských dovednostech a využití dvou hodin z úvazku pro mentorskou činnost. Byl využit dobrý základ vzájemné komunikace a důvěry mezi kolegy a dlouhodobě fungující spolupráce, tyto příklady dobré praxe byly diskutovány a reflektovány. Úvodní fáze začleňování mentorské práce do systému profesní podpory pokračovala nastavením reflektivních mechanismů pedagogické práce, evidencí vlastního pokroku a konkrétních dopadů na kvalitu edukačního procesu. Učitelé formulovali své plány osobního pedagogického rozvoje, ve kterých definovali své cíle a popsali konkrétní činnosti, formy podpory, které budou potřebovat, i důkazy, které budou naplnění jejich cílů potvrzovat a odrazí se v jejich vlastních výkonech i pokroku jejich žáků.

Sled všech zmíněných kroků vedl k uvědomění si přínosu mentorské činnosti. Různá intenzita a podoba mentorské spolupráce byla zohledněna v definicích zakázek – kontraktů s mentorem. První zakázky na spolupráci s mentorem se týkaly například přípravy třídnických hodin, osvojení si nové kompetence v oblasti formativního hodnocení nebo nastavení práce s portfoliem jako nástrojem hodnocení a sebehodnocení. K efektivitě práce mentora bezesporu přispívá také okolnost, že vlastní práci podrobuje reflektivním mechanismům, pracuje v supervizi pedagogického konzultanta a vedení školy. O své práci zpracovává zevrubnou dokumentaci.

Tab. 5

Dokumentace práce interního mentora

Forma dokumentace	Popis
Plán osobního pedagogického rozvoje	nabídka mentorské podpory jako součást osobního profesního růstu
Nabídka mentora	specifikace oblastí nabízené podpory
Plán práce mentora	plán konkrétních zakázek, harmonogram spolupráce
Roční mentorská sebereflexe	posouzení efektivity práce na základě úrovně plnění cílů mentorské podpory
Výkaz práce mentora	měsíční souhrn mentorských aktivit
Rozvojový rozhovor s mentorem	strukturovaný rozhovor s vedením školy
Konzultace mentora	průběžné konzultace s pedagogickou konzultantkou
Portfolio mentora	dokumentační portfolio mentora, které zároveň slouží jako nástroj sebehodnocení a podklad pro rozvojový rozhovor

Závěr

Učitel se pokládá za určující faktor v úspěšnosti výchovně-vzdělávacího procesu. Dobrý učitel a realizátor kvalitního vyučování nevzniká výlučně jako absolvent kvalitního přípravného vzdělávání. Kvalita jeho práce je výsledkem kontinuálního reflektivního

procesu profesního učení. Mentoring jako model profesní podpory hraje v reflektivním procesu profesního učení důležitou roli. V popisu konkrétní podoby mentorské práce v konkrétním projektu, který má ambice zvýšit úroveň edukačního procesu v nezanebatelném vzorku základních škol, by chtěl příspěvek poodhalit přínos vztahu a spolupráce interního mentora a jeho kolegy k rozvoji pedagogických kompetencí a zvyšování kvality výchovy a vzdělávání žáků v primárním vzdělávání.

Literatura

- Bareš, M. (Ed.). (2009). *Podpora práce začínajících učitelů: (jako součást systému dalšího profesního rozvoje pedagogických pracovníků)*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Korthagen, F. A. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Švec, V. (2009). *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido.
- Maxwell, J. C. (2015). *Mentoring 101: co potřebuje každý znát*. Hodkovičky: Pragma.
- Maxwell, J.C. (2013). *15 neocenitelných zákonů osobního růstu: žijte podle nich a naplňte svůj potenciál*. Praha: Dobrovský.
- Mentoring a využití jeho metod na základní škole*. (2012). Boskovice: DENEb.
- Petrášová, M., A., Prausová, I., & Štěpánek, Z. (2014). *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál.
- Pišová, M. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pišová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Portfolio v profesní přípravě učitele*. (2007). Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Spilková, V., & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Šneberger, V. (2012). *Co je mentoring a jeho zavádění ve škole: příručka*. Ostrava: Repronis.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>

Kontakt

Mgr. Bc. Marcela Otavová
ZŠ a MŠ Horka nad Moravou
Lidická 9
783 35 Horka nad Moravou
E-mail: marcela.otavova@zshorka.cz