

MENTOR A MENTEE V PROFESIJNEJ PRAKTICKEJ PRÍPRAVE

Príručka mentoringu študenta učiteľstva
cvičným učiteľom

Renáta OROSOVÁ – Michal NOVOCKÝ – Katarína PETRÍKOVÁ



UNIVERZITA PAVLA JOZEFA ŠAFÁRIKA V KOŠICIACH
Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky

MENTOR A MENTEE V PROFESIJNEJ PRAKTICKEJ PRÍPRAVE

Príručka mentoringu študenta učiteľstva
cvičným učiteľom

Renáta OROSOVÁ – Michal NOVOCKÝ – Katarína PETRÍKOVÁ



UNIVERZITA PAVLA JOZEFA ŠAFÁRIKA V KOŠICIACH
Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky

Košice 2023

Publikácia je výstupom z projektu VVGS-2022-2386 Mentoring študenta učiteľstva cvičným učiteľom.

Mentor a mentee v profesijnej praktickej príprave
/Príručka mentoringu študenta učiteľstva cvičným učiteľom/

Vysokoškolská učebnica

Autori:

doc. PaedDr. Renáta Orosová, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

PaedDr. Michal Novocký, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Mgr. Katarína Petříková, PhD.

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, UPJŠ v Košiciach

Recenzenti:

doc. RNDr. Mária Ganajová, CSc.

Oddelenie didaktiky chémie, Ústav chemických vied, Prírodovedecká fakulta, UPJŠ v Košiciach

doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Tento text je publikovaný pod licenciou Creative Commons Attribution 4.0 International License: Attribution-NonCommercial-NoDerivates 4.0 International [Uved'te pôvod – Nepoužívajte komerčne - Nespracovávajúte] – CC BY-NC-ND 4.0



Za odbornú a jazykovú stránku tejto publikácie zodpovedajú autori. Rukopis neprešiel redakčnou ani jazykovou úpravou.

Dostupné od: 15.07.2023

Umiestnenie: <http://unibook.upjs.sk>

ISBN 978-80-574-0228-2 (e-publikácia)

OBSAH

SLOVENSKÁ VERZIA	6
PREDHOVOR	7
1 PROFESIJNÁ PRAKTICKÁ PRÍPRAVA	9
1.1 Profesionalizácia učiteľstva	9
1.2 Profesionálna príprava	13
1.3 Cvičný učiteľ a praktikant	15
1.4 Pedagogická prax	19
2 MENTORING ŠTUDENTA UČITEĽSTVA CVIČNÝM UČITEĽOM.....	23
2.1 Mentor – cvičný učiteľ	28
2.2 Mentee – študent učiteľstva	31
2.3 Mentor a mentee počas pedagogickej praxe	34
3 PROTOKOLY MENTORINGU V PEDAGOGICKEJ PRAXI.....	39
3.1 Protokol mentoringu – hospitácia / náčuv (oblasť žiak)	40
3.2 Protokol mentoringu – hospitácia / náčuv (oblasť výchovno-vzdelávací proces) ..	42
3.3 Protokol mentoringu – hospitácia / náčuv (oblasť profesijný rozvoj)	45
3.4 Rozhovor mentora a menteeho	47
SLOVO NA ZÁVER	50
ANGLICKÁ VERZIA	51
PREFACE	52
1 PRACTICAL PROFESSIONAL TRAINING	54
1.1 Professionalisation of teaching	54
1.2 Professional training	58
1.3 Mentor teacher and teacher-in-training	60
1.4 Teaching practice	64
2 MENTORS, MENTEES, AND MENTORING IN TEACHING.....	68

2.1 Mentor – the mentor teacher	73
2.2 Mentee – the student of teaching	76
2.3 Mentor and mentee during the teaching practice	79
3 MENTORING PROTOCOLS IN THE TEACHING PRACTICE	84
3.1 Mentoring protocol – Teaching observation (area: Pupil)	85
3.2 Mentoring protocol – Teaching observation (area: Educational process)	87
3.3 Mentoring protocol – Teaching observation (area: Professional development)	90
3.4 The mentor and mentee discussion	92
CONCLUSION	95
LITERATÚRA	96
PRÍLOHY	101
Príloha A – Prehľad pedagogických praxí na UPJŠ	102
Príloha B – Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax na UPJŠ	105
Príloha C – Výstupová priebežná prax na UPJŠ	109
Príloha D – Výstupová súvislá prax I na UPJŠ	113
Príloha E – Výstupová súvislá prax II na UPJŠ	117
Príloha F – Workshop „Cvičný učiteľ – mentor?“	120

SLOVENSKÁ VERZIA



PREDHOVOR

Pregraduálna príprava, ako komplexné štúdium na vysokej škole, je dôležitou zložkou profesijného rozvoja budúcich učiteľov. Jej cieľom je formovanie študentov po ich osobnostnej a profesionálnej stránke, čo je jedna z kľúčových fáz, v ktorej rola študenta postupne prechádza do roly učiteľa. V profesijnej príprave študentov učiteľských študijných programov zohráva významnú úlohu jej praktická časť. Dôležitou súčasťou a významným činiteľom profesijného rozvoja študenta v rámci jeho praktickej prípravy je cvičný učiteľ ako človek, na ktorého sa môže obrátiť v akejkoľvek situácii, ktorý mu poskytuje podporu a prostredníctvom praktickej skúsenosti a jej reflexie pomáha rozvíjať poznanie i zručnosti na kvalitatívne vyššej úrovni (Novocký, Orosová, & Petříková, 2021). V odbornej literatúre je cvičný učiteľ označovaný ako fakultný učiteľ či kooperujúci učiteľ. V súčasnosti sa na jeho označenie stále častejšie používa termín mentor.

Kvalita a efektívnosť pedagogickej praxe vo veľkej miere závisí od cvičného učiteľa, ktorého úlohou ako mentora, je poskytovať maximálnu podporu študentovi, pomáhať maximalizovať edukačné skúsenosti, obohacovať ich a profesijne sa rozvíjať. Zeichner (2002, In Duschinská, 2010) uvádza, že osobnosť a schopnosti mentora sú kľúčovým faktorom v procese učenia študentov v priebehu pedagogickej praxe. Beck a Kosnik (2002, In Duschinská, 2010) zase zdôrazňujú zdravo nastavený mentorský vzťah ako základ pre bezpečné prostredie a podporu študentov učiteľstva. Dôležitou súčasťou procesu stávania sa učiteľom je teda mentoring ako poradenstvo a podpora budúcich učiteľov v ich štúdiu a začínajúcich učiteľov v začiatkoch ich kariéry. Ide o témy, ktoré sú v posledných niekoľkých rokoch súčasťou odborných publikácií, výskumov a diskusií na mnohých medzinárodných konferenciách venovaných pregraduálnemu a ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov, napr. séria konferencií ATEE (Association for Teacher Education in Europe). Rola cvičného učiteľa ako mentora je veľmi aktuálna, pričom dôraz sa presúva z produktovo-orientovaného modelu mentoringu na procesuálne orientovaný vzťah zahrňujúci získavanie poznatkov, ich aplikáciu a kritickú reflexiu, a to v kontexte reflexívne orientovanej pedagogickej praxe, ktorej koncepcia vychádza zo sociokonštruktivistickej teórie poznania a učenia sa (Korthagen et al., 2011). Fundamentálnym procesom mentoringu je učenie sa a mentoring je charakterizovaný ako recipročný a kolaboratívny vzťah medzi dvoma alebo aj viacerými osobami, ktoré zdieľajú spoločne zodpovednosť za rozvoj študenta – budúceho učiteľa (Zachary, 2002).

Viacerí autori (Zachary, 2002; Raujan et al., 2007; Hennissen et al., 2011; Liu, 2014 a iní) zdôrazňujú význam mentorských spôsobilostí a podpory rozvoja reflexívnej mentorskej praxe ako dôležitého prostriedku zefektívňovania praktickej prípravy študenta učiteľstva, jeho profesijného rozvoja a skvalitňovania jeho budúcej edukačnej praxe. Napriek tomu, že cvičný učiteľ pracuje so študentom učiteľstva, jeho cieľom nie je študenta hodnotiť, ale analyzovať jeho učenie a vyučovanie a uvažovať, akým spôsobom možno tieto procesy skvalitniť. V tom spočíva základ mentorského vzťahu cvičného učiteľa ako mentora a študenta učiteľstva ako menteeho.

Na základe analýzy konceptu mentorských spôsobilostí cvičných učiteľov, zistení názorov cvičných učiteľov a ich následných odporúčaní, vychádzajúc z kompetencií orientovaných na žiaka, edukačný proces a profesijný rozvoj sme vytvorili protokoly pozorovania (hospitácie) a rozhovoru (rozboru), ktoré sú základným nástrojom mentoringu študenta učiteľstva cvičným učiteľom. Tieto protokoly boli analyzované cvičnými učiteľmi – mentormi v rámci workshopu a tvoria súčasť publikácie **„Mentor a mentee v profesijnej praktickej príprave. Príručka mentoringu študenta učiteľstva cvičným učiteľom“**.

Vysokoškolská učebnica ako príručka mentoringu študenta učiteľstva cvičným učiteľom je výstupom riešenia grantového projektu **VVGS-2022-2386 „Mentoring študenta učiteľstva cvičným učiteľom“**. Predstavuje kreatívnu textovú pomôcku zameranú na inovácie v stratégiách podpory rozvoja mentorských spôsobilostí cvičného učiteľa s dôrazom na inovatívne prístupy vo vzťahu k študentovi učiteľstva. Vysokoškolská učebnica je určená pre študentov učiteľstva, študentov doplňujúceho pedagogického štúdia, rozširujúceho štúdia, ale rovnako aj pre cvičných učiteľov zo základných a stredných škôl a vysokoškolských pedagógov profesijnej praktickej prípravy. Jej anglická verzia ponúka možnosti využitia v rámci študijných pobytov študentov učiteľstva v zahraničí a zahraničných študentov na Slovensku.

Kolektív autorov

1 PROFESIJNÁ PRAKTICKÁ PRÍPRAVA



- Čo je profesijná praktická príprava?
- V čom spočíva profesionalita učiteľstva?
- Aké sú základné modely učiteľskej profesie?
- Aké sú modely prípravy budúcich učiteľov?
- Kto je cvičný učiteľ?
- V akých rolách vystupuje cvičný učiteľ?
- Kto je praktikant?
- Kde je realizovaná profesijná praktická príprava?
- Akou formou je realizovaná profesijná praktická príprava?
- Aké typy pedagogickej praxe absolvuje praktikant?

Profesia učiteľa patrí medzi najviac diskutované témy súčasnej spoločnosti. Kým v minulosti sa kládol dôraz predovšetkým na efektívnosť prezentovania poznatkov žiakom, dnes profesia učiteľstva smeruje k modelu profesionality. Súčasné ponímanie vzdelávania, funkcií školy, individuálnych potrieb žiakov a rovnako požiadaviek spoločnosti zvyšuje nároky na učiteľskú profesiu. **Učiteľ** je vnímaný ako edukátor, profesionál, ktorý vykonáva edukačnú činnosť nielen v pedagogickej profesii, ale i v mnohých iných profesiách. Za edukačnú činnosť považuje vyučovanie, vychovávanie, školenie, zacvičovanie, tréningovanie či inštruovanie (Průcha, 2002, s.17 – 18).

1.1 Profesionalizácia učiteľstva

Vymedzenie pojmu učiteľ sa vo všeobecnosti viaže na preferované prístupy, v ktorých zohráva dominantnú úlohu vymedzenie špecifickej znalosti a spôsobilosť učiteľa. V posledných rokoch 20. storočia sa pri vymedzení pojmu učiteľ preferovali dva prístupy: kompetenčný a reflexívny. **Kompetenčný prístup** je zameraný na vymedzenie súborov vedomostí, zručností a postojov, ktorými musí učiteľ disponovať, aby konal ako kompetentný profesionál. Kompetencie sú chápané ako to, „čo“ učitelia vedia, alebo, „ako“ to vedia robiť (Tomengová et al., 2017, s. 39).

Ich odstupňovanie do výkonových úrovní je súčasťou profesijných štandardov, ktoré sú legislatívne podložené. **Reflexívny prístup** vychádza z rozvíjajúcej sa učiteľskej osobnosti, jej premeny z učiteľa začiatočníka na učiteľa experta. Ide vlastne o profesijný rozvoj učiteľa, ktorého hlavným aktérom je on sám.

Uvedené prístupy do značnej miery ovplyvňujú **modely učiteľskej profesie**. Modely učiteľskej profesie rozlišujeme podľa (a) povahy vykonávaných činností a (b) profesionality učiteľa, kvality jeho kompetentného profesijného myslenia a konania.

Modely učiteľskej profesie podľa *povahy vykonávaných činností* (Štech, 2003 In Pavlov, 2013, s. 11):

- **Učiteľ robotník**
Je riadený a kontrolovaný zvonku, bez autentickej kontroly vlastnej práce. Sprostredkováva ciele a obsahy výučby, je zaneprázdnený narastajúcim objemom administratívnych povinností. Ide o učiteľa bez vlastnej autonómie.
- **Učiteľ remeselník**
Je bez výraznejšej kontroly. Jeho činnosť sa opiera o prax a skúsenosti kolegov, je často intuitívna, napodobňujúca dobrú prax s dôrazom na praktický výkon, je bez reflexie s prevládajúcim teoretizovaním. Ide o učiteľa s relatívnou autonómiou.
- **Učiteľ umelec**
Je autentickou a kreatívnou osobnosťou. Svojou činnosťou podporuje, podnecuje a rozvíja žiakov, je zapálený pre deti a výučbu, avšak často prevažuje emocionálna činnosť nad vedecky riadenou činnosťou.

Modely učiteľskej profesie podľa *profesionality učiteľa, kvality jeho kompetentného profesijného myslenia a konania* (Tomengová et al., 2017, s.41 – 42):

- **Učiteľ reflexívny profesionál**
Aktívne a vytrvalo uvažuje o vlastnom presvedčení, uvedomuje si svoje mentálne štruktúry, opiera sa o edukačnú teóriu a celú svoju činnosť podrobuje kritike a reštrukturalizácii svojej činnosti na základe reflexie.
- **Učiteľ výskumník**
Svoju prácu podrobuje reflexii a kritickému skúmaniu, realizuje akčný výskum s využitím výskumných metód, overuje stanovené hypotézy, analyzuje získané výsledky, o ktoré sa delí so svojimi kolegami.
- **Učiteľ expert**

Je vynikajúco vzdelaný profesionál, podáva opakovane excelentný výkon v rámci svojej profesie, vedome sa snaží monitorovať a zlepšovať vlastnú prax (reflexiou, výskumom, cieľným nácvikom), analyzuje výučbové situácie, prepája teoretické a praktické znalosti, udržiava svoju expertnosť vlastnou (seba)reflexiou.

Dvadsiate storočie prinieslo prvé prejavy snahy o profesionalizáciu učiteľstva so všetkými atribútmi profesie. Otázka učiteľstva ako profesie sa stáva v posledných rokoch aktuálnou témou mnohých politických i odborných diskurzov. Hľadanie a tvorba univerzálneho konceptu profesionalizmu učiteľstva je však ovplyvňované geografickým, kultúrnym i historickým hľadiskom krajiny. Podstata **profesionalizácie** vo všeobecnosti, podľa Koťu & Havlíka (2007, s. 163), spočíva vo vysokom formálnom stupni, profesijnom vzdelávaní, autonómii samotného procesu, ako i expertnej kontrole profesionálov.

Učiteľská profesia, ako profesia vykazujúca znaky profesionalizácie, je vnímaná cez vysokú úroveň **professionality učiteľov**, ktorí prezentujú svoju profesijnú identitu a vedia, v čom majú byť profesionáli (Kosová In Kasáčová et al., 2006, s. 8).

Pavlov (2013, s. 13, tab.1), na základe výsledkov národných analýz, aktualizoval **kritériá professionality učiteľstva**:

- súbor vedomostí a zručností, presahujúci vedomosti a zručnosti laických osôb,
- zmysel pre službu verejnosti, celoživotnú angažovanosť v jej prospech, oddanosť práci a žiakom,
- aplikácia výskumu a teórie v profesijnej praxi,
- dĺžka profesijnej prípravy,
- kontrola nad licenčnými štandardmi alebo požiadavkami na vykonávanie profesie,
- autonómia v rozhodovaní vo vybraných sférach vlastnej pracovnej činnosti,
- využitie administratívy pre uľahčenie práce profesionálov,
- existencia samostatných profesijných združení (komôr) pre príslušníkov profesie,
- etický kódex profesie pomáhajúci riešiť sporné otázky jej výkonu,
- vysoká úroveň dôvery v jednotlivých pracovníkov profesie,
- vysoká sociálna prestíž a vysoký ekonomický status príslušníkov profesie,
- podpora profesijnému rozvoju učiteľov pri výkone práce (pedagogickej činnosti).

Otázka podpory kvality učiteľa a jeho profesijného rozvoja bola dlhé roky zanedbávaná. Až zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancov vykryl časť problémov. Zaviedol sa ním systematický **profesijný rozvoj**, kariérové stupne, kariérové

pozície, atestácie a profesijné štandardy. Učiteľom sa legislatívne ponúkla možnosť kontinuálneho vzdelávania, ich kariérneho rastu, ohodnotenia a celkového profesijného rozvoja. Záujem učiteľov o kontinuálne vzdelávanie podporila i možnosť získania kreditového príplatku. Učitelia mohli absolvovať adaptačné, aktualizčné, inovačné, špecializačné či funkčné vzdelávanie. Priznávanie kreditov za absolvovanie jednotlivých druhov kontinuálneho vzdelávania bolo výrazne motivujúcim faktorom pre učiteľov, ktorí si mohli požiadať o kreditný príplatok do výšky 12% tarifného platu. Po 10-tich rokoch platnosti zákona nastali opätovné zmeny v ďalšom vzdelávaní učiteľov, kedy vstúpil do platnosti zákon č.138/2019 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Tento zákon zaraďuje učiteľa do kategórie **pedagogického zamestnanca** ako fyzickú osobu, ktorá vykonáva pracovnú činnosť zameranú na:

- priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť, ktorou sa uskutočňuje školský vzdelávací program, výchovný program alebo program vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov,
- ostatné činnosti súvisiace s priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou, ktoré zamestnávateľ upraví v pracovnom poriadku,
- poskytovanie výchovy podľa osobitného predpisu,
- poradenstvo pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom v organizácii zriadenej ministerstvom školstva, organizácii zriadenej iným ústredným orgánom štátnej správy,
- plnenie úloh v oblasti profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov alebo v katolíckom pedagogickom a katechetickom centre,
- spoluprácu so školami, školskými zariadeniami a zariadeniami sociálnej pomoci pri profesijnom rozvoji, činnosti pri atestácii v atestačnej organizácii,
- výkon špecializovaných činností alebo výkon riadiacich činností v škole alebo v školskom zariadení (Zákon č. 138/2019, 2019, s. 3 – 4).

Učitelia sú o i. týmto zákonom vedení k tomu, aby si tvorili **plán profesijného rozvoja**. Učiteľstvo sa stáva povoláním, v ktorom spontánne narastá trend profesionalizácie (Kosová, 2012).

1.2 Profesijná príprava

Náročnosť výkonu pedagogickej profesie si vyžaduje zodpovedajúcu prípravu tak po stránke teoretickej, ako i praktickej. Študent učiteľstva nadobúda vedomosti, spôsobilosti a kompetencie pre výkon svojej profesie počas pregraduálnej prípravy (Orosová & Boberová, 2016). **Pregraduálna príprava**, ako komplexné štúdium na vysokej škole, je cieľená na formovanie študentov po ich osobnostnej a profesionálnej stránke, je fázou transformácie roly študenta na rolu učiteľa a zároveň dôležitou zložkou profesijného rozvoja budúcich učiteľov.

Príprava na učiteľskú profesiu (pregraduálna príprava) v sebe zahŕňa teoretickú a praktickú časť. **Teoretická profesijná príprava** prebieha spravidla ako súčasť vysokoškolského štúdia a je zameraná na získavanie a rozvoj vedomostí, zručností a spôsobilostí v oblasti pedagogiky, psychológie a vo vedných odboroch vyučovacích predmetov. **Praktická profesijná príprava** je orientovaná na výkon samotného povolania. Táto časť prípravy je realizovateľná v dvoch krokoch: v rámci predmetov didaktického charakteru študijných plánov učiteľstva jednotlivých fakúlt v univerzitných podmienkach a ako samotná pedagogická prax študentov učiteľstva v podmienkach cvičných škôl regionálneho školstva (Orosová, 2017).

Systém prípravy budúcich učiteľov v jednotlivých členských štátoch Európskej únie je tvorený dvomi modelmi, a to konkurentným modelom prípravy a konsekutívnym modelom prípravy. Tieto modely prípravy sa realizujú oddelene alebo je možná ich kombinácia. **Konkurentný model prípravy** sa zameriava na získavanie teoretických i praktických spôsobilostí budúcich učiteľov súčasne (Apple, 2001, s. 186). Využíva sa vo väčšine krajín Európskej únie i na Slovensku. **Konsekutívny model prípravy** preferuje oddelenú teoretickú a praktickú časť prípravy učiteľov, ktoré idú po sebe (Kane, 1985). Tento systém prípravy učiteľov je používaný vo Francúzsku, Taliansku a Španielsku.

Príprava budúcich učiteľov v rámci reformných zmien vo viacerých krajinách smeruje k trom explicitným paradigmám:

- odbornej príprave učiteľov (učiteľ ako profesionál, jeho úlohy a funkcie),
- orientácii na výučbu (učiteľ ako metodik, organizátor, koordinátor výučby),
- reflexii a výskumu (učiteľ ako reflexívny praktik a výskumný pracovník) (Naylor, Campbell-Evans, & Maloney, 2015, s. 121).

Na reformné zmeny týkajúce sa profesionalizácie učiteľstva a profesionality učiteľov v regionálnom školstve u nás vysoké školstvo dlhodobo nereflektovalo a vo vzťahu k príprave budúcich učiteľov bolo roky podrobované kritike viacerých významných odborníkov (Kosová,

Pavlov, Porubský, Duchovičová, Kasáčová, Petrová, Doušková a i.). Petrová a Duchovičová (In Kosová et al., 2012, s. 101) poukázali na základné problémy v príprave budúcich učiteľov:

- nedostatočná kvalita pregraduálneho vzdelávania učiteľov,
- zvyšujúce sa požiadavky na kompetencie budúcich učiteľov,
- nejasný profil absolventa bakalárskeho štúdia a s tým súvisiaci opis študijného odboru,
- nerešpektovanie na seba nadväzujúcich fáz rozvoja učiteľskej profesionality v učiteľskom štúdiu,
- problém štruktúrovaného štúdia (neuplatniteľnosť bakalárov učiteľov na trhu práce),
- nedostatočné prepojenie profesijnej praktickej orientácie s akademickou prípravou.

Niekoľkoročná kritika vzdelávania a prípravy budúcich učiteľov uznávanými pedagógmi a výskumníkmi v pedagogických vedách (Kosová & Tomengová et al., 2015; Pupala, 2004; Pavlov, 2013; Petrová & Duchovičová, 2013; Porubský, Kosová & Pavlov, 2014) vyústila od 1. septembra 2019 do zmien v štruktúre a opisoch študijného odboru učiteľstvo, ktoré sa prejavia pri najbližšej komplexnej akreditácii študijných odborov učiteľstva a pedagogických vied. Študijné odbory andragogika, odborová didaktika, pedagogika, predškolská a elementárna pedagogika, špeciálna pedagogika, učiteľstvo akademických predmetov, učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy, učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov boli združené do študijného odboru učiteľstvo a pedagogické vedy s možnosťou spájať študijné programy prvého stupňa a študijné programy druhého stupňa do jedného celku (Vyhláška č. 244/2019, 2019). Študijný odbor je možné absolvovať v 1. stupni štúdia ako profesijne orientovaný, v 1. a 2. stupni štúdia samostatne, v 1. a 2. stupni s možnosťou spájania do jedného celku a v 3. stupni.

Študijný odbor učiteľstvo a pedagogické vedy vo svojom jadre zahŕňa systematické poznatky:

- pedagogické – študenti získajú poznatky o javoch pedagogickej reality, výchovno-vzdelávacích procesoch a ich činiteľoch, determinantoch výchovy a vzdelávania, ako aj poznatky o spôsoboch poznávania pedagogickej reality, o pedagogických a didaktických prístupoch, koncepciách a poznatky o riešení rôznorodých pedagogických situácií,
- psychologické, sociálnovedné a z oblasti vedeckého poznania disciplín profilovej vzdelávacej oblasti – ide o nosné témy jadra súvisiace s poznaním vzdelávacieho systému, právnymi aspektmi a kurikulárnymi aspektmi výkonu profesie, problematiky vzdelávacej inklúzie, rozvoja vedeckej, kultúrnej a jazykovej gramotnosti, rozvoja metodických a metodologických spôsobilostí a uplatňovania diagnostických, intervenčných a evalvačných činností (Sústava študijných odborov, 2019).

1.3 Cvičný učiteľ a praktikant

Cvičný učiteľ a cvičná škola sú termíny, ktoré sa v bežnej praxi používajú, avšak legislatívne sú ukotvené iba okrajovo. Zákon č. 137/2022 Z.z. o vysokých školách v § 37 definuje **cvičnú školu** ako inštitúciu, kde prebieha praktická výučba v učiteľských študijných programoch, s ktorou verejná vysoká škola uzatvára zmluvu o spolupráci, a môže ňou byť materská škola, základná škola, stredná škola, špeciálna škola, základná umelecká škola, školské zariadenie a špeciálne výchovné zariadenie, ktoré sú zaradené do siete škôl a školských zariadení určenej ministerstvom školstva; cvičnou školou môže byť aj stredná zdravotnícka škola, ak je zaradená do siete škôl určenej Ministerstvom zdravotníctva Slovenskej republiky (Zákon č. 137/2022 Z.z., 2022).

Pedagogickú prax študentov vysokej školy v cvičnej škole vedie **cvičný učiteľ** cvičnej školy alebo cvičného zariadenia. Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch v § 33 ods. b) definuje podmienky na **pedagogického zamestnanca cvičnej školy** ako pedagogického zamestnanca s prvou atestáciou (2019, s. 22). Cviční učitelia sú pedagogickí zamestnanci základnej alebo strednej školy, ktorí sa v období pedagogickej praxe stávajú spolupracovníkmi vysokej školy (dohoda o vykonaní práce), ktorá praktikantov na ich školu vyslala. Cviční učitelia musia mať požadovanú pedagogickú spôsobilosť na vyučovanie daného aprobačného predmetu a minimálne prvú atestáciu.

Počas pedagogickej praxe študentov pôsobia **cviční učitelia** ako:

- *poradcovia*, kedy poskytujú cenné rady týkajúce sa každodenného života v školskej triede, povzbudzujú praktikantov a pomáhajú im zvládať počiatočné ťažkosti,
- *vzory profesionálov* predvzádzajúci vzorový profesijný výkon v triede, rôzne prístupy k výučbe, rozmanité vyučovacie postupy, vzťah k žiakom, kolegom a pod.,
- *informátori* s cieľom informovať praktikantov o kurikule, dokumentácii, charakteristikách žiakov, vyučovacích stratégiách a i.,
- *tréneri* zodpovedajúci za výcvik praktikantov v príslušných pedagogických schopnostiach,
- *pozorovatelia* pozorujúci praktikantov v triede, ich činnosť, správanie,
- *poskytovatelia spätnej väzby*, ktorí kriticky reflektujú a hodnotia priebeh a výsledky vlastnej činnosti,
- *sprievodcovia* profesijným rozvojom praktikanta, budúceho učiteľa,

- *zhromažďovatelia* informácií o priebehu praxe praktikantov a poskytovatelia konštruktívnej správy a hodnotenia praxe praktikanta pre fakultu (Musai, 1996, podľa Filová, 2002, s. 151 – 152).

Cvičný učiteľ je nosným činiteľom v praktickej profesijnej príprave. Jeho postavenie v profesijnom rozvoji budúceho učiteľa je nezastupiteľné. Ujať sa praktikanta a sprevádzať ho počas pedagogickej praxe si vyžaduje osobitnú zodpovednosť, pretože praktikant v tejto novej nepoznanej role musí preukázať mieru aktívneho prepojenia teoretického poznania s novo nadobúdanými praktickými skúsenosťami priamo v edukačnom procese (Orosová & Ganajová, 2018). Cvičný učiteľ je pomyselným mostom nad priepasťou, ktorú tvorí neprepojenosť teórie a praxe v profesijnej príprave budúcich učiteľov. Avšak súčasná legislatíva cvičnému učiteľovi nevytvára podmienky pre sprevádzanie praktikanta počas jeho pedagogickej praxe v plnom rozsahu. Cvičný učiteľ má svoj pevný pracovný úväzok na celý školský rok. Príchodom praktikanta na vymedzené obdobie sa úväzok nemení, cvičný učiteľ sa venuje svojmu praktikantovi paralelne s plnením všetkých úloh vyplývajúcich z jeho role pedagogického zamestnanca. Cvičným učiteľom nie sú ponúkané ďalšie vzdelávacie aktivity na ich profesijný rast v oblasti vedenia študenta učiteľstva. Diametrálne odlišná je situácia v pregraduálnej príprave v iných európskych krajinách (Nemecko, Fínsko a pod.), ktoré rolu cvičného učiteľa podporujú ponukou ďalšieho vzdelávania a vytváraním podmienok pre ich pôsobenie na cvičných univerzitných či fakultných vysokých školách.

