

Fakultní učitel? Supervizor? Mentor?

Několik poznámek k vedení pedagogických praxí

Michaela Píšová

Klíčová slova: pedagogická praxe v učitelské přípravě a její vedení, fakultní učitel, supervizor, mentor, role mentora, specifické strategie a dovednosti mentorování, styly vedení a vývojové fáze profesního růstu budoucího učitele, potřeba speciálního školení a přípravy

I. Úvodem

„Realizace změny ve vzdělávání není možná bez aktivní spolupráce a přímé účasti učitelů i všech ostatních pedagogických pracovníků.“

Bílá kniha, 2000, s. 29

Předpokladem i prostředkem úspěšné transformace našeho vzdělávacího systému je tedy změna učitele. Z hlediska pojetí učitelské profese se jedná o výrazný posun od „modelu minimálních kompetencí“ k „modelu otevřené/široké profesionality“, který představuje zásadní proměnu v chápání učitelských rolí: učitel jako facilitátor procesů učení a vývoje žáků, jako diagnostik jejich individuálních i skupinových potřeb, jako manažer procesů vzdělávání (podrobně např. Spilková, 1996; Štech, 1994; Švec, 1998, 1999; Píšová a Černá, 2000). Chápeme-li učitelství v souladu s tímto pojetím jako reflektivní praxi, je profesní (sebe)reflexe základním nástrojem profesního růstu učitele, rozvoje jeho učitelské kompetence.

S tím přímo souvisí potřeba změn v přípravném vzdělávání učitelů, zvýšení akcentu na jeho profesní komponentu, tj. (tradičně) pedagogicko-psychologickou složku v žádoucí integraci s pedagogickou praxí, v jejímž rámci je možno rozvíjet profesní (sebe)reflexi, její specifické strategie a techniky. Právě v oblasti pedagogické praxe je nezbytné nejen navýšení časové dotace (Bílá kniha uvádí 10–12 % celkového časového fondu učitelských studijních programů, s. 29), ale především efektivní využití alokovaného času, změna obsahu a cílů pedagogické praxe i procesů profesního učení. Jde o kvalitativní posun ve spolupráci univerzity a školy, v konkrétní rovině o nové dimenze vedení budoucího učitele, tj. spolupráce studenta učitelství se zkušeným učitelem z praxe.

O ne zcela ujasněném vnímání této spolupráce svědčí mimo jiné i nedjednotný pojmový aparát, který je ve vztahu k dané činnosti používán.

Furlong a Maynard (1995) upozorňují, že odlišná pojetí vedení pedagogické praxe, s nimiž jsou užívané pojmy spojovány, vycházejí vždy z určitého modelu učitelské přípravy; obvykle je uváděn model učednický, model akademický a model reflektivní (srovnej též Wallace, 1991). V zahraniční literatuře, zejména anglosaské provenience, se tak ve zdrojích staršího data setkáváme s řadou názvů, které svým významem specifické pojetí praxe reflektují (např. *master/mistress, protector, supervisor*; Smith a West-Burnham, 1993). V posledních dvou desetiletích se ustálilo používání termínu *mentor*. Jeho původ najdeme v Homérově postavě Mentora, kterému svěřil Odysseus svého syna Telemacha do péče, když odjížděl do Trójské války. Mentor byl „otcovskou postavou, rolovým modelem, dosažitelným poradcem, důvěryhodným rádcem, který předkládá výzvy a povzbuzuje“ (Carruthers, 1993, s. 9). V reflektivním modelu učitelské přípravy je tento původní význam v mnohém zachován; mentor je „moudrým rádcem“, průvodcem studenta-budoucího učitele na cestě k profesnímu růstu. Teoretická základna humanisticko-hermeneutická předpokládá potřebu uvědomování individuálních koncepcí, resp. prekonceptů, které si student vytvořil na základě vlastních zkušeností a intencí. Teprve na tomto základě pak může ve světle reflexe dalších konkrétních zkušeností z pedagogické praxe docházet k rozvoji učitelské kompetence (k našemu pojetí profesní kompetence učitelů podrobněji Píšová, 2000; srovnej např. Švec, 1999, Spilková, 1996 apod.). V profesním růstu je tedy prioritou zodpovědnost a postupné dosažení samostatnosti studenta, budoucího učitele.

