

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Mentorská asistence a její vliv na profesní orientaci mentorů

Bakalářská práce

Autor: Stanislava Vaněčková
Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální patologie a prevence
Vedoucí práce: doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.
Oponent práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Hradec Králové

2021



Zadání bakalářské práce

Autor:	Stanislava Vaněčková
Studium:	P18K0201
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální patologie a prevence
Název bakalářské práce:	Mentorská asistence a její vliv na profesní orientaci mentorů
Název bakalářské práce A):	Mentoring assistance and its influence on the career orientation of mentors

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce je zaměřena na Mentorskou asistenci a mentory jako klíčové aktéry tohoto programu. Východiskem je charakteristika mentorských programů, těžiště teoretické části pak je v popisu a analýze koncepce Mentorské asistence, jak je realizována ve Svitavách, včetně významu programu pro osobnost mentora a jeho studijní a profesní směřování. Empirická část prezentuje cíl, pojetí, realizaci a výsledky vlastního šetření menšího rozsahu, zkoumajícího postoje mentorů k programu a vliv programových aktivit na případné směřování k pomáhajícím profesím či dalšímu studiu v této oblasti.

BRUMOVSKÁ, T., SEIDLOVÁ, MÁLKOVÁ, G. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 150 s. ISBN 978-80-7367-772-5.

PETRÁŠOVÁ, A., M., PRAUSOVÁ, I., ŠTĚPÁNEK, Z. *Mentorink: forma podpory nové generace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 160 s. ISBN 978-80-262-0625-5.

PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K. a kol. *Mentoring v učitelství*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2011. 201 s. ISBN 978-80-7290-518-8.

Mentoring a využití jeho metod na střední škole. Boskovice: DENEK Int., 2012. ISBN 978-80-905407-2-9.

Garantující pracoviště:	Ústav sociálních studií, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.
Oponent:	doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	20.2.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí mé bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

Ve Svitavách, dne 27. 4. 2021

Stanislava Vaněčková

Poděkování

Děkuji své vedoucí bakalářské práce doc. PhDr. Ivě Jedličkové za její vstřícný a motivující přístup, odborné vedení, podnětné rady a věcné připomínky.

Také děkuji týmu Bonanza Vendolí, který vede program Mentorská asistence za jejich organizační pomoc při realizaci mého výzkumného šetření.

Anotace

VANĚČKOVÁ Stanislava. *Mentorská asistence a její vliv na profesní orientaci mentorů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 52 s. Bakalářská závěrečná práce.

Tato bakalářská práce je zaměřena na mentoring jako jednu z nejpřirozenějších forem předávání zkušeností a podpory zkušeného méně zkušenému. Bakalářská práce je zaměřená zejména na samotné mentory – studenty středních škol, kteří se zúčastnili programu Mentorské asistence ve Svitavách. Bakalářská práce se také dotýká mentoringu v oblasti učitelství. Teoretická část práce je zaměřena na pojmové vymezení mentoringu, historii a přínosy mentoringu, a dále je v této části popsán vývoj mentorského vztahu. V praktické části práce je popsána nezisková organizace Bonanza Vendolí, z.ú., která je realizátorem programu Mentorské asistence ve Svitavách. Tato část popisuje vybranou výzkumnou strategii, její realizaci a výzkumnou metodu. Uvádí výsledky výzkumného šetření, které probíhalo formou polostrukturovaných rozhovorů s mentory. Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, jaký vliv může mít tato zkušenost na studijní a profesní směřování mentorů, a to zejména směrem k pomáhajícím profesím.

Klíčová slova: mentoring, mentor, mentee, mentorský vztah, mentorský program

Annotation

VANĚČKOVÁ Stanislava. Mentoring assistance and its influence on the professional development of mentors. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 52 pp. Bachelor thesis.

This bachelor thesis aims at mentoring as one of the most natural forms of transferring experience and support from experienced to less experienced learners. Regarding the fact mentioned above, the bachelor's thesis is focused mainly on the mentors themselves - high school students who have participated in the Mentoring Assistance program in Svitavy. The bachelor thesis also deals with mentoring in the field of teaching. The theoretical part of the thesis is focused on the conceptual definition of mentoring, history and benefits of mentoring, and furthermore this section describes the development of the mentoring relationship. The practical part of the work describes a non-profit organization Bonanza Vendolí, which is the key implementer of the Mentoring Assistance program in Svitavy. This part describes the selected type and form of research strategy and its implementation. It presents the results of a research survey, which has been carried out in the form of semi-structured interviews with mentors. The research found out what influence this experience can have on the study and further professional developments of mentors, especially in the field of professions where assisting and helping play a significant part in the job description.

Keywords: mentoring, mentor, mentee, relationship between a mentor and a mentee, mentoring program

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská závěrečná práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Ve Svitavách, dne 27. 4. 2021

Stanislava Vaněčková

Obsah

Úvod	9
1 Teoretická východiska a vývoj pojetí mentoringu	11
1.1 Základní pojmosloví mentoringu	12
1.2 Typologie formálního mentoringu	15
2 Historie mentoringu	18
3 Sociální opora a mentoring.....	20
4 Přínosy mentoringu.....	23
4.1 Zásady a aplikace úspěšného mentoringu v praxi.....	25
4.2 Role a přístup mentora	26
5 Vývoj mentorského vztahu	28
6 Mentoring ve vzdělávání.....	31
7 Nezisková organizace Bonanza Vendolí, z.ú.	33
8 Kvalitativní výzkumné šetření metodou rozhovorů.....	36
Závěr	50
Seznam použité literatury	52

Úvod

V dnešní době se intenzivně diskutuje o tom, jak nejlépe zefektivnit vzdělávání dětí, žáků a studentů. Z dostupné literatury a zkušeností z ostatních zemí se ukazuje, že jednou z efektivních forem učení je mentoring. Mohlo by se jevit, že se jedná o nový způsob učení, ale opak je pravdou. Tento způsob předávání zkušeností je jednou z nejstarších a nejpřirozenějších forem učení. Stále častěji se ukazuje potřeba podpory dětí, žáků a studentů ohrožených školním neúspěchem a rizikovým chováním. U dětí a mládeže se ve značné míře projevuje nízká motivace ke vzdělávání, což je často provázeno dlouhodobou a opakující se prospěchovou neúspěšností. Často je to z důvodu nedostatečného rodičovského vedení a sociokulturně znevýhodněného prostředí. Díky takto nepodnětnému prostředí se u dětí a mládeže mohou objevovat různé výchovné a vzdělávací problémy. Praxe ukazuje, že zařazení takového žáka do programu Mentorské asistence a navázání mentorského vztahu má pro něho velmi příznivý dopad. Mentor se pro žáka stává přítelem, oporou, rádcem a pomocníkem. Navázat kvalitní mentorský vztah není jednoduché a vyžaduje určité schopnosti, které by mentor měl mít. Mentoři – studenti procházejí odbornou přípravou zkušených mentorů a od nich se jim také dostává stálé podpory po celou dobu, co mentorují. Je zřejmé, že zkušenost s mentorováním má vliv i na samotné mentory a může ovlivnit jejich další studijní či profesní orientaci směrem k pomáhajícím profesím. Jsem přesvědčena, že to je významný ovlivňující faktor, který zasluhuje velkou pozornost, a proto jsem se rozhodla toto téma ve své bakalářské práci zpracovat.

Cílem mé práce je na základě odborné literatury i osobní zkušenosti popsat význam mentoringu na obecné úrovni, charakterizovat jeho vývoj, fungování konkrétního mentorského programu a výsledky šetření. Jedná se o preventivní program Mentorská asistence ve Svitavách, který zajišťuje nezisková organizace Bonanza Vendolí, z.ú., s téměř desetiletou tradicí. Chtěla bych poukázat na důležitost a obrovský význam mentoringu v současné společnosti.

Výzkumný problém jsem postavila na svém zájmu o to, jaký vliv má program Mentorské asistence na studijní a profesní orientaci mentorů. Předpokládám, že tato zkušenost mentory ve většině případů směřuje ke studiu či výkonu pomáhajících profesí. Proto si myslím, že je důležité studenty k mentorování motivovat, a tak podpořit dostatek případných profesionálů v tolik potřebných pomáhajících profesích.

Teoretická část práce je zaměřena na pojmové vymezení mentoringu, historii a přínosy mentoringu, a dále v této části popisují vývoj mentorského vztahu. Z dostupné literatury jsem čerpala z titulů, které se zabývají mentoringem obecně, mentoringem v učitelství a považují mentoring za formu podpory nové generace. Informace v jednotlivých titulech se i přes různá zaměření shodují na principech a podstatě mentoringu a poskytují ucelený obraz vzájemných vztahů a provázanosti bez ohledu, ve které oblasti je mentoring aplikován.

V praktické části bakalářské práce popisují organizaci, která je realizátorem programu Mentorské asistence ve Svitavách. Tato část práce obsahuje popis vybraného výzkumného šetření, které probíhalo formou polostrukturovaných rozhovorů s mentory, a uvádí se v ní výsledky šetření, které objasňují vliv na jejich další studijní a profesní směřování, ve vazbě na získané zkušenosti v mentorském programu. Dílčí část kapitoly obsahuje vlastní návrhy na uplatnění mentoringu v praxi.

Předpokládám, že se mi touto bakalářskou prací podaří zhodnotit informace o mentoringu a podtrhnout tak jeho důležitost a velký potenciál.

1 Teoretická východiska a vývoj pojetí mentoringu

Tato kapitola pojednává o mentoringu jako o velmi blízkém vztahu zkušenějšího mentora s méně zkušeným menteeem, kterému chce předávat své získané dovednosti a vědomosti a podpořit tak jeho vlastní rozvoj. Principy mentoringu se ve společnosti objevují od pradávna, a to zejména v přirozené formě, kdy se mentory stávají rodiče, prarodiče či další osoby dítěti nebo dospívajícímu blízké. V dnešní společnosti, kdy v mnohých případech selhává funkce přirozených mentorů, mohou tuto roli zastávat učitelé, vedoucí volnočasových aktivit či trenéři. Kapitola popisuje základní pojmové vymezení mentoringu, mentorského vztahu a typologii formálního mentoringu.

Brumovská, Seidlová Málková uvádí, že dnes se označení mentor používá zejména, když hovoříme o výchovném vlivu osob v okolí dítěte, kterými nejsou jeho rodiči, ale významně přispívají k osobnostnímu, kognitivnímu a emočnímu vývoji dítěte (2010, s. 11). Mentoringové programy využívají principů a přínosů přirozeného mentoringu. Jejich společným úkolem je zprostředkovat a rozvíjet mentorský vztah mezi dobrovolným mentorem a klientem programu (tamtéž, s. 12). Mentoring je také jednou z forem kolegiální spolupráce, kdy zkušený kolega předává své zkušenosti novému či začínajícímu kolegovi. Za určitých okolností může podporu formou mentoringu poskytovat i služebně mladší, ale v dané oblasti zkušenější kolega. Hovoříme o tzv. obráceném mentoringu. V oblasti učitelství se mentoring neomezuje pouze na podporu studentů učitelství a začínajících učitelů, ale i učitelů s řadou let praxe, kteří se mohou ocitnout v profesních situacích pro ně nových a stát před novými úkoly (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 47). Určitou důležitost můžeme připsat významným osobnostem, myslitelům, ale i řemeslníkům a všem lidem, kteří nasbírali během svého života určité zkušenosti a jsou ochotni se dále rozvíjet a hledat formy a možnosti, jak své zkušenosti předávat dál, jak pomoci rozvoji člověka i jeho talentu (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 16).

1.1 Základní pojmosloví mentoringu

Pro objasnění problematiky mentoringu uvádím několik obecných definic, specifikuji základní rozlišení mentoringu na přirozený a formální a popisuji jednotlivé typy formálního mentoringu.

Mentoring, mentorský vztah je emocionální osobní spojení staršího a zkušenějšího mentora s mladším svěřencem, kterého mentor zaučuje a pomáhá mu se orientovat ve společnosti a světě sociálních vztahů a kulturních hodnot. Mezi mentorem a jeho chráněncem se vytváří specifický, emocionální vztah. Mentoring je jedinečným vztahem mezi dvěma osobami a žádné mentorské vztahy nejsou stejné, neboť jsou ovlivněny různými interpersonálními procesy (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 13). Ztotožňuji se s tvrzením Petrášové, Prausové a Štěpánka, že mentoring patří mezi metody, které mohou podporovat rozvoj potenciálu lidí, jejich osobnosti, sebeuvědomění a sebedůvěry (2014, s. 44).

