

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Diplomová práce



Zuzana Chovancová

**Efektivita mentoringového programu pro zvýšení  
vztahových kompetencí u osob ve věku 12-26 let**

**Effectiveness of a mentoring programme to increase  
the relational competence in 12-26 years-old**

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Kamila Urban, Ph.D.

Konzultantka diplomové práce: Mgr. Monika Drahošová, DiS.

2023

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí této práce, Mgr. Kamile Urban, PhD., a to za podporu, odborné vedení, přínosné poznámky, nápady a ochotu, na kterou jsem se mohla po celou dobu psaní práce spolehnout. Dále patří velký dík konzultantce práce Mgr. Monice Drahošové, DiS. za pomoc především s realizací výzkumu a podnětné rady. Poděkování patří taktéž celé laťácké komunitě – dobrovolníkům, klientům a mým kolegům, bez kterých by výzkum nebylo možné realizovat. V neposlední řadě bych ráda poděkovala také mému partnerovi Michalovi a mé rodině za neutuchající podporu nejen během psaní této práce, ale také během celého studia.

## **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

V Praze dne 6. dubna 2023

.....

Bc. Zuzana Chovancová

## **Abstrakt**

Formální mládežnický mentoring je forma práce s mladými lidmi, která se v současné době v sociálním systému využívá stále častěji. Důkazy potvrzující efektivitu mentoringu jsou však stále nedostačující, zahraniční studie si často vzájemně odporují. Neexistuje shoda v tom, na které oblasti má u mentees mentoring pozitivní dopad, ani které faktory jsou pro vytvoření důvěrného a bezpečného mentorského vztahu důležité. Diplomová práce si tedy klade za cíl nejprve podat obsáhlý přehled teoretických základů, na kterých mládežnický mentoring stojí, z jakých vývojových teorií čerpá, které faktory ovlivňují jeho efektivitu a ve kterých oblastech tedy můžeme pozorovat pozitivní posuny u mentees. Empirická část práce představuje výzkum provedený ve vrstevnickém mentoringovém programu *Ve dvou se to lépe táhne* organizace Lata – programy pro mládež a rodinu, z. ú.. Cílem výzkumu bylo zjistit efektivitu tohoto programu na zkoumané vztahové kompetence 17 mentees, kterými byly zvoleny komunikace, vztah k druhému a vztah k sobě. Signifikantní efekt mentoringu na dané kompetence potvrzen nebyl, stejně tak jako nebyl potvrzen vliv pravidelných schůzek ani předpokládaný negativní vliv předčasného ukončení. I přesto bylo u většiny analýz dosaženo velké odhadované velikosti účinku, ze které ale kvůli malé velikosti vzorku nemůžeme dobře odhadnout populační účinek. Byl však nalezen signifikantní efekt dlouhodobého zapojení (déle jak 6 měsíců) na kompetenci vztah k druhému, ne však na další dvě zkoumané kompetence. Výsledky jsou diskutovány v kontextu zahraničních metaanalýz, které efekt mentoringu, i když nízký, potvrzují.

**Klíčová slova:** mentoring; mládežnický mentoring; vztahové kompetence; efektivita

## **Abstract**

Formal youth mentoring is a form of work with young people that is increasingly being used as prevention in the social system. However, the evidence confirming the effectiveness of mentoring is still insufficient, and foreign studies often contradict each other. There is no consensus on which areas mentoring has a positive impact on mentees, nor on which factors are important for creating a trusting and secure mentoring relationship. Therefore, the thesis aims to first offer a comprehensive overview of the theoretical background on which youth mentoring is based, what developmental theories it draws from, which factors influence its effectiveness, and in which areas we can therefore observe positive changes in mentees. The empirical part of the thesis presents research conducted in a peer mentoring program *Ve dvou se to lépe táhne* by the organization Lata – programy pro mládež a rodinu, z. ú.. The aim of the research was to determine the effectiveness of this program on the examined relational competencies of 17 mentees. The competencies were communication, relationship with the other and relationship with oneself. A significant effect of mentoring on the competencies was not confirmed, nor was the effect of regular meetings or the expected negative effect of early termination. Even so, most of the analyses achieved a large effect size. However, due to the small sample size we cannot well estimate the population effect. On the other hand, a significant effect of long-term involvement (more than 6 months) was found on the competency relating to others, but not on the other two competencies. The results are discussed in the context of foreign meta-analyses that confirm the effect of mentoring, albeit low.

**Key words:** Mentoring; Youth Mentoring; Relational Competences; Effectiveness

## Obsah

Úvod.....	9
Literárně přehledová část.....	11
1. Historie mentoringu .....	11
2. Teoretické základy mládežnického mentoringu .....	13
2.1 Mentoring a sociální síť .....	13
2.2 Mentoring z pohledu vývojových teorií, teorie attachmentu .....	15
2.3 Teorie zprostředkovaného učení R. Feuersteina .....	16
2.4 Vztah coby hlavní mechanismus změny – model J. Rhodes .....	17
2.4.1 Rozšíření modelu J. Rhodes.....	19
3. Druhy mentoringu.....	22
3.1 Druhy mládežnického mentoringu.....	23
4. Charakteristiky kvalitního mentorského vztahu a jeho vývoj .....	26
4.1 Vývoj vztahu .....	26
4.2 Charakteristiky kvalitního mentorského vztahu.....	28
4.2.1 Dlouhodobost vztahu .....	29
4.2.2 Frekvence a konzistentnost kontaktu .....	29
4.2.3 Faktory prostředí.....	30
4.2.4 Individuální faktory .....	30
5.1 Oblasti, na které má mládežnický mentoring pozitivní vliv .....	34
5.1.1 Psychická oblast.....	34
5.1.2 Sociální oblast.....	35
5.1.3 Kognice a akademická oblast .....	36
Empirická část.....	37
6. Presentovaný výzkum.....	37
7. Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	38
8. Metodika .....	42

8.1	Výzkumný soubor .....	42
8.2	Měřicí nástroje .....	43
8.2.1	Tvorba dotazníku .....	43
8.2.2	Pilotní studie .....	46
8.3	Procedura.....	47
8.4	Úprava dat .....	48
8.5	Statistická analýza.....	48
8.6	Etika výzkumu .....	49
9.	Výsledky .....	51
9.1	Analýza reliability dotazníku .....	51
9.2	Srovnání analýzy validity dotazníku před a po vyloučení sporných položek ..	52
9.3	Vliv mládežnického mentoringu na vztahové kompetence .....	56
9.4	Vliv dlouhodobosti na efektivitu mládežnického mentoringu .....	60
9.5	Vliv pravidelnosti schůzek na efektivitu mládežnického mentoringu .....	64
9.6	Vliv předčasného ukončení na efektivitu mládežnického mentoringu .....	68
10.	Diskuse.....	73
10.1	Diskuse výsledků a porovnání s jinými výzkumy .....	73
10.2	Limity výzkumu .....	76
10.3	Přínosy výzkumného projektu.....	77
10.4	Implikace pro budoucí výzkum .....	78
11.	Závěr .....	80
	Reference .....	82
	Seznam obrázků.....	88
	Seznam tabulek .....	89
	Seznam grafů .....	90

## **Seznam zkratk**

APA – American Psychological Association

ČR – Česká republika

USA – Spojené státy americké



## Úvod

Předkládaná práce se zabývá tématem mládežnického mentoringu, který probíhá formální formou, tedy tak, že mladý člověk (dítě, dospívající či mladý dospělý) je v rámci organizace „uměle“ propojen se starším mentorem. Toto téma jsem si vybrala z důvodu praktické zkušenosti s mentoringovým programem a jeho pozitivními výsledky, které mohu v praxi sledovat, avšak které nejsou zatím dostatečně výzkumně podloženy (evidence-based). Tato zkušenost mě vedla k touze zabývat se tématem více do hloubky, pochopit jeho teoretické základy a výzkumně ověřit přínosy mentoringového programu, které v praxi pozoruji.

Mentoring, coby forma prevence sociálně patologických jevů, se stává v posledních letech stále populárnější. Přesto, že je především ve Spojených státech amerických (USA) hojně využíván – zhruba 2,5 milionu dětí a dospívajících je ročně spárováno se starším mentorem (Raposa et al., 2019) – tak výzkum reálné efektivity mentoringových programů za jejich praktickým využitím pokulhává. Především komplexních metaanalýz není příliš mnoho a každá z jednotlivých studií se obvykle zaměřuje pouze na specifickou část mentoringu.

