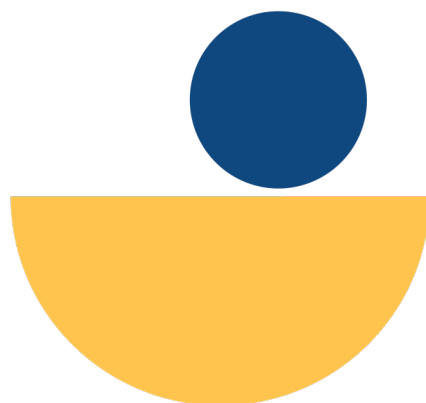




EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Manuál individuální pomoci pro školy



Mgr. Anna Doubková
PaedDr. Karel Tomek

Obsah

1.	Úvod	3
2.	Definice individuálních forem rozvoje: koučing, mentoring, supervize.....	3
2.1	Mentoring	4
2.2	Kaučink	11
2.3	Supervize	13
2.4	Další formy individuální podpory	15
3	Popis cílů a přínosů individuální pomoci v profesním rozvoji.....	16
3.1	Pojetí kompetenčních modelů.....	17
3.2	Kompetenční modely	17
3.2.1	Referenční rámec profese pedagoga.....	17
3.2.2	Kompetenční model – východiska a příklady.....	20
3.2.3	Model NPI ČR – připravovaný pro kariérní řád	21
3.2.4	Model ČŠI – Kritéria kvalitní školy.....	21
3.3	Gramotnosti.....	21
3.4	Metody práce učitele a hodnocení žáků.....	22
4.	Popis rolí a zodpovědností v rámci individuálních forem profesního rozvoje	22
5.	Doporučení k výběru konkrétních forem individuální podpory	30
5.1	Jak poznáte dobrého mentora, kouče nebo supervizora? (shrnutí).....	32
5.2	Modelové příklady s kazuistikami.....	33
6.	Plánování a realizace aktivit individuální podpory.....	39
7.	Vyhodnocování přínosů individuální podpory	41
8.	Slovo na závěr	43
9.	Literatura	43
10.	Doporučená literatura k tématu.....	44

1. Úvod

Tato publikace je určena vedení škol jako pomůcka pro snazší orientaci v tématech souvisejících s praktickým uplatňováním individuálních forem podpory profesního rozvoje pedagogů. Smyslem uplatňování individuálních forem podpory pedagogů je zvýšit efektivitu v oblasti personálního rozvoje pracovníků škol a zároveň dosáhnout jejich větší spokojenosti a identifikace s organizací. Pedagogové jsou vystaveni velké zátěži, a pokud tato zátěž není kompenzována, může vést k syndromu vyhoření. Zkušenosti z jiných oblastí lidské činnosti, kde jsou individuální formy podpory využívány, jsou dobře přenositelné i do prostředí škol. Na specifika školního prostředí v publikaci poukážeme.

Při práci na tomto manuálu jsme využili zkušenosti z našeho působení na obou stupních základních škol, manažerské zkušenosti z řízení základních škol, řízení odboru ministerstva školství, soukromých firem i science centra, doplněné o zkušenosti s řízením celostátních projektů, stejně jako naši praxi lektorů, mentorů a koučů, kteří se už mnoho let pohybují v prostředí vzdělávání dospělých, především pedagogů. Vycházíme také ze zkušeností řady dalších osob, s nimiž jsme se v průběhu mnoha let práce v oblasti vzdělávání dospělých setkali.

V publikaci jsou zahrnuty i výsledky některých projektů, které se formami individuální pomoci zabývaly a mohou být vedení škol užitečné.

Po prostudování manuálu byste měli být schopni analyzovat situaci své školy z hlediska možností poskytování individuálních forem podpory v profesním rozvoji pedagogů a plánovat, realizovat i vyhodnocovat jejich účinnost.

Když jsme před několika lety na mezinárodní konferenci věnované mentoringu a koučinku přiznali, že pracujeme ve školství, sklidili jsme k našemu nemalému překvapení pohledy plné respektu. Lidé nám říkali: „Na to já bych si netroufl.“ nebo: „To je hrozně těžká oblast.“ Tyto reakce nás jen utvrdily v našem názoru, že má smysl usilovat o to, aby se individuální formy podpory profesního rozvoje pedagogů (včetně vedení škol a školských zařízení) v našem školství více zabydlely.

Berte tedy tuto publikaci jako příspěvek od lidí, kteří jsou přesvědčeni, že o pedagogy je nutné se velmi dobře starat a individuálně je podporovat.

2. Definice individuálních forem rozvoje: koučink, mentoring, supervize

Mentoring, koučink i supervize jsou ve světě využívány již od poloviny minulého století jako účinný nástroj osobního rozvoje v různých profesích. K nám začaly pronikat především na přelomu tisíciletí. V prostředí školství však tyto formy individuální podpory zatím nenašly svoje stálé místo.

Prostředí školství je z pohledu kolegiální podpory poněkud specifické. Pedagogové jsou z podstaty profese zvyklí podporu především poskytovat. Očekává se od nich vysoká odbornost, uplatnění pedagogiky, psychologie, didaktiky, dovednosti v metodice, spravedlivé hodnocení, schopnost motivovat, komunikovat s žáky, rodiči, mezi sebou, denně řešit problémy a konflikty. S trochou nadsázky učitelům schází jen svaly supermana a svatozář anděla. Učitelé jsou zvyklí řídit vzdělávání jiných, svoje vlastní mají často soustředěné zejména do jedné oblasti – něco nového do výuky.

Aby učitelé mohli dlouhodobě naplňovat vysoká očekávání a nároky své profese, potřebují stejně jako řada jiných podobně náročných profesí kolegiální podporu v situaci, kdy se musí celoživotně a intenzivně učit nové věci.

Vedoucí pracovníci škol jsou mnohdy také zatěžováni rozhodováním, jestli věnovat svoje úsilí práci na pedagogickém vedení a řízení škol nebo záležitostem, které jsou zásadní pro finanční řízení, personální otázky a pracovněprávní záležitosti.

V mnoha z těchto situací může být jak pedagogům, tak vedoucím pracovníkům škol a školských zařízení užitečná individuální podpora. Abychom se zorientovali v tom, co která forma individuální formy rozvoje představuje, pojďme se s nimi společně seznámit.

Předem se připravme na to, že vymezení jednotlivých forem rozvoje není dosud zcela přesné a jednoznačné, existují různá pojetí, definic je více a liší se podle jednotlivých autorů. V následujících kapitolách nabídneme čtenáři pohled do světa mentoringu, koučinku a supervize v jeho pestrosti a dynamičnosti. Součástí kapitol je vždy shrnutí a náměty pro praktické použití v praxi škol.

2.1 Mentoring

Mentoring můžeme stručně charakterizovat jako předem dohodnutá setkávání mentora a klienta (menteeho, „učně“) se stanoveným cílem, kterým ve většině případů bývá rozvoj nějakých specifických dovedností.

V této publikaci používáme slovo mentoring v původní podobě s písmenem „g“ na konci. V literatuře se však můžete běžně setkat i s jeho počestělou podobou mentorink.

Specifickými dovednostmi jsou obvykle myšleny dovednosti spojené s vykonáváním dané profese. U pedagogů jsou to tedy **pedagogické, didaktické a oborové dovednosti**. Nejzákladnější metodou práce jsou mentorské rozhovory, ale je k dispozici řada dalších technik, které se v mentoringu používají.

V praxi lze také identifikovat různé typy mentoringu – od instruktážního až k rozvojovým typům mentoringu.

Instruktážní mentoring pracuje s určitými danostmi, jasně danými postupy a pravidly – instrukcemi, které jsou na pracovišti dohodnuté a v chodu školy je všichni dodržují (nebo je žádoucí, aby je dodržovali).

Rozvojový mentoring je provázením klienta, který chce změnit nějaké svoje profesní chování či osobní stereotypy, na jím zvolené cestě k jednotlivým cílům.

Mentorské služby může poskytovat osoba:

- zevnitř organizace – interní mentoring nebo
- mimo organizaci – externí mentoring.
- Obě formy mentoringu mají své výhody i rizika.

Interní mentor – výhodou a zároveň rizikem je dobrá znalost prostředí a vztahů v konkrétní škole. Interní mentor potřebuje velkou podporu ze strany vedení a velkou odvahu pustit se ve „starém“ prostředí do něčeho nového. Potřebuje mít i zkušenost z mentorského vedení procesu a užívání různých metod.

Externí mentor má výhodu nadhledu nad mnoha situacemi, a tedy snadnější soustředění, zaměření na mentorský proces, snadněji se oprostí od historie vztahů a stereotypu orientace v prostředí. Rizikem je, že musí získávat důvěru jak vedení školy, tak jednotlivých pedagogů.

Ať už se jedná o kteroukoliv formu mentoringu, s vědomím výše uvedených rizik jsou pro úspěšnost mentoringu důležité kompetence mentora, jeho zkušenosti a profesionalita. Od mentora ve školství se kromě toho, že **ovládá profesi mentora**, očekává také znalost školské problematiky. Velmi důležité je to, že mentor profesionál se řídí některým z etických kodexů, o kterých ještě bude zmínka. Mentor profesionál je také členem některé z profesních organizací mentorů a koučů.

Toto je jeden z jednoduchých indikátorů mentora profesionála. Pokud vám bude své služby nabízet někdo, kdo bude tvrdit, že má tolik zkušeností a skvělých výsledků, že žádné kodexy nepotřebuje, a není členem žádné organizace mentorů a koučů, měla by vám silně zablikat „červená kontrolka“. V této souvislosti důrazně upozorňujeme na riziko spolupráce školy s někým, kdo se za mentora pro oblast školství pouze vydává. Zkušenost bude patrně velmi negativní a může se stát, že tato škola na dlouhou dobu zavře své dveře užitečným mentorům, kteří svoji práci ovládají.

Mentoring jako forma individuální podpory je vhodná pro řadu situací, kdy je potřeba získat, doplnit, zdokonalit některé specifické dovednosti pracovníků školy. Charakteristická věta mentoringu by mohla znít: „Co se potřebuješ naučit?“

Může se jednat o:

- uvádění absolventů do praxe,
- podporu nového učitele přicházejícího z jiné školy,
- podporu učitelky vracující se po delší době z mateřské dovolené,
- podporu učitele, který bude vyučovat předměty, které nikdy neučil,
- podporu učitele, který musí vyučovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro jejich vzdělávání nemá znalosti a dovednosti,
- podporu učitele pověřeného specializovanou činností, pro kterou zatím nemá kvalifikaci nebo s ní nemá žádnou zkušenost,
- podporu nového člena vedení, který nemá zkušenosti s administrativní a právní stránkou vedení školy, a další obdobné situace.

Malé nahlédnutí do historie

„Přestože je mentoring vlastně prastará činnost, začal se mu současný výzkum vzdělávání věnovat až v polovině sedmdesátých let 20. století. A to hlavně díky zjištění, že lze prokázat přínosy a vliv na rozvoj lídrů a řídicích pracovníků a že se jedná o užitečnou metodu učení na různých úrovních vzdělávání, řízení a zkušeností. Mentoring je zde propojován s rozvojem kognitivních schopností, s emočním rozvojem, lídrovstvím a sociální inteligencí.“ (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 30)

Z pohledu našeho tématu individuálních forem podpory pedagogů jsou to přesně ty oblasti, které charakterizují učitelkou profesi: učitel – znalec svého oboru, učitel – citlivý a empatický člověk, učitel – lídr, ten, kdo motivuje, vede, provází, učitel – propojující žáky mezi sebou, svět dospělých a svět dětí, schopný pochopit a vytvářet pozitivní vztahy.

„V osmdesátých letech přišla s novým výzkumem mentoringu Kathy Kramová (1985), jež se soustředila na výzkum kariérního postupu zaměstnanců mimo vedoucí pozice a na to, jak se vyvíjejí vztahy v průběhu času. Nabídla model mentoringu popsany ve čtyřech fázích: iniciace, kultivace, separace, předefinování. Její výzkum měl velký dopad na rozvoj mentoringu a přijetí této formy učení ve všech oblastech.“ (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 30)

V tomto ohledu jsme ve školství právě ve fázi, kdy je postupně doceňován význam mentoringu pro rozvoj pedagogů, je vnímán jeho potenciál a postupně se také vytváří jak skupina mentorů ve školství, tak i poučených uživatelů této formy kolegiální podpory. Ostatně i tato publikace má za cíl zvyšovat povědomí o možnostech a výhodách využití mentoringu v prostředí českých škol.

„Nejnovějšími trendy v oblasti mentoringu jsou formy týmového a skupinového mentoringu. Kromě osobního setkávání se začíná využívat různých typů e-mentoringu, podporovaného novými technologiemi. Mezi tyto formy patří mentoring probíhající e-mailovou korespondencí, chatováním a také formy využívající webové možnosti pro skupinovou práci.“ (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 30)

Právě v této oblasti mají autoři dlouhodobé bohaté zkušenosti z práce se stovkami koordinátorů školních vzdělávacích programů a jejich podpory prostřednictvím digitálních technologií. Byli jsme překvapeni, jak může být kombinace prezenčního a distančního setkávání pro skupiny koordinátorů prospěšná, rozvíjející a motivující (s koordinátory pracujeme v ročních cyklech).

„V posledních 30 letech se mentoring stal prosperujícím odvětvím. Mnoho korporací má vypracované programy mentoringu na podporu rozvoje, motivace a udržení těch nejzkušenějších a nejcennějších lidí. Otázka udržení si a zapojení senior managementu se v souvislosti se stárnutím populace, zvyšující se rychlostí změn a s příchodem nových moderních technologií stává klíčovým faktorem pro úspěšné zvládnutí spolupráce generací.“ (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 30)

Ačkoli se citovaná práce M. Petrášové, I. Prausové a Z. Štěpánka (2014) primárně týká korporací, zní až překvapivě aktuálně i pro oblast nevýrobní a neobchodní, jakou je školství. Naše špatně placené, přetížené a stárnoucí pedagogické sbory nutně potřebují podobný přístup. Je na vedení škol, zda bude tuto užitečnou spolupráci generací pedagogů podporovat. Jediné možné řešení a cesta vpřed vede přes využití a rozvoj potenciálu lidí, které ve školách máme a kteří se rozhodli spojit svoji profesní dráhu se vzděláváním dětí a žáků.

K čemu může být dobré mít svého mentora? Výhody mentoringu pochopily jako první firmy, které si uvědomují, že lidé jsou největším bohatstvím. Mentor je člověk, který je k dispozici konkrétnímu pracovníkovi. Ten s ním může hledat odpovědi na své otázky, profesně se rozvíjet. Neznamená to však, že mu mentor radí, jak problémy řešit. Mentor pomáhá klientovi podívat se na situaci z jiných úhlů pohledu a rozhodnout se ve věcech, v nichž byl klient sám dříve nerozhodný.

V profesním růstu platí, že chce-li člověk:

- zlepšit své **znalosti**, potřebuje studium literatury či zdrojů na internetu, může se zúčastnit školení, obeznámit se s případovými studiemi...
- zlepšit **dovednosti a návyky**, může využít podporu kouče (nespecifické dovednosti, které lidé potřebují k práci) či mentora (specifické, profesní dovednosti, které lidé potřebují k práci).
- změnit **postoje** a vztahy, může využít například intervize, supervize.

Pro současný mentoring neexistuje jediná univerzální definice – vždy záleží na tom PROČ, KDE a KÝM je mentoring používán. Společným jádrem každého vztahu v mentoringu je nicméně dobrovolná podpora jedné osoby, klienta – menteeho, druhou osobou – mentorem. Mezi hlavní pilíře mentoringu patří podpora iniciativy, provázení, nasměrování k osobnímu rozvoji, zvyšování efektivity.