Praktikant je študent študijných programov študijného odboru Učiteľstvo a pedagogické vedy, ktorý je účastný pedagogickej činnosti v prostredí cvičnej školy. Vedomosti, zručnosti a kompetencie absolventa študijného programu, ktorý sa pripravuje na profesiu učiteľa, spĺňajú požiadavky **profesijného štandardu začínajúceho pedagogického zamestnanca** pre príslušnú kategóriu alebo podkategóriu pedagogického zamestnanca. Študijné programy pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva musia kopírovať platné a zverejnené opisy, ktoré sú vypracované v súlade s profesijným štandardom začínajúceho pedagogického zamestnanca v troch oblastiach: žiak, výchovno-vzdelávací proces a profesijný rozvoj (Sústava študijných odborov, 2019).

Komparáciou vymedzenia nosných tém jadra a opisu študijných odborov učiteľstvo a pedagogické vedy môžeme konštatovať, že absolvent učiteľských študijných programov podľa opisu študijných programov v súlade s profesijným štandardom začínajúceho zamestnanca:

1. v oblasti **žiak**

- má poznatky o biologických, psychologických a sociálnych aspektoch vývinu žiaka, o odlišnostiach vývinu vyplývajúcich z ich zdravotného alebo sociálneho znevýhodnenia, alebo nadania a talentu, o relevantných potrebách a špecifikách jednotlivých sociálnych skupín, ako i o ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrebách,
- identifikuje vývinové a individuálne charakteristiky a vzdelávacie potreby žiaka a akceptuje individualitu žiaka, jeho diverzitu v sociokultúrnom kontexte,
- identifikuje psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka, svoju pedagogickú prácu prispôsobuje kontextu diverzity vzdelávanej populácie a konceptu inštitucionálneho socializačného procesu,
- pozná vzdelávacie a ďalšie relevantné potreby sociálnych skupín,
- zohľadňuje individuálnu situáciu žiakov z cieľových skupín a vytvára optimálne opatrenia smerujúce k pozitívnej modifikácii učenia, osobnostného vývinu a správania sa žiaka či celej skupiny,

2. v oblasti **výchovno-vzdelávací proces**

- má vedecké poznatky z teoretickej i metodologickej oblasti svojho odboru alebo špecializácie,
- projektuje, realizuje a hodnotí výchovu a vzdelávanie žiakov,
- pozná pedagogickú a ďalšiu dokumentáciu, všeobecne záväzné právne predpisy, ako i ostatné koncepčné a strategické materiály vzťahujúce sa k predmetom jeho výučby i školy ako celku,
- ovláda pedagogicko-psychologické a odborovo-didaktické súvislosti vo výchovno-vzdelávacom procese,
- teoreticky i prakticky ovláda vyučovacie stratégie a metódy,
- pozná metodologické súvislosti empirického výskumu v pedagogických vedách,
- hodnotí a flexibilne reaguje na pedagogické situácie a procesy,
- je zručný v oblasti informačno-komunikačných technológií,
- plánuje, projektuje, riadi a organizuje formovanie osobnosti žiakov prostredníctvom diagnostických, intervenčných, korekčných a preventívnych aktivít,
- realizuje výchovno-vzdelávací, pedagogicko-terapeutický, intervenčný a diagnosticko-poradenský proces, a to i v podmienkach špeciálnej výchovy a vzdelávania alebo inkluzívnej výchovy a vzdelávania,

- formuluje diagnostické, pedagogické a odborné závery, odporúčania a usmernenia,
- efektívne kooperuje s rodičmi, sociálnym prostredím a ďalšími odborníkmi,

3. v oblasti **profesijný rozvoj**

- má prehľad o systéme výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike, o právnych predpisoch a kurikulárnych materiáloch výkonu učiteľskej profesie,
- pozná rôzne prístupy výkonu profesijných činností, široký repertoár adekvátnych postupov a metód, ako i štruktúru profesie, profesijné zázemie odboru a princípy profesijnej etiky,
- dokáže samostatne a primeraným spôsobom realizovať pedagogické hodnotenie a evalváciu žiaka, ale i seba samého a svoj ďalší profesijný rozvoj,
- efektívne komunikuje s externým prostredím (rodičia, pestúni, komunita a pod.),
- samostatne skúma pedagogické javy v prostredí výchovy a vzdelávania, formuluje závery vlastného skúmania a dokáže akademicky písať,
- efektívne pracuje ako člen tímu, kooperuje so špeciálnymi pedagógmi, psychológmi a ďalšími odborníkmi a riadi sa ich odbornými odporúčaniami a závermi.

Je nesporné, že existuje silný vzťah medzi profesijnou kompetentnosťou učiteľa a efektívnosťou vyučovania (Kulshrestha & Pandey, 2013, s. 31). Vzdelávanie budúcich učiteľov by preto malo smerovať k snahe pripraviť študentov ako budúcich profesionálov, ktorí sú kultúrne zdatní, inovatívni, tvorivo pristupujú k riešeniu problémov, sú vysoko kvalifikovaní a kritickí myslitelia. Študenti učiteľstva by mali byť pripravení citlivo pracovať v tíme, stať sa tvorcami rozhodnutí, plánovať a efektívne riadiť svoj čas, vzájomne sa počúvať a vyberať si správnu komunikačnú stratégiu v správnom čase. Budúci učiteľ 21.storočia má byť predovšetkým reflexívnym praktikom. K tomu je však potrebné podporiť praktickú profesijnú prípravu budúcich učiteľov, ktorá je v súčasnom systéme prípravy budúcich učiteľov značne poddimenzovaná a taktiež nezosúladená s teoretickou prípravou (častokrát je zameraná na odborné vedomosti predmetu, zaostáva ich didaktická analýza). Prepojenosť teoretickej a praktickej prípravy budúcich učiteľov, so zreteľom na aktuálne trendy vo výchove a vzdelávaní žiakov, ako i v profesijnom rozvoji učiteľov, je nevyhnutná pre kvalitnú pregraduálnu prípravu a podporu efektívnosti učiteľskej profesie.

1.4 Pedagogická prax

V posledných desaťročiach stúpa tendencia hľadať cesty k zvyšovaniu kvality učiteľskej profesie a podpory profesijného rozvoja učiteľov, a to už v období prípravy na učiteľskú profesiu. V zahraničí sa bežnou formou praktickej profesijnej prípravy stáva klinická prax. Po vzore medicínskych fakúlt a ich klinických pracovísk, sú vytvárané klinické školy „Clinical Schools“ (Darling-Hammond, 2014). V koncepcii klinických škôl je ich zásadná rola v získavaní klinických skúseností študentov prostredníctvom integrácie teórie a praxe a integrácie profesijných kompetencií. Tieto klinické školy sa vyznačujú vysokou úrovňou kvality výučby, pedagogických zamestnancov a ich profesijných kompetencií, implementáciou inovatívnych prístupov, ako i realizáciou akčných výskumov so zameraním na zlepšenie procesov učenia sa a výsledkov žiakov. Klinické školy veľmi úzko spolupracujú s univerzitnými pracoviskami pripravujúcimi budúcich učiteľov nielen v oblasti pregraduálnej prípravy, ale i celoživotného vzdelávania. Vytvárané klinické tímy tvorené z klinického učiteľa (cvičného učiteľa), študenta učiteľstva (praktikanta) a univerzitného učiteľa (supervízora) veľmi úzko spolupracujú na výučbe praktikantov, formatívnej spätnej väzbe, analýze reflexívneho denníka (tak cvičného učiteľa, ako i praktikanta), či samotnom hodnotení študenta (Bendl et al., 2011; Grimmer & Erickson, 1988; Hargreaves, 2000; Spilková & Tomková et al., 2015).

Na Slovensku expertná skupina vysokoškolských učiteľov, pozostávajúca z významných univerzitných pracovísk pripravujúcich budúcich učiteľov pod vedením prof. Kosovej a pod garanciou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu v roku 2015, vypracovala návrh na profesijnú praktickú prípravu budúcich učiteľov (Kosová & Tomengová et al., 2015). Tento návrh koncepčne prepájal tak jednotlivé typy pedagogickej praxe študentov, ako i ďalšie vzdelávanie cvičných učiteľov a legislatívne ukotvenie pre vznik cvičných univerzitných a fakultných škôl. Návrh však nebol podporený a profesijná praktická príprava zostala nezmenená. Členovia tímu na svojich univerzitných pracoviskách do študijných plánov učiteľských študijných programov po rokovaní s garantmi navýšili aspoň rozsah jednotlivých typov praxe.

Pedagogická prax je súčasťou profesijnej praktickej prípravy, realizovanej v dvoch krokoch, v rámci predmetov didaktického charakteru študijných plánov učiteľstva jednotlivých fakúlt v univerzitných podmienkach a v podmienkach cvičných škôl regionálneho školstva.

Pedagogická prax je definovaná v pedagogickom slovníku ako „súčasť prípravy učiteľov a vychovávateľov na pedagogických a iných fakultách s cieľom spájať teóriu a prax všetkých

zložiek vysokoškolskej prípravy, uviesť budúceho učiteľa do podmienok reálneho školského prostredia a zacvičiť ho v činnostiach učiteľskej profesie“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 156). Porubská (2007, s. 292) vníma pedagogickú prax ako možnosť konkretizácie a systematizácie vedomostí, poskytnutia študentom základných pedagogických spôsobilostí nevyhnutných pre výkon ich budúceho učiteľského povolania. Cieľom pedagogickej praxe je získanie profesijných kompetencií pre výkon povolania prepojením praktických skúseností s teoretickými vedomosťami (Kosová & Tomengová et al., 2015, s. 47).

V profesijnej praktickej príprave študentov učiteľstva rozoznávame niekoľko **modelov pedagogickej praxe**, podľa vybraných dominujúcich kritérií (Kontírová et al., 2011, s. 10):

a) Z hľadiska **obsahu** rozlišujeme:

- *Všeobecnú psychologicko-pedagogickú prax*, ktorá sa orientuje na pozorovanie a analýzu práce v triedach a smeruje k identifikovaniu, kategorizovaniu a k analýze psychologických a všeobecno-didaktických javov vyučovania, k pozorovaniu reálnych žiakov, učiteľov a školských tried.
- *Odborovo/predmetovú pedagogickú prax*, rozvíja pedagogické a z nich vyplývajúce najmä didaktické schopnosti praktikantov späté s výučbou konkrétneho aprobačného predmetu.

b) Z hľadiska **miery samostatnej aktivity** praktikantov rozoznávame:

- *Hospitačnú (náčuvovú) prax*, pri ktorej je praktikant priamo účastný na vyučovacej hodine v cvičnej škole so zameraním na pozorovanie priebehu hodiny, činnosti učiteľa a žiakov a na ich následný rozbor.
- *Asistentskú prax*, ktorá tvorí prechod medzi „pasívnym“ pozorovaním vyučovacej hodiny a vlastnou aktivitou praktikanta vo vyučovaní.
- *Výstupovú prax* zameranú na samostatné vyučovacie výstupy praktikantov pod vedením cvičných učiteľov na základe vopred premyslenej písomnej prípravy.

c) Z hľadiska **organizácie praktických aktivít** praktikantov v cvičných školách rozlišujeme:

- *Priebežnú prax* realizovanú súbežne s výučbou na vysokej škole, pričom praktikanti praxujú v cvičnej škole spravidla jeden deň v týždni u jedného alebo viacerých učiteľov.
- *Blokovú prax* trvajúcu spravidla dva týždne a jej obsahom môže byť hospitácia alebo pedagogický výstup.

- *Súvislú prax* realizovanú nepretržite viac týždňov a jej cieľom je umožniť praktikantovi overiť si pedagogické skúsenosti v rozličných podmienkach a pripraviť sa na samostatnú pedagogickú činnosť.
- d) Z hľadiska **počtu praktikantov** rozoznávame:
- *Individuálnu prax*, ktorá prebieha u cvičného učiteľa. Spravidla je jednému cvičnému učiteľovi pridelený praktikant, vo výnimočných prípadoch dvaja, nezávisle na sebe.
 - *Skupinovú prax*, pri ktorej u cvičného učiteľa praxuje viac praktikantov.

Kosová & Tomengová et al. (2015, s. 59) vychádzajú pri tvorbe modelov pedagogickej praxe zo stupňovitosti praktickej prípravy založenej na poznávaní, pozorovaní a následnej analýze výchovných a vyučovacích postupov a pedagogických situácií, ako aj ich metodickom rozbere. Z hľadiska **stupňovitosti** pedagogickej praxe tak rozoznávame:

- *Demonštračnú prax* realizovanú v podmienkach vysokých škôl alebo cvičných škôl formou cvičenia. Predmetom tejto praxe je demonštrácia modelových situácií výchovy a vzdelávania a konfrontácia modelových situácií s individuálnou skúsenosťou praktikantov, s ich názormi a postojmi.
- *Hospitačno-asistentskú prax* realizovanú priamo v edukačnom prostredí základných a stredných škôl, pri ktorej dochádza k pozorovaniu každodenných činností cvičného učiteľa, vnútorných a vonkajších podmienok vyučovania a učenia sa žiakov a k asistencii cvičnému učiteľovi.
- *Výučbovú prax*, ktorá je prvotným priamym kontaktom praktikanta s pedagogickým procesom. Študent počas tejto praxe realizuje okrem pozorovania pedagogickej činnosti cvičného učiteľa, pozorovania pedagogickej činnosti svojich kolegov praktikantov, realizuje aj samostatný výstup, buď v rôznych častiach vyučovacej hodiny, alebo počas celej vyučovacej hodiny.
- *Výučbovú súvislú prax* zameranú na overenie nadobudnutých teoretických poznatkov a didaktických zručností a na ich prehĺbenie priamo v edukačnom prostredí základnej alebo strednej školy. Praktikant sa počas tejto praxe dostáva do roly učiteľa, v ktorých pôsobí štandardne pri výkone svojej profesie.

Neoddeliteľnou a nenahraditeľnou súčasťou pedagogickej praxe je realizácia metodického rozboru demonštrovaných, hospitovaných a výstupových vyučovacích hodín, ako i iných asistentských činností, ktorým je venovaná nasledujúca kapitola.



Dokážem doplniť:

- Profesionálna praktická príprava je ...
- Profesionalita učiteľstva spočíva v ...
- K základným modelom učiteľskej profesie zaraďujeme ...
- Učiteľ reflexívny profesionál sa vyznačuje ...
- Medzi modely prípravy budúcich učiteľov patrí ...
- Výhodou konkurentného modelu prípravy je ...
- Cvičným učiteľom je ...
- Cvičný učiteľ vystupuje v role ...
- Cvičný učiteľ v role pozorovateľa sa prejavuje ...
- Praktikanta ponímame ako ...
- Kompetenčný profil praktikanta je zameraný na oblasti ...
- Profesionálna praktická príprava je realizovaná v ...
- Profesionálna praktická príprava je realizovaná formou ...
- Cieľom hospitačnej praxe je ...
- Cieľom výstupovej praxe je ...
- Študent učiteľstva absolvuje počas profesijnej praktickej prípravy pedagogickú prax ...

2 MENTORING ŠTUDENTA UČITEĽSTVA CVIČNÝM UČITEĽOM



- Čo je mentoring?
- V akom vzťahu sú mentor a mentee?
- V čom spočívajú prínosy mentoringu?
- Aké fázy má mentoring ako proces?
- Čo je princípom formálneho a neformálneho mentoringu?
- Aké prístupy môže voliť mentor k mentee?
- Aké fázy má mentorský vzťah v profesijnej praktickej príprave?
- Kto je mentor v profesijnej praktickej príprave?
- Aké sú typy mentorov?
- Kto je mentee v profesijnej praktickej príprave?
- Aké sú úlohy a roly mentora (cvičného učiteľa) a menteeho (študenta učiteľstva)?
- Ako prebieha mentorský vzťah cvičného učiteľa mentora a študenta učiteľstva menteeho?

Mentoring je činnosť, ktorá nie je objavom modernej spoločnosti. Korene tejto činnosti siahajú hlboko až do príbehov gréckej mytológie, kde mentorom bol verný a oddaný priateľ a poradca Odyssea, ktorý sa podieľal na výchove jeho syna Télémachu a pripravoval ho na rolu panovníka. Dodnes je mentoring vnímaný ako proces starostlivého vedenia človeka, ktorý najprv pod dohľadom získava a upevňuje svoje vedomosti, zručnosti a skúsenosti.

Mentoring vo všeobecnosti je možné definovať ako vzťah medzi dvomi ľuďmi, ktorých cieľom je profesionálny rozvoj (Petrášová, Prausová & Štěpánek, 2014, s. 31). Murray (2001) vníma mentoring ako individuálny vzťah medzi skúseným a menej skúseným človekom za účelom učenia sa alebo rozvoja špecifických kompetencií. V tomto vzťahu figurujú dvaja účastníci – mentor a mentee (mentorovaný). Ich vzťah je transakčný proces, kde vedomosti môžu byť prenášané z jednej osoby na druhú a zároveň dochádza k budovaniu nových poznatkov na vlastných predchádzajúcich vedomostiach, porozumení, presvedčení a skúsenostiach (Heikkinen et al., 2012). Tento prístup je postavený na konštruktivizme. Pri mentoringu ide o rozvojovú aktivitu, kedy mentor ponúka pohľad na to, ako činnosť funguje, ako o nej premýšľať, akým spôsobom reagovať na výzvy a ako si ich má mentee osvojiť.

Mentoring je metóda na podporu rozvoja potenciálu mentorovaných, ich osobnosti, sebauvedomenia a sebadôvery. Pri mentoringu je potrebné vytvoriť priestor nie pre poučovanie, presadzovanie vlastného pohľadu mentora, ale priestor pre konštruktívnu diskusiu, uvedomenie si vlastného „ja“ menteeho (mentorovaného), svojej vlastnej cesty, spôsobu rozvoja.

Výskumy zamerané na mentoring a jeho efektívnosť v profesijnom rozvoji poukazujú, že mentorovaní jednotlivci sú spokojnejší a oddanejší svojej profesii ako nementorovaní jednotlivci (Wanberg, Walsh, & Hezlett, 2003). **Prínosy mentoringu** môžeme badať v dvoch rovinách. Jednou je vzťah k mentorovanému (menteemu), ktorý dosahuje svojím mentorovaním vyššie výkony, následne vyššie platové ohodnotenie a rýchlejší kariérny postup voči nementorovanému jedincovi. Druhou rovinou prínosu mentoringu je pozitívny dopad na mentora, ktorý úspešným vzťahom s menteem dosahuje pocit uspokojenia z pomoci jemu zverenému mentorovanému, pocit omladenia vo vlastnom profesijnom rozvoji, ako aj uvedomenie si problémov, perspektív dôležitých vo svojom odbore.

Mentoring ako proces sa vyznačuje štyrmi **základnými fázami** (American Psychological Association, 2006):

1. **Iniciačná fáza.** V tejto fáze mentoringu mentor aj mentee vstupujú do profesionálnej interakcie, ktorá by mala tvoriť pozitívny a pre oboch aktérov príjemný vzťah ako základ ich ďalšieho rozvoja. V ideálnom prípade potenciálni mentorovaní (mentees) si hľadajú skúsených, úspešných mentorov, ktorých vnímajú ako dobré vzory pre svoj ďalší rozvoj. Naopak mentori, ktorí majú snahu sa taktiež rozvíjať, hľadajú talentovaných jednotlivcov, ktorí sú trénovateľní. V štandardných podmienkach mentee majú k dispozícii zoznam mentorov, z ktorých si na základe vlastných skúseností, očakávaní a podmienok môžu vybrať svojho mentora. Proces tohto párovania je dôležitý pre ďalší priebeh mentoringu a tvorbu vzťahu medzi mentorom a menteem.
2. **Kultivačná fáza.** Je fázou učenia a rozvoja, v ktorej sa mentee učí od mentora (v tejto fáze ako kouča), a vytvára sa medzi nimi profesionálny vzťah. Mentor učí mentorovaného z vlastných skúseností a na základe vlastnej odbornosti. Spoločne analyzujú problémy v ich odbore a hľadajú potenciálne riešenia z ich pohľadov. Táto fáza je fázou hľadania riešení a efektívnej spolupráce pri rozvoji, fáza vytvárania profesionálnych pút.
3. **Fáza odlúčenia.** Je fázou ukončenia mentorského vzťahu, kedy mentee si vytvára vlastnú nezávislú identitu. Korektné ukončenie mentorovaného vzťahu je základom pre efektívny výsledok mentoringu. Dĺžka mentoringu je individuálna a do fázy odlúčenia

by mali dospieť mentor aj mentee uvedomením si naplnenia cieľov mentorovania. V tejto fáze je mentee schopný samostatne vykonávať svoju činnosť.

4. **Fáza redefinície.** Ide o fázu, v ktorej mentor a mentee môžu opätovne tvoriť vzťah, ale už na báze kolegiality či sociálneho priateľstva. V tejto fáze môže mentor nadviazať nový vzťah s novým mentee a mentee sa môže dostať do pozície mentora.

Vzťah mentora a mentee je založený na ich vzájomnej dôvere, rešpekte a snahe pomôcť a pomoc prijať. Ide o rozvíjajúci vzťah mentorovaného v jeho profesijnom rozvoji. Mentorský vzťah môže vzniknúť z vlastnej iniciatívy mentora či menteeho, kedy hovoríme o **neformálnom mentoringu**. Neformálny mentorský vzťah sa rozvíja spontánne, najčastejšie v rámci jednej organizácie. Je využívaný predovšetkým pri vstupe nového zamestnanca do organizácie. Najčastejším iniciátorom tohto vzťahu je mentee, ktorý potrebuje pomoc pri plnení úloh. Vzťah vytvorený medzi mentorom a menteeom treťou osobou či inštitúciou považujeme za **formálny mentoring**. Ide o plánované vytvorenie vzťahu, kedy efektívnosť mentoringu ovplyvňujú ciele, výber mentorov a mentee, usmernenia týkajúce sa frekvencie stretávania sa počas mentoringu.

Vznik mentorského vzťahu v rámci mentoringu je ovplyvnený viacerými činiteľmi, ktoré určujú **formy mentoringu** podľa (American Psychological Association, 2006):

- *Potrieb menteeho* (mentorovaného). Mentoring zameraný na poradenstvo vo všeobecnej alebo špecifickej odbornej oblasti; poradenstvo podľa otázok alebo problémov; kariérny rozvoj; etické a morálne vedenie; pomoc pri orientácii v profesionálnych zariadeniach, inštitúciách, štruktúrach; poradenstvo pri rozvoji profesionálnej identity.
- *Úloha a charakteristiky mentorov*. Mentoring zameraný na poskytnutie skúseného vzoru; povzbudenie, morálnu podporu; poskytnutie rád; navigáciu, sprevádzanie v odborných organizáciách, sieťach; profesionálny rast; prijímanie pomoci od menteeho.
- *Prostredia*. Mentoring zameraný na profesijnú organizáciu; spoločenstvo; virtuálne prostredie (internet); neformálne medzinárodné a národné siete.
- *Typov vzťahov*. Mentoring zameraný na vznik kariéry; vzťah učiteľ a žiak; vzťah profesionál profesionálovi; krátkodobé alebo dlhodobé mentorstvo; kolegiálnu spoluprácu.

V procese mentoringu je dôležitý spôsob komunikácie. Každý jedinec vyskytujúci sa v rôznych rolách (vedúci, zamestnanec, rodič, priateľ, zákazník a pod.) má vlastný spôsob jednania,

komunikácie či prejavov. Tento spôsob je ovplyvňovaný osobnosťou jedinca, no aj predstavou, ako sa v danej roli, situácii správať. V mentoringu taktiež platí, že vzťah mentora a menteeho je ovplyvnený vžitím sa do vlastnej aktuálnej role. Intervenciu vzťahu mentora a menteeho popisuje Heronov model (Petrášová, Prausová & Štěpánek, 2014, s. 49). Tento model rozoznáva dva základné prístupy a im prislúchajúce štýly intervencie.

Autoritatívny prístup mentoringu vychádza z posúvania informácií mentora k menteeu s priamymi návrhmi, čo má mentee urobiť. Vyznačuje sa príkazovým, informatívnym a konfrontačným štýlom. Pri *príkazovom štýle* mentor priamo radí, zadáva príkazy menteeu na základe vlastných názorov a pohľadov na situáciu. Pouča menteeho, ako sa správať a čo robiť v danej situácii. Mentor využívajúci *informatívny štýl*, posúva informácie menteeu s cieľom nasmerovať ho k ním prezentovanému riešeniu situácie. Napomáha lepšiemu porozumeniu situácie a navrhovaného riešenia. Pri *konfrontačnom štýle* mentor provokuje premýšľanie menteeho, konštruktívne poukazuje na prístupy a riešenia menteeho, čím mu umožňuje uvedomiť si ich a pomáha mu vyvarovať sa chýb.

Facilitatívny prístup mentoringu je postavený na podpore myslenia, riešení menteeho. Mentor sa snaží zvýšiť sebavedomie menteeho v smere nachádzania vlastných pohľadov, riešení a podpory vlastného rozhodovania sa. Mentor v rámci facilitatívneho prístupu má možnosť využívať *katarzný (očistný) štýl* postavený na pomoci menteeu uvedomiť si myšlienky, reakcie, ktorých si nebol pred mentoringom vedomý. *Katalytický (urýchľujúci) štýl* mentoringu umožňuje mentorovi sústrediť pozornosť na menteeho, jeho reflexiu, objavovanie seba samého, realizáciu vlastných riešení. V *podpornom štýle* facilitatívneho prístupu mentoringu mentor vedome buduje sebadôveru menteeho, oceňuje jeho kvality, poukazuje na prínosy a zámery.

V mentorskom vzťahu je potrebné rešpektovať etické princípy, založené na rešpekte, zodpovednosti, bezúhonnosti, spravodlivosti a akceptácii ľudských práv a dôstojnosti.

Mentoring v učiteľstve chápeme ako intencionálny dlhodobý situovaný proces podpory, ktorý je poskytovaný učiteľovi na pracovisku skúseným kolegom s cieľom facilitovať jeho procesy profesijného rozvoja (Píšová, & Duschinská et al., 2011, s. 46). Procesy profesijného rozvoja sú zamerané na profesijnú podporu a samotný profesijný rozvoj. V pedagogickej praxi sa najčastejšie uplatňuje formálny mentoring, kedy mentorovaný ja začínajúcim učiteľom alebo chce zvýšiť svoju kvalifikáciu ďalším vzdelávaním. Forma formálneho mentoringu je využívaná i v pregraduálnej príprave učiteľov, kedy mentorom je cvičný učiteľ pôsobiaci na základnej alebo strednej škole a menteeom je študent učiteľstva, budúci učiteľ.

Mentoring v pregraduálnej príprave predstavuje profesionálnu podporu a vedenie študenta učiteľstva skúsenejším pedagógom z praxe. Ide o inštruovanie, vysvetľovanie, poskytovanie konštruktívnej spätnej väzby, návodov, odporúčaní a predovšetkým poskytovanie podpory študentovi učiteľstva priamo v školskej praxi. Vo vzťahu mentora a menteeho v školských podmienkach je potrebná k efektívnosti mentoringu vzájomná dôvera, rešpekt, porozumenie a empatia. Mentor, cvičný učiteľ by sa mal v tomto vzťahu snažiť o akceptovanie cieľov a záujmov svojich mentorovaných zverencov, študentov učiteľstva.

Mentoring v príprave budúcich učiteľov v podmienkach pedagogickej praxe má 4 **etapy**:

- *Príprava.* Dochádza ku špecifikácii potrieb menteeho, cieľov činností a ujasnenie predstáv o spolupráci v napĺňaní cieľov daného typu pedagogickej praxe (rozhovor medzi mentorom a menteem pred začiatkom pedagogickej praxe).
- *Dohoda.* Mentor a mentee konzultujú pred začiatkom činnosti (hospitácia, výstup), dohodnú si ciele, pravidlá, postupy, detaily činnosti (rozhovor pred činnosťou).
- *Aktivácia.* Mentor a mentee konzultujú počas pracovnej fázy, pracujú na dosahovaní cieľov, prekonávajú spoločne výzvy (rozbor činností – náčuv, hospitácia, výstup).
- *Evalúácia.* Mentor a mentee zhodnotia a rekapitulujú celý proces, oceňujú a hodnotia (záverečné hodnotenie, správa o pedagogickej praxi).