Předkládaná práce si tedy klade za cíl představit komplexní přehled teoretických základů mládežnického mentoringu, především popíše dvě základní roviny. První rovinou jsou teoretické základy, na kterých mentoring stojí a které vysvětlují, jak vztah mezi mentorem a menteeem funguje a popisuje procesy, ke kterým mezi dvojicí dochází a jenž vedou k pozitivním změnám u menteeho. Druhou hlavní rovinu představuje efektivita mentoringu. V této části práce shrnu dosavadní výzkumné poznatky v této oblasti, tzn. jaká je reálná efektivita mentoringu, ve kterých oblastech konkrétně dochází k pozitivním změnám u menteeho a na čem je efektivita mentoringu závislá.

Ve výzkumné části poté představím provedený výzkum v organizaci Lata – programy pro mládež a rodinu, z. ú., konkrétně v mentoringovém programu *Ve dvou se to lépe táhne*. Výzkumný projekt odpovídá na otázky efektivity mentoringu na vztahové kompetence mladých mentees ve věku 12 až 26 let a také popisuje vliv dalších faktorů na vztahové kompetence klientů programu. V empirické části práce proto budou představeny hlavní cíle výzkumu a výzkumné otázky a hypotézy, které byly položeny. Bude popsána metodika provedeného výzkumného projektu, autorka podrobně představí vytvořený dotazník. Dále budou představeny výsledky výzkumu, včetně analýzy reliability dotazníku a deskripce získaných dat.

Na závěr této části bude prostor věnován diskusi výsledků, limitům i přínosům výzkumného projektu a implikacím pro budoucí výzkum.

Pokud nebude v textu uvedeno jinak, pak se tato práce zaměřuje na formální mentoring mladých lidí. Pro zkrácení používám pro označení této formy výrazy „mládežnický mentoring“ či „mentoring pro mládež/dospívající“. Tyto termíny jsou přeloženy z anglického „youth mentoring“, a proto, i přesto, že označení ‚mládež‘ (angl. youth), která je vymezena věkem 18 až 26 let (Národní institut dětí a mládeže, 2008), je toto označení používáno pro formu mentoringu, ve které se mladý člověk (dítě, dospívající či mladý dospělý) setkává se svým starším mentorem. Pro jedince, který mentoring přijímá, se používá anglický výraz „mentee“, jež není do češtiny běžně překládán, a proto je v této nepřeložené formě používán také v této práci.

Zdroje použité v této práci jsou citovány dle citační normy APA 7.

## Literárně přehledová část

### 1. Historie mentoringu

Slovo mentor je odvozeno od jména Mentór pocházející z Homérova eposu Odyssea. Mentór byl přítelem Odyssea, kterému právě on svěřil do opatrovnictví svého syna, když odjížděl do Trojské války. Odvozeně z toho příběhu se tedy označení mentor začalo používat pro zkušeného člověka, který se stará, vede a učí méně zkušeného svěřence. Zdá se také, že princip mentorství ve smyslu, že se starší člen skupiny stará o mladší členy a předává jim své zkušenosti, je evolučně významný a pomáhal našim předkům přežít (DuBois & Karcher, 2014).

Obdobný význam má slovo mentor dodnes. Mentoring se definuje jako „emocionální osobní spojení staršího a zkušenějšího mentora a mladšího svěřence – dítěte, kterého mentor zaučuje a pomáhá mu orientovat se ve společnosti a světě sociálních vztahů a kulturních hodnot“ (Brumovská & Seidlová Málková, 2010, s.13). Mentor se může v jedincově životě objevovat v kterékoli jeho fázi, na základě čehož se rozlišují různé druhy mentoringu. Výše zmíněná citace odkazuje především na mládežnický mentoring (angl. youth mentoring), dále můžeme rozlišit pracovní mentoring, tedy mentoring v pracovním prostředí či akademický mentoring odehrávající se především v akademické oblasti života jedince. Jak již bylo uvedeno v úvodu, budu se v této práci věnovat především prvnímu zmíněnému typu, tedy mládežnickému formálnímu mentoringu.

Mládežnický mentoring je v současné době hojně využívaná metoda prevence v sociálním systému. První mentoringové iniciativy se začaly v USA objevovat již na přelomu 19. a 20. století. Jejich cílem bylo pomoci mladým delikventním lidem, kteří byli považováni za oběti tehdejší sociální nerovnosti a chudoby (Brumovská & Seidlová Málková, 2010). První organizované mentoringové programy pak vznikly také v USA, a to na počátku 20. století. Hnutí Big Brothers a Big Sisters fungovala zpočátku odděleně, následně se propojila a v současné době tvoří největší mentoringové sdružení Big Brother Big Sisters.

V devadesátých letech minulého století se pak mentoringové programy rozšířily i do Evropy. Za nejstarší mentoringový program v České republice (ČR) označují Brumovská a Seidlová Málková (2010) program Pět P, který začal fungovat v roce 1996, a to pod organizací HESTIA – Centrum pro dobrovolnictví, z.ú. v Praze. Program *Pět P*, jehož název odkazuje na slova pomoc, přátelství, podpora, péče a prevence, existuje dodnes a je určen pro děti od 6 do 15 let. Dospělý dobrovolník v roli mentora v tomto programu nabízí dlouhodobou podporu

dítěti, které je vůči svým vrstevníkům jakkoli znevýhodněné. Program je prevencí sociálně patologických jevů a klade si za cíl zvýšení kvality života menteeho skrze nalezení vhodných aktivit a obohacení jeho sociálního života. Dvojice se pravidelně, každý týden na 2-3 hodiny, po dobu jednoho roku schází, přičemž cílem schůzek je vytvoření a zažití kamarádského vztahu a všeho, co s sebou přináší. Mentor svého menteeho podporuje, naslouchá mu, nabízí mu různé volnočasové aktivity, může mu také pomoci například s doučováním (Břízová, 2018).

Ještě déle však existuje pražská organizace Lata – programy pro mládež a rodinu, z.ú. (dále v textu pouze Lata), která byla založena Doc. PhDr. Oldřichem Matouškem v roce 1994. Její vrstevnický mentoringový program se jmenuje *Ve dvou se to lépe táhne* a pracuje s dospívajícími a mladými lidmi ve věku 12-26 let, které propojuje se staršími mentory ve věku 18-30 let, s nimiž mohou zažívat zdravý vztah (Lata – programy pro mládež a rodinu, z.ú., n. d.-a). Podrobněji bude tento mentoringový program popsán v empirické části této práce.

V současné době fungují v ČR také další organizace nabízející profesionálně vedené mentoringové programy pro děti, dospívající či mladé dospělé. Dalším příkladem mimo dvě výše zmíněné organizace je olomoucké Sdružení D s programem *Na cestě* cílící hlavně na děti z dětských domovů, pěstounské péče či ty, které jsou v péči orgánu sociálně-právní ochrany dětí (Sdružení D, z.ú., n. d.). Všechny tyto programy jsou dobrovolnické, tedy mentorem je dobrovolník, který prochází úvodním školením a následně je odborně veden pracovníkem organizace, navštěvuje pravidelné supervize či další vzdělávání (množství odborného dohledu nad mentory se však v jednotlivých organizacích liší).

## **2. Teoretické základy mládežnického mentoringu**

Mentoring coby forma vztahu mezi mladým člověkem a jeho „významným“ dospělým, který není součástí jeho nejbližší rodiny, se coby forma prevence či pomoci stále více rozširuje. Může to být dáno tím, že i přesto, že dospělí lidé hrají v životě mladého člověka významnou roli (jsou pro něj zprostředkovateli kultury a sociálního světa, pomáhají mu v socializaci), tak je v dnešní době však dříve přirozený komunitní život velmi omezený. Rodiny jsou mnohdy rozpadlé, rodiče z různých důvodů netráví se svými dětmi tolik času jako tomu bylo dříve a dítě tedy nemá tolik možností navázat přirozený mentorský vztah s dospělým ze svého okolí.