Připomeňme si nyní velmi stručně a zjednodušeně, v čem spočívají rozdíly mezi dříve zmíněnými třemi typickými formami individuální podpory:

-
- **mentoring** – podpora profesního rozvoje, zahrnující dvě složky: expertní, oborovou znalost a procesní znalost,
 - **koučink** – podpora směřující ke změně vzorců chování a myšlení, k využití vlastního potenciálu,
 - **supervize** – práce na rozvoji profesních postojů supervidovaných, na posilování vztahů v pracovním týmu a hledání řešení problematických situací a etických dilemat v práci s klienty.

Hranice mezi těmito formami podpory však není jednoznačně a zřetelně vymezena, mentorská práce je velice komplexní. Všechny uvedené formy profesní podpory se v posledních desetiletích intenzivně vyvíjejí.

Mentor se při práci s klientem ocitá v množství dílčích rolí. Je:

- trenér,
- vzdělavatel,
- zprostředkovatel,
- inspirátor,
- podporovatel,
- důvěrník,
- ochránce,
- hostitel,
- někdy i rádce.

V ideálním případě je klient poučený, co spolupráce s mentorem obnáší, co může očekávat, a co nikoliv. Obsah spolupráce je také součástí kontraktu mezi mentorem a klientem (nebo sponzorem – o tom více v jiné kapitole).

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými názory na podstatu mentoringu. V českém prostředí má mentoring poněkud ztíženou pozici, protože slovo mentor má v našem prostředí i domácích slovnících spíše negativní konotace. Např. ve Slovníku spisovného jazyka českého jsou udávány významy poučovatel, karatel, mravokárce (Mentor, 2008–2021), podobně jako v dalších slovnících (Slovník spisovné češtiny, Akademický slovník cizích slov, úplná slovníková hesla jsou přístupná po rozkliknutí příslušných odkazů na citované webové stránky).

Pokud se v pedagogickém časopise dočtete, že „mezi vztahové agrese patří hodnocení, interpretace, mentorování, ironie a další“, není divu, že se mentoring dosud zcela nedaří prezentovat jako užitečnou podporu pro učitele. Nabízíme několik definic mentoringu, které můžete nalézt v odborné literatuře věnované tomuto tématu.

Základní model mentoringu spočívá v tom, že jedna osoba poskytuje podporu druhé osobě na její cestě ke zlepšení profesních znalostí a dovedností. Mentoring je pomoc/podpora jedné osoby druhé. Je to provázení k dosažení zásadní změny ve znalostech, práci a myšlení.

Mentoring je pozitivní rozvojová aktivita. Mentor diskutuje s menteeem o aktuálních tématech, která mají vztah k práci menteeeho, nabízí pohled na to, jakým způsobem organizace funguje, jakým způsobem vzniká neformální síť pro informace, jak přemýšlet, reagovat na výzvy a možnosti, jež přicházejí (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014). V publikaci *Mentoring v učitelství* (Píšová, Duschinská, 2011) najdeme množství různých definic mentoringu a mentora, z nichž si dovolíme zde citovat:

- *„Nejstručnější definici mentora najdeme v Shorter Oxford Dictionary, a to zkušený rádce, kterému důvěřujeme.“*

- „Někteří autoři si pomáhají metaforami: „a guide on the side“ – průvodce ‚po boku‘ (...)
- (...) nebo zkratkami typu, helper – sharer – carer‘, tj. ten, kdo pomáhá, sdílí a projevuje opravdový zájem.“
- „V českém kontextu se objevilo několik definic mentora, zde odcitujeme jen jednu z nich. Pol a Lazarová v roce 1999 uvedli, že mentor je, osoba uvádějící do znalostí oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi. Užívá se nyní hlavně v moderním řízení organizací se snahou vytvářet určité formalizované struktury pro neformální předávání zkušeností a znalostí staršími zaměstnanci mladším, a to i ve školství. Ve školním prostředí se v případech, kdy mentor pracuje se začínajícími učiteli, dá hovořit o uvádějícím učiteli.“
- „Mentoring je proces, v němž je jedna osoba (mentor) zodpovědná za dohled na kariéru a rozvoj jiné osoby (mentee), a to mimo přímou linii subordinace (podřízený/nadřízený).“
- „Mentoring je chráněný vztah, v němž se objevuje jak experimentování, tak učení, v němž lze rozvíjet potenciální dovednosti.“
- „Mentoring je, moudré poradenství vedoucí ke změně od závislosti a nezkušenosti až ke zralosti a nezávislé profesionalitě.“ „nebo, přímý osobní vztah, v němž výše postavený dohlíží na rozvoj a pokroky níže postaveného jedince.“
- „Mentoring se snaží, pomáhat a podporovat pracovníky, aby řídili své vlastní učení za účelem maximalizace svého potenciálu, rozvoje svých dovedností, zlepšení svého výkonu.“
- „Mentoring je proces, kdy zkušený učitel – expert spolupracuje se začínajícím učitelem (novice teacher) a poskytuje mu individualizovanou průběžnou profesní podporu.“ (vše citováno podle Píšová, Duschinská, 2011, s. 40–42)

Jak je z uvedených citátů patrné, pohledy na to, kdo je mentor a co je mentoring, jsou různé, někdy dokonce protichůdné. Výběr z mnoha definic mentoringu jsme čtenářům nabídli proto, abychom sebe i je ujistili, že je zcela legitimní zaměřit se pro určitý účel jen na některé užitečné vlastnosti této formy kolegiální podpory profesního rozvoje pedagogů.

Jako poslední uvedeme definici mentoringu, která se nám jeví jako komplexní. Jejím autorem je Rudolf Kohoutek a je dostupná na webu Slovník cizích slov (Mentoring, 2005–2021):

„**pozitivní** poučování, instruování, trénování, rádčovství (**mentorování**), kdy **kompetentní** a zkušená osoba poskytuje profesní i studijní a osobnostní podporu a oporu, poradenství, vedení, **patronát**, předávání vědomostí, znalostí, dovedností a zkušeností osobě služebně mladší s cílem usnadnit jí **komplexní** osobnostní, **edukativní** a profesní rozvoj“.

Mentor s klientem jsou ve velmi těsném pracovním vztahu a společně řeší profesní situace. Mentor by měl ovládat co nejbohatší škálu metod, aby je mohl využívat k co největšímu prospěchu klienta. Podstata mentoringu spočívá:

- ve vytvoření atmosféry **důvěry**,
- v práci na **sebeuvědomění** klienta a jeho rozšiřování,
- v upevnění nebo převzetí vlastní **odpovědnosti** klienta za situace.

V literatuře se někdy setkáváme se zkratkou DUO (důvěra, uvědomění, odpovědnost). Tato zkratka vyjadřuje, že mentor a klient (mentee, učeň) pracují společně ve dvojici. Pro dobré fungování mentoringu je třeba, aby byly splněny některé nezbytné podmínky. Mentor:

- vytvoří s klientem vztah,
- uzavře kontrakt (v němž je vymezen čas, forma, očekávání, cíle),
- poskytuje klientovi podporu a zpětnou vazbu,
- je orientovaný na učení, nikoli na problém,
- je zaměřen na klienta a na to, co může změnit,
- vede reflexi plnění cílů, případně je s klientem přehodnocuje,
- pracuje profesionálně (vede klienta k sebedůvěře, zodpovědnosti, sebereflexi, metakognici, autonomii),
- reflektuje své postoje vůči klientovi,
- stará se i o sebe.

Mentoring a spolupráce s mentorem je tedy prostředkem vlastního rozvoje dospělých lidí (profesního nebo osobnostního). Je to učení podle vlastních potřeb klienta, tempem klienta. Mentor pomáhá k uvědomění si oblastí pro vlastní učení a rozvoj klienta. Mentor nedodává hotové rady a návody. To dělá konzultant.

Často se setkáváme s polemikou ohledně poskytování rad. Jako učitelé máme neodolatelnou tendenci dávat stále rady, což je dáno naší každodenní praxí se žáky. Zažíváme to na výcvikových kurzech pro začínající mentory. Situace je vždy stejná. Zpočátku se u účastníků projevuje ohromná tendence radit, následuje pochopení toho, co je opravdu užitečné, a hrdost na to, že se podařilo sklon k dávání rad překonat a soustředit se na klienta a jeho potřeby.

Dovolíme si znovu se opřít o autoritu a citovat několik řádků z publikace *Mentorink: forma podpory nové generace* (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 45):

„Jsme přesvědčeni, že metody mentoringu a koučování mají k sobě velmi blízko, mnohdy se zaměňují. Snaha poradit, svěřit se se svým názorem a zkušeností je nám vlastní. Nevyžádané rady, moudrá ponaučení, snaha prosadit svůj pohled na svět, to jsou naše velmi časté potřeby, jež při diskuzích a hledání řešení využíváme. Pokud však chceme být užiteční jako mentoři, potřebujeme vytvořit prostor pro učení učeně, pro jeho růst, rozvoj, získávání vlastního pohledu a správné míry sebevědomí pro vlastní cestu a rozhodování. A stejně jako každý otisk palce je jiný, tak i funkce a reakce mozku jsou jedinečné u každého člověka. Pokud si toto uvědomujeme, pak víme, že naše osobní přístupy, naše vlastní řešení nemusí být vždy ta nejlepší, nejrychlejší a jediné správná, co se týká jednání a akcí druhých osob.“

Zamyslete se nad tím, co jste se o mentoringu v této kapitole dozvěděli, a chcete-li, zaznamenejte si svoji představu o tom, co pro vás mentoring znamená. V jakých oblastech cítíte potřebu se učit a rozvíjet?

Mentor používá různé metody – některé jsou společné s jinými profesemi působícími v rozvoji lidí (kouč, trenér, supervizor, mediátor), některé jsou velmi specifické. Získat dostatečnou zásobu metod práce s lidmi by měl být jeden z profesních závazků mentora.

Základní metodou je **rozhovor. Od mentora vyžaduje značné dovednosti v oblasti komunikace.** Rozhovor by měl být vedený snahou přetavit „problém“, se kterým klient přichází, v příležitost k jeho vlastnímu učení.

Aby byl rozhovor efektivní a aby se mentorovi podařilo získat během něj maximum informací, musí rozhovor vést se znalostí:

- aktivního naslouchání,
- základních struktur, například modelu GROW (není to model jediný).

Aktivní naslouchání je základní metodou a technikou mentoringu (ale také koučinku i supervize). Každý mentor musí zvládnout aktivní naslouchání jako návyk, aby nezůstalo pouze u jeho vnějších znaků. Aktivní naslouchání musí být vedeno zájmem o klienta a o jeho situaci. Jenom tak může být mentor klientovi užitečný.

Problém – téma – cíl. Mentor by neměl být rádce, ačkoliv mentoring tak někdy bývá prezentovaný. Důvodem je skutečnost, že všichni poskytujeme rady, vycházející z naší vlastní zkušenosti. Naše zkušenost a naše řešení situace však není klientovou zkušeností a jeho způsobem řešení situace. Pokud poskytujeme nevyžádané rady, velmi pravděpodobně bude i jejich realizace klientem vnímána jako něco, co není jeho vlastní, ale co přichází zvenku. Nebude to jeho rozhodnutí, jeho plán a jeho kroky realizace.

Mentor by měl být tím, kdo přivede klienta k jeho vlastnímu řešení, k jeho rozhodnutí, co udělá. V běžných situacích však lidé chodí s prosbou o radu, o návrh řešení. Pokud klientovi přímo řekneme, že od nás žádnou radu nemůže očekávat, může se stát, že ho to od spolupráce zcela odradí.

Profesionální postup mentora spočívá v nabídce pomoci s prozkoumáním problému a jeho „přetavením“ v možnost, v nabídce identifikování toho, co se klient potřebuje naučit, co se svým problémem může sám udělat. Mentor i kouč řízením procesu směřují k tomu, aby klient převzal za situaci vlastní odpovědnost.

Profesionální mentor vede klienta na základě rozhovoru a aktivního naslouchání od pojmenování problému k definování tématu a posléze i ke stanovení cíle. Tato cesta není jednoduchá a není ani rychlá.

Vztah mentora s klientem by měl být dlouhodobý, zakládá tedy možnost vše důkladně prozkoumat, aby klient mohl nalézt svůj skutečný cíl, který má všechny parametry cíle (SMART). To jistě znáte z mnoha manažerských školení.

Shrnutí:

Mentor je průvodcem svého klienta.

- Nepřináší hotová řešení, nýbrž je expertem na proces změn a vztahů.
- Vychází z potřeb a možností klienta, provází ho a podporuje na cestách na „neznámá území“.
- Věří, že klient přijde na své řešení – změnu sám.

Mentor nesmí:

- Vytvářet vztah závislosti klienta na své osobě.
- Vést jednosměrnou komunikaci.
- Řídit a nařizovat z nadřazené pozice.
- Znat všechny odpovědi a být zodpovědný za motivaci a směřování klienta.

Odpovědnosti jsou při mentoringu rozloženy následovně:

- Klient je odpovědný za výsledky.
- Mentor je odpovědný za proces a zčásti i za vytvořené podmínky.

-
- Organizace je odpovědná za vytvoření podmínek potřebných k podpoře učení se.

Každá spolupráce klienta s mentorem by měla mít přínos pro všechny zainteresované strany. Přínos pro klienta:

- postup vpřed ke kvalitě a profesionalitě,
- získání neohrožující zpětné vazby,
- snížení rizika chyb a konfliktů,
- méně stresu a více radosti z práce,
- profesní rozvoj,
- rozšíření obzoru, inspirace.

Přínos pro mentora:

- profesní i osobní rozvoj,
- zvýšení profesního kreditu,
- více radosti „z toho, co dělám“.

Přínos pro organizaci:

- zefektivnění personálního rozvoje,
- lepší využití zdrojů,
- zvýšení kvality procesů – kvality výsledků.

Organizace zastřešující mentoring a koučink

I v České republice existují organizace sdružující kouče, mentory a supervizory. Tyto organizace prosazují správné profesní postupy a dodržování co nejvyšší kvality poskytovaných služeb v oblasti koučinku a mentoringu. Ve všech těchto organizacích jsou vytvořené i etické kodexy a je jistou zárukou kvality, když je mentor či kouč členem takové organizace.

Při mentoringu i koučinku mohou vznikat etická dilemata. Proto všichni mentoři a kouči, kteří tuto profesi berou vážně, pracují na uvědomování si etických hranic a starají se o jejich nastavení pro podporu mentoringu v organizaci.

Mentor působící v ČR se může stát členem například těchto profesních organizací:

EMCC – Evropská rada pro mentoring a koučink CR (European Mentoring & Coaching Council CZ) <http://www.emccouncil.org/cz/cs>

ICF – Mezinárodní federace koučů (International Coach Federation) <http://www.coachfederation.cz>

ČAMV – Česká asociace mentoringu ve vzdělávání <http://www.camv.cz>

2.2 Koučink

Koučink se na první pohled v mnohém podobá mentoringu. Často bývá zaměřen na změnu vzorců myšlení a chování, na změnu návyků, vytvoření nových žádoucích návyků, odhalení skrytého osobního potenciálu klienta, a to především v oblastech základních dovedností a mezilidských kontaktů. Přesnější definice koučinku podle profesní organizace koučů ICF zní (citováno podle Co je vlastně koučink, 2016):

„Koučink představuje důvěryhodný vztah, který napomáhá klientovi podniknout konkrétní kroky za účelem dosažení jeho vize, jeho cíle nebo přání. Koučink využívá procesů zkoumání a sebeobjevování k budování klientova uvědomění a přijetí zodpovědnosti, kterého dosahuje prostřednictvím větší struktury, podpory a aktivní zpětné vazby. Proces koučinku pomáhá klientovi nejen přesně definovat jeho cíle, ale také i těchto cílů dosahovat rychleji a s větší efektivitou, než pokud by koučinku nevyužíval.“

Abychom vám více přiblížili pojetí koučinku, které je nám blízké, budeme zde citovat z práce klasika koučování Johna Whitmora:

„Ať už se rozhodneme pro koučování, poradenství, konzultování nebo mentorování, výsledný efekt záleží do značné míry na tom, jak dalece věříme v potenciál lidí. Výrazy „dostat z něho to nejlepší“ a „jeho skrytý potenciál“ naznačují, že v člověku se ukrývá něco, co je možné uvolnit. Pokud manažer nebo kouč nevěří, že potenciál lidí je větší než ten, který se projevuje v jejich každodenním jednání, nemůže jim pomoci ho využít. **Musí proto o lidech uvažovat nikoli na základě jejich výkonu, ale z hlediska jejich potenciálu.** Většina systémů posuzování a hodnocení lidí tento požadavek splňuje jen velmi omezeně nebo vůbec ne, a nemá proto valnou hodnotu. Lidé posuzování a hodnocení na základě podávaného výkonu se jenom obtížně vymaňují z „příhrádek“, do nichž si je zařadili jejich manažeři nebo kam podle svého vlastního názoru patří.“

Chcete-li z lidí dostat to nejlepší, musíte věřit, že v nich skutečně něco je. Jak ale můžeme něco takového vědět? Jak poznáme, co se v nich opravdu ukrývá? A jak jejich potenciál uvolníme? Nečekejte ode mě vědecké důkazy. Žádné nemám. Osobně jsem o takové možnosti přesvědčen na základě svých zkušeností.