V tomto spatřuji podstatu a velký význam mentoringu, neboť z vlastní praxe vím, že o rozvoj potenciálu každého jedince společnost usiluje a klade na něj důraz již u dětí v základních školách. Díky tomu se může pozitivně rozvíjet jejich osobnost, což následně vede k posilování sebevědomí a sebedůvěry. Takto podporované děti mohou dospět v silné mladé lidi a dále osobnostně růst. Proto je tento aspekt součástí národní vzdělávací strategie a je podmínkou v projektech podporovaných z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání.

Mentorský vztah je založen na vzájemné spolupráci dvou rovnocenných partnerů. Podstatou mentoringu je podpora a vedení klientů k rozvoji v oblasti, která je zajímavá, ve které mohou přirozeně vyniknout, ale i tam, kde k úspěchu potřebují něčí pomoc a podporu (DENEb Int., 2012, s. 10).

Podstatou mentoringu je rozšíření obzorů a získání nových zkušeností. Zkušenost by měla přispět k rozvoji odborných a komunikačních dovedností, a tak umožnit studentům lepší přípravu na budoucí zaměstnání a začlenění do společnosti (tamtéž, s. 33).

Z prostudovaných odborných zdrojů jsem zjistila, že se autoři shodují a velmi podobně mentoring definují. Liší se pouze v úhlu pohledu dle využití v různých prostředích a profesích, která vyžadují podle typu drobné rozdíly v přístupu a systematizaci předávání zkušeností.

Obdobně se všichni autoři shodují na základním rozlišení mentoringu, a to na mentoring přirozený, který je přirozeně uplatňován v běžném životě, ať už v samotných rodinách, kde starší členové rodiny předávají své zkušenosti a vědomosti mladším členům, či na pracovištích, kde jsou takto vedeni nově příchozí zaměstnanci, a formální mentoring, jenž je systémově zajišťován mentoringovými programy zejména neziskovými organizacemi, či samotnými zaměstnavateli.

Broumovská, Seidlová Málková poukazují, že hlavním aspektem přirozeného mentorského vztahu je proces učení od dětství po celý život. Vztah funguje jako přirozené vzájemné spojení dvou lidí v jakékoli fázi života, je živoucí a přirozeně se rozvíjí. Vztah je vzájemně přínosný, přináší změnu a rozvoj oběma stranám. Mentor neprochází žádným výcvikem, ale formuje vztah přirozeně a nezištně bez přítomnosti zprostředkující strany (2010, s. 14).

Formální mentorské vztahy jsou vytvářeny mentoringovými programy, které mají suplovat nedostatek přirozených mentorských vztahů. Jejich základ stojí na principech neformálního, přirozeného mentoringu (tamtéž, s. 15).

Mentor je osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi. Pojem je užíván zejména v moderním řízení organizací se snahou vytvářet pro neformální předávání zkušeností a znalostí staršími zaměstnanci mladším určité formalizované struktury, a to nejen v pozicích dělnického charakteru, ale především v administrativní, správní a tvůrčí práci. Při současném vysokém pracovním nasazení není dostatek neformálních příležitostí pro předávání zkušeností, a proto je nutné tento proces podpory plánovat a zahrnovat do popisů práce. Ve školním prostředí se mluví o uvádějícím učiteli (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 120).

Mentor rozvíjí to, pro co má dítě předpoklady nebo co ho těší, a často mu tak pomáhá nalézt větší vyrovnanost. Mentor dítě nedoučuje ani nehlídá, ale je mu starším kamarádem a kladným příkladem. Společně budují svůj vztah a hledají k sobě cestu (Broumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 16).

Mentor je starší zkušenější kolega, který se po vzájemné domluvě stává dobrovolně pomocníkem, průvodcem, znalcem v procesu mentoringu. Nejdůležitější aspekt mentora je schopnost uplatnit mentorské dovednosti objektivním způsobem, bez předsudků a podle stanovených pravidel. Mentor poskytuje pomoc a podporu nenásilnou cestou a takovým způsobem, se kterým se bude mentorovaný ztotožňovat (DENEK Int., 2012, s. 11).

Mentor je představitelem konkrétních hodnot. Jeho životní příběh nemusí být vždy jen úspěšný a bezchybný. Z každé chyby, kterou v životě udělal, a viny, kterou přijal, se mohl hodně naučit a tyto životní zkušenosti jsou jeho cenností. Pokud mentor rezignuje na to, že má pravdu, začne být moudřejší a užitečnější. Bude v sobě mít respekt k názoru jiného, tedy i názoru svého učně. Svůj názor a své zkušenosti tak přinese jako jednu z mnoha variant, možností a inspirací. Takový mentor své zkušenosti učňovi předkládá k zamyšlení a podporuje ho, aby se sám rozhodl o své cestě (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 24).

Vzhledem k zásadní důležitosti mentora v procesu mentorování věnuji vymezení této pozice velkou pozornost. Záměrně uvádím definice jednotlivých autorů, abych mohla poukázat na šíři a nespočet úhlů pohledu na žádoucí vlastnosti a dovednosti mentora. Je zřejmé, že mentor bývá velmi silnou až charismatickou osobností a na jeho kvalitách stojí úspěšnost mentoringu. Na svého svěřence může mít velmi pozitivní vliv, ovšem v některých případech může docházet k negativnímu působení, a to zejména tam, kde probíhá mentorování neuvědoměle. Díky své práci zaměřené na úzkou spolupráci se školami, to spatřuji zejména v učitelském povolání, kdy každý pedagog je vlastně přirozeným mentorem pro své žáky, ale ne vždy si to uvědomuje. Zde spatřuji velký prostor pro zlepšení a vědomé uplatňování mentorských principů.

Svěřenec – chráněnc (mentee) je označení pro partnera mentora v mentorském vztahu. Termín mentee je v mentoringu převážně vyhrazen pro sociální intervenci dětí a mládeže a rozumí se jím sociálně znevýhodněný jedinec ve věku 6–25 let. V českém prostředí se často používá pojem klient programu či klient služby, což se významově shoduje s pojmem mentee (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 17).

Profesionál mentoringového programu je člověk, který si je vědom principů mentoringu, dynamiky vytváření mentorského vztahu a procesu dosahování kvality programu, při níž jsou přínosy mentoringu zprostředkovávány klientům programu (tamtéž, s. 18).

1.2 Typologie formálního mentoringu

V současné době mentoring již není neznámou metodou a je využíván v mnoha oblastech. Mentoringové programy zajišťují neziskové organizace a jsou předmětem zejména sociálních služeb a dobrovolnictví. Mentoringové programy můžeme dělit podle toho, kde a jak probíhá jejich realizace, tedy v jakém prostředí, dále podle toho, jaké vztahy a mezi kým jsou vytvářeny. Vztah nemusí vždy navazovat starší a zkušený mentor s mladším svěřencem, ale v tomto smyslu může jít také o vrstevnický vztah, nebo naopak o mezigenerační vztah, mentoring může probíhat ve skupině či v elektronickém prostředí. Typy formálního mentoringu přehledně uvádí Broumovská, Seidlová Málková, které mentoringové programy definují takto:

Klasický mentoring je spojení zkušeného mentora se svým svěřencem, který méně zkušenému mentee poskytuje podporu a radu, povzbuzuje ho, zajímá ho jeho osobnostní, sociální a kognitivní rozvoj (2010, s. 19). Tento typ mentoringu je nejvíce rozšířen a využíván pro svou přirozenou podstatu principu mentoringu.

Vrstevnický mentoring probíhá mezi starším vrstevníkem s mladším vrstevníkem, kdy oba účastníci vztahu jsou ve věkové kategorii dětí a mládeže, tedy ani mentor není dospělý. Věkový rozdíl není výrazný. Vrstevnický mentoring je odborníky považován za přínosný nejen pro ohrožené a méně úspěšné děti, ale i pro jejich mentory, kterým práce se svěřeným dítětem pomáhá rozvíjet jejich psychosociální dovednosti a občanskou angažovanost (tamtéž, s. 21). Tento typ mentoringu jsem si vybrala pro své výzkumné šetření právě pro jeho vliv i na samotné mentory.

Mezigenerační mentoring je jednou z nejnovějších forem formálního mentoringu, kdy se navazuje vztah mezi dítětem či adolescentem a mentorem ve věku 55 let a více. Věková skupina mentorů blížící se důchodovému věku má podle odborníků velký potenciál (tamtéž, s. 22).

Skupinový mentoring je forma mentoringu, při kterém se schází obvykle 6-10 dětí či dospívajících s mentorem, popřípadě s několika mentory. Skupinové programy fungují ve školním nebo komunitním prostředí, zaměřují se na nejrůznější aktivity a cíle, díky nimž dochází ke zlepšování školních dovedností, k trénování sociálních dovedností a rozvíjí volnočasové záliby a koníčky (tamtéž, s. 23).

E-mentoring je nejnovější forma mentoringu a váže se na rozvoj moderních technologií a nové formy komunikace prostřednictvím internetu. E-mentoring nabízí komunikaci a schůzky prostřednictvím elektronické pošty nebo nějaké formy přímé komunikace na internetu. Tato forma mentoringu je reakcí na nedostatek formálních mentorů, kteří by byli ochotni trávit svůj volný čas s mladšími svěřenci. Tato forma mentoringu je sice úspornější na čas, ale ukazuje se, že hlubší e-mentoringové vztahy jsou vzácností (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 24).

Formální mentoringové programy se odehrávají v různém prostředí, a podle toho můžeme rozlišovat komunitní mentoring nebo mentoring odehrávající se na předem stanoveném místě (tamtéž).

Komunitní mentoring je jedna z nejčastějších forem mentoringového programu. Mentor a jeho svěřenec se pravidelně scházejí v okolí svého bydliště či přímo doma, v přirozeném prostředí rodiny, a o aktivitách se rozhodují podle svých zájmů a představ, při nichž se mohou lépe navzájem poznávat. V ČR touto formou probíhají programy Pět P a Home-Start (tamtéž).

Mentoring odehrávající se na předem určeném místě znamená, že mentoři a jejich svěřenci se scházejí na určitém předem daném místě, kde se odehrávají jejich schůzky a rozvíjí se jejich vztah. Program má předem dané aktivity, případně si je dvojice v rámci schůzky volí sama. Nejčastější a nejznámější formou využití mentoringu na předem daném místě je školní mentoring, zaměřený na rozvoj školních dovedností (tamtéž s. 26).

Formy formálního mentoringu lze dále dělit dle struktury a cíle: podle toho, zda je zprostředkování mentorského vztahu výlučně předmětem mentoringového programu, nebo zda je součástí dalších aktivit či služeb v rámci organizace poskytující sociální služby. Další rozdíl mezi mentoringovými programy je v zaměření jejich vztahů a dělí se na vývojové a instrumentální. Strukturování a rozvoj takových vztahů se liší podle cíle, jenž se má v daném programu naplnit (tamtéž, s. 28).

Vztahový – vývojový, psychosociální mentoring: jeho cílem je rozvinutí vztahu mezi mentorem a jeho svěřencem. Vztah je prostředek, díky němuž program dosahuje pozitivního rozvoje dětí a dospívajících. Vztahový mentoring je založený na teorii, podle níž kvalitní vztah zprostředkovává vývoj dítěte v sociální, osobní a kognitivní oblasti (tamtéž).

Instrumentální mentoring: zde je primárním cílem získat nové dovednosti a kompetence, popř. dosáhnout konkrétního, předem stanoveného cíle v krátkodobém či střednědobém časovém období. Mentoři přistupují ke svým svěřencům jako dospělí, kteří je povzbuzují a snaží se najít, rozvinout a uplatnit jejich schopnosti. Jejich úkolem je motivovat svěřence a zaujmout ho v aktivitách stanovených programem tak, aby získal zájem daného cíle dosáhnout a také ho i dosáhl (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 29).

2 Historie mentoringu

V této kapitole se krátce věnuji vývoji mentoringu ve světě i v ČR. Z podstaty tohoto způsobu předávání zkušeností a vědomostí je zřejmé, že přirozené principy mentoringu jsou uplatňovány od počátku lidstva.

Tuto nejstarší formu učení vidíme v průběhu historie na známých osobnostech, jako příklad mentorského vedení můžeme považovat vztah mezi Merlinem a Artušem, Sokratem a Platónem, Aristotelem a Alexandrem Velikým. Pojmenování mentor se objevilo 800 let př. n. l. v Homérově eposu *Odysseus* (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 29).

Se vznikem a vývojem jednotlivých cechů a řemesel bylo nezbytné pro jejich zachování zajistit předávání potřebných znalostí a dovedností. Mistři řemesla či cechovní mistři měli své učně, kterým předávali své zkušenosti a učili je vybranému řemeslu. Byli jejich mentory. Označení učeň je sice vystihující, ale v dnešní odborné literatuře je spíše užíván název *mentee*, který je převzat z anglického jazyka.