Dle Brumovské a Seidlové Málkové (2010) se proto mentoringové intervence snaží minimalizovat následky negativní či nevhodné primární socializace, která probíhá uvnitř primární rodiny dítěte. Mentoring je tedy formou sekundární socializace, snaží se podpořit zdravý vývoj dítěte či mladého člověka, který od svého mentora může přebírat vzory chování a internalizovat je (Brumovská & Seidlová Málková, 2010). I přes současnou širokou rozšířenost formálních mentoringových programů spousta z nich funguje pouze na základě praktických zkušeností a nevyužívá teoretických poznatků, které máme k dispozici. Přesto, jak píše Brumovská a Seidlová Málková (2010, s. 37): „Teoretický výchozí rámec formálního mentoringu je důležitý pro pochopení poslání a cílů současných mentoringových intervencí v ČR a také pro vznik a rozvoj nových programů.“

V této kapitole se proto budu zabývat několika teoretickými přístupy k formálnímu mentoringu, které se snaží vysvětlit jeho principy a procesy a na základě kterých můžeme lépe pochopit, jak přesně tento typ vztahu funguje. Teorie a přístupy popsané v této kapitole jsou v literatuře nejčastěji využívány pro popsání principu fungování mentoringu, často jsou také dávány do vzájemné kombinace. Považuji za důležité také zmínit, že popsat tak komplexní fenomén jako je mentorský vztah není jednoduché, často také narážíme na nedostatek kvalitních vědeckých studií, které by se tímto tématem zabíraly.

### **2.1 Mentoring a sociální síť**

Jedním z přístupů, jak popsat principy mentoringu, je v kontextu teorií sociálních sítí. Keller a Blakeslee (2014) aplikují koncepty sociálních sítí na mentoring ve formě čtyř premis: sociální síť určují dostupnost mentorů stejně tak, jako formování mentorských vztahů; mentorský vztah ovlivňuje i další jedinci (mimo mentora a menteeho); mentoring má vliv na další vztahy v sociální síti; mentoring může rozšiřovat strukturu sociální sítě. Z formálního mentoringu tedy mohou nejvíce těžit jedinci, jejichž sociální síť není velká, rozmanitá ani

stabilní. Tato forma podpory jim může kompenzovat podporu ostatních dospělých, které se jim nedostává.

Sociální prostředí každého jedince je vzájemně provázané, což znamená, že každý člověk zapojený ve vlastní sociální síti menteeho nebo mentora, může jejich vztah určitým způsobem ovlivňovat. Do mentorských interakcí vstupují nejen předchozí zkušenosti obou z dvojice, ale také třeba rodiče menteeho (jejich názory na mentoring, komunikace s mentorem apod.), pracovník mentoringového programu nebo vrstevníci (zejména jejich názory a postoje k mentoringu, které mohou ovlivňovat angažovanost menteeho či mentora) (Keller & Blakeslee, 2014).

Se sociálními sítěmi souvisí také teorie sociální opory, sociálního kapitálu a resilience. Jak popisují Pinkerton a Dolan (2007), v ideálním případě je to právě primární rodina dítěte, která poskytuje sociální podporu, skrze kterou se pak zvyšuje resilience a sociální kapitál dítěte. Když se tyto faktory propojí, vedou společně k úspěšnému zvládnutí všech psychosociálních překážek během dospívání. Tento model převzaly autorky Brumovská a Seidlová Málková (2010). V jejich pojetí je to právě formální mentoringový program, který prostřednictvím mentora poskytuje sociální podporu dítěti. Podpora mentora pak obdobně jako podpora rodiny vede ke zvýšení sociálního kapitálu a resilienci, což v ideálním případě vede k pozitivnímu vývoji dětí a dospívajících a dalším přínosům mentoringu.

Sociální kapitál je v této souvislosti chápán jako soubor zdrojů (podpora, informace), které vznikají v sociálních interakcích buď uvnitř rodiny nebo v interakcích sociálních sítí uvnitř komunity a přispívá k sociálnímu a kognitivnímu rozvoji dětí (Pinkerton & Dolan, 2007). V rámci mentorského vztahu je tedy sociální kapitál získáván v rámci interakce mezi mentorem a dítětem či mezi dvojicí a komunitou.

Kvalita sociální opory je také důležitým faktorem ve formálních mentoringových vztazích. Mentoři by si měli být vědomi toho, že aby mohli dítěti poskytovat adekvátní sociální oporu, musí být jejich vztah dostatečně kvalitní (blízký, trvalý a spolehlivý, reciproční) a měli by přemýšlet také nad přiměřeností nabízené sociální opory (Brumovská & Seidlová Málková, 2010). Jak ve své knize věnující se mentoringu píše autorky Brumovská a Seidlová Málková (2010, s. 76): „Poskytování kvalitní sociální opory vede k rozvoji vztahu i osobnosti dítěte a pomáhá naplňovat funkce mezilidských vztahů podle aktuální potřeby svěřenců. Naopak neadekvátnost poskytované sociální opory může vést k nezdravé závislosti v mentorském

vztahu.“. Je nutné také zmínit, že kvalitu sociální opory může adekvátně zhodnotit jen její příjemce, v tomto případě tedy mentee.

## **2.2 Mentoring z pohledu vývojových teorií, teorie attachmentu**

K vysvětlení fungování mentoringu jsou často využívány také vývojové teorie – Bowlbyho teorie attachmentu, Eriksonova teorie psychosociálního vývoje či Piagetova teorie kognitivního vývoje člověka (Noam et al., 2014). Nejčastěji spojovaná s mentoringem je právě teorie attachmentu, jež bývá také nejvíce výzkumně zkoumaná, a proto se jí i já v této podkapitole budu nejvíce věnovat. Další dvě teorie (Eriksonova a Piagetova) bývají zmiňovány spíše v souvislosti vývojových stádií, ve kterých se dítě nachází a adekvátní komunikace a přístupu ze strany mentora. Ten by se měl ve vývojových stádiích orientovat, což bývá důvod, proč se tyto teorie často vyučují během úvodního výcviku mentorů (před nástupem do programu).

Typ attachmentu, který si dítě vytváří se svým primárním pečovatelem, následně z velké části určuje jeho přístup k blízkým vztahům v dospělosti, a to především v očekávaném bezpečí a důvěře v druhého člověka. Typ vazby určuje, nakolik jedinec ve svých blízkých vztazích pociťuje úzkost, ambivalenci či vyhýbavost. Pokud ale dojde k tzv. korekční emoční zkušenosti (pozitivní vztahová zkušenost), může být styl primární vazby jedince modifikován tím, že bude snížena úzkost, kterou v něm daný blízký vztah vzbuzuje. Stejně tak může dojít i k opačnému jevu, tedy že traumatický vztahový zážitek způsobí narušení bezpečné vztahové vazby (Noam et al., 2014).

Jelikož je mentoring intervencí založenou na (bezpečném) vztahu, tak jeho cílem je nabídnout menteemu možnost zažít právě pozitivní (korekční) vztahovou zkušenosti. Na základě teorie attachmentu můžeme vysvětlit právě důležitost formování blízkých vztahů i to, proč je často obtížné tyto vztahy vytvořit a následně udržet (Zilberstein & Spencer, 2017). Výzkumů zaměřujících se na spojitost mezi kvalitou mentorského vztahu a typem vazby menteeho není bohužel mnoho. Ukazuje se ale, že není spojitost přímo mezi kvalitou mentorského vztahu a typem vazby (např. Goldner & Scharf, 2014; Younginer & Elledge, 2021), ale spíše mezi tím, kolik benefitů může mentorský vztah mladému člověku přinést. Goldner a Scharf (2014) například tvrdí, že jistý attachment umožňuje menteemu více využívat pozitivního vztahu se svým mentorem, reagovat na něj a užívat si jej, což v jejich studii vedlo k lepšímu sebepojetí při ukončení jejich spolupráce. Jistý attachment tedy označují spíše za moderátora kvality vztahu a pozitivním rozvojem menteeho. Zilberstein a Spencer (2017) zase

upozorňují na praktické využití zjišťování attachmentu u mentees při vstupu do programu, a to především v oblasti ukončování mentorského vztahu. Autoři zdůrazňují důležitost poskytnutí zážitku pozitivního ukončení vztahu, které je plánované, srozumitelné a na růst zaměřené, a to především u klientů, kteří do něj vstupují právě s nejistou vazbu.

### 2.3 Teorie zprostředkovaného učení R. Feuersteina

Teorii zprostředkovaného učení izraelského psychologa Reuvena Feuersteina dává do souvislosti s mentoringem především česká autorka Gabriela Seidlová Málková, která se ve svých knihách zabývá zejména jazykovým vývojem dítěte, a právě zprostředkovaným učením. Feuerstein ve své teorii pracuje také s pojmem tzv. angažovaných dospělých (intentioned adults), což jsou významní dospělí či jen o něco málo starší jedinci z okolí dítěte, kteří jsou hlavními tvůrci příležitostí pro zprostředkované učení (Brumovská & Seidlová Málková, 2010). Jelikož se právě takovým angažovaným dospělým může stát i mentor, využívá se Feuersteinova teorie i pro vysvětlení principů a fungování mentorského vztahu.