V české odborné literatuře se v současné době v souvislosti s vedením praxí nejčastěji objevuje termín *fakultní učitel*, případně *cvičný učitel* (s rozdílem v odborné připravenosti k výkonu činnosti). Vedle zcela zřejmého nebezpečí dvojího možného výkladu tyto termíny nevyjadřují změnu pojetí, nejsou nositelem nového obsahu. Kromě toho je nelze považovat za kompatibilní se zahraniční terminologií. Termín *supervizor*, který uvádí Švec (1999, s. 65), reflektuje spíše akademický model učitelské přípravy: implikuje, že ten, kdo vede, má „super vizi“, tedy ví, jaký je cíl a jak ho dosáhnout. Z těchto důvodů bude v dalším textu používán termín *mentor*. Ostatně i v našem kontextu již tento výraz zdomácněl přinejmenším v přípravném vzdělávání učitelů anglického jazyka (podobně též v Polsku, Maďarsku, Bulharsku, Rumunsku a v dalších zemích střední a východní Evropy).

Tento terminologický „nelad“ však v dané oblasti zasluhuje pozornosti naší odborné veřejnosti zejména proto, že je odrazem hlubších problémů. Pedagogické fakulty v uplynulém desetiletí vykonaly velký kus práce; probíhala a probíhají praktická školení mentorů, rozšiřuje se jejich počet, k dispozici jsou již i příručky pro mentory (např. Bitljanová, Edwards a Pekařová, 2000). Stále však chybí dostatečně široká teoretická diskuse a zejména

empirický výzkum, který by vedl ke konceptualizaci, k vytvoření teoretické základny mentorování, dále pak k systemizaci a standardizaci přípravy a výkonu činnosti mentorů. Teoretická východiska pro empirický výzkum v kontextu našeho vzdělávacího systému můžeme najít v bohaté zahraniční odborné literatuře. První kroky v tomto směru byly již učiněny i u nás, například některé příspěvky na celostátním semináři ve Šlapanicích u Brna (1995), na konferenci PedF UK o pedagogické praxi s názvem Praxeologie (1996), Švec (1999) a další.

II. Některá teoretická východiska

Jak již bylo uvedeno, interpretace **role mentora** se od původní role modelu a hodnotitele kvalitativně mění. Jasnou a obecně přijímanou definicí klíčových rolí mentora však v současné literatuře nenajdeme, naopak otázka multidimenzionality rolí a jejich kontextuální charakter je jedním z nejčastěji uváděných problémů, a to jak u autorů evropských, tak severoamerických (Duquette, 1994). Porovnáme-li některé pokusy o definici (např. Anderson a Shannon, in Kerry a Shelton, 1995; Tolley et al., 1996; Day, 1993; Malderez a Bodóczky, 1999 a řada dalších), potvrdí se tvrzení uváděné Carruthersem (již 1993, s. 11), že většinu z nich „lze rozdělit do dvou základních skupin: zatímco první zdůrazňují pouze profesní růst studenta učitelství, další kladou vedle profesního růstu akcent i na jeho osobnostní rozvoj“.

Komplexnost procesů mentorování se snaží postihnout poměrně přehledný model Sampsona a Yeomanse (1994), kteří rozlišují tři základní dimenze role mentora: *strukturní*, *podpůrnou (supportivní)* a *profesní*. Strukturní dimenze se vztahuje k oblasti institucionální, k hledání a zajišťování co možná nejlepších podmínek pro procesy profesního učení. Podpůrná (supportivní) dimenze se týká osobnostních aspektů (emocionální a sociální domény, zejména vztahu mentor–student, dále redukce stresu apod.), zatímco profesní dimenze je zaměřena na rozvoj učitelské kompetence budoucího učitele. V rámci těchto dimenzí je uveden výčet relevantních souborů podrolí (či dílčích rolí) vycházejících již z konkrétních činností mentora, dále pak ve vztahu k nim specifické strategie a dovednosti.

