



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Metodika interního mentoringu pedagogických kompetencí

Václav Šneberger

Saša Dobrovolná

Ostrava 2014



S P O L E Ā N O S T P R O K V A L I T U Š K O L Y

www.kvalitaskoly.cz

Autor: Mgr. Václav Šneberger, Mgr. Saša Dobrovolná a kolektiv
Tato publikace vznikla v rámci projektu OPVK *Mentoring a peer learning jako cesta rozvoje profesních dovedností a kolegiální podpory uvnitř školy*, registrační číslo: CZ.1.07/1.3.44/01.0091. Tento projekt je spolufinancování Evropským sociálním fondem a státním rozpočet České republiky.

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Úvod

Metodika interního mentoringu je výstupem projektu Mentor, na kterém se podílí mnoho učitelek a učitelů z Moravskoslezského kraje. Jednou z klíčových aktivit projektu je příprava mentorů a zavedení interního mentoringu s cílem podpořit praxi interních mentorů a vedení škol na cestě k naplnění kompetčního záměru RVP ZV a ŠVP každé školy. Metodika obsahuje zejména popis východisek a zkušeností nasbíraných v rámci projektu a doporučení pro další zájemce o podporu kolegiálního učení v rámci škol.

Poděkování

Metodika interního mentoringu by nevznikla bez všech účastníků projektu, lektorů, zkušených pedagožek a pedagogů z praxe, a také projektového týmu realizátora projektu, Společnosti pro kvalitu školy, o.s., který umožnil práci na rozvoji interního mentoringu v Moravskoslezském kraji.

Obsah

Úvod	3
1 Co je to mentoring	5
2 Zavádění interního mentoringu	10
3 Zavádění mentoringu ve škole aneb dvě cesty k internímu mentoringu	30
Příloha č. 1 Mentoring v otázkách a odpovědích	35
Příloha č. 2 Mentorské/koučovací kompetence podle International Coach Federation.....	39
Příloha č. 3 Kompetenční rámec kvalitní pedagogické praxe	47
Příloha č. 4 Návrh kontraktu Mentor- učitel.....	60

1 Co je to mentoring

Mentoring je forma profesního rozvoje učitele, která v sobě kombinuje dvě složky. Jednak expertní znalost, oborovou či metodologickou připravenost, a za druhé procesní znalost, tedy znalost procesu učení dospělých a facilitace profesního rozvoje učitele s přihlédnutím k úrovni jeho dosavadních pedagogických kompetencí. Nabízí tak individualizovaný způsob, který odpovídá přístupu, jež je kurikulární reformou s kompetenčním učením vyžadován také od učitelů směrem k žákům.

Mentoring doplňuje dosavadní praxi klasických seminářů o složku implementační a přesouvá odpovědnost za vlastní učení a implementaci různých poznatků na samotného učitele, nikoliv na instituci či vzdělávací organizaci, lektora. Nespornou výhodou využití mentoringu v profesním rozvoji pedagogů je také přesun řízení vlastního učení na učitele, a tím zároveň i posílení jeho vnitřní motivace k profesnímu rozvoji. Takový učitel, klient mentoringu (mentee), pak nezažívá pouze vnější motivaci ke změně, ale sám s pomocí mentora řídí svou motivaci vnitřní, která je základem jeho vnímání vlastní úspěšnosti a dává tak základ zdravému sebevědomí a v neposlední řadě slouží i jako nejúčinnější prevence syndromu vyhoření.

Výstupem je pak vyšší efektivita implementace získaných poznatků, učení v rámci vlastní školy a individualizovaná podpora pomocí systému mentoringu je dle dosavadních výzkumů více než 60% oproti cca 15 % efektivitě klasických seminářů (změn ve vlastní praxi dosažených danou formou vzdělávání).

Nevýhodou mentoringu je jeho časová náročnost v rámci pracovní doby ve škole, nepřipravenost prostředí pro zavádění vnitřních systémů vzdělávání dospělých ve školách a také to, že systémová opatření práce ve školách nepočítají s kolegiální podporou jako formou práce a vnitřní podpory v rámci školy jako učící se organizace.

Co mentoring nabízí?

Na učitele zaměřený procesní mentoring odpovídá vzdělávacím strategiím, které zrcadlí kompetenční učení žáků. Začíná vždy sdílením profesní vize a identifikací základních prvků systému učení se zkušeností, strukturou a vlastními individuálními očekáváními učitele v oblasti celoživotního učení a zvyšování kvality pedagogických kompetencí. Cíle mento-

ringu, který je takto zaměřen na profesní růst, implementaci poznatků je založen na těchto předpokladech:

1. Každý potřebuje vlastní prostor a čas k učení a integraci získaných kompetencí
2. Emocionální bezpečí a důvěra jsou důležité pro získání kognitivní a kompetenční komplexity, zejména v průběhu procesů změny
3. Mentoring je reciproční systém růstu a řízení vlastního učení
4. Cíl a centrum pro každý mentorský vztah je zvýšení kvality a efektivity učení žáků
5. Úspěšný mentoring je integrální součástí vzdělávání v rámci školy a komunity.

Co z toho?

Mentoring nabízí čtyři hlavní benefity:

- a) Zvyšuje kvalitu pedagogických kompetencí, zejména v oblasti zvyšování úrovně praktických dovedností.
- b) Umožňuje úspěšnou implementaci vzdělávacích strategií a požadavků kladených na učitele zvenčí prostřednictvím vlastní vnitřní motivace a vlastního vnímání úspěšnosti.
- c) Nabízí rámec pro celoživotní učení a podporu v oblasti vlastního individualizovaného řízení učení.
- d) Nabízí model nehodnotící spolupráce na procesu učení a zvyšování kompetencí učitele.

Co nabízí mentor?

Každý mentoring je založený na ojedinělém, bezpečném vztahu mentora a klienta. Co nám tedy dobrý mentor nabízí? V zásadě tři hlavní věci: Podporu, výzvy ke zlepšení a facilitaci profesní vize. Co si pod tím představit?

V oblasti podpory mentor nabízí emocionální, myšlenkovou, instruktážní a institucionální podporu například v těchto oblastech:

- práce s časem ve třídě - metody a strategie učení,
- plánování výuky,
- tvorba kurikula,
- hodnocení žáků a vlastní evaluace.

V oblasti formulace výzev mentor nabízí cílené, na základě jasných a měřitelných dat provokující myšlenky a teze, které motivují učitele k dalšímu zvyšování kvality jeho práce prostřednictvím:

- plánování a reflexe vlastní praxe,
- tvorby vzdělávacích cílů a individuálního plánování,
- zaměření na individualizaci učení žáků a zvýšení citlivosti k jejich potřebám - zkoumání výsledků dětí,
- aktivního zapojení do řešení problémů,
- budování propojení mezi teorií, zdroji a vlastní praxí učitele.

Mentoring a zejména interní mentoring je primárně zaměřen na konkrétní pedagogické dovednosti, které se vzájemně předávají mezi kolegy. Pro takové dovednosti je dobré využívat kompetenční rámce, které dávají referenční smysl při plánování a realizaci mentorských programů ve školách. Pro rozvoj dovedností je primárně nutné mít požadované znalosti a chuť/postoj se učit. Bez vůle a existujících znalostí je dovednostní učení málo účinné, zdoluhavé a naopak snižuje motivaci k učení jako takovému.

Základními nástroji v práci mentora je mentorský rozhovor aplikovaný na plánovací, reflektivní a procesní setkání s klientem, pozorování pedagogické praxe a řízení procesu učení - zakázky. Mentoři získávají potřebné dovednosti zejména v rámci vzdělávání, poté je upevňují zejména prostřednictvím supervize vlastní praxe.

Jak vypadá struktura?

Struktura mentoringu je daná okolnostmi vzniku vztahu, možnostmi školy či nabídky vzdělávacích institucí. V zásadě rozlišujeme mezi dvěma druhy mentoringu:

- **externí** - s využitím externího mentora jako průvodce učení,
- **interní** - využitím vlastních zdrojů a vyškolenými vlastními mentory.

V obou případech mentorský vztah probíhá na základě jasného, často písemného kontraktu všech zúčastněných, často na základě předem daných kritérií, která poskytla sebeevaluace učitele či jiná měřitelná metoda. Pak je možné objektivně plánovat a evaluovat profesní rozvoj a efektivitu procesu.

Fáze mentoringu:

- **kontraktační** - která obsahuje shromáždění dat a stanovení cílů a plánu profesního rozvoje učitele
- **procesní** - přímá podpora formou konzultací, sebevzděláváním, naslechy atd.
- **evaluační** - vyhodnocení procesu a stanovení dalších kroků pro fázi kontraktační.

Struktura fází je různá, v zásadě se ale nejčastěji jedná o nejméně roční kontrakt s minimálně 12 konzultacemi různého druhu podle fáze, ve které se právě učitel a mentor nachází. Mentoring nezahrnuje jen tyto konzultace, ale jak je zřejmé z předchozího textu, i vlastní samostudium učitele, formu přednášek, naslechy a pozorování ve třídě, workshopy, čerpání z literatury, internetu. Mentoring je ve světě rozšířen jako nástroj a systém profesního rozvoje pedagogů s cílem zvyšování kvality pedagogických kompetencí, často v návaznosti na karierní postup či certifikaci. V anglosaských zemích je středem a výchozím bodem dalšího vzdělávání, do kterého pak vstupuje i trénink, samostudium, učící se peer skupiny a v neposlední řadě evaluace. Trénink a evaluace však slouží zejména jako zdroje informací pro proces mentoringu, kde si pedagog sám plánuje a vyhodnocuje svůj profesní růst.

Oborový nebo obecný mentoring

V mentoringu se můžeme setkat s vymezením také podle oblastí poznání - předmětů, ve kterých mentoři pracují. Rozlišujeme tedy mentoring:

- **obecný**, průřezově zaměřený na pedagogické kompetence,

- **oborový**, kde se společně s mentoringem klientovi dostává i metodické podpory z didaktiky daného výukového předmětu.

Výhodou oborového mentoringu je užší zaměření a často rychlé zajištění požadovaných znalostí pro účely dovednostního učení, nevýhodou pak nižší použitelnost tam, kde jsou pedagogové jednotlivých oborů zastoupeni v menším množství, jako třeba na nižších stupních škol či menších školách obecně. Výhodou obecného přístupu k mentoringu je širší možnost využití interních mentorů napříč školou, na druhou stranu to klade vyšší nároky na metodickou výbavu mentora a jeho vlastní pedagogické dovednosti a přehled z dalších oborů - předmětů.

Transakční a transformační mentoring

Dalším možným rozdělením, které nám umožňuje využití mentoringu, je dělení na transakční a transformační. Transakční mentoring slouží jako klasický nástroj učení, kdy dochází k transakci dovedností v čase. Jinými slovy postupně se učíme nějaké dovednosti, třeba zavádět do výuky metody kooperativního učení. Při transakčním mentoringu jde o profesní učící se vztah s cílem provést klienta změnou, například je využíván pro začínající pedagogy nebo při kariéřní změně jako přestup mezi jednotlivými stupni v rámci školy. Prostředky i role mentorů a mentorek jsou v obou případech podobné, jiné je tedy jen zaměření učení.