Feuerstein určil tři univerzální a klíčové charakteristiky zprostředkovaného učení, které jsou nutnými podmínkami pro to, aby mohla být daná interakce klasifikována jakožto zprostředkované učení. Jsou to zaměřenost a vzájemnost, zprostředkování transcendence (přenosu) a zprostředkování významu učební činnosti (Feuerstein & Feuerstein, 1999). Pokud jsou tyto tři komponenty přítomné, nezáleží poté na tom, zda dochází k učení verbálně, ale může jít také o interakci neverbální – gestikulaci, kinetiku, mimiku či vystavení dítěte nějaké aktivitě (pozorování).

**Zaměřenost a vzájemnost** odkazuje k tomu, že by mentor (angažovaný dospělý) měl mít jasnou a konkrétní představu o tom, čeho chce se svým menteeem dosáhnout, co s ním chce zažít, co mu chce ukázat či vysvětlit. Dítě by mělo záměrům svého mentora porozumět, pochopit jejich důvody a mělo by s ním sdílet zájem o tyto činnosti či cíle. Právě sdílení záměru je podle Feuersteinova hlavní podmínkou interakce zprostředkovaného učení. Druhou charakteristikou je **zprostředkování transcendence** neboli přenosu, což znamená, že konání mentora by mělo mít vědomý přesah, mělo by propojovat poznatky a zkušenosti z aktuální situace se situacemi minulými či budoucími. Mentor by měl tedy vždy myslet na to, aby dítěti ukazoval, jak lze konkrétní zkušenosti získané během společných schůzek propojovat a využívat v běžných situacích, do kterých se dítě dostává. Mentee by tedy neměl pouze „být kompetentní“ v určité oblasti dovedností, ale měl by se „cítit kompetentní“, což mu umožňuje přenést si získanou dovednost do jiných oblastí života. Poslední klíčovou komponentou je



**zprostředkování významu**, což Feuerstein vysvětluje jako explicitní řízení toho, co je v běžném učení dáno implicitně. Mentor by tedy měl jasně vysvětlit význam konkrétní činnosti či interakce, proč se děje a k čemu je dobrá (Brumovská & Seidlová Málková, 2010; Feuerstein & Feuerstein, 1999).

Mimo tyto tři klíčové komponenty zprostředkovaného učení určil Feuerstein i dalších 9 doplňkových komponent, které ale nejsou nutné. Pokud se v interakci dospělý-dítě objevují, pak jsou zodpovědné za diverzifikaci kognitivních stylů dítěte, ovlivňují způsob jeho reakce na stimuly, jeho postoje k učebním situacím, jeho sebepojetí i to, jak vnímá ostatní (Feuerstein & Feuerstein, 1999). Brumovská a Seidlová Málková (2010) pak z těchto devíti pojmenovaných komponent vybírají tři, které považují za zásadní pro mentorský vztah: zprostředkování pocitu kompetence, zprostředkování výzvy a zprostředkování individuality a jedinečnosti.

#### **2.4 Vztah coby hlavní mechanismus změny – model J. Rhodes**

Jeden z nejucelenějších teoretických modelů popisující proces zprostředkování přínosů mentoringu navrhla již v roce 2002 významná badatelka v této oblasti Jean Rhodes. Tento model (viz. Obrázek 1 níže) vychází z předpokladu, že hlavním mechanismem (pozitivní) změny, kterou mentoring přináší, je vztah. Model tedy nabízí vztahovou perspektivu podobně, jako je nahlíženo například na vztah terapeutický. Rhodes (2002) dokonce mentorský vztah ke vztahu terapeuta-klienta připodobňuje a určité podobnosti naznačují také další studie (Dutton, 2018). Vztah je ale přínosný pouze tehdy, naplňuje-li dané znaky kvality, kterými jsou dle tohoto modelu vzájemnost, důvěra a empatie. Pokud jsou tyto znaky přítomné, stává se postupem času z formálního vztahu vztah neformální, trvalý a přínosný. Jestliže však k naplnění těchto tří podmínek nedojde, pak nemá mentoring pro dítě žádný nebo pouze velmi malý přínos a v určitých případech může být i poškozující.

Rhodes (2002) pojmenovává také další mediátory podoby a kvality mentorského vztahu, kterými se budu více věnovat v kapitole o charakteristikách kvalitního vztahu. Jsou jimi interpersonální historie dítěte, jeho sociální kompetence, délka trvání vztahu, vývojová fáze, ve které se dítě nachází, jeho demografie a kontext prostředí. Mentorský vztah ovlivňují také další vztahy mladého člověka, především ty s jeho rodiči a vrstevníky. Ty mohou vztah jak podporovat, tak do něj vstupovat negativně.

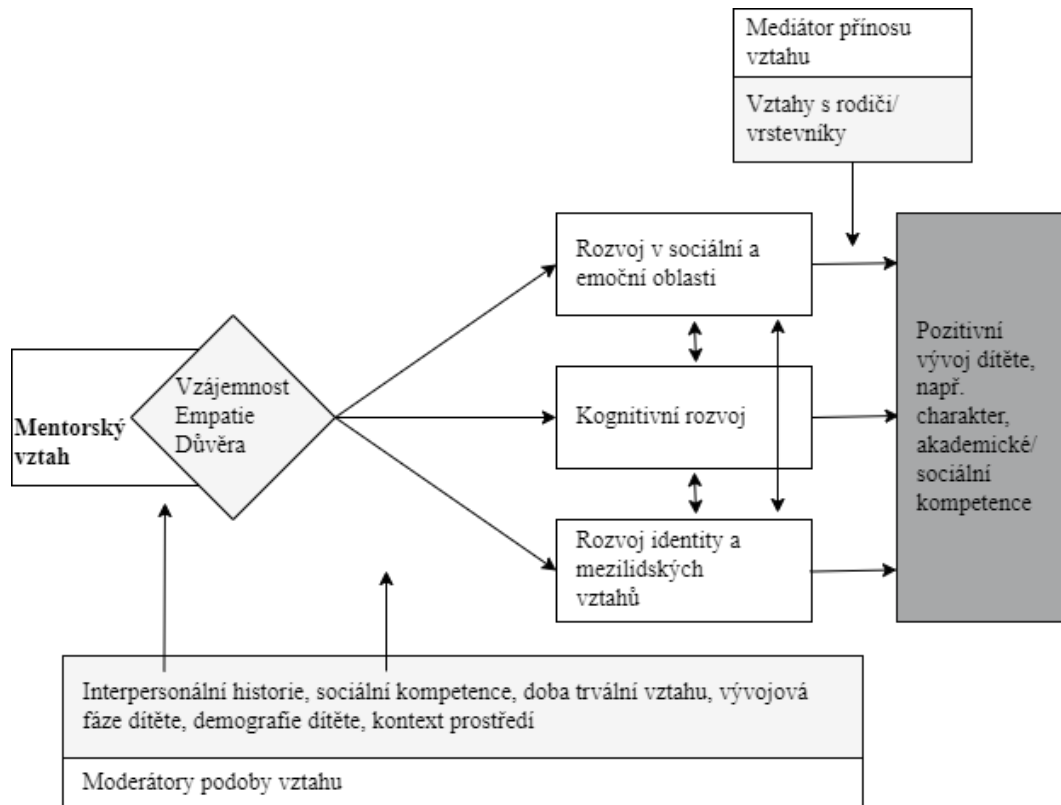
Dle tohoto modelu mentoring menteeho ovlivňuje skrze tři vzájemně provázané procesy – socioemocionální rozvoj, kognitivní rozvoj (rozvoj dovedností a kompetencí) a rozvoj identity a mezilidských vztahů. Pokud se tedy jedná o kvalitní mentorský vztah, pak mentor

dítěti pomáhá rozvíjet se právě v těchto oblastech a dochází tedy k pozitivnímu vývoji a rozvoji dítěte. Čím více oblastí se mentorovi daří ve vztahu oslovovat a ovlivňovat, tím úspěšnější mentorský vztah je (Rhodes, 2002).