Přestože je jistě možné o tomto modelu diskutovat (např. o odlišení strategií, technik a dovedností, o jejich vzájemné provázanosti a komplementárnosti, o nutném doplnění jak v oblasti dílčích rolí, tak strategií a dovedností apod.), ve srovnání s většinou dalších modelů je přínosem pozornost věnovaná podpoře procesů profesní socializace, které jsou podmíněny specifickou kulturou vzdělávací instituce (školy), ve které praxe probíhá. Je nutné doplnit, které strategie mají v uvedeném souboru klíčové postavení; většina autorů uvádí plánování (v souboru chybí), pozorování, poskytování zpětné vazby, hodnocení, týmové vyučování a podporu rozvoje (sebe)reflektivních

Tab. 1: Model procesu mentorování (Sampson a Yeomans, 1994, s. 78)

ROLE	DIMENZE	PODROLE	STRATEGIE
Mentor	Strukturní	Plánovač Organizátor Vyjednávač (negociátor) Uvádějící	Vyjednávání (negociace) Informování
	Podpůrná (suportivní)	Hostitel Přítel (kolega) Poradce (counsellor)	Nezávazné povídání Povzbuzování Chvála Humor
	Profesní	Školitel (trainer)	Demonstrace, komentování, napovídání, navrhování, koučování, sdělování, konfrontování
		Školitel nebo vychovatel (trainer or educator)	Spolupráce, přesvědčování, vysvětlování, modelování
Vychovatel (educator)		Diskuse, generalizace, reflektování, dotazování, facilitace	
	Hodnotitel	Pozorování, zaznamenávání, formalizace, poskytování zpětné vazby, (konfrontování, opakování)	

technik (obě naposled uvedené též nejsou explicitně uvedeny). Vzhledem k interaktivnímu charakteru každé z nich jsou nutnou podmínkou odpovídající sociální, zejména komunikativní dovednosti mentora.

Vedle rolí mentora je třeba rozlišit různé **styly vedení** studenta, budoucího učitele, v průběhu pedagogické praxe. V literatuře je obvykle uváděn styl direktivní, alternativní a nedirektivní (Bitljanová a kol., 2000, s. 17–18; ve stejném významu i další klasifikace, např. direktivní – pro-aktivní, nedirektivní a podpůrný – suportivní, Tolley, Bilddulph a Fisher, 1996, s. 24/4). Podstatná je volba odpovídajícího stylu dle individuálních potřeb studenta a schopnost přecházet při vedení od jednoho stylu k druhému tak, jak to vyžaduje konkrétní pedagogická situace a fáze profesního rozvoje studenta. Výsledky šetření fází profesního rozvoje budoucího učitele do velké míry závisí na modelu přípravného učitelského vzdělávání a na typu, délce a organizaci pedagogické praxe, přesto je zajímavé uvést základní fáze alespoň orientačně. Rolph (1993) vyděluje tři základní stupně rozvoje: úvodní „iniciační“ stupeň, který je orientován na „přežití“ (survival) a vyžaduje instrumentální přístup, stupeň postupný, kdy je mentor facilitátorem procesů profesního učení, a stupeň partnerský, ve kterém je spolupráce studenta s mentorem na úrovni kolegiální (srovnej s výzkumy zaměřenými na iden-

tifikaci vývojových fází začínajícího učitele, např. Maynard a Furlong, in Kerry a Shelton, 1995; Brandes a Ginnis, 1989).

Podobné aspekty činnosti mentora s akcentem na stránku procedurální postihuje odlišení různých **přístupů** k intervencím do procesů profesního růstu (např. Cooper, in Švec, 1999, s. 65–66).

Tento více než stručný nástin různých aspektů výkonu činnosti mentora sám o sobě naznačuje, že k tak komplexní a náročné práci nelze přistupovat bez specifické přípravy. Ukazuje se, a zahraniční šetření tento fakt potvrzují (např. Feiman-Nemser, 1996), že vynikající a zkušený učitel-praktik nemusí nutně být dobrým mentorem. Naopak, jak výsledky výzkumů varují, vliv speciálně neškolených mentorů a kultury jejich instituce je často konzervativní, „prosazují tradiční normy a praktiky, čímž omezují realizaci reformy“ (Feiman-Nemser, 1996, s. 2).