2 Zavádění interního mentoringu

Předpoklady úspěšného interního mentoringu

Na učení zaměřený mentorský program či vztah začíná vždy uvědoměním si sdílené vize a vyřčených i nevyřčených očekávání a zkušeností pedagoga. Cíle kooperativního, rozvojového a učící se ho vztahu jsou závislé zejména na následujících předpokladech:

1. Důsledné zavádění principů učící se organizace, zejména princip týmového učení, kdy učící se proces je ve škole centrální složkou všech aktivit. Klientem učení tedy nejsou jen žáci, studenti, ale celý pedagogický sbor. Takové mentorské programy pak vytvářejí učící se týmy, zvyšují efektivitu a kvalitu pedagogické praxe důslednou výměnou zkušeností a nastavují tak normu nehodnotícího rozvojového učení jako základního principu práce ve škole oproti tradičnímu učení prostřednictvím deficitního modelu odhalování chyb.
2. Emocionální bezpečí je důležitou součástí mentorského programu, kdy mentoři vytváří bezpečné prostředí pro učení, kde verbální i neverbální komunikace opatrně vytváří prostor mezi podporou a kladením výzev pro pedagogy. Takové prostředí pak podporuje pedagogy ke sdílení otázek, obav, informací nebo i přiznání mezer v pedagogických kompetencích a proměňuje je v konstruktivní a produktivní interakce učení
3. Mentorské programy vytvářejí příležitosti pro oboustranné učení, verbalizovat nahlas myšlenky a obavy, sdílet informace a podporovat kreativitu a inovace v oblasti rozvoje pedagogických kompetencí. Učení je vždy reciproční, například přidává hodnotu zkušenějším učitelům a mentorům a podporuje sebe-vědomí těch začínajících
4. Hlavním smyslem mentoringu je podpořit a zkvalitnit učení dětí a studentů prostřednictvím zkvalitnění pedagogických kompetencí pedagogů. Mentorské schůzky, rozhovory a praxe využívající externích, ale i interních dat, ne dojmů, se tak může transformovat ve smysluplné zkvalitnění praxe ve třídě.
5. Úspěšný mentorský program musí být integrální součástí dalších aktivit ve škole, zejména plánu a realizace DVPP, vyhodnocování a revize ŠVP stejně jako mentoring musí být integrální součástí již existujících metod podpory pedagogů a kurikulárních aktivit.

Desatero ideálních podmínek pro zavádění interního mentoringu ve škole

Mentoring ve škole může být silným nástrojem pro zvyšování pedagogických kompetencí a učení všech zúčastněných. V ideálních podmínkách pak umožňuje využívat již všechny existující zdroje, je minimálně závislý na externí motivaci a napomáhá zavádění inovací, vzájemnému učení a zvyšování kvality pedagogického procesu jako celku. Bohužel ideální podmínky jsou často vzdálené realitě. Nicméně níže uvádíme několik podmínek, o jejichž splnění stojí usilovat tak, aby v případě jejich naplňování umožňovaly zavádění a maximálního využití mentoringu v rámci školy. Některé z těchto podmínek leží v obecné rovině, jiné jsou zejména úlohou vedení školy nebo zřizovatele.

1. Chyba je součástí učení

Mentoring jako nástroj učení v sobě obsahuje nutnost měnit zavedené postupy, zkoušet nové metody a postupy pedagogické práce, měnit a uzpůsobovat prostředí vzdělávání. Jakoukoli dovednost se však nenaučíme hned prvním pokusem dobře. Vzpomeňte na své začátky v autoškole, nebo když jste se učili zavázat si tkaničky. Několikrát uděláte chybu, mnohokrát se vám tkaničky rozváží, nebo dokonce spadnete. Každá nová dovednost potřebuje mnoho opakování, a také možnost selhání. Když se učitel učí zadávat instrukce do kooperativní práce ve skupinách, určitě to bude z počátku kostrbaté, něco se nepodaří, možná zpočátku nebude například jasný a srozumitelný. Možnost dělat chyby, ne záměrně, ale vlastně trénovat novou dovednost je předpokladem toho, aby se taková dovednost usadila, zautomatizovala, stala se integrální součástí repertoáru pedagoga. V organizační kultuře škol, které jsou často postavené na zakrývání chyb, protože jejich ukázání je trestáno snížením známky, je pro učitele obtížné už jenom říci, že něco neumí, nebo že se něco učí. Nemožnost experimentovat a dělat chyby žákům i učitelům prakticky znemožňuje učení nebo ho značně zplošťuje.

Otázky k autoevaluaci:

Jsme schopni si přiznat slabé stránky našeho vlastního učení?

Jak reagujeme na chybu? Jakým způsobem ji využíváme pro proces učení?

Jak vytváříme čas a prostor pro trénink nových dovedností?

Kde hledáme náročná místa? U sebe? U dětí?

Na koho a na co se vy-omlouváme?

Kolik prostoru věnujeme plánování a implementaci nových pedagogických konceptů?

2. Čas a prostor

Každé učení, stejně tak i učení v rámci mentorského vztahu vyžaduje svůj čas a prostor. Mentoři i jejich klienti musí svou práci vykonávat v rámci pracovní doby. Pro některé učitele je však obtížné vnímat pracovní dobu jako dobu, kdy neučí pouze žáky, ale i sebe. K tomu, aby mohl v podmínkách školy mentoring probíhat, je nutné vytvořit čas i pro to, aby mentoři mohli své klienty pozorovat při práci ve třídách, aby s nimi mohli konzultovat přípravu na vyučování nebo s nimi mohli vést rozhovor na chodbě či ve sborovně. Čím strukturovaněji a jasněji vymezíme čas na učení pro učitele, tím můžeme očekávat lepší výsledky, a také vnímání odpovědnosti za vlastní učení. Pravidelné měsíční schůzky, čtvrtletní hodnocení, půlroční revize kontraktu atd. To samé platí i pro prostor, ve kterém probíhá mentoring. Nemusí se jednat o speciální místnost, ale rozhodně by měl umožňovat důvěrné setkání bez rušivých vlivů z okolí. Vytvoření podmínek, času a prostoru pro mentoring ve škole také ukazuje, jakou důležitost přikládáme vlastnímu učení pedagogů a že je integrální součástí náplně práce každého pracovníka školy.

Otázky k autoevaluaci:

Jaká je struktura DVPP v naší škole?

Kolik času a kde se učíme?

Jak je mentorský program strukturován?

Kolik času mají mentoři na pozorování a rozhovory v rámci svého úvazku?

Kde mají mentoři prostor setkávat se se svými klienty?

3. Zdroje, informace

Podmínkou pro rozvoj učení je také dostatek kvalitních zdrojů a informací, tedy znalostí vstupujících do procesu učení. Ačkoli je ve školách k dispozici mnoho metodických materiálů i knižních titulů, v mnoha případech nejsou pedagogové schopni jejich potenciál využívat nebo vybrat vhodné zdroje informací k vlastnímu učení. To samé platí i pro internetové zdroje. Budování digitálních i osobních portfolií nebo znalostních databází jako výchozího zdroje pro jednotlivá témata umožní pedagogům cíleně získat informace potřebné právě pro tu dovednost, na které se rozhodli pracovat. Často se v procesu mentoringu setkáváme s tím, že je nejdříve potřeba oprášit teoretické znalosti, např. co je to kooperativní učení, třífázový model učení atd., a teprve poté zavádět takové principy a dovednosti do praxe. Bez pochopení a uvědomění si hlubšího významu pedagogických kompetencí tak mohou být získané dovednosti pouze plochým seznamem metod či líbivých aktivit ne-

podporujících zkvalitnění učení žáků. Zdroje a informace existují, podmínkou je tedy k nim pedagogy navést a ukázat jim souvislosti a užitečnost takových znalostí pro jejich profesní rozvoj.

Otázky k autoevaluaci:

Jaké metodické a metodologické zdroje jsou k dispozici?

Kde a jak mohou učitelé získat metodickou podporu?

Jaké máme ve škole znalostní báze?

Kde a jak jsou diskutovány pedagogické kompetence a jejich naplňování v rámci školy?

Jaké zkušenosti máte s využíváním pedagogických portfolií?

4. Individualizace a možnosti rozvoje pedagogické kariéry

Stejně jako podporujeme každého žáka v dosahování osobního maxima v rámci výuky, musíme brát na zřetel i individualizaci učení pedagogů v rámci jedné školy. Zdaleka neplatí, že starší nebo zkušenější pedagogové zákonitě musí být kvalitnějšími a naopak. V praxi se také můžeme setkat s řadou učitelů, kteří své pedagogické dovednosti získávají až v dalším průběhu vlastní kariéry. Důsledná individualizace vycházející z konkrétních dat z autoevaluace i externí evaluace pedagogických dovedností zefektivňuje proces učení i využívání již existujících zdrojů, například vzájemným sdílením zkušeností. Školení pro celé sbory nebo podobný transfer znalostí by měl být odrazovým můstkem pro individuální plánování profesního růstu ať v rovině vertikální, funkční nebo také horizontální, tedy co nového a jakým způsobem chci obohatit vlastní pedagogickou praxi. V praxi je tedy nutné na základě analýzy plánovat a realizovat v rámci školy soubor individuálních plánů vedoucích k jednomu cíli, i když jednotlivé cesty a postupy budou různé, třeba podle učebních preferencí jednotlivých pedagogů. Podmínkou tedy je například pravidelné, a nikoliv jen formální plánování a hodnocení DVPP konkrétního pedagoga spojené s hodnocením nejen dosažených úspěchů třeba v mentoringu, ale zejména oceněním posunu směrem ke kvalitní praxi.

Otázky k autoevaluaci:

Mají učitelé individuální vzdělávací plány a v jaké kvalitě?

Jak zjišťujete procesní kvalitu pedagogické práce?

Jaké jsou kariérní možnosti v rámci školy?

Jak vyhodnocujete DVPP jednotlivých pedagogů?

5. Participativní management školy

Interní mentoring založený na dobrovolném zkvalitňování pedagogických kompetencí s sebou přináší i nutnost participativního managementu vedení škol. Hierarchické, z moci vycházející, vedení lidí je instruktivní a založené na úkolování a kontrole. Mentoring, který je vynucován či dokonce úkolován shora, je sice možný, nicméně nemůžeme očekávat valné výsledky, ani růst vnitřní motivace pedagogických pracovníků. Čím více se učitelé vzájemně učí, tím více roste jejich profesní sebedůvěra, a také klesá nutnost kontroly. Vnitřně motivovaný a loajální zaměstnanec, který umí posoudit své silné a slabé stránky, nepotřebuje tolik řízeného vedení, ale spíše vytvořit podmínky pro své učení a práci. Vedení školy, které má vytvořit vhodné podmínky zmíněné výše, umí naslouchat vlastním zaměstnancům, a zároveň jasně stanovit priority a cíle, je pro efektivní a úspěšný rozvoj stejně důležité jako vzdělání interních mentorů nebo dostatek informací, zdrojů.

Otázky k autoevaluaci:

Jak probíhá plánování a hodnocení zaměstnanců školy?

Jak vedení školy podporuje sebereflexi učitelů?

Jak je ve škole sdílená moc, kdo a proč o čem rozhoduje?

Jakým způsobem stanovujete a komunikujete priority a cíle školy pro jednotlivá období?

Jak a jakou zpětnou vazbu získáváte?

6. Propojení DVPP a školního vzdělávacího plánu

Podmínkou rozvoje učení a mentoringu je také závislé na schopnosti školy propojit svůj vlastní školní vzdělávací program se systémem dalšího vzdělávání. Jinými slovy, vhodná analýza vzdělávacích potřeb založená na pravidelné a efektivní revizi ŠVP, vede k určení vzdělávacích priorit pedagogických pracovníků. Podmínkou efektivního mentoringu je tedy stanovení jasných priorit, referenčního rámce. Zvyšování efektivity a kvality učení nesmí být realizováno ad hoc nebo úzkými skupinami "ostrůvků" učení, ale jen na základě reálných dat a systematizace všech činností zkvalitňujících vzdělávací proces.

Otázky pro autoevaluaci:

Jak získáváte informace o kvalitě svého ŠVP?

Jaký je systém revize a zkvalitňování ŠVP?

Jak a na základě jakých informací stanovujete priority DVPP?

Jak vyhodnocujete investice do DVPP?

7. Vzdělání interních mentorů a spolupráce s externími mentory

Nedílnou součástí podmínek pro úspěšné zavádění mentoringu je kvalitní příprava interních mentorů. V ideálním případě začíná jejich vzdělávání vlastní, minimálně půlroční klientskou zkušeností s externím mentorem, poté či v průběhu jejich mentoringu minimálně roční vzdělávání v mentorských dovednostech. Zejména v počátcích mentorské kariéry pak zajištění individuální i skupinové supervize ze strany zkušenějších kolegů a podpora síťování mentorů v rámci oboru nebo regionu. Samostatnou kapitolou je pak podpora ze strany vedení škol v dalším profesním rozvoji, členství v profesních organizacích a publikační činnosti. Investice do kvalitních interních mentorů není malá, ani jednoduchá, nicméně se vyplatí.

Otázky k autoevaluaci:

Máte plán vzdělávání interních mentorů?

Jak ve škole vybíráte interní mentory?