Část lidského potenciálu můžeme uvolnit koučováním – a můžeme trvale podávat ne nadlidské, ale mnohem větší výkony, než běžně věříme.

„Abychom mohli úspěšně koučovat, musíme si osvojit mnohem optimističtější představu o skrytém, nevyužitém potenciálu lidí, a to všech lidí.“ (Whitmore, 2019, s. 24-25)

K této filosofii se hlásíme i my, proto jsme se v manuálu snažili představit koučink jako jednu z forem individuální podpory profesního rozvoje pedagogů.

Stejně jako při mentoringu pracuje kouč při koučinku podle dohodnutého plánu (kontraktu), dodržuje etický kodex, je schopen doložit svoji kvalifikaci a zkušenosti. Používá obdobné metody a techniky jako při mentoringu.

Mentoring i koučink jsou zaměřeny do budoucna. Směřují ze současnosti k žádoucímu stavu v budoucnosti. Proto se velmi dobře hodí k tomu, aby pomáhaly při naplňování rozvojových potřeb škol. Charakteristická otázka koučinku zní: „Jaký nový návyk by byl pro tebe užitečný?“

Koučink bývá ve školství často využíván například pro tyto účely:

- rozvoj manažerských dovedností členů vedení škol,
- rozvoj lídrovských dovedností a postojů vedení škol,
- rozvoj komunikačních dovedností vedení i pedagogů,
- rozvoj dovedností při facilitaci konfliktních situací,
- zvyšování schopností pedagogů zvládat individualizovanou výuku,
- prevence syndromu vyhoření
- a další...

Koučink je forma individuální pomoci velmi podobná mentoringu zejména v oblasti metod a používaných postupů. Jistá odlišnost je v jeho zaměření i v roli a kompetencích mentora a kouče.

Koučink je zpravidla zaměřen na nesespecifické dovednosti potřebné pro pracovní, společenský či osobní život. Další odlišnost kouče od mentora je i expertnosti. Mentor musí být expertem na oblast, které se bude s klientem věnovat, v našem případě na vzdělávání žáků nebo řízení školy. Měl by mít také dovednosti, které mu umožňují profesionální podporu klienta.

Kouč by měl být především expertem na proces koučování. Znalost prostředí však neznamená, že musí být expertem v oboru a mít v rukávu správná řešení každého problému.

Vzhledem k charakteru poskytované podpory bývá koučink většinou externí, zatímco mentoring může být interní i externí. Další charakteristikou odlišující koučink od mentoringu je také délka spolupráce. Koučink bývá někdy také vnímán z časového hlediska jako přesněji a krátkodoběji vymezený než mentoring.

Je důležité si uvědomit, pro jaké rozvojové potřeby je užitečné doporučovat koučink. V zásadě se jedná o dvě oblasti:

Oblast nesespecifických dovedností členů vedení škol: Například dynamický a akční ředitel s vysokým osobním tempem a sklonem k chaotičnosti může potřebovat podpořit svoje dovednosti v oblasti vedení lidí, vytváření bezpečného prostředí, struktur a plánů se zapojením spolupracovníků. Jiný člen vedení potřebuje osvobodit svoje myšlení ze zaběhnutých stereotypů, aby byl užitečnější při vytváření a realizaci vizí a rozvojových plánů a začal vidět širší souvislosti i nezvyklé možnosti.

Oblast podpory nesespecifických dovedností jednotlivých učitelů: Tato forma podpory je vhodná například pro učitele, který má velmi často konflikty s rodiči žáků, nebo pro učitele, který nezvládá svoji třídu a potřebuje posílit sebevědomí.

2.3 Supervize

Supervize se oběma předchozím formám pomoci přibližuje jak metodami, tak svým individuálním charakterem. Je však více zaměřena na poskytování zpětné vazby. Stručně by se dala charakterizovat jako provázení klienta procesem jeho zapracování v nějaké nové činnosti, roli. Supervizor, stejně jako mentor a kouč, využívá rozhovorů, pozorování a dalších metod k tomu, aby klientovi poskytl užitečnou zpětnou vazbu. Tato zpětná vazba může mít jak nehodnotící, tak i hodnotící charakter.

Podmínkou práce supervizora je velmi vysoká míra zvládnutí oboru jak po stránce znalostí, zkušeností, tak po stránce procesní – „jak procesy fungují, resp. mají fungovat“.

Charakteristická věta pro supervizi by mohla znít: „Potřebuji, aby se nějaký nezávislý a zkušený člověk v mém oboru podíval, jestli to, co dělám, dělám dobře a jaký vliv to má na ostatní.“

V projektu budeme supervizi využívat zejména pro účely rozvoje vztahů v školních týmech, pro rozvoj postojů pedagogů, pro rozvoj sdílených hodnot a pozitivního školního klimatu.

O supervizi se často mluví a někdy se toto označení používá velmi benevolentně. Pro tento projekt jsou základní charakteristiky supervize jasně dány. Pojďme si je shrnout.

Supervize je u nás dosud používána zejména v oblasti klinické praxe a poradenství. Jednou z forem supervize v souvislosti s rozvojem řídicích nebo metodických kompetencí ve školství jsou

vzájemné kolegiální návštěvy s následnou reflexí nebo i rozhovor nad etickým dilematem – vztahem k žákovi, rodiči apod. S jistým zjednodušením lze říci, že supervizor nabízí supervidovanému jiný, nezávislý pohled na jeho činnost, působení, interakce (konkrétně třeba vedení porady, vedení hodnotícího rozhovoru, výuku apod.).

Tak jako existuje řada přístupů v koučinku a mentoringu, existuje i více pojetí supervize. V kontextu projektu zaměřeného na rozvoj individuálních forem podpory profesního rozvoje pedagogů a členů vedení škol se soustředíme zejména na ty aspekty supervizní podpory, které směřují ke zvyšování kvality v oblastech rozvoje žádoucích postojů, interakcí lidí, vztahů a sdílených hodnot.

Vedení škol by mělo zvažovat využití supervize zejména u zkušenějších členů vedení škol, v situacích, kdy sice věci fungují, ale hrozí „provozní slepota“ – přestáváme vidět další možnosti rozvoje. Tehdy je užitečný kritický, ale neohrožující pohled zvenčí. Podobné je to i u pedagogů, supervize zde může mít například formu kolegiálních hospitací. Vzhledem k negativním konotacím hodnotících hospitací ředitelů a inspektorů se začíná používat také pojem kolegiální návštěvy.

Pro opravdu efektivní využití této formy individuální pomoci je potřebný alespoň základní výcvik. I zde budeme narážet na fakt, že v prostředí škol zatím není dostatek zkušených pedagogů s těmito kompetencemi. I proto se učitelé k vzájemným hospitacím odhodlávají jen velmi opatrně. Předpokladem užitečného působení supervizora jsou stejně jako u mentora profesní znalosti, dovednosti a zkušenosti. Kromě toho by měl mít supervizor také dostatečný výcvik v provádění supervize.

V publikaci *Mentoring v učitelství* je supervize charakterizována takto: „Supervize je proces, který v souvislosti s pomáhajícími profesemi, zejména zdravotní péčí, později psychoterapií, poradenstvím nebo sociální prací, zaznamenáváme již déle než sto let. Původní význam (super – visio) měl z počátku implikovat především kontrolu kvality: poprvé se význam supervizor začal v anglicky mluvících zemích používat v podnicích jako označení nadřízeného pracovníka, jehož funkcí byl zejména administrativní dozor. Paralelně se odvíjela i tzv. klinická supervize, původně koncem 19. století pro oblast lékařství v Anglii, později v USA. V souvislosti s původním účelem supervize, tj. s kontrolou kvality práce, se začala objevovat významnost lidské akceptace a podpory řešení profesních otázek. Pojetí supervize v pomáhajících profesích procházelo během svého vývoje paradigmatickými změnami a v současnosti představuje vyvážený mix řízení, vzdělávání a podpory, klade důraz na profesní specializaci, akcentuje se vzdělávací a rozvojová funkce supervize.“ (*Píšová, Duschinská, 2011, s. 44*)

Hovoří se o „systematické reflexi profesního jednání“, v pojetí tzv. integrativní supervize jde o „bezpečnou, laskavou a obohacující zkušenost. Supervizor má být průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických situací. Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění dané situaci, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Současně může být supervize také modelem učení.“ (*Co je supervize, 2006*)

Jak je z uvedeného citátu patrné, má takto pojatá supervize mnohé průniky s mentoringem a koučinkem. V této souvislosti se sluší znovu připomenout dříve uvedený názor klasika Clutterbucka (2014), že se tyto formy podpory postupně sblíží.

Základní principy supervize jsou tedy podobné jako u koučinku a mentoringu:

- vytvoření bezpečného prostředí,
- navázání profesního vztahu mezi supervizorem a supervidovaným,

- důvěra v proces supervize,
- pozorování a rozhovor jako základní metody,
- směřování k rozvoji, užitku pro supervidovaného.

2.4 Další formy individuální podpory

Konzultace

S konzultacemi se ve školství setkáváme běžně, rozhodně častěji než s mentoringem, koučinkem či supervizí. V čem spočívá odlišnost konzultace od mentoringu a koučinku? Od konzultanta se očekává, že bude mít na konzultovanou věc, téma, problém nejen vlastní názor, ale že bude schopen navrhnout, nabízet zajímavé a užitečné zkušenosti, myšlenky, postupy, bude poskytovat příležitost k nezávislé odborné diskuzi o problému atd. Dá se říci, že do jisté míry na dohodnutou dobu vstupuje do řešení a napomáhá svými zkušenostmi nalézt optimální postupy, vytvořit plány, analyzovat složité procesy apod.

Na rozdíl od této role jsou všichni koučové a mentoři při svém výcviku i následné supervizi důsledně vedeni k tomu, aby své názory, postoje, stanoviska co nejvíce potlačili a maximální prostor věnovali klientovu světu, jeho myšlenkám, zkušenostem, potenciálu. Snad se nedopustíme velkého zjednodušení, když koučink, mentoring a supervizi označíme jako specifické formy podpory učení dospělých jedinců a konzultace a poradenství jako formy, které podporují/pomáhají rozvoji organizací jako celku. Charakteristická věta pro konzultaci by mohla znít takto: „Potřebuji si o tom důkladně promluvit s někým, komu důvěřuji a o kom vím, že věci velmi dobře rozumí.“

Mezi konzultacemi a poradenstvím je podobně neostrá hranice jako mezi mentoringem a koučinkem. Kouč a mentor obvykle neradí. Od poradce se rady očekávají. I přesto by profesionální poradce měl při poskytování rad nejprve velmi dobře zkoumat skutečné cíle klienta, jeho realitu, zabývat se společně s klientem širokou škálou možností a teprve na závěr, s respektem ke klientovým zkušenostem a možnostem nabízet možná řešení. Velké riziko nastává tehdy, když je využití služeb poradce jen zástěrkou ke zbavení se odpovědnosti. Typická věta v takovém případě zní: „Potřebuji zaručenou radu, jak vyřešit tento problém.“

Terapie

Do našeho přehledu jsme zařadili i terapii, která bývá popisována různě, různé charakteristiky někdy podávají i terapeuti samotní. Obecně platí, že každá z uvedených profesí má své jádro i své hraniční oblasti. Obvykle je terapie vymezena tím, že pracuje s patologií, kdežto mentoring, koučink i ostatní zmiňované formy pomoci pracují s normalitou. Když mentor nebo kouč zjistí, že klient nepotřebuje mentoring, ale terapii, měl by (dle etických pravidel) doporučit pomoc jiného specialisty, například terapeuta (s kvalifikací psychoterapeuta). Terapie je také více orientována do minulosti a k nápravě. Pomocí specifických metod se hledá způsob, jak klienta zbavit jeho obtíží, aby mohl žít normální život.

Z tohoto velmi stručného a zjednodušujícího popisu můžeme odvodit větu typickou pro terapii: „Potřebuji někoho, kdo mě zbaví...“

3. Popis cílů a přínosů individuální pomoci v profesním rozvoji

Než se pustíme do výkladu, odpovězte si prosím na jednoduchou otázku: „Co jsou podle vašeho mínění hlavní cíle individuálních forem podpory profesního rozvoje pedagogů?“

Hlavní cíle:

Bylo pro vás obtížné formulovat odpověď? Je pravda, že univerzální odpověď, kterou by bylo možné plně uplatnit pro jakoukoliv školu a jakékoliv vedení, neexistuje. Jen vy sami totiž víte, co je pro vás aktuálně nejdůležitější a jak by měla situace vypadat, abyste mohli říci, že jste dosáhli svého cíle. Základem rozumné cesty k němu může být jen vaše konkrétní představa. Jen tak to bude vaše cesta. Pojďme se tedy po vaší cestě vydat.

Otázka, čeho chcete v oblasti individuálních forem podpory profesního rozvoje pedagogů dosáhnout, pro vás nemusí být jednoduchá. Potíž může být v tom, že pokud s těmito formami podpory nemáte vlastní klientskou zkušenost, bude se vám vaše představa těžko formulovat.

Druhá otázka je zdánlivě velmi podobná. Zamyslete se a pokuste se najít odpověď: „Jaké přínosy očekáváte od uplatnění individuálních forem podpory profesního rozvoje pedagogů?“

Očekávané přínosy:

I v tomto případě je důležité, jakou klientskou zkušenost máte. Jednoduše se zamyslete na tím, co potřebujete, aby se stalo, změnilo, zlepšilo. Nestavte si žádné bariéry. Co očekáváte?

Pozn.: Mnohokrát jsme se setkali s tím, že se lidé, se kterými pracujeme, zbytečně omezují v rozvoji. V situaci, kdy se to pokoušíme měnit, mluvíme o „kultuře vysokých očekávání“. Pokud se vám tento přístup líbí a dává vám smysl, pěstujte i v oblasti profesního rozvoje kulturu vysokých očekávání. Od koho? Od všech zúčastněných. Od sebe, od poskytovatelů individuálních forem podpory i od příjemců této podpory, pedagogů.

Pokud máme v oblasti profesního rozvoje hledat nějakou strukturu, měli bychom si odpovědět na otázku, co je to profesionalita v pedagogice. Co musí pedagog umět, aby o něm bylo možné říci, že je dobrý nebo výborný profesionál ve svém oboru? V našem prostředí máme velkou potíž právě s hledáním sdílené představy o kvalitě práce pedagoga, o jeho profesionalitě. Na úrovni státu se notoricky nedaří propojit kvalitu, počáteční i další vzdělávání pedagogů, jejich hodnocení např. ze strany ČŠI a jejich kariéru a odměňování. Výsledkem jsou dílčí vzájemně nepropojené systémy, které obsahují mnoho promyšlených a užitečných myšlenek.

Posledním velkým a neúspěšným pokusem v této oblasti byla zamítnutá novela zákona o pedagogických pracovnících z léta 2017, kterou měl být zaveden kariérní řád pro pedagogy.