K rozvoji v sociální a emoční oblasti dochází, pokud mentor dává svému menteeu pozitivní zpětnou vazbu, poskytuje mu upřímnou péči a podporu, pomáhá mu zvládat emočně nabitě situace (dítě se učí emoční regulaci). Jsou-li naplněny znaky kvality vztahu a mentor se stane pro mladého člověka významným dospělým, pak mu nabízí také tzv. korektivní emoční zkušenost, která může menteeu pomoci ve znovuvybudování důvěry ve vztahy s ostatními dospělými (Rhodes, 2002). Kognitivní rozvoj je podporován skrze nové aktivity, rozšiřování obzorů menteeho skrze společné zážitky s mentorem, podporování v akademické oblasti, nabízení intelektuálních výzev nebo třeba nabízení nových příležitostí k učení. Mentor by měl menteeho také podporovat v jeho vlastních nápadech, zvědavosti a stávajících zájmech. Posledním procesem je rozvoj identity a mezilidských vztahů. Rhodes (2002) se zde odkazuje na Bowlbyho teorii vazby a opět zmiňuje korektivní vztahovou zkušenost, kterou může mentee ve vztahu s mentorem získat. Podle autorky je menteeho identita pozitivně ovlivňována také tím, že je pro něj mentor vzorem, který mu může pomoci změnit představu o jeho současném i budoucím self. Mentor také pomáhá menteeu rozšiřovat jeho sociální síť, společně mohou navštěvovat různé komunity, kluby či zájmové kroužky a seznamovat se tak s novými lidmi (Keller, 2014).

## Obrázek 1

Koncepční model mládežnického mentoringu podle J. Rhodes (Rhodes, 2004, s. 36, vlastní překlad)



### 2.4.1 Rozšíření modelu J. Rhodes

J. Rhodes vytvořila výše popsaný teoretický model již téměř před dvaceti lety. Byl tak první ucelenou teorií popisující proces mentoringu a dlouhou dobu to byl také jediný teoretický model. Aktuální výzkumy na něj navazují a snaží se podrobně zkoumat a pochopit procesy popsané právě v tomto modelu. Mnohé studie se také zaměřují na identifikaci prvků, které do vztahu vstupují a ovlivňují jak jeho kvalitu, tak také efektivitu. Těmi se budu podrobněji zabývat v následujících kapitolách této práce. Model byl postupně rozšiřován také o rizika, které u mentoringu hrozí, a to jak na straně mentora, tak i menteeho či případně pracovníka programu, v rámci kterého vztah funguje.

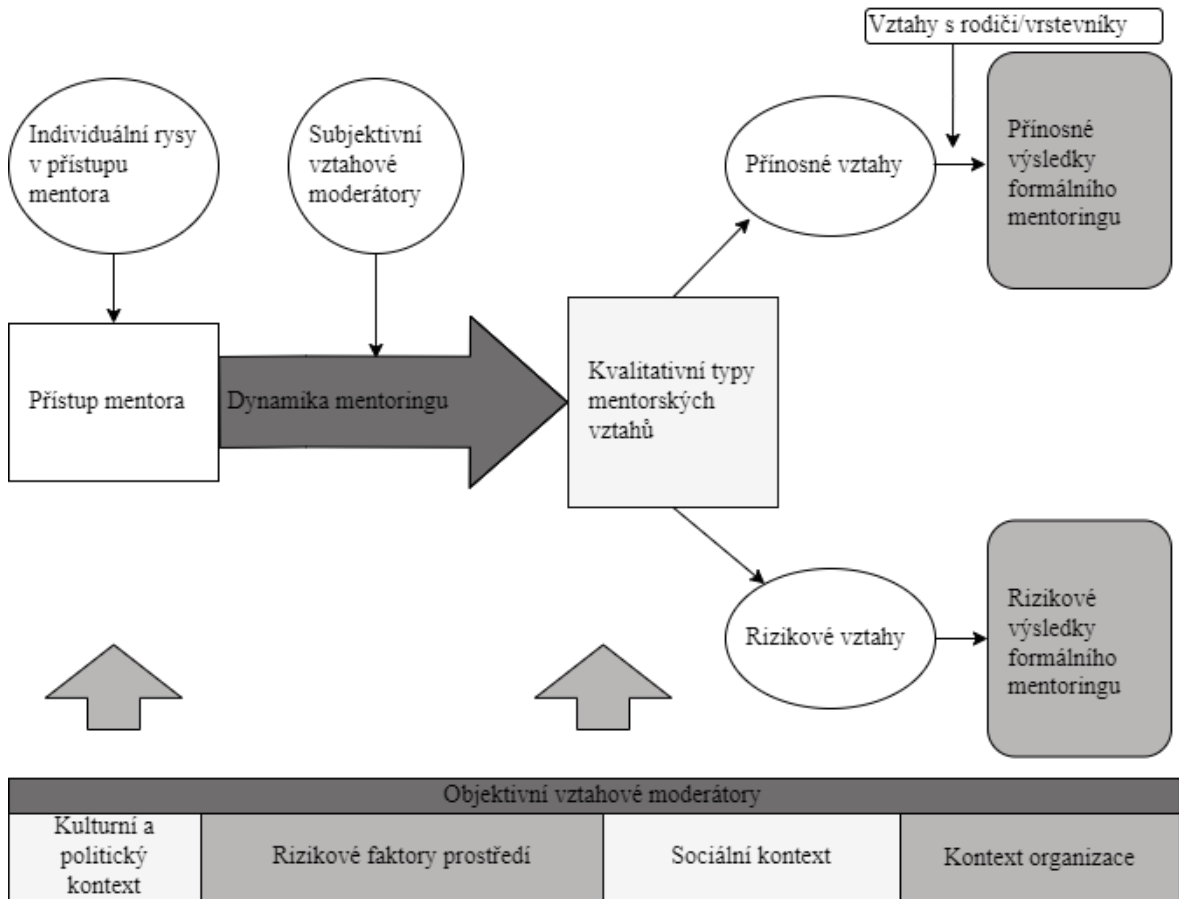
Pryce et al. (2021) ve svém přehledu uvádí několik koncepčních perspektiv. První z nich vychází ze vztahového pohledu na mentoring a výzkum na tomto pohledu postavený se zaměřuje především na kvalitu vztahu. Zkoumá to, jak mentor i mentee vztah vnímají, jakou pociťují blízkost, empatii či přátelství. Druhým výzkumným rámcem je zaměření na vztahové

procesy, které mezi mentorskou dyádou probíhají. Tyto studie pak většinou staví na podobnosti mentorského vztahu a vztahu terapeutického, neboť oba jsou založeny na vzájemnosti, důvěře, empatii a jsou obvykle strukturované, časově omezené a s cílem dosažení pozitivních výsledků. Třetí přístup zdůrazňuje důležitost nastavení správné struktury mentorského vztahu, například co se týče stejnoměrného a recipročního zapojení obou z dvojice, hledání balance mezi zaměřením interakce (zda je zaměřená primárně na cíl či na vztah), cílem mentoringového programu a tím, kdo je hlavním „hybatelem vztahu“. Posledním pohledem, který v přístupu k mentoringu Pryce et al. (2021) rozlišují, je zaměření na procesy, ke kterým dochází ve vztahu mezi dospělým a dopívajícím. Autoři tím myslí především to, jak spolu dvojice tráví čas, jejich společné aktivity, komunikaci, přístup mentora k menteeemu apod.

Souhrnnou aktualizaci a rozšíření modelu přímo nabízí také české autorky Brumovská a Seidlová Málková (2020). Autorky model upravily na základě široké rešerše odborné literatury (viz. Obrázek 2) a to především přidáním dynamických faktorů určujících kvalitu nebo naopak rizikovost mentorského vztahu. Všechny tyto prediktory jsou výzkumně podloženy a podrobněji se jimi budu zabývat v kapitole věnující se efektivitě mentoringu. Do modelu zahrnují jak individuální přístup každého mentora (např. nereálné očekávání, pocíťovaná self-efficacy, prvotní pozitivní motivace), tak také objektivní (např. frekvence kontaktu, délka vztahu, rizikové faktory prostředí, sociální kontext) a subjektivní (např. pocíťovaná vztahová blízkost, spokojenost, důvěrnost) vztahové moderátory. Autorky pak rozlišují dva druhy mentoringových vztahů, a to na základě jejich kvality, kterou ovlivňují právě zmíněné proměnné. Vztah a jeho výstupy tedy mohou být buď prospěšné nebo rizikové (Brumovská & Seidlová Málková, 2020).