III. Závěrem

Logickým vyústěním tohoto pojednání se jeví být následující, byť možná příliš proklamativní, shrnutí a apel:

- podmínkou efektivity pedagogické praxe je její vedení mentorem;
- mentorování je specifická kvalifikace, která vyžaduje speciální přípravu (školení);
- žádný učitel by bez této přípravy neměl studenta v průběhu pedagogické praxe vést;
- mentor je v přípravě budoucích učitelů rovnocenným partnerem univerzitních učitelů, jeho role a úkoly jsou komplementární, přestože odlišné.

Proto je třeba:

- zavést a systemizovat přípravu mentorů;
- vypracovat standard přípravy mentorů, nástroje ověřování jeho dosažení a formu certifikace;
- v rámci systému kariérního růstu učitele uznávat tuto specifickou kvalifikaci;
- zvýšit tím profesní status mentora, jeho prestiž a umožnit její finanční ohodnocení.

Je třeba s lítostí konstatovat, že v tomto směru, dokonce i ve srovnání s řadou zemí střední a východní Evropy, přešlapujeme na místě (například standardizovaný rumunský systém disponující evaluačními nástroji dokonce vedl k vytvoření profesní organizace mentorů ASMERO), resp. efekt dosaždních projektů, jakkoli úspěšných, zůstává vzhledem k fragmentarizaci těchto snah a nedostatečné komunikaci stále na nízké úrovni.

Literatura

Bílá kniha, <http://www.msmt.cz>, 2001.

- BITLIJANOVÁ, V., EDWARDS, S., PEKAŘOVÁ, I. *Práce se studenty na praxi ve škole*. Příručka pro mentory. Liberec: Technická univerzita, 2000.
- BRANDES, D., GINNIS, P. *The Student-Centred School*. Oxford: Blackwell, 1989.
- CARRUTHERS, J. The Principles and Practice of Mentoring. In CALDWELL, B. J., CARTER, E. M. A. (ed.) *The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning*. London: The Falmer Press, 1993.
- DAY, C. a kol. *Personal Development Planning*. (School Management Task Force.) School of Education, University of Nottingham, 1993.
- DUQUETTE, C. The Role of the Cooperating Teacher in a School-Based Teacher Education Program: Benefits and Concerns. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 10. No. 3, 1994, s. 345–353.
- FEIMAN-NEMSER, S. Teacher mentoring. A Critical review. ERIC Digest, 1996.
http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digest/ed397060.html
- FURLONG, J., MAYNARD, T. *Mentoring Student Teachers*. Routledge, 1995.
- KERRY, T., SHELTON, M. A. (ed.) *Issues in Mentoring*. Routledge: Open University Press, 1995.
- MALDEREZ, A., BODÓCZKY, C. *Mentor Courses. A resource book for mentor trainers*. Cambridge University Press, 1999.
- Pedagogická praxe – praxeologie*. Praha: PedF UK, 1997.
- PÍŠOVÁ, M., ČERNÁ, M. Integrace profesní přípravy učitelů cizích jazyků. *Pedagogická orientace*, č. 2, Brno, 2000.
- ROLPH, J. *Professional Partnership in the Education of Teachers*. College of St. Mark and St. John, Open University Press, 1993.
- SAMPSON, J., YEOMANS, R. Analyzing the Work of Mentors: Strategies, Skills and Qualities. In YEOMANS, R., SAMPSON, J. (ed.) *Mentorship in the Primary School*. The Falmer Press, 1994.
- SMITH, P., WEST-BURNHAM, J. (eds.) *Mentoring in the Effective School*. Longman, 1993.
- SPILKOVÁ, V. Proměna školy jako výzva pro učitelské vzdělávání. In *Hledání učitele*. Praha: PedF UK, 1996.
- ŠTECH, S. Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika* č. 4, 1994.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: PedF MU, 1998.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.
- TOLLEY, H., BIDDULPH, M., FISHER, T. *The Professional Development Management File*. Chris Kingston Publ., 1996.
- WALLACE, M. J. *Training for Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge University Press, 1991.

PÍŠOVÁ, M. Fakultní učitel? Supervizor? Mentor?

Pedagogická orientace 2001, č. 2, s. 27–32. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Michaela Píšová, M.A., Ph.D., Fakulta humanitních studií, Univerzita Pardubice, Studentská 84, 532 10 Pardubice, e-mail: Michaela.Pisova@upce.cz