Tento manuál má sloužit vedení jednotlivých škol. Je sice smutné, že se nemůžeme opřít o celospolečenskou shodu v této oblasti, ale o to důležitější je, jakou podporu pocítí pedagogové přímo ve škole, kde učí. To je plně v režii vedení školy. Na následujících stránkách se pokusíme popsat, co může vedení škol využít z již vytvořených materiálů.

Jsme si plně vědomi, že situace jednotlivých škol je velmi rozdílná. Co pro jednoho bude opakováním, to pro jiného bude „sci-fi“. Výhodou psaného textu je možnost přeskočit části, které vám nepřinášejí nic nového. Pokusíme se tedy o stručný, ale přesto systematický souhrn.

3.1 Pojetí kompetenčních modelů

Kompetenční modely vycházejí z popisu souboru kompetencí, které vytváří předpoklady pro kvalitní výkon profese pedagoga. Liší se v prioritách, úhlu pohledu, podrobnosti i v účelu, pro který jsou vytvářeny. V zásadě se kompetenční modely liší podle dvou hlavních účelů, které se vzájemně nevylučují.

Jednak jsou vytvářeny za účelem plánování profesního rozvoje. Druhým účelem bývá hodnocení pracovníků. Snaha objektivizovat hodnocení v této oblasti je jistě chvályhodná, nicméně právě pro složitost a nejednoznačnost kritérií a ukazatelů je to velmi náročný úkol.

3.2 Kompetenční modely

Pojďme se podrobněji seznámit s několika dostupnými modely, které jsou dobře využitelné pro náš účel.

3.2.1 Referenční rámec profese pedagoga

Ve spolupráci s Asociací pedagogů základního školství byl vytvořen Referenční rámec profese pedagoga (dále jen RRPP), který vyšel v publikaci KAFOMET – Personální rozvoj školy.

Tento nástroj jako jeho autoři známe podrobně, pokusíme se tedy o stručné shrnutí jeho obsahu.

Stejně jako všechny referenční rámce vychází RRPP z toho, že v reálném používání je užitečné, když je manuál, pokud možno stručný a především přehledný a uživatelům srozumitelný. Na rozdíl od jiných nástrojů/modelů má RRPP jednu nespornou výhodu. Referenční rámce obecně umožňují posuzovat soubor kompetencí jednotlivce tak, že se hodnotí jednotlivé složky a jejich úrovně samostatně. Je tedy možné vytvářet „individuální mapu“ pro každého jednotlivce, která jednak popisuje aktuální stav, ale také umožňuje snadno definovat „oblast nejbližšího rozvoje“.

Oblast	Vědomosti, dovednosti a schopnosti			
Úroveň	Kurikulum	Metody	Hodnocení	Management
C2	Podílí se na tvorbě nebo revizích rámcových vzdělávacích programů.	Zkoumá efektivitu nových metod a forem práce, ověřuje a publikuje své zkušenosti s inovacemi v oblasti metod a forem práce, sdílí zkušenosti v oblasti forem a metod práce jako lektor nad rámec vlastní školy.	Podílí se na tvorbě a ověřování nástrojů hodnocení v celostátním rozsahu, publikuje zkušenosti v oblasti hodnocení.	Zobecňuje zkušenosti nabyté v průběhu své praxe, publikuje je, předává své zkušenosti z oblasti řízení vyučovacího procesu jako lektor, mentor, tutor v DVPP i mimo rámec vlastní školy.
C1	Koordinuje tvorbu nebo revize školního vzdělávacího programu.	Vytváří a ověřuje nové postupy, metody a formy práce, koordinuje sdílení zkušeností s inovacemi v oblasti metod a forem práce na vlastní škole.	Koordinuje tvorbu školních pravidel hodnocení, vytváří a ověřuje nové metody a způsoby hodnocení.	Podporuje méně zkušené kolegy a předává jim zkušenosti z oblasti řízení vyučovacího procesu. Sdílí s ostatními zkušenosti.
B2	Podílí se na tvorbě nebo revizích školního vzdělávacího programu školy.	Modifikuje a kombinuje mnoho různých metod a forem práce s ohledem na specifika pedagogických situací.	Podílí se na tvorbě pravidel hodnocení, ověřování nových postupů a kritérií hodnocení na škole.	Tvůrčím způsobem uplatňuje rozmanité způsoby řízení vyučovacího procesu, kombinuje a modifikuje nástroje a postupy.
B1	Pro svoji práci aktivně využívá školní vzdělávací program školy.	Ve své práci využívá adekvátní a efektivní metody a formy práce.	Ve své práci využívá vhodné způsoby hodnocení přiměřeně pedagogické situaci.	Efektivně využívá při řízení vzdělávacího procesu principy a nástroje efektivního řízení lidí a procesů.

A2	Rozumí kurikulárním dokumentům na školní i státní úrovni vztahujícím se ke stupni a typu školy, pro kterou je kvalifikován.	Rozumí všem důležitým a efektivním metodám a formám práce na daném stupni a typu školy.	Rozumí souvislostem mezi různými způsoby hodnocení žáků a jejich výkonem, mezi právními předpisy a řádem hodnocení na škole.	Chápe propojenost jednotlivých dílčích systémů školy a rozumí jejich dopadům na jeho řídicí činnosti ve výuce a v souvislosti s ní.
A1	Zná rámcové vzdělávací programy/program vztahující se ke stupni a typu školy, pro kterou je kvalifikován.	Zná základní metody a formy práce obvyklé na daném stupni a typu školy.	Zná právní normy související s hodnocením žáků na daném stupni a typu školy.	Je si vědom svých povinností v oblasti řízení vyučovacího procesu.

Tab.1 Referenční rámec profese pedagoga, část Vědomosti, dovednosti a schopnosti (jednoduchá verze) Zdroj: Doubková, Tomek, 2009, str. 6.

Oblast	Komunikace			
Úroveň	Obory	Jazyky	ICT	Spolupráce
C2	Rozvíjí svůj obor v rámci odborné nebo lektorské činnosti mimo rámec vlastní školy, publikuje odborné práce.	viz Evropský referenční rámec pro jazyky	Vytváří nové výukové SW, inovace v oblasti využití HW, publikuje odborné stati, působí jako lektor mimo rámec vlastní školy.	Svoje praktické zkušenosti z podpory spolupráce publikuje nebo šíří jako lektor mimo vlastní školu.
C1	Koordinuje či vede práci kolegů v rámci metodických orgánů školy.	viz Evropský referenční rámec pro jazyky	Koordinuje ICT v rozsahu jedné školy.	Významně ovlivňuje školní klima, podporuje spolupráci ostatních, aktivně přispívá ke vzniku a dodržování pravidel týmové spolupráce.
B2	Tvořivě rozvíjí výuku svého oboru v praktické činnosti ve výuce.	viz Evropský referenční rámec pro jazyky	Tvořivě a efektivně zapojuje ICT do výuky v různých pedagogických situacích.	Aktivně se podílí na spolupráci s kolegy v rámci školy, přijímá i odpovědnost v rámci dílčích týmů.

B1	Uplatňuje prakticky ve své pedagogické práci znalosti a dovednosti příslušné oborové didaktiky a metodik vyučovacích předmětů.	viz Evropský referenční rámec pro jazyky	Využívá prostředky ICT (HW a SW) v podpoře výuky efektivním způsobem.	Spolupracuje s kolegy v rámci výuky paralelních tříd, třídnictví, v rámci celoškolních projektů.
A2	Ovládá svůj obor v rozsahu aprobační způsobem, který propojuje oborové vědomosti a dovednosti s pedagogikou a psychologií dětí, žáků nebo studentů příslušného věku.	viz Evropský referenční rámec pro jazyky	Rozumí základním vlastnostem ICT, HW, připojení periférií, SW a jeho základním parametřům a možnostem využití ICT v podpoře výuky.	Spolupracuje s kolegy v těch oblastech, kde mu to ukládají právní předpisy nebo pracovní povinnosti.
A1	Ovládá základní znalosti oboru své aprobační.	viz Evropský referenční rámec pro jazyky	Zvládá základní obsluhu ICT.	Věnuje se individuálně pouze své práci.

Tab. 2 Referenční rámec profese pedagoga, část Komunikace, ICT a spolupráce (jednoduchá verze) Zdroj: Doubková, Tomek, 2009, str. 6.

Využití tohoto jednoduchého nástroje při plánování spočívá především v tom, že přehledně, byť dosti obecně mapuje pedagogické dovednosti v několika postupně rostoucích úrovních a umožní stanovit společně s učitelem, kde se podle svého mínění nachází v jednotlivých složkách rámce. Tím je zároveň definována „oblast nejbližšího rozvoje“ daného učitele.

Následujícím krokem je potom podrobnější rozpracování do srozumitelného cíle/cílů, které slouží jako podklad pro plánování (kontraktování) individuálních forem profesní podpory pedagogů.

3.2.2 Kompetenční model – východiska a příklady

Česká asociace mentoringu ve vzdělávání vydala významnou publikaci, která shrnuje dobrou praxi v oblasti podpory profesního rozvoje pedagogů. (Kompetenční model, Východiska a příklady, Mgr. Václav Šneberger a kol. 2014 Projekt: Ředitel – manažer učící se organizace – CZ.1.07/1.3.50/02.0007)

Kompetenční rámec kvalitní pedagogické praxe vznikl jako výsledek spolupráce autora a účastníků projektu Ředitel – manažer učící se organizace CZ.1.07/1.3.50/02.0007, realizovaného příspěvkovou organizací Vysočina Education. V průběhu celého projektu byly realizovány aktivity, pomáhající vedoucím pracovníkům škol a školských zařízení v oblasti řízení kvality.

Na propojení manažerského programu Učíci se škola, Workshopu ke kvalitě koučování v rámci projektu, vzdělávání v oblasti koučovacího přístupu ve vedení podřízených, stejně jako zkušeností z mnoha stáží se podílelo mnoho vedoucích pracovníků, jejichž cílem bylo zkvalitňování pedagogické praxe a jejího řízení. Kompetenční rámec obsahuje zejména popis pedagogických kompetencí, ale také zkušenosti ze stáží i zkušenosti vedoucích pracovníků se zaváděním kvalitativních změn ve školách.

Obsah materiálu:

- Nástroj pro profesní rozvoj pedagogických pracovníků – Kompetenční model kvalitní pedagogické praxe
- Kazuistiky – práce s kompetenčním modelem a uplatňování koučovacího přístupu v praxi vedoucích pracovníků – zkušenosti s využitím kompetenčního rámce
- Stáže – zkušenosti s řízením škol mimo region (specifika, rozdíly, srovnání atd.)
- Kompetenční model je ke stažení na stránkách České asociace mentoringu ve vzdělávání, stejně jako další užitečné studijní materiály (www.camv.cz/zakladni-informace; viz i Šneberger, 2014).

3.2.3 Model NPI ČR – připravovaný pro kariérní řád

V rámci rozsáhlých prací na kariérním řádu, který se posléze nepodařilo v parlamentu schválit, byla v NPI ČR vytvořena řada použitelných materiálů, které jsou dostupné na webových stránkách www.nidv.cz (viz Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů, 2015).

3.2.4 Model ČŠI – Kritéria kvalitní školy

Vzhledem k tomu, jak významnou roli ve vzdělávacím systému ČR hraje Česká školní inspekce, doporučujeme seznámit se podrobně s těmi částmi Kritérií hodnocení školy, které souvisí s rozvojem pedagogických kompetencí učitelů. Aktualizovaná kritéria naleznete na webových stránkách www.csicr.cz (viz Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2021/2022, 1. 7. 2021).

3.3 Gramotnosti

Zatímco o klíčových kompetencích mluvíme jako o měkkých, nadoborových kompetencích, gramotnosti bývají zmiňovány spíše v souvislosti s jejich doménovými obory.

Nikoho asi nepřekvapí, že od učitele matematiky se očekává, že výsledkem jeho pedagogické práce bude matematická gramotnost jeho žáků. Tu zkoumá a hodnotí nejen ČŠI, ale je předmětem srovnávacích studií OECD, například jsou známé studie PISA, PIRLS, TIMSS atd.

Z našeho pohledu jsou u rozvoje různých typů gramotností důležité dvě věci. Jednak se přikláníme k obecně sdílenému názoru, že učitel by měl sám umět to, co učí, nebo jinými slovy: učitel rozvíjející gramotnosti žáků by měl být v dané oblasti sám gramotný. A dále jsme i na základě vlastních zkušeností přesvědčeni o tom, že rozvoj gramotností žáků nelze zajistit tak, že bude probíhat pouze v příslušných vyučovacích předmětech. Nelze tedy spoléhat na to, že čtenářskou gramotnost žáků zajistíme pouze tím, že o ni bude usilovat učitel českého jazyka, resp. cizích jazyků, bez přispění ostatních učitelů. Totéž platí také o rozvoji matematické nebo digitální gramotnosti, kterou nestačí rozvíjet jen v hodinách ICT, a samozřejmě i o rozvoji jakýchkoliv dalších gramotností u žáků.

Zde však narážíme na základní problém. Učitelé vyučovacích předmětů, zejména na 2. stupni, byli na fakultách připravováni jako „oboráři“. Mnoho pozornosti bylo věnováno obsahu oboru, méně již didaktice, metodice, psychologii a vůbec žádná pozornost nesměřovala k rozvoji gramotností, které přímo nesouvisí s obsahem daného vyučovacího předmětu. Pokud se to dělo, pak jen zcela výjimečně.

Většina učitelů tedy nevnímá jako součást svých pracovních povinností rozvoj všech gramotností ve výuce jejich předmětů. Pokud tomuto problému vedení škol věnuje pozornost, pedagogové nakonec připouštějí, že vytváření dostatku příležitostí k rozvoji všech gramotností v jejich vlastní výuce je rozumným požadavkem. Tento požadavek by však neměl pro pedagogy představovat jen další zátěž, je důležité zajistit současně také individuální podporu pedagogů v jeho zvládnutí.

Vzhledem k omezenému rozsahu manuálu zde odkazujeme na některé projekty věnované rozvoji gramotností, zejména na systémový projekt Podpora práce učitelů, realizovaný NPI ČR. Projekt se věnuje podpoře pedagogů ve třech základních gramotnostech napříč celým vzdělávacím obsahem předškolního a základního vzdělávání. Více informací o projektu najdete na stránkách www.rvp.cz/ppuc (viz i Podpora práce učitelů (PPUČ), 2017) a především na stránkách www.gramotnosti.pro.

Rozvoj gramotností se může stát tématem v plánu personálního rozvoje pedagogů i tématem pro osobní plán jednotlivých učitelů a pro mentorskou podporu, která je jim v této souvislosti poskytována.

3.4 Metody práce učitele a hodnocení žáků

Dalším tématem, kterému bychom měli v souvislosti s kompetenčními modely věnovat pozornost, jsou metody práce učitele. Jde možná o nejdůležitější faktor, který rozhoduje nejen o výsledcích vzdělávání žáků, ale i o pocitu, který učitel ze své práce má, o tom, zda je spokojen s tím, jak zvládá výukové situace, o tom, jaké je jeho sebehodnocení. V neposlední řadě mají metodické schopnosti a dovednosti jednotlivých učitelů vliv také na to, jak je vnímána škola jako celek. Jistě jste si všimli, že jako houby po dešti vznikají soukromé školy. Jejich rozvoj je reakcí části rodičů na situaci ve školství. Tito rodiče přestali věřit v možnosti zlepšení přístupu klasických škol, které dříve jejich děti navštěvovaly, a raději si založili školy vlastní. To rozhodně není dobrá vizitka systému ani konkrétních škol.

Podrobnější úvahy o metodách práce a hodnocení žáků jsou nad rámec tohoto manuálu. Oběma tématům se věnuje množství odborné literatury a jsou zastoupena i v nabídce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Z nejnovějších prací připomínáme přehledovou publikaci Aktivizační metody ve výuce (Kotrba, Lacina, 2015) a vynikající knihu Zavádění formativního hodnocení (William, Leahy, 2020).

4. Popis rolí a zodpovědností v rámci individuálních forem profesního rozvoje

V souvislosti s různými formami individuální podpory je užitečné vědět, co všechno je obsaženo v etických kodexech, o kterých jsme se zmiňovali výše.