Mentoring je historicky odvěká činnost, ale současný výzkum vzdělávání se mu začal věnovat až v polovině sedmdesátých let 20. století, a to hlavně díky zjištění, že lze prokázat přínosy a vliv mentoringu na rozvoj lídrů a řídicích pracovníků a že se jedná o užitečnou metodu učení dospělých na různých úrovních vzdělávání, řízení a předávání zkušeností. Mentoring je zde propojován s rozvojem kognitivních schopností, s emočním rozvojem, lídrovstvím a sociální integrací (tamtéž).

Hnutí mentoringu vzniká v USA založením formálního mentoringového programu Big Brothers Big Sisters. Tento program je od poloviny devadesátých let 20. století realizován také v ČR (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 31). První vlna mentoringu proběhla na počátku 20. století založením prvního mentoringového programu Big Brothers Big Sisters of America.

Na přelomu osmdesátých a devadesátých let 20. století probíhá druhá vlna mentoringu (tamtéž, s. 32). Principy mentoringu se postupně rozšiřují po celých USA a později i v Evropě a dalších zemích světa. Z prvotní dobrovolné a neorganizované činnosti se mentoring transformuje do formální, organizované formy (tamtéž, s. 33).

Program Big Brothers Big Sisters se stal nejvýznamnějším a největším mentoringovým programem a položil základy formálního mentoringu. Jeho principy jsou uplatňovány i v dnešní době a stal se vzorem současných mentoringových programů. V ČR je tento program zastoupen největším oficiálním mentoringovým programem pro děti a mládež nazývaný Pět P.

Brumovská, Seidlová Málková hovoří o Programu Pět P jako o sociálně preventivním programu pro děti ve věku 6-15 let, který funguje na principu individuálního přátelského vztahu mezi jedním dítětem a dospělým dobrovolníkem. Pět P znamená: péče, prevence, podpora, přátelství a pomoc (2010, s. 19).

Petrášová, Prausová, Štěpánek poukazují na skutečnost, že v oblasti mentoringu dochází k výraznému rozvoji a přibývají nové formy a metody. Mezi nové metody můžeme například zařadit týmový či skupinový mentoring a vzhledem k rozvoji informačních a komunikačních technologií se začíná využívat také e-mentoring. Za posledních třicet let našel mentoring široké uplatnění v různých oblastech. Mnoho firem má vypracované programy na podporu rozvoje, motivace a udržení těch nejzkušenějších a nejcennějších lidí (2014, s. 30).

3 Sociální opora a mentoring

V této kapitole se zmiňuji o sociální opoře ve vazbě na mentoring. Ze samotného názvu je zřejmé, že sociální opora je forma podpory a pomoci. Opora je poskytována všem jedincům, kteří se ocitli v situaci, kdy potřebují pomoc pro zvládnutí svého problému či nepříznivé životní situace. Sociální oporu mohou poskytovat lidé, kteří jsou kolem nás, ať už rodinní příslušníci, učitelé, vedoucí kroužků, či síť sociálních služeb. V souvislosti s mentoringem mohu konstatovat, že mentoring je určitý druh sociální opory, a to zejména ve smyslu podpory dětí a mládeže mentorem, který napomáhá k rozvoji jejich schopností a dovedností.

Stejně jako Brumovská, Seidlová Málková chápu sociální oporu jako pozitivní působení, díky kterému dochází ke kompenzaci různých negativních životních situací s cílem zlepšit psychický i fyzický stav člověka. Také souhlasím s tvrzením, že pokud jsme obklopeni lidmi, kteří jsou ochotni poskytovat pomoc, dochází k vytváření sociální jistoty, která vede k podpoře a dodává jedincům odvahu řešit své problémy. Lze tedy říci, že mentoringové programy i mentoři jsou jedním ze zdrojů sociální opory pro dítě, mladistvého či člověka, který přispívá k jeho sociálnímu i osobnostnímu růstu. Podle výše uvedených autorek má sociální opora různý rozsah a různé poskytovatele, a proto se rozděluje na makroúroveň, mezoúroveň a mikroúroveň (2010, s. 42).

Makroúroveň sociální opory má v poskytování pomoci nejširší rozsah, a to na celospolečenské úrovni. Podpora je zajišťována státem (systém sociální podpory), charitativní a dobrovolnickou činností, poskytováním sociálních služeb státními i nestátními organizacemi. V tomto směru do této sociální opory můžeme řadit i organizované celonárodní mentoringové programy, například program Pět P (tamtéž, s. 43).

Mezoúroveň sociální opory má užší rozsah a je poskytována určitými skupinami lidí, kteří pomáhají sobě navzájem nebo lidem ve svém okolí (komunitě). Jako příklad bych uvedla zájmové organizace či spolky v obcích, které v případě potřeby pomáhají svým občanům. Ve vztahu k mentoringu se jedná o programy organizované na regionální či místní úrovni (tamtéž). Takovým programem je Mentorská asistence ve Svitavách, organizovaná místní neziskovou organizací Bonanza Vendolí z.ú., která poskytuje podporu a pomoc dětem z celého Svitavska.

Mikrouroveň sociální opory je opora, která je poskytována na nejužší úrovni mezilidských vztahů. Jde zejména o oporu poskytovanou mezi rodiči a dětmi, v partnerských vztazích, mezi blízkými přáteli nebo v rámci kvalitních mentorských vztahů mezi dobrovolníkem a jeho svěřencem (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 44).

Z výše uvedeného je patrné, že sociální opora má úzkou vazbu na mentoring a mentoringové programy. Takto poskytovaná pomoc zejména dětem a mladistvým má pozitivní vliv na jejich osobnostní rozvoj, posílení jejich odolnosti a přizpůsobivosti, což se váže na rozvoj resilience, o které se zmiňují v následující kapitole.

Resilience a mentoring

Resilience značí nezdolnost, houževnatost. Je to souhrn faktorů, které pomáhají jedincům přežít v nepříznivých podmínkách, kdy jsou dlouhodobě vystaveni stresu. Patří k nim zdravé sebepojetí a sebeúcta, schopnost komunikace a sociální interakce, kritické myšlení a schopnost uchovat si odstup, schopnost odolávat nátlaku, optimistický přístup ke světu (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 200). Je obecně známo, že resilience je umění reagovat na změny a přizpůsobit se jim. Dá se říci, že je to schopnost překonávat nepříznivé situace a nacházet z nich východiska.

Za výstižné považuji tvrzení Brumovské, Seidlové Málkové, že resilience není jedna konkrétní vlastnost člověka, ale spíše soubor vlastností a schopností, jež člověku umožňují přizpůsobovat se rizikovým situacím a úspěšně je zvládat. Významnou studií z oblasti resilience v souvislosti s mentoringem je studie Wernerové a Smithové (1998), která zkoumala mechanismy odolných dětí, které i přes rizikové prostředí vyrostly v dospělé, zdravé a samostatné jedince (2010, s. 49).

Závěrem výzkumu bylo zjištění, že jedinci, kteří byli zkoumání a označeni za odolné, byli ti, kteří v dětství navázali vztah s dospělou osobou. Ta je podporovala a vedla a stala se významnou osobností v jejich životě (tamtéž, s. 50).

Další výzkumy prokázaly, že odolné děti prokazují zdravý vývoj i přes nepříznivé podmínky, ve kterých vyrůstají. Společným znakem těchto dětí je podporující vztah s nejméně jedním významným dospělým. Je tedy žádoucí podporovat u dětí a dospívajících faktory resilience. O to se snaží mentoringové programy prostřednictvím kvalitního mentorského vztahu s cílem učinit děti odolné vůči rizikům (tamtéž).

V současném formálním mentoringu jsou používány dva přístupy v práci s dětmi a mládeží. Jedná se o model pozitivního vývoje dětí a dospívajících, tzv. vyrovnávací model, jehož cílem je posilování dovedností, talentů a silných stránek dětí a dospívajících. Mentoringové programy zaměřené na tento přístup rozvíjí psychosociální kompetence jedince. Druhým je preventivní model neboli model ochranných faktorů. Tento model se snaží určit a omezit rizikové faktory, se kterými se děti a dospívající mohou v běžném prostředí potkat. Základem tohoto přístupu je posilování odolnosti a schopnosti vyrovnat se se stresem a riziky prostředí (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 51, 52).

4 Přínosy mentoringu

Při studiu odborné literatury jsem zjistila, že přínosy mentoringu jsou často zjišťovány formou různých výzkumů a studií, z jejichž výsledků je možné přínosy konkrétně definovat. Hodnocení přínosu mentoringu vychází buď z konkrétních studií jednotlivých programů nebo z metaanalýzy výzkumů, které byly publikovány již dříve.

Brumovská, Seidlová Málková uvádí, že studie zaměřené na konkrétní typ mentoringu se snaží zachytit jeho přínosy v reálném prostředí. Tento typ literatury často trpí nejednotností nebo nepřesností metodologického uchopení konkrétního výzkumného projektu. Důvodem často bývá nepřipravenost badatelského týmu, nedostatek času pro realizaci studie nebo nedostatečná finanční podpora projektu (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 57).

Jinou formou zpracování výsledků mentoringových programů jsou statistické metaanalýzy, které umožňují kritickou práci s původními daty jednotlivých programů. Významnějším způsobem podávají informace o výsledcích mentoringu, shrnují, porovnávají a kriticky vyhodnocují (tamtéž, s. 58).

Nejčastěji studovaným modelem mentoringové intervence, na němž se dokládají přínosy a funkčnost formálního mentoringu, je program Big Brothers Big Sisters v USA. Jedna z největších studií tohoto typu sledovala 959 dětí, které zažádaly o mentorský vztah v letech 1992–1993. Výsledky studie ukázaly přínosy mentoringu na dospívající, a to ve smyslu menšího sklonu dospívajících k sociálně patologickým jevům. Tato studie je často kritizována, protože výsledky zapojených dětí nebyly porovnány s běžnou populací dětí a dospívajících, ale s dětmi z rizikového prostředí. I přes tuto kritiku se výsledky zmíněné studie staly v devadesátých letech 20. století silným argumentem poukazujícím na přínosy mentoringových programů a díky tomu byl program Big Brothers Big Sisters rozšířen po celém světě a v roce 1996 se dostal i do ČR (tamtéž, s. 59).

Od devadesátých let 20. století byly zpracovány další studie (Bennettsová 1999, DuBois, Silverthornová 2005), které potvrzují přínosy přirozeného mentoringu zejména v oblasti psychosociální. Ke zlepšení dochází v oblasti mezilidských vztahů, školního výkonu a studie prokázaly menší četnost problémového chování u dětí a dospívajících (tamtéž, s. 61).

V oblasti metaanalytických studií představuje první významný výzkum přínosů formálního mentoringu americká recenzní studie od DuBoise (2002). Studie prokázala, že mentoring působí spíše jako jeden z podpůrných faktorů pozitivního vývoje dětí a dospívajících ze znevýhodněného prostředí. Další studie potvrzují, že děti, které byly v kontaktu s mentorem, měly menší absenci ve škole, nižší sklony k agresivitě, zneužívání drog a alkoholu. Ukázalo se, že tyto děti a dospívající měli lepší vztah se svými rodiči a projevovali vstřícnější postoje ke starým lidem a k pomáhání druhým. Nejvíce přínosný je formální mentoring u školních výsledků, přípravy na zaměstnání a jako prevence antisociálního chování. Byl prokázán významný vliv mentoringu na rozvoj altruismu a pozitivních postojů k pomáhání druhým. Děti a dospívající zapojení do mentorských vztahů mají lepší vztah k vykonávání dobrovolnictví (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 62).

Podle Brumovské, Seidlové Málkové má mentoring významné, i když ne masivní, přínosy pro děti a dospívající v rozvoji psychosociálním, osobnostně-emocionálním a kognitivním. Přínosy formálních mentoringových programů závisí na dobré praxi programu, která sleduje a podporuje vývoj kvalitních mentorských vztahů. Jedny z hlavních faktorů ovlivňujících přínos mentoringu jsou: přístup mentora k dětem, supervize vztahů, podpora mentorova pozitivního přístupu a jeho pocitu kompetence. Nejvýraznějších přínosů dosahují mentoringové programy zaměřené na dospívající, kdy mentorský vztah trvá dvanáct a více měsíců. Pečlivý výběr, výcvik, supervize a průběžné vzdělávání mentorů má vliv na lepší efekt mentoringu (2010, s. 64).

V této kapitole jsem zmínila některé významné studie a výzkumy, z jejichž výsledků a závěrů jsou definovány zásadní přínosy mentoringu. S uvedenými závěry se ztotožňuji a ze svých zkušeností je mohu potvrdit. Pracuji jako koordinační terénní pracovník na pomezí škol a sociálních služeb a často mentoring právě pro jeho výše zmiňované přínosy doporučuji.