Jaký máte kontrakt a jaké vytváříte podmínky pro práci interních mentorů?

Jak evaluujete interní mentoring?

8. Spolupráce s dalšími partnery

Otevřenost školy vnějším podnětům, komunitě a dalším sociálním partnerům vytváří prostředí pro sociální a společenský dialog a napomáhá škole stát se centrem vzdělání v rámci komunity. Zároveň také umožňuje mobilizovat zdroje potřebné i pro rozvoj mentorských programů jako jsou informace a znalosti z jiných oborů péče o děti a žáky, jako i podporu v oblasti materiálního a finančního pokrytí nákladů spojených se zkvalitňováním pedagogické praxe.

Otázky k autoevaluaci:

S jakými sociálními partnery spolupracujete?

Jak zapojujete organizace mimo školu do systému dalšího vzdělávání?

Jak vyhodnocujete spolupráci s komunitou a jak ji plánujete?

Jaké zdroje využíváte z širší komunity?

9. Ocenění úspěchů

Velmi důležitou podmínkou pro úspěšné zavádění interního mentoringu je oceňování dosažených úspěchů ze strany vedení školy. Je to nutný předpoklad posílení vnitřní motivace zapojených pedagogů i mentorů. Interní mentoring není práce navíc, ale nedílná součást péče o profesionalitu oboru. V rámci mentoringu nestavíme na deficitu, chybách, ale naopak podporujeme a kultivujeme ty dovednosti, které jsou rozvinuté a oceňujeme úspěchy. Vhodná adekvátní forma průběžného oceňování umožňuje podpořit dosažené úspěchy, a také otevírat cestu dalším pedagogům na cestě zkvalitňování vlastní práce. Nejedná se jen o finanční ocenění, ale zejména o ocenění, které buduje profesní sebeúctu a motivuje ke kariérnímu růstu.

Otázky k autoevaluaci:

Jak vyhodnocujete kvalitativní výsledky pedagogů?

Jaké jsou hlavní motivátory pedagogů pro DVPP ve Vaší škole?

Jaké jsou silné a slabé stránky profesního rozvoje?

Jaké dovednosti, znalosti a postoje ve škole oceňujete a jak?

10. H = P - N aneb systematizace

Interní mentoring v rámci školy bude užitečný a úspěšný ve chvíli, kdy jeho zavádění nebude pro jakékoli aktéry pouze prací nebo projektem navíc, ale programem, prohlubujícím a zkvalitňujícím, často ulehčujícím již existující procesy a aktivity. Přidaná hodnota H bude vysoká jako celkový přínos P snížený o náklady N. V ideálním případě pak má mentoring naopak náklady na DVPP snižovat a snižovat tak i nutnost zvyšování, energie, času a prostředků do již existujících aktivit. Čím izolovanější a nesystémovější zavádění mentoringu bude, tím větší budou náklady a můžeme tedy očekávat nevalnou přidanou hodnotu.

Otázky pro autoevaluaci:

Jaký přínos má pro vás interní mentoring?

Jaké jsou náklady na rozvoj interního mentoringu?

Jakou přidanou hodnotu vám proces mentoringu přináší?

Jak mentoring snižujete náklady a zefektivňujete pedagogické procesy, zejména DVPP?

Autoevaluační a plánovací formulář - Podmínky zavádění mentoringu v rámci školy

Prosím, diskutujte a vyplňte tabulku, nejlépe společně v rámci širšího vedení školy, zhodnoťte stávající stav na stupnici 1 – 4 (1 nejhorší, 4 nejlepší). Jako vodítko vám poslouží výše uvedené autoevaluační otázky. Po stanovení úrovně zvládnutí si stanovte akční kroky k zajištění podmínek pro rozvoj interního mentoringu.

Podmínka	Stávající stav 1 - 4	Akční kroky	Zdroje/ Poznámka
Práce s chybou			
Čas a prostor			
Zdroje, informace			
Individualizace DVPP			
Participativní vedení			
Systematizace DVPP			
Interní mentoři			
Sociální partneři			
Oceňování			
Snižování nákladů			

Formální a neformální mentoring

Kolegiální podpora a vzájemné učení často probíhá na každém pracovišti i mimo oficiální strukturu, v rámci neformálních rozhovorů ve sborovně, v kabinetech, na chodbách. Takové ad hoc učení a výměna zkušeností je určitě více než vítána, v kultivovaných prostředích učících se organizací je právě takové chování podporováno. Neformálním mentoringem můžeme označit taky kolegiální podporu ve dvojici či skupině pedagogů, která probíhá bez vědomí vedení školy na základě domluvy mezi nimi. Vedení organizací a škol také pro takové učení vytváří prostor a čas. Čím méně kultivovaná je kultura učení ve škole, tím více se do popředí staví více formální mentoring, řízený strategickými dokumenty a cíli školy. Zkušenosti s neformálním mentoringem shrnuje jedna z účastnic výcviku: "Iniciovali jsme neformální setkání učitelů každou středu ráno, vždy jsme si vybrali jednu z pedagogických kompetencí a tu diskutovali, vyměňovali jsme si zkušenosti. Někdy se nás sešlo pět, někdy jen dvě. Vedení školy to podporovalo a stalo se to vlastně takovým dobrým zvykem si takovéhle učící se středy organizovat. Je to užitečné a fajn, můžeme využívat zkušenosti našich kolegů." Dá se říci, že neformální mentoring je vlastně mobilizací učení zezdola, přesně podle aktuálních potřeb pedagogů, formální struktury umožňují učení systematizovat nebo zavádět mnohdy nepopulární změny. Některé výhody a nevýhody jsou popsány níže.

Výhody a nevýhody formálního a neformálního mentoringu

Mentoring	Výhody	Nevýhody
<ul style="list-style-type: none">• spíše formální	<ul style="list-style-type: none">• říditelnost učení a procesů• jasné kontrakty• jasná pravidla a kontrola• měřitelná data k evaluaci	<ul style="list-style-type: none">• nižší vnitřní motivace• nutnost pracovat s odporem• primární nedůvěra pedagogů• nutnost kontroly a sběru dat• vyšší náklady

Mentoring	Výhody	Nevýhody
<ul style="list-style-type: none"> • spíše neformální 	<ul style="list-style-type: none"> • dobrovolnost • posílení vnitřní motivace pedagogů • podpora změn “zezdola” • větší autonomie zaměstnanců • nižší náklady 	<ul style="list-style-type: none"> • nejsou měřitelné výsledky • závislost na “dobré vůli” • náchylnost k rychlému ukončování při nezdarech

Motivace a očekávání od mentoringu

Klíčovou otázkou pro úspěšné zavádění mentoringových programů v rámci školy je motivace účastníků takových programů. Motivace vnitřní i vnější hraje důležitou roli v zapojení jak mentorů tak i jejich klientů.

Mezi vnější motivátory pro interní mentory můžeme zařadit zejména:

- kariérní postup a změna, tedy ocenění a posun v kariéře z „pouze“ pedagogického pracovníka na inspirátora a průvodce učením dospělých,
- finanční ocenění vázané na novou roli a zvýšení důležitosti pro školu,
- společenské ocenění.

Mezi vnitřní motivátory pro klienty patří zejména:

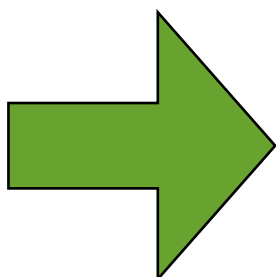
- možnost získat zpětnou vazbu na svou práci a získat metodickou podporu,
- zvýšení profesní sebedůvěry,
- snížit náročnost vlastní práce,
- návrat k původní motivaci stát se pedagogem.

Vnitřní i vnější motivátory se samozřejmě kombinují a nikdy nejde jen o jeden izolovaný motivátor. Klienti mentoringu kromě metodické a mentorské podpory oceňují zejména tři kvality v přístupu mentorů nebo jinými slovy kvality, které interní mentoři do mentorského vztahu vkládají, a to:

- **Důvěru** - tedy přístup, kdy ve vztahu těžíme z dobrých již získaných dovedností a máme důvěru v další postupné zkvalitňování pedagogických kompetencí a dosažení výsledků.

- **Uvědomění** - tedy rozvoj porozumění pedagogickým kompetencím, pedagogickým konceptům, vlastnímu stylu, tempu učení a obecně vlastnímu profesnímu směřování.
- **Odpovědnost** - tedy podporu přenášení odpovědnosti za dosažené výsledky na klienta a zajištění tak zmocňování v oblasti pedagogického mistrovství.

DŮVĚRA
UVĚDOMĚNÍ
ODPOVĚDNOST



PROFESNÍ SEBEDŮVĚRA
PROFESNÍ SEBEVĚDOMÍ
PROFESNÍ ZPŮSOBILOST

Podpora zvyšování odpovědnosti, rozšířené uvědomění a zvyšování profesní sebedůvěry jsou nejsilnějšími vnitřními motivátory klientů mentoringu. Na základě vlastních zkušeností tak s každým dosaženým pokrokem v učení a dosaženým výsledkem roste motivace k učení. Naopak, pokud je například mentorský proces ryze formální, tyto kvality nejsou dostatečným zdrojem vnitřní motivace.

Dalším možným pohledem na motivaci a očekávání od mentoringu je dělení podle učícího se typu pedagoga. Tak jako v každé pracovní skupině či organizaci najdeme tři základní typy zaměstnanců podle přístupu k vlastnímu rozvoji a očekávání od mentoringu.

Typ pedagoga	Charakteristika	Očekávání a potřeby
Inovátoři	<ul style="list-style-type: none"> • nadšení pro novinky • velká motivace k DVPP • mnohostranost • individualita a nestálost • často nižší loajalita • možná povrchnost v implementaci • často zaměření na žáky 	<ul style="list-style-type: none"> • očekávají novinky, trendy • potřeba ocenění a závislost na externím hodnocení • potřeba jasné struktury a rámování • potřeba udržitelnosti a dlouhodobých cílů

Typ pedagoga	Charakteristika	Očekávání a potřeby
Konzervativci	<ul style="list-style-type: none"> • stálost a loajalita • konzervativní hodnoty jako je kvalita, užitek, dlouhodobost • prvotní neochota ke změnám • často zaměření na obor, předmět 	<ul style="list-style-type: none"> • jasné informace • dostatek prostoru pro pochopení • potřeba individuálního přístupu • potřeba společenského statusu
Opozdilci	<ul style="list-style-type: none"> • odpor k novému a DVPP • často velká individualita - "vlastní hlava" • nízká loajalita • lpění na tradicích a formální kvalifikaci • vylouvání se na externí faktory 	<ul style="list-style-type: none"> • jasné informace • potřeba potvrzení vlastní hodnoty či názorů • často potřeba diskusí o podmínkách učení • potřeba revitalizovat profesní vizi

Z uvedených charakteristik je patrné, že mentoring má své určení zejména pro skupinu konzervativnějších pedagogů, právě svým zaměřením na kvalitu, udržitelnost atd. Oproti tomu například semináře jsou v této skupině spíše odmítané i proto, že neprobíhají v pracovní době a je nutné na ně často cestovat. Mentoring svým zaměřením tedy vyhovuje většině pedagogů a oslovuje i ty, kteří se k DVPP stavěli dříve spíše zdrženlivě. Jako každá forma učení a rozvoje však není pozitivně přijímán poslední skupinou a je proto otázkou, zda do takových pedagogů vůbec investovat. Ze zkušenosti mnoha interních mentorů víme, že takové učící se vztahy jsou spíše bojem o pravdu či potvrzení nějakého názoru než učícím se otevřených vztahem.

Proces přijetí mentoringu a práce s odporem

Při formalizování mentorských programů ve škole je třeba mít na zřeteli rizika, která jednak vyplývají z nenaplnění podmínek zmíněných výše, také z nerespektování procesu přijetí mentoringu jako účinného a užitečného procesu učení pedagogy. Samostatnou kapitolou je pak odpor, který zavádění interního mentoringu může mezi pedagogy vyvolávat. Odpor není potřeba vnímat jen negativně, slouží nám často jako ochrana před nesmyslnými změnami či aktivitami. Často je také známkou a vyjádřením potřeb, které nejsou naplněné.