## Obrázek 2

*Aktualizovaný model mentoringového procesu dle Brumovská a Seidlová Málková (2020)  
(vlastní překlad)*



### 3. Druhy mentoringu

Rozlišujeme několik druhů mentoringu, a to například na základě cílové skupiny, prostředí, ve kterém k němu dochází, formě či jeho zaměření. Základní znaky by však měly být přítomné v každém mentorském vztahu. DuBois a Karcher (2005) uvádějí tři znaky, na základě kterých můžeme o vztahu dvou lidí říci, že se jedná o vztah mentorský:

- Mentor je zkušenější než mentee.
- Mentor nabízí vedení či provázení menteeho, které vede k jeho osobnostnímu růstu a rozvoji.
- Mentor si s menteeem vytváří emocionální vztah, který je založen na důvěře.

Tyto tři znaky jsou přítomné v každém mentorském vztahu bez ohledu na to, zda vznikl přirozeně nebo byl vytvořen formálně v rámci odborného programu či organizace.

Jelikož se tato práce zaměřuje na mládežnický mentoring, nebudu se zde věnovat dopodrobna dalším oblastem, ve kterých je mentoring využíván. Pro úplnost uvádím pouze stručný přehled dalších forem mentoringu, které jsou nejčastěji využívány:

- Mládežnický mentoring – vztah mezi dospělým a dítětem či dospívajícím, dospělý mentor skrze společné zážitky a dialog navazuje důvěrný vztah se svým menteeem, předává mu zkušenosti, podporuje a provází ho na cestě dospíváním.
- Akademický mentoring – mentorem je učitel, který studentovi předává své znalosti, podporuje jej a přispívá tak k jeho akademickému i osobnostnímu rozvoji (Eby et al., 2008).
- Mentoring v pracovní oblasti – zkušenější (seniornější) mentor sdílí se svým menteeem (často mladým či nově nastoupivším zaměstnancem) zkušenosti, znalosti, poskytuje mu zpětnou vazbu či využívá koučinkových technik, které vedou k jeho profesnímu rozvoji (Urban, 2019).

Porovnávat efektivitu mentoringu v těchto třech oblastech a zjistit tak, ve které oblasti by byla tato forma pomoci nejúčinnější, je poměrně složité. I když většina prováděných výzkumů prokazuje obecnou efektivitu mentoringu (obvykle dosahují sice signifikantní, ale nízké až střední velikosti efektu), tak rozdíly ve výsledcích v jednotlivých oblastech existují. Například metaanalýza od Eby et al. (2008) zjistila největší efekt mentoringu v akademické oblasti, dále pak v pracovním prostředí a nejmenšího efektu dosahoval mládežnický mentoring. Vysvětlení těchto rozdílů se nabízí hned několik, pro ilustraci zde uvádím alespoň dvě teorie.

V mládežnických mentoringových programech jsou klienty často tzv. riziková dospívající ohrožená dalšími negativními psychosociálními okolnostmi či jsou jinak sociálně znevýhodněni. Potřebují tedy často další odbornou podporu, samotný mentoring nemusí být dostačující a jeho efekt tedy ani není tak veliký. Dalším důvodem vyšší efektivity mentoringu v akademickém prostředí může být také to, že tito mentoři jsou obvykle učitelé, kteří mají odborné znalosti potřebné k mentoringu ve školní sféře. Oproti tomu mentoři pracující s mládeží jsou často dobrovolníci bez odborného vzdělání (Eby et al., 2008). Efektivitě mentoringových programů a tomu, co ji ovlivňuje, se budu více věnovat v kapitole číslo čtyři.

### 3.1 Druhy mládežnického mentoringu

Mentoring rozdělujeme na přirozený a formální. Tedy na základě toho, zda si mladý člověk našel mentora ve svém přirozeném okolí či jestli mu byl mentor formálně přiřazen v rámci organizovaného programu. **Přirozený mentorský vztah** tedy vzniká bez vnější pomoci jakékoli organizace či programu, nejčastěji se formuje v rámci rozšířené rodiny, školy nebo zájmových kroužků mezi dospívajícím a dospělým (ne rodičem). Z vývojového hlediska si adolescenti v době osamostatňování od rodičů přirozeně hledají a navazují vztahy s jinými blízkými dospělými či vrstevníky a s některými z nich naváží vztah, který může být definován jako mentorský (Brumovská & Seidlová Málková, 2010; Hagler & Rhodes, 2018). Z nejnovějších studií vyplývá, že právě tento přirozený mentor může mít pozitivní vliv na jejich socioemocionální vývoj, může je podporovat v akademickém a profesním rozvoji či fungovat coby nárazník vůči rizikům, které s sebou dospívání přináší. Ukazuje se také, že tyto pozitivní přínosy přetrvávají až do dospělosti (Hagler & Rhodes, 2018; Van Dam et al., 2018). Zkušeností dospívajících (12-15 let) s přirozenými mentorskými vztahy se zabývá aktuálně probíhající výzkum v českém prostředí pod vedením T. Javorníčky Brumovské s názvem ENCOUNTER. Výsledky tohoto šetření, které si klade za cíl poznat charakteristiky, dynamiku a přínosy přirozených mentorských vztahů v českém kontextu, bychom měli znát v průběhu roku 2023 (Projekt ENCOUNTER, 2022).

**Formální mentorský vztah** naopak vzniká mezi menteeem a jeho mentorem v rámci organizace či programu, kterého jsou oba součástí. Takovéto vztahy jsou uměle vytvořené, podporované a supervidované ze strany odborníků (Dutton et al., 2019). Konkrétní forma tohoto vztahu se liší v závislosti na mentoringovém programu, oblasti, ve které se mentoring uplatňuje a dalších faktorech (např. frekvence scházení, podpora mentora, nastavené cíle spolupráce). Formální mentoring můžeme dále dělit dle formy vytvářených vztahů. Brumovská

a Seidlová Málková (2010) uvádějí klasický mentoring, vrstevnický mentoring (angl. peer mentoring), mezigenerační mentoring a skupinový mentoring (ten podobněji popisují níže). **Klasický mentoring** probíhá mezi zkušenějším mentorem a méně zkušeným, obvykle také mladším, menteeem. **Vrstevnický mentoring** se odehrává mezi starším a mladším vrstevníkem, tedy v rámci jedné generace dospívajících, dětí či mladých dospělých. Tato forma mentoringu je považována za přínosnou nejen pro mladší mentees, ale také pro jejich mentory, u kterých jejich zapojení podporuje jak občanskou angažovanost, pocit odpovědnosti, tak především pomáhá rozvíjet jejich psychosociální dovednosti (Brumovská & Seidlová Málková, 2010). Karcher (2014) rozlišuje také tzv. **mentoring mezi vrstevníky různých věkových kategorií** (angl. cross-age peer mentoring), avšak dle jeho definice se jedná o obdobný typ mentoringu jako je ten, který výše popisují jako vrstevnický. Karcher (2014) uvádí, že se jedná o vztah mladého mentora ve středním nebo vyšším školním věku, s alespoň o dva roky mladším menteeem, a tudíž jej můžeme považovat pouze za jiný název pro v Česku ustálený výraz vrstevnický mentoring. Poslední variantou zmíněnou výše je pak **mezigenerační mentoring** který, jak z jeho názvu vyplývá, probíhá mezi mladým menteeem (dítě či dospívající) a mentorem, který náleží k jiné, starší generaci (uvádí se věk 55 let a více) (Brumovská & Seidlová Málková, 2010).

Další možné dělení mládežnického mentoringu je na základě jeho zaměření. Můžeme jej tak dělit na instrumentální a psychosociální. **Instrumentální** mentoringový vztah je zaměřený na konkrétní problém či cíl, kterého chce mentee dosáhnout (např. zlepšení v akademické oblasti, snížení závislosti na určité látce). **Psychosociální** mentoringové vztahy se naopak nezaměřují na konkrétní oblast, jejich cílem je celkový pozitivní psychosociální rozvoj jedince (Interagency Working Group on Youth Programs, n.d.).