Zodpovědností kouče, mentora i supervizora je znalost a řízení procesu. Znamená to, jak již bylo uvedeno výše, sjednání kontraktu, vysvětlení způsobu práce s klientem, znalost a zvládnutí metod a také profesionální vyhodnocení a zakončení spolupráce.

Zde uvádíme citace z etických kodexů dvou největších organizací působících v České republice. Obě mají v etických kodexech lehké odlišnosti, vzájemně však spolupracují v rámci etické platformy EPPOK (Koordinační skupina ve společnosti Etická platforma profesních organizací koučů) a vyladují jak dokumenty, tak poselství k vlastním členům o procesech v koučinku a mentoringu. I klienti by měli být s etickým kodexem obeznámeni, aby věděli, co jim může být oporou. Vytvoření etických kodexů, které popisují požadovanou dobrou praxi mentorů a koučů, se věnovaly po dlouhou dobu týmy nejzkušenějších profesionálů v této oblasti. Rozhodli jsme se, že se nebudeme pokoušet jinými slovy vyjádřit to, co je v těchto dokumentech popsáno. Do textu obou etických kodexů jsme v **rámečku vložili naše poznámky**, které by měly přiblížit možnosti jejich využití v prostředí škol.

Etický kodex EMCC (<https://www.emccczech.cz/standardy-a-etika/eticky-kodex/>)

Úvod

Evropská rada pro mentoring a koučink (European Mentoring & Coaching Council, EMCC) se snaží zajistit prosazování správných postupů a dodržování co nejvyšší kvality poskytovaných služeb v oblasti koučinku a mentoringu tak, aby byly v co největší šíři nabízeny možnosti vzdělávání, výzkumu a rozvoje.

Cíl

Tento etický kodex stanovuje, co může klient a sponzor od služeb kouče/mentora očekávat nejen v oblasti koučinku a mentoringu, ale i školení, dohledu a kontroly, a tak se může stát výchozím bodem při sestavování dohody či smlouvy.

Všichni členové EMCC se zavazují k dodržování principů a cílů EMCC. Nicméně jsme si vědomi toho, že se mohou vyskytnout situace a případy, kdy nebudou tyto etické principy dodrženy a respektovány. Proto existují schválené postupy, jak v takové situaci reagovat, jak o takovém porušení etického kodexu podat zprávu a jak vše následně prošetřit. Více informací na toto téma v další části dokumentu.

Všichni členové EMCC mají v okamžiku podpisu smlouvy informovat jednotlivé klienty nebo sponzorské organizace o existenci tohoto etického kodexu.

Terminologie

Termínem „koučink/mentoring“ se označují všechny možné formy a druhy koučinku a mentoringu na pracovišti i mimo něj. EMCC si je vědoma toho, že existuje celá řada různých forem koučinku a mentoringu. Ty je třeba přesně definovat, až budou vytvořeny a specifikovány podrobnější standardy. Termín „klient“ označuje kohokoliv, kdo se rozhodne využít služeb kouče/mentora. Tento termín je možné zaměnit za jiné výrazy, např. člen, student, posluchač, kolega, je-li to oběma stranami považováno za vhodnější či srozumitelnější.

Za určitých okolností může mít kouč/mentor dva „klienty“ – vlastního klienta, kterého bude školit, a organizaci, která koučink a mentoring zprostředkuje. V kodexu je tato organizace označovaná termínem „sponzor“.

Termínem „dohled“ nebo „konzultant“ se označují postupy nebo osoby, jejichž cílem je dohlížet na práci kouče a mentora a nabízet mu adekvátní poradenství. Terminologie je podobná jako v ostatních profesích, např. v psychoterapii nebo poradenství, ale postupy se v mnoha rysech významně liší.

Kodex

Kouč/mentor při svém jednání a přístupu respektuje lidskou důstojnost, bere na vědomí veškeré odlišnosti a nabízí všem stejné šance a příležitosti. Základní povinností kouče/mentora je nabízet co nejvyšší služby a zároveň dbát na to, aby svým jednáním nepoškodil žádného z klientů nebo sponzorů. Kouč/mentor se zavazuje k důstojnému přístupu, spolehlivosti a solidnímu jednání.

Etický kodex EMCC zahrnuje následující:

- Kompetence
- Kontext
- Boundary management
- Integrita
- Profesionalita

Kompetence

1. Kouč/mentor zaručuje, že:

- a. jeho znalosti a zkušenosti odpovídají potřebám klienta.
- b. je schopen pracovat v souladu s etickým kodexem.
- c. bude rozšiřovat a rozvíjet své znalosti a způsobilost účastí na příslušných školeních a vzdělávacích kurzech.
- d. bude v kontaktu s konzultantem s příslušnou kvalifikací, který bude pravidelně hodnotit jeho způsobilost a dohlížet na její pravidelné rozvíjení a rozšiřování. Konzultant se řídí principy stanovenými v kodexu. Přesná definice pojmu konzultant s příslušnou kvalifikací je součástí standard EMCC.

Každý poskytovatel individuální podpory, v tomto případě mentor, kouč, se zavazuje k seberozvoji. Má vlastního mentora či kouče, s nímž pracuje jak na sobě, tak na kauzách, které jsou pro něj výzvou. Vhodné je, pokud také využívá supervize jiného kolegy, spolupráce s „vlkem samotářem“ může být pro klienta riziko.

Kontext

2. Kouč/mentor zaručuje, že:

- a. zvolené formy koučinku a mentoringu berou v úvahu prostředí a souvislosti, ve kterých probíhá.
- b. se vynasnaží porozumět a vyhovět požadavkům a očekáváním klienta a sponzora.
- c. zvolí prostředí, ve kterém se klient, sponzor i kouč mohou plně soustředit a věnovat se vzdělávacímu procesu.

Profesionální poskytovatel individuální podpory je soustředěný na klienta a podmínky, ve kterých pracuje.

Boundary management

3. Kouč/mentor si je vědom:

- a. svých schopností a možností, rozpozná, kdy a jak je možné své kompetence vhodně rozšiřovat a kdy je nezbytné odkázat klienta na zkušenějšího kouče či mentora, případně jiného odborníka, např. konzultanta, psychoterapeuta, finančního poradce apod.
- b. možného střetu zájmů obchodního i osobního charakteru, které se mohou ve vztahu s klientem vyskytnout. Je schopen se s nimi efektivně a rychle vypořádat tak, aby nedošlo k újmě na straně klienta nebo sponzora.

Z tohoto odstavce plyne, že profesionální poskytovatel individuální podpory umí říci NE, pokud by neprospěl klientovi.

Integrita

4. Kouč/mentor zaručuje, že:

- a. zachová veškerou diskrétnost, která vyplývá z dohody stanovené na začátku spolupráce.
- b. k případnému odhalení informací dojde jen na základě výslovného souhlasu klienta nebo sponzora (existuje-li nějaký) nebo v případě, je-li kouč/mentor přesvědčen, že klientovi nebo někomu jinému hrozí prokazatelné nebezpečí, jestliže zůstane informace utajena.
- c. bude jednat v souladu s platnými zákony a nebude podporovat nebo jinak napomáhat jednání, které je nečestné, protizákonné, neprofesionální nebo diskriminační, a nebude se ani spolčovat s těmi, kteří takové jednání podporují.

Integrita souvisí s osobností mentora/kouče a někdy si osobnosti klienta s mentorem/koučem nemusejí vyhovovat – mentor/kouč je ten, kdo by tuto situaci měl zvládnout, a to třeba i za cenu bezpečného ukončení spolupráce.

Profesionalita

5. Kouč/mentor zaručuje, že:

- a. bude pracovat v souladu s předem stanovenými požadavky klienta na vzdělání a výuku.
- b. žádným způsobem (finančně, sexuálně apod.) nevyužije a nezneužije profesního vztahu s klientem. Navíc zaručí, že smlouva mezi ním a klientem se uzavírá jen na dobu nezbytně nutnou.
- c. si je vědom toho, že profesionální přístup se neomezuje jen na průběh vlastní koučinky a mentoringu, ale vztahuje se i na následující:
- d. Je nutné zaručit diskrétnost ve vztahu k veškerým informacím týkajícím se klienta nebo sponzora.
- e. Není možné jakýmkoliv způsobem zneužít předchozí profesní vztah s klientem.
- f. Je třeba zajistit další informace a navazující pokračování tak, jak je předem stanoveno v dohodě.
- g. Je nutné zajistit bezpečné uchování dat a záznamů týkajících se klienta.
- h. bude respektovat rozdílné přístupy v oblasti koučinky a mentoringu.
- i. nikdy nebude vydávat práci někoho jiného za svoji vlastní.
- j. všechny uváděné informace týkající se vzdělání, kvalifikace a akreditace jsou pravdivé a že nikde nejsou zveřejněny informace nepravdivé nebo zavádějící.

Profesionalita se projevuje ve zdánlivých detailech – mentor/kouč seznamuje jak zadavatele, tak klienta s tím, jak bude nakládat s informacemi, které získá. Udržení důvěrnosti je znakem profesionála.

Porušení kodexu

Všichni členové EMCC budou vždy vykonávat koučink a mentoring tak, aby nepoškodili dobré jméno této profese.

Má-li klient nebo sponzor pochybnosti o tom, zda daný člen EMCC opravdu jedná v souladu s etickým kodexem, měl by nejprve stížnost a následnou nápravu projednat s tímto členem individuálně. Jakákoliv strana sporu však může požádat EMCC o asistenci v tomto procesu.

Pokud je klient nebo sponzor nadále nespokojen, má právo podat formální stížnost. S tou bude nakládáno v souladu s postupy předem stanovenými pro řešení stížností a disciplinární řízení. Tyto postupy jsou popsány v dokumentu EMCC, jehož kopie vám může být na vyžádání poskytnuta.

Vaše žádost musí být zaslána buďto na adresu:

EMCC CZECH, o. s.
Francouzská 172/30
120 00 Praha 2
Česká republika
nebo

European Mentoring & Coaching Council
Wildhill
Broad End
Hertford SG14 2JA
Velká Británie
nebo na e-mailovou adresu: info@emccouncil.org

Kterýkoliv člen EMCC, na něhož byla podána stížnost, se musí aktivně podílet na nápravě a hledání vyhovujícího řešení. Členové EMCC budou konfrontovat každého kolegu, který prokazatelně nejedná v souladu s etickými zásadami, a pokud nedojde k nápravě, podají o tom zprávu EMCC. Je užitečné vědět, kdo v České republice zastřešuje profesi mentora a kouče a kam se obracet s dotazy, případně výhradami a upozorněními na neprofesionální jednání mentora/kouče.

Úvod do Etického kodexu (<https://www.coachfederation.cz/eticky-kodex-icf>)

Kdo jsme

Základním posláním Mezinárodní federace koučů (International Coach Federation, ICF) je vést celosvětový vývoj v profesi kouče. ICF je nezisková organizace, tvořená individuálními členy – odborníky, kteří koučují, učí koučování nebo dělají výzkum v této oblasti.

ICF se ujala vedení při definování a utváření filozofie koučování, stejně jako při založení etických standardů mezi svými členy po celém světě. Prostřednictvím svého vlastního Etického kodexu, Postupu pro revizi etického chování a nezávislé Komise pro etiku koučování (IRB) ICF stanovuje profesionální standardy pro koučování a zároveň dává spotřebitelům možnost podávat stížnosti na etiku členů ICF a držitelů ICF certifikací. ICF také provozuje etickou Linku pomoci, na kterou může být podána stížnost v oblasti etiky prostřednictvím e-mailu ethics@coachfederation.org nebo telefonicky na číslo +1 859 219 3580.

Vize ICF

Koučování je nedílnou součástí prosperující společnosti a každý člen ICF reprezentuje nejvyšší kvalitu profesionálního koučování.

Základní hodnoty ICF

Koučové ICF jsou zavázáni ke spolehlivosti, otevřenosti, podpoře a konzistentnosti a všechny části komunity ICF jsou společně odpovědné za dodržování následujících hodnot.

Integrita: Dodržujeme nejvyšší standardy jak pro povolání kouče, tak naší organizace.

Vynikající kvalita: Stanovujeme a prokazujeme standardy nejvyšší kvality v koučování, kvalifikaci i dovednostech.

Spolupráce: Ceníme si sociálního propojení a budování komunity, ke kterému dochází díky spolupráci a partnerství při společném dosahování úspěchu.

Respekt: Ceníme si rozmanitosti a různorodosti našich členů po celém světě. Lidé jsou pro nás na prvním místě a nikdy neohrožujeme standardy, zásady a kvalitu.

Základní hodnoty jsou obdobné jako u EMCC – zde se mluví především o koučovi, ale požadavky na profesionalitu jsou téměř totožné. Právě z těchto důvodů je důležitá příslušnost k instituci.

Etika

Etika je řízena morálními zásadami založenými na jednání koučů v souladu s výše uvedenými základními hodnotami ICF.

Co očekáváme od členů ICF při dodržování Etického kodexu

Pro získání toho nejlepšího z každého jednotlivého kouče a člena ICF se koučové zavazují k následujícímu:

- K etickému chování jako základnímu kamenu profese kouče.
- K nepřetržitému vzdělávání v oblasti koučování, jak je požadováno.
- K rozvoji dalšího sebeuvědomění, vlastní sebekontroly a sebezdokonalování.
- Být etickou osobností a jednat tak ve všech profesních vztazích.
- K nesení plné odpovědnosti za činnost vykonávanou jako člen ICF a kouč.
- K plné účasti a oddanosti koučovacím povolání a k dávání příkladu jak v práci kouče, tak i v komunitě koučů.
- Udržování nejvyšších standardů způsobem, který se pozitivně odráží na koučovací profesi.
- Být plně přítomen v každém jednotlivém vztahu a situaci, v níž jsme zapojeni.
- Uznávat a dodržovat příslušné zákony a předpisy každé země, obce a místního řídicího orgánu.
- Poskytovat bezpečný prostor pro školitele, poskytovatele služeb, kouče a kouče ve výcviku, aby vynikli a usilovali o to stát se profesionálními kouči nejvyšší úrovně.
- Přijmout a začlenit rozličnost jednotlivce a oceňovat rozmanitost všech zúčastněných po celém světě.

V etickém kodexu ICF je kladen důraz především na osobnostní stránku profese.

Část první: Definice

- Koučink je partnerství s klienty v jejich myšlenkovém a tvůrčím procesu, který je inspiruje k maximalizaci jejich osobního a profesního potenciálu.
- Kouč ICF souhlasí s praktickým využíváním klíčových kompetencí ICF a slibuje dodržování Etického kodexu ICF.
- Profesionální koučovací vztah existuje, pokud koučování zahrnuje dohodu (včetně smluv), která definuje odpovědnosti každé strany.
- Role v koučovacím vztahu: V zájmu objasnění rolí v koučovacím vztahu je často nutné rozlišovat mezi klientem a objednavatelem. Ve většině případů je klient a objednavatel jedna a tatáž osoba, a proto jsou společně označovány jako klient. Nicméně pro účely identifikace ICF tyto role definuje následujícím způsobem:
 - „Klient/koučovaný“ je osoba, která je koučovaná.
 - „Objednavatelem/sponzorem“ je subjekt (včetně jeho zástupců), platící a / nebo zajišťující

koučovací služby, které mají být poskytnuty. Ujednání dohody o koučování by ve všech případech mělo jasně stanovit práva, role a povinnosti jak pro klienta, tak pro objednavatele, pokud jsou klient a objednavatel různí lidé.

- Studentem je ten, kdo se zapsal do vzdělávacího programu pro kouče nebo ten, kdo pracuje se supervizorem koučů či mentorem, aby se učil koučovací proces nebo rozšířil a rozvíjel své koučovací dovednosti.
- Konflikt zájmů je situace, ve které má kouč značný soukromý nebo osobní zájem ovlivňovat cíl svých oficiálních povinností jako kouče a profesionála.

Zde je popisována situace, která bude ve školách častá – plátcem je někdo jiný než příjemce. Plátcem bude instituce, příjemcem jednotlivec. To je užitečné si ujasnit pro další spolupráci.