Přijetí interního mentoringu má zejména následující fáze:

- a) **Povědomí** - každý má nějakou původní představu (prekocept) o mentoringu, ale představa není sdílená, chybí základní informace. Zde je potřeba dodat informace, znalosti, třeba informativním workshopem.
- b) **Znalost** - pedagogové ví, co to je, k čemu slouží, ale nemají zkušenost, může se objevovat odpor. Zde je potřeba odpor legitimizovat a zjišťovat individuální potřeby pedagogů.
- c) **Zájem** - zejména inovátoři vyjadřují zájem a chtějí si mentoring vyzkoušet, roste motivace i odpor.
- d) **Vyhodnocení** - pedagogové vyhodnocují klady a zápory, porovnávají zkušenosti z předchozího kontaktu, zde je potřeba ujištění a zajištění kvalitních zdrojů, vzdělávání mentorů nebo zkušenost s externím mentorem.
- e) **Pokus** - první účastníci sbírají zkušenosti, zde vyvstává potřeba sběru pozitivních dat a získaných dovedností.
- f) **Přijetí** - zkušenosti se sdílejí, další pedagogové vyjadřují zájem, interní mentoring se systematizuje.

Zejména v počátečních fázích procesu přijetí je potřeba individuálně pracovat s odporem. Jednou z možností je v rámci individuálních pohovorů zjistit zdroj odporu. K tomu nám slouží tři základní otázky, kterými se můžeme lehce dobrat ke zdrojům odporu:

- Neumí “to”?
- Nemají “to” rádi?
- Nemají “mě” rádi?

V pedagogických profesích vnímáme odpor zejména jako vztahový, většinou je ale způsoben neznalostí nebo nedostatkem relevantních informací, které ale často zůstávají nepřiznané. Základním postupem je získat reálné odpovědi na tyto tři zdroje/otázky, bez pře-

svědčování nebo vysvětlování. Každý z nás má reálné důvody k odporu. Je třeba je pouze popsat, legitimizovat a naplánovat akční kroky pro pedagogy, jak takový odpor překonat. Plánování akcí i cesta k překonání odporu je vždy v rukou klienta, pedagoga.

Kvalita mentorských programů ve škole

Kvalita interního mentoringu je přímo úměrná kvalitě interních mentorů a splnění podmínek pro kolegiální učení. Ke kvalitě interních mentorů patří jejich kvalitní vzdělání a následná případová supervize. Prvním krokem je výběr pedagogů do mentorského vzdělávání, třeba podle následujících kritérií. Neexistuje jednoduchý recept na vhodné kandidáty, nicméně můžeme uvést několik doporučení:

Postoje a charakter

- Pozitivní přístup k životu, vzdělávání, učitelskému povolání.
- Zdravá sebedůvěra, schopnost převzít zodpovědnost a schopnost v tomtéž podporovat i ostatní.
- Ochota pracovat na svém profesním rozvoji a podporovat v tom i své kolegy.
- Přesvědčení, že práce na sobě má smysl a mentoring je k tomu vhodnou formou.
- Ochota navazovat, pěstovat a podporovat na pracovišti profesionální vztahy.
- Schopnost sebereflexe, reflexe a vedení reflexe druhých.
- Připravenost sdílet informace, nápady, zdroje s kolegy.
- Přesvědčení, že s druhými nemusím souhlasit, ale přesto je mohu respektovat.
- Vstřícnost, otevřenost, čestnost.
- Ochota riskovat, selhávat, učit se z chyb.
- Respekt k individualitě druhého.

Odbornost a zkušenosti

- Rozumí současným trendům ve vzdělávání a podporuje je.

- Jeho pedagogické kompetence jsou na velmi dobré úrovni a jako odborník je respektován i svými kolegy.
- Má výtečnou znalost pedagogiky, didaktiky, psychologie a příslušných předmětů své aprobace.
- Má důvěru ve vlastní pedagogické kompetence.
- Nečiní mu potíže přítomnost učitelů na pozorování v jím vedené výuce.
- Udržuje síť odborných kontaktů.
- Rozumí strategiím, postupům zavedeným v rámci školy, vizi školy, ŠVP.
- Umí být pečlivým pozorovatelem ve výuce.
- Dobře spolupracuje s ostatními učiteli, koordinátory, vedením školy, rodiči i členy komunity.
- Je ochoten učit se od svých kolegů a inovovat svou práci.

Komunikační dovednosti

- Zná a používá metody partnerské komunikace (Já – výroky, aktivní naslouchání atd.).
- Je schopen přijmout zpětnou vazbu. Sám ji nabízí pozitivním a produktivním způsobem (korektivní popisná zpětná vazba).
- Klade užitečné otázky, které vybízejí k reflexi a napomáhají porozumění.
- Z jeho komunikace vyzařuje pozitivní naladění, zájem o kolegy, zápal pro učení, další vzdělávání, nové trendy.
- V komunikaci je diskrétní a zachovává důvěrnost.

Interpersonální dovednosti

- Je schopen udržovat profesní vztahy založené na důvěře.
- Vnímá emoční a odborné potřeby svých kolegů.

- Při komunikaci s druhými je vstřícný, empatický a otevřený.
- K druhým přistupuje partnersky, s respektem a pokorou k jejich vlastní cestě a způsobům rozvoje.
- Je přístupný, bez obtíží navazuje vztahy s ostatními lidmi;
- Dokáže se udržet v roli nestranného pozorovatele a facilitátora procesu, nemá potřebu neustále něco a někoho hodnotit, kritizovat, vychovávat, radit.
- Umí efektivně využívat čas.

Vzdělání interních mentorů

Dalším krokem na cestě přípravy interních mentorů je jejich kvalitní vzdělání. Nemůžeme očekávat, že po dvoudenním semináři budou i ti nejtalentovanější účastníci schopni plnit náročnou mentorskou práci. Ze zkušenosti lze říci, že pro rozvoj a integraci mentorských dovedností je potřeba minimálně roční vzdělávání doplněné o vlastní klientskou zkušenost a zkušenost z vlastní supervidované mentorské praxe. Níže naleznete okruh obsahových témat, která by mělo každé kvalitní mentorské vzdělávání obsahovat.

Doporučená témata v rámci vzdělávání v pro interní mentory

Základy mentoringu

- Úvod do koučování a mentoringu
- Vymezení mentoringu k ostatním formám učení dospělých – role mentora
- Mentoring a jeho formy v kontextu školství
- Kompetence mentora
- Budování a specifika vztahu mentor – mentee
- Trénink komunikačních dovedností mentora – aktivní naslouchání, kontrakt, GROW model

- Mentorská schůzka, její specifika, organizace, komunikační strategie.

Mentoring v praxi

- Diagnostika, plánovací a evaluační fáze
- Mentoring v průběhu školního roku, co kdy a jak potřebujeme
- Intervence, definování profesní vize
- Úskalí a práce s hranicemi v mentoringu
- Přenos a protipřenos – práce s chybou
- Evaluace a zpětná vazba
- Intervize a supervize

Skupinový mentoring

- Specifika skupinového mentoringu
- Zjevné a skryté zakázky
- Diagnostika intervence ve skupině
- Skupinová dynamika a její využití pro učení
- Systémy vzájemného učení
- Práce s odporem ve skupině

Vzdělávání v mentoringu je pouze začátkem kariéry mentora v rámci školy. Odborný i osobnostní růst mentorů je nekončící proces péče o růst vlastních kompetencí stejně jako i proces reflexe a supervize případů z vlastní praxe. Podpora růstu kvality mentorů je realizována zejména prostřednictvím:

- a) Případové supervize**, kde mentoři mohou vzájemně i pod vedením supervizora probrat stav svých zakázek, situaci klientů zejména s ohledem na vztahy mezi nimi, problémové situace klientů ve škole a získat externí podporu do další praxe.

- b) **Mentor mentoringu**, kde mentoři získají podporu pro získání výše zmiňovaných kompetencí potřebných ke kvalitní práci.

Pedagogické kompetence jako obsah mentorských programů

V zásadě se v současné době měření kvality pedagogické práce zaměřuje zejména na kvalitu:

- **strukturální**, tedy např. počet přijatých na další stupně vzdělání, počet žáků na jednoho pedagoga, aprobovanost pedagogů, počet žáků ve třídě, tedy objektivně měřitelná kritéria,
- **výstupů a výsledků**, daných zejména porovnáním s ostatními v dosahování nejrůznějších kompetencí, často však pouze znalostí,
- **procesní**, zahrnující pedagogické kompetence a proces vzdělávání jako dynamický proces s důrazem na profesní dovednosti pedagoga.

V našem prostředí je právě poslední z výše jmenovaných druhů “kvality” nejméně opomíjena, neboť neexistuje profesní standard pedagoga, ani vodítka pro jeho naplňování. Bohužel jsou tak pedagogové i školy často hodnoceni dle výsledků dětí nebo počtu počítačů na žáka.

Zdroje evidence a její získávání

Naplňování jednotlivých oblastí a indikátorů je vždy nutné doložit příslušnou evidencí/důkazem, které můžeme získat zejména:

1. Pozorováním ve třídě vyškoleným kolegou nebo mentorem
2. Evidence v učitelském portfoliu, které může být podle oblastí rámce strukturováno
3. Řízeným rozhovorem s vyškoleným učitelem či mentorem

Role vedení školy v zavádění interního mentoringu

Důležitost vedení školy byla zčásti popsána v oddílu věnovanému vytváření podmínek pro rozvoj kolegiálního učení v rámci školy. V zásadě interní mentoring staví před vedení školy následující úkoly:

- Zajištění informovanosti o mentoringu, například zorganizováním informativního workshopu, doporučení materiálů ke studiu atd.
- Výběr budoucích interních mentorů a zajištění jejich vzdělání, třeba na základě výše uvedených kritérií.

- Vytvoření podmínek pro aktivní práci interních mentorů, třeba snížením úvazku na přímou práci s žáky a vytvoření podmínek pro např. pozorování ve třídě s náhradou ušlé mzdy.
- Systematizace a implementace interního mentoringu do strategických dokumentů a procesů ve škole, např. již výše zmiňovaným propojením ŠVP a DVPP.

Role metodických kabinetů

Jedním z možných způsobů, jak postupovat při zavádění interního mentoringu, může být i změna role vedoucích nebo členů metodických kabinetů na interní mentory. Tato možnost se jistě nabízí a můžeme ji doporučit. Na základě zkušeností je potřeba mít na zřeteli následující možná omezení:

- Kvalitně vybavení metodici sebe často vnímají jako odborníky na metodologii předmětu.
- Členové metodických kabinetů nemusí mít motivaci ke vzdělávání dospělých.
- Dobří učitelé žáků automaticky neznamenaají kvalitní vzdělavatele dospělých.

V každém případě je využití metodických kabinetů v rámci mentoringu více než vítané, zejména jako zdroj informací či metodické podpory. Často se také metodická sdružení či kabinety přetváří na centra učení a reflexe pedagogických kompetencí.

Specifika mentoringu začínajících učitelů

Interní mentoring začínajících učitelů je specifická forma transformačního mentoringu. Mnoho škol při zavádění interního mentoringu postupuje právě od nově příchozích pedagogů a na jejich zkušenosti svůj systém staví. Následující tabulka ukazuje charakteristiky vztahu mentor - začínající pedagog v průběhu jednoho školního roku, který je minimálním doporučeným trváním takového vztahu. Některé charakteristiky mohou být aplikovány i na ostatní klienty, kteří s mentoringem začínají, zejména v oblasti závislosti na metodických kvalitách mentora a tvorbě učícího ho se vztahu.