Podobně můžeme mentoring dělit také na základě mentorova přístupu – rozlišujeme **rozvíjející a předpisový přístup**. Dělení vychází z toho, zda mentor při práci s dítětem vychází z jeho vlastních potřeb a přání (rozvíjející přístup, angl. developmental nebo youth-oriented) nebo zda se řídí svými cíli pro spolupráci, které jsou ale mnohdy rozdílné od těch, kterých by rád dosáhnul jeho klient (předpisový přístup, angl. prescriptive). Mentor pracující rozvíjejícím přístupem se ze začátku vztahu soustředí především na vytvoření vzájemné důvěry, rozvoj vztahu, a to skrze společné zážitky a zábavu. Dává důraz na zájmy a preference mladého klienta, ze kterých ve spolupráci vychází. Naopak mentor využívající předpisový přístup se řídí svými cíli, o kterých si myslí, že by byly pro klienta vhodné. Jeho představa se však často liší od menteeho potřeb. Mentor se od začátku vztahu soustředí na dosažení těchto cílů, nedává takový



důraz na vytvoření důvěrného vztahu, a proto tyto vztahy mnohdy končí předčasně, nejsou kvalitní a je v nich nižší spokojenost obou zapojených (Morrow & Styles, 1995).

Mentoring se může také dělit na individuální a skupinový. **Individuální** forma mentoringu je nejčastější a je charakterizována vztahem jeden na jednoho, kdy každý mentee má svého mentora. U **skupinového** mentoringu jsou pak vytvářeny různě velké skupiny klientů s jedním či více mentory. V každé takovéto skupině by však neměli být více jak čtyři klienti na jednoho mentora (Interagency Working Group on Youth Programs, n.d.).

Nejnovější variantou je pak tzv. **e-mentoring** (online mentoring), tedy forma mentoringu, kdy interakce mezi mentorem a menteeem probíhá skrze různé online platformy. Důvodem jeho využití může být například objektivní nemožnost osobního setkávání se obou zapojených (např. jiné místo bydliště). Oblasti, ve kterých může být tato forma využívána jsou obdobné těm, ve kterých se používá běžný (face-to-face) mentoring (Miller & Griffiths, 2005).

Poslední možností, jak mládežnický mentoring dělit, je na základě cílové skupiny, která jej využívá. Obecně můžeme říct, že se jedná o ohroženou či rizikovou mládež a jde například o dospívající bez domova, dospívající s delikventní historií či rizikem delikvence, mládež z neúplných rodin či z rodin sociálně slabších, dospívající z dětských domovů apod. (Youth.gov, n. d.).

## **4. Charakteristiky kvalitního mentorského vztahu a jeho vývoj**

Stejně jako každý mezilidský vztah, tak také vztah mezi každým mentorem a jeho mentem je odlišný, individuální a prochází určitým vývojem. I když se jedná o vztah vytvořený v rámci stejného programu či organizace, tak jej ovlivňují různé faktory jako osobnost a motivace každého z dvojice, interakční styl mentora, jejich předchozí zkušenosti apod. (Brumovská & Seidlová Málková, 2010). Na základě mnoha provedených výzkumů však dokážeme určit několik základních znaků, které jsou pro kvalitní mentorské vztahy typické a na které je vhodné se při jejich budování a udržování zaměřit a sledovat je. Stejně tak můžeme pojmenovat fáze vývoje vztahu, které pak mohou pracovníkům v praxi pomáhat lépe vznikajícím vztahům porozumět, a případně zvolit vhodnou intervenci v závislosti na momentální fázi, ve které se konkrétní dvojice nachází. V této kapitole se tedy nejdříve budu věnovat vývoji, kterým mentorské vztahy procházejí a následně představím konkrétní charakteristiky kvalitního, a tedy efektivního mentorského vztahu.

### **4.1 Vývoj vztahu**

Keller (2005) rozlišuje pět fází mentoringového vztahu, které formuloval na základě výzkumů – očekávání, zahájení vztahu, prohloubení a udržování, úpadek a ukončování, redefinice vztahu. První fázi označuje jako očekávání, rozjímání či kontemplaci (angl. contemplation) a označuje tak období ještě před začátkem vztahu. Mentor v tomto období o vztahu přemýšlí, vytváří si představy o tom, jaké to bude, plánuje budoucí aktivity či si zjišťuje teoretické informace o mentoringu. Mentor je v této fázi ovlivňován především absolvovaným výcvikem nebo školením při vstupu do programu, zároveň tato prvotní fáze určuje také jeho počáteční chování a přístup k mentem a mentoringu jako takovému.

Druhou fází je zahájení vztahu, během kterého se mentor s mentem seznamují, vzájemně se poznávají, zjišťují, co je baví a hledají, co mají společného. Prostřední fází je pak prohloubení a udržování vztahu, přičemž tato fáze může trvat téměř po celou dobu vztahu (u každé dvojice je délka této fáze jiná). Prohloubení vztahu můžeme poznat podle méně pochybností o existenci vztahu, a naopak podle větší shody obou ohledně podoby vztahu. V této fázi se také ustalují komunikační vzorce dvojice, styl řešení konfliktů, panuje shoda ohledně témat, která jsou v komunikaci tabu, zvyšuje se vzájemná důvěra a zároveň také pocíťovaný závazek obou ve vztahu pokračovat. K prohlubování vztahu dochází jak pomocí společných aktivit a zážitků, společnou zábavou, smíchem, neformálním hovorem, tak také díky socioemocionální podpoře poskytované pracovníkem mentoringového programu oběma zapojeným (Keller, 2005). Toto podporuje také studie od Pryce a Keller (2012), která popisuje úspěšné tzv. progresivní vztahy,

jež jsou charakteristické hladkým průběhem počátečních fází a následujícím konstantním prohlubováním a růstem vztahu. Právě pro tyto vztahy byli ve fázi prohlubování charakteristické zejména spoluúčast v aktivitách a sdílených zážitcích, sdílení emocí a osobních témat a konflikty byly řešeny konstruktivními způsoby, které umožňovaly následný růst vztahu (Pryce & Keller, 2012). Z výzkumů také vyplývá, že je v této fázi důležité také sebeodhalení mentora, které pomáhá k zvýšení pocíťované důvěry a blízkosti ve vztahu (Dutton et al., 2019).

Ke konci vztahu pak nastává fáze úpadku a postupného rozpouštění vztahu. Ten může končit z různých důvodů – v mnohých programech je daná délka maximálního zapojení klienta a k ukončení tedy může dojít plánovaně. Kvůli nejrůznějším situačním důvodům může ale dojít k ukončení náhle a neplánovaně (stěhování, změna školy, zhoršení psychického zdraví, ...), což bývá obvykle pro mentees hůře zpracovatelné. K úpadku vztahu může ale docházet také postupně (často zpočátku nevědomě), například pokud mladý člověk dosáhl svých cílů v mentoringu či pro něj přestal být tento typ formálního vztahu přínosný. Poslední fází, kterou Keller (2005) uvádí je redefinice vztahu, k níž nemusí dojít vždy, ale nastává tehdy, když se po ukončení formálního mentoringového vztahu oba zapojení rozhodnou zůstat spolu nadále v neformálním kontaktu. Mění se tudíž povaha jejich vztahu, frekvence scházení, pravidelnost kontaktu apod. Jejich vztah se postupně může přeměnit ve vztah čistě přátelský nebo se naopak můžou vzájemně odloučit a kontaktovat se jen velmi zřídka, například pro zjištění aktuální situace druhého.

I když uvedené rozfázování vývoje mentoringového vztahu podle Kellera vzniklo již před více jak patnácti lety, tak je stále bráno za platné a je spíše postupně doplňováno výzkumy, které se zabývají například dynamikou vztahů či tím, co je v daných fázích důležité, aby byl vztah smysluplný a úspěšný (např. Dutton et al., 2018; Spencer et al., 2020; Pryce & Keller, 2012). Jak jsem již zmiňovala na začátku této kapitoly, tak pro pracovníky programů může být znalost fáze, ve které se konkrétní dvojice nachází, důležitá například pro to, aby díky tomu dokázali lépe zvolit vhodnou intervenci v případě krize, mohou také klást jiné požadavky na menteeho dle fáze vztahu, mohou také adekvátněji poskytovat zpětnou vazbu mentorovi na jeho počínání na schůzkách.

Všechny vztahy procházejí dynamickým vývojem, který je individuální a velmi různorodý. V každé fázi může být vztah z různých důvodů ukončen, po různě dlouhé době dochází k posunu do další fáze nebo se naopak může vztah kdykoli vrátit do fáze předcházející (Keller, 2005; Pryce & Keller, 2012). Součástí každého vztahu jsou také krize, které mohou

vést jak k ukončení vztahu, tak ale také k jeho posílení, pokud je krize úspěšně zvládnuta (Brumovská & Seidlová Málková, 2010). Jelikož se jedná o formální vztah může také dojít k jeho okamžitému ukončení, pokud dojde například k závažnému porušení pravidel mentoringového programu či změně bydliště jednoho z dvojice.