Část druhá: Standardy etického chování podle ICF

Oddíl 1: Profesionální chování celkově

Jako kouč:

1. se chovám v souladu s Etickým kodexem ICF ve všech situacích, včetně výcviku koučování, mentoringu a supervize koučů.
2. se zavazuji přijmout příslušná opatření, případně kontaktovat ICF, aby se co nejdříve řešilo porušení nebo možné porušení etiky, týkající se mě nebo ostatních koučů, trenérů či mentorů.
3. komunikuji a šířím dál povědomí o povinnostech stanovených tímto Etickým kodexem ostatním – organizacím, zaměstnancům, objednavatelům, koučům.
4. se vyhnu protiprávní diskriminaci v pracovních činnostech, včetně věku, rasy, pohlaví, národnosti, sexuální orientace, náboženství, národnostního původu či zdravotního postižení.
5. ve slovních i písemných prohlášeních uvádím pravdivé a přesné informace o tom, co mohu nabídnout jako kouč, o tom, co znamená profese kouče nebo ICF.
6. přesně nazývám své koučovací kvalifikace, odbornost, zkušenosti, výcvik, certifikace a akreditace ICF.
7. respektuji a oceňuji příspěvky ostatních a za vlastní vydávám pouze ty materiály, které jsem sám vytvořil. Beru na vědomí, že porušení tohoto standardu může vést k nároku třetí osoby na právní náhradu.
8. za všech okolností usiluji, abych rozpoznal své osobní problémy, které mohou narušit, být v rozporu nebo negativně ovlivnit můj výkon v koučování nebo mé profesní vztahy. Okamžitě vyhledám odpovídající odbornou pomoc a učiním příslušná opatření. Pokud to budou skutečnosti a okolnosti vyžadovat, zvážím, zda je vhodné pozastavit nebo ukončit mé koučovací vztahy.
9. jsem si vědom, že Etický kodex se vztahuje ke klientům koučování, studentům, mentorovaným a supervidovaným osobám.
10. své výzkumy vedu a zaznamenávám kompetentně, poctivě a v rámci uznávaných vědeckých standardů a příslušných pokynů. Výzkumy provádím po dohodě a se souhlasem zúčastněných a způsobem, který chrání účastníky před jakoukoliv možnou škodou. Veškerá výzkumná činnost je prováděna způsobem, který je v souladu se všemi platnými zákony země, ve které se výzkum provádí.
11. udržuji, uchovávám a likviduji veškeré záznamy, včetně elektronických souborů a komunikací, vytvořené během mého koučování takovým způsobem, který zaručuje důvěrnost, bezpečnost a ochranu soukromí a je v souladu s platnými zákony a dohodami.

-
12. používám kontaktní informace členské základny ICF (e-mailové adresy, telefonní čísla atd.) pouze způsobem a v rozsahu schváleném ICF.

Tato část je ochranou obou stran zapojených do spolupráce – vše by mělo být dohodnuto. Není vyloučeno pořizování zvukových či obrazových záznamů, musí však být dohodnuto, co se s nimi bude dít – při společné práci a po jejím ukončení.

Oddíl 2: Střet zájmů

Jako kouč:

13. vědomě předcházím střetu zájmů, potenciálnímu i skutečnému. Otevřeně o takovém konfliktu informuji, a pokud nastane, nabídnu svoje odstoupení.
14. vyjasním role pro interní kouče. Stanovím hranice a se zúčastněnými stranami přezkoumám možné střety zájmů, které by se mohly objevit mezi koučováním a jejich dalšími činnostmi.
15. informuji klienta i objednatele o možných odměnách od třetích stran, které mohou obdržet na základě předání doporučení dalších služeb klientovi.
16. respektuji nestranný vztah mezi koučem a klientem bez ohledu na formu odměny.

I zde je zdůrazněno, že kouč má mít na mysli prospěch klienta. Cokoliv se bude dít, má kouč dohodnout s klientem či v širších souvislostech se sponzorem.

Oddíl 3: Profesionální chování ke klientům

Jako kouč:

17. pravdivě informuji klienty, potenciální klienty i objednatele o potenciální hodnotě koučovacího procesu i o hodnotě práce kouče.
18. na úvodním setkání nebo před ním vysvětluji klientovi a objednateli, aby rozuměli co nejlépe, jaká je podstata koučování, jaký je jeho přínos a limity, podstata a omezení zachování mlčenlivosti, finanční ujednání a všechny ostatní podmínky koučovací dohody.
19. mám jasnou dohodu o koučovacích službách s mými klienty a objednavateli před začátkem koučovacího vztahu a tuto dohodu dodržuji. Dohoda musí obsahovat role, odpovědnosti a práva všech zúčastněných stran.
20. jsem si vědom své zodpovědnosti za stanovení jasných, vhodných a kulturně citlivých hranic, které řídí vzájemnou komunikaci, fyzický kontakt a podobně, jež mohu mít s mými klienty nebo zadavateli.
21. se vyhnu jakémukoli sexuálnímu nebo romantickému vztahu se stávajícími klienty nebo objednavateli či studenty, mentorovanými nebo supervidovanými osobami. Abych zajistil celkově bezpečné prostředí, budu dávat pozor na možnost případné sexuální intimity mezi zúčastněnými stranami, včetně mého pomocného personálu a / nebo asistentů a učiním příslušné kroky k řešení problému nebo zrušení koučovacího vztahu.
22. respektuji právo klienta ukončit koučovací vztah kdykoli během procesu v souladu s ustanoveními dohody. Také nadále pozorně sleduji, dochází-li ke změně následkem koučovacího vztahu.
23. jestliže jsem přesvědčen, že by klientovi nebo objednateli lépe prospěl jiný kouč nebo způsob, podporuji klienta nebo objednavatele, aby udělal změnu, a pokud to bude nezbytné nebo vhodné, navrhnou mému klientovi vyhledat služby dalších odborníků.

Oddíl 4: Zachování mlčenlivosti/soukromí

Jako kouč:

24. dodržuji nejpřísnější úroveň zachování mlčenlivosti se všemi klienty a objednateli, pokud není její porušení požadováno zákonem.
25. stanovím jednoznačně, jakým způsobem budou informace z koučování sdělovány mezi koučem, klientem a objednavatelem.
26. stanovuji jednoznačně, kdy pro klienta i objednavatele, studenta, mentorovaného nebo supervidovanou osobu já v roli kouče, mentora kouče, trenéra nebo supervizora koučování nemohu dodržet pravidlo mlčenlivosti (např. nezákonná činnost, platný soudní příkaz nebo předvolání, bezprostřední riziko ohrožení sebe nebo ostatních atd.). Zároveň se ujistím, že klient i objednavatel, student, vedený člen týmu nebo supervidovaný dobrovolně a vědomě písemně souhlasí s tímto omezením mlčenlivosti. Tam, kde je důvod se domnívat, že nastala jedna z výše uvedených okolností, musím informovat příslušné úřady.
27. vyžaduji, aby všichni, kteří se mnou spolupracují při podpoře mých klientů, dodržovali Etický kodex ICF, číslo 26, oddíl 4, Zachování mlčenlivosti/soukromí a všechny ostatní části Etického kodexu, které by mohly být použitelné.

Zachování mlčenlivosti patří k profesionálnímu chování kouče, avšak zadavatel – sponzor může mít jinou představu. Vše by mělo být vysvětleno a dojednáno při první schůzce – nultém setkání a vtěleno do kontraktu.

Oddíl 5: Další rozvoj

Jako kouč:

28. se zavazuji, že budu pokračovat v neustálém rozvoji svých profesních dovedností.

Část třetí: Etický slib ICF

Jako kouč ICF beru na vědomí a souhlasím, že budu ctít svoje etické a právní závazky vůči mým klientům a objednavatelům, kolegům a široké veřejnosti. Slibuji, že budu jednat v souladu s Etickým kodexem ICF a využívat tyto standardy se všemi, které koučuji, učím, mentoruji nebo superviduji.

Pokud poruším tento etický slib nebo jakoukoli část Etického kodexu ICF, souhlasím, že mě ICF může podle svého výhradního uvážení vést k zodpovědnosti. Dále souhlasím s tím, že moje odpovědnost vůči ICF za jakékoli porušení může zahrnovat sankce, jako je ztráta mého členství v ICF a / nebo mojí ICF certifikace.

Přijato Celosvětovou Radou ICF v červnu 2015.

Zpracováno podle www.coachfederation.cz.

Etické kodexy profesních asociací mentorů, koučů a dalších podobných profesí se stále dynamicky vyvíjejí a aktualizují.

5. Doporučení k výběru konkrétních forem individuální podpory

V této kapitole se budeme věnovat konkrétním příkladům využití jednotlivých forem individuální podpory. Vzhledem k obrovské variabilitě škol, pokud jde o jejich velikost, složení pedagogického

sboru, zkušenosti vedení, jejich priority, demografické složení obce, v níž škola sídlí, a další místní podmínky, nelze v textu zohlednit všechny možné situace. Nabídneme tedy přehled těch nejtypičtějších a doplníme jej o doporučení. Věříme, že si na základě našich příkladů budete vědět rady i v situacích mírně odlišných nebo nějak specifických.

První otázka, která by vždy měla padnout, je: Co klient potřebuje? V mentoringu má často tuto podobu: „Co se potřebujete naučit?“ Na tomto místě bychom se chtěli zastavit u již několikrát zmiňovaného a ve školství velmi zažitého zaměření na chyby. Je to mimořádně neúčinný zlovyk. Jestliže zdůrazňujeme důležitost stanovení cíle vycházejícího z potřeb klienta, máme vždy na mysli cíl, který je formulován pozitivně:

„Potřebuji se naučit...“ K dosažení cíle bude pravděpodobně mimo jiné nutné zbavit se nějakého neefektivního nebo přímo škodlivého zvyku či postupu. Porovnejte však následující dvě věty. Jak na vás působí? Která z nich by vás více motivovala ke změně? „Potřebuji se zbavit neustálého nutkání žáky zesměšňovat a kritizovat.“ A nebo: „Chci se naučit poskytovat žákům užitečnou zpětnou vazbu a zůstat objektivní a náročný.“

Další otázka by měla mířit k tomu, co přesně klient potřebuje. Mohou to být nové znalosti, hlubší porozumění určitému tématu nebo konkrétní dovednost v nějaké oblasti či podpora rozvoje a nebo nové impulsy, motivace, povzbuzení, prevence vyhoření atd. Podle toho, jak jsme si ve spolupráci s klientem odpověděli na tyto otázky, můžeme doporučovat některou z možných forem individuální podpory. Vždy budeme analyzovat dva základní zdroje: časové a personální. Čas si lze s dobrou organizací činností vyhradit, ale pokud nemáme poskytovatele individuálních forem podpory, je to zásadní překážka.

V předchozích kapitolách jsme si již udělali přehled možných poskytovatelů individuálních forem podpory na škole. Nyní tedy ještě jednou shrnujeme výše uvedené informace, abyste mohli vyhodnotit vaše vlastní možnosti ohledně poskytovatelů individuálních forem podpory.

Specialista – možný poskytovatel individuálních forem podpory	Interně (pracuje na naší škole)	Externě (spolupracujeme s ním)
uvádějící učitel		
výchovný poradce		
preventista sociálně patologických jevů		
školní psycholog		
školní speciální pedagog		
vedoucí metodického sdružení vedoucí předmětových komisí		
koordinátor ŠVP		
koordinátor ICT		
interní mentor		
externí mentor		

kouč		
trenér		
konzultant		
terapeut		
poradce		
někdo další?		

Aby to nebylo tak jednoduché, u řady specializací uvedených v tabulce, které nejsou primárně zaměřeny na poskytování individuální podpory dospělým, je ještě velmi důležité, zda mají příslušní pracovníci alespoň základní výcvik v poskytování individuální kolegiální podpory. Z našich seminářů a výcviků máme bohaté zkušenosti s tím, že pro mnoho velmi zkušených pedagogů je podávání nehodnotící zpětné vazby velkým oříškem, stejně jako otevřená komunikace založená na popisném vyjadřování typu „vidím..., slyším...“.

Pokud máme shromážděny zdroje a víme, jaký je náš cíl, můžeme se pustit do plánování. V této fázi bychom chtěli důrazně připomenout, že by se tak mělo dít se souhlasem klienta a ve spolupráci s ním. Nevyžádaná pomoc se zpravidla nejen mine účinkem, ale má potenciál způsobit i zhoršení vztahů na pracovišti. O kontraktování jsme již několikrát mluvili, připomínáme je tedy i v této souvislosti. Bez klienta nemá cenu nic domlouvat a plánovat.

Pokud budete pracovat s lidmi z vlastní školy, je riziko chyby při výběru malé. Své spolupracovníky znáte a víte, jaké má kdo z nich schopnosti a zkušenosti. Jiné je to u externích pracovníků. V následujících podkapitolách bychom se s vámi rádi podělili o své vlastní zkušenosti se spoluprací s externími poskytovateli individuální podpory učitelům.

5.1 Jak poznáte dobrého mentora, kouče nebo supervizora? (shrnutí)

1. Na otázku, čím se řídí při své práci, odpovídají jednoznačně, že se řídí některým z **etických kodexů**, se kterými jste se seznámili na předchozích stranách tohoto manuálu. Lidé, kteří „to prostě ví“, „prozřeli či byli nějak osvíceni“, „vypracovali se vlastní zkušeností“ apod., by ve vás měli vyvolat ostražitost.

2. **Reference** jsou dalším důležitým znakem. Poskytovatel by měl být ochoten vás s referencemi na svoji práci seznámit a neměl by se schovávat za výmluvy. To neznamená, že by vám nemohl být užitečný pracovník, který má jen několik referencí. Není nutné vyžadovat od potenciálních externích spolupracovníků několikastránkové seznamy jejich spokojených klientů.

3. Dobrým rozlišovacím znakem, který odliší profesionála od „šamana a zlatokopa“, je **vyjadřování se o ostatních** a o vlastním stylu práce. Jakmile někdo prohlásí, že jediné jeho postupy jsou správné, a na otázky odpovídá tak, že znevažuje ostatní poskytovatele a jejich práci, je zde velký vykřičník. Profesionál se nikdy ke kritice kolegů v jejich nepřítomnosti jako nástroji konkurenčního boje nesníží.

4. U koučů a terapeutů není nutno vyžadovat **zkušenost** ve školství, u mentorů, poradců a konzultantů ano.

5.2 Modelové příklady s kazuistikami

Pojďme se nyní věnovat deseti modelovým příkladům. Všechny mají stejnou strukturu:

- Nejprve je uvedena stručná charakteristika pedagoga a popsána jeho situace.
- Následuje otázka, jakou podporu byste pro daného pedagoga navrhovali.
- Nakonec uvádíme naše vlastní návrhy, jak danou modelovou situaci řešit a jakou formu individuální podpory příslušného pedagoga zvolit. Neznamená to, že naše návrhy jsou jediným možným či správným řešením situace. Slouží pro vás jako jako inspirace a motivace, abyste zkoušeli vytvářet ke každému modelovému příkladu vlastní návrhy.

Situace 1: Učitelka vracející se po delší mateřské dovolené do stejné školy

Věra se vrací po šesti letech na mateřské dovolené zpět do školy, ze které na mateřskou odcházela. Prožila krásné a šťastné období ve fungujícím manželství se dvěma dětmi. Děti dochází do mateřské školy, manžel je zaměstnán jako technik. Paní učitelka dbala rady svých rodičů a skutečně si mateřství a denní kontakt s dětmi užívala. Nyní se sice na návrat do práce s dětmi ve škole těší, ale je velmi nejistá, zda návrat zvládne dobře. Má pocit, „že se jí všechno vykourilo z hlavy, že jí ujel vlak, vyčítá si, že na těch šest let školu opravdu hodila za hlavu“. Navíc má obavy z nového vedení, o kterém slyšela, že zavedlo velké změny, z toho, že se bude muset seznámit s rozsáhlým, téměř pětisetstránkovým ŠVP, s inkluzí / společným vzděláváním, o kterém má ze svého okolí spíše negativní informace. Celkově je tedy velmi nejistá, s mnoha obavami a nízkou sebedůvěrou. To rozhodně nejsou dobré předpoklady úspěchu.