Charakteristika vztahu mentor (M) - začínající pedagog (ZP)

Iniciační fáze	Učící fáze	Reflektivní fáze
<p>Mentor přímo asistuje pedagogovi s plněním specifických úkolů, velká závislost na expertnosti mentora</p>	<p>Začínající pedagog se začíná více samostatně učit, přesto potřebuje pravidelnou zpětnou vazbu. Závislost klesá.</p>	<p>Začínající pedagog je schopen reflektovat svou praxi a hledat cesty k vlastnímu rozvoji. S mentorem své plány konzultuje, je nezávislý.</p>
<p>M a ZP stanovují jasné cíle a očekávání od mentoringu M a ZP budují důvěrný profesní vztah M nabízí metodickou podporu M modeluje kvalitní pedagogickou praxi ZP pozoruje a reflektuje praxi mentora ZP opakuje M a zkouší nové postupy ve své praxi</p>	<p>M a ZP přijímají a dávají zpětnou vazbu M a ZP společně stanovují profesní výzvy M asistuje a nabízí otázky M reflektuje vzájemnou spolupráci M posiluje kreativitu ZP a nezávislost ZP vyhodnocuje vlastní pokrok na základě dat a je schopen sebereflexe</p>	<p>M a ZP: vedou oboustranný dialog kooperativně plánují reflektují praxi, dávají a přijímají zpětnou vazbu</p> <p>Mentorský vztah se proměňuje na kolegiální profesní vztah společného vzájemného učení</p>

3 Zavádění mentoringu ve škole aneb dvě cesty k internímu mentoringu

Níže uvádíme možnosti zavádění interního mentoringu, které vycházejí ze zkušeností účastníků projektu i dalších zdrojů. Uvedené scénáře je třeba brát jen jako vodítka, pro přesné cesty k internímu mentoringu doporučujeme pro vedení škol zvolit vlastní jedinečnou cestu plánování a implementace.

A) S využitím externího mentora

Vzhledem k nízké informovanosti a zkušenosti pedagogů s interním mentoringem je cesta implementace s využitím externího mentora často vnímána jako užitečná. Externí mentor na jedné straně může modelovat profesní a profesionální chování pro klienty i ostatní pedagogy školy, často také na sebe bere úkol informovat o možnostech a limitech mentoringu. Zároveň je i schopen unést úlohu autority v úvodních fázích mentoringu a unést odpor celého sboru tím, že není součástí pravidelného každodenního života školy. Zároveň je zde výhodou i nižší tendence k provozní slepotě a zpravidla vyšší erudovanost, metodická vybavenost a zkušenost externích mentorů. Nevýhodou může být neznalost přesných poměrů v kolektivu, práce s nevyhovujícími nebo špatně vybranými klienty či nejasné zadání ze strany vedení školy, které se více spoléhá na osobnost mentora než na vlastní proces učení. Po úvodní zkušenosti s externím mentoringem, kdy každý klient ovlivňuje praxi dalších dvou učitelů svým příkladem (princip sněhové koule), můžete pokračovat budováním vlastních mentorských kapacit.

Doporučení:

- Ujasněte si zadání pro externího mentora - jaké cíle DVPP a v jakém čase chcete naplnit.
- Získejte reference na práci vybraného externího mentora.
- Uzavřete písemný kontrakt s jasným vymezením role mentora při DVPP.
- Nejmenší smysluplnou dobou externího mentoringu je polovina školního roku, maximální pak dva školní roky.
- Externí mentor je schopen pracovat maximálně se čtyřmi až pěti klienty z jedné školy najednou. Zároveň vybírejte klienty, do kterých chcete investovat a kteří zastupují nejrůznější funkce v rámci školy (pedagogové různých stupňů a zaměření).

- Domluvte a kontraktujte systém evaluace a získání zpětné vazby od externího mentora

B) Budováním vlastních zdrojů

Zavádění mentoringu budováním vlastních zdrojů začíná jejich mapováním a evaluací. Klíčový je zde výběr potencionálních kandidátů na interní mentory, výběr jejich vzdělání a vytváření podmínek, zejména informováním ostatních pedagogů školy. Tato cesta je vhodná zejména pro již motivované týmy a týmy pedagogů, kde je kolegiální podpora již neformálně zaváděna a mentoring se stane kultivací a systematizací již probíhajících procesů. Výhodou je zde rychlé budování profesní sebeúcty a odpovědnosti, nevýhodou závislost na dosažených úspěších prvních odvážlivců, kteří se na dráhu interních mentorů vydávají.

Obě varianty lze vzájemně kombinovat.

Doporučení:

- Nepodceňujte výběr kandidátů na mentory, vyberte minimálně dva, maximálně čtyři pedagogy.
- Vyberte kvalitní vzdělávání v mentoringu, ptejte se na reference lektorů, kteří mentorské vzdělávání vedou.
- Již v rámci mentorského vzdělávání nechte začínající interní mentory pracovat s dalšími kolegy.
- Vytvářejte časové a prostorové podmínky pro práci interních mentorů.
- Získejte podporu zřizovatelů, získejte finance z grantů a komunitních zdrojů.
- Kvalitní interní mentor potřebuje vzdělání a čas na získání zkušeností. Kvalitativní změny očekávejte v horizontu dvou let. Dopřejte mentorům čas a zajistěte jim supervizi nebo mentoring mentorů.
- Monitorujte a systematizujte úspěšnou praxi v rámci mentoringu.

Harmonogram průběhu mentorského programu

Úspěšné zavádění interního mentoringu je závislé na výši investic, motivaci účastníků i výchozích podmínkách a dovednostech samotných pedagogů. Navrhovaný harmonogram je tak doporučeným seznamem aktivit a úkolů, na které je třeba dbát v jednotlivých fázích zavádění interního mentoringu:

- rok 1 úvodní a vzdělávací,

- rok 2 implementační,
- rok 3 provozní.

Období	Úkoly	Rizika
Rok 1 - vzdělávací	<ul style="list-style-type: none"> • seznámit pedagogy s mentoringem prostřednictvím informačního workshopu a materiálů • vytipovat vhodné uchazeče k mentorskému vzdělávání • zahájit spolupráci s externím mentorem • zahájit vzdělávání interních mentorů • seznámit pedagogy s pedagogickými kompetencemi 	<ul style="list-style-type: none"> • vysoký odpor pedagogů ke změnám • špatný výběr mentorů budoucích interních mentorů • nekvalitní výběr mentorského vzdělávání • neúspěch externího mentoringu • nevhodné výchozí podmínky pro interní mentoring
Rok 2 - implementační	<ul style="list-style-type: none"> • dokončení vzdělávání interních mentorů • supervize mentorů • mentoring dalších pedagogů (dva klienti na jednoho mentora) • vytvoření a pilotáž podmínek pro interní mentoring • sběr dat a evaluace výstupů první vlny mentoringu • systematizace mentoringu v rámci procesů a dokumentů školy • spolupráce s externími partnery, PR 	<ul style="list-style-type: none"> • nekvalitní či obecné kontrakty mentorů • nevhodné podmínky pro práci interních mentorů • vnímání mentoringu ostatními pedagogy jako nástroje na řešení problémů či deficitu či jako kontroly ze strany vedení • ostatní formy vedení lidí v rámci školy jdou proti mentoringu
Rok 3 - provozní	<ul style="list-style-type: none"> • zahájení druhé vlny mentoringu • formalizace mentoringu v rámci hierarchie a provozu školy • systematizace • případová supervize interních mentorů • třetí vlna klientů v mentoringu, mentoři mají max. tři klienty • tvorba autonomních učících se týmů 	<ul style="list-style-type: none"> • nekvalitní či obecné kontrakty mentorů • nevhodné podmínky pro práci interních mentorů • vnímání mentoringu ostatními pedagogy jako nástroje na řešení problémů či deficitu

Případová reflexe v kombinovaném systému zavádění interního mentoringu

Mgr. Jarmila Polomská, ZŠ Hlučín - Rovniny

Počátky mého mentoringu

V rámci mentorského výcviku, který trval celý rok, jsem pracovala s kolegyní, kterou jsem oslovila a požádala o spolupráci. Věděla jsem, že to je člověk, který svůj profesní rozvoj pokládá za prioritu. Ráda využívala možností pozorování v jejích hodinách a následných mentorských rozhovorů. Jako zpětnou vazbu uváděla, že je velmi ráda, že může s někým diskutovat o práci a svém dalším profesním rozvoji a následně na něm systematicky pracovat.

Pro mou další práci v mentoringu byla velmi důležitá podpora vedení školy. Ta probíhala ve dvou směrech. Aby se rozběhla práce s klienty, zavedl pan ředitel pravidlo, že každý nový pedagog v naší škole dostane přiděleného mentora. Díky tomu jsem začala pravidelně pracovat se třemi učiteli. I když je mentoring pro nové pedagogy povinný jen první rok, rozhodli se všichni, že chtějí pokračovat i v příštím školním roce. Mentorskou práci podporují i povinné vzájemné otevřené hodiny mezi pedagogy. Výstupem je písemné pozitivní ocenění zhlédnuté hodiny, kdy učitelé používají konkrétní popisný jazyk. Při předávání ocenění často proběhnou neformální krátké rozhovory. Jeden takovýto rozhovor mi přinesl další kolegyni, která projevila o služby mentora zájem, a v září začneme spolupracovat. Samozřejmě, že učitelé využívají i možnosti navštívit mé hodiny.

Další věc, jež mou práci podporuje, je snížení pracovního úvazku a upravení rozvrhu tak, že mám dostatečný časový prostor pro práci s klienty. Všichni vědí, že mám čas každou středu – tehdy probíhají pozorování i rozhovory (občas i v jiných termínech – vždy po vzájemné domluvě). Toto je velmi důležitý moment, který vnáší do mentorské práce systematickosti. Práce mentora při plném úvazku je velmi složitá a náročná. Její účinnost snižuje často fakt, že není možno najít časový prostor k setkání, který by vyhovoval oběma pedagogům.

Osvědčilo se mi vedení záznamů o práci s jednotlivými klienty, kdy si do složky zakládám veškeré výstupy – pozorování, záznamy mentorských rozhovorů a hlavně pracovní úkoly a termíny, na nichž se domlouváme. Při každé schůzce si pak díky tomu můžeme zrekapitlovat kroky, jež jsme spolu udělali, i vyhodnocovat práci na úkolech, které si klienti naplánovali. Jaké úkoly to byly? Pracovali například na nastavování a dodržování pravidel v práci se třídou, dávání popisné zpětné vazby žákům, na metodách a jejich efektivním

využívání - např. brainstorming, myšlenkové mapy... (klientka tyto pojmy sice znala z pedagogické fakulty, ale nerozuměla jejich obsahu a nedovedla je smysluplně využít) atd.

Mentorování je velmi obohacující činnost i pro mentora samotného – vede mne k neustálé sebereflexi, nacházím inspirující podněty v práci svých kolegů, přináší i příležitosti mého dalšího profesního růstu.

Příloha č. 1 Mentoring v otázkách a odpovědích

Ptají se: ředitelé, učitelé z praxe

Odpovídá: Václav Šneberger

Prosím o konkrétní vysvětlení, co je to vůbec mentoring?

Mentoring je dobrovolná metoda učení dospělých postavená na kolegiálních principech a využívající již existující kompetence jako základ pro jejich další rozvoj. Je tedy postaven na tom, co už klient umí, ne na deficitech. O mentoringu mluvíme zejména v oblasti rozvoje specifických, v našem případě pedagogických, kompetencích. Prakticky se jedná o individuální nebo skupinový strukturovaný rozhovor a plánování dalších akcí s přispěním dalších metod jako je pozorování ve třídě, video, analýza materiálů apod.

Využívá se mentoring v českém školství? Do jaké míry? Pokud ano jaké jsou výsledky?

Mentoring se v našich školách, zejména díky neziskovým organizacím, využívá, široce, ne však plošně, a to zejména jako nástroj učení pro začínající učitele nebo takové pedagogy, kteří cítí potřebu se sebou něco po profesní stránce dělat.

Jak je přijímán ve školách?

Jako dobrovolná, ale nikoli bezplatná služba, je přijímána těmi, kteří vyžadují efektivní a užitečnou podporu. Ty, kteří nic a nikdy nepotřebují, proces mentoringu neosloví.

Pro jaký typ školy je mentoring vhodný?

Prakticky neexistuje omezení na typ školy, pouze se mentoring může lišit z hlediska obsahu a forem. Ve všech školách jsou učitelé, součástí jejichž profesionality je, že na sobě pracují, vyměňují si zkušenosti, reflektují svou práci a stanovují si rozvojové cíle. Nehledě na to, jaké děti mají ve třídě.

Má své uplatnění např. i v MŠ a speciálních školách?

Ano, viz předchozí otázka, zejména s ohledem na řešení inkluzivního vzdělávání je potřeba mentoringu pro "klasické" učitele více než zřejmá.

Pro koho je tento přístup vhodný?