4.1 Zásady a aplikace úspěšného mentoringu v praxi

V předchozí kapitole jsem podrobně popsala přínosy mentoringu a tato kapitola pojednává o tom, jak aplikovat mentoring v praxi, tak aby splňoval zásadu přínosnosti. Navázat a udržet kvalitní mentorský vztah je základním předpokladem, aby bylo možné říci, že je mentoring pro svěřence opravdu přínosným. Pokud v tomto ohledu mentor nespĺňuje kvalitativní nároky a ve vztahu se nepodaří vybudovat důvěru mezi aktéry a ze strany mentora chybí porozumění a empatie, mentorský vztah se nevyvíjí správným směrem. Následně je přínos takového vztahu nulový a v některých případech může mít až negativní dopad. Proto je v této kapitole kladen velký důraz na kvality mentora a mentorského vztahu.

Jeden z nejkvalitnějších a ucelených teoretických modelů procesu zprostředkování přínosů mentoringu navrhla významná badatelka v oblasti mentoringu Jean E. Rhodesová. Rhodesová spolu s ostatními odborníky popisuje, že role mentora v kvalitním mentorském vztahu zprostředkovává přínosy v oblasti sociální a emoční, v rozvoji dovedností a kompetencí, v rozvoji identity a mezilidských vztahů (Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 65).

Mentor se pro svého svěřence stává vzorem. V období adolescence dospívající hledají své místo ve společnosti a zde se může mentor pro dospívajícího stát uznávaným vzorem chování a jednání. Je-li mentorský vztah efektivní, dítě či dospívající mentora respektuje a obdivuje pro jeho vědomosti, dovednosti, hodnoty, cíle a celkové chování. Mentor může dospívajícímu pomáhat s vypořádáváním stresových situací a také může sloužit jako cíl, kam by chtěl dospívající dospět a čeho dosáhnout. Mentor je vždy starší a zkušenější a měl by být schopen svému svěřenci vytvářet podmínky pro získávání nových znalostí a vědomostí. V nejširším slova smyslu je pro dítě mentoringový program příležitostí získávat zkušenosti a rozvíjet dovednosti v oblastech či situacích, které doposud nemělo možnost zažít (tamtéž, s. 67).

V oblasti rozvoje identity a mezilidských vztahů svěřence může být přínosem kvalitního mentorského vztahu plnění korektivní funkce, čímž může ovlivňovat jeho další sociální vztahy. V tomto směru je období dospívání pro adolescenta náročné a mentor, který rozpozná jeho potřeby, mu tak pomůže zvládat stresové situace. Aby byl mentoring přínosný a efektivní, musí být mentor zralou a vyrovnanou osobností, trpělivý a vytrvalý, otevřený změnám (tamtéž, s. 68).

Brumovská, Seidlová Málková poukazují na další úhel pohledu přínosů mentoringu, a to v návaznosti na sociální oporu. S tímto pohledem se plně ztotožňuji a popsala jsem jej ve třetí kapitole. Zmiňuji se tam zejména o vlivu sociální opory, díky které jedinci lépe zvládají stres a stresové situace.

Obě autorky dále zmiňují, že sociální opora ve smyslu pečujícího a podporujícího mentora přispívá k posílení odolnosti, tedy resilienci dítěte vůči stresu. Pokud dítě nebo dospívající potká v období, kdy prožívá náročnou situaci, spolehlivého a empatického mentora, který ho chápe a nabízí mu i aktivity pro uvolnění a společnou zábavu, vzniká postupně ve vztahu důvěra a atmosféra emoční opory. Dítě model zážitku kvalitního vztahu může přenášet na další vztahy s dospělými. Často dochází ke zlepšení vztahů s rodiči, vrstevníky i s učiteli, což má vliv na zvýšení sebevědomí, sebeúcty, odolnosti proti rizikovým faktorům a přispívá to k utváření pozitivního a optimistického postoje svěřence ke světu (2010, s. 69).

4.2 Role a přístup mentora

Již z výše uvedeného je zřejmé, jak velký význam pro rozvoj kvalitního mentorského vztahu má role mentora. Mentor má zásadní vliv na vývoj mentorského vztahu a jeho role je klíčová. Dá se říci, že tak, jak je kvalitní mentor, je kvalitní i jeho vztah se svěřencem. Mentor je tak nejdůležitějším článkem v procesu mentoringu.

Podle Brumovské, Seidlové Málkové jsou role mentora v mentorském vztahu dvojího typu, a to:

1. **Rozvíjí s chráněncem vztah** – mentorský vztah se vyvíjí postupně, mentor naplňuje potřeby svého svěřence a usiluje o oboustrannou blízkost, empatii a důvěru. K tomu dochází tím, že mu poskytuje různé typy sociální opory (2010, s. 70).
2. **Vytváří specifické formy interakcí** – pokud se mentorovi v interakcích s dítětem daří naplňovat zaměřenost a vzájemnost, přesah cíle aktuální učební situace do jiných učebních situací či situací běžného života a zprostředkování významu, vytváří nejlepší podmínky pro učení v nejširším slova smyslu a pro osobnostní rozvoj chráněnce (tamtéž, s. 71).

Jedním z nejdůležitějších úkolů mentora je motivace: motivace a příprava na školní docházku, motivace ke studiu a k profesní přípravě žáků na ZŠ i na SŠ, motivace k hledání práce, nalezení svého místa na trhu práce, motivace k dalšímu vzdělávání.

Další rolí mentora je role důvěrníka a přítele. Většina adolescentů má v období dospívání mnoho otázek týkajících se jejich existence, vlastní identity, rodiny, prvních lásek, odpovědnosti za vlastní činy, nových možností, pochopení vazeb a vztahů, sestavují si vlastní žebříčky hodnot. Mentor má v tomto období mladých lidí velikou možnost je pozitivně nasměrovat a ovlivnit jejich rozhodování. Může jim pomoci při posilování jejich sebevědomí a uvědomění si vlastních hodnot a kvalit (DENEK Int., 2012, s. 21).

5 Vývoj mentorského vztahu

V této kapitole se věnuji popisu vývoje mentorského vztahu a jeho kvality. Již jsem se zmínila, že mentoři mají zásadní význam pro budování vztahu se svými svěřenci a ovlivňují i jeho kvalitu. V této kapitole uvádím vývoj mentorského vztahu v širším kontextu, zmiňuji se o jeho jednotlivých fázích, charakteru a kvalitě.

Brumovská, Seidlová Málková ve své publikaci uvádí fáze mentorského vztahu podle výzkumu Kellera (2005). Autorky uvádí, že dynamika mentorského vztahu má tyto významné fáze:

Očekávání je fáze, kdy si mentor vytváří představu o budoucím vztahu, důležitou roli zde hrají hodnoty, cíle a motivace, kterými mentor disponuje (2010, s. 84).

Zahájení vztahu je fáze, kdy se mentor a svěřenec navzájem poznávají, zjišťují své zájmy a hledají to, co mají společné. V této fázi vztahu je snahou lépe se poznat a na základě porozumění zahájit společné činnosti. V této fázi se rozhoduje, zda se oba aktéři budou chtít ve vztahu více angažovat, nebo ne (tamtéž).

Ustálení a prohloubení je fáze, kdy se vztah postupně stabilizuje a prohlubuje ve specifických komunikačních vzorcích vytvořených mezi partnery vztahu. Tato fáze se rozvíjí u každé dvojice po různě dlouhé době a může trvat po celou dobu fungování vztahu. Aktéři nalézají a shodují se na podobě vztahu, způsobu komunikace, společných tématech a způsobu řešení konfliktů. Ustálení a prohloubení naplňuje mentorský vztah rysy kvality a dětem přináší největší přínosy (tamtéž).

Brumovská, Seidlová Málková poukazují, že každý vztah má svou dynamiku. V každé fázi je možné vztah ukončit nebo přejít do následující či se vrátit do předchozí fáze. Vývoj vztahu je obvykle postupný. Vztah se může plynule prohlubovat či zhoršovat, nebo může být střídavě uspokojivý a problematický. Každý vztah zažívá i kritické momenty, kdy vztah prochází zátěží a hrozí riziko ukončení vztahu. Úspěšné zvládnutí krize může vztah naopak posílit. Pokud se oba aktéři snaží udržovat vztah v uspokojivé pozici, většinou nedochází k jeho ukončení. V této souvislosti autorky uvádí, že důvodem je pocit určitého závazku vůči druhému a vznik citového pouta mezi mentorem a svěřencem (tamtéž).

Kvalita mentorského vztahu

Na základě studia odborné literatury a vlastní zkušenosti jsem schopna definovat nejdůležitější znaky kvalitního mentorského vztahu. Vzhledem k tomu, že nejdříve byl přirozený mentoring, mohu říci, že se jedná o znaky mentoringu, které následně převzaly formální mentoringové programy. Jedná se zejména o tyto znaky: důvěra, porozumění, empatie, pozornost, zájem a respekt. Významnou skutečností je i osobnostní síla a příklad mentora. Svěřenci také velice oceňují, pokud je společně strávený čas vyplněn dle jejich představ a mohou se na jeho náplni podílet.

Dle Brumovské, Seidlové Málkové se na kvalitě mentorského vztahu podílí čtyři komunikační vzorce, a to otevřenost, angažovanost, vyladění a společný pohled na vztah. Z pohledu profesionála mentoringového programu je rozvíjení a podpora těchto modelů žádoucí pro dosažení kvalitního a efektivního mentorského vztahu. První dva komunikační vzorce je dobré podporovat v samém počátku rozvíjejícího se vztahu s dítětem a další dva komunikační vzorce se rozvíjí ve fázi sladění a jsou výsledkem úspěšné komunikace a přístupu mentora (2010, s. 88).

Společně strávený čas a vhodné společné aktivity vytvářejí uvolněnou atmosféru, zábavu a legraci, což pravděpodobně přispívá k prohlubování a ke kvalitě mentorského vztahu. Důvěra a spolehlivost mentora je pro adolescenty zásadním znakem pro úspěšný mentorský vztah. Dospívající potřebují mít pocit, že mentorovi mohou věřit a že je k nim mentor upřímný (tamtéž, s. 89). Důležitým momentem pro všechny mentorované je, aby pro ně byl mentor vzorem, ke kterému vzhlíží, snaží se ho napodobovat a identifikují se s ním. Stejně tak důležitý je nedirektivní, neodsuzující a povzbuzující přístup mentora (tamtéž, s. 90).

Z dosud realizovaných studií vyplývá, že délka vztahu je důležitým předpokladem jeho kvality a efektivity. Dlouhodobé vztahy, trvající déle než rok, mají znatelně pozitivnější vliv. Důležitý je také pocit blízkosti, který je přínosný pro dítě a uspokojení pro mentora. Zajímavým zjištěním je, že vliv na kvalitu mentorského vztahu má podobnost mezi mentorem a svěřencem (tamtéž, s. 91).

Velkou část této kapitoly jsem věnovala popisu pozitiv a přínosů, která vedla ke vzniku kvalitního a uspokojivého mentorského vztahu. Samozřejmě, že se vždy nepodaří navázat kvalitní vztah, a pak tedy hovoříme o neuspokojivých vztazích.

Brumovská, Seidlová Málková uvádí, že v neuspokojivých vztazích byl zásadní problém v tom, že si děti nemohly vybírat společné aktivity a mentoři jim sami určovali aktivity pro jejich rozvoj, o kterých si mysleli, že by dítěti měly prospět. Tento přístup se pro mentorský vztah ukázal jako zničující (2010, s. 95).

Obě autorky se ve své publikaci odkazují na studii Morrowové a Stylesové z roku 1995 a uvádí dva odlišné typy vztahů, a to vztah předpisový a vztah rozvíjející (tamtéž).

Ze svého pohledu bych předpisový vztah přirovnala ke vztahu neuspokojivému a z pohledu mentoringu nežádoucímu. Naopak rozvíjející vztah považuji za vztah, který přesně vystihuje základní kvality mentorského vztahu.

V předpisovém vztahu je cílem mentorů naplnit vlastní očekávání od vztahu a dítěte. Mentoři věří, že jejich úkolem je vést dítě k přijetí hodnot, postojů a chování, které oni sami považují za důležité a pozitivní. Mentor sám udává tempo a pravidla vztahu a nebere ohledy na potřeby dítěte (tamtéž, s. 97). Dítě k naučným aktivitám nutí bez ohledu na jeho přání. Konverzace bývá jednostranná, plná poučování a upozorňování na chyby dítěte. Kvůli těmto negativům převládá ve vztahu nespokojenost a frustrace u obou aktérů. Toto napětí často vede k ukončení vztahu. Stupeň spokojenosti v těchto vztazích bývá nízký a kvalitativní znaky vztahu, jako je blízkost, důvěra, se zde neobjevují (tamtéž, s. 98).