Špecifickosť jednotlivých typov pedagogickej praxe študentov učiteľstva v pregraduálnej príprave si vyžaduje špecifický prístup mentorov. Študenti učiteľstva v podmienkach cvičných škôl realizujú demonštračnú, hospitačnú, asistentskú a výstupovú prax, ktoré sa líšia nielen formou realizácie, ale aj cieľmi, ktoré mentorský vzťah ovplyvňujú.

Každý mentorský vzťah je **jedinečný** a cyklický, kedy sa fázy striedajú: začiatok – rozvoj – stagnácia – opäť rozvoj (Hrbáčková, Suchánková, Lukášová, & Duhárová, 2014). Na začiatku vzťahu je dominantný mentor, ale postupom vzťah nadobúda vyváženosť, a mentor a mentee by sa mali dostať na rovnakú úroveň rešpektu a spolupráce.

Úspešnosť a efektívnosť mentoringu vychádza z úspešnosti a efektivity mentorského vzťahu mentora a menteeho. Základ efektívnosti vzťahu tvorí vzťah založený na dôvere, vzájomnom poznaní, zdieľaní skúseností, ponuke tipov smerujúcich k poznaniu triedy, s ktorou mentee pracuje, k plánovaniu výučby, hodnoteniu žiakov a facilitácii a reflexii vlastnej činnosti menteeho.

2.1 Mentor – cvičný učiteľ

Pojem mentor je v zahraničí a predovšetkým v anglicky hovoriacich krajinách bežne používaným pojmom. V našich podmienkach a spoločnosti sa tento pojem do popredia dostáva až posledné desaťročia. Mentor je obvykle chápaný ako niekto, kto dokáže pomôcť, poradiť, povzbudiť, či byť oporou a vzorom. Mentora v širšom ponímaní vnímame ako skúseného radcu a priateľa, ktorý je pre mentorovaného motivačným stimulom. Mnohí autori označujú mentora aj ako kritického priateľa, ktorý konštruktívne zdôrazňuje aj iné riešenia problémov. Tradične sa za mentora považuje staršia, múdrejšia, viac skúsenejšia osoba, a mentee (mentorovaný) zase mladšia, menej skúsená (Kostovich & Thurn, 2006; Higgins & Kram, 2001). Avšak modernejšie pohľady na to, kto je mentor, hovoria o tom, že ním môže byť aj spolupracovník, rovesník, niekto rovnocenný v postavení aj vo veku (Smith, 2007).

Mentor je definovaný ako profesionálne skúsenejší tvorca podmienok pre svojho mentorovaného klienta potrebných na získavanie nových vedomostí a zručností, pre rozvoj talentu a záujmov mentorovaného (DuBois a Karcher, 2006, s. 4). Mentor mentee mu pomáha, sleduje jeho profesijný rozvoj a hodnotí pokroky. V literatúre nájdeme i negatívne pohľady, kedy mentorovi sú pripisované činnosti súvisiace s poučovaním, kritizovaním, napomínaním. Najvýstižnejšia charakteristika pojmu mentor sa vzťahuje na činnosti mentora v mentorskom vzťahu (EMCC: European Mentoring & Coaching Council, 2008):

M – modeling (modelovanie, vytváranie, kreovanie)

E – encourage (podpora),

N – nurturing (starostlivosť),

T – teaching (učenie),

O – opportunity (príležitosť),

R – relationship (vzťah).

Činnosti mentora sú naviazané na tvorbu a podporu mentorského vzťahu medzi mentorom a mentee. Mentor môže v tomto vzťahu vystupovať v troch základných rolách podľa koncepcie rolí mentora „3C“ – consultant (**konzultant**), collaborator (**spolupracovník**), coach (**kouč**) (Lipton, & Wellman, 2003). V roli konzultanta poskytuje podporu, snaží sa vytvoriť vzťah a byť modelom pre menteeho. V roli spolupracovníka podporuje rast menteeho, asistuje mu, prispôsobuje proces mentoringu potrebám mentorovaného. Mentor v roli kouča poskytuje

menteemu emocionálnu podporu, povzbudenie a spätnú väzbu profesionálnym spôsobom. Vo všetkých rolách je potrebná dôvera, vzájomné porozumenie a recipročný vzťah.

Mentor sa okrem týchto troch základných rolí môže realizovať ešte v čiastkových rolách, ako:

- **podporovateľ** – pomáha rozvíjať menteeho osobnostne a profesionálne, poskytuje rady, konštruktívnu spätnú väzbu, chráni pred nepríjemnými situáciami,
- **model** – je príkladom, vzorom pre menteeho, predovšetkým vo svojej profesii, integruje teóriu a prax v profesii,
- **facilitátor** – poskytuje usmernenia a podporu, vytvára príležitosti na vykonanie úlohy, umožňuje menteemu poznávať seba samého,
- **pozorovateľ** - sleduje menteeho pri činnosti, hospituje,
- **spolupracovník** – identifikuje potreby menteeho, poskytuje mu pomoc, vytvára pre neho bezpečné prostredie a používa tímový prístup,
- **priateľ** – povzbudzuje menteeho v nových úlohách, výzvach, poskytuje konštruktívnu spätnú väzbu o chybách, nedostatkoch, je kritickým priateľom,
- **tréner – učiteľ** – učí základné zručnosti a poskytuje zdroje, špecifické pokyny pre vykonávanie úloh,
- **ochranca** – chráni menteeho pred nepríjemnými situáciami, obhajuje jeho činnosti a reakcie, stará sa o neho v profesijnej oblasti,
- **kolega** – správa sa k menteemu ako ku kolegovi, ktorý je súčasťou profesie, obhajuje ho v organizácii,
- **hodnotiteľ** – poskytuje menteemu spätnú väzbu, hodnotí jeho pokrok a zapája ho do procesu hodnotenia,
- **komunikátor** – zdieľa svoje odborné vedomosti a zručnosti, využíva rôzne komunikačné metódy,
- **manažér** – zabezpečí, aby sa mentee oboznámil so zvyklosťami praxe (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Lopez-Real & Kwan, 2005).

Mentora považujeme za reflexívneho praktika. Reflektuje tak svoju mentorskú činnosť, ako i činnosť jemu zvereného menteeho. Jeho úlohou je podnietiť menteeho k úvahám o svojej činnosti, priniesť kritickú reflexiu praxe, podporiť autonómiu menteeho a viesť ho k efektívnym praktikám.

Mentor sa v mentorskom vzťahu taktiež rozvíja, pretože preukazuje svoju odbornosť, zdieľa s menteem svoje schopnosti, získava pohľad budúceho príslušníka profesie, buduje si vzťahy

s novými kolegami, potencionálnymi kolegami na pracovisku. Taktiež sa zlepšuje v načúvaní, poradenstve a manažovaní.

Cvičný učiteľ v pozícii mentora je neoddeliteľnou súčasťou pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva. Cvičný učiteľ v troch základných rolách vystupuje ako konzultant, spolupracovník a kouč.

V role **konzultanta** cvičný učiteľ poskytuje informácie o procesoch, postupoch priamo v praxi. Mentee mu predstavuje návrhy, riešenia pedagogických situácií, tipy, ako riadiť triedu. Rozvíja pozorovacie (hospitačné) schopnosti menteeho, upriamuje jeho pozornosť na situácie, ktoré sú bežné, alebo aj neštandardné v pedagogickej praxi.

Rola **spolupracovníka** poskytuje mentorovi, cvičnému učiteľovi, možnosti spolupráce pri plánovaní výučby, pri rozhodovaní, či riešení problémových situácií. Dôležitosť tímovej práce sa prejavuje v tvorbe stratégií a spôsobov realizácie výučby, spoločného plánovania výučby, či výbere vyučovacích metód. Ide o rolu, v ktorej mentor dáva najavo rešpekt mentee mu a očakáva kolegiálny vzťah.

V role **kouča** mentor podporuje rozvoj profesijného myslenia budúceho učiteľa menteeho, jeho autonómiu. Rozvíja potenciál menteeho v oblasti sebariadania, riešenia problémov a učenia. Mentor sa sústreďuje na reflexiu činnosti menteeho, kladie reflexívne otázky zamerané na zistenie úspechov či obáv menteeho (Píšová & Duschinská et al., 2011).

Cvičný učiteľ ako mentor v čiastkových rolách podporuje študenta učiteľstva v jeho činnosti, poskytuje mu rady týkajúce sa vyučovacieho procesu, jeho projektovania, procesu učenia sa žiaka. Poskytuje mu konštruktívnu spätnú väzbu, zapája študenta do procesu reflexie, sebahodnotenia a hodnotenia. Vytvára mu podmienky pre jeho realizáciu, povzbudzuje ho pri využívaní nových vyučovacích metód, vytvára mu bezpečné prostredie. Zároveň sa k nemu správa ako ku kolegovi, rovnocennému partnerovi, ktorý je v procese stávania sa učiteľom. Sám je pre neho vzorom, tak profesionálnym, ako aj osobnostným. V procese pedagogickej praxe umožňuje študentovi hospitovať na jeho vyučovacích hodinách a zároveň v ďalšej fáze sám hospituje činnosti študenta. Pomáha študentovi pripraviť sa na proces výučby, koriguje jeho plánované činnosti v rámci projektu vyučovacej hodiny, korekcie zdôvodňuje. Realizuje rozborové hodiny so študentom s cieľom nielen pripraviť študenta na pedagogickú činnosť, ale po realizácii výstupu či hospitácii aj naštartovať proces reflexívneho myslenia a správania sa študenta (bližšie kap. 2.2 Mentee – študent učiteľstva).

2.2 Mentee – študent učiteľstva

V mentorskom vzťahu vzájomne intervenujú mentor a mentee. V odbornej literatúre sa stretávame so synonymom pojmu mentee, a to mentorovaný, zverenec, učeň. **Mentee** je osoba, ktorá je uvádzaná do praxe v určitom odbore skúseným odborníkom (Kraus, 2005, s. 514). Mentee je partnerom mentora v mentorskom vzťahu. **Činnosti menteeho** sa odvíjajú od činností mentora v jeho čiastkových rolách.

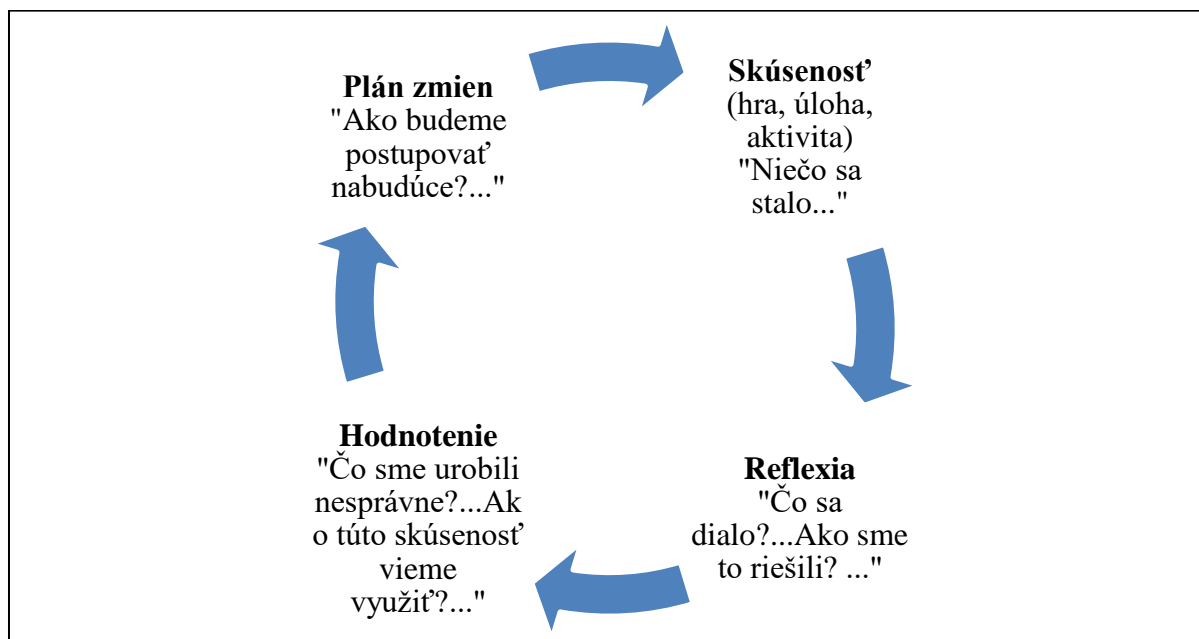
Ak je mentor v role podporovateľa, mentee je otvorený činnostiam, počúva mentora, plní úlohy mentora, rešpektuje jeho poradenstvo a podporu, reflektuje spätnú väzbu od mentora a dokumentuje vlastný pokrok. Ak sa mentor nachádza v roli modelu, má mentee možnosť sledovať činnosť mentora, zaznamenávať si ju, diskutovať o činnosti mentora, hľadať zdôvodnenia jeho konania, uvažovať o vlastnej praxi a porovnávať svoju činnosť s činnosťou mentora. Ak mentor je v roli facilitátora, mentee mu tým pripravuje vhodné podmienky na jeho aktívnu účasť na mentorskom vzťahu. Mentee sám iniciuje úlohy, reflektuje činnosť mentora aj svoju, diskutuje o reflexii s cieľom objasniť ciele a svoj profesionálny pokrok. Využíva príležitosti, ktoré mu poskytuje mentor, rieši plánované aj neplánované úlohy a preberá zodpovednosť za vlastné učenie. Mentor v roli spolupracovníka vytvára podmienky pre menteeho, aby sa začlenil do pracovného kolektívu a reálnych činností. Mentee zdieľa svoje nápady, návrhy riešení úloh, problémov, iniciuje spoluprácu s ostatnými, dôsledne počúva a prijíma rady ostatných. Začína pracovať samostatne po boku mentora. Rola mentora ako hodnotiteľa vytvára priestor, aby mentee oboznámený s kritériami hodnotenia usmerňoval svoju činnosť vedúcu k naplneniu týchto kritérií. Sám realizuje sebahodnotenie plnenia úloh, svojej komplexnej činnosti, pričom využíva spätnú väzbu mentora (Ambrosetti & Dekkers, 2010).

Mentoring je interaktívny proces, v ktorom dochádza ku vzájomnému dynamickému ovplyvňovaniu menteeho mentorom a taktiež mentora menteeom. Mentee na začiatku mentorského vzťahu potrebuje viac podpory od mentora, vedenie, smerovanie ako v závere mentorského vzťahu. Proces mentoringu v školskej praxi je ovplyvnený zodpovednosťou mentora a menteeho.

Mentee zodpovedá za pravidelný kontakt s mentorom, aktívne sa podieľa na rozvoji ich mentorského vzťahu. Mentee postupuje podľa svojho vopred vypracovaného plánu mentoringu, rešpektuje ciele a záväzky, zachováva dôvernosť, je vnímavý k spätnej väzbe mentora a využíva príležitosti na svoj profesijný rozvoj.

Študent učiteľstva sa v role mentee dostáva do praxe základných a stredných škôl, kde na svoju praktickú činnosť dostáva prvýkrát spätnú väzbu priamo od skúsenejšieho kolegu z praxe. Mentee mu sa vytvára priestor pre získanie informácií priamo v praxi o školských pracoviskách, žiakoch a vyučovacom procese. Cieľom mentorigu študenta učiteľstva je nielen uviesť ho do praktických podmienok výučby, ale predovšetkým, aby si reflexiou a sebareflexiou uvedomil edukačný proces, svoj vzťah k žiakom i k sebe samému ako budúcemu učiteľovi. Reflexia je neoddeliteľnou súčasťou mentorského vzťahu.

Reflexia, v súvislosti s inovačnými trendmi a profesionalizáciou učiteľstva má nadrozmerný charakter, nevzťahuje sa len na edukačný proces, ale na celý profesijný rozvoj učiteľa a jeho profesijné kompetencie. Korthagen (2011) stavia reflexiu na procese skúsenostného učenia, ktoré vychádza z Kolbovho cyklu učenia sa zážitkom (obr. 1). V tomto procese v rôznej miere prechádza od herca k pozorovateľovi a opačne (Kolb, 1984, s. 31).



Obrázok 1 Kolbov cyklus učenia sa zážitkom
(Zdroj: vlastné spracovanie podľa Kolb, 1984)

V rámci mentorigu študenta učiteľstva je vhodné použiť model reflexie ALACT, v ktorom je **reflexia** postavená na ideálnom cyklickom procese a prebieha vo viacerých **fázach**:

- **Konanie.** Fáza je zameraná na získanie osobnej skúsenosti menteeho. Dochádza v nej ku konfrontácii predchádzajúcich skúseností s teóriou a k vytvoreniu osobnej skúsenosti z tohto potencionálneho konfliktu. Túto fázu sprevádza emocionálne prežívanie, pocity a postoje, ktoré rozhodujú o potrebe vyvolania zmeny, a teda ochote pristúpiť k reflexii.

- **Spätný pohľad na konanie.** Ide o premýšľanie o vlastnom vyučovaní. Fáza je smerovaná k rozvoju podrobnejšieho vnímania, kedy mentee na seba nazerá akoby očami niekoho iného. Pokúša sa popisovať, čo chcel urobiť, ako to urobil, ako sa cítil on či samotní žiaci. Vede fiktívny rozhovor sám so sebou o situácii, ktorú prežil a nazerá na jej možné riešenia a priebehy v závislosti od jeho konania. Dôležitým sa ukazuje pritom pocit bezpečia na eliminovanie frustrácie, neistoty či zlyhávania.
- **Uvedomenie si podstatných prvkov.** Vo fáze ide o nachádzanie väzieb. Dochádza ku konfrontácii reflektujúceho sa menteeho, jeho ideálneho a skutočného ja. Fáza nesmie byť len o posudzovaní nedostatkov, má vytvárať príležitosť pre generalizáciu problému a jeho explicitné pomenovanie. Jej záverom by malo byť vytvorenie osobnej potreby nájsť v teoretickom základe odpovede na praktickú skúsenosť.
- **Vytvorenie alternatívnych postupov.** Fáza smeruje k vytvoreniu nového konceptu ďalšej činnosti. Mentee si v nej uvedomuje, že jeho pôvodný postup nesmeroval k dosiahnutiu cieľa alebo bol nedostatočný, a preto hľadá a volí nové riešenie. V tejto fáze je potrebná podpora a zdôraznenie silných stránok, aby sa vytvoril priestor pre samostatnosť a odhodlanie zmeniť zaužívaný postup.
- **Vyskúšanie nových postupov.** Ide o počiatočnú fázu cyklu, pri ktorej sa zameriavame na novú praktickú skúsenosť (Kasáčová, 2005; Korthagen, 2011, s. 115 – 132).

Študent učiteľstva v role mentee má nevýhodu voči iným mentee v iných oblastiach, pretože počas pedagogickej praxe mu je mentor pridelený a nemá možnosť si sám ho zvoliť. Avšak to neznamená, že jeho mentoring je predurčený k neúspechu. Mentori sú precízne vyberaní a zaraďovaní do databázy mentorov dostupných pre jednotlivé typy praxí. Z uvedeného je dôležité, aby si mentee uvedomil svoje postavenie v mentorskom vzťahu a umožnil mentorovi zodpovedne pracovať na rozvoji jeho profesijných kompetencií.

Mentee má umožniť mentorovi pripraviť mentorský plán s prihliadnutím na špecifiká menteeho, o ktorých informuje na úvodných stretnutiach pri diskusii. Mentee má byť otvorený spätnej väzbe mentora, rešpektovať mentora, podieľať sa na dosahovaní stanovených cieľov počas mentoringu a prijímať nové podnety, nápady, stratégie. Mentee si musí uvedomiť, že hlavným cieľom jeho mentorovania je jeho profesijný rozvoj. Musí pritom myslieť na to, že mentor ho nedokáže všetkému naučiť, práve naopak, za pomoci mentora má v sebe objaviť, čo všetko dokáže realizovať implementáciou svojich teoretických vedomostí.

2.3 Mentor a mentee počas pedagogickej praxe

Pedagogická prax (charakterizovaná v kapitole 1.4) je jednou z foriem profesijnej praktickej prípravy, ktorá prebieha priamo v školskom prostredí. Je povinnou súčasťou prípravy budúcich učiteľov s cieľom prepojiť teoretické vedomosti s praktickými skúsenosťami v podmienkach reálneho školského prostredia a zacvičiť budúceho učiteľa v činnostiach učiteľskej profesie (Petříková & Orosová, 2018).

V procese pedagogickej praxe v podmienkach vysokých škôl a pregraduálnej prípravy je vzhľadom na jednotlivé typy praxe študentovi alebo študentom pridelený cvičný učiteľ. V podmienkach UPJŠ sú cviční učители vyberaní z databázy cvičných učiteľov, ktorú aktualizujú každoročne všetky cvičné školy UPJŠ na základe zaslaných kritérií na cvičného učiteľa. Cvičného učiteľa prideľuje študentovi/študentom asistent pedagogických praxí po konzultácii a súhlase predmetového didaktika. Pri hospitačnej praxi je cvičný učiteľ vybraný pre skupinu študentov (max. 6), pri výstupovej praxi je jeden cvičný učiteľ pre jedného študenta. Z pohľadu mentoringu je pri hospitačnej praxi mentorom cvičný učiteľ, ktorý mentoruje skupinu študentov – mentees. Pri výstupovej praxi je cvičný učiteľ mentor a jemu pridelený študent učiteľstva je mentee.

Pedagogická prax je z pohľadu mentoringu zameraná na intervenciu mentora a menteeho. Filová (2000, s. 216) rozoznáva **typy intervencie** počas pedagogickej praxe študenta učiteľstva, kedy mentor:

- stimulujúca – podnecuje k opakovaniu úspešných výkonov,
- inhibujúca – potláča nežiaduce, neúspešné výkony,
- direktívna – sústreďuje sa na požiadavky, príkazy, výčitky, kritiku a negatívne hodnotenie,
- nedirektívna – podporuje priaznivú klímu triedy, vlastným príkladom poukazuje na pozitívnu či negatívnu skúsenosť,
- dopredu pôsobiaca – poskytuje rady a odporúčania pre metodickú prípravu, pre výber učiva, upozorňuje na kritické momenty v učive, správanie sa triedy, špecifiká triedy či žiaka, eliminuje rizikové kroky menteeho,
- spätne pôsobiaca – hodnotí konštruktívne, chváli aj kritizuje.

Intervencia je možná i z pohľadu objektu zamerania, kedy sa mentor sústreďuje na :

- žiaka, učivo, postupy vo vyučovacom procese, postupy študenta,

- prípravu vyučovacieho procesu, realizáciu vyučovacej hodiny, hodnotenie výsledkov vyučovacieho procesu (reflexia, sebareflexia),
- vonkajšiu zložku zručností (na výkon),
- vnútornú zložku zručností (predstava, kognitívna skúsenosť, afektívny prežitok, štýl učenia sa zručnostiam a pod.).

Intervencie vo vzťahu mentora a menteeho v pedagogickej praxi sú veľmi rozsiahle a špecifické. Je potrebné na ne nazerať z viacerých uhlov a brať v úvahu kritériá, na ktoré sa viažu. Mentoring je vnímaný ako proces, no v pedagogickej praxi sa môže javiť ako jednorazová aktivita. Pre menteeho je mentor počas pedagogickej praxe neznámym učiteľom, s ktorým má veľmi málo priestoru lepšie sa spoznať. Platí to samozrejme aj v opačnom smere, preto je dôležité postupovať podľa navrhovaných krokov (navrhnuté aj na základe odporúčaní cvičných učiteľov UPJŠ počas workshopu k mentoringu študenta učiteľstva), aby mentorský vzťah smeroval k **efektívnemu mentoringu**:

1. Príprava menteeho na mentoring.

Prebieha v rámci inštruktáže k pedagogickej praxi. Je povinnou súčasťou hodnotenia predmetu. Študentovi sú poskytnuté informácie o priebehu mentoringu, o jeho právach a povinnostiach v rámci mentorského vzťahu. Mentee má k dispozícii podklady k realizácii pedagogickej praxe.

V rámci hospitačnej praxe je vytvorená skupina študentov (max. 6), ktorým je pridelený jeden mentor. Skupina má svojho zástupcu, prostredníctvom ktorého komunikuje s mentorom (upresnenie termínov stretnutí a pod.). Ak hospitačná prax je formou týždenných hospitácií, vždy na inej škole, mentee má viacero mentorov.

2. Príprava mentora na mentoring.

Cviční učitelia mentori sú pre mentoring v rámci pedagogickej praxe pripravovaní na metodických seminároch a odborne je im poskytnutá pomoc prostredníctvom odborných workshopov. Mentori majú vopred k dispozícii materiál a podklady k pedagogickej praxi. Sú informovaní o cieľoch praxe, očakávaniach, o ich právach a povinnostiach. Počas trvania praxe majú k dispozícii konzultácie s asistentom pedagogických praxí (po organizačnej stránke) a predmetovým didaktikom (supervízorom po odbornej stránke).

3. Úvodné stretnutie mentora a menteeho.

Úvodné stretnutie mentora a menteeho prebieha pred začiatkom pedagogickej praxe v škole mentora, kedy si mentor a mentee stanovia, na základe im dostupných materiálov, podmienky ďalšieho stretávania a organizáciu. Tzn. pripraví si harmonogram ich stretnutí a činností, rozvrh, kedy budú realizovať hospitácie, vlastné výstupy menteeho, rozborové hodiny a prípravné stretnutia k výučbe. Mentor uvedie mentee do aktuálneho stavu v škole (aké sú podmienky na výučbu, špecifiká školy či individuálne charakteristiky žiakov).

4. Pravidelné stretnutia mentora a menteeho.

Pravidelné stretnutia mentora a menteeho sa realizujú podľa pripraveného harmonogramu. Pred vyučovacou hodinou, či už hospitačnou alebo výstupovou, prebieha stretnutie mentora a menteeho. Mentor kladie otázky smerované k očakávaniu menteeho, vyjadruje svoje odporúčania k príprave menteeho na hospitáciu alebo výstup. Pri príprave na hospitáciu mu poskytne relevantné informácie, ktoré môžu zefektívniť proces i výsledok hospitácie. Pri samostatných výstupoch menteeho mentor vedie mentorský rozhovor s cieľom pripraviť menteeho na výučbu, usmerniť jeho činnosti.

Po vyučovacej hodine, resp. hodinách hospitácií alebo výstupov mentor vedie mentorský rozhovor smerujúci k hodnoteniu činnosti menteeho. Analyzujú priebeh vyučovacej hodiny, sústreďujú sa v rozhovore na oblasti vo vzťahu k žiakovi, k vyučovaciemu procesu a k samotnému menteemu. Metodický rozbor mentor nesmeruje iba na samotný proces, ale i prežívanie menteeho. V tejto fáze sa mentor preukazuje ako reflexívny praktik a facilitátor. Vedie menteeho k uvažovaniu nad vlastnou činnosťou a k návrhom na zmenu.

Pri oboch typoch pedagogických praxí je potrebné, aby cvičný učiteľ v role mentora:

- vystupoval ako kolega menteeho,
- rešpektoval menteeho individuálne vedomosti a skúsenosti,
- prejavoval mu značnú mieru porozumenia,
- nemal iba jeden nosný model vyučovania ako správny, pevný,
- komentuje, vysvetľuje menteemu, ale i sám pozorne načúva menteemu,
- pomáha menteemu rozvíjať jeho nezávislosť, prostredníctvom reflexie, sebahodnotenia (Wallace, 1991).

Mentor by mal implementovať do mentorského vzťahu vyššie uvedený **konštruktivistický prístup**, nie preskriptívny, pod vplyvom ktorého:

- správa sa autoritatívne,
- predstavuje jediný zdroj odbornosti,
- kritizuje,
- poukazuje na jediný správny model výučby (jemu vlastný),
- nevytvára priestor k vyjadreniu sa menteeho,
- zachováva si za každú cenu autoritu (Wallace, 1991).

Mentor a mentee v tejto fáze vychádzajú predovšetkým z hlavných metód, a to pozorovania a rozhovoru. Metóda pozorovania je uplatňovaná smerom k mentorovi, kedy mentee pozoruje mentora nielen pri vyučovacom procese, ale i pri analýze, rozbere, rozhovore, v bežných podmienkach školy pri riešení problémov a situácií. Pri pozorovaní mentor sleduje činnosť menteeho v procese prípravy, realizácie vyučovacej hodiny z aspektu didaktického, pedagogického, psychologického i sociálneho. Mentor pozoruje menteeho ako komplexnú osobnosť budúceho učiteľa.

Metóda rozhovoru je postavená na vzájomnom rešpekte, konštruktivistickom prístupe. Mentor vytvára menteemu priestor na uvedomenie si vlastnej činnosti, vlastného ja v tomto procese a na hľadanie spoločných možných riešení problémov, ktoré sa počas mentoringu vyskytli. V rozhovore sú mentor aj mentee rovnocennými partnermi. Mentee by mal cítiť dôveru k mentorovi a jeho snahu pomôcť mu v jeho profesijnom rozvoji.