Mentoring bude užitečný zejména pro ty učitele, kteří již mají potřebné pedagogické znalosti, ale chybí jim podpora v oblasti implementace do praxe. Konkrétně, například vědí, co je kooperativní učení, ale jejich výuka tomu neodpovídá.

Kde se dá sehnat více informací o mentoringu?

Mentoring jako specifická forma koučování využívá jeho prostředky, tedy všechny dostupné informace o koučování jsou relevantní i pro mentoring. Specifikou jsou zde pedagogické kompetence, popsány v mnoha zahraničních materiálech, které jsou k dispozici v ČR, například kompetenční rámec pedagoga vzniklý v rámci našeho projektu nebo kompetenční rámec na stránkách České asociace mentoringu ve vzdělávání, www.camv.cz

Jaké předpoklady k používání této techniky pracovník potřebuje?

Jako u každé práci pozitivní zaujetí pro ni, schopnost sebereflexe a otevřené komunikace, dobrou vůli, jistou osobnostní vyzrálou, ochotu podporovat a sdílet učení a mnoho tréninku, specificky zaměřeného na metody mentoringu.

Dá se mentoring studovat? Pokud ano, tak chci vědět kde a jak dlouho studium trvá.

Mentoring se v současné době dá studovat prostřednictvím kurzů nevládních organizací v rámci evropských projektů. Momentálně nejvíce je v této oblasti angažována Společnost pro kvalitu školy, o. s., která realizuje projekty, jejichž součástí je vzdělávání mentorů.

Jaké předpoklady musí zájemce o studium mentoringu splňovat?

I mentoři musí mít předpoklady pro práci s klienty, obecně by mělo jít o lidi spíše pozitivní, které baví pracovat s lidmi, kteří umí naslouchat a hned "dobře" neradit, dobře se ptát a doprovázet kolegy při jejich učení. Nejlepší představu o tom, co všechno musí dobrý mentor znát a umět, najdete v seznamu kompetencí ICF ČR (coachfederation.cz).

Pokud jde o zodpovědnost a finální klíčová rozhodnutí, je ředitel školy stejně vždy na všechno sám a nemá nad sebou už nikoho, kdo by s ním nesl tíhu těchto úkolů. Jak může krátkodobý mentoring (ve srovnání s délkou funkčního období ŘŠ) změnit v této věci něco podstatným způsobem?

Výzkumy ukazují, že na překonání jakéhokoli zlovyku či získání nového návyku a jeho zautomatizování potřebujeme tři měsíce. Mentoring zaměřený na implementaci znalostí tak může být efektivním a krátkodobým nástrojem pro přenos informací do praxe, v oblasti péče o učitele i formou dlouhodobější podpory například v rozmezí školního roku. Druhým a důležitým aspektem mentoringu je přenos zodpovědnosti za kvalitu práce na učitele, tedy je zde nižší nutnost kontroly atd.

Nemůže-li si škola dovolit mentoring pro pedagogy (tj. pracuje-li mentor pouze s ředitelem školy), jak lze zajistit, že výsledky mentoringu budou ředitelem školy efektivně přeneseny také na pedagogy (potažmo žáky) školy?

Mentoring bude efektivní, pokud se ho bude účastnit „kritická menšina“ pedagogů, tedy 20 %. Jeden pedagog či pouze ředitel školy kulturu kolegiální podpory pravděpodobně nezavede.

Jak lze efektivně skloubit mentoring s change managementem (platí jak pro vztah ŘŠ k pedagogům, tak i učitele k žákům)?

Řízení procesu změny souvisí také s tím, jak jsou se změnou a jejími kroky, fázemi srozuměni pedagogové školy. Mentoring nabízí proces, který usnadní na straně podpory změnové procesy jako je kurikulární reforma, zejména v oblasti pedagogických dovedností potřebných ke kompetenčnímu učení žáků a studentů.

Dnešní zrychlená a proměnlivá doba nabízí nepřehledně mnoho možností a nových forem vzdělávání. Není mentoring v tuto chvíli jen módním trendem, který za pár let zase odezní? Podle čeho člověk, který s mentoringem nemá žádnou předchozí zkušenost, pozná, zda má smysl do něj investovat svůj čas a energii?

Součástí procesu mentoringu je pravidelná reflexe a evaluace. Lakmusovým papírkem je vždy pocit klienta - učitele, že se děje něco pro něj užitečného, dobrého, podpůrného. Klienti, a vlastně všichni rozeznáme, pokud je něco jen naoko a kdy se nám děje něco dobrého.

Učitelé chtějí učit své předměty a věnovat se svým žákům. K tomu (z jejich pohledu "místo toho") jsou zavaleni další nevyžádanou agendou a rostoucí administrativní

zátěží, která jim bere čas a chuť pracovat na tom, co považují za nejdůležitější, tj. výuce a vzdělávání. Nechtějí řešit věci odtažené (trendy OECD, Bílou knihu, standardy učitele, dlouhodobé záměry vzdělávání ČR/kraje apod.) a mohou cítit, že mentoring je podobná záležitost. Proto sami za sebe necítí potřebu vzdělávat se v této oblasti, se kterou nemají osobní zkušenost, mnohdy ani základní informace. Co potřebují k tomu, aby pocítili sami na sobě autentickou potřebu a vnitřní motivaci začít s mentoringem?

Učitelé mají hlavně dobře, kvalitně učit. Ke zvládnutí tohoto úkolu slouží mentoring jako podpora růstu kvality a dovedností potřebných ke zvládnutí profese profesionálně. Samozřejmě, že do práce vstupuje i administrativní zátěž, atd., nicméně my mentoři se vždy ptáme spolu s klienty: “Co se potřebujete naučit, abyste situaci lépe zvládali/a, snížilo to vaši zátěž?” A potom společně hledáme odpovědi.

Příloha č. 2 Mentorské/koučovací kompetence podle International Coach Federation

International Coach Federation je největší světovou profesní organizací pro kouče a mentory. Inspirovat se ve vlastním rozvoji můžeme i prostřednictvím jejího seznamu kompetencí pro kouče.

ICF kompetence kouče/mentora

A. VYTVOŘENÍ ZÁKLADŮ PRO PRÁCI S KLIENTEM

1. DODRŽOVÁNÍ ETICKÉHO KODEXU A PROFESIONÁLNÍCH STANDARDŮ
2. DEFINICE DOHODY (KONTRAKTU) PRO KOUČINK

B. VYTVOŘENÍ VZÁJEMNÉHO VZTAHU

3. VYTVOŘENÍ DŮVĚRY A BLÍZKOSTI S KLIENTEM
4. KOUČOVACÍ POZICE (PŘÍTOMNOST KOUČE)

C. EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE

5. AKTIVNÍ NASLOUCHÁNÍ
6. UŽÍVÁNÍ SILNÝCH OTÁZEK

7. PŘÍMÁ KOMUNIKACE

D. PODPORA UČENÍ A DOSAŽENÍ VÝSLEDKŮ

8. ROZVOJ SEBEUVĚDOMĚNÍ (UMOŽNIT KLIENTOVI UVĚDOMIT SI SVOU SITUACI)
9. NAVRHOVÁNÍ AKCÍ
10. PLÁNOVÁNÍ A STANOVENÍ CÍLŮ
11. ŘÍZENÍ ROZVOJE A ODPOVĚDNOSTI

A. VYTVOŘENÍ ZÁKLADŮ PRO PRÁCI S KLIENTEM

1. Dodržování etického kodexu a profesionálních standardů – porozumění etiky a standardů koučinku a schopnost je vhodně používat ve všech situacích koučovacího procesu.

a. Rozumí Pravidlům chování ICF (ICF Standards of Conduct) (viz seznam, Oddíl III Etického kodexu ICF) a řídí se jimi při svém jednání.

b. Zná a dodržuje všechna etická doporučení ICF (viz seznam).

c. Informuje srozumitelně o rozdílech mezi koučováním, poradenstvím, psychoterapií a dalšími podporujícími obory.

d. V případě potřeby odkáže klienta na jiný druh odborné pomoci. Je schopen rozpoznat situace, kdy je toho zapotřebí, a zná kontakty a zdroje.

2. Definice dohody (kontraktu) pro koučink – Schopnost rozpoznat, co bude cílem daného koučovacího vztahu a dospět k dohodě s potenciálním a novým klientem ohledně způsobu, jakým bude vztah mezi koučem a klientem a samotné koučování probíhat.

a. Rozumí a efektivně s klientem projedná pravidla a specifické podmínky ve vztahu mezi klientem a koučem (např. kde a konkrétně jakou formou bude koučování probíhat, cena, časový plán, zapojení dalších osob do procesu koučování, jestliže je to vhodné).

b. Dosáhne dohody, co bude či naopak nebude vhodné v jejich vztahu, co v sobě nabídka koučování zahrnuje a co už ne, jaké jsou zodpovědnosti klienta a kouče.

c. Rozhodne, zda je jeho metoda koučování pro potenciálního klienta a jeho potřeby skutečně vhodná.

B. VYTVOŘENÍ VZÁJEMNÉHO VZTAHU

3. Vytvoření důvěry a blízkosti s klientem - Schopnost vytvořit bezpečné a podporující prostředí, které rozvíjí trvalý vzájemný respekt a důvěru.

a. Projevuje skutečný zájem o blaho klienta a o jeho budoucnost.

b. Vždy jedná tak, že demonstruje svoji integritu, čestnost a upřímnost.

- c. Stanoví jasná pravidla a dodržuje své sliby.
- d. Projevuje respekt vůči názorům klienta, jeho způsobu učení a osobnímu bytí.
- e. Poskytuje stálou podporu a povzbuzuje klienta v nově nabytých způsobech chování, včetně činů, které v sobě nesou riziko a strach ze selhání.
- f. Žádá klienta o souhlas, než začne koučovat v nové citlivé oblasti.

4. Koučovací pozice (přítomnost kouče) – Schopnost být v průběhu koučování plně soustředěný, vytvořit s klientem spontánní (přirozený) vztah; který vytváří otevřené, flexibilní a důvěrné prostředí.

- a. Při koučování je zcela přítomen a je flexibilní; „dancing in the moment“.
- b. Používá svou intuici a důvěřuje svému vnitřnímu vědomí - následuje svůj instinkt.
- c. Je otevřený tomu, že nerozumí všemu a je schopen jít do rizika s tím spojeného.
- d. Vidí mnoho způsobů, jak pracovat s klientem a volí ten nejúčinnější v daném okamžiku.
- e. Účinně používá humor pro odlehčení a vytvoření energie.
- f. S jistotou střídá náhledy na situaci a experimentuje s novými možnostmi vlastního postupu.
- g. Při práci se silnými emocemi se projevuje s jistotou; dokáže se kontrolovat a nenechat se přemoci emocemi klienta nebo se do nich zaplést.

C. EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE

5 Aktivní naslouchání – Schopnost plně se soustředit na to, co klient říká či neříká. Schopnost pochopit význam řečeného v kontextu s klientovými touhami a podpořit sebevyjádření klienta.

- a. Věnuje se klientovi a jeho programu, ne svému programu kouče pro klienta.
- b. Slyší (vnímá) klientovy obavy, cíle, hodnoty a přesvědčení o tom, co je možné či nemožné.

- c. Rozlišuje mezi slovy, tónem hlasu, řečí těla.
- d. Pro zajištění přesnosti a porozumění sdělení shrnuje, parafrázuje, opakuje, zrcadlí zpět, co klient řekl.
- e. Povzbuzuje, akceptuje, přezkoumává a povzbuzuje klientovo vyjádření pocitů, názorů, obav, přesvědčení, domněnek atd.
- f. Ujednocuje myšlenky a podněty klienta a dále na nich staví.
- g. Vystihne a rozumí podstatě sdělení klienta a pomáhá klientovi vyjádřit se k jádru věci namísto dlouhého popisování.
- h. Umožní klientovi dát průchod pocitům či bez obalu popsat situaci, bez odsuzování či ztráty nestrannosti, aby se klient mohl posunout k dalším krokům.

6 Užívání silných otázek – Schopnost klást otázky, které odhalí skutečnosti potřebné pro získání maximálního užitku z koučování a pro klienta.