V rozvíjejícím se vztahu se mentor naopak v první řadě zaměřuje na potřeby a přání dítěte. Úsilí směřuje na budování vztahu s dítětem a na poskytování podpory formou stabilních a vyrovnaných projevů. Respektuje individualitu a osobnost dítěte, dokáže se vcítit a přizpůsobit komunikaci dítěti. Jeho základním cílem je vytvořit přátelský vztah, jehož součástí by byla vzájemná důvěra. Vyhýbá se nadměrnému upozorňování na chyby, nevyvolává pocit ohrožení, nesoudí a neodsuzuje (tamtéž, s. 96).

6 Mentoring ve vzdělávání

Na závěr teoretické části bakalářské práce jsem zařadila kapitolu týkající se specifického mentoringu ve vzdělávání, konkrétně v učitelství. K tomuto kroku mě vedlo přesvědčení, že každý učitel je vlastně přirozeným mentorem a měl by být na tuto roli co nejlépe připraven. Z toho důvodu pokládám za velice významné, aby začínající učitelé sami měli příležitost získat zkušenost s mentorským vedením.

Píšová a Duschinská poskytují ve své publikaci pohled na fenomén mentoringu jako formy učení zejména pro profesní vzdělávání na pracovišti. Význam mentoringu nabývá v učitelství stále větší důležitosti. Cílem jejich publikace je koncepční uchopení mentoringu a jeho role z hlediska současného stavu poznání učitelství a profesního rozvoje, pojmenování podmínek a procesů, za kterých může mentoring plnit svoji edukativní roli a stát se skutečně prorůstovým faktorem pro učitele jako jedince i pro profesi, která své kolektivní vědění umí využít pro svůj další rozvoj (2011, s. 5).

O důležitosti role, kterou mentoring v učitelství hraje, svědčí řada národních i mezinárodních projektů, konferencí a jiných odborných akcí, které se jím zabývají. U nás zatím formalizovaný systém podpory profesního rozvoje učitele není zaveden. Model uvádění začínajících učitelů do praxe, zavedený v polovině 70. let minulého století, přestal po roce 1989 fungovat a nebyl prozatím ničím nahrazen. Přitom nároky na pedagogii stále vzrůstají a představují často kvalitativně zcela nové výzvy (tamtéž, 2011, s. 6).

Z důvodu absence formálního systému podpory začínajících učitelů v ČR se Píšová, Duschinská inspirovaly vývojem v této oblasti na Slovensku, kde se právě standard kvality učitele stal východiskem reformy (2011, s. 7).

Ze zkušenosti na Slovensku autorky poukazují na důležitost uvádění začínajících pedagogů do učitelství zkušenějším kolegou. Uvádějící učitel, nebo-li mentor, se stává pomocníkem začínajícího pedagoga a pro úspěšný proces uvádění je velmi důležité, jaký vztah si mezi sebou vytvoří (tamtéž).

Ani na Slovensku prozatím není uvádějícím učitelům poskytováno cílené vzdělávání a poradenství v oblasti mentoringu. Uvádějíci učitelé nebo i ředitelé škol se mohou se svými problémy a dotazy obracet na metodická centra a tam také mohou podávat své návrhy na zkvalitňování mentoringu a optimalizaci procesů profesní adaptace. Situace na Slovensku v jisté míře kopíruje vývoj, který byl v oblasti mentoringu typický pro většinu západních zemí (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 12).

Píšová, Duschinská uvádí, že v ČR je mentoring využíván v rámci pedagogických praxí jako součást přípravného vzdělávání učitelů a také v různých projektech v dalším vzdělávání učitelů. Jedná se o mentoring v odlišných fázích profesního rozvoje učitelů – příprava na profesi, adaptační fáze profesního rozvoje a mentoring v dalším vzdělávání učitelů v rámci projektu Začít spolu (tamtéž, s. 13).

Vztah mezi mentorem a podporovaným učitelem je pro proces mentoringu klíčový. Cílem mentoringu v učitelství je podpora profesního rozvoje méně zkušeného učitele, rozvoje jeho profesních kompetencí. Přínosy takového mentoringu jsou velmi blízké obecněji uznávaným přínosům, a to zvýšení efektivity a pracovního výkonu, rozvoje uvědomění kultury organizace, zlepšení sebedůvěry, poskytování rad a informací, povzbuzující reflexe (tamtéž, s. 83).

Z výše uvedeného je zřejmý přínos a obrovský potenciál mentoringu v učitelské profesi. Věřím, že i u nás bude brzy legislativně ukotvena a systémově zavedena tato forma podpory a profesního vzdělávání učitelů.

7 Nezisková organizace Bonanza Vendolí, z.ú.

Pro své výzkumné šetření jsem vybrala konkrétní program mentorské asistence ve Svitavách, který dlouhodobě zajišťuje nezisková organizace Bonanza Vendolí, z.ú. (dále i Bonanza či Bonanza Vendolí).

Bonanza Vendolí, z.ú., je organizace, kterou dobře znám a profesně s ní často spolupracuji. Její hlavní činností je poskytování pomoci sociálně znevýhodněným či rizikovým dětem a jejich rodinám. Snaží se vést rodiny k samostatnosti, motivovat je, zlepšovat a posilovat jejich kompetence, aby co nejlépe dokázaly zvládat běžný způsob života. Organizace poskytuje širokou škálu služeb, které jsou určeny pro děti, rodiče i celé rodiny.

Bonanza Vendolí, z.ú., byla založena v roce 2004 pod původní právní formou "občanské sdružení" a svou činnost zahájila v roce 2005 na základě poptávky města Svitavy po organizaci, která by poskytovala sociální služby v oblasti primární a sekundární prevence. V roce 2016 se Bonanza, v souladu s novými ustanoveními občanského zákoníku, transformovala na právní formu "zapsaný ústav" (Bonanza Vendolí, 2018, s. 3).

Poskytované sociální služby

V současné době má Bonanza Vendolí registrované dva druhy sociálních služeb, a to: Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež (NZDN) a Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.

Mezi nízkoprahová zařízení, která Bonanza Vendolí zajišťuje, patří klub Prevence s Bonanzou, který probíhá na statku ve Vendolí, a nízkoprahový klub Díra, který je umístěn ve Svitavách v prostorách největší základní školy – ZŠ Felberova. Obě zařízení jsou přístupná všem dětem a dospívajícím bez omezení, pouze s povinností dodržovat stanovená pravidla klubu.

Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi (SAS) zahrnují širokou nabídku aktivit, které probíhají buď na statku ve Vendolí, či v kancelářích organizace ve Svitavách, a také přímo v terénu. Na statku ve Vendolí probíhá Výcvik sociálních dovedností a Preventivní a aktivizační program pro rodiny s dětmi. Ve Svitavách je organizována Mentorská asistence a Sanace rodiny je terénní služba poskytována na území celého Svitavska.

Bonanza Vendolí, z.ú. využívá unikátní metodu aktivity s využitím koní. Nejvíce je tato metoda využívána při činnostech NZDM Prevence s Bonanzou a při Výcviku sociálních dovedností, ale částečně je využívána i při ostatních aktivitách. Kromě sociálních služeb organizuje Bonanza Vendolí příměstské a pobytové tábory, pořádá různé kulturní akce, aktivně se zapojuje do dění obce.

Níže uvádím podrobnější informace ke každé službě, tak jak jsou uvedeny ve Výroční zprávě organizace za rok 2018.

NZDM Prevence s Bonanzou

Posláním nízkoprahového klubu Prevence s Bonanzou je podpora vztahů a spolupráce mezi vrstevníky, která probíhá denně prostřednictvím unikátní metody aktivity s využitím koní, využívané při společných aktivitách u koní. Další aktivity, které pracovníci uživatelům poskytují, jsou standardní nabídkou nízkoprahových klubů. Jedná se především o poskytování poradenství a vedení motivačních rozhovorů zaměřujících se na individuální potřeby dítěte. Dále klub poskytuje prostor pro smysluplné trávení volného času nebo podporu v přípravě na vyučování při školní neúspěšnosti (Bonanza Vendolí, 2018, s. 4).

Nízkoprahový klub Díra

Nízkoprahový klub Díra poskytuje služby dětem a mládeži. Služby jsou realizovány tak, aby k nim cílová skupina měla snadný přístup v maximální možné míře, s co nejmenšími časovými, místními a finančními bariérami. Pracovníci klubu jsou připraveni seznámit se s uživateli, jejich zájmy, problémy a potřebami, aby jim mohli nabídnout co největší míru pomoci a podpory. Případně poskytnout radu či zprostředkovat kontakt s jinou institucí, která poskytuje návazné služby a pomoc, které Bonanza Vendolí nezajišťuje (tamtéž).

Sanace rodiny

Cílem sanace rodiny je prostřednictvím motivačních rozhovorů, které probíhají v rámci schůzek v domácnosti klienta, co nejvíce posílit kompetence a dovednosti rodiny. Snahou je dosáhnout takové situace, kdy rodina již podporu této služby nepotřebuje a je schopna řešit své záležitosti samostatně s využitím vlastních zdrojů a získaných schopností (tamtéž, s. 5).

Mentorská asistence

Program mentorské asistence spočívá v budování vztahu mezi svěřencem a mentorem při aktivitách zaměřených na zvládnutí školní neúspěšnosti dítěte ve škole. V tomto mentorském programu jsou mentory studenti středních škol. Rodič je do mentorské asistence zapojován prostřednictvím motivačních rozhovorů, které probíhají přímo při mentoringu (Bonanza Vendolí, 2018, s. 5).

Výcvik sociálních dovedností

Desetitýdenní program je určen ohroženým dětem s projevy predelikventního chování z rodin v nepříznivých sociálních situacích. Kombinací zážitkové pedagogiky a metody aktivit s využitím koní jsou rozvíjeny a upevňovány základní sociální dovednosti dětí. Na program navazuje služba sanace rodiny a Posilující výcvik sociálních dovedností (tamtéž).

Preventivní aktivizační program pro rodiny s dětmi

Program se prostřednictvím dvou víkendových setkání zaměřuje na podporu a motivaci rodin k přijetí změn směřujících k obnovení narušených funkcí rodiny, vyhledávání a definování potřeb a hledání zdrojů podporujících stabilitu rodiny. V jeden čas je tedy působeno na rodiče a dítě, rodina pak získané dovednosti může využít při běžných situacích, které v rodině nastávají (tamtéž).

8 Kvalitativní výzkumné šetření metodou rozhovorů

Pro účely této bakalářské práce jsem se rozhodla pro výzkumné šetření kvalitativního charakteru, díky němuž jsem mohla získat reálné informace, týkající se popisovaného tématu a interpretovat co nejpřesněji získaná data. Kvalitativní charakter zkoumání jsem si vybrala, abych mohla osobně poznat mentory a hlouběji proniknout do jejich pocitů ze samotné zkušenosti s mentorováním. Výhodou kvalitativního charakteru zkoumání je možnost výzkumníka proniknout blíže do problematiky i nitra zkoumaného, sblížit se s ním i s tématem (Bělík, Hoferková, 2016, s. 49-50).

Druh výzkumu a zvolená výzkumná metoda

Vzhledem ke zvolenému tématu bakalářské práce byl přirozenou volbou kvalitativní druh výzkumu. Závěry výzkumného šetření jsou interpretovány ve slovní podobě, a to jejich komplexním popisem. Pro tento druh výzkumu je podstatný osobní kontakt se zkoumanou osobou, a proto jsem pro výzkumné šetření v rámci zvoleného tématu vybrala metodu rozhovoru. Tato metoda mi umožnila získat bohaté informace o pocitech, názorech a záměrech samotných mentorů.

Pro výzkumné šetření jsem použila polostrukturovaný rozhovor se souborem připravených otevřených otázek, a to z důvodu možnosti požádat v případě potřeby dotazované o objasnění odpovědi či jim klást dodatečné otázky. Rozhovory jsem naplánovala uskutečnit v prostorách organizace Bonanza Vendolí, kde mentoring standardně probíhá. Pro mentory to bylo přirozené prostředí, které znají a ve kterém pracují.