5. Záverečné stretnutie mentora a menteeho.

Záverečné (evaluačné) stretnutie mentora a menteeho sumarizuje celé mentorské pôsobenie. Mentor poskytuje ucelené hodnotenie menteemu vo vzťahu k žiakom, vyučovaciemu procesu, k sebe samému ako budúcemu profesionálovi. Konštruktívne hodnotí celý proces mentoringu. Spoločne analyzujú záverečnú správu vypracovanú mentorom a diskutujú o odporúčaníach vo všetkých sledovaných a rozvíjaných oblastiach menteeho.

V procese mentoringu počas pedagogickej praxe študentov učiteľstva je vhodné využívať pozorovacie, hospitačné, reflexívne záznamy, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou analytických, reflexívnych či hodnotiacich stretnutí mentora a menteeho (sú súčasťou prílohovej časti publikácie).



Dokážem doplniť:

- Mentoring je ...
- Prínosom mentoringu je pre mentora ...
- Prínosom mentoringu je pre menteeho ...
- Mentoring sa realizuje ako proces a má fázy ...
- Mentor a mentee sú vo vzťahu ...
- Princípom formálneho/neformálneho mentoringu je ...
- Mentor k mentee mu môže voliť prístup ...
- Mentoring v učiteľstve je špecifický ...
- Fázy mentorského vzťahu v profesijnej praktickej príprave sú ...
- Mentor v profesijnej praktickej príprave je ...
- Rozoznávame typy mentorov ...
- Mentee v profesijnej praktickej príprave je ...
- Základom mentorského vzťahu je reflexia ...
- Úlohy mentora (cvičného učiteľa) sú ...
- Úlohy menteeho (študenta učiteľstva) sú ...
- Typy intervencie v mentorskom vzťahu cvičného učiteľa a študenta učiteľstva sú ...
- Priebeh efektívneho mentoringu sa vyznačuje fázami ...

3 PROTOKOLY MENTORINGU V PEDAGOGICKEJ PRAXI

Mentoring, ako sme vyššie uviedli, je forma kolegiálnej pomoci. Túto kolegiálnu pomoc poskytuje cvičný učiteľ ako mentor jemu pridelenému študentovi učiteľstva ako menteemu. Ide o vzájomnú pomoc mentora menteemu a menteeho mentorovi. Vzájomnými hospitáciami a rozborom činností sa v rámci mentorského vzťahu zlepšuje vo svojej roli každý z nich. Aby mentorský vzťah a výsledok mentoringu bol čo najviac efektívny, navrhli sme v tejto časti príručky protokoly mentoringu zamerané na jednotlivé činnosti mentora a menteeho vo vyučovacom procese, aj mimo neho. Protokoly vychádzajú z profesijných štandardov začínajúceho učiteľa, o.i. i profilu absolventa, ktorý ich kopíruje. Vyžadujú do značnej miery zámernú profesijnú reflexiu, ktorá koriguje a modifikuje edukačnú prax a profesijné učenie sa. Profesijná reflexia pozostáva zo štyroch fáz (Smyth, 1989):

- **opisná fáza** – Čo robím?; Čo som robil?
- **informujúca fáza** – Aký to má zmysel?; O aké princípy stojace v pozadí sa opieram?
- **konfrontačná fáza** – Ako som sa stal takým, akým som?; Čím by som to mohol zdôvodniť?
- **rekonštruktívna fáza** – Ako by som mohol robiť veci inak?














































Tieto fázy paralelne vstupujú do fáz mentorského vzťahu (Lacina, Rozmahel & Kominácká, 2016):



- **identifikácia** problému a jeho príčiny – mentor vedie menteeho parafrázovaním a reflektovaním k popisu problému a zisteniu jeho príčiny,
- **zmena vnímania** problému – mentor smeruje menteeho metódou spochybňovania a cieľenými otázkami k inému uhlu pohľadu na problém,
- pomoc pri **riešení problému** – pozitívnu motiváciou a metódou konštruktívnej spätnej väzby mentor napomáha efektívnemu riešeniu problému menteeho.

Navrhnuté protokoly sú pomôckou pre mentorov a mentee pri realizácii mentorského rozhovoru, rozboru náčuvov a realizovaných vyučovacích hodín či činností učiteľa. Vychádzajú z profesijných štandardov v troch oblastiach kompetencií učiteľov – žiak, výchovno-vzdelávací proces, profesijný rozvoj. Je len na mentorovi a menteem, ako si nastavia pravidlá na začiatku mentorského vzťahu a ako budú s protokolmi navzájom pracovať, pretože sú navrhnuté pre oboch obsahovo rovnaké, čo potvrdzuje princíp vzájomnej kolegiálnej pomoci a rovnosti mentora a menteeho v mentorskom vzťahu. Hodnotenie v protokoloch je predmetom vzájomného mentorského rozhovoru s analýzou a reflexiou vlastnej činnosti.

3.1 Protokol mentoringu – hospitácia / náčuv (oblasť žiak)









































Protokol mentoringu – hospitácia / náčuv (oblasť žiak)

	Hodnotenie
Kompetencia / vedomosti / spôsobilosti menteeho	     <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Identifikácia vývinových a individuálnych charakteristík žiaka	
<ul style="list-style-type: none"> • ovláda/m biologické, psychologické a sociologické aspekty vývinu žiakov 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m teoretické východiská pedagogickej diagnostiky 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • tvorivo a efektívne využíva/m vedomosti na identifikovanie individuálnych charakteristík žiaka 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • má/m základné praktické skúsenosti s identifikáciou individuálnych charakteristík žiaka 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Identifikácia psychologických a sociálnych faktorov učenia sa žiaka	
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m a chápe/m koncept inštitucionálneho socializačného procesu v širších sociálno-vedných súvislostiach 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • identifikuje/m učebný štýl a individuálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov (intaktní žiaci, žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami) 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • identifikuje/m individuálne charakteristiky žiaka 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Identifikácia sociokultúrneho kontextu vývinu žiaka	
<ul style="list-style-type: none"> • ovláda/m problematiku multikulturality vo vzťahu k žiakovi 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>












<ul style="list-style-type: none">• má/m základné praktické skúsenosti s identifikáciou špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov v sociokultúrnom kontexte	
<ul style="list-style-type: none">• akceptuje/m diverzitu žiakov v sociokultúrnom kontexte	

3.2 Protokol mentoringu – hospitácia / náčuv (oblasť výchovno-vzdelávací proces)

Protokol mentoringu – hospitácia / náčuv (oblasť výchovno-vzdelávací proces)



















































Kompetencia / vedomosti / spôsobilosti menteeho	Hodnotenie
	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Ovládanie obsahu a didaktiky vyučovacích predmetov	
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m základný obsah, metodológiu a epistemológiu disciplín svojej predmetovej špecializácie v súlade s potrebami vzdelávania na nižšom/vyššom sekundárnom stupni 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m metodológiu pedagogického výskumu 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m aktuálne štátne vzdelávacie programy a povinnú školskú dokumentáciu 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • transformuje/m vedecký systém odboru do didaktického systému vyučovacieho predmetu 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • orientuje/m sa vo všeobecne záväzných právnych predpisoch vzťahujúcich sa k práci učiteľa, v pedagogickej dokumentácii, ďalšej dokumentácii, v ostatných koncepčných a strategických dokumentoch a materiáloch školy 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Plánovanie a projektovanie vyučovania	
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m aplikáciu a integráciu teoretických základov projektovania, realizácie a hodnotenia vo vyučovaní 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m teoretické i praktické súvislosti odborovej didaktiky v príslušnej špecializácii, najmä s ohľadom na projektovanie výučby v školskej triede 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>




<ul style="list-style-type: none"> • má/m základné praktické skúsenosti s plánovaním a organizovaním činnosti jednotlivcov a skupín žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese 	
<ul style="list-style-type: none"> • má/m základné praktické skúsenosti s vymedzením cieľov vyučovania a ich formuláciou v podobe učebných požiadaviek 	
<ul style="list-style-type: none"> • má/m základné praktické skúsenosti s didaktickou analýzou učiva (rozložením obsahu učiva na základné prvky – fakty, pojmy, vzťahy, postupy) 	
<ul style="list-style-type: none"> • má/m základné praktické skúsenosti s výberom základného a rozvíjajúceho učiva v kontexte s edukačnými cieľmi a individuálnymi potrebami žiakov 	
<ul style="list-style-type: none"> • má/m základné praktické skúsenosti s voľbou úloh a činností pre žiakov 	
<ul style="list-style-type: none"> • dokáže/m posúdiť vhodnosť a reálnosť plánovania 	
Realizácia vyučovania	
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m súčasné teoretické modely kognitívnej socializácie a vzdelávania žiaka 	
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m vyučovacie metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka 	
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m stratégie, metódy a formy rozvíjania gramotnosti žiaka (čitateľská, finančná, informačná a pod.) 	
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m zásady efektívnej komunikácie 	
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m vplyv verbálnej a neverbálnej komunikácie na klímu v triede 	
<ul style="list-style-type: none"> • adaptuje/m vzdelávacie programy v príslušných disciplínach na výchovno-vzdelávacie a špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov, na konkrétne podmienky školskej triedy a druhu školy 	
<ul style="list-style-type: none"> • má/m základné praktické skúsenosti s rozvíjaním kľúčových kompetencií žiakov 	

<ul style="list-style-type: none"> • má/m základné praktické skúsenosti s riadením výchovno-vzdelávacej činnosti a učenia sa skupín a celých tried 	
<ul style="list-style-type: none"> • má/m základné praktické skúsenosti s monitorovaním a ovplyvňovaním klímy v triede 	
<ul style="list-style-type: none"> • má/m základné praktické skúsenosti s efektívnou komunikáciou so žiakmi 	
<ul style="list-style-type: none"> • má/m základné praktické skúsenosti s využívaním materiálnych a technických prostriedkov vo vyučovaní 	
<ul style="list-style-type: none"> • vedie/m žiakov k pochopeniu a uvedomelému dodržiavaniu zásad bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci a základov ochrany životného prostredia 	
Hodnotenie priebehu a výsledkov vyučovania a učenia sa žiaka	
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m filozoficko-metodické východiská, formy a druhy hodnotenia žiaka a ich psychodidaktické aspekty 	
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m metodické pokyny týkajúce sa hodnotenia a klasifikácie žiakov 	
<ul style="list-style-type: none"> • má/m základné praktické skúsenosti s hodnotením žiakov vzhľadom na ich vývinové a individuálne charakteristiky 	
<ul style="list-style-type: none"> • má/m základné praktické skúsenosti s využívaním rôznych foriem a metód hodnotenia 	
<ul style="list-style-type: none"> • má/m základné praktické skúsenosti s reflexiou skutočného procesu učenia sa a jeho porovnaním s naprojektovaným procesom a uskutočnením korekcie 	
<ul style="list-style-type: none"> • hodnotí/m žiakov bez predsudkov a stereotypov 	

3.3 Protokol mentoringu – hospitácia / náčuv (oblasť profesijný rozvoj)

Protokol mentoringu – hospitácia / náčuv (profesijný rozvoj)

Kompetencia / vedomosti / spôsobilosti menteeho	Hodnotenie
	     <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Plánovanie a realizovanie svojho profesijného rastu a sebarozvoja	
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m systém kariérového rozvoja pedagogických zamestnancov a možnosti kariérového rastu 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m metódy sebazvedávania 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m metódy výskumu a vývoja v oblasti pedagogickej praxe 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • má/m základné praktické skúsenosti s komunikáciou pedagogických a odborových poznatkov so širším prostredím laickej i profesijnej komunity 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • stanovuje/m si ciele svojho profesijného rozvoja 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • používa/m metódy výskumu a vývoja 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • stotožňuje/m sa s nevyhnutnosťou celoživotne sa vzdelávať 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Stotožnenie sa s profesijnou rolou a školou	
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m organizačné charakteristiky školského systému, ako aj inštitucionálne pravidlá školy 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m základné teórie učiteľskej profesie 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

<ul style="list-style-type: none"> • pozná/m základnú štruktúru profesie a profesijného zázemia odboru 	
<ul style="list-style-type: none"> • reflektuje/m a zdokonaľuje/m efektivitu vlastnej učiteľskej činnosti 	
<ul style="list-style-type: none"> • identifikuje/m sa s vlastnou profesiou 	

3.4 Rozhovor mentora a menteeho

Mentorský vzťah mentora a menteeho je založený na metóde rozhovoru, diskusie. Mentor v jednotlivých fázach mentoringu napomáha menteemu pochopiť jeho činnosť, zdôvodniť nedostatky a navrhnúť riešenia. Rozhovor mentora a menteeho môže prebiehať na základe protokolov mentoringu, ktoré si počas hospitácie vyplňajú (aj s dodatočnými poznámkami) obaja zúčastnení. Počas rozhovoru prechádzajú jednotlivé položky a konfrontujú ich medzi sebou. Pri rozdielnom hodnotení hľadajú argumentácie a spoločne analyzujú rozdiely. Pri mentorskom rozhovore (rozboře) môžu využiť **pomocné otázky** týkajúce sa schopností mentora a menteeho vo vzťahu k žiakom, výchovno-vzdelávaciemu procesu a profesijnému rozvoju:

Oblasť žiak:

- Mal/mal som záujem o názory, predstavy, pocity a problémy žiaka?
- Prejavil/prejavil som porozumenie, povzbudil/povzbudil som a pozitívne hodnotil žiaka?
- Rozvíjal/rozvíjal som nadanie (napr. intelektové) a talent žiaka?
- Akceptoval/akceptoval som poruchy (osobnosť, správanie, učenie) žiaka?
- Poskytoval/poskytoval som možnosti slobodnej voľby (spôsob riešenia, spracovanie úlohy a pod.) žiaka?
- Podporoval/podporoval som žiaka ku kladeniu otázok?
- Akceptoval/akceptoval som aktivitu žiaka?
- Zohľadnil/zohľadnil som rozdiely v schopnostiach a pracovnom tempe žiakov (diferencovaný prístup) – možnosť výberu aktivity (písomná/ústna, skupinová...)?
- Akceptoval/akceptoval som individuálne učebné štýly žiakov (psychické, fyzické a sociálne podmienky)?
- Rešpektoval/rešpektoval som inakosti žiaka?
- Podporoval/podporoval som žiaka k objavom, záverom?
- Podporoval/podporoval som žiaka k sebahodnoteniu?
- Ak sa vyskytol disciplinárny problém, reagoval/reagoval som vhodne?
- Čo by som ocenil?
- Čo mohlo byť inak?

Oblasť výchovno-vzdelávací proces:

- Ovláda/m obsah vyučovaných predmetov po odbornej stránke?
- Organizuje/m vyučovaciu hodinu efektívne?
- Stanovil/stanovil som a naplnil/naplnil som cieľ vyučovacej hodiny?
- Realizoval/realizoval som didaktickú analýzu učiva (výber učiva v kontexte s edukačnými cieľmi, tvorba otázok a úloh)?
- Zameral/zameral som vyučovací proces na rozvoj nižších kognitívnych procesov?
- Zameral/zameral som vyučovací proces na rozvoj vyšších kognitívnych procesov?
- Motivoval/motivoval som žiakov k učeniu (využívanie prostriedkov pozitívnej motivácie)?
- Využíval/využíval som primerané didaktické postupy?
- Využíval/využíval som motivačné vyučovacie metódy?
- Využíval/využíval som expozičné vyučovacie metódy?
- Využíval/využíval som diagnostické vyučovacie metódy?
- Využíval/využíval som fixačné vyučovacie metódy?
- Využíval/využíval som inovatívne vyučovacie metódy a stratégie?
- Využíval/využíval som organizačné formy?
- Využíval/využíval som adekvátne materiálne prostriedky?
- Zadával/zadával som problémové úlohy žiakom?
- Stanovil/stanovil som kritériá hodnotenia výsledkov vyučovania a učenia sa žiakov?
- Sprostredkoval/sprostredkoval som kritériá hodnotenia žiakom?
- Hodnotil/hodnotil som procesy učenia žiaka (postup, úsilie, záujem, spolupráca)?
- Hodnotil/hodnotil som výsledky učenia žiaka (miera dosahovania kompetencií žiaka)?
- Viedol/viedol som žiakov k sebakontrolu a sebahodnoteniu?
- Hodnotil/hodnotil som objektívne?
- Využíval/využíval som rôzne formy hodnotenia žiakov?
- Využíval/využíval som nástroje formatívneho hodnotenia?
- Poskytoval/poskytoval som priebežnú spätnú väzbu žiakom?
- Vytváral/vytváral som situácie vyžadujúce vzájomnú spoluprácu a pomoc žiakov?
- Upevňoval/upevňoval som kolektív v triede?
- Udržal/udržal som disciplínu v triede?
- Podporoval/podporoval som uvedomenie si chýb žiakom?

- Navrhol/navrhol som adekvátne riešenie neočakávaných situácií?
- Rozvíjal/rozvíjal som personálne spôsobilosti žiaka (sebapoňatie, sebadôvera)?
- Rozvíjal/rozvíjal som sociálne spôsobilosti žiaka (empatia, prosociálne správanie)?
- Umožnil/umožnil som žiakovi zažiť úspech?
- Rozpoznal/rozpoznal som sociálno-patologické javy?
- Využíval/využíval som neverbálnu komunikáciu?
- Využíval/využíval som verbálnu komunikáciu?
- Mal/mal som primeraný a vhodný hlasový prejav, reč, intonáciu?
- Využil/využil som svoju metodickú prípravu v plnom rozsahu?
- Mal/mal som dobre štruktúrovanú vyučovaciu hodinu?
- Čo by som ocenil?
- Čo mohlo byť inak?

Oblasť profesijný rozvoj:

- Vyhovuje mu/mi systém kariérneho rastu?
- Využíva/m metódy sebazvedávania?
- Využíva/m metódy výskumu a vývoja v oblasti pedagogickej praxe?
- Komunikuje/m s profesijnou komunitou v škole?
- Má/m stanovené ciele svojho profesijného rozvoja?
- Stotožňuje/m sa s nevyhnutnosťou celoživotne sa vzdelávať?
- Pozná/m organizačné a inštitucionálne pravidlá školy?
- Pozná/m profesijné zázemie odboru?
- Reflektuje/m a zdokonaľuje/m svoju činnosť?
- Stotožňuje/m sa s vlastnou profesiou?
- Reflektuje/m rady a pokyny mentora?
- Hľadá/m možnosti zlepšenia?
- Uvažuje/m o praxi v súlade so spätnou väzbou mentora?
- Čo by som ocenil?
- Čo mohlo byť inak?

SLOVO NA ZÁVER

Participácia študenta, budúceho učiteľa, na pedagogickej praxi je dôležitou súčasťou jeho pregraduálneho štúdia. Pedagogická prax pomáha budúcemu učiteľovi pochopiť samotnú rolu učiteľa, identifikovať sa s ňou, posilňuje jeho schopnosť učiť sa z praxe a nadobudnúť základnú zručnosť či poslanie učiteľa – pomáhať žiakom učiť sa (Graham, 2006). Kvalita a efektívnosť pedagogickej praxe vo veľkej miere závisí od cvičného učiteľa, ktorého úlohou ako mentora je poskytovať maximálnu podporu študentovi, pomáhať maximalizovať edukačné skúsenosti, obohacovať ich a profesijne sa rozvíjať. Zeichner (2002, In Duschinská, 2010) uvádza, že osobnosť a schopnosti mentora sú kľúčovým faktorom v procese učenia študentov v priebehu pedagogickej praxe.

Mentoring má teda nepochybne význam nielen ako nástroj podpory rozvoja reflexívnej kompetencie a skúsenostného učenia vo vzdelávaní učiteľov, t. j. v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva a uvádzaní začínajúcich učiteľov do praxe, ale zahŕňa aj ďalšie oblasti, napr. organizačnú a socializačnú. Mentor musí byť expertom vo svojom odbore, zároveň má však zodpovednosť za systematické plánovanie profesijného rozvoja študentov učiteľstva, ich vzdelávanie a výcvik (Duschinská, 2010). V procese profesijnej praktickej prípravy a profesijného rozvoja budúceho učiteľa zohráva významnú úlohu reflektívny dialóg cvičného učiteľa a študenta, ktorý mu pomáha rozvíjať profesijné znalosti študenta (Crasborn et al., 2010) a poskytovať podporu jeho profesijného rastu. Niektorí cviční učitelia prirodzene dokážu reflektovať a poskytnúť spätnú väzbu a podporu študentovi na praxi, iní potrebujú adekvátnu prípravu a podporu rozvoja ich reflexívnych spôsobilostí a reflexívnej mentorskej praxe (Zachary, 2002). Táto podpora by mala byť učiteľom poskytnutá najmä zo strany vysokých škôl pripravujúcich budúcich učiteľov, a to nielen s ohľadom na rozvoj a skvalitňovanie ich reflexívnych či širšie, mentorských spôsobilostí, ale aj s dôrazom na podporu spolupráce a väčšej miery prepojenia vysokoškolskej, prevažne teoretickej prípravy študenta s prípravou praktickou.

Vysokoškolská učebnica poskytuje pre študentov učiteľstva v role menteeho a cvičných učiteľov v role mentora teoretické východiská v podobe učebného textu, návody a usmernenia pri mentorovaní v profesijnej praktickej príprave. Zároveň poskytuje vysokoškolskému učiteľovi v role supervízora pedagogickej praxe študenta prehľad o technikách a metódach mentorského vzťahu mentora a menteeho.

ANGLICKÁ VERZIA



PREFACE

Undergraduate education as a complex field of university studies is a vital component of the professional development for future teachers. It helps them develop both professionally and personally and represents a key stage during which the students gradually become teachers. Practical training is an important component of teaching study programmes. However, mentor teachers also play a significant role in students' practical training for their future career. Students can always turn to their mentor teacher if they need help – by sharing their practical experience and reflection, the mentor teacher helps the student improve their knowledge and skills (Novocký, Orosová, Petříková, 2021). In specialised literature, the mentor teacher is also referred to as a supervising or cooperating teacher. However, the term mentor has been gaining more prominence recently.

The quality and efficiency of student teaching practice largely depends on the mentor teacher whose job is to provide the student with maximum support, help them maximise their educational experience, share their own experience, and in general, help the student develop professionally. Zeichner (2002, in Duschinská, 2010) claims that the mentor's personality and skills are key factors that affect learning during student teaching practice. Beck and Kosnik (2002, in Duschinská, 2010) emphasize the importance of a healthy mentor – mentee relationship for the creation of a safe environment and the support provided to students of teaching. Mentoring is therefore an important part of the process of becoming a teacher; it provides advice and support for students of teaching as well as new teachers who have just started working. Over the last years, these topics have been addressed in many specialised publications; a lot of research and discussions at international conferences were focused on undergraduate and further education for teachers such as the ATEE conference series (Association for Teacher Education in Europe). The mentor teacher's role is very topical – the emphasis has been shifting from the product-oriented mentoring model towards process-oriented relationships, which facilitate the acquisition and application of knowledge as well as critical reflection in the context of reflective student teaching practice based on the social constructivist theory of knowledge and learning (Korthagen et al., 2011). Learning is a fundamental process in mentoring; mentoring itself is defined as a reciprocal, collaborative relationship between two or more persons who share responsibility for the professional development of a student of teaching (Zachary, 2002).

Many authors (Zachary, 2002; Raujan et al., 2007; Hennissen et al., 2011; Liu, 2014 and others) emphasize the importance of mentoring skills and point out that reflective mentoring practice itself also requires support. It is important to increase the efficiency of the practical training completed by students of teaching, their professional development, and ultimately, their future performance in educational practice. Although the mentor teacher works with a student of teaching, the mentor's goal is not to assess the student – the point is to analyse their learning as well as teaching performance and consider how to improve the quality of these processes. This represents the foundation of the mentor – mentee relationship between the mentor teacher and the student of teaching.

Based on the analysis of the concept of mentoring skills necessary for mentor teachers, analysis of their opinions and recommendations, the concept of student-oriented competences, and the processes of education and professional development, we designed teaching observation and analytical interview protocols. These protocols represent the basic mentoring tool for mentor teachers and students of teaching. These protocols were analysed by mentor teachers during a workshop and can be found in the appendix of this publication entitled **Mentors and Mentees in Practical Professional Training. A Mentoring Guide for Mentor Teachers and Students of Teaching.**

The university textbook was created as part of the **VVGS-2022-2386 „Mentoring študenta učiteľstva cvičným učiteľom [Mentoring Provided to Students of Teaching by Mentor Teachers]“** grant project. It takes the form of a creative text tool, which provides innovative support for the mentoring competence development in mentor teachers. The university textbook is for students of teaching, students of supplementary pedagogical studies, students of extension studies. However, besides the students of teaching, this guide can also be useful for mentor teachers working at primary and high school as well as university teachers responsible for practical training. Its English version can be useful for the students of teaching who decide to spend part of their study abroad and foreign students in Slovakia.

The author collective.

1 PRACTICAL PROFESSIONAL TRAINING



- What is practical professional training?
- What does professionalism mean in teaching?
- What are the basic models of teaching as a profession?
- What are teacher education models?
- Who is a mentor teacher?
- What are the roles of the mentor teacher?
- Who is the trainee?
- Where does the practical professional training take place?
- What is the form of the practical professional training?
- What kinds of practical training does the trainee complete?

In today's society, teaching as a profession is frequently discussed. While in the past, the emphasis was put on the efficiency of knowledge mediation, today, teaching as a profession shifts towards the professionalism model. The current perception of education, the functions of the school and the individual needs of the pupils as well as the needs of society keep increasing the demands on teaching as a profession. A teacher is perceived as an educator, a professional who performs educational activity not only in teaching as a profession, but also in many other jobs. Educational activities include all forms of instruction such as teaching, upbringing, training, introduction, or coaching (Průcha, 2002).

1.1 Professionalisation of teaching

The definition of the term teacher generally depends on the preferred approach, which determines the specific knowledge and competences of a teacher. At the end of the 20th century, two main approaches were used to define teacher as a concept: the competence-based approach and the reflective approach. The **competence-based approach** determines the sets of knowledge, abilities, and attitudes of a teacher that are necessary to act as a competent professional. Competences are defined as “what” teachers know or “how” they perform their

job (Tomengová et al., 2017). Performance levels have been defined and incorporated in the professional standards anchored in the legislation. The **reflective approach** is based on the fact that the teacher's personality continues to develop, the new teacher gradually becomes an expert. It is focused on teacher professional development in which the teacher per se plays the key role.

Both these approaches have largely influenced different **models of teaching as a profession**. The models of teaching as a profession can be categorised based on a) the nature of the teacher's activities and b) teacher professionalism, i.e. the quality of their professional competences in terms of thinking and actions.

Models of teaching as a profession *based on the nature of teachers' activities* (Štech, 2003 in Pavlov, 2013):

- Teacher as a **worker**

The teacher is controlled externally without authentic control over their own work. They mediate the educational goals and contents while being busy with the ever-increasing amount of administrative work. This type of teacher lacks autonomy.

- Teacher as a **crafts(wo)man**

The teacher is not under strict control. Their activities draw on their colleagues' experience and practice, however, this teacher often acts intuitively. They try to copy good practice with the emphasis on practical performance and tend to focus on theory without much reflection. This type of teacher is relatively autonomous.

- Teacher as an **artist**

The teacher is an authentic and creative personality. They support and inspire pupils and helps them develop. They are passionate about teaching and children; however, this teacher is often guided by emotions instead of science.

The models of teaching as a profession according to professionalism, and the quality of professionally competent thinking and actions (Tomengová et al., 2017).

- Teacher as a **reflective professional**

This teacher actively and constantly reconsiders their own beliefs, is aware of their own mental structures, follows the theory of education, and subjects their actions to criticism and restructuring based on reflection.

- Teacher as a **researcher**

This teacher subjects their work to reflection and critical examination, performs active research using research methods, verifies hypotheses, analyses the results obtained, and shares the conclusions with their colleagues.

- Teacher as an **expert**

This teacher has excellent professional education, and their professional performance is consistently excellent as well. They consciously strive to monitor and improve their own practice (through reflection, research, targeted exercise), analyse teaching situations, combine theoretical knowledge and practical skills, and maintains their expertise through (self)reflection.

The first attempts to professionalise teaching appeared in the 20th century. In recent years, teaching as a profession became a topic in political as well as specialised discourse. However, the search for and creation of a universal concept of teacher professionalism is influenced by the geographical, cultural, and historical development of every country. Based on Koř'a & Havlík (2007), professionalisation requires not only a high level of formal professional education, autonomy of the process itself, but also expert control performed by professionals.

Teaching as a profession that shows signs of professionalisation is perceived through the lens of teacher **professionalism** – teachers are supposed to present their own professional identity and know how to manifest their professionalism (Kosová In Kasáčová et al., 2006).