Pozitiva situace:

Rizika situace:

Co Věra potřebuje (zeptáme se jí)?

Jakou podporu paní učitelce doporučíte?

Situace 2: Nově nastupující učitel matematiky a fyziky z přírodovědné fakulty

Jiří ukončil studium matematiky a fyziky a těší se na svoje první učitelské místo. Je jedním z těch, kteří přírodovědnou fakultu studovali opravdu proto, že chtějí učit. Vnímá pozitivně, že si mohl školu vybrat. S úsměvem říká, že „pachatel se vrací na místo činu“. Bude učit na škole, do které chodil sám jako žák. Byl jedním z žáků, na které učitelé rádi vzpomínají. Vyhrával olympiády, nebyly s ním problémy. I Jiří na školu a své učitele vzpomíná rád. Dá se vlastně říci, že byli jeho vzory a možná proto si zvolil i svoji aprobaci. Na škole proběhla mezitím poměrně velká personální obměna včetně vedení školy. Téměř nikdo z učitelů, které znal, na škole už není. Jiří se těší na výuku a má od sebe i svých budoucích žáků vysoká očekávání. Věří, že se mu podaří je nadchnout pro matematiku a fyziku, stejně jako jeho učitelé nadchli jeho. Z rozhovoru plyne, že jeho studium bylo zajímavé, ale bylo orientováno hodně odborně, takže konstatuje, že neví mnoho o psychologii, didaktice, školní administrativě, dětech se speciálními potřebami, rámcových a školních vzdělávacích programech. I přesto věří, že bude dobrým učitelem.

Pozitiva situace:

Negativa situace:

Co Jiří potřebuje (zeptáme se ho)?

Jakou podporu panu učiteli doporučíte?

Situace 3: Učitelka, která přišla na školu z jiné školy

Marie je učitelkou prvního stupně s dlouholetou zkušeností. Rozhodla se opustit místo na městské škole, kde úspěšně pracovala řadu let, a nastoupila na malé vesnické škole, která má pro ni zajímavý a lákavý program, výrazně zaměřený na žáky. Nepředpokládá problémy s výukou žáků. Co pro ni představuje nejistotu, je její „vpád“ do malého kolektivu školy, kde je všechno zaběhnuté, a paní ředitelka se snaží přivádět do školy lidi jako Marie, aby se věci daly do pohybu. Je si vědoma toho, že je dynamická, energická a akční. To nemusí vyhovovat kolegům ve škole a možná, že ani rodičům. Přesto je odhodlaná zkusit pracovat, jak si myslí, že je to správně.

Pozitiva situace:

Negativa situace:

Co Marie potřebuje (zeptáme se jí)?

Jakou podporu paní učitelce doporučíte?

Situace 4: Učitel pověřený novou funkcí (koordinátor ŠVP)

Bohumír učí krátce, ale protože koordinátorka ŠVP odešla do důchodu a všichni ostatní již mají ve škole něco na starosti, „zbylo“ na něj ŠVP. Ví, oč se jedná, podílel se na tvorbě osnov tělesné výchovy a ICT, ale to dělal ve spolupráci s kolegou a podle instrukcí bývalé koordinátorky. Je náturou spíše hráč, improvizuje s chutí a rád, představa, že bude organizovat tak složitou a rozsáhlou věc, jako je ŠVP, ho děsí. Vedení školy trvá na svém a Bohumír také chápe, že je potřeba si úkoly rozdělit. Trochu ho uklidňuje, že bude moci využít své znalosti ICT, ale obsahová stránka věci je pro něj zatím jeden velký otazník. Odcházející koordinátorka mu nepomůže, stěhuje se za vnučaty na druhý konec republiky.

Pozitiva situace:

Negativa situace:

Co Bohumír potřebuje (zeptáme se ho)?

Jakou podporu panu učiteli doporučíte?

Situace 5: Učitelka, která musí z personálních důvodů vyučovat předmět, pro nějž nemá aprobaci

Jaroslava je zkušenou učitelkou prvního stupně ZŠ se zaměřením na výtvarnou výchovu. Z malé školy, kde vyučuje, odešla z rodinných důvodů (stěhování za manželem) učitelka anglického jazyka. Jaroslava se sice již léta pokouší dobře naučit angličtinu, maturovala z ní a měla ji i na fakultě, ale cítí se být „věčným začátečníkem“. Je velmi pečlivá a přísná na sebe i žáky. Proto ji požadavek vedení školy zaskočil. O sobě jako o učitelce cizího jazyka nikdy neuvažovala. Na škole je ještě jeden učitel angličtiny, ale ten je zároveň zástupcem ředitele, a tak nemůže vyučovat všechny angličtiny.

Pozitiva situace:

Negativa situace:

Co Jaroslava potřebuje (zeptáme se jí)?

Jakou podporu paní učitelce doporučíte?

Situace 6: Učitel, který se dostal do řídicí funkce

Ondřej je oblíbený učitel druhého stupně, učí český jazyk a občanskou výchovu. Je zaměřený na děti a práce s nimi ho opravdu baví. Vytváří materiály do výuky, projekty, je vstřícný k dětem, kolegům i rodičům. Je to empatický, komunikativní učitel, který je všeobecně oceňován. Na škole došlo k situaci, že byl zřizovatelem odvolán ředitel školy, a učitelé jsou velmi zneklidněni tím, že by na školu mohl přijít někdo zvenčí, kdo zásadně změní zavedené postupy a priority. Při úvahách o tom, kdo by se mohl o funkci ředitele ze stávajícího pedagogického sboru ucházet, se naprostá většina shodla na tom, že ideálním kandidátem je všemi oblíbený Ondřej. Ondřej o tom sám neuvažoval, ale shodl se s ostatními, že je lepší, když bude ředitelem někdo, kdo zná školu a místní poměry. Do konkurzu se přihlásil a byl jmenován ředitelem. Vzhledem k tomu, že předtím ve vedení školy nepracoval a bývalá zástupkyně ředitele mu situaci nijak neulehčuje, zjišťuje, že o tom, co musí řešit ředitel školy, měl velmi povrchní a zkrácené představy. V nové roli se cítí se špatně, ale jeho odhodlání uspět a nezklamat kolegy stále trvá.

Pozitiva situace:

Negativa situace:

Co Ondřej potřebuje (zeptáme se ho)?

Jakou podporu panu učiteli doporučíte?

Situace 7: Učitelka, která musí vyučovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a nemá k tomu potřebné znalosti, dovednosti a zkušenosti

Hana je zkušená učitelka vyučující na 1. stupni. Vzhledem ke své pracovitosti, svědomitosti a silnému zaměření na podporu žáků jí vedení školy svěřuje výuku některých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tak se jí ve třídě postupně vystřídaly děti s lehkým mentálním postižením, autismem, žáci s vývojovými poruchami učení i žáci s poruchou sluchu. Se vším si dokázala poradit. Nyní je však velmi nejistá, zda zvládne výuku žákyně se zbytky zraku. Téměř nevidomá holčička se do třídy dostala na naléhání matky, která si nedovede představit, že by tato šestiletá žákyně dojížděla 27 km do speciální školy. Počítá s tím, že po absolvování alespoň jednoho školního roku ve škole v místě bydliště už to bude snazší. Učitelka argumenty matky chápe, ale s výukou nevidomých dětí nemá žádné zkušenosti. Přesto by chtěla pomoci. Je si dobře vědoma důležitosti prvního ročníku pro další vzdělávání žákyně.

Pozitiva situace:

Negativa situace:

Co Hana potřebuje (zeptáme se jí)?

Jakou podporu paní učitelce doporučíte?

Situace 8: Učitel, který má dlouhodobě problémy se zvládním kázně a organizace výuky

Ctirad je zkušený učitel dějepisu. Je to fanda do historie, miluje svůj obor a jeho znalosti jsou obdivuhodné. Dokáže velmi poutavě vyprávět o různých historických postavách a událostech. Pro výuku si připravuje různé materiály a pomůcky. Bohužel jeho zájem o obor, znalosti i řadu zajímavostí oceňuje jen několik žáků ve třídách, kde vyučuje. Ty dokáže skutečně nadchnout a pro školu s nimi získal několik ocenění v dějepisných olympiádách a soutěžích. Na tyto žáky se soustřeďuje a u ostatních rezignoval. V hodinách je nekázeň, většina třídy ho nerespektuje a dějepis považuje za nezajímavý předmět. Ctirad si uvědomuje, že mu žáci nevěnují pozornost, ale dějepis vyučuje stále stejně se stejnými problémy s kázní a zájmem žáků. Cítí se nedoceněný a nepochopený. U práce ho drží jen to, že si nedovede představit, že by se věnoval něčemu jinému než dějepisu, a těch několik žáků, které jeho výklad zajímá.

Pozitiva situace:

Negativa situace:

Co Ctirad potřebuje (zeptáme se ho)?

Jakou podporu panu učiteli doporučíte?

Situace 9: Učitelka, která potřebuje zvýšit své dovednosti v komunikaci s rodiči žáků

Zdena je učitelka 1. stupně před důchodem. Práci ve škole odvádí podle svého hlubokého přesvědčení dobře. Je silně zaměřena na výkon, je přesvědčena, že žáci, kteří nedosahují dobrých školních výsledků, jsou líní a špatně vychovaní. Mezi žáky i rodiči je velmi neoblíbená. Když mluví o sobě a své práci, často říká: „Musím je to naučit.“ nebo: „Spravedlnost, náročnost je nutná, život se s nimi nebude mazlit.“ Je silně zaměřena na chyby, srovnává žáky mezi sebou, srovnává různé třídy a často kritizuje žáky, kteří nedosahují výkonu, jakého by podle jejího názoru mohli dosahovat, kdyby se více snažili. Rodiče žáků se často obrací na vedení školy s tím, že způsob, jakým s nimi paní učitelka komunikuje, je pro ně nepřijatelný. Někteří už dokonce dali své děti na jinou školu.

Pozitiva situace:

Negativa situace:

Co Zdena potřebuje (zeptáme se jí)?

Jakou podporu paní učitelce doporučíte?

Situace 10: Dlouhodobě přetížený učitel se složitým rodinným zázemím, směřující k rozvoji syndromu vyhoření

Pavel pracuje na škole několik let. Přišel do obce se svými dvěma školními dětmi. Děti vychovává sám bez manželky, se kterou je rozvedený a se kterou vede spor o výchovu dětí. Pavel vyučuje kromě angličtiny řadu dalších předmětů, které nemá kdo učit. Je to vstřícný a pracovitý člověk, který je rád, že v obci a na škole našel zázemí. Snaží se všem vyjít vstříc. Mohli bychom ho označit jako modelový příklad člověka, který neumí říci ne. To ostatní včetně vedení poznali, a tak se postupně stalo, že Pavel vykonává kromě výuky také řadu dalších činností ve škole i mimo ni. Třídní učitel, výchovný poradce, správce skladu učebnic, koordinátor EVVO, vedoucí fotbalového oddílu. Kromě toho se sám stará o své dvě děti a má nemalé finanční starosti se splácením hypotéky. Po večerech si přivydělává překládáním anglických textů. Je vidět, jak se postupně ztrácí jeho energie a zájem o výuku.

Pozitiva situace:

Negativa situace:

Co Pavel potřebuje (zeptáme se ho)?

Jakou podporu panu učiteli doporučíte?

Co potřebují učitelé z našich kazuistik a jaká individuální podpora by jim mohla pomoci?

Naše stručné poznámky berte prosím jen jako příklad, jak jsme nad kazuistikami uvažovali my. Ať už chceme, nebo ne, promítáme do našich návrhů svoji zkušenost, která je jistě odlišná od té vaší. Doufáme, že vám přemýšlení o jednotlivých případech pomohlo připravit se na situace spojené s realitou vaší školy.

1. Věra – Po rozhovoru s Věrou jsme si poznamenali, že potřebuje opět získat profesní jistotu, sebedůvěru, ujistit se o svých schopnostech a dovednostech. Doporučení – koučink.

2. Jiří – Potřebuje získat znalosti o chodu školy, pravidlech, prioritách, svých povinnostech. Naučit se administrativní činnosti spojené s prací učitele, třídní agendou, hodnocením žáků, jejich bezpečností, vedením povinné dokumentace. Potřebuje se seznámit s jednotlivými spolupracovníky a jejich rolami ve škole. Potřebuje se naučit vést skutečnou výuku, řešit konflikty ve třídě, komunikovat s rodiči. Doporučení – interní mentoring (uvádějící učitel), supervize (vedoucí předmětové komise).

3. Marie – Potřebuje se zorientovat v prostředí školy, porozumět tradicím, prioritám, pravidlům, poznat lidi a seznámit se s lidmi v obci. Doporučení – interní mentoring.

4. Bohumír – Potřebuje získat znalosti nutné k výkonu funkce, dále dovednosti pro koordinaci prací na ŠVP a obecně rozvinout své dovednosti v oblasti komunikace a řízení lidí. Doporučení – studium pro koordinátory ŠVP, koučink, mentoring.

5. Jaroslava – Potřebuje si osvojit alespoň základy didaktiky angličtiny, specifické metody výuky tohoto jazyka a také získat sebedůvěru, že výuku dobře zvládne. Doporučení – konzultace s metodikem AJ (např. z jiné školy), mentoring, supervize.

6. Ondřej – Potřebuje získat profesní sebevědomí, potřebné pro výkon funkce ředitele. Dále musí rychle získat potřebné znalosti a dovednosti v oblasti řízení školy, managementu a vedení lidí. Doporučení – stínování s nějakým zkušeným ředitelem, funkční studium, koučink.

7. Hana – Potřebuje se naučit alespoň v nezbytném rozsahu speciálně pedagogickým metodám, jak vzdělávat nevidomou žákyni. Doporučení – konzultace a supervize ze strany SPC (Speciálně pedagogické centrum).

8. Ctirad – Potřebuje získat dovednosti v používání aktivizujících metod výuky. Potřebuje změnit svůj přístup k výuce žáků a získat důvěru v to, že je schopen vrátit do svých hodin respekt k učitelům, kázeň a řád, založený na pravidlech. Doporučení – supervize a mentoring.

9. Zdena – Potřebuje změnit své postoje k žákům a rodičům. Potřebuje se naučit především otevřenou komunikaci a rozšířit své dovednosti o formativní hodnocení. Doporučení – mentoring.

10. Pavel – Potřebuje se naučit stanovovat priority, řídit svůj osobní i pracovní čas, získat větší sebevědomí a rozhodovat o tom, jaké úkoly či role přijme. Doporučení – koučink.

6. Plánování a realizace aktivit individuální podpory

Plánování individuální podpory probíhá prostřednictvím tak zvaného „kontraktu“. Ve vzdělávání dospělých je to označení **dohody** o mentoringu, koučinku, poradenství, supervizi. Kontrakt může být dvojstranný, ale často i trojstranný. Trojstranný je v případě, že zahrnuje nejen mentora a klienta, ale i „sponzora“, tedy toho, kdo mentoring platí. Bývá to zpravidla instituce, zaměstnavatel.

Kontrakt není jednorázová záležitost. V koučinku a mentoringu se kontraktuje celý proces spolupráce – počet setkání a zaměření. Kontraktují se ale také jednotlivá sezení i jednotlivé metody. Poskytovatel individuální podpory si stále ověřuje, zda to, co vidí jako možnost pro společnou práci s klientem, je přijatelné i pro klienta, tedy že se to bude dít **s jeho souhlasem** a porozuměním.

Kontraktování bývá obvykle obsahem úvodní schůzky, která je často také nazývána nultým sezením. Na nultém sezení poskytovatel individuální podpory představí sám sebe, svoje zkušenosti a způsob práce. Také se vyladuje zadání ze strany zadavatele.