Charakteristika výzkumného vzorku

Vzhledem ke specifickému tématu bakalářské práce jsem pro výzkumné šetření zvolila účastníky záměrně. V programu mentorské asistence, který jsem si pro své výzkumné šetření vybrala, pracují mentoři, kteří jsou studenty středních škol. Kritériem pro výběr vhodného výzkumného souboru byla delší zkušenost s výkonem funkce mentora, a to minimálně šest a více měsíců, což bylo vzhledem k době konání rozhovorů splněno. Po konzultaci s vedoucí mentorské asistence, která mentory dobře zná, jsme vybraly nejvhodnější účastníky. Ve výzkumném souboru je sedm respondentů, z toho čtyři dívky a tři chlapci ve věku 15-20 let. Většina dotazovaných studuje gymnázium a jedna z dívek zdravotnickou školu. Jeden z respondentů je studentem druhého ročníku vysoké školy pedagogického zaměření, který si výkonem funkce mentora plnil studijní praxi. Této výjimečné možnosti jsem pro výzkumné šetření využila z důvodu získání širšího pohledu na předmět výzkumného problému. Pro zachování anonymity a dodržení pravidel GDPR neuvádím jména respondentů, ale používám označení R1-R7. Pro konkrétnější představu o složení výzkumného vzorku přikládám tabulku se základními údaji o respondentech.

Tabulka č. 1: Údaje o respondentech

Respondent	Pohlaví	Ročník	Škola
R1	chlapec	2. ročník	PdF MU
R2	dívka	2. ročník	gymnázium
R3	chlapec	1. ročník	gymnázium
R4	chlapec	2. ročník	gymnázium
R5	dívka	1. ročník	SZŠ
R6	dívka	3. ročník	gymnázium
R7	dívka	2. ročník	gymnázium

Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit prostřednictvím rozhovorů s mentory, zda zkušenost s pozicí mentora nějakým způsobem ovlivnila jejich další směřování budoucího studia, zaměstnání či jinak změnila jejich postoje a dovednosti.

Výzkumný problém je postaven na možném vlivu programu Mentorská asistence na studijní a profesní směřování mentorů. Výzkumný problém jsem transformovala do hlavní výzkumné otázky (HVO), tu jsem dále rozdělila do tří dílčích výzkumných otázek (DVO I-III) a k těm jsem následně přiřadila konkrétní tazatelské otázky (TO 1-8).

HVO: Jaký vliv má program mentorské asistence na studijní a profesní orientaci mentorů?

DVO I: Co mentorům program MA přináší?

- TO č. 1. Proč jste se rozhodl/a vstoupit do programu MA?
- TO č. 2. Co Vám osobně přinesla zkušenost s MA?
- TO č. 3. Splnila se Vaše očekávání? V čem ano a v čem ne?

DVO II: Podporuje zkušenost v programu MA u mentorů komunikační schopnosti a empatii?

- TO č. 4. Jakým způsobem se Vám podařilo/nepodařilo navázat vztah s mentem?
- TO č. 5. Co se Vám při práci s mentem osvědčilo? A co naopak ne?
- TO č. 6. Změnil se Váš pohled na „problémové děti“?

DVO III: Kam mentoři dále směřují ve svém studiu či budoucímu zaměstnání?

- TO č. 7. Máte již představu o svém dalším studiu či budoucímu zaměstnání?
- TO č. 8. Měla Vaše účast v programu MA vliv na rozhodování o Vašem budoucím studiu nebo profesním směřování? V jakém směru?

Průběh výzkumného šetření

Realizaci rozhovorů jsem naplánovala na začátek měsíce března 2021, ale vzhledem k vývoji koronavirové situace byl program mentorské asistence na přechodnou dobu přerušen. Rozhovory s mentory nemohly proběhnout dle původního plánu a byly termínově posunuty o dva týdny. Pro zajištění bezproblémového průběhu šetření jsem se rozhodla vybrané mentory prostřednictvím mailu oslovit předem a seznámit je se svým záměrem a cílem výzkumného šetření. Z důvodu náročnosti tazatelských otázek, které jsou dosti osobní a od dotazovaných vyžadují určitý čas na přemýšlení a zvážení svých odpovědí, jsem mentorům zaslala i soubor tazatelských otázek. Snahou bylo předejít tomu, aby dotazovaní nebyli otázkami zaskočeni, a dokázali poskytnout adekvátní odpovědi.

Rozhovory se uskutečnily v prostorách organizace Bonanza Vendolí z.ú., kde probíhají i jednotlivé schůzky mentorů a jejich svěřenců. Pro respondenty to bylo známé prostředí a očekávala jsem, že se v něm budou cítit bezpečně a klidně.

Před zahájením každého rozhovoru jsem se respondentům představila a požádala je o souhlas s nahráváním rozhovoru na mobilní telefon. Všichni dotazovaní byli velice vstřícní a rozhovory probíhaly v uvolněné a příjemné atmosféře.

Vzhledem k mladému věku dotazovaných jsem se jim snažila každou otázku co nejvíce objasnit a přiblížit. Byla jsem příjemně překvapena vyspělostí mentorů a jejich odpovědi adekvátně vystihovaly položené otázky.

Pro objektivní zpracování dat jsem všechny rozhovory přepsala, což mi umožnilo z nich čerpat při následné interpretaci výzkumného šetření.

Interpretace výsledků výzkumného šetření

V této kapitole se pokusím vyhodnotit informace z rozhovorů, tak jak mi je jednotliví mentoři předávali. Vzhledem k výše uvedené struktuře hlavní výzkumné otázky, dílčích a tazatelských otázek uvádím v samostatných kapitolách jednotlivé dílčí otázky a k nim zpracovaná data vztahujících se tazatelských otázek. V závěru kapitoly shrnuji zjištěné poznatky.

Dílčí výzkumná otázka I

DVO I: Co mentorům program MA přináší?

K této dílčí výzkumné otázce se vztahují tazatelské otázky číslo 1-3. Prostřednictvím těchto otázek jsem se snažila zjistit, co vedlo studenty k tomu, že vstoupili do MA, co jim tato zkušenost osobně přinesla a zda splnila jejich očekávání.

TO č. 1: Proč jste se rozhodl/a vstoupit do programu MA?

Z odpovědí respondentů se ukázalo, že jejich důvody pro účast v MA jsou velmi podobné a víceméně jednoznačné. Nejčastějšími důvody, proč studenti využili této příležitosti a vstoupili do programu MA, byla možnost pomáhat, pracovat s dětmi, získat nové zkušenosti.

Velmi výstižně to ve své odpovědi uvedla respondentka R6 *„Asi primárně jsem se přihlásila kvůli tomu, abych mohla někomu pomáhat v něčem, co už já umím a taky strávit nějaký čas s někým, kdo třeba nemá tolik blízkých lidí“* a respondentka R2 *„Já jezdím na letní tábory jako instruktorka, tak jsem si říkala, že to vlastně bude dobrý, když s nějakýma dětma budu mít nějaký vztah, že mi to pak pomůže na tom táboře třeba líp se vžít do těch dětí“*. Někteří studenti v tom spatřovali i přínos pro jejich další studium a vysokoškolský student využil této příležitosti pro splnění praxe, kterou měl v rámci svého studia. V tomto směru uvádí respondent R3 *„Mne na tom asi zaujmulo to, že bych někoho v uvozovkách vzdělával nebo mu pomáhal se učit. Šel jsem do toho prostě s tím, že si to chci zkusit, protože já fakt nevím, jakým směrem chci jít, takže nějaký směr být učitel je klidně možnej. A taky třeba do životopisu si moct napsat, že jsem dělal něco, jako třeba učitelskýho neuškodí prostě“*.

TO č. 2: Co Vám osobně přinesla zkušenost s MA?

Tato otázka přinesla mnoho různých odpovědí, neboť díky individualitě každého respondenta byl jejich názor na to, co jim tato zkušenost osobně přinesla, odlišný. Z odpovědí jsem vyvodila, že hlavními přínosy bylo zlepšení komunikace, trpělivosti a kreativity. Studenti měli příležitost vyzkoušet si improvizaci, díky zpětné vazbě od svých svěřenců mohli zjistit, co dělají dobře a co se jim nedaří. Mnohým to přineslo pocit uspokojení z toho, že někomu pomáhají, a u většiny to pozitivně přispělo ke zvýšení jejich sebevědomí.

Pro názornost uvádím některé odpovědi dotazovaných. O improvizaci a komunikaci se zmiňuje respondent R1: „*Tak si myslím, že mě to rozvíjí právě v té improvizaci a je to výzva. Když děláme úkoly, je těžké ho přesvědčovat, snažím se tuhle dovednost zlepšovat*“. Zkušenost v MA dotazované respondentce R5 přinesla: „*Asi nejvíc trpělivost, protože s těma dětma je to někdy těžký, že se jim do toho nechce a teď je k tomu donutit, ale nějakým způsobem tak, aby se jim do toho chtělo samo. Nějaká ta kreativita, aby je to bavilo. Najít ty správný slova, aby je to přesvědčilo*“. Obdobně to vnímá i respondent R4: „*Osobně mi to přineslo ujištění, že na to mám a že by mě to bavilo. Možná si trochu tím zlepšuju to vysvětlování a nějak i tu komunikaci, tu můžeme pořád zlepšovat*“. Jedna z odpovědí se dotýká i současné koronavirové krize, kdy respondentka R7 uvádí: „*Asi bych řekla, že v té koronavirové krizi jsem i trochu měla takovej ten pocit nějak pomoci, tak jsem měla nebo mám takhle možnost nějak pomoci dětem, který to potřebují a jsou pořád zavřený doma*“.

TO č. 3: Splnila se Vaše očekávání? V čem ano a v čem ne?

U této otázky jsem si nebyla jistá, zda poskytne dotazovaným dostatečný prostor pro odpovědi. Víím, že vždy na začátku školního roku probíhá na svitavských středních školách nábor zájemců, kde studenty zástupci organizace Bonanza Vendolí seznamují s fungováním MA. Trochu jsem se obávala, aby respondenti neodpovídali ve smyslu, že jejich očekávání byla splněna, protože čekali to, co jim bylo řečeno ve škole. Tato obava se ukázala jako neopodstatněná a odpovědi byly sice stručné, ale opět různorodé a velmi výstižné. Většina mentorů díky informacím z náboru a následnému proškolení měla základní informace o tom, co se od nich očekává, tudíž v tomto směru byla jejich očekávání splněna, tak jak jsem předpokládala, ovšem při samotném výkonu funkce mentora byli mnohdy překvapeni skutečnostmi, které neočekávali.

Většina mentorů předpokládala, že to bude zejména o učení a doučování dětí, ale byli překvapeni, když zjistili a správně si vyvodili, že se jedná spíše o navazování hlubšího vztahu, a že nejsou v roli učitele, ale kamaráda a přítele. Ze zkušenosti jim vyplynulo poznání, jak obtížné je děti po dobrém přimět k práci na úkolech a povinnostech.

V tomto smyslu uvádí respondentka R5: „*Tak zhruba jsem věděla, ale s těma dětma, tak to bylo rozhodně těžší, než jsem to čekala, že tam byl fakt rozdíl v tom přemlouvání, to jsem tolik nečekala*“ a respondent R4: „*Já si myslím, že jsem to nějak takhle čekal, že to bude probíhat, možná co jediný, takže máme vlastně jako úplnou volnost, že vlastně můžeme jít i ven, to jsem třeba nečekal a možná jsem čekal, že je to víc o učení, ale teďka zjišťuju, že mnohdy to je spíš o té komunikaci a ještě ten kluk potřebuje kontakt, ale já to tak cítím, že to není tak úplně o tom učení, ale spíš prostě to povídání*“. Některé mentory překvapilo, že měli na starosti pouze jednoho svěřence, předpokládali práci ve skupinkách. K tomu respondent R3 říká: „*Vím, že jsem byl strašně zklamaný, že budu učit jenom jednoho člověka, z toho jsem byl fakt smutnej, že to nebude nějaká skupinka, kde si všichni sedneme, mně by to nevadilo, ale nakonec jsem si uvědomil, že jsem rád, že zvládám alespoň toho jednoho něco naučit a jako ty časový rozvrhy jsem tak nějak očekával*“. Dvě respondentky očekávaly, že se budou muset na schůzky více připravovat a že škola půjde dětem hůř, ale byly překvapeny, že to bylo v tomto směru jednodušší.

Závěry zjištění k dílčí výzkumné otázce I

Z odpovědí respondentů mohu konstatovat, že jim zkušenost v MA umožnila vyzkoušet si pracovat s dětmi, pomáhat jim, prověřit sami sebe a objevit nové příležitosti pro svůj další osobnostní rozvoj. Dá se tedy obecně říci, že jim toho přinesla mnoho. Jedná se o zásadní hodnoty, jako je zlepšení komunikace, zvýšení odpovědnosti, získání trpělivosti a pocitu sounáležitosti, možnost rozvinout svou kreativitu a zjistit, že improvizace je běžnou součástí života. Při výkonu role mentora se museli samostatně rozhodovat a volit, co se svými svěřenci budou dělat, jak se k nim budou chovat, co jim budou říkat, a to považuji za velký přínos a dobrou příležitost, jak tuto dovednost, u tak mladých lidí, podpořit. Za významné považuji, že získanými zkušenostmi velice posílili své sebevědomí, získali pocit, že něco důležitého dokázali, a díky tomu osobnostně vyrostli. Málokterá zkušenost by je takto komplexně posunula.