Based on the results of nation-wide analyses, Pavlov (2013) updated the **teacher professionalism criteria**:

- a set of knowledge and skills beyond those of laypeople
- a sense of public service, life-long engagement in it, dedication to the job and pupils
- application of research and theory to professional practice
- length of professional training
- awareness of the licensing standards or requirements for the practice of the profession
- autonomy in decision-making in the selected areas of one's own professional activity
- administrative mechanisms that make the job easier for the professionals
- the existence of independent professional associations (chambers)
- a professional code of ethics to help resolve contentious issues
- individual professionals that are highly trusted
- social prestige and high economic status of professionals
- support of teacher professional development at work (related to pedagogical activities).

In Slovakia, the questions of teacher quality and their professional development had been largely neglected until Act No. 317/2009 on teaching staff and vocational training employees addressed at least part of these issues. Systematic **professional development** was introduced along with career levels, career positions, attestations, and professional standards. Legislatively, teachers were offered an opportunity to pursue continuous education, career growth, evaluation, and general professional development. As an incentive, continuous education was awarded with credits that translate into a bonus to their salary. Teachers had the opportunity to pursue adaptation, updating, innovative, specialised, or functional training. Recognition of credits for completing different kinds of continuous education was a significant motivational factor for teachers who could apply for up to a 12% bonus to their salary. However, after ten years after this Act entered into force, the new Act No. 138/2019 Coll. on pedagogical employees and professional employees entered into force and teacher continuous education changed again. Pursuant to this Act, the teacher is categorised as a pedagogical employee, i.e. a natural person who performs work focused on:

- direct educational activity that implements the school educational programme, upbringing programme, or a training programme for pedagogical, professional, and specialised employees
- other activities related to direct educational activity specified by the employer in the working regulations
- upbringing in accordance with the respective regulation
- counselling provided to the pedagogical and professional employees in an organisation operated by the Ministry of Education or by another central state administration body
- completion of tasks related to the professional development of pedagogical and professional employees, or in a Catholic pedagogical and catechetical centre
- cooperation with schools, educational facilities, social assistance facilities in terms of professional development and activities related to attestation in an attestation organisation
- performance of specialised or managing activities in a school or an educational facility (Act. 138/2019 of 2019, pp. 3–4).

This Act calls on teachers to create their own **professional development plans**. Teaching is becoming a job in which the professionalisation trend is spontaneously arising (Kosová, 2013).

1.2 Professional training

The demands of teaching as a profession require proper theoretical education and practical training. A student of teaching acquires knowledge, skills, and competences necessary for the performance of their profession during their undergraduate study (Orosová & Boberová, 2016).

Undergraduate study is a complex university study designed to shape students professionally and personally; during this stage, students gradually transform into teachers. It is a vital component of future teachers' professional development.

The preparation for teaching as a profession (undergraduate study) comprises theoretical and practical parts. **Theoretical professional education** is usually part of the university study. It is focused on the acquisition and further development of knowledge and skills in pedagogy, psychology, and the fields pertaining to the academic subjects in which the students specialise. **Practical professional training** is focused on teaching in practice. It usually consists of two parts: firstly, it is addressed during didactic courses pertaining to the teaching study plans and the training takes place at individual faculties of the respective university; secondly, students of teaching proceed to gain teaching practice at the collaborating regional schools (Orosová, 2017).

The system of future teachers' education in the European Union member states consists of two models – concurrent and consecutive. These education models can be either applied separately or combined. The **concurrent model of teacher education** is focused on the acquisition of theoretical knowledge and practical skills simultaneously (Apple, 2001). This model is applied in most EU countries including Slovakia. The **consecutive model of teacher education** separates the theoretical study from the practical training, i.e., these components are consecutive (Kane, 1985). This model is applied in France, Italy, and Spain.

In several countries, reforms have shifted teacher education towards the three following paradigms:

- specialised teacher education (teacher as a professional, their tasks and positions),
 - focus on teaching (teacher as methodologist, organizer, teaching coordinator),
 - reflection and research (teacher as a reflective practitioner and research worker)
- (Naylor, Campbell-Evans, & Maloney, 2015).

Slovak universities failed to respond to the reforms focused on teaching professionalisation, mainly in the regional education system, for a long time. For years, they were repeatedly criticised by the experts in the field (Kosová, Pavlov, Porubský, Duchovičová, Kasáčová,

Petrová, Doušková and others). Petrová and Duchovičová (In Kosová et al., 2012a) formulated the basic problems in teacher education:

- insufficient quality of undergraduate teaching studies
- increasing requirements for future teachers' competences
- unclear Bachelor study graduate profile and description of this study programme
- the failure to follow the successive stages of teacher professionalism development during the study of teaching,
- the flawed structure of the study (holders of the bachelor's degree are unable to find a job)
- insufficiently linked academic education and practical professional training.

Prominent pedagogical experts and researchers criticised the system of teacher education for years (Kosová & Tomengová et al., 2015; Pupala, 2004; Pavlov, 2013; Petrová, 2013; Porubský, Kosová & Pavlov, 2014). On 1 September 2019, their calls were finally heard and the structure as well as description of teaching as a field of study were modified. These changes will manifest in the upcoming complex accreditation of the Teacher Training and Education Science field of study. The study programmes Andragogy, Subject Didactics, Pedagogy, Pre-school and Elementary Pedagogy, Special Pedagogy, Teaching Academic Subjects, Teaching of Vocational Subjects and Practical Training, Teaching of Art and Upbringing have been grouped into the Teacher Training and Education Science field of study with the possibility of combining first and second-degree study programmes into a single unit (Decree No. 244/2019 of 2019). The first-degree study in this field can be completed as professionally oriented; the first and second degrees can be completed separately or combined, and third-degree study is also offered.

The Teacher Training and Education Science field of study comprises systematic knowledge of the following areas:

- pedagogy – students learn about the pedagogical reality, processes in upbringing and educational and their factors, determinants of education and upbringing, ways to explore the pedagogical reality, pedagogical and didactic approaches and concepts, practical solutions to various pedagogical situations.
- psychology, social sciences, and field-specific knowledge – core topics related to the education system per se, legal aspects of teaching, curricular aspects, inclusive education, promotion of scientific, cultural, and language literacy, development of methodological competences, application of diagnostics, intervention, and evaluation (System of the Study Fields in Slovakia, 2019).

1.3 Mentor teacher and teacher-in-training

Although the terms mentor teacher and training school are used in practice, they are not properly anchored in the legislation. Act No. 137/2022 Coll. on higher education, Section 37 defines training school as an institution where practical teaching takes place in teaching study programmes, with which the public higher education institution concludes a cooperation agreement, and it may be a kindergarten, primary school, high school, special school, primary art school, school facility and special education facility, which are included in the network of schools and school facilities designated by the Ministry of Education; a training school may also be a medical high school if it is included in the network of schools designated by the Ministry of Health of the Slovak Republic (Act No. 137/2022 Coll. of 2022).

Students who are completing their teaching practice at a training school (or another education facility specified by the law) are supervised by a **mentor teacher**. Act No. 138/2019 on pedagogical employees, Section 33, Par. b) specifies that a **pedagogical employee at a training school** has to possess the first attestation (2019, p. 22). Mentor teachers are pedagogical employees of primary or high schools. During the period when university students are completing their teaching practice, mentor teachers cooperate with their university based on a performance contract. Mentor teachers must have the required pedagogical qualifications to teach the respective academic subject as well as the first attestation (at least).

As part of the student teaching practice, **mentor teachers** fulfil the following roles:

- *counsellors* – they provide valuable advice related to everyday life in a classroom, encourage the teachers-in-training, and help them overcome initial difficulties
- *professional examples* – in the classroom, they demonstrate exemplary professional performance as well as different approaches to teaching, varied teaching procedures, and have exemplary relationships with students, colleagues, etc.
- *informants* – they inform the teacher-in-training about the curriculum, documentation, pupil characteristics, teaching strategies, etc.
- *coaches* – they are responsible for university students' training focused on the development of their pedagogical skills
- *observers* – they observe the activity and behaviour of the teachers-in-training in the classroom
- *feedback providers* – they critically reflect on and evaluate the progress as well as results of this activity

- *guides* – they guide the teacher-in-training throughout their professional development
- *information collectors* – they collect information about the progress of teaching practice and create a constructive report on the performance of the teacher-in-training for their faculty (Musai, 1996 according to Filová, 2002, p. 151 – 152).

The mentor teacher plays the key role in practical professional training. Their role in the professional development of future teachers is indispensable. The guidance provided to the teacher-in-training during their teaching practice requires special responsibility. The student who becomes a teacher-in-training assumes a new role in which they must actively apply their theoretical knowledge directly to the education process to gain practical experience (Orosová & Ganajová, 2018). The mentor teacher is like a bridge across the metaphorical abyss – the connection between theory and practice in the professional training of future teachers. However, the current legislation does not create suitable conditions for the mentor teacher to guide the teacher-in-training throughout their whole teaching practice. The mentor teacher has fixed working hours during the whole school year. The fact that the teacher-in-training has arrived for training does not change the mentor teacher's working hours – the mentor teacher still has to complete all their tasks resulting from their position as a pedagogical employee. Moreover, mentor teachers are not offered further educational activities focused on improving their skills related to mentoring the students of teaching. In other European countries such as Germany or Finland, the situation in undergraduate studies is rather different. Mentor teachers are supported and offered further education, while suitable conditions for their activities at training university or faculty schools are created.

The **teacher-in-training** is a student of the Teacher Training and Education Science field of study who participates in the pedagogical activities in a training school. The knowledge, skills, and competences of a graduate of a teaching study programme who is about to become a teacher meet the requirements specified by the **professional standard for a new pedagogical employee** in the respective (sub)category. The undergraduate teaching study programmes must follow the valid and published descriptions, which have been created in accordance with the professional standard for a new pedagogical employee in three areas: pupil, educational process, and professional development (System of the Study Fields in Slovakia, 2019).

Based on a comparison of the core topics and descriptions of the study programmes pertaining to the Teacher Training and Education Science field of study with the professional standard for

a beginning pedagogical employee, it can be summarised that the graduate should have the following knowledge, skills, and competences:

Area 1: Pupil

- Knowledge: biological, psychological, and social aspects of pupil development; developmental differences resulting from health or social disadvantage, or talent; needs and specificities of different social groups; special educational needs.
- can identify the developmental and individual characteristics as well as educational needs of a pupil, accepts their individuality and diversity in the sociocultural context;
- can identify the psychological and social factors in learning and adapts their pedagogical work to the diversity of the educated population in accordance with the concept of institutional socialisation process;
- knows other relevant needs of different social groups;
- takes into account the individual situation of pupils pertaining to specific target groups and takes suitable measures to positively influence their learning, personality development, and behaviour.

Area 2: Education process

- Knowledge: theory and methodology in the respective field or specialisation.
- can design, teach, and evaluate pupils' education and upbringing;
- navigates pedagogical and other relevant documentation, generally binding legal regulations, other conceptual and strategic materials related to teaching specific academic subjects and the school as a whole
- understands the pedagogical-psychological and subject-didactic context of the education process
- masters the teaching strategies and methods in theory and practice
- understands the methodological context of empirical research in education science
- evaluates and flexibly responds to pedagogical situations and processes,
- masters information and communication technologies
- plans, designs, manages, and organises the development of pupils' personalities through diagnostics, intervention, correction, and prevention activities.
- implements the processes of education and upbringing as well as the pedagogical-therapeutic, intervention, and diagnostic-counselling processes even in the context of special/inclusive education and upbringing.

- formulates diagnostic, pedagogical, and specialised conclusions, recommendations, and guidance
- efficiently cooperates with parents, the social environment, and other experts.

Area 3: **Professional development**

- Knowledge: system of education and upbringing in Slovakia; legislation and curricular materials specifying the performance of teaching as a profession
- understands the variety of approaches to the performance of professional activities; can use a broad variety of relevant procedures and methods; understands the structure of the profession, professional background, and its ethical principles
- can evaluate the pupils independently and in a suitable manner; can perform self-reflection and use it for their own professional development
- can efficiently communicate with the external environment (parents, foster parents, community, etc.)
- can independently investigate pedagogical phenomena in education and upbringing, formulate their own conclusions, and write an academic text
- is an efficient team member who can cooperate with special pedagogues, psychologists, and other experts, and follow their expert conclusions and recommendations.

Undoubtedly, there is a strong correlation between the teacher's professional competence and their teaching efficiency (Kulshrestha & Pandey, 2013, p. 31). Teacher education should therefore strive to train students as future professionals – culturally educated, innovative, creative in terms of problem-solving, highly qualified, and critical in thinking. The students of teaching should be trained to be sensitive, work in a team, make decisions, plan and efficiently manage their own time, listen to each other, and pick suitable communication strategies. Above all, the future teacher of the 21st century should be a reflective practitioner. To achieve this goal, practical teacher training needs support. Within the current system of teacher education, it is insufficient and disconnected from theoretical education, which is often focused on specialised knowledge related to the academic subject with insufficient didactic analysis. The connection of theoretical education and practical training with an emphasis on the current trends in pupil education and upbringing as well as teacher professional development is necessary to provide quality undergraduate training and improve the efficiency of teaching as a profession.

1.4 Teaching practice

During the last decades, the effort to find ways in which to improve the quality of teaching as a profession and support for professional development (as early as during undergraduate studies) has been increasing. Clinical practice has become an ordinary form of practical professional preparation abroad. Clinical schools have been created based on the example of medical faculties and their clinical workplaces (Darling-Hammond, 2014). The integration of theory, practice, and professional competences is of key importance in the concept of clinical schools, which provide students with the opportunity to gain clinical experience. Clinical schools are characterised by high quality teaching as well as pedagogical employees with excellent professional competences, implementation of innovative approaches, and action research focused on the improvement of learning and pupils' performance. Clinical schools closely cooperate with university workplaces that are educating future teachers not only in terms of undergraduate studies, but also life-long learning. A clinical team consist of a clinical teacher (mentor teacher), student of teaching (teacher-in-training), and a university teacher (supervisor) who cooperate closely. The process involves teaching the teachers-in-training, formative feedback, reflective diary analysis (both the mentor teacher and teacher-in-training keep diaries), and student assessment (Bendl et al., 2011; Grimmer & Erickson, 1988; Hargreaves, 2000; Spilková & Tomková et al., 2015).

In Slovakia in 2015, an expert group of university teachers from excellent university workplaces that specialise in teacher education – led by prof. Kosová and under the auspices of the Ministry of Education, Science and Research of Slovak Republic – drafted a proposal of practical professional training in teacher education (Kosová & Tomengová et al., 2015). This proposal finally combined different types of student teaching practice with further education for mentor teachers and the legislation necessary for the establishment of training university and faculty schools. However, the proposal was not supported and the system of practical professional training remained unchanged. After negotiations with the guarantors, the university team members increased the amount of different types of student teaching practice in the respective study plans pertaining to teaching study programmes.

Student teaching practice is part of the two-step practical professional training incorporated in the didactic courses pertaining to the study plans at individual faculties; the practice itself takes place in the regional training schools. The Dictionary of Pedagogy defines **student teaching practice** as follows: “it is part of teacher education provided mainly by faculties of education aimed at combining theory and practice in all components of higher education; it aims to

introduce the future teachers to the conditions of a real school environment and to train them in the activities pertaining to the teaching profession” (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, p. 156). Porubská (2007) perceives the student teaching practice as an opportunity to specify and systematise knowledge; students can develop basic pedagogical competences necessary for the performance of their future profession. The goal of the student teaching practice is to develop professional competences necessary for teaching in practice by combining practical experience with the theoretical knowledge (Kosová & Tomengová et al., 2015, p. 47).

There are several **models of student teaching practice** categorised based on the dominant criteria (Kontírová et al., 2011, p. 10):

a) From the viewpoint of content:

- *General psychological-pedagogical practice* – it is focused on the observation and analysis of classrooms work with the aim to identify, categorise, and analyse the psychological as well as general didactic phenomena, observation of real pupils, teachers, and classrooms.
- *Field/subject-specific pedagogical practice* – facilitates the subject-specific development of pedagogical and didactic skills of the teachers-in-training.

b) From the viewpoint of **independence** of the teachers-in-training:

- *Teaching observation (sit-in)* – the teacher-in-training is present in the training school during a lesson; they observe the course of the lesson, the activities performed by the teacher and pupils, and subsequently proceeds to analyse this observation.
- *Teaching assistance* – the transition between “passive” observation of a lesson and teaching per se.
- *Output teaching practice* – it is focused on independent teaching outputs; the teachers-in-training create written preparation in advance and proceed to teach the lesson under the supervision of the mentor teachers.

c) From the viewpoint of **practical activity organisation** at training schools:

- *Concurrent practice* – it takes place simultaneously with the university course; teachers-in-training usually work one day per week under the supervision of one or more mentor teachers.
- *Block practice* – it usually takes two full weeks and can involve teaching observation or output.

- *Continuous practice* – it is performed continuously for several weeks; the teacher-in-training can verify their pedagogical experience in different conditions and prepare for independent teaching.
- d) From the viewpoint of the **number of teachers-in-training**:
- *Individual practice* – usually one – in extraordinary cases, two – teacher(s)-in-training are assigned to one mentor teacher (there is no relationship between the students if there are two of them).
 - *Group practice* – a single mentor teacher supervises multiple teachers-in-training.

In the creation of these student teaching practice models, Kosová & Tomengová et al. (2015, p. 59) drew on the levels of practical training, which involve knowledge acquisition, observation, analysis of the educational procedures and pedagogical situations, and last but not least, a methodological analysis. From the viewpoint of student teaching practice, the **levels are**:

- *Demonstration practice* – takes place at the university or as an exercise performed at a training school. In this case, model situations in education and upbringing are used; teachers-in-training are confronted with a situation and prompted to apply their individual experience, and share their opinions and attitudes.
- *Observation/teaching assistance combined* – it is performed directly in the educational environment, i.e., at a primary or high school; students observe the everyday activities performed by the mentor teacher, the learning process as well as the internal and external teaching conditions, but also provide assistance to the mentor teacher.
- *Actual teaching practice* – the teacher-in-training is a direct part of the pedagogical process. Besides observing the mentor teacher and other teachers-in-training at work, the student also completes an independent output, i.e. teaches a whole lesson or its parts.
- *Continuous teaching practice* is focused on the verification and improvement of students' theoretical knowledge and didactic skills in the educational environment of a primary or high school. The student assumes the role of a teacher and completes standard tasks.

Last but not least, student teaching practice absolutely requires methodological analysis of the demonstrated, observed, or taught lessons and other assistance-related activities, which will be discussed in the next chapter.



Finish the ideas:

- Practical professional training is...
- Teaching professionalism involves...
- Basic models of teaching as a profession are...
- Teacher as a reflective professional can be described as...
- Teacher education models include...
- The advantages of the concurrent teacher education model are...
- The mentor teacher is...
- The role of the mentor teacher is...
- As an observer, the mentor teacher...
- The teacher-in-training is...
- The competence model of a teacher-in-training is focused on these areas...
- Practical professional training takes place in...
- Practical professional training takes the form of...
- The goal of teaching observation practice is to...
- The goal of teaching output practice is to...
- In terms of their practical professional training, students of teaching complete the following types of practice...

2 MENTORS, MENTEES, AND MENTORING IN TEACHING



- What is mentoring?
- What is the relationships between the mentor and the mentee?
- What are the benefits of mentoring?
- What are the phases of mentoring as a process?
- What is the principle of formal and informal mentoring?
- What approaches to the mentee can the mentor select?
- What are the phases of the mentor – mentee relationship in practical professional training?
- Who is a mentor in practical professional training?
- What are the types of mentors?
- Who is the mentee in practical professional training?
- What are the roles of the mentor teacher and their mentee (student of teaching)?
- What is the course of their relationship?

Mentoring has not been discovered by modern society. It can be tracked back to Greek mythology – Mentor was the name of Odysseus' trustful and dedicated friend who helped raise his son Telemachus and prepare him for the emperor's role. Today's mentoring can be characterised as caring guidance – a process during which the mentee acquires and develops knowledge, skills, and experience.

In general, **mentoring** can be defined as a relationship between two people aimed at professional development (Petrášová, Prausová & Štěpánek, 2014, p. 31). Murray (2001) describes mentoring as an individual relationship between a more experienced and a less experienced person for the purpose of learning or development of specific competences – the participants are referred to as mentor and mentee. Their relationship takes the form of a transactional process in which knowledge can be transferred from one person to another. It built on the existing knowledge, conviction, understanding, and experience (Heikkinen et al., 2012). This approach draws on constructivism. Mentoring is a development-related activity in which the mentor offers the mentee ideas on how an activity works, how to think about it, and how to deal with the respective challenges. Mentoring is a method of supporting the development of

the mentee's potential, their personality, self-awareness, and self-confidence. Mentoring is not about lecturing the mentee or forcing the mentor's views on them; on the contrary, it requires constructive discussion because the mentee is intended to realise their own self-development and find a suitable path of improvement.

The research of mentoring and its efficiency in professional development points out that people who received mentoring are more satisfied and dedicated to their profession than their counterparts (Wanberg, Walsh, & Hezlett, 2003). The benefits of mentoring are two-fold. Firstly, mentees perform better, which translates into larger salaries and quicker career advancement. Secondly, if a mentor successfully establishes a relationship with the mentee, the mentor feels satisfied and youthful. Moreover, the mentor keeps following profession-related issues and important perspectives.

The process of mentoring consists of four **basic phases** (American Psychological Association, 2006):

1. **Initiation phase** In this phase, the mentor and the mentee enter a professional interaction thus laying the foundation for a pleasant, positive relationship and further development. In an ideal case, potential mentees search for experienced and successful mentors because they perceive them as good examples for their own development. On the other hand, mentors who strive to keep improving also search for talented, trainable individuals. However, in the standard conditions, mentees simply get a list of mentors to choose from based on their existing experience, expectations, and requirements. The pairing process is important for the course of mentoring and establishment of the mentor – mentee relationship.
2. **Cultivation phase.** In this phase, the mentor assumes the role of a coach; a professional relationship between the participants is established and the mentee is learning from the mentor. In teaching, the mentor draws on their own experience and expertise. Together, they analyse field-specific problems and seek potential solutions. During this phase, solutions are sought through efficient cooperation in the development – professional bonds are created.
3. **Separation phase** The mentor – mentee relationship ends by this phase during which the mentee develops an independent identity. In terms of mentoring efficiency, correct termination of this relationship is particularly important. The duration of mentoring is individual; this phase is completed when both participants realise that the goals have

been achieved. In this phase, the mentee is already able to perform their job on their own.

4. **Redefinition phase** During this phase, the mentor and mentee can establish a new relationship, this time based on collegiality or social friendship. In this phase the mentor can accept another mentee and the mentee can become a mentor himself/herself.

The mentor – mentee relationship is based on mutual trust and respect as well as on the provision and acceptance of support. The mentee is developing professionally. If the mentor – mentee relationship is initiated by the mentor or mentee spontaneously, this kind of mentoring is considered **informal**. An informal mentor – mentee relationship develops spontaneously, usually within an organisation. It is used mainly to train new employees. Usually, it is initiated by the mentee who needs help with their tasks. If the mentor – mentee relationship is initiated by a third person or an institution, it is **formal mentoring**. In this case, the relationship is established on purpose; mentoring efficiency is determined by the goals, choice of participants, and the frequency of meetings as instructed.

To sum up, the mentor – mentee relationship is influenced by several factors based on which different **forms of mentoring** can be defined (American Psychological Association, 2006):

- *Mentee's needs* General or field-specific counselling; answers to questions and support in problem-solving; career development; ethical and moral guidance; navigation through professional facilities, institutions, and structures; professional identity development.
- *Mentor's tasks* To serve as an example for the mentee; share experience; provide encouragement, moral support, and advice; navigation through specialised organisations and networks; professional development and learning; to accept mentee's assistance.
- *Settings* Professional organisation; community; virtual environment (Internet); informal international and national networks.
- *Relationship types* Focused on career beginning; teacher – pupil; professional – professional; long-term vs. short-term mentoring; professional cooperation.

The communication style is especially important in mentoring. Every person assumes a variety of roles (supervisor, employee, parent, friend, customer, etc.) and has an individual style of communication. It depends on the individual's personality but also their idea of appropriate behaviour in a specific situation. The mentor – mentee relationship is influenced by the roles assumed by the communication participants as well. It has been described by Heron's model

(Petrašová, Prausová & Štěpánek, 2014, p. 49), which distinguishes two basic approaches and the four respective intervention styles.

Authoritative approach to mentoring – the mentor informs and directly instructs the mentee. The communication style is commanding, informative, and confrontational. *Commanding style* – the mentor directly advises and instructs the mentee based on their own opinion on the given situation. The mentor lectures the mentee on proper behaviour. *Informative style* – the mentor provides the mentee with information that directs them towards the solution preferred by the mentor. It helps the mentee understand the situation as well as the solution proposed. *Confrontational style* – the mentor prompts the mentee to consider a problem, outlines possible approaches and solutions; the mentee gets an opportunity to consider the ideas and avoid mistakes.

Facilitative approach to mentoring – it aims to support the mentee's independent thinking and problem-solving efforts. The mentor helps the mentee to increase their self-confidence and proceed to formulate opinions, propose solutions, and make decisions. In terms of this approach, the mentor can apply a *cathartic style*, i.e., help the mentee realise their own ideas and responses of which they were not aware before mentoring. On the other hand, the *catalytic mentoring style* allows the mentor to focus on the mentee – their reflection, self-exploration, and implementation of their own solutions. Last but not least, if the mentor applies the *supportive style* in terms of this approach, they consciously help the mentee build self-confidence by recognising their qualities, contributions, and intentions.

In the mentor – mentee relationship, it is necessary to respect the ethical principles based on respect, responsibility, integrity, fairness, and the acceptance of human rights and dignity.

Teacher mentoring is understood as an intentional, long-term, and targeted process during which a teacher receives support from a more experienced colleague in the workplace with the aim to facilitate the less experienced teacher's professional development (Pířová, & Duschinská et al., 2011, p. 46). The related processes include professional support as well as professional development as such. In pedagogical practice, mainly formal mentoring is used; the mentee is a junior teacher or simply pursues further education to increase their qualifications. Formal mentoring is also part of undergraduate teacher education – the mentor teacher is employed at a primary or high school and the mentee is a student of teaching.

In this case, the student of teaching receives professional support and is guided by a senior teacher with practical experience. This guidance includes instructions, explanations,

constructive feedback, how-tos, recommendations, but mainly the support provided to the student of teaching directly in the school practice. In the school environment, efficient mentoring requires mutual trust, respect, understanding, and empathy. The mentor teacher should strive to accept the goals and interests of their mentees, i.e. students of teaching.

In teacher education, mentoring consists of **4 stages**:

- *Preparation.* Mentee's needs, activity goals, and ideas about cooperation within the given type of teaching practice are identified (the mentor and mentee discuss these topics before the teaching practice starts).
- *Agreement.* The mentee consults on activities with the mentor before performing them (observation, output) to set the goals, rules, procedures, and details (a discussion before the activity itself).
- *Activation* During the working phase, the mentor and mentee discuss the activities, cooperate to achieve the goals, and face the related challenges together (activity analysis – sit-in, observation, output).
- *Evaluation* The mentor and mentee revisit and evaluate the entire process and draw conclusions (final assessment, teaching practice report).

Since there are several types of undergraduate student teaching practice, mentors must select the approach accordingly. In the training schools, students of teaching complete demonstration, observation, assistance, and output practice; they take different forms and have different goals that influence the mentor – mentee relationship.

Every such relationship is unique and cyclical its phases are beginning – development – stagnation – and again, development (Hrbáčková, Suchánková, Lukášová, & Duhárová, 2014). At the beginning, the mentor is dominant, but over time, their relationship with the mentee becomes more balanced as the goal is to achieve an equal level of respect and cooperation.

The efficiency and success of mentoring depends on the mentor – mentee relationship. An efficient relationship is based on trust, getting to know each other, sharing experience and tips relevant for the class assigned to the mentee, teaching plans, pupil assessment, but also helping the mentee learn to reflect on their own activities.

2.1 Mentor – the mentor teacher

Mainly in the English-speaking countries, the name of this position refers to mentoring. In Slovakia, the term mentor has been gaining popularity only during recent decades. A mentor is usually perceived as a person that can help, advise, encourage, provide support, and show an example. In the broader sense, a mentor is an experienced advisor and friend who stimulates and motivates the mentee. Many authors specify that a mentor is able to provide constructive criticism and offer different problem-solving ideas. The mentor is traditionally older, wiser, and more experienced, while the mentee is younger and less experienced (Kostovich & Thurn, 2006; Higgins & Kram, 2001). However, more recent views of this topic suggest that a mentor can also be a peer or colleague, i.e., a person of similar age and position (Smith, 2007).