Někdy mají zadavatelé nereálné představy o výsledcích individuální podpory, nebo dokonce mohou mít na poskytovatele neetické požadavky. Profesionál na neetické zadání nebude reagovat a vyjednávat možnosti v tom, co poskytnout lze, a to někdy i za cenu ztráty kontraktu. Profesionál by na neetické požadavky neměl přistoupit. Co je neetický požadavek? Například podávání „hlášení“ o tom, co klient říkal. Během úplně první schůzky (nultého sezení) bývá obvyklá struktura následující:

Seznámení – představení poskytovatele individuální podpory, firmy, která ho vysílá, zkušeností a oprávnění. Zadavatelé, ptejte se, máte na to právo!

Kontraktování – stanovuje zadavatel s poskytovatelem

- cíle mentoringu (často není jednoduché k cíli dojít a není neobvyklé, že se v průběhu cíl mentoringu promění)
- počet a délka plánovaných sezení
- frekvence sezení (a také místo konání)
- ceny
- storno (jaký bude postup, když se plánované sezení neuskuteční)
- styl práce (seznámení klienta se stylem práce poskytovatele)
- etické kodexy (Ptejte se, podle jakého etického kodexu poskytovatel pracuje, měl by vám jej i předat a vysvětlit důležité body. Ujistěte se o mlčenlivosti ve věcech, které zazní v průběhu mentoringu.)
- obvykle třístranná dohoda (zadavatel, poskytovatel a klient) o výše uvedeném.

Kontrakt – vzájemná profesní dohoda

Jde o dojednání konkrétních pravidel a podmínek o formě, četnosti, ceně, místě, časovém plánu spolupráce. Poskytovatel individuální podpory též na začátku posuzuje, která forma individuální podpory je pro daného klienta a jeho téma/zadání vhodnou metodou.

Jako ředitelé, představitelé školy a zadavatelé nebudte překvapeni, když vámi pojmenovaný cíl

individuální podpory bude při prvním setkání podrobený zkoumání v rozhovoru (otázkami). Může se také stát, že později, na základě práce s klientem, bude postupně probíhat vyladování cíle: Vy jako vedení máte nějakou představu o výsledku. Ta ale musí korespondovat s možnostmi a představami klienta. Bez aktivního zapojení klienta se nestane nic. Poskytovatel individuální podpory postupuje tempem klienta k cíli, který by měl odpovídat zadání instituce, ale cíl si definuje klient.

Nebudte překvapeni, že to, co se děje, mohou někdy být velmi malé kroky v dané oblasti. Nedivte se, že se pedagog neučí rychle (nebo podle vašich představ) a zásadně nemění svoji práci. Tempo je tempem klienta a důležité je, jak ke spolupráci přistupuje. To, jak ke spolupráci přistupuje, je také vše, co vám poskytovatel individuální podpory může ze spolupráce sdělovat. Může vás informovat jen o tom, že se s klientem setkává a že dohody jsou naplňovány.

Dohoda o individuální podpoře by měla mít následující náležitosti:

Je možné uzavřít dvě dohody: jednu mezi zadavatelem a poskytovatelem a druhou mezi klientem a poskytovatelem. Záleží na vašich potřebách a situaci.

Údaje o poskytovateli individuální pomoci

Jméno a příjmení:

Organizace:

Adresa a telefon:

Údaje o klientovi

Jméno a příjmení:

Organizace:

Adresa a telefon:

Vzdělání:

Profesní zkušenosti:

Odbornost:

Cíle / očekávané výsledky

Poskytovatel individuální podpory a klient společně formulují cíl mentoringu, tzn. co bude následovat po jeho ukončení. Co bude klient umět? Klient otevřeně vyjádří své potřeby, dává otázky a podněty směřující k tomu, aby stanovené cíle a činnosti byly přínosné, praktické a vycházely z jeho reálných potřeb.

Plánované činnosti a kroky směřující k cíli

Stanovení akčního plánu, rozpis a trvání činností, případně data setkání (činností) a termíny splnění cílů.

Metody a nástroje, které budeme používat:

Rozhovory, stínování, instruktáž, poskytování zpětné vazby, e-mailová či telefonická komunikace, studium a komentování materiálů klienta...

Vzájemné závazky

K čemu se učitel zavazuje – např.: přečtení konkrétní knihy, absolvování školení, stínování kolegy, párové učení...

K čemu se zavazuje poskytovatel individuální podpory?

Monitoring

Jak bude poskytovatel individuální podpory provádět hodnocení a evaluaci rozvoje nabytých dovedností, znalostí a úspěchů klienta v průběhu procesu? Jak bude probíhat autoevaluace klienta?

Řešení nespokojenosti

Jak má klient postupovat při nespokojenosti s poskytovanou službou?

Zdroje

Z jakých zdrojů bude poskytovatel individuální podpory čerpat data? Na koho se lze obrátit pro pomoc?

Časový rozsah

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

Důvěrnost, etický kodex a střet zájmů

Co je možné komu sdělovat, odkaz na etický kodex; jak se bude postupovat v situaci, kdy nastane střet zájmů.

Co se stane s výstupem individuální podpory?

Např.: Bude vypracována zpráva pro zadavatele, jaká bude její forma, jaké informace v ní budou obsaženy.

Závěr individuální podpory

Kdy bude podpora uzavřena? Jakým způsobem? Jaké jsou možnosti prodloužení kontaktu po formálním uzavření podpory?

Místo a datum

Podpisy poskytovatele individuální podpory a klienta

Zpracováno podle Petrášové, Prausové a Štěpánka (2014)

7. Vyhodnocování přínosů individuální podpory

Všechno, čím jsme se doposud v tomto manuálu společně zabývali, směřuje k jedinému cíli. Tím cílem je užitečná individuální podpora pedagogů v jejich profesním rozvoji.

Pokud se tedy ptáme na přínosy individuálních forem podpory, zkusme si odpovědět na tyto jednoduché otázky: Co jsme vlastně chtěli, aby se stalo? Proč jsme takovou podporu plánovali?

Vraťte se alespoň v duchu ke kapitole s kazuistikami. Pokoušeli jsme se vám nabídnout postup hledání vhodné formy individuální pomoci:

Co učitel umí?

Jaké riziko hrozí?

Co se učitel potřebuje naučit?

Jakou podporu mu v tom můžeme poskytnout?

Můžeme pokračovat dalšími otázkami:

Co chceme, aby se stalo?

Jaký je cílový stav? Jaké to bude, když bude cíl splněný?

Jak to poznáme?

V této souvislosti připomínáme kapitolu 6. Plánování a realizace aktivit individuální podpory, kde jsme psali o kontraktování. Součástí kontraktu je také způsob jeho vyhodnocení. Nemá tedy smysl zavádět pro vyhodnocování individuální podpory další administrativní nástroje.

Při vyhodnocování přínosů individuálních forem profesní podpory pedagogů bychom si měli všimnout několika dimenzí:

- vyhodnocení procesu/výsledku,
- vyhodnocení z pohledu klienta (učitele) / zadavatele (vedení školy),
- vyhodnocení z pohledu cena/výsledek,
- vyhodnocení z pohledu čas/výsledek,
- vyhodnocení z pohledu trvalosti dosaženého výsledku.

Při vyhodnocování **procesu** poskytování individuálních forem profesní podpory pedagogů hraje důležitou roli spoluúčast poskytovatele. Vzpomeňte si na to, že jsme v kapitole 2. Definice individuálních forem rozvoje: koučink, mentoring, supervize zdůrazňovali, že za proces je odpovědný kouč nebo mentor.

Naopak zhodnocení **výsledku** by měli provádět společně zadavatel a klient, tedy vedení školy a učitel, kterému byla některá z individuálních forem podpory poskytnuta.

Mentoring, koučink i supervize jsou zaměřeny na **klienta**, v našem případě na učitele. V celém předchozím textu jsme zdůrazňovali, že cíle této podpory by měly být především cíli klienta. Poskytovatel některé z individuálních forem profesní podpory by měl klientovi pomoci dobře zmapovat jeho realitu a nastavit skutečně užitečný a dosažitelný cíl/cíle. Součástí procesu by mělo být i stanovení kritéria, o kterých do značné míry platí totéž. Kdy bude klient s výsledkem spokojen? Nastalo to, co klient očekával? Byl mu proces podpory užitečný? Na to nikdo jiný než klient není schopen odpovědět.

Vzhledem k tomu, že se jedná o profesní podporu, je zcela na místě, že je poskytována po dohodě s vedením školy, neboť se tak děje za peníze školy a zpravidla i v pracovní době podporovaného pedagoga. Většina cílů individuálních forem profesní podpory pedagogů směřuje kromě osobních cílů také k synergii s cíli organizace. Tuto synergii zajišťuje dobře nastavený proces plánování (kontraktování). Velmi stručně řečeno, je výborné, že je s procesem a výsledky spokojen příjemce, ale je také důležité, aby byl spokojen **zadavatel**, tedy vedení školy.

S tím souvisí i posouzení procesu zvolené formy individuální podpory profesního rozvoje pedagogů z pohledu **ceny** a dosaženého výsledku, efektu, dopadu, přínosu. Vedení školy hospodaří s veřejnými financemi, a je proto logické a správné, že si klade otázku, zda finanční prostředky byly v konkrétním případě vynaloženy efektivně. V této souvislosti dovolte jednu připomínku. Mentoring, koučink i supervize patří v mimoškolním prostředí k finančně náročnějším formám podpory zaměstnanců. Ve školství jsou tyto formy zatím poskytovány především z peněz projektů. Kvalitní kouč není levná záležitost a v tomto případě velmi doporučujeme řídit se kvalitou. Věříme, že jsme vám k tomu v předchozích částech textu poskytli dostatek informací. Laciné zboží nestojí obvykle za moc a v tomto případě to platí dvojnásob.

Hledisko **času** je neméně důležité. Čas jsou také náklady, byť nejsou přímo vyjádřeny v penězích. Zde se nám opět připomíná profesionalita poskytovatelů. V jejich etických kodexech je toto hledisko zakotveno. Služba má být poskytována jen po takovou dobu, která je adekvátní k dosažení dohodnutého cíle. S tím se pojí jedno riziko. Pokud se v kontraktu dohodne předem počet setkání, je jich někdy naplánováno zbytečně mnoho, jindy zase málo. Je vhodné ponechat si v tomto ohledu otevřená dvířka s možností zkrácení nebo prodloužení podpory.

Na závěr připomeňme ještě jeden důležitý aspekt vyhodnocování. Je jím **trvalost** dosaženého výsledku. Zpravidla je účelem podpory trvalá změna, rozvoj v nějaké oblasti, směru. Poté, co bylo bezprostředně po ukončení podpory provedeno její vyhodnocení, proto doporučujeme znovu se po nějaké době k tomuto vyhodnocení vrátit a posoudit, zda jsou žádoucí změny trvalé. Slovy „po nějaké době“ zde rozumíme časový interval od půl roku do několika let.

8. Slovo na závěr

Pokud jste se dostali až k závěru tohoto manuálu, měli byste mít dostatek informací k tomu, abyste uměli řídit, tedy plánovat, podporovat a vyhodnocovat, procesy individuální podpory profesního rozvoje pedagogů. Je to jen střípek v celé mozaice dovedností, které by měl ředitel školy nebo jeho zástupce ovládat. Snažili jsme se předat vám naše zkušenosti a doporučení ve zhuštěné formě. Pokud vás některé z nich zaujaly, je vám k dispozici množství odborné literatury na toto téma. Co vám však můžeme doporučit nejvíce, je to, abyste sami některou z uváděných forem individuální podpory vyzkoušeli jako její příjemci, a získali tak svoji vlastní zkušenost. Za užitečné rovněž považujeme využít možností, které se v současnosti nabízejí, a vyškolit si své spolupracovníky v nabízených kurzech mentoringu. Kurzy o rozsahu do 80 hodin vám umožní se v dané problematice zorientovat, z jejich absolventů se stanou poučení příjemci podpory. Pokud by někdo z vašich pracovníků chtěl působit jako interní mentor, doporučujeme mu projít delšími kurzy, jejichž časová dotace je vyšší než 80 hodin.

Věříme, že vám tato publikace bude k užítku.

Mgr. Anna Doubková

PaedDr. Karel Tomek

9. Literatura

CLUTTERBUCK, D. *Everyone Needs a Mentor*. London: Chartered Institute of Personnel & Development, 2014.

DOUBKOVÁ, Anna; TOMEK, Karel. Referenční rámec profese učitele. In *Personální rozvoj školy KAFOMET*. 1. vyd. Stařeč: INFRA, s. r. o. 2009. Základní dílo. OSR-003.3. ISSN 1804-0373.

KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015.

LAZAROVÁ, B., CPINOVÁ, S. Kolegiální učení. K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů. *Učitelství*. 2004, 7(3), 4.

PETRÁŠOVÁ, M. A., PRAUSOVÁ, I. a Z. ŠTĚPÁNEK. *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál, 2014.

PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelství profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* [2. vyd.]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011.

WHITMORE, J. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování*. 4. doplněné a přepracované vydání. Praha: Management Press, 2019.

WILIAM, D., LEAHY, S. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020.

Co je vlastně koučink. *Koučink portál* [online]. 2016 [cit. 6. 12. 2016]. Dostupné z: <https://www.koucinkportal.cz/o-koucinku/co-je-koucink/>

Co je supervize. *Supervize: stránky pro supervizory a supervidované* [online]. 2016 [cit. 11. 12. 2017]. Dostupné z: <https://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/>

Etický kodex EMCC [online] 2017 Dostupné z: <https://www.emccczech.cz/standardy-a-etika/eticky-kodex/>

Etický kodex ICF, [online] 2017 Dostupné z: <https://www.coachfederation.cz/eticky-kodex-icf>

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2021/2022. Česká školní inspekce [online]. 1. 7. 2021 [cit. 29. 9. 2021]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2021-2022_Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledku_vzdělávání

Mentor. In: *Internetová jazyková příručka* [online]. 2008–2021. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. [cit. 11. 12. 2017]. Dostupné z: <https://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=mentor>

Mentoring. In: *Slovník cizích slov* [online]. 2005–2021 [cit. 11. 12. 2017]. Dostupné z: https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=mentoring&typ_hledani=prefix

Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů. *NIDV* [online]. 2015 [cit. 31. 3. 2015]. Dostupné z: <https://projekty.nidv.cz/projekty/archiv-projektu-esf/140-karierni-system>. Path: homepage; Archiv projektů ESF; Karierní systém; Výstupy projektu.

Podpora práce učitelů (PPUČ). *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2017 [cit. 17. 3. 2017]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12726>

ŠNEBERGER, V. *Kompetenční model: východiska a příklady*. Jihlava: Vysočina Education, 2014. Dostupné také z: <http://www.camv.cz/zakladni-informace/>

10. Doporučená literatura k tématu

COVEY, S. R. *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změní váš život*. 3. rozšířené vydání. Praha: FC Czech, zastoupení FranklinCovey v ČR a SR, 2016.

CRKALOVÁ, A., RIETHOF, N. *Průvodce světem koučování a osobnostní typologie: inspirace pro praxi*. Praha: Management Press, s. r. o., 2012.

FISCHER-EPE, M. *Koučování. Zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál, 2006.

FLEMING, I., TAYLOR, A. J. D. *Koučování*. Praha: Portál, 2005.

HABERLEITNER, E., DEISTLER, E., UNGVARI, R. *Vedení lidí a koučování v každodenní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2009.

HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009.

ŠNEBERGER, V. *Co je mentoring a jeho zavádění ve škole*. Ostrava: Repronis, 2012.

LAZAROVÁ, B. Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*. 2010, 55(3–4), 59–69. Dostupné také z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=906>

Další zdroje jsou k dispozici na internetových stránkách České asociace mentoringu ve vzdělávání www.camv.cz, metodickém portálu www.rvp.cz a výše uvedených stránkách profesních asociací.

Toto dílo – Manuál individuální pomoci pro školy je licencováno pod licencí Creative Commons Uveďte původ-Zachovejte licenci 4.0. Autorem je Mgr. Anna Doubková a PaedDr. Karel Tomek

Licenční podmínky navštivte na adrese:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.cs>