Dílčí výzkumná otázka II

DVO II: Podporuje zkušenost v programu MA u mentorů komunikační schopnosti a empatii?

K této dílčí výzkumné otázce se váží tazatelské otázky číslo 4-6. Cílem druhé dílčí výzkumné otázky je na základě zjištění určit, jaké schopnosti a dovednosti se u mentorů díky zkušenosti s MA rozvinuly či posílily. Tazatelské otázky mají již hlubší kontext a pro dotazované byly náročnější na zodpovězení.

TO č. 4: Jakým způsobem se Vám podařilo/nepodařilo navázat vztah s menteem?

Touto tazatelskou otázkou jsem se zaměřila na zjištění týkající se komunikačních schopností a empatie dotazovaných. Ukázalo se, že většina respondentů měla komunikační schopnosti na dobré úrovni a díky zkušenosti v MA se ještě více rozvinula. Z odpovědí je patrné, že u většiny dotazovaných se projevuje i určitá míra empatie.

Výstižně to prezentují odpovědi respondenta R1: *„Já si myslím si, že se mi podařilo navázat dobrý vztah, spíš takový kamarádský vztah. Co se hlavně týče mentoringu mně nepříjde, že mám tady být jako učitel, ale že je důležitější být jako kamarád i na to doučování, s kterým si mám rozumět. Myslím si, že mám nějakou empatii, a když vidím, že už nemůže, nebo když je unavený, že nemám po něm chtít nic těžkého a mám jít na něj zlehka“* a také respondenta R4: *„Podle mě je strašně důležitý se ze začátku vážně jako bavit úplně normálně, bavit se, jaká je nejoblíbenější barva, takovýhle základní věci a vlastně aby on zjistil, že se mě vůbec nemusí bát, že já sem prostě člověk a že vlastně jsem tady pro něj, a myslím si, že se to fakt povedlo. Celkově normální konverzace, základní otázky i teďka se třeba ptáme navzájem a dáváme si otázky a myslím si, že i pro oba je to fakt užitečný. Oba se pak vzájemně doplňujeme. To společný téma si myslím je důležitý a společný zájem, pak je to lehčí“*.

Velice mě překvapila odpověď nejmladšího respondenta, který i přes své mládí přesně vystihl podstatu úspěšného vztahu. Respondent R3 řekl: „*Tak já jsem ho ze začátku spíš tak jako otrkával, abych věděl, co si můžu, nemůžu dovolit. Kdy už si jako řeknu stačí, teď už je na rozpacích, tak ho raději nechám bejt, protože já fakt nemám zapotřebí, abych ho tu trápil. Mám ho něco naučit, a ne ho dostávat do úzkých. Snažil jsem se, o něm zjistit něco, co má rád, a tak, a pak na to třeba navazovat a dělat v tom nějaký příklady. Já obecně abych sám něco pochopil, tak to dělám obrazně, že to prostě převedu na reálný svět, v matici nějaký peníze, aby to chápal líp, aby si to dokázal představit. Snažil jsem se přizpůsobit na toho člověka, než abych ho nutil někam do neznámých končin. Aby si dobře připadal s někým, koho zná, a aby se mu třeba i ta škola trochu zalíbila.*

TO č. 5: Co se Vám při práci s menteem osvědčilo? A co naopak ne?

Tak jako předchozí tazatelská otázka i tato má objasnit a posoudit vliv MA na rozvoj komunikace a empatie respondentů. Většina dotazovaných se shodla na tom, že se jim osvědčilo být kamarádský, trpělivý a na schůzkách prokládat plnění školních povinností hrami a zábavou. Naopak zjistili, že není účinné používat na děti nátlak či je příliš zatížit plněním povinností.

Toto zjištění potvrzuje respondentka R2: „*Tak mně se osvědčilo, že jsme udělaly pár úkolů, a pak jdeme hrát nějakou hru jednu, a pak zase uděláme nějaký úkoly, že jsme to jako střídaly a nebyla to pořád ta škola. A vůbec se mi právě neosvědčilo, že bysme nejdříve udělaly celou školu, a pak si mohly zbytek času hrát. Takže více ty přestávky mezi tím učením, že se i více soustředila“.*

Ve stejném smyslu se vyjadřuje i respondent R3: „*Hlavně moc netlačit, prostě nechat je volným tempem, když to nepoberou, tak se jich zeptat, jestli to chtějí pobrat, protože když jim to je úplně jedno, tak je nebudu učit něco, co je fakt nezajímá. Co se mi neosvědčilo? Tak já jsem přinesl takovou logickou knížku, myslím Kolumbovo vejce se to jmenuje, jako mladej jsem zvládal většinu těch úkolů, takže jsem přinesl ty logický úlohy a řekl jsem si, teďka ho vyzkouším, jak mu to vlastně jde, nejde a byl z toho jako fakt špatnej, takže já jsem si řekl ty jo, to byl fakt špatnej nápad, tu knížku už raději nebudu ani ukazovat, protože to je fakt špatný, tak jsem ji raději hned schoval a šli jsme dělat něco jinýho, abych ho jako uklidnil“.*

Z odpovědi se ukázal velmi pěkný empatický přístup u respondenta R4, který říká: *„Možná co si hlídám, tak abych byl hrozně trpělivý, zvláště když děláme úkoly, tak já vím, že když on třeba přemýšlí a neví to, tak samozřejmě když už je to dlouho, tak mu už napovím, ale je důležitý jakoby ho vážně nechat podle mě to udělat. To mně nejdřív moc nešlo, já jsem mu chtěl ze začátku hrozně pomoci, protože člověk se snaží být i hodnej, že jo. Ted' si říkám, buď trpělivej, nech ho. Osvědčilo se i to povídání. Já jsem si to hlídal, jestli sem se nezeptal až moc, protože každý máme svůj osobní život a třeba jsem i přemýšlel, do jaké hloubky jít a ptát se, protože třeba má rozvedené rodiče a může to být citlivé, ale nějak jsem se tomu vyhnul“.*

TO č. 6: Změnil se Váš pohled na „problémové děti“?

Ukázalo se, že tato tazatelská otázka byla pro respondenty nejobtížnější. Vzhledem k jejich mladému věku neměli dostatečné povědomí o problémech, které současné děti často provázejí a přesně nevěděli, co si pod pojmem problémové děti představit. Špatně jsem odhadla složitost otázky a potřebnou míru zkušeností, která by dotazovaným pomohla s adekvátní odpovědí. Situace se zlepšila, když jsem otázku mentorům blíže vysvětlila a použila příklady z praxe. Nakonec byly jejich odpovědi zajímavé a ukázalo se, že se již s podobnými případy sami ve svém okolí setkali.

Výstižnou odpověď uvedl respondent R3: *„Já, jak jsem byl na základce, tak jsem chytl fakt špatnou třídu, ne že by byli všichni jako úplně hloupí, ale že se upírali spíš tím směrem jako že jsou frajírci, všichni kouřili. Takže i škola si byla vědoma, že je to nejhorší třída, takže to bylo, jako že jsem v některých chvílích oněměl a přestal jsem to úplně nějak vnímat, ale uvědomil jsem si, že u toho svého kluka bych to měl trochu vnímat, protože to jako není sranda. Jestli to dělá schválně, nebo má jen slabou pozornost. Je to jako víc práce, ale třeba z toho pak něco bude, může pak třeba nějak překvapit. Je s tím víc práce, ale může to pak plodit víc ovoce“.*

Někteří respondenti odpovídali ve smyslu, že je zkušenost v MA v tomto směru neovlivnila. Vypovídá o tom odpověď respondentky R6: *„Mně to asi nějak zásadně pohled nezměnilo, jen jsem si uvědomila, že všechny děti, že nemůžou vždycky dělat to, co všechny ostatní děti, ale aby prostě dělali to, co nejlíp můžou“* a také respondentky R5: *„Jako že pravděpodobně asi jo, že spíš ted', když se tak někdo chová, že předtím jsem v tom neviděla ty důvody, co by za tím mohly bejt, předtím to bylo spíš, že je to jen z jeho strany, a ne jako že ty aspekty, co na něj působí z okolí. Ted' v tom budu asi vidět víc ten rozdíl“.*

Zajímavý postřeh uvedl respondent R4: „*To jsem si taky říkal, že vlastně jako já vidím, že je tady v pohodě a já si vlastně v hlavě říkám, proč sem vůbec chodí, ale já vlastně nevidím ten jeho opravdovej život a nevidím, jak se chová v tý škole. Je hrozně důležitá ta empatie a snažit se do něj vcítit*“.

Závěry zjištění k dílčí výzkumné otázce II

Odpověď na druhou dílčí výzkumnou otázku je zcela jednoznačná a s jistotou mohu potvrdit, že zkušenost v programu MA rozhodně podpořila a rozvinula u mentorů komunikační schopnosti i empatii. Mentoři správně pochopili podstatu mentorského vztahu a zjistili, že je nezbytné, aby se svými svěřenci hodně komunikovali. Studenti se snažili své svěřence co nejlépe poznat a vcítit se do jejich potřeb. Prožívali s nimi jejich pocity, naučili se poznat jejich náladu a adekvátně na ni reagovat. Díky své vnímavosti dokázali postřehnout zpětnou vazbu, kterou jim poskytovali jejich svěřenci, a to zejména v případech, kdy se jim něco povedlo a tím nabyli jistoty, že svou práci zvládají a dělají ji dobře. Přínosem jim naopak bylo i zjištění, že něco nezafungovalo a měli tak příležitost vyrovnat se s momentálním neúspěchem, poučit se z něj a mít možnost sjednat nápravu. To jim dalo široký prostor pro vlastní seberealizaci.,

Dílčí výzkumná otázka III

DVO III: Kam mentoři dále směřují ve svém studiu či budoucímu zaměstnání?

K poslední dílčí výzkumné otázce jsem přiřadila tazatelské otázky číslo 7-8. Dílčí výzkumná otázka i tazatelské otázky jsou konkrétní a váží se přímo k dalšímu studiu či budoucímu povolání dotazovaných. Dotazovaní odpovídali velmi jasně a stručně a z odpovědí je možné vyvodit zřejmé závěry.

TO č. 7: Máte již představu o svém dalším studiu či budoucímu zaměstnání?

V tomto ohledu mají všichni dotazovaní již představu o svém dalším studiu. Pouze jeden respondent, který je v prvním ročníku na gymnáziu, zatím neví, kterým směrem by chtěl jít. Všichni respondenti plánují dále studovat, a to většinou obory, které vedou k pomáhajícím profesím.

Jednoznačné plány má respondentka R2: „*Já bych chtěla studovat medicínu*“. Obdobně ucelenou představu má i respondentka R6: „*Já mám dva směry kam bych chtěla, prvně lékařství nebo pedagogika ve smyslu speciální pedagogika*“. Respondent R4 se rozhoduje mezi dvěma směry: „*No stoprocentně vím že humanitním směrem, protože to mě asi zajímá a mám rád povídání, a ne žádný počítání. Spíš se teďka rozmýšlím, protože ještě chodím do hudebky zpívám a mám rád divadlo, takže ještě trošku uvažuji i o téhle možnosti. Jasně že mě láká i psychologie, baví mě to*“. Zajímavou odpověď uvedla respondentka R5: „*No my v rodině máme hodně zdravotníků, tak mě to táhlo tam. A potom k tomu pomáhání mě hodně táhla armáda to byla moje druhá přihláška, ale tam jsem se nedostala. Ale po zdravce mám v plánu zkusit se dostat do armády*“.

TO č. 8: Měla Vaše účast v programu MA vliv na rozhodování o Vašem budoucím studiu nebo profesnímu směřování? V jakém směru?

Respondenti na tuto otázku odpovídali zcela jednotně, a to ve smyslu, že je zkušenost v MA neovlivnila při rozhodování o jejich dalším studiu. Z předchozích odpovědí je patrné, že dotazovaní již mají představu, jakým směrem by chtěli dále pokračovat a měli ji už před vstupem do MA. Některým respondentů přinesla zkušenost s mentoringem zjištění, že jdou správným směrem a utvrdila je v tom, že pomáhající profese by je bavila a že by ji dokázali vykonávat.