A **Mentor** is defined as a professionally more experienced creator of conditions in which the mentee's knowledge and skill acquisition as well as development of their talent and interests is interested (DuBois & Karcher, 2006, p. 4). The mentor provides assistance to the mentee, observes their professional development, and evaluates their progress. Specialised literature points out that mentors should avoid lecturing, non-constructive criticism, and reprimanding. Probably the clearest characteristics of a mentor and their tasks was formulated by the EMCC (European Mentoring & Coaching Council, 2008):

- M – modelling
- E – encouraging
- N – nurturing
- T – teaching
- O – opportunity
- R – relationship.

Mentor's tasks revolve about the establishment and maintenance of the mentor – mentee relationship. In accordance with the “3C Concept”, the mentor assumes three basic roles – **consultant**, **collaborator**, and **coach** (Lipton, & Wellman, 2003). As a consultant, they provide support, strives to establish a relationship with the mentee, and become an example. As a collaborator, they facilitate the mentee's growth, assists them, and adapts mentoring to their actual needs. As a coach, the mentor provides professional emotional support, encouragement, and feedback. All three roles require mutual trust, understanding, and a reciprocal relationship.

Besides the basic roles, the mentor may assume the following partial roles:

- **supporter** – helps the mentee develop as a personality and professionally, provides advice, constructive feedback; protects the mentee from uncomfortable situations
- **example** – serves the mentee as a professional example by showing them how to integrate the theory with the practice at work
- **facilitator** – provides the mentee with guidance and support, creates opportunities for the mentee to perform tasks, allows the mentee to learn more about himself/herself
- **observer** – observes the mentee during their activities
- **collaborator** – identifies the mentee's needs and provides assistance, creates a safe environment and works with them as a team
- **friend** – encourages the mentee to tackle new challenges, provides constructive feedback about their mistakes and shortcomings
- **coach/teacher** – teaches basic skills, provides resources and specific task-related instructions
- **protector** – protects the mentee from uncomfortable situations, defends them and takes care of them professionally
- **colleague** – treats the mentee as a colleague who is part of the professional community and defends them in the organisation
- **evaluator** – provides feedback, evaluates the mentee's progress and involves them in the assessment procedures
- **communicator** – shares their expert knowledge and skills, uses a variety of communication methods
- **manager** – manages the mentee's introduction to teaching as a profession in practice (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Lopez-Real & Kwan, 2005).

The mentor is considered a reflective practitioner. They reflect both on their own and their mentee's activities. The mentor's job is to inspire the mentee to reflect on their own activities as well, i.e. to perform critical reflection of the mentee's practice, thus supporting the mentee's autonomy and efficiency.

However, the mentor also develops in the process by practically applying their expert skills and sharing experience with the mentee. The mentor learns about the mentee's views and last but not least, establishes relationships with new potential colleagues. The mentor also learns to listen, counsel, and manage.

Mentor teachers are an inseparable part of undergraduate teacher education. They assume three basic roles: counsellor, collaborator, and coach.

As a **counsellor**, the mentor provides information about the processes and procedures in practice. They present the mentee with solution proposals to pedagogical situations and classroom management tips. The mentor helps the mentee develop observation skills and points out, which situations are (non)standard in the pedagogical practice.

As a **collaborator**, the mentor teams up with the mentee to plan teaching, make decisions, or resolve problematic situations. Joint creation and selection of teaching strategies, methods, and plans helps the mentee understand why teamwork is important. In this role, the mentor treats the mentee as a fellow teacher and expects mutual respect and collegiality.

As a **coach**, the mentor supports the mentee in learning to think as a professional and become autonomous. The mentee's potential for self-regulation, problem-solving, and teaching is supported. The mentor reflects on the mentee's activities and asks reflective questions about their achievements as well as their worries (Pířová & Duschinská et al., 2011).

In the partial roles, the mentor teacher generally supports the student of teaching in their activities, provides advice on the teaching process, its planning, and pupil learning. The mentor provides constructive feedback and involves the student in reflection, self-assessment, and evaluation; the mentor creates safe and suitable conditions for the mentee to apply new teaching methods. At the same time, the mentor treats the mentee as a colleague, an equal partner who is undergoing the process of becoming a teacher. The mentor provides an example, as a personality as well as professionally. The mentor allows the mentee to observe them during teaching and later, lets the mentee teach and observes instead. The mentor helps the mentee prepare for teaching, corrects their teaching plans and lesson projects, and explains the modifications. Together, they analyse lessons not only to prepare the mentee for teaching, but also after teaching or observation to stimulate reflective thinking and behaviour.

2.2 Mentee – the student of teaching

The mentor and mentee enter an interaction. In specialised literature, mentees are also referred to as apprentices. A **Mentee** is a person who is being introduced to practice in a specific field by an experienced professional (Kraus, 2005, p. 514). In the mentor – mentee relationship, the participants are considered partners. The **Mentee's activities** are related to the activities performed by the mentor who assumes partial roles.

If the mentor assumes the role of a supporter, the mentee becomes attentive, listens to the mentor and completes the tasks assigned, accepts advice and support, reflects on the feedback, and documents their own progress. If the mentor assumes the role of an example, the mentee gets the opportunity to observe their activities, record it, discuss it, search for justifications, consider their own practice, and compare their own performance to that of their mentor. If the mentor assumes the role of a facilitator, they create suitable conditions for the mentee to actively participate in their mutual relationship. The mentee initiates tasks on their own, reflects on the activities performed, and discusses them in order to clarify the goals, and reflect on their professional progress. The mentee exploits the opportunities provided by the mentor, completes planned as well as unplanned tasks, and assumes responsibility for their own learning. If the mentor assumes the role of a collaborator, they allow the mentee to integrate into the work collective and participate in everyday tasks. The mentee shares their ideas and solution proposals, initiates cooperation with others, listens attentively, and accepts advice from colleagues. In other words, the mentee begins to work independently alongside their mentor. As an evaluator, the mentor creates opportunities for the mentee to learn about the assessment criteria and adapt teaching accordingly, i.e., to meet these criteria. The mentee evaluates their own performance and uses the mentor's feedback for their own benefit (Ambrosetti & Dekkers, 2010).

Mentoring is an interactive process in which the mentor and the mentee dynamically influence each other. At the beginning, the mentee needs more support and guidance, but over time, they become more independent. In the school practice, the mentoring process requires specific sense of responsibility.

It is the mentee's task to maintain regular contact with the mentor and actively participate in the development of their mutual relationship. The mentee follows a mentoring plan created in advance, respects the goals and commitments, maintains confidentiality, accepts the feedback, and exploits the opportunities to develop professionally.

When the student of teaching assumes the role of a mentee, their training transfers to primary and high schools; their practical outputs are rewarded by direct feedback from a more experienced colleague for the first time. The mentee gets the opportunity to gain information about the practice, pupils, and the teaching process directly in a school environment. The goal of mentoring is to introduce the student of teaching to the actual conditions of teaching in practice, but mainly, to learn how to reflect and self-reflect, think about the educational process, consider their relationship with pupils, and last but not least, self-reflect on himself/herself as a teacher. Reflection is an inseparable part of the mentor – mentee relationship.

In the context of teaching professionalisation and innovation trends, **reflection** is multidimensional – it applies not only to the educational process, but also to the teacher's professional development and competences. Korthagen (2011) builds reflection on experiential learning based on Kolb's experiential learning cycle (Fig. 1). In this process, the participant turns from an actor into an observer and back (Kolb, 1984, p. 31).

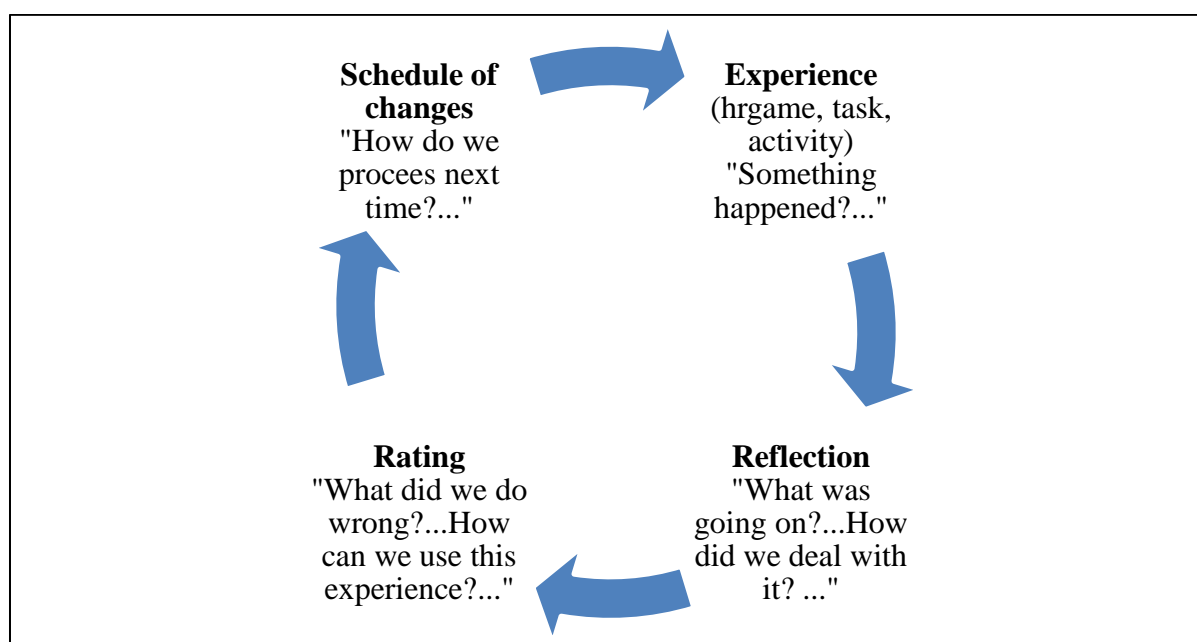


Figure 2 Kolb's experiential learning cycle
(Source: own processing according to Kolb, 1984)

The ALACT reflection model is useful in mentoring provided to the students of teaching; in this case, reflection is based on an ideal cycle that consists of the following phases:

- **Action.** In this phase, the mentee gains personal experience. They confront their previous experience with the theory and the potential conflict between them allows for the creation of personal experience. This phase is accompanied by emotional experiencing (feelings

and attitudes) that determines whether the mentee feels that a change is necessary, i.e., whether they are willing to reflect on it in the first place.

- **Hindsight.** The mentee reflects on their own teaching output. In this phase, more detailed perception starts; the mentee observes himself/herself from a third person view. They try to describe what they wanted to do, how they did it, how they felt, and how the pupils felt. The mentee creates a fictional dialogue with himself/herself to analyse the situation, possible courses, and solutions. A sense of security proves important to eliminate frustration, uncertainty, or failure.
- **Realisation of the crucial elements.** In this phase, the mentee finds the links. In terms of self-reflection, the mentee confronts their ideal and their actual self. However, this phase must not be limited to searching for shortcomings – the goal is to create an opportunity to generalise the problem and formulate it explicitly. The last step is to develop an internal wish to seek the answers to the questions generated by the practical experience in the theory.
- **Creating alternative procedures.** In this phase, a new concept for the future activities is created. The mentee realises that their original approach failed, and the goal was not achieved, and searches for a different solution. The mentee requires support, i.e., emphasis on the strong points, an opportunity to gain independence, and the determination to change the established procedure.
- **Trying out new procedures.** The cycle starts anew, and the focus is shifted to a new practical experience (Kasáčová, 2005; Korthagen, 2011, p. 115 – 132).

The student of teaching has a disadvantage in comparison to mentees in other fields because he/she cannot choose their mentor on their own. However, it does not mean that mentoring will not be successful. Mentors are rigorously selected and listed in a database of mentors providing different types of teaching practice. It is important for the mentee to realise their position in the mentor – mentee relationship and allow the mentor to duly work on the development of the mentee's professional competences.

The mentee must allow the mentor to create a mentoring plan based on their specific needs, which are discussed during the initial meetings. The mentee should be open to feedback, respect the mentor, actively participate in the achievement of the specified goals, accept new impulses and learn new strategies. The mentee must realise that the goal of mentoring is their own professional development. They must not forget that the mentor cannot teach them everything;

on the contrary, it is up to the mentee to explore their own potential through the application of their theoretical knowledge.

2.3 Mentor and mentee during the teaching practice

The teaching practice (defined in section 1.4) is a form of practical professional training, which takes place directly in the school environment. It is a compulsory part of teacher education, and its goal is to link theoretical knowledge with practical experience in actual school environment and train the student of teaching to perform everyday tasks related to teaching as a profession (Petříková & Orosová, 2018).

During undergraduate studies at universities, students of teaching are assigned mentor teachers for different types of teaching practice. At Pavol Jozef Šafárik University in Košice (UPJŠ), mentor teachers are selected from a database, which is updated yearly by all training schools cooperating with UPJŠ based on the current criteria. Mentor teachers are assigned to students of teaching by the teaching practice manager (also referred to as assistant) based on a consultation and approval from the respective specialist on subject didactics. During teaching observation practice, a single mentor teacher is assigned a group of up to 6 students. During teaching output practice, a single mentor teacher is assigned a single student. In teaching observation practice, the mentor teacher mentors a group of student mentees. In teaching output practice, the mentor teacher has a single mentee.

From the viewpoint of mentoring, teaching practice is focused on intervention. Filová (2000, p. 216) distinguishes the following **types of intervention**:

- stimulating – stimulates to reproduce successful performance
- inhibiting – inhibits undesirable and unsuccessful performance
- directive – requests, orders, reproaches, negative criticism
- non-directive – promotes favourable classroom climate, points out positive/negative experience through personal example
- forward-acting – advice and recommendations for methodological preparation and selection of the subject matter; draws attention to critical moments in the curriculum, behaviour of the class, specifics of the class or a pupil, prevents the mentee from taking risky actions
- backward-acting – constructive evaluation, commendation and criticism.

However, intervention can also be categorised based on the mentor's focus:

- pupil, subject matter, teaching procedures, mentee's selection and execution of these procedures
- preparation of the educational process, teaching a lesson, evaluation (reflection, self-reflection)
- output (performance)
- internal aspects (idea, cognitive experience, affective experience, skill learning style, etc.)

The scope of interventions in the mentor – mentee relationship is broad and specific. Therefore, it is necessary to approach this matter from multiple points of view and follow the relevant criteria. Although mentoring is a process, it can sometimes look like a one-time activity in terms of teaching practice. From the mentee's point of view, the mentor is a stranger teacher, and they have few opportunities to get to know each other. Therefore, it is advisable to follow the recommended steps (designed based on the ideas provided by the UPJŠ mentor teachers during the aforementioned workshop focused on mentoring students of teaching) to ensure **efficiency**:

1. Mentee's preparation for mentoring

It takes place during the teaching practice orientation. It is a compulsory part of course assessment. The student receives information about the course of mentoring as well as their rights and responsibilities related to the mentor – mentee relationship. The mentee receives materials about the teaching practice.

For teaching observation practice, students are grouped (max. 6) and assigned one mentor. The group elects a representative who will communicate with the mentor (to specify the dates of meetings, etc.). If the teaching observation practice takes the form of turns at different schools every week, one mentee meets several mentors.

2. Mentor's preparation for mentoring

Mentor teachers are trained at methodological seminars and receive professional support in the form of specialised workshops. They receive the relevant materials in advance. They are informed about the teaching practice goals and expectations, and their own rights and responsibilities. During the teaching practice itself, the mentor can consult the teaching practice manager (regarding organisational aspects) and the respective expert in subject didactics (who supervises them professionally).

3. Introductory meeting

The mentor and mentee meet at the mentor's school before the teaching practice starts. Based on the materials available, they agree on the conditions and organisation of their further meetings. In other words, they plan activities and create a schedule of teaching observation, output, analytical classes, and teaching preparation meetings. The mentor introduces the mentee to the current situation at the school (teaching conditions, school specificities, individual pupil characteristics).

4. Regular meetings

Regular meetings follow the schedule prepared in advance. The mentor and mentee always meet before the lesson, whether observation or teaching output is due. The mentor asks about the mentee's expectations and provides relevant recommendations regarding the observation and teaching output. In terms of preparation for the observation, the mentor may provide relevant information to increase the efficiency of this activity. In terms of preparation for teaching output, the mentor discusses the plan with the mentee and guides their activities.

After the teaching observation or output, the mentor helps the mentee evaluate the task completed. They analyse the course of the lesson, discuss the relationship towards the pupil, teaching process, and the mentee's self-reflection. In terms of the methodological analysis, not only the process, but also the mentee's experiencing is discussed. In this phase, the mentor assumes the role of a reflective practitioner and facilitator. They guide the mentee towards self-reflection and adaptation if necessary.

Both these types of teaching practice require the mentor teacher to:

- treat the mentee as a colleague
- respect their individual knowledge and experience
- show understanding
- avoid fixating on a single model of teaching without taking other possibilities into consideration
- comment and explain, but also listen to the mentee attentively
- help the mentee become independent through self-reflection and self-evaluation (Wallace, 1991).

The mentor should apply a **constructivist approach** and avoid prescriptivism, i.e.:

- authoritative behaviour
- acting like the only professional available
- non-constructive criticism

- enforcing a single model of teaching (of their preference)
- not letting the mentee express their opinions
- enforcing authority at all costs (Wallace, 1991).

In this phase, the mentor and the mentee use the basic methods of observation and discussion. The mentee observes the mentor not only during the teaching process, but also during analysis and discussion, in everyday school situations, and problem-solving. On the other hand, the mentor observes the mentee during preparation and teaching (from the didactical, pedagogical, psychological, and social viewpoints). The mentor observes the mentee as a complex personality and a future teacher.

The method of discussion is based on mutual respect and the constructivist approach. The mentor gives the mentee the opportunity to realise their own actions and self. Together, they search for practical solutions to the problems that arose during the mentoring process. In this discussion, the mentor and the mentee are equal partners. The mentee should trust the mentor and their effort to help them grow professionally.

5. Final meeting.

The final (evaluation) meeting of the mentor and the mentee summarises the whole mentoring process. The mentor provides the mentee with a complete and constructive evaluation of their performance, i. e., relationship towards pupils, teaching, and self as a professional in training. Together, they analyse the final report created by the mentor and discuss the recommendations in all the observed aspects of the mentee's development.

It is recommended to use the general/teaching observation and reflective protocols, which are an inseparable part of the analytical and evaluation meetings that can be found in the appendix to this publication.



Finish the ideas:

- Mentoring is...
- Mentoring is beneficial for the mentor because...
- Mentoring is beneficial for the mentee because...
- Mentoring is a process with the following phases...
- The relationship between the mentor and the mentee is...
- The principles of formal/informal mentoring are...
- In relation to the mentee, the mentor can choose from these approaches...
- Teacher mentoring is specific because...
- The phases of the mentor – mentee relationship in the practical professional training are...
- In the practical professional training, the mentor is...
- The types of mentors are...
- In the practical professional training, the mentee is...
- Mentoring is based on reflection, which can be defined as...
- Mentor teacher's tasks include...
- Mentee's tasks include...
- The types of interventions in the mentor – mentee relationship are...
- Efficient mentoring has the following phases...

3 MENTORING PROTOCOLS IN THE TEACHING PRACTICE

As it was explained, mentoring is a form of collegial assistance. It is provided by a mentor teacher to a mentee, i.e., student of teaching. In fact, both participants help each other. Mutual observation and analysis in terms of the mentor – mentee relationship helps both participants improve. For the purpose of maximising mentoring efficiency, this part of the publication offers mentoring protocols focused on a variety of activities, general as well as related to teaching. These protocols draw on the professional standards for new teachers and by extension, the graduate profile. It requires significant professional reflection to correct and modify educational practice as well as professional learning. Professional reflection consists of four phases (Smyth, 1989):

- **description** – What am I doing? What did I do?
- **information** – What is the purpose? What principles do I follow?
- **confrontation** – How did I become the way I am? How can it be explained?
- **reconstruction** – How can I do things differently?














































These phases overlap with the phases of the mentor – mentee relationship (Lacina, Rozmahel & Kominácká, 2016):



- **identification** of the problem and its causes – through paraphrasing and reflection, the mentor helps the mentee to describe the problem and identify its causes.
- **change of viewpoint** – through careful and targeted questions, the mentor helps the mentee see the problem from a different point of view
- assistance in **problem-solving** – through positive motivation and constructive feedback, the mentor helps the mentor find an efficient solution.

The protocols provided below are a tool for both mentors and mentees that will guide them through discussion, observation analysis, teaching output, and other teacher activities. They focus on three competence areas specified in the professional standards: pupil, educational process, professional development. The mentor and their mentee are supposed to agree on the rules at the beginning of their mentoring relationship, which also applies to the way these protocols will be used. The protocols are identical for both participants to emphasize the principle of collegiality and equality. Evaluation is based on the analysis, reflection, and discussion of their respective activities.

3.1 Mentoring protocol – Teaching observation (area: Pupil)














































Mentoring protocol – Teaching observation (area: Pupil)

Competence / knowledge / abilities of the mentee	Evaluation
	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Identification of a pupil's developmental and individual characteristics	
<ul style="list-style-type: none"> mastering the biological, psychological, and sociological aspects of pupil development 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> understanding the theory of pedagogical diagnostics 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> creative and efficient use of the theory to identify a pupil's individual characteristics 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> basic practical experience with the identification of a pupil's individual characteristics 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Identification of the psychological and social factors in pupil's learning	
<ul style="list-style-type: none"> understanding the concept of the institutional socialisation process in the broader context of social sciences 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> identifikuje/m the ability to identify the learning style and individual educational needs (intact pupils vs. pupils with special educational needs) 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> the ability to identify a pupil's individual characteristics 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Identification of the sociocultural context of pupil development	
<ul style="list-style-type: none"> understanding multiculturalism of a pupil 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>










<ul style="list-style-type: none">• basic practical experience with the identification of a pupil's special educational needs in the sociocultural context	
<ul style="list-style-type: none">• acceptance of pupil sociocultural diversity	

3.2 Mentoring protocol – Teaching observation (area: Educational process)

Mentoring protocol – Teaching observation (area: Educational process)



















































Competence / knowledge / abilities of the mentee	Evaluation
	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Mastering the content and didactics of the academic subject	
<ul style="list-style-type: none"> understanding the basic contents, methodology, and epistemology of the specialisation disciplines in accordance with the educational needs pertaining to the lower/higher secondary level 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> understanding the methodology of pedagogical research 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> knowledge of the current state educational programmes and obligatory school documentation 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> the ability to transform the field-specific knowledge into subject didactics 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> understanding the generally binding legal regulations applicable to teaching, pedagogical and other relevant documentation, conceptual and strategic documents, school documents 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
Teaching plans	
<ul style="list-style-type: none"> understanding how the basic theory of planning, implementation, and evaluation of teaching is applied in practice 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> understanding the theoretical and practical context of subject didactics in the relevant specialisation, mainly in relation to planning teaching in a class 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> basic practical experience with planning educational activities for individuals and groups of pupils 	 <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>




<ul style="list-style-type: none"> • basic practical experience with setting the educational teaching goals and requirements 	
<ul style="list-style-type: none"> • basic practical experience with didactic analysis of the subject matter (breaking down the subject matter into the basic components – facts, concepts, relationships, procedures) 	
<ul style="list-style-type: none"> • basic practical experience with the selection of basic and advanced subject matter in accordance with the educational goals and pupils' individual needs 	
<ul style="list-style-type: none"> • basic practical experience with the selection of tasks and activities for the pupils 	
<ul style="list-style-type: none"> • the ability to evaluate whether the plan is suitable and realistic 	
Teaching in practice	
<ul style="list-style-type: none"> • understanding the current theoretical models of cognitive socialisation and pupil education 	
<ul style="list-style-type: none"> • understanding teaching methods and forms supporting active learning in pupils 	
<ul style="list-style-type: none"> • understanding strategies, methods, and forms of literacy development (reading, financial, information, etc.) 	
<ul style="list-style-type: none"> • understanding the principles of efficient communication 	
<ul style="list-style-type: none"> • understanding the influence of verbal and non-verbal communication on the classroom social climate 	
<ul style="list-style-type: none"> • the ability to adapt the educational programmes in the relevant disciplines to the pupils' (special) educational needs, specific classroom conditions, and school type 	
<ul style="list-style-type: none"> • basic practical experience with the development of key competences in pupils 	
<ul style="list-style-type: none"> • basic practical experience with management of educational activities and learning in groups and whole classes 	
<ul style="list-style-type: none"> • basic practical experience with monitoring and influencing the classroom social climate 	

<ul style="list-style-type: none"> • basic practical experience with efficient communication with pupils 	
<ul style="list-style-type: none"> • basic practical experience with the application of material and technical tools in teaching 	
<ul style="list-style-type: none"> • the ability to facilitate pupils' understanding and conscious compliance with the safety rules and environmental protection basics 	
Evaluation of the course and results of teaching and learning	
<ul style="list-style-type: none"> • understanding the philosophical and methodological foundations, forms, and types of pupil assessment and their psychodidactic aspects 	
<ul style="list-style-type: none"> • understanding the methodological instructions related to pupil assessment and grading 	
<ul style="list-style-type: none"> • basic practical experience with the identification of a pupil's individual and developmental characteristics 	
<ul style="list-style-type: none"> • basic practical experience with the application of different forms and methods of assessment 	
<ul style="list-style-type: none"> • basic practical experience with the reflection of an actual learning process, the ability to compare it with the projection and correct it 	
<ul style="list-style-type: none"> • the ability to assess students without prejudices and stereotypes 	

3.3 Mentoring protocol – Teaching observation (area: Professional development)

Mentoring protocol – Teaching observation (area: Professional development)

Competence / knowledge / abilities of the mentee	Evaluation
	     <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Planning and pursuing one's own professional growth and self-development	
<ul style="list-style-type: none"> familiarity with the system of career development for pedagogical staff and the opportunities for career growth 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> familiarity with the methods of self-study 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> familiarity with the methods of research and development in teaching practice 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> basic practical experience with the mediation of didactic and field-specific knowledge to both the expert community and public 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> the ability to determine one's own professional development goals 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> the ability to use the research and development methods 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> identification with the necessity of life-long learning 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Identification with one's professional role and the school	
<ul style="list-style-type: none"> familiarity with the organisational characteristics of the school system and the institutional rules of the school 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<ul style="list-style-type: none"> familiarity with the basic theories related to teaching as a profession 	     <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

<ul style="list-style-type: none"> familiarity with the basic professional structure and background in the field 	
<ul style="list-style-type: none"> the ability to reflect and improve one's own teaching efficiency 	
<ul style="list-style-type: none"> identification with one's own profession 	

3.4 The mentor and mentee discussion

The mentor – mentee relationship is based on discussion. In different phases of mentoring, the mentor helps the mentee understand their activities, identify shortcomings, and propose solutions. Their discussion can be based on the mentoring protocols filled in during teaching observation (with additional comments) by both participants. They go through the protocol items and confront each other. If their evaluation does not correspond, they analyse the differences and search for arguments. During the mentoring analysis, they can use the following **auxiliary questions** focused on their respective levels of skills related to the relationship towards pupils, educational process, and professional development:

Area: Pupil

- Was I interested in the pupil's opinions, ideas, feelings, and problems?
- Did I show understanding and encourage the pupil by positive assessment?
- Did I develop the pupil's (e.g., intellectual) talents?
- Did I accept their disorders (personality, behavioural, learning)?
- Did I provide the pupil with freedom of choice (e.g., solution method, approach to the task)?
- Did I encourage the pupil to ask questions?
- Did I accept the pupil's activity?
- Did I take into consideration the differences in pupils' skills and working speed (differentiated approach) and let them choose the activity (written/oral, group, etc.)?
- Did I accept pupils' individual learning styles (mental, physical, and social conditions)?
- Did I respect the pupil's otherness?
- Did I encourage the pupil to explore and draw conclusions?
- Did I encourage the pupil to perform self-assessment?
- If there was a disciplinary issue, did I respond appropriately?
- What did I like?
- What could be done differently?

Area: Educational process

- Do I have a professional command of the subject matter addressed?
- Did I organize the lesson efficiently?
- Did I determine and achieve the lesson goal?
- Did I perform a didactic analysis of the contents (selection of the contents in the context of the educational goals, questions, and tasks)?
- Did I steer the educational process towards the development of lower-order cognitive processes?
- Did I steer the educational process towards the development of higher-order cognitive processes?
- Did I motivate the pupils to learn (by using positive motivation tools)?
- Did I use appropriate didactic procedures?
- Did I use motivational teaching methods?
- Did I use exposition teaching methods?
- Did I use diagnostic teaching methods?
- Did I use fixation teaching methods?
- Did I use innovative teaching methods and strategies?
- Did I use organisational forms?
- Did I use suitable material tools?
- Did I provide pupils with problematic tasks?
- Did I determine the assessment criteria for the teaching and learning results?
- Did I explain the assessment criteria to the pupils?
- Did I assess the pupil's learning processes (procedure, effort, interest, cooperation)?
- Did I evaluate the pupil's learning outcomes (rate of competence development)?
- Did I lead the pupils towards self-control and self-assessment?
- Did I assess them objectively?
- Did I use a variety of types of assessment forms?
- Did I use formative assessment tools?
- Did I provide pupils with continuous feedback?
- Did I create situations that required pupils to cooperate and help each other?
- Did I encourage cohesion of the class collective?
- Did I maintain discipline in the classroom?