- a. Klade otázky, které vychází z aktivního naslouchání klientovi a porozumění jeho stanovisku.
- b. Klade otázky, které vybízí k novým objevům, vzhledu do situace, závazkům či jednání (tj. otázky, které zpochybní klientovy domněnky).
- c. Klade otevřené otázky bez předem daných jednoznačných odpovědí, které napomáhají schopnosti jasného uvažování, podporují nacházet nové možnosti či přináší nové znalosti.
- d. Klade otázky, které klienta přiblíží tomu, čeho touží dosáhnout, ne otázky, které by vedly k sebeobhajování nebo ohlížení se zpět.

7. Přímá komunikace - Schopnost efektivní komunikace v průběhu koučování. Schopnost používat jazyk, který má na klienta největší pozitivní dopad.

- a. Při sdílení a podávání zpětné vazby se vyjadřuje jasně, přímo a za pomoci vhodných slov.
- b. Přeformuluje vyjádření, aby klientovi jiným úhlem pohledu pomohl porozumět jeho přání nebo tomu, čím si není jist.

- c. Jasně sděluje, jaké jsou cíle koučování, program setkání, účel pro užití určitých technik nebo cvičení.
- d. Vyjadřuje se způsobem, který je vhodný a respektující klienta (tedy nikoli sexisticky či rasisticky, neuzívá hovorové ani slangové výrazy).
- e. Používá metafory a analogie, aby ilustroval fakta nebo názorně (slovně) vykreslil situaci.

D. PODPORA UČENÍ A DOSAŽENÍ VÝSLEDKŮ

8. Rozvoj sebeuvědomění (umožnit klientovi uvědomit si svou situaci) – Schopnost sjednotit a přesně vyhodnotit četné zdroje informací a interpretovat je tak, aby klient získal sebeuvědomění a dosáhl tak předem dohodnutých výsledků.
- a. Při posuzování záležitostí klienta dokáže proniknout i za jeho slova a nenechá se omezovat klientovým popisem situace.
 - b. Klade otázky za účelem lepšího porozumění, sebeuvědomění a přesnosti.
 - c. Určí, v čem spočívají zásadní problémy klienta, v jakých oblastech na sebe či na svět pohlíží příznačným či utkvělým způsobem; rozpozná rozdíl mezi fakty a jejich interpretací, nesrovnalosti mezi myšlenkami, pocity a skutky.
 - d. Napomáhá klientovi objevovat pro sebe nové myšlenky, názory, náhled, emoce, nálady atd., které posílí jeho schopnost jednat a dosáhnout toho, co je pro něj důležité.
 - e. Přináší klientovi širší perspektivu a inspiruje ho k závazku změnit svůj úhel pohledu a k nalezení nových možností jednání.
 - f. Napomáhá klientovi vidět různé, navzájem propojené faktory, které jej a jeho chování ovlivňují (např. myšlenky, emoce, tělo, prostředí).
 - g. Vhled do situace vyjádří tak, aby to bylo užitečné a smysluplné pro klienta.
 - h. Rozpozná hlavní silné stránky stejně jako hlavní oblasti pro učení a růst. Identifikuje to nejpodstatnější, čemu je třeba se při koučování věnovat.

i. Požádá klienta, aby při odhalování rozporů mezi svými slovy a skutky rozlišoval podstatné problémy od banálních, chování vycházející z konkrétní situace od opakujícího se vzorce chování.

9) Navrhování akcí – Schopnost vytvářet s klientem příležitosti k neustálému učení, k učení při koučování i v běžných životních a pracovních situacích, a příležitosti k podniknutí nových akcí, které jej co nejučinněji dovedou k předem dohodnutým cílům koučování.

a. Inspiruje a napomáhá klientovi definovat akce, které mu umožní projevit, procvičit a prohloubit nové poznatky.

b. Pomáhá klientovi zaměřit se na podstatné, systematicky prozkoumávat specifické problémy a příležitosti stěžejní pro dosažení předem dohodnutých cílů koučování.

c. Zapojuje klienta do objevování alternativních nápadů a řešení, vyhodnocování možností a učinění souvisejících rozhodnutí.

d. Povzbuzuje aktivní experimentování a poznávání sebe sama, kdy klient ihned aplikuje to, co se probíralo a čemu se naučil při koučování, do svého osobního nebo pracovního života.

e. Chválí klienta za úspěchy a schopnost budoucího růstu.

f. Vybízí klienta k přezkoumávání jeho domněnek a stanovisek, aby jej provokoval k novým myšlenkám a k nacházení nových možností jednání.

g. Obhájí nebo předkládá názory, které jsou v souladu s klientovými cíli, a objektivně a bez osobních pocitů vede klienta k jejich uvážení.

h. Pomáhá klientovi jednat ihned, přímo v průběhu koučování; poskytuje okamžitou podporu.

i. Povzbuzuje, inspiruje klienta k plnému nasazení sil a k novým úkolům. Také udržuje pohodlné tempo učení.

10 Plánování a stanovení cílů – Schopnost s klientem rozvíjet a dodržet účinný plán koučování.

a. Shromažďuje nasbírané informace a sestavuje s klientem plán koučování a cíle pro rozvoj, které pokryjí problémy i hlavní oblasti pro učení a rozvoj.

- b. Vytváří plán s výsledky, které jsou splnitelné, měřitelné, konkrétní a mají stanovené datum plnění.
- c. V oprávněných případech upraví plán koučování dle průběhu koučování a podle změn v situaci.
- d. Pomáhá klientovi poznat nové zdroje pro učení (např. knihy, jiné odborníky).
- e. Rozpozná a zaměřuje se na první úspěchy, které jsou důležité pro klienta .

11 Řízení rozvoje a odpovědnosti – Schopnost udržet pozornost na tom, co je důležité pro klienta a ponechat odpovědnost klientovi za realizaci.

- a. Jasně požaduje na klientovi, aby činil kroky, které ho povedou ke splnění stanovených cílů.
- b. Aby byly úkoly dotaženy do konce, táže se klienta na kroky, ke kterým se zavázal při předchozím sezení.
- c. Pomáhá klientovi si uvědomit, co udělal, neudělal, co se naučil či co nového si uvědomil od posledního setkání.
- d. Efektivně připravuje, organizuje a opakuje s klientem informace nabyté při sezeních.
- e. Udržuje klienta na vytyčené cestě i v době mezi sezeními tím, že jeho pozornost udržuje u plánu koučování a jeho výsledcích, u předem dohodnutého průběhu akcí a témat pro budoucí setkání.
- f. Soustředí se na plán koučování, ale zároveň je i připraven upravit jednání a akce na základě vývoje při koučování a změnách směru, kterým se sezení ubírají.
- g. S ohledem na celkovou situaci a cíle klienta, je schopen navigovat klienta mezi jednotlivými částmi plánu, udává kontext pro rozhovor a pro to, čeho chce klient dosáhnout.
- h. Podporuje klienta v sebekázni, vede ho k zodpovědnosti za sliby, které dává, k zodpovědnosti za výsledky plánovaných akcí nebo za konkrétní časově vymezený plán.
- i. Rozvíjí schopnost klienta rozhodovat se, vystihnout podstatné problémy a dál pracovat na svém osobním rozvoji (žádat zpětnou vazbu, stanovovat si priority, zvolit pro sebe vhodnou rychlost učení, schopnost sebereflexe a poučení ze svých zkušeností).

j. Pozitivním způsobem konfrontuje klienta s faktem, že nesplnil předem dohodnuté kroky.

Příloha č. 3 Kompetenční rámec kvalitní pedagogické praxe

Kompetenční rámec umožňuje zejména nahlédnout na konkrétní pedagogické dovednosti v rovině procesní kvality a posloužit zejména jako autoevaluační nástroj pro pedagogickou veřejnost. Vzhledem k jeho zaměření na obecné pedagogické dovednosti je vhodný pro učitelky a učitele od mateřských po střední školy včetně. Konkrétní příklady a popis jednotlivých kvalit tak slouží jako vodítko pro profesní rozvoj učitele, činí nevědomé viditelným a popsáním, umožňuje zaměřit pozornost v procesu vlastního učení na ty kompetence, které jsou nebo byly dříve přehlíženy. Samozřejmostí je možnost využití autoevaluace nebo popis jednotlivých kompetencí v rámci mentoringu jako zdroj dat a evidence pro plánování profesního rozvoje. Rámec není validním či reliabilním souborem kompetencí, nemůže být tedy používán jako hodnotící nástroj práce učitele, jeho záměrem je jen a zejména profesní rozvoj.

Autoevaluační formulář ke kompetenčnímu rámci kvalitní pedagogické praxe

Oblast 1 - Učební proces

Indikátor	Popis	Otázky?	Poznámky/Evidence	Akční kroky
1.1 Metody výuky odrážejí učební styly žáků	Učitel/ka zná učební styly jednotlivých žáků, střídá v rámci výuky metody podle preferencí žáků a nabízí podněty k reflexi procesu učení	Jaké činnosti preferují jednotliví žáci a proč? Jak je vybízíte k reflexi učebních preferencí?		
1.2 Metody výuky vycházejí ze zájmu žáků a podporují jejich učení	Učitel/ka doporučuje žákům metody učení, existuje svobodná volba a odpovědnost žáka za výsledek učení	Jakým způsobem učitel/ka zjišťuje zájem žáků o učivo/poznání a kdy? Jak si žáci vybírají činnosti a na základě jakých kritérií?		
1.3 Metody výuky vedou k aktivitě žáků	V rámci výuky je aktivita na straně žáků, učitel/ka facilituje proces učení s důrazem na podporu iniciativy žáků	Kolik času jste během hodiny aktivní vy a kolik žáci? Jak a kdy podporujete iniciativu žáků?		
1.4 Metody výuky vedou k podpoře vzájemného učení	Učitel/ka podporuje vzájemné učení a týmovou spolupráci, je využíváno předešlých znalostí žáků a jejich prezentace dalším žákům	Jak zjišťujete, co už žáci o učivu vědí? Kdy a kolik času mohou spolupracovat či prezentovat výsledky své práce?		

Indikátor	Popis	Otázky?	Poznámky/Evidence	Akční kroky
1.5. Metody výuky odrážejí pedagogický konstruktivismus a vedou k získávání klíčových kompetencí	Učitel/ka buduje získávání nových kompetencí na základě předšlých, upřednostňována je vzájemná provázanost znalostí a dovedností se schopností žáků informace využít nezávisle na tématu.	Jaké dovednosti žáci získávají v hodině? Jaké klíčové kompetence (např. k učení) získávají? Jak a proč formulujete otázky žákům (Bloomova taxonomie)?		

Oblast 2 - Prostředí učení

Indikátor	Popis	Otázky?	Poznámky/Evidence	Akční kroky
2.1 Prostředí učení je demokratické	Učitel/ka modeluje a vytváří demokratická pravidla pro práci žáků. Pravidla jsou postavena na právech, ne na zákazech a učitel/ka s nimi aktivně pracuje	Jak tvoříte a formulujete pravidla pro práci? Co se děje, když je někdo poruší?		
2.2 Prostředí učení je zdravé a bezpečné	Učitel/ka modeluje a vytváří zdravé a bezpečné prostředí na úrovni fyzického i duševního zdraví. Umožňuje a podporuje dostatek svobodného a bezpečného pohybu, návyků zdravé výživy a aktivního životního stylu.	Jaké návyky v tomto ohledu žákům modelujete? Jak pracujete se svobodou (pohybu, stravování, střídání činností)?		

Indikátor	Popis	Otázky?	Poznámky/Evidence	Akční kroky
2.3 Prostředí učení je rozmanité a podnětné	V rámci výuky učitel/ka nabízí možnosti práce s nejrůznějšími druhy výukových materiálů a pomůcek, které jsou volně dostupné a žákům k dispozici. Všechny pomůcky a zdroje slouží k prohlubování učení i mimo vlastní výuku a nad rámec očekávaných výstupů žáků.	Jak, jaké a kdy mohou žáci využívat pomůcky? Jak zabezpečujete bezpečí a ochranu majetku společně s odpovědností za učební prostředí? Mohou žáci využívat pomůcek i mimo vyučování?		
2.4 Prostředí učení odpovídá vzdělávacím potřebám žáků	Učitel/ka na základě analýzy potřeb žáků upravuje výběr a využití zdrojů k učení včetně využití ICT ve výuce. Prostředí a zdroje učení jsou adekvátní potřebám a věku, vybízí k aktivnímu využívání zdrojů i mimo rámec vlastní výuky.	Jakým způsobem zjišťujete potřeby žáků k učení? Mohou žáci využívat svobodně ICT technologie a další nástroje? - i mimo vlastní hodiny?		
2.5. Prostředí učení je svobodné	Učitel/ka přenáší zodpovědnost za prostředí na žáky, svobodnou volbu a využití existujících zdrojů učení, modeluje užitečné a smysluplné využívání moderních zdrojů informací	Jakým způsobem si žáci volí pomůcky? Jak je zajištěna zodpovědnost žáků za učební prostředí?		