Vypovídá o tom odpověď respondenta R4: „*Já bych neřekl, že úplně nasměrovala, protože ten směr jsem už měl, ale spíš mě utvrdila v tom, že by mě to bavilo a když to řeknu, tak si myslím, že by mi to i šlo*“. Potvrzení a shodu se svým rozhodnutím hledala respondentka R6: „*Já jsem to spíš naopak chtěla i zkusit i kvůli tomu, abych si ujasnila, jestli to je ten směr, kterým chci jít*“. Nejmladšímu respondentovi, který ještě neví, jakým směrem půjde, přinesla MA konkrétnější představu o tom, co by pomáhající profese mohla obnášet. R3 říká: „*Ale jako určitě to беру na vědomí, jako co to vobnáší, co na to potřebuju mít a být nějak nastavenej na to, abych někoho něčemu učil nebo vedl*“.

Závěry zjištění k dílčí výzkumné otázce III

Po zhodnocení odpovědí respondentů jsem dospěla k závěru, že většina dotazovaných již směřuje své další vzdělávání ke studiu oborů, které jsou spojeny s pomáhající profesí. Tato skutečnost mě mírně překvapila, protože jsem očekávala, že studenti ještě nebudou mít ujasněné představy o tom, v jakém oboru by chtěli pracovat.

Následně jsem si uvědomila, že už sama skutečnost, že se dobrovolně přihlásili k výkonu role mentora, vypovídá o tom, že již měli tendenci pomáhat, a je proto pro ně přirozené tímto směrem pokračovat dál. V tomto ohledu neměla MA přímý vliv na jejich rozhodování o dalším studiu a povolání. Zkušenost s mentoringem jim přinesla možnost se utvrdit v přesvědčení, že jdou správným směrem a že práci s dětmi dokáží zvládnout. Myslím si, že teď s mnohem větší jistotou půjdou za svým cílem a s velkou pravděpodobností ho úspěšně dosáhnou.

Celkové shrnutí výzkumného šetření a návrhy na uplatnění principů mentoringu v současné společnosti

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký vliv má program Mentorská asistence na studijní a profesní orientaci mentorů. Jedná se o konkrétní program, který probíhá ve Svitavách pod záštitou organizace Bonanza Vendolí, z.ú. a mentory v tomto programu jsou studenti středních škol. Tato skutečnost byla pro výzkumné šetření zásadní. Předpokládala jsem, že na tak mladé mentory může mít zkušenost s mentoringem významný vliv a tento předpoklad mělo výzkumné šetření potvrdit.

V rámci shrnutí výzkumného šetření mohu na základě odpovědí respondentů konstatovat zásadní zjištění, a to, že zkušenost v programu MA podpořila studenty v rozvoji jejich komunikačních schopností, zodpovědnosti, trpělivosti, empatii a rozhodnosti. Dala jim prostor pro uplatnění kreativity, improvizace a možnost seberealizace. Měla vliv na zvýšení jejich sebevědomí a posílila jejich sebejistotu.

Z odpovědí dotazovaných vyplývá, že jejich další studium a profesní orientace jednoznačně směřuje k pomáhajícím profesím, i když v tomto ohledu byl vliv MA minimální. Podstatný význam vidím v tom, že zkušenost s mentoringem studentům přinesla ujištění a potvrzení správnosti jejich rozhodnutí, co se jejich dalšího směřování týče.

Z výše uvedeného je zřejmé, že vliv takové zkušenosti není zanedbatelný a že by stálo za úvahu, jak umožnit zažít tuto zkušenost co největšímu počtu středoškolských studentů. Program je založen na dobrovolnosti mentorů a možnost, jak zvýšit jejich počty, vidím ve viditelnější propagaci a případně ve zlepšení náborové strategie. Doporučila bych přidat do náborového týmu mentory, kteří již touto zkušeností prošli, a mohli by tak své zkušenosti sdílet s ostatními studenty.

Celkově spatřuji v mentoringu, ať už přirozeném nebo formálním, velký přínos jak v oblasti sociální, tak i psychologické. Zejména v současné době postižené koronavirovou situací, kdy je celá společnost poznamenána sociální deprivací. Návrat společnosti k normálu bude velmi obtížný a zde spatřuji velký prostor pro uplatnění principů mentoringu na všech věkových úrovních, ale zejména u dětí a dospívajících. Myslím si, že by bylo velkým přínosem navázat co nejvíce mentorských vztahů, které ze své podstaty podporují základní sociální dovednosti, a to je to, co společnost v současné době potřebuje posílit.

Profesně se v současné době zabývám rozvojem školství a vzdělávání v SO ORP Svitavy a budu v rámci spolupráce se základními i mateřskými školami hledat možnosti, jak co nejvíce posílit utváření a posilování vztahů mezi dětmi. V rámci jednoho projektu se se svým týmem zaměřuji také na podporu nadaných dětí a zde vidím i prostor, jak podpořit a dále rozvíjet právě středoškolské mentory. Po rozhovorech, které jsem se studenty absolvovala, jsem dospěla k názoru, že by bylo přínosné je dále podporovat a poskytnout i jim v případě jejich zájmu mentora. Ráda bych oslovila úspěšné osobnosti Svitavska, zda by byly ochotny předávat své zkušenosti a dovednosti studentům.

Závěr

Bakalářská práce se věnuje tématu mentoringu a konkrétnímu programu Mentorská asistence ve Svitavách. Cílem práce bylo na základě získaných poznatků z odborné literatury i osobní zkušenosti popsat význam mentoringu na obecné úrovni, charakterizovat jeho vývoj a poukázat na jeho přínosy. Jedna kapitola v teoretické části je zaměřena na možnosti uplatnění mentoringu ve vzdělávání. V současné době se mentoring uplatňuje v mnoha profesích, ale já spatřuji největší důležitost právě v oblasti vzdělávání, neboť každý pedagog je také i mentorem. Mou snahou bylo, aby z práce vyplynula důležitost a celospolečenský význam mentoringu, který může ovlivnit všechny oblasti života.

V praktické části bakalářské práce popisují fungování konkrétního mentorského programu a realizaci vlastního výzkumného šetření menšího rozsahu. Účastníky výzkumného šetření byli mentoři, kteří jsou studenty svitavských středních škol, zejména gymnázia. Cílem výzkumného šetření, které probíhalo formou rozhovorů, bylo zjištění, jaký vliv má program mentorské asistence na studijní a profesní orientaci mentorů. Výzkumné šetření proběhlo bez problémů, rozhovory byly absolvovány v uvolněné atmosféře a dotazovaní na otázky reagovali otevřeně a přirozeně.

Z výzkumného šetření, které jsem v rámci bakalářské práce realizovala, lze konstatovat, že většina studentů, kteří se do mentoringu zapojili, mají již určité dovednosti, jako jsou otevřenost, porozumění, komunikativnost, empatie, odpovědnost, trpělivost, snaha pomáhat. Díky zapojení se do programu Mentorská asistence se u nich tyto kladné vlastnosti rozvinuly, upevnily a prohloubily. Většina má již rozhodnuto i o svém dalším studiu a směřují k pomáhajícím profesím, ať už v oblasti medicíny, pedagogiky či sociálních služeb.

Bakalářskou prací směřuji k tomu, že je důležité zaměřit se na mentory, v tomto případě na studenty středních škol, a poskytovat jim podporu, motivovat je a ocenit jejich práci. Vyzdvihnout jejich důležitost v procesu budování mentorského vztahu a podpořit jejich tendenci k pomáhání. Zasloužit se tak o zajištění kvalitních budoucích lékařů, pedagogů a sociálních pracovníků. Vnímám zkušenost studentů v programu Mentorská asistence za významný a podstatný. Myslím si, že by bylo dobré při náboru zaujmout co nejvíce studentů a umožnit jim tuto zkušenost, která je pravděpodobně posune v jejich osobnostním rozvoji.

Chtěla bych podotknout, že principy mentoringu mají význam a pozitivní dopad na život celé společnosti, a bylo by přínosné, kdyby tato skutečnost byla zdůrazňována a trvale docházelo k vyhledávání a motivování vhodných mentorů a podpoře mentorských vztahů. Věřím, že mentoring má již v naší společnosti pevnou tradici a bude se i nadále rozvíjet a poskytovat pomoc a rozvoj svěřencům i mentorům.

Seznam použité literatury

BĚLÍK, Václav a HOFERKOVÁ, Stanislava. *Tvorba odborné práce: vysokoškolská učebnice pro studenty sociálně pedagogických oborů*. Vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2016. 121 stran. ISBN 978-80-263-1021-1.

BONANZA VENDOLÍ. *Výroční zpráva 2018*. Svitavy: Bonanza Vendolí, z.ú., 2019. 25 s. Výroční zpráva

BRUMOVSKÁ, Tereza a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 150 s. ISBN 978-80-7367-772-5.

Mentoring a využití jeho metod na střední škole. Vyd. 1. Boskovice: DENEK Int., 2012. 141 s. ISBN 978-80-905407-2-9.

PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, PRAUSOVÁ, Ilona a ŠTĚPÁNEK, Zdeněk. *Mentorink: forma podpory nové generace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 152 s. ISBN 978-80-262-0625-5.

PÍŠOVÁ, Michaela, DUSCHINSKÁ, Karolina a kol. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Vyd. 1. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. 204 s. ISBN 978-80-7290-518-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

Příloha č. 1

Rozhovor s respondentem č. 2

TO č. 1 – Proč jste se rozhodla vstoupit do programu MA?

„No já jezdím na letní tábory jako instruktorka, tak jsem si říkala, že to vlastně bude dobrý, když s nějakýma dětma budu mít nějaký vztah, že mi to pak pomůže na tom táboře třeba líp se vžít do těch dětí“.

TO č. 2 – Co Vám osobně přinesla zkušenost s MA?

„Tak já si myslím, že mi to určitě přineslo, že se víc dívám na ten život dětskýma očima, a že si vlastně užívám a snažím se tak nějak ještě dostat do toho dětského života. Vlastně já jsem vždycky byla taková, já teď nevím, jak to říct, ale všeho jsem se bála a teď jsem i taková víc sebevědomější a že jsem víc odpovědnější za ten život, a i ve škole mi to pomáhá. Jsem víc soustředěná na školu, jak mám tady ten harmonogram, tak mi to pomáhá i s tou školou, právě že si udělám čas na tu školu a mám ho přesně vyhrazen na školu. Takový řád“.

TO č. 3 – Splnila se Vaše očekávání? V čem ano a v čem ne?

„Tak já jsem sem šla vlastně s tím, že budu ty děti doučovat tu školu hlavně a vlastně přišla jsem na to, že máme už spolu jakoby vztah a jsme jako kamarádky a hrajeme i hry a tak. Vlastně jsem přišla s tím, že budu hlavně doučovat tu školu, a to mě překvapilo, že vlastně ne, ne až tolik a líbí se mi to takhle víc“.

TO č. 4 – Jakým způsobem se Vám podařilo/nepodařilo navázat vztah s mentem?

„No tak vlastně, jak jsem přišla, tak jsme se vůbec neznaly a myslím, že se nám to i docela povedlo, ale myslím, že by to mohlo být i lepší, že bychom si mohly i víc povídat, teď je to hlavně o tý škole a hrách a občas si povíme, co je doma a jak se učí a tak. Já si myslím, že je to víc o tý škole, ale myslím, že by to mohlo být víc přátelštější, víc si povídat“.

TO č. 5 – Co se Vám při práci s mentem osvědčilo? A co naopak ne?

„Tak mě se osvědčilo, že jsme udělaly pár úkolů, a pak jdeme hrát nějakou hru jednu, a pak zase uděláme nějaký úkoly, že jsme to tak jako střídaly a nebyla to pořád ta škola. A vůbec se mi právě neosvědčilo, že bysme nejdříve udělaly celou školu, a pak si mohly zbytek času hrát. Takže více ty přestávky mezi tím učením, že se i víc soustředila“.

TO č. 6 – Změnil se Váš pohled na „problémové děti“?

„Já si myslím, že se nezměnil, protože já mám vlastně kamaráda na základní škole a on měl problémy s agresí a hodně byl na všechny agresivní i na paní učitelky a on se vlastně postupem času měnil, ta jeho povaha, a teď je úplně klidnej, tak si myslím, že vlastně u těchto dětí to je takový, že vlastně dozrajou. Já jsem je nikdy moc neodsuzovala“.

TO č. 7 – Máte již představu o svém budoucím studiu či zaměstnání?

„No já bych chtěla studovat medicínu, ale úplně nevím, jestli mi to vyjde, kvůli známkám, ale chtěla bych být doktorkou“.

TO č. 8 – Měla Vaše účast v programu MA vliv na rozhodování o Vašem budoucím studiu nebo pracovním směřování?

„No to mě úplně neovlivnilo“.