- Did I help pupils realise their errors?
- Did I propose a suitable solution to resolve an unexpected situation?
- Did I develop the pupil's personal capabilities (self-perception, self-confidence)?
- Did I develop the pupil's social capabilities (empathy, prosocial behaviour)?
- Did I allow the pupil to experience success?
- Was I able to identify socio-pathological phenomena?
- Did I use non-verbal communication?
- Did I use verbal communication?
- Did I maintain appropriate voice, speech aspects, and intonation?
- Did I use my methodological preparation to the full extent?
- Did I structure the lesson appropriately?
- What did I like?
- What could be done differently?

Area: Professional development

- Is this system of career development suitable for me?
- Do I use self-study methods?
- Do I use the methods of research and development in teaching practice?
- Do I communicate with the professional community at school?
- Did I determine my professional development goals?
- Do I identify with the fact that life-long learning is necessary?
- Am I familiar with the organisational characteristics of the school?
- Do I know the professional background of this field of study?
- Can I reflect on my activities and improve them?
- Do I identify with my profession?
- Do I take into consideration my mentor's advice and instructions?
- Am I looking for possibilities for improvement?
- Do I reflect on my practice in the context of my mentor's feedback?
- What did I like?
- What could be done differently?

CONCLUSION

Student participation in the teaching practice is an important part of undergraduate studies. Teaching practice helps the student of teaching understand the role of the teacher and identify with it. It helps their ability to learn from the practice, develop basic competences, and understand the teacher's mission – to help pupils learn (Graham, 2006). The quality and efficiency of student teaching practice largely depends on the mentor teacher whose job is to provide the student with maximum support, help them maximise their educational experience, and in general, help the student develop professionally. Zeichner (2002, in Duschinská, 2010) claims that the mentor's personality and skills are key factors that affect learning during student teaching practice.

As it was explained, mentoring is useful not only as a tool for supporting the development of reflective competences and experiential learning in teacher education (i.e., undergraduate studies and introduction of fresh graduates into the practice) – it covers organisational and socialisation aspects as well. The mentor must be an expert in the field, but they are also responsible for the systematic planning of professional development for the students of teaching, their education, and training (Duschinská, 2010). In terms of the practical professional training and development, reflective dialogue between the mentor teacher and the mentee plays a key role. It helps the mentee develop knowledge and skills (Crasborn et al., 2010), and support their professional growth. Some mentor teachers can naturally perform reflection and provide feedback, others need training and professional support to develop their own reflective and mentoring skills (Zachary, 2002). This kind of support should mainly be provided by universities that deliver teacher education; it should cover not only the development and improvement of reflective and mentoring skills, but also promote cooperation and deeper interconnection of the theoretical knowledge mediated at the university with the actual practice.

This university textbook for students of teaching as mentees and teachers as mentors and provides theoretical starting points in the form of a teaching text, guidance for both teachers and students of teaching focused on practical professional training. Moreover, it provides the supervising university teachers with detailed information on the techniques and methods applied in terms of the mentor – mentee relationship.

LITERATÚRA

- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Preservice Teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
- American Psychological Association. (2006). *Introduction to Mentoring. A Guide for Mentors and Mentees*. Washington, DC: American Psychological Association. <https://www.apa.org/>
- Apple, M. W. (2001). Markets, Standards, Teaching, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 182-196. DOI: 10.1177/0022487101052003002
- Bendl, S., et al. (2011). *Klinická škola: miesto pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Crasborn, F. et al. (2010). Capturing mentor teachers' reflective moments during mentoring dialogues. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 16(1), 7-29. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600903475462>
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561. DOI: 10.1080/0161956X.2014.939009
- DuBois, DL., & Karcher, M. (2005). Youth mentoring: Research, theory, and practice. *Handbook of Youth Mentoring*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2–11.
- Duschinská, K. (2010). *Mentoring v procesu stávání se učitelem* [Disertační práce]. Karlova univerzita. Praha.
- EMCC: European Mentoring & Coaching Council. (2008). *Code of ethics*. <http://www.emccouncil.org/src/ultimo/models/Download/4.pdf>
- Filová, H. (2000). Intervence cvičných učitelů v procesu vytváření pedagogických dovedností studentů učitelství primární školy. In Švec, V. (Ed.). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 213-217.
- Filová, H. (2002). Intervence cvičných učitelů v procesu vytváření pedagogických dovedností studentů učitelství primární školy. In Kasáčová, B. (ed.). 2002. *Spolupráca univerzity a škôl. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Cvičný učiteľ*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 151-160.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118-1129. <http://dx.doi.org/>
- Grimmett, P. P., & Erickson, G. L. (1988). *Reflection in teacher education*. New York: Teacher College Press.

- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2012). *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. New York: Routledge.
- Hennissen, P. et al. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1049-1058. <http://dx.doi.org/10.1016/>
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *The Academy of Management Review*, 26(2), 264–288. <https://doi.org/10.2307/259122>
- Hrbáčková, K., Suchánková, E., Lukášová, J., & Duhárová, D. (2014). *Mentoring jako metodická podpora vzdělávání učitelů*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Kane, I. (1985). Developments in the Concurrent and Consecutive Training of Secondary School Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 8(1), 19-29. DOI: 10.1080/0261976850080104
- Kasáčová, B. et al. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Kontírová, S. et al. (2011). *Pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov*. Košice: UPJŠ.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kosová, B. et al. (2012). *Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva. (Záverečná správa a návrhy odporúčaní)*. Banská Bystrica. <https://www.minedu.sk/data/att/1903.pdf>
- Kosová, B., & Tomengová, A. et al. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.
- Kostovich, C. T., & Thurn, K. E. (2006). Connecting: Perceptions of Becoming a Faculty Mentor. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 3(1). <https://doi.org/10.2202/1548-923X.1148>
- Kořa, J., & Havlík, R. (2007). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Kraus, J. et al. (2005). *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Český Těšín: Academia.
- Kulshrestha, A.K., & Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of Research*, 1(4), 29-33.

- Lacina, L., Rozmahel, P., & Komináčková, J. (2016). *Příručka mentoringu. Posilování mentorských kapacit pedagogů*. Brno: Barrister & Principal.
- Liu, S-H. (2014). Excellent Mentor Teachers' Skills in Mentoring for Pre-Service Teachers. *International Journal of Education*. 6(3), 29-42. <https://doi.org/10.5296/ije.v6i3.5855>
- Lopez-Real, F., Kwan, T. (2005). Mentors' Perceptions of their own Professional Development during Mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.
- Medlíková, O. (2010). *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada.
- Murray, M. (2001). *Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Process*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Naylor, D.A., Campbell-Evans, G., & Maloney, C. (2015). Learning to Teach: What Do Pre-service Teachers Report. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 119-136. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.7>
- Novocký, M., Orosová, R. & Petříková, K. (2021). *Cvičný učiteľ ako diagnostik a reflexívny praktik*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika.
- Orosová, R. (2017). *Pedagogická prax v cvičných školách UPJŠ v Košiciach*. Košice: UPJŠ v Košiciach.
- Orosová, R., & Boberová, Z. (2016). *Pregraduálna príprava učiteľov. Organizácia pedagogickej praxe na UPJŠ*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. <http://unibook.upjs.sk>.
- Orosová, R., & Ganajová, M. (2018). Rozvoj učiteľských kompetencií v praktickej profesijnej príprave učiteľov - odporúčania cvičných učiteľov. In: *Przygotowanie nauczycieli do nowych wyzwań edukacyjnych. Problemy współczesnej edukacji*. Radom : Wydawnictwo Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu.
- Pavlov, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus, s.r.o.
- Petrášová, M. A., Štěpánek, Z., & Prausová, I. (2014). *Mentorink – forma podpory nové generace*. Praha: Portál.
- Petříková, K., & Orosová, R. (2018). Úroveň kompetencií študentov učiteľstva v rámci praktickej profesijnej prípravy. In: *Vybrané aspekty pedagogickej profesie: zborník vedeckých štúdií*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Petrová, G., & Duchovičová, J. (2013). Vysokoškolská príprava učiteľov v kontexte transformačných procesov. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 3(1), 8–37.
- Píšová, M., & Duschinská, K. et al. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

- Porubská, G. (2007). Pedagogická prax ako prostriedok rozvoja učiteľských kompetencií. *Pedagogická prax súčasnosť a perspektívy*. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. s.289 - 298.
- Porubský, Š., Kosová, B., & Pavlov, I. (2014). Problém šandardizácie učiteľskej profesie v kontexte profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. *ORBIS SCHOLAE*, 8(3), 23–46.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Pupala, B. (2004). Pôvodné východiská a súčasné chyby v projektovaní vysokoškolských programov pedagogického (učiteľského) vzdelávania. *Pedagogická revue*, 56(2), 207–211.
- Rajuan, M. et al. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15, 223-242. <http://dx.doi.org/10.1080/13611260701201703>
- Smith, A. (2007). Mentoring for experienced school principals: Professional learning in a safe place. *Mentoring and Tutoring* 15(3), 277-291.
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2–9. <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>
- Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., & Kargerová, J., et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida.
- Sústava študijných odborov*. (2019). Dostupné na: <https://www.portalvs.sk/sk/studijne-odbory/zobrazit/ucitelstvo-a-pedagogicke-vedy>
- Tomengová, A. et al. (2017). *Pedagogické znalosti a profesionalita učiteľa*. Banská Bystrica: Belianum.
- Vyhláška č. 244/2019 Z.z. o sústave študijných odborov Slovenskej republiky*.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 39–124.
- Zachary, L. (2009). *The Mentee's Guide: Making Mentoring Work for You*. San Francisco: Pfeiffer.
- Zachary, L. J. (2002). The Role of Teacher as Mentor. *New directions for adult and continuing education*, 93, 27-38. <https://www.scribd.com/document/396418440/The-Role-of-Teacher-as-Mentor-Lois-Zachary>

Zákon č. 137/2022 Z.z. , ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony

Zákon č. 138/2019 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č.317/2009 Z.z o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

PRÍLOHY



Príloha A – Prehľad pedagogických praxí na UPJŠ

Pedagogická prax v podmienkach UPJŠ sa realizuje v magisterskom stupni štúdia v odbore Učiteľstvo a pedagogické vedy počas dvoch akademických rokov vo forme 4 samostatných povinných predmetov: Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax, Výstupová priebežná prax, Výstupová súvislá prax I a Výstupová súvislá prax II. Pre študentov dopĺňujúceho pedagogického štúdia (DPŠ) je určený predmet Pedagogická prax.

Tab. 1 Typy pedagogickej praxe na UPJŠ

Názov	Kredit	Rozsah	Ukončenie	Ročník	Semester
Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax	2	36sC	A	1	Z
Výstupová priebežná prax	1	36sC	A	1	L
Výstupová súvislá prax I	2	4tC	A	2	Z
Výstupová súvislá prax II	2	6tC	A	2	L
Pedagogická prax	5	40sP	A	2	L

Študenti učiteľstva (praktikanti) v cvičnej škole v závislosti od typu pedagogickej praxe realizujú:

H – hospitáciu (náčuv),

R VH – rozbor vyučovacej hodiny,

PV – pedagogický výstup.

Organizáciu všetkých typov pedagogickej praxe študijného odboru Učiteľstvo a pedagogické vedy na Filozofickej a Prírodovedeckej fakulte UPJŠ zabezpečuje Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty UPJŠ. Pre potreby praxe má vytvorenú webovú stránku a e-learningový kurz v prostredí LMS Moodle UPJŠ (<https://lms.upjs.sk>).

Referentom pedagogickej praxe pre potreby študentov, predmetových didaktikov a cvičných učiteľov je Mgr. Lenka Kohoutková (lenka.kohoutkova@upjs.sk), pre potreby cvičných učiteľov a vedenia cvičných škôl je Emília Focková (emilia.marcinova@upjs.sk).

Tab. 2 Rozsah pedagogickej praxe v cvičnej škole

Kód praxe	Termín praxe	Pedagogická prax	Trvanie praxe v cvičnej škole	Rozsah praxe a povinnosti študenta v cvičnej škole
MPPa	1.-14.týždeň zimný semester	Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax	6 týždňov (štvrtok 3 VH)	18 hodín (12 H, 6 R VH)
MPPb	1.-14.týždeň letný semester	Výstupová priebežná prax	12 týždňov (štvrtok 3 VH)	18 hodín/AP (11 H, 1 PV, 6 R VH)
MPPc	zimný semester (podľa harmonogramu ak. roka)	Výstupová súvislá prax I.	4 týždne	24 hodín/AP (6 H, 18 PV, 18 R VH)
MPPd	letný semester (podľa harmonogramu ak. roka)	Výstupová súvislá prax II.	6 týždňov	38 hodín/AP (8 H, 30 PV, 30 R VH)
DPŠ	podľa ind. možností študenta, cvičného učiteľa	Pedagogická prax	6 týždňov alebo dlhšie (závisí od časovej dotácie AP)	40 hodín/AP (8 H, 32 PV, R VH)

Zásady organizácie pedagogickej praxe (Orosová, 2017):

- Pedagogickú prax je možné absolvovať po úspešnom absolvovaní podmieňujúcich predmetov (prerekvizít).
- Harmonogram pedagogickej praxe je súčasťou harmonogramu príslušného akademického roka, zohľadňuje Pedagogicko-organizačné pokyny pre príslušný školský rok pre základné a stredné školy.
- Pedagogická prax prebieha v základných a stredných školách regionálneho školstva, s ktorými má univerzita uzatvorenú zmluvu o spolupráci pri zabezpečovaní praktickej prípravy študentov učiteľstva.
- Pedagogická prax študenta prebieha pod dohľadom cvičného učiteľa, na základe dohody o vykonaní práce.

- V priebehu pedagogickej praxe by mal študent praxovať na všetkých stupňoch (základná škola, stredná škola) a typoch škôl regionálneho školstva (gymnázium, stredná odborná škola), ak sa daný vyučovací predmet jeho aprobácie vyučuje v príslušnom type/stupni školy.
- Pedagogická prax prebieha spravidla v mieste sídla univerzity, výnimku je možné udeliť pri Výstupovej súvislej praxi II (MPPd).
- Výstupová súvislá prax II (MPPd), resp. jej časť môže byť uznaná predmetovým didaktikom po vyhodnotení aktivít študenta súvisiacich so vzdelávacím, resp. výchovným procesom v rámci školských, resp. mimoškolských aktivít so žiakmi.
- Povinnosťou študenta pred priamym nástupom na pedagogickú prax je zúčastniť sa inštruktážneho seminára podľa rozvrhu.
- Výnimku časového zaradenia a individuálnej formy realizácie pedagogickej praxe je možné študentovi udeliť iba na základe objektívnych príčin (spravidla Erasmus+ pobytu, študijného pobytu a pod.), iba so súhlasom prodekana pre vzdelávanie príslušnej fakulty a garanta študijného odboru učiteľstvo akademických predmetov.

Organizátor pedagogickej praxe pri všetkých typoch pedagogickej praxe:

- zaraďuje študentov do skupín (pri hospitačnej nácvuovej pedagogicko-psychologickej praxi a výstupovej priebežnej praxi),
- zaraďuje študentov jednotlivo k cvičným učiteľom (pri súvislých praxiach),
- na základe akceptačných listov študentov na pedagogickú prax dáva návrh na uzavretie dohody o vykonaní práce s cvičnými učiteľmi,
- aktualizuje databázu cvičných škôl a cvičných učiteľov,
- rieši kolízne situácie v rozvrhu praxí s cvičnými učiteľmi,
- organizuje inštruktážne semináre pre študentov,
- realizuje metodické stretnutia s cvičnými učiteľmi.

Hodnotenie za absolvovanie povinných predmetov pedagogickej praxe udeľujú poverení učitelia jednotlivých katedriér/ústavov fakúlt.

Príloha B – Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax na UPJŠ

Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax (MPPa) je v poradí prvá pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov UPJŠ v Košiciach. Študenti učiteľstva akademických predmetov UPJŠ sa prvýkrát reálne stretávajú so skutočným školským prostredím a získavajú prvé predstavy o pedagogickej činnosti z pozície budúcich pedagógov. Hlavným poslaním tejto praxe je zorientovať sa v reálnej školskej praxi, uvedomiť si konkrétne osobitosti základných a stredných škôl, konfrontovať teoretickú a praktickú zložku vysokoškolskej prípravy s edukačnou realitou a pripraviť sa na asistentské činnosti, vlastné vyučovacie výstupy a reálnu edukačnú činnosť v podmienkach základnej a strednej školy v nasledujúcom štúdiu.

Kľúčovou činnosťou tejto praxe je pedagogické pozorovanie zamerané na pozorovanie činnosti a správania sa žiakov, učiteľov a celkového učebného prostredia. Prioritou pozorovania je edukačné prostredie triedy a jej aktérov (učiteľ, žiaci) v kontexte stanovených pedagogických a psychologických javov.

Konkrétne ciele praxe:

- identifikovať pedagogické a psychologické javy v reálnej školskej situácii,
- presne ich zaznamenávať a následne podrobne analyzovať,
- reflexia edukačnej reality v kontexte stanovených pedagogických a psychologických javov,
- osvojiť si stratégie pedagogického a psychologického myslenia.

Absolvent Hospitačnej náčuvovej pedagogicko-psychologickej praxe (Kosová a kol., 2015):

- abstrahuje príčinnno-následné súvislosti v interakcii učiteľ – žiak,
- identifikuje prejavy správania sa žiakov v škole a v priebehu vyučovania a zaujme k nim stanovisko,
- vybaví si didaktické a psychologické teórie v konfrontácii s praktickými situáciami školského prostredia,
- kategorizuje pozorované situácie podľa efektivity aplikovaných edukačných stratégií,
- odvodí pravidlá hodnotenia žiakov a ich motivačné súvislosti,

- argumentuje vlastné návrhy riešení a postoje spojené s plánovaním, realizáciou a hodnotením vyučovacieho procesu v skupine rovesníkov,
- uvádza príklady a navrhuje riešenia pozorovaných situácií vyučovania.

Na realizáciu pedagogickej praxe sa vyžaduje súbežné štúdium predmetov:

- Pedagogika a didaktika pre učiteľov – KPE/PDU/15
- Psychológia a pedagogická psychológia - KPPaPZ/PPgU/15 (Učiteľstvo ostatných predmetových špecializácií) alebo Pedagogická a školská psychológia pre učiteľov - KPPaPZ/PaSPP/09 (Učiteľstvo psychológie)

Trvanie praxe: 14 týždňov (36 hod.)

Termín praxe: 1.-14. týždeň zimného semestra

Miesto konania praxe: základné a stredné školy v Košiciach

Formy a rozsah praxe:

- úvodný inštruktážny (organizačný) seminár (1 VH)
- úvodný metodický seminár (2 VH)
- hospitácie na vyučovacích hodinách (12 VH)
- rozbory vyučovacích hodín (6 VH)
- reflexívne kolokvium k psychologickému časti pedagogickej praxe (2 VH)
- reflexívne kolokvium k pedagogickej časti pedagogickej praxe (2 VH)
- samostatná práca študenta (11 VH)

Organizácia praxe: skupinová

Organizačná štruktúra praxe:

1. Prihlásenie sa do e-learningového kurzu LMS Moodle kurzu Katedry pedagogiky FF UPJŠ – Pedagogická prax (<https://lms.upjs.sk>). Prostredníctvom moodle kurzu „Pedagogická prax“ sú zverejňované všetky potrebné informácie k praxi, dôležité oznamy a zmeny počas praxe. Zapísanie sa do kurzu je povinné pre všetkých študentov.
2. Úvodný inštruktážny seminár – študent je oboznámený s organizáciou pedagogickej praxe, s materiálmi priamo sa viažucimi na organizačnú stránku praxe. Čas a miesto konania podľa „Harmonogramu seminárov“, ktorý je zverejnený na stránke Katedry pedagogiky FF UPJŠ v sekcii MPPa prax.

3. Úvodný metodický seminár – študent je oboznámený s cieľmi praxe, jej obsahom, zameraním, organizáciou a hodnotením. Čas a miesto konania podľa „Harmonogramu seminárov“, ktorý je zverejnený na stránke Katedry pedagogiky FF UPJŠ v sekcii MPPa prax.
4. Skupinové hospitácie a rozbor hospítovaných hodín na určených ZŠ a SŠ (každý štvrtok tri VH: dve VH hospitácia, jedna VH rozbor odhospítovaných vyučovacích hodín). Študenti sú rozdelení do pracovných skupín podľa „Pracovných skupín študentov“ a navštevujú školy podľa „Harmonogramu hospitácií“. Prvé 3 týždne – pozorovanie a analýza stanovených psychologických javov a procesov, ostatné 3 týždne – pozorovanie a rozbor stanovených pedagogických javov a procesov.
5. Reflexívne kolokvium (k organizačnej a pedagogicko-psychologickej časti praxe) s učiteľmi KPE a KPPaPZ FF UPJŠ. Miesto a čas konania podľa „Harmonogramu seminárov“, ktorý je zverejnený na stránke Katedry pedagogiky FF UPJŠ v sekcii MPPa prax.

Predmet pozorovania v rámci pedagogickej časti praxe:

1. Interakcia učiteľa a žiakov v neštandardných pedagogických situáciách.
2. Priebeh a etapy vyučovania.
3. Humanisticky orientované hodnotenie učebnej činnosti žiakov.

Predmet pozorovania v rámci psychologickej časti praxe:

1. Motivačné a aktivačné prvky práce učiteľa.
2. Vyučovací štýl učiteľa.
3. Náročné situácie.

Kritériá hodnotenia praxe:

1. zápis do moodle kurzu Katedry pedagogiky FF UPJŠ – Pedagogická prax,
2. povinná účasť na úvodnom inštruktážnom seminári k pedagogickej praxi,
3. povinná účasť na úvodnom metodickom seminári k pedagogickej praxi,
4. povinné absolvovanie 12 hospitácií na vyučovacích hodinách a 6 rozborov vyučovacích hodín; prípadnú ospravedlненú neúčasť na hospitáciách, resp. rozbore VH si študent nahradí po dohode s cvičným učiteľom v čase do ukončenia praxe,
5. povinná aktívna účasť na reflexívnych kolokviách,
6. predloženie podkladov k hodnoteniu praxe:
 - povereným učiteľom KPE a KPPaPZ:

- 12 vyplnených pozorovacích schém,
- 6 písomných vyhodnotení pozorovaných javov (tri z psychológie, tri z pedagogiky),
- Výkaz hospitácií na Hospitačnej náčuvovej pedagogicko-psychologickej praxi,
- Správa o Hospitačnej náčuvovej pedagogicko-psychologickej praxi.

Forma hodnotenia: absolvoval(a) – neabsolvoval(a); udeľujú poverení učitelia KPE a KPPaPZ FF UPJŠ.

Príloha C – Výstupová priebežná prax na UPJŠ

Výstupová priebežná prax (MPPb) je v poradí druhá pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov UPJŠ v Košiciach. Študenti učiteľstva akademických predmetov UPJŠ prvýkrát realizujú priamy samostatný výstup na vyučovacej hodine v pozícii učiteľa v predmetoch svojej špecializácie. Hlavným poslaním tejto praxe je pozorovanie socio-kultúrneho prostredia školy, vnútorných a vonkajších podmienok vyučovania a učenia sa žiakov v predmetoch špecializácie, pozorovanie interakcií medzi subjektmi vyučovacieho procesu a reakcií žiakov a konfrontovanie teoretickej a praktickej zložky vysokoškolskej prípravy s edukačnou realitou.

Hlavnou činnosťou tejto praxe je pedagogické pozorovanie zamerané na odborovodidaktické a psychodidaktické javy v konkrétnych aprobačných predmetoch. Priorita pozorovania je stanovená na základe inštrukcií predmetového didaktika. Kľúčovou súčasťou praxe je aj prvý priamy samostatný výstup študenta, kde študent prezentuje svoj prvý projektovaný výstup vyučovacej hodiny.

Konkrétne ciele praxe (Kosová a kol., 2015):

- zoznámiť sa s pedagogickou dokumentáciou základnej a strednej školy (školský vzdelávací program, plán práce školy, školský poriadok a i.),
- konfrontovať vlastné psychodidaktické a odborovodidaktické prekoncepty vyučovania s koncepciou vyučovania učiteľov v praxi,
- zoznámiť sa s diverzitou žiakov v školskej triede,
- zoznámiť sa s plánovaním a realizáciou vyučovacieho procesu v predmetoch svojej špecializácie,
- zoznámiť sa s procesmi hodnotenia vyučovania, s procesmi učenia sa a učebných výsledkov žiakov v predmetoch svojej špecializácie,
- pozorovať osobnostné charakteristiky, komunikačný štýl a profesijné zručnosti učiteľov, pozorovať komunikačné modely so žiakmi v predmetoch svojej špecializácie,
- navrhnuť projekt vyučovacej hodiny, v ktorom plánuje časovú schému jednotlivých činností, metódy a prostriedky výučby podľa formulovaného cieľa a určeného obsahu.

Absolvent Výstupovej priebežnej praxe (Kosová a kol., 2015):

- pozná špecifické činnosti učiteľa realizované počas dňa, v rámci vyučovania a v priebehu vyučovania predmetov svojej špecializácie na základnej a strednej škole,
- identifikuje ciele vyučovania formulované učiteľom, použité procesy k ich dosiahnutiu a mieru ich splnenia,
- vie určiť vyučovacie metódy uplatňované v priebehu vyučovacej hodiny,
- identifikuje vyučovací a komunikačný štýl a profesijné zručnosti učiteľov,
- zaujíma stanovisko k pozorovaným javom na základe predchádzajúcich teoretických vedomostí,
- vie spracovať, vyhodnotiť a reflektovať výsledky pozorovania v súvislosti s pedagogickou teóriou,
- vie overiť vlastné psychodidaktické a odborovodidaktické koncepty vyučovania v reálnych podmienkach školskej triedy,
- uskutočňuje sebareflexiu a prijíma spätnú väzbu o vlastnom výstupe od žiakov, rovesníkov a cvičného učiteľa,
- zhodnotí vlastný projekt vyučovacej hodiny a projekty svojich spolužiakov, reflektuje výsledky a vlastné učiteľské zručnosti v súvislosti s pedagogickou teóriou a hodnotením cvičného učiteľa.

Na realizáciu pedagogickej praxe sa vyžaduje absolvovanie predmetov:

- Pedagogika a didaktika pre učiteľov (KPE/PDU/15)
- Psychológia a pedagogická psychológia pre učiteľov (KPPaPZ/PPgU/15) alebo Pedagogická a školská psychológia pre učiteľov (KPPaPZ/PaSPP/09)
- Hospitačná náčuvová pedagogicko-psychologická prax (KPE/MPPa/15)

Trvanie praxe: 14 týždňov

Termín praxe: 1.-14. týždeň letného semestra

Miesto konania praxe: základné a stredné školy v Košiciach

Formy a rozsah praxe (vzťahujú sa k jednému predmetu špecializácie):

- úvodný inštruktážny (organizačný) seminár (1 VH),
- úvodný metodický seminár na základe inštrukcií predmetového didaktika (2 VH),
- hospitácie na vyučovacích hodinách (11 VH),
- samostatný pedagogický výstup (1 VH),
- rozboru vyučovacích hodín s cvičným učiteľom (6 VH),

- reflexívne kolokvium na základe inštrukcií predmetového didaktika (2 VH),
- samostatná práca študenta (13 VH).

Organizácia praxe: skupinová

Organizačná štruktúra praxe:

1. Prihlásenie sa do e-learningového kurzu LMS Moodle kurzu Katedry pedagogiky FF UPJŠ – Pedagogická prax (<https://lms.upjs.sk>). Prostredníctvom moodle kurzu „Pedagogická prax“ sú zverejňované všetky potrebné informácie k praxi, dôležité oznamy a zmeny počas praxe. Zapísanie sa do kurzu je povinné pre všetkých študentov.
2. Úvodný inštruktážny seminár – študent je oboznámený s organizáciou pedagogickej praxe, s materiálmi priamo sa viažucimi na organizačnú stránku praxe. Čas a miesto konania je zverejnené na stránke Katedry pedagogiky FF UPJŠ.
3. Úvodný metodický seminár – študent je predmetovým didaktikom oboznámený s cieľmi praxe, jej obsahom, zameraním, hospitačnými záznamami a hodnotením. Čas a miesto konania určuje predmetový didaktik.
4. Skupinové hospitácie, samostatné výstupy a rozbor hospítovaných hodín na určených ZŠ a SŠ (každý štvrtok na troch VH: dve VH hospitácia alebo samostatný pedagogický výstup, jedna VH rozbor hospítovaných vyučovacích hodín alebo samostatného pedagogického výstupu) podľa „Rozdelenia študentov do pracovných skupín“ a „Harmonogramu hospitácií“. Prvých 6 týždňov – *pozorovanie a analýza stanovených didaktických javov a procesov jedného aprobačného predmetu*, ostatných 6 týždňov – *pozorovanie a rozbor stanovených didaktických javov a procesov druhého aprobačného predmetu*.
5. Reflexívne kolokvium podľa inštrukcií predmetového didaktika.