Oblast 3 - Plánování a evaluace

Indikátor	Popis	Otázky?	Poznámky/Evidence	Akční kroky
3.1 Plánování výuky na základě individuálních potřeb	Učitel/ka plánuje výuku společně s žáky na základě jejich vzdělávacích potřeb s maximální mírou individualizace a cílem dosažení jejich osobního maxima.	Jak zjišťujete individuální potřeby a potenciál žáků? Má každé dítě vlastní individuální plán a jak je tvořen?		
3.2 Plánování a evaluace je v souladu s kurikulárními dokumenty	Učitel/ka vytváří učební a tematické plány na základě RVP a ŠVP školy. V průběhu roku vyhodnocuje ŠVP a na základě sebraných dat aktivně navrhuje jeho aktualizace s cílem zkvalitňování vzdělávacího prostředí.	Jak je zajištěna provázanost ŠVP a tematických plánů? Jakým způsobem zjišťujete kvalitu ŠVP a revidujete příslušné oblasti?		
3.3 Plánování a evaluace je sdílený proces	Učitel/ka plánuje a vyhodnocuje vzdělávací cíle společně s žáky a zákonnými zástupci žáků na partnerské úrovni. Každé dítě nebo zástupce zná a přijímá vzdělávací cíle a demokratická jasná kritéria hodnocení.	Jak se žáci podílí na plánování činnosti ve škole/třídě? Jaká a jak tvoříte stanovujete kritéria hodnocení? Jak jsou komunikována navenek?		

Indikátor	Popis	Otázky?	Poznámky/Evidence	Akční kroky
3.4 Evaluce výuky a učení je víceúrovňová	Učitel/ka nabízí rozmanité podmíněty k autoevaluaci, vzájemné zpětné vazbě mezi žáky i hodnocení vlastní výuky žáky s cílem získat informace o dosaženém pokroku žáků a naplnění vzdělávacích cílů.	Jaké podněty nabízíte k hodnocení vlastní práce, peer evaluace? Jak zjišťujete užitečnost vlastních metod k učení žáků? Jak monitorujete dosažené pokroky u jednotlivých žáků?		
3.5. Evalua-ce výuky a učení je zaměřená na získání dat pro další plánování	Učitel/ka přenáší zodpovědnost za výsledky na žáky, vyhodnocuje společně s žáky individuální plány a pravidelně je aktualizuje na základě konkrétních dat o dosažených úspěších.	Jak a na základě jakých informací probíhá evaluace? Jaký je systém pro aktualizaci individuálních plánů a aktualizaci vzdělávacích cílů?		

Oblast 4 - Komunikace a interakce

Indikátor	Popis	Otázky?	Poznámky/Evidence	Akční kroky
4.1 Komunikace a interakce jsou demokratické, s respektem ke každému žákovi a dalším osobám	Učitel/ka modeluje a podporuje respektující komunikaci ve škole v rámci demokratických pravidel jako i partnerskou komunikaci se zástupci žáků	Jak oslovujete žáky? Jaký je poměr hodnotícího a popisného jazyka ve vaší komunikaci? Jakým způsobem komunikujete se zákonnými zástupci?		
4.2 Komunikace a interakce je vstřícná a podpůrná	Učitel/ka modeluje a vytváří nestereotypní a protipředsudkové komunikační prostředí podporující maximální rozvoj žáků bez ohledu na jejich věk, pohlaví, rasovou nebo náboženskou příslušnost.	Jak pracujete s vlastními stereotypy a předsudky? Jak pracujete s růzností v třídním kolektivu?		
4.3 Komunikace a interakce jsou profesionální a etické	Učitel/ka modeluje a udržuje profesionální vztahy na pracovišti, loajální, etické a podporující vzájemné učení pedagogů, reflektující svou roli v týmu.	Jak komunikujete s ostatními členy týmu? Jak vypadá etika vaší profese a její naplňování? Jakou máte nejčastější týmovou roli?		

Indikátor	Popis	Otázky?	Poznámky/Evidence	Akční kroky
4.4 Komunikace a interakce jsou různorodé a proaktivní	Učitel/ka modeluje a nabízí různorodé proaktivní metody komunikace s žáky s cílem nabídnout a rozšířit vzdělávací příležitosti i mimo vlastní vyučování využitím např. sociálních sítí, virtuálních učicích prostředí.	Jaké možnosti komunikace žáci s vámi mají? Jaké prostředky komunikačních technologií využíváte pro obohacení výuky?		
4.5. Komunikace a interakce jsou přímé, jasné a adekvátní potřebám žáků a dalších osob	Učitel/ka využívá přímou komunikaci, popisný jazyk a metody aktivního naslouchání s cílem komunikovat efektivně bez postranních úmyslů či manipulací.	Kolik prostoru dáváte aktivnímu naslouchání? Jaké komunikační potřeby mají žáci, jak na ně reagujete?		

Oblast 5 - Učitel/ka a komunita

Indikátor	Popis	Otázky?	Poznámky/Evidence	Akční kroky
5.1 Komunita je zdrojem pro učební proces	Učitel/ka využívá a vyhledává v maximální míře zdroje a informace, které nabízí komunita a zapojuje je do učebního procesu včetně podnětů, které přinášejí žáci.	Kolik a jaký prostor dostávají témata přímo související s reálným životem žáků? Jak o něm získáváte informace?		
5.2 Komunita je partnerem a zdrojem pro plánování výuky	Učitel/ka zapojuje zákonné zástupce žáků i další sociální partnery do plánování výuky, informuje je nejrozličnějšími kanály o vzdělávacích cílech a možnostech zapojení do života školy.	Jak a kdy se podílí komunita na formulování vzdělávacích cílů? Jak komunikujete cíle žáků, školy a získáváte informace od komunity?		
5.3 Komunita a škola jsou otevřené a přístupné systémy	Učitel/ka modeluje podněcuje zapojení žáků do života a řešení problémů komunity prostřednictvím společných projektů a iniciativ.	Jak zjišťujete problémy komunity a reagujete na ní ve svých plánech? Jak se život komunity prolíná s učivem?		

Indikátor	Popis	Otázky?	Poznámky/Evidence	Akční kroky
5.4 Komunita a škola participují na tvorbě občanské společnosti.	Učitel/ka modeluje jasné občanské postoje, aktivně se zapojuje do života širší komunity a reprezentuje svou profesi v rámci participace na občanské společnosti.	Jakým způsobem se osobně zapojujete do života komunity a dáváte najevo své názory a postoje? Jak a kdy představujete pedagogickou profesi komunitě?		
5.5. Komunita a rozmanitost	Učitel/ka podporuje a do výuky přináší informace o jiných kulturách, zemích a zvycích, podporuje poznání rozdílů před stereotypy a modeluje metodami protipředsudkové výchovy respekt k rozdílnostem mezi lidmi a komunitami	Jakým způsobem zapojujete různost a rozdílnost komunity do vzdělávacích aktivit? Jak pracujete se sociální nerovností?		

Oblast 6 - Profesní rozvoj učitele/ky

Indikátor	Popis	Otázky?	Poznámky/Evidence	Akční kroky
6.1 Učitel/ka je reflektující profesionál/ka	Učitel/ka pravidelně reflektuje svou pedagogickou praxi prostřednictvím např. pozorování, hospitací, portfolia. Dokáže posoudit své silné a slabé stránky a plánuje svůj profesní rozvoj s cílem zkvalitňování vlastní praxe.	Jak získáváte a jak zaznamenáváte informace o své pedagogické praxi? Jaké jsou vaše silné stránky a kde cítíte vzdělávací potřeby? Kde hledáte a získáváte podporu?		
6.2 Učitel/ka plánuje profesní rozvoj na základě potřeb školy	Učitel/ka plánuje profesní rozvoj na základě reálných dat z evaluace vlastní praxe a potřeb školy, v propojení s ŠVP a dalšími závaznými dokumenty školy	Jaké jsou priority školy v oblasti DVPP a jak je naplňujete svým plánem a realizací DVPP? Jak vyhodnocujete vlastní kvalitativní přínos a užitek pro školu?		
6.3 Učitel/ka se pravidelně vzdělává podle principů celoživotního učení	Učitel/ka se proaktivně účastní adekvátních metod rozvoje svých profesních dovedností, dokáže vyhodnotit jejich přínos a omezení, má představu a plán svého kariérního růstu.	Jak se učíte a jaké metody využíváte? Jaká omezení a přednosti jednotlivé prostředky mají? Vaše dlouhodobé cíle?		

Indikátor	Popis	Otázky?	Poznámky/Evidence	Akční kroky
6.4 Profesní rozvoj je v souladu a aktuálními trendy ve vzdělávání	Učitel/ka modeluje a realizuje svoje učení prostřednictvím aktuálních informací z oboru (předmětu), stejně jako z oblasti pedagogiky a výchovy obecně.	Jak a kde získáváte nové oborové i pedagogické informace? Jak se to projevuje ve vaší výuce?		
6.5. Profesní rozvoj je participativní a zaměřené na rozvoj profesionality oboru	Učitel/ka podporuje učení ostatních pracovníků školy prostřednictvím kolegiálního učení, členstvím v profesních organizacích, prezentuje svou profesi veřejnosti navenek a přispívá ke zvýšení společenského statusu pedagogické profese.	Jak podporujete učení ostatních kolegů? Jak získáváte na svou podporu zpětnou vazbu? Jakým způsobem reprezentujete svou profesi či školu navenek?		

Příloha č. 4 Návrh kontraktu Mentor- učitel

Údaje o mentorovi/mentorce

Jméno a příjmení:

Škola:

Adresa a telefon:

Údaje o učiteli/učitelce

Jméno a příjmení:

Škola:

Adresa a telefon:

Pedagogické zkušenosti:

Dosavadní DVPP, zkušenosti k tématu:

Cíle/Očekávané výsledky

Mentor a učitel společně formulují cíl mentoringu, tzn. co bude následovat po jeho uzavření. Co bude učitel umět? Učitel otevřeně vyjádří své potřeby, otázky a podněty, aby stanovené cíle a činnosti byly přínosné, praktické a vycházely z jeho reálných potřeb.

Plánované činnosti a metody

Jaké činnosti budou v rámci mentoringu probíhat a jaké metody bude mentor s učitelem používat, aby mentoring splnil vytyčené cíle?

Monitoring

Jak bude mentor provádět hodnocení a evaluaci rozvoje nabytých dovedností, znalostí a úspěchů učitele v průběhu mentoringu? Jak bude probíhat autoevaluace učitele? Zamyslete se na různými možnostmi, jako například dotazník, fotodokumentace, vybrané videozáznamy, dokládající pokrok apod.

Evaluace mentora/mentorky

Kdo bude hodnotit práci mentora/mentorky? Jakým způsobem? Kdo by mohl k hodnocení přispět (mimo učitele/učitelku)?

Zdroje

Z jakých zdrojů bude mentoring čerpat? Na koho se lze obrátit pro pomoc? Jaké budou náklady?

Role a odpovědnosti mentora/učitele

Časový rozsah

Kdy proces mentoringu začíná, jak dlouho potrvá? Jaká bude frekvence setkání a jejich délka?

Kolik času bude mentor trávit mentoringem?

Stanoví akční plán rozpis a trvání činností, data setkání (činností) a termíny splnění cílů?

Závěr mentoringu

Jakým způsobem bude poskytována zpětná vazba? Jak a kdy? Kdy bude mentoring uzavřen? Jakým způsobem? Jaké jsou možnosti prodloužení kontaktu po formálním uzavření mentoringu?

Místo a datum