Predmet pozorovania didaktických javov a procesov prvého predmetu špecializácie:

- na základe inštrukcií predmetového didaktika.

Predmet pozorovania didaktických javov a procesov druhého predmetu špecializácie:

- na základe inštrukcií predmetového didaktika.

Kritériá hodnotenia praxe:

1. zápis do moodle kurzu Katedry pedagogiky FF UPJŠ – Pedagogická prax,
2. povinná účasť na úvodnom inštruktážnom seminári k pedagogickej praxi,

3. povinná účasť na úvodnom metodickom seminári (podľa inštrukcií predmetového didaktika),
4. povinné absolvovanie pre každý aprobačný predmet: 11 hospitácií na vyučovacích hodinách, 1 samostatný pedagogický výstup a 6 rozborov vyučovacích hodín; prípadnú ospravedlnenú neúčasť na hospitáciách, resp. rozbore VH si študent nahradí po dohode s cvičným učiteľom v čase do ukončenia praxe,
5. povinná účasť na reflexívnom kolokviu (podľa inštrukcií predmetového didaktika),
6. predloženie podkladov k hodnoteniu praxe:
 - predmetovému didaktikovi:
 - 11 hospitačných záznamov (na základe inštrukcií predmetového didaktika),
 - 1 projekt prípravy na vyučovaciu hodinu (na základe inštrukcií predmetového didaktika),
 - Výkaz hospitácií a výstupu praktikanta na Výstupovej priebežnej praxi,
 - Hodnotenie pedagogického výstupu praktikanta na Výstupovej priebežnej praxi,
 - Správa o Výstupovej priebežnej praxi,
 - referentovi pedagogickej praxe:
 - kópia Správy o Výstupovej priebežnej praxi.

Forma hodnotenia: absolvoval(a) – neabsolvoval(a); udeľujú predmetoví didaktici

Príloha D – Výstupová súvislá prax I na UPJŠ

Výstupová súvislá prax I (MPPc) je v poradí tretia pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov UPJŠ v Košiciach. Študenti učiteľstva akademických predmetov UPJŠ realizujú pozorovania vyučovacej hodiny a samostatné pedagogické výstupy na vyučovacej hodine v pozícii učiteľa v predmetoch svojej špecializácie. Hlavným poslaním tejto praxe je rozvíjanie skúseností získaných pozorovaním počas predchádzajúcich pedagogických praxí a rozvíjanie vedomostí, zručností, skúseností a hodnôt prostredníctvom priamych a reálnych pedagogických výstupov na vyučovacích hodinách určených tém v rámci ucelených foriem v predmete svojej špecializácie.

Hlavnou činnosťou tejto praxe sú samostatné pedagogické výstupy v konkrétnych predmetoch špecializácie. Priorita praxe spočíva v možnosti realizovať výučbu v triedach, aplikovať vyučovacie metódy, stratégie, prostriedky a pomôcky optimalizované odborovodidaktickou teóriou svojej špecializácie a overiť vlastný edukačný projekt dizajnovaný pre výučbu stanovenej témy v konkrétnom stupni vzdelávania, ročníku a triede.

Konkrétne ciele praxe (Kosová a kol., 2015):

- overiť vlastné psychodidaktické a odborovodidaktické koncepty vyučovania v reálnych podmienkach školskej triedy,
- realizovať výučbu v triedach, aplikovať vyučovacie metódy, stratégie, prostriedky a pomôcky optimalizované odborovodidaktickou teóriou svojej špecializácie,
- overiť pedagogické stratégie rozpoznávania rozmanitých potrieb žiakov v školskej triede a ich pedagogicko-didaktického zvládnutia,
- rozvíjať psychosociálnu, projektívnu, realizačnú a reflektívnu zložku učiteľskej spôsobilosti pre výučbu,
- plánovať a realizovať vyučovací proces,
- aplikovať metódy diagnostikovania učebných výsledkov žiakov, ich hodnotenia a poskytovania spätnej väzby v súlade so zásadami hodnotenia na príslušnom stupni vzdelávania,
- prezentovať vlastné osobnostné charakteristiky, komunikačný štýl (v komunikácii so žiakmi, rodičmi, pedagógmi a odbornými zamestnancami školy) a profesijné zručnosti, uskutočňovať sebareflexiu a prijímať spätnú väzbu o vlastnom výstupe od žiakov, rovesníkov a cvičného učiteľa.

Absolvent Výstupovej súvislej praxe I (Kosová a kol., 2015):

- projektuje vyučovacie hodiny, v ktorých plánuje časovú schému jednotlivých činností, metódy a prostriedky výučby podľa formulovaného cieľa a určeného obsahu vyučovacej hodiny,
- realizuje výučbu v triedach, pričom aplikuje vyučovacie metódy, stratégie, prostriedky, pomôcky a informačno-komunikačné technológie optimalizované odborovodidaktickou teóriou svojej špecializácie,
- aplikuje základné stratégie rozpoznávania rozmanitých potrieb žiakov v školskej triede,
- akceptuje prejavy individuality žiaka v kontexte formálnej sociálnej skupiny v rámci školskej triedy, osobitosti učenia sa žiakov, špecifické výchovno-vzdelávacie potreby a aplikuje prvky diferenciacie vo vyučovaní,
- poskytuje spätnú väzbu a hodnotí učebné výsledky žiakov v súlade so zásadami hodnotenia na príslušnom stupni vzdelávania,
- zodpovedne prezentuje vlastné osobnostné charakteristiky, komunikačný štýl, hodnoty a profesijné zručnosti,
- uskutočňuje sebareflexiu a prijíma spätnú väzbu o vlastnom výstupe od žiakov, rovesníkov a cvičného učiteľa,
- argumentuje vlastné metodické postupy v interakcii s cvičným učiteľom a odborovým didaktikom,
- zhodnotí vlastné projektovanie vyučovacej hodiny a reflektuje vlastné učiteľské zručnosti v súvislosti s pedagogickou teóriou a hodnotením cvičného učiteľa.

Na realizáciu pedagogickej praxe sa vyžaduje absolvovanie predmetu:

- Výstupová priebežná prax (MPPb)

Trvanie praxe: 4 týždne

Termín praxe: september - október

Miesto konania praxe: základná alebo stredná škola v Košiciach

Formy a rozsah praxe (vzťahujú sa k jednému predmetu špecializácie):

- hospitácie na vyučovacích hodinách (6 VH),
- samostatné pedagogické výstupy (18 VH),
- rozboru vyučovacích hodín s cvičným učiteľom (20 VH),
- aktívna účasť na mimotriednej a mimoškolskej činnosti školy,

- doplnujúce činnosti podľa inštrukcií predmetového didaktika.

Organizácia praxe: individuálna

Organizačná štruktúra praxe:

1. Prihlásenie sa do e-learningového kurzu LMS Moodle kurzu Katedry pedagogiky FF UPJŠ – Pedagogická prax (<https://lms.upjs.sk>). Prostredníctvom moodle kurzu „Pedagogická prax“ sú zverejňované všetky potrebné informácie k praxi, dôležité oznamy a zmeny počas praxe. Zapísanie sa do kurzu je povinné pre všetkých študentov.
2. Potvrdenie akceptačného listu riaditeľom školy a cvičnými učiteľmi. Zaradenie študentov na prax vykonáva referent pedagogickej praxe, študent je povinný ho akceptovať. Zmeny sú povolené iba zo závažných dôvodov.
3. Zaslanie rozvrhu hodín predmetovému didaktikovi (označenie hospitácií a pedagogických výstupov) do 2 dní od nástupu na pedagogickú prax.
4. Individuálne hospitácie, samostatné výstupy a rozborov hospitovaných hodín a samostatných pedagogických **výstupov** realizovať podľa inštrukcií cvičného učiteľa.

Kritériá hodnotenia praxe:

1. zápis do moodle kurzu Katedry pedagogiky FF UPJŠ – Pedagogická prax,
2. potvrdenie akceptačného listu riaditeľom školy a cvičnými učiteľmi a jeho doručenie referentovi pedagogickej praxe v stanovenom termíne,
3. povinné absolvovanie pre každý predmet svojej špecializácie: 6 hospitácií na vyučovacích hodinách, 18 samostatných pedagogických výstupov a 20 rozborov vyučovacích hodín; prípadnú ospravedlненú neúčast' na hospitáciách a samostatných pedagogických výstupoch, resp. rozboroch VH si študent nahradí po dohode s cvičným učiteľom v čase do ukončenia praxe,
4. predloženie podkladov k hodnoteniu praxe:
 - predmetovému didaktikovi:
 - 6 hospitačných záznamov (na základe inštrukcií predmetového didaktika),
 - 18 projektov prípravy na vyučovaciu hodinu (na základe inštrukcií predmetového didaktika),
 - Výkaz hospitácií a výstupov praktikanta na Výstupovej súvislej praxi I,
 - Hodnotenie praktikanta na Výstupovej súvislej praxi I,
 - Správa o Výstupovej súvislej praxi I,
 - Spätnoväzbový hárok z Výstupovej súvislej praxe I,

- referentovi pedagogickej praxe:
 - kópia Správy o Výstupovej súvislej praxi I,
 - kópia Spätnoväzbového hárku z Výstupovej súvislej praxe I.

Forma hodnotenia praxe: absolvoval(a) – neabsolvoval(a), udeľuje predmetový didaktik

Príloha E – Výstupová súvislá prax II na UPJŠ

Výstupová súvislá prax II (MPPd) je v poradí štvrtá a zároveň posledná pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov UPJŠ v Košiciach. Študenti učiteľstva akademických predmetov UPJŠ pôsobia nepretržite 6 týždňov v školskom prostredí v rolách, v ktorých štandardne pôsobí učiteľ pri výkone svojej profesie. Hlavným poslaním tejto praxe je overenie nadobudnutých teoretických poznatkov a didaktických zručností a ich prehĺbenie priamo v edukačnom prostredí.

Hlavnou činnosťou tejto praxe sú samostatné pedagogické výstupy v konkrétnych predmetoch špecializácie. Priorita praxe spočíva v tom, aby mal študent možnosť plánovať a realizovať vyučovací proces bezprostredne za sebou počas súvislého obdobia.

Konkrétne ciele praxe (Kosová a kol., 2015):

- aplikovať vlastné psychodidaktické a odborovodidaktické koncepty vyučovania v reálnych podmienkach školskej triedy,
- samostatne súvisle realizovať výučbu v triedach, aplikovať vyučovacie metódy, stratégie, prostriedky a pomôcky optimalizované odborovodidaktickou teóriou svojej špecializácie,
- na základe cieľovej orientácie predmetu, tematických celkov a tém vyučovania plánovať a realizovať vyučovací proces v súvislom slede vyučovacích hodín a ďalších foriem vyučovania,
- dlhodobo (v rozmedzí vyučovaného súvislého bloku za sebou nasledujúcich vyučovacích foriem) plánovať a organizovať činnosť jednotlivcov a skupín žiakov,
- samostatne vytvárať pozitívne socializačné efekty a zvládnuť disciplínu v školskej triede, prejavy nedisciplinovaného správania a reakcie triedy na takéto prejavy,
- overiť si efektivitu vlastného komunikačného štýlu a úroveň profesijných zručností, uskutočňovať sebareflexiu a prijímať spätnú väzbu o vlastnom výstupe od žiakov, cvičného učiteľa, ďalších pedagogických a odborných zamestnancov školy a rodičov a získať tak objektívny sebaobraz.

Absolvent Výstupovej súvislej praxe II (Kosová a kol., 2015):

- implementuje pedagogickú a odborovodidaktickú teóriu do edukačného procesu,

- samostatne konkretizuje ciele výchovy a vzdelávania pre výučbu na nižšom a vyššom sekundárnom stupni vzdelávania na základe analýzy štátneho a školského vzdelávacieho programu,
- aplikuje vyučovacie metódy, stratégie, prostriedky, pomôcky a informačné technológie a identifikuje ich efektívnosť v kontexte rozmanitých potrieb žiakov v školskej triede,
- ovláda a primerane aplikuje stratégie pre zabezpečenie disciplíny v triede, implementuje prvky prevencie nevhodného správania v triede,
- aplikuje metódy mikrobiagnostikovania a zohľadňuje výsledky vo výbere následnej činnosti,
- poskytuje spätnú väzbu, samostatne a zodpovedne hodnotí učebné výsledky žiakov v súlade so zásadami hodnotenia na príslušnom stupni vzdelávania,
- argumentuje vlastné metodické postupy v portfóliu (denníku pedagogickej praxe a v interakcii s cvičným učiteľom a predmetovým didaktikom),
- reflektuje vyučovaciu skúsenosť a má objektívny sebaobraz o úrovni vlastných profesijných zručností.

Na realizáciu pedagogickej praxe sa vyžaduje absolvovanie predmetu:

- Výstupová súvislá prax I (MPPc)

Trvanie praxe: 6 týždňov

Termín praxe: február - apríl

Miesto konania praxe: základná alebo stredná škola v Košiciach alebo mimo Košíc

Formy a rozsah praxe (*vzťahujú sa k jednému predmetu špecializácie*):

- hospitácie na vyučovacích hodinách (8 VH),
- samostatné pedagogické výstupy (30 VH),
- rozboru vyučovacích hodín s cvičným učiteľom (30 VH),
- aktívna účasť na mimotriednej a mimoškolskej činnosti školy,
- doplňujúce činnosti podľa inštrukcií predmetového didaktika.

Organizácia praxe: individuálna

Organizačná štruktúra praxe:

1. Prihlásenie sa do e-learningového kurzu LMS Moodle kurzu Katedry pedagogiky FF UPJŠ – Pedagogická prax (<https://lms.upjs.sk>). Prostredníctvom moodle kurzu

„Pedagogická prax“ sú zverejňované všetky potrebné informácie k praxi, dôležité oznamy a zmeny počas praxe. Zapísanie sa do kurzu je povinné pre všetkých študentov.

2. Potvrdenie akceptačného listu riaditeľom školy a cvičnými učiteľmi. Zaradenie študentov na prax vykonáva referent pedagogickej praxe, študent je povinný ho akceptovať. Zmeny sú povolené iba zo závažných dôvodov.
3. Zaslanie rozvrhu hodín predmetovému didaktikovi (označenie hospitácií a pedagogických výstupov) do 2 dní od nástupu na pedagogickú prax.
4. Individuálne hospitácie, samostatné výstupy a rozborov hospitovaných hodín a samostatných pedagogických výstupov realizovať podľa inštrukcií cvičného učiteľa.

Kritériá hodnotenia praxe:

1. zápis do moodle kurzu Katedry pedagogiky FF UPJŠ – Pedagogická prax,
2. potvrdenie akceptačného listu riaditeľom školy a cvičnými učiteľmi a jeho doručenie referentovi pedagogickej praxe v stanovenom termíne,
3. povinné absolvovanie pre každý predmet svojej špecializácie: 8 hospitácií na vyučovacích hodinách, 30 samostatných pedagogických výstupov a 30 rozborov vyučovacích hodín; prípadnú ospravedlненú neúčasť na hospitáciách a samostatných pedagogických výstupoch, resp. rozboroch VH si študent nahradí po dohode s cvičným učiteľom v čase do ukončenia praxe,
4. predloženie podkladov k hodnoteniu praxe:
 - predmetovému didaktikovi:
 - 8 hospitačných záznamov (na základe inštrukcií predmetového didaktika),
 - 30 projektov prípravy na vyučovaciu hodinu (na základe inštrukcií predmetového didaktika),
 - Výkaz hospitácií a výstupov praktikanta na Výstupovej súvislej praxi II,
 - Hodnotenie praktikanta na Výstupovej súvislej praxi II,
 - Správa o Výstupovej súvislej praxi II,
 - Spätnoväzbový hárok z Výstupovej súvislej praxe II,
 - referentovi pedagogickej praxe:
 - kópia Správy o Výstupovej súvislej praxi II,
 - kópia Spätnoväzbového hárku z Výstupovej súvislej praxe II.

Forma hodnotenia praxe: absolvoval(a) – neabsolvoval(a), udeľuje predmetový didaktik

Príloha F – Workshop „Cvičný učiteľ – mentor?“

Dňa 10.02.2023 sa na pôde FF UPJŠ v rámci Dňa otvorených dverí uskutočnil workshop **Cvičný učiteľ – mentor?** určený pre cvičných učiteľov základných a stredných škôl, ktorý vzišiel z projektu *Mentoring študenta učiteľstva cvičným učiteľom (VVGS-2022-2386)*. Spolu s cvičnými učiteľmi sa doň aktívne zapojili aj študenti učiteľstva v magisterskom stupni štúdia.

Jeho prioritným cieľom bolo identifikovať problematické oblasti vyskytujúce sa pri výstupoch študentov učiteľstva na pedagogickej praxi a vytvoriť návrhy, ako ich účinne riešiť vzhľadom k potrebám žiakov vo výučbe, reflektujúc kurikulum a možnosti samotného učiteľa.

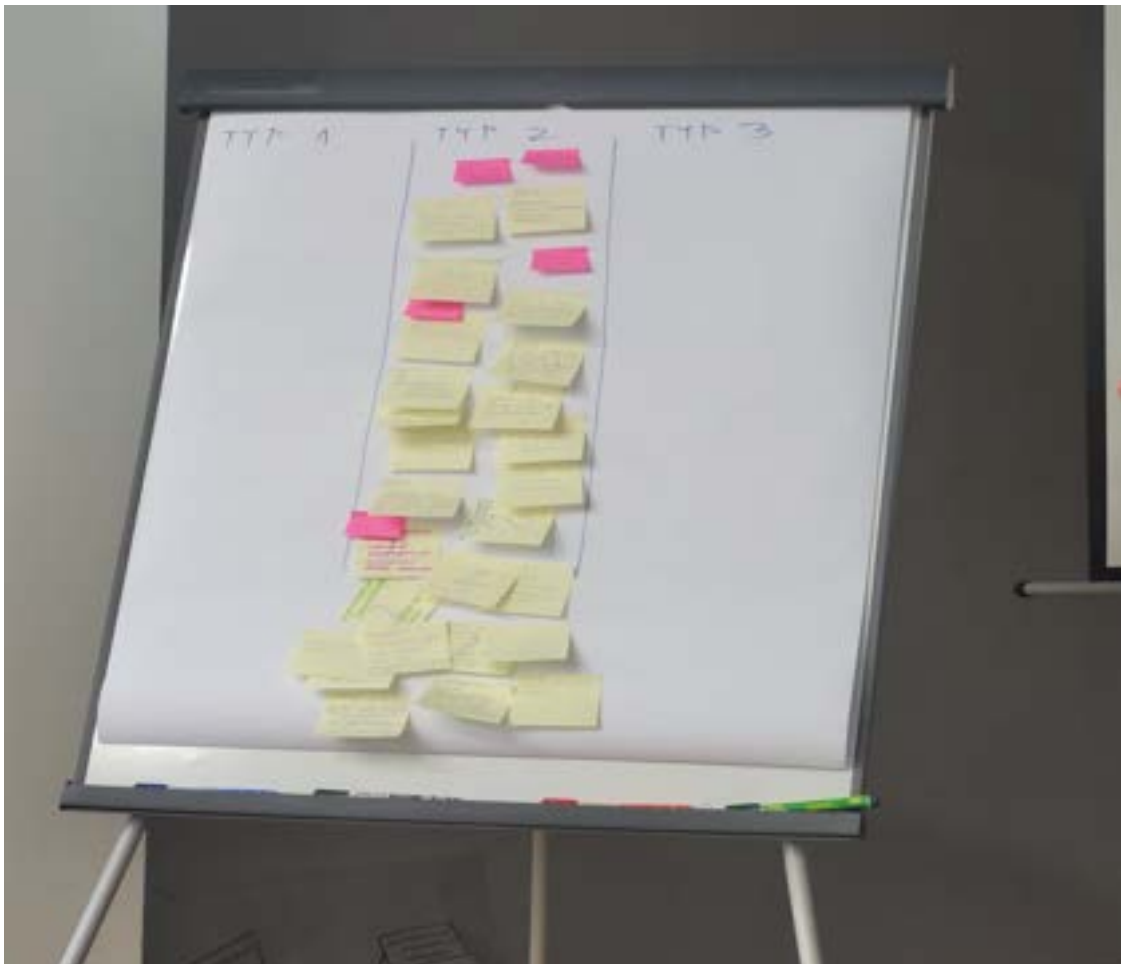
Na základe prezentovania skúseností učiteľov expertov z praxe a začínajúcich učiteľov vyplynulo, že úloha mentora v profesijnom rozvoji študentov učiteľstva je nespochybniteľná a významne sa podieľa tiež na utváraní ich profesijnej identity. Učiteľ mentor sa ocitá v pozícii vnímavého poradcu, facilitátora, ale aj v pozícii vzoru, ktorý poskytuje zverencovi - menteemu efektívne postupy riešenia rozličných situácií vznikajúcich vo výučbe.

Z pomerne pestrej diskusie medzi riešiteľmi projektu, cvičnými učiteľmi a študentmi učiteľstva vyplynulo, že na odbornom a osobnostnom raste budúcich učiteľov v nemalej miere participujú mentori ako učitelia podporujúci reflexívnu výučbu a autodiagnostikovanie. Ide o profesijné kvality, bez ktorých sa učiteľ v dnešnej dobe, kedy je treba aplikovať do výučby inovatívne prostriedky a vychádzať aj zo záujmov žiakov, nedokáže zaobísť.

Získané informácie od cvičných učiteľov a študentov učiteľstva tvorili platformu pre vypracovanie vysokoškolskej učebnice ako príručky mentoringu. Cvičným učiteľom táto publikácia uľahčí vedenie rozborov študentských výkonov na hospitačnej a výstupovej praxi a študentom učiteľstva poskytne fixnejšiu kontúru v tom, na čo sa zameriavať pri príprave na výučbu. Publikácia poukazuje na prínos mentoringu pre študenta učiteľstva a takisto mentora, nakoľko hlavná funkcia cvičného učiteľa je nielen sprevádzať študenta na praxi, ale usmerňovať jeho profesijné napredovanie.



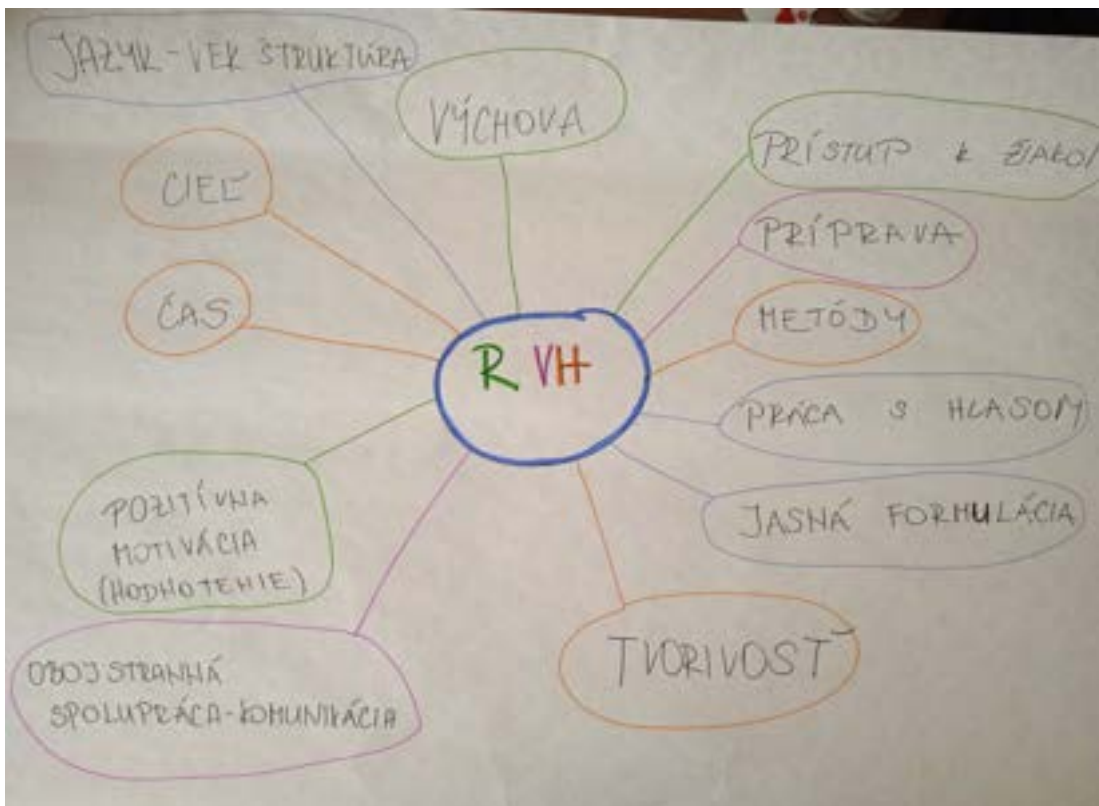
Obr.1 Minerva – workshopová miestnosť



Obr.2 Individuálna práca – typy mentorov



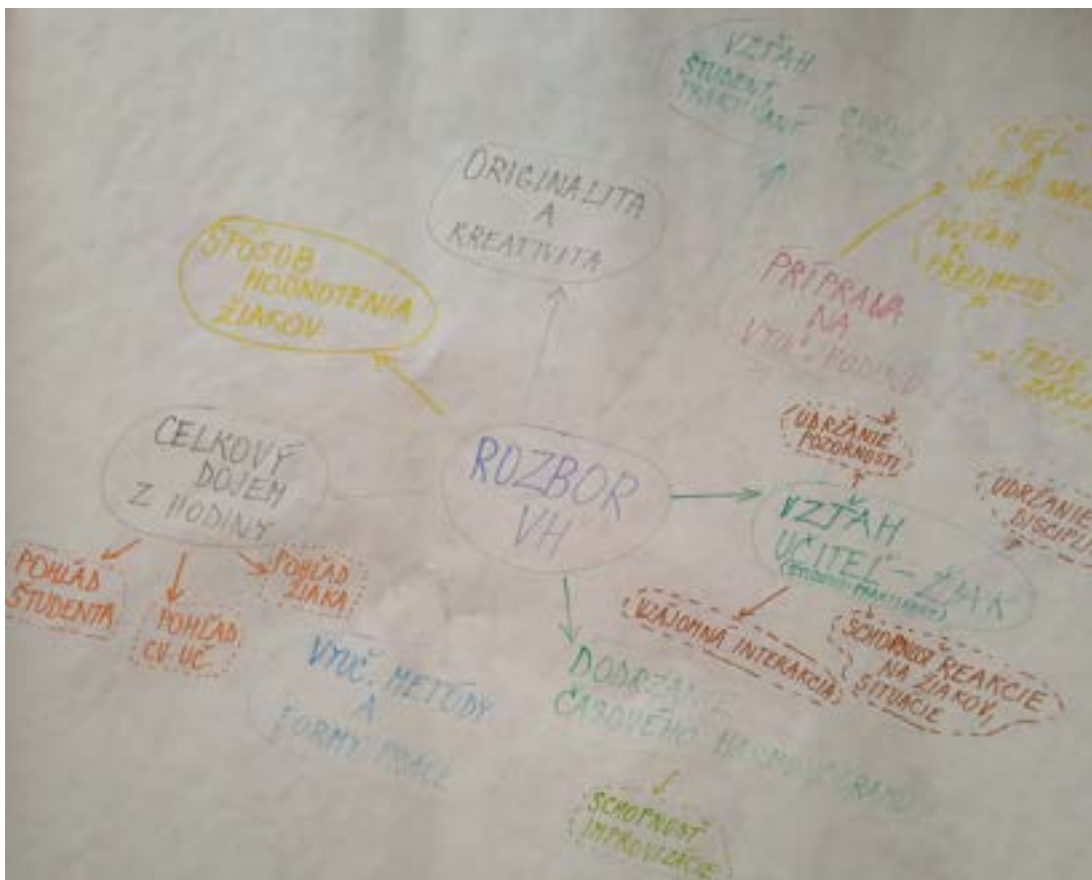
Obr.3 Skupinová práca – cviční učitelia (mentori)



Obr.4 Skupinová práca – študenti učiteľstva (mentees)



Obr.5 Skupinová práca – cviční učitelja (mentori)



Obr.6 Skupinová práca – cviční učitelja (mentori)

Mentor a mentee v profesijnej praktickej príprave

/Príručka mentoringu študenta učiteľstva cvičným učiteľom/

Vysokoškolská učebnica

Autori: doc. PaedDr. Renáta Orosová, PhD., PaedDr. Michal Novocký, PhD.,
Mgr. Katarína Petriková, PhD.

Vydavateľ: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Vydavateľstvo ŠafárikPress

Rok vydania: 2023

Počet strán: 124

Rozsah: 6 AH

Vydanie: prvé

ISBN 978-80-574-0228-2 (e-publikácia)