#### **4.2 Charakteristiky kvalitního mentorského vztahu**

Kvalita mentorského vztahu je parametr, který velkou měrou určuje, jak velký efekt bude mentoring na dítě či dospívajícího mít. Shoduje se na tom většina současných studií i metaanalýz. Jedna z nových studií od McClain et al. (2021) zaměřující se na mentoring v akademickém prostředí například zjistila, že právě kvalita vztahu byla nejdůležitějším faktorem pozitivně ovlivňujícím akademické výstupy a znamenala také větší pocit sounáležitosti zapojených dvojic. Stejně tak rozsáhlá metaanalýza z roku 2019 zahrnující 70 studií mládežnického mentoringu potvrdila, že dvojice, které reportovaly vyšší kvalitu a spokojenost ve vztahu, vykazovaly vyšší efekty ve všech zkoumaných oblastech (psychická, sociální a kognitivní oblast, oblast fyzického zdraví) (Raposa et al., 2019).

Jak jsem již uvedla na začátku kapitoly, tak ale není jednoduché jednoznačně určit parametry kvalitního, a tedy úspěšného mentorského vztahu. Například Spencer (2006) považuje za základní stavební kameny kvalitního vztahu mezi mentorem a menteeem autenticitu, empatii, spolupráci a přátelství. Rhodes (2002) pak ve svém teoretickém modelu mládežnického mentoringu uvádí jako nejdůležitější důvěru, empatii a vzájemnost. Rhodes (2002) zároveň uvádí i několik moderátorů vztahu zmíněných již v kapitole číslo dva, které mají vliv právě na vytvoření těchto tří parametrů. Tyto moderátory uvádím a zařazuji do níže uvedených „kategorií“ – charakteristik kvalitního mentorského vztahu.

Charakteristiky, které uvádí Rhodes (2002) a Spencer (2006) však nejsou jednoduše uchopitelné a měřitelné. Z množství provedených studií, které se snažily zkoumat právě kvalitu mentorských vztahů a pojmenovat faktory, které ji určují, však vyplývají alespoň některé měřitelné a objektivní charakteristiky. Mezi ty můžeme zařadit dlouhodobost vztahu, frekvenci a konzistentnost kontaktu mentora a menteeho, faktory prostředí a individuální (osobnostní) faktory. Na těchto faktorech se shoduje většina dostupných studií i metaanalýz provedených v posledních letech. Žádná z nich je však neuvádí takto uceleně, obvykle se soustředí spíše jen na několik z nich. Následující přehled je tedy vytvořen na základě mé vlastní rešerše a slouží k přehlednému popisu zmíněných charakteristik.

### **4.2.1 Dlouhodobost vztahu**

Dlouhodobé trvání vztahu je obvykle uváděna jako jedna z hlavních podmínek úspěšného mentoringu. Vztahy, které byly ukončeny předčasně (trvaly méně než 3 měsíce), mohou mít dokonce až negativní dopady na menteeho, konkrétně mohou vézt ke snížení pocíťované sebehodnoty či pocíťovaných kompetencí. Naopak mentees, jejichž vztah s mentorem trval více jak 12 měsíců, reportovali zvýšení v oblasti sebevědomí, pocíťovaných školních kompetencí, pocíťované sociální akceptace od svého okolí a také zlepšení ve vztahu ke svým rodičům (Grossman & Rhodes, 2002). Aby se ale tyto benefity dlouhodobého vztahu projevíly, je potřeba, aby byla stále dodržována pravidelnost kontaktu, která může právě u dlouhodobých vztahů klesat (DeWit et al., 2016; DuBois & Neville, 1997).

I když je to právě dlouhodobost mentorského vztahu, která bývá dávána do souvislosti s jeho úspěšností nejčastěji, většina novějších metaanalýz naopak ukazuje, že na jeho efektivitu nemá signifikantní vliv (Burton et al., 2022; DuBois et al., 2011). DuBois et al. (2011) konkrétně zjistili, že signifikantně pozitivní efekt na zkoumané oblasti měly i ty programy, které byly kratší než šest měsíců. Výsledky od Raposa et al. (2019) dokonce ukázaly, že déle trvající programy dosahovaly nižší efektivitu než ty, které trvaly kratší dobu.

Důvody, proč dlouhodobost vztahu nemusí být až tak důležitá, jak naznačuje teorie i dřívější výzkumy, shrnují Raposa et al. (2019): dlouhodobé zapojení může být důležité jen u některých dvojic, nemusí být univerzálním indikátorem efektivního mentoringu; pokud program poskytuje dostatečné příležitosti k vytvoření důvěrného vztahu (pravidelnost schůzek, podpora pracovníků, mentorova otevřenost, ...), pak mohou pozitivních efektů dosahovat i vztahy trvající kratší dobu. Jaký přesně má dlouhodobost vztahu vliv na jeho efektivitu či zda se mění podle zaměření mentoringu nebo podle osobnosti mentora a menteeho, nedokážeme ještě s jistotou říci.

### **4.2.2 Frekvence a konzistentnost kontaktu**

Pravidelná frekvence kontaktu zvyšuje pocit blízkosti ve vztahu, pokud je frekvence nízká či nepravidelná je vztah hodnocen jako obecně méně benefiční s nižší úrovní pocíťované blízkosti (DuBois & Neville, 1997). Spolehlivý a pravidelný kontakt s mentorem je obzvlášť důležitý pro ty dospívající, kteří ve svém životě příliš jistoty a konzistence ve vztazích nezažili, protože pocházejí například z rozpadlých rodin nebo žijí dlouhodobě v dětských domovech (Deutsch & Spencer, 2009).

Obdobně jako u dlouhodobosti vztahu však ani frekvence schůzek není v nových výzkumech podporována jakožto důležitý parametr úspěšného mentorského vztahu. Naopak se v rozsáhlých metaanalýzách ukazuje, že frekvence schůzek či jejich délka nemají na pozitivní efekt mentoringu signifikantní vliv, pravidelnost (konzistentnost) kontaktu dvojice se však jeví jako důležitá pro nastavení a udržení kvalitního mentorského vztahu (Burton et al., 2022; Poon et al., 2021; Raposa et al., 2019).

#### **4.2.3 Faktory prostředí**

Existují určité vnější rizikové faktory, které pokud se neobjeví, tak je vyšší pravděpodobnost, že bude vztah dlouhodobý a úspěšný a nebude předčasně ukončen. Můžeme mezi ně zařadit například přestěhování jednoho z dvojice či dokončení školy, u mentorů je pro předčasné ukončení vztahu rizikový také nižší příjem či to, zda je ženatý či vdaná. Mezi faktory prostředí můžeme zařadit také přístupy a postupy jednotlivých programů, pod kterými dvojice funguje či rodinný a komunitní kontext mladého člověka (Rhodes, 2002).

Z charakteristik jednotlivých mentoringových programů bychom do faktorů prostředí mohli zařadit míru dohledu a odborného vedení mentorů pracovníky programu (střední až velká podpora mentorů vede k vyšší efektivitě mentoringu) či počet hodin školení/tréninku pro začínající mentory (vliv tohoto parametru však není jednoznačný) (Burton et al., 2022; DuBois, 2011; Raposa et al., 2019).

#### **4.2.4 Individuální faktory**

Faktory, které jsem označila jako individuální, jsou ty, které jsou vlastní přímo menteeemu či mentorovi. Z dosavadních výzkumů se neprokázal žádný demografický údaj, který by měl signifikantní vliv na úspěšnost vztahu (zkoumány jsou obvykle věk, etnicita, socioekonomický status a gender obou z dvojice). Co se týče genderu, tak některé výzkumy naznačují, že v programech, kde je větší zastoupení mužů (ať už v roli mentees či mentorů), se ukazuje vyšší efektivita (DuBois et al., 2011; Raposa et al., 2019). Tento rozdíl může být způsoben tím, že dívky vstupující do mentoringu mívají komplikovanější vztahovou historii, tudíž je pro jejich mentory obtížnější navázat s nimi důvěrný vztah a dochází tak častěji k jeho předčasnému ukončení (Raposa et al., 2019). V této oblasti je však zapotřebí dalšího výzkumu.

Vliv na kvalitu, a tedy i efektivitu mentoringu, může mít také věk zapojených jedinců a věkový rozdíl mezi mentorem a menteeem. Poon et al. (2022), kteří provedli metaanalýzu studií zkoumajících mentoring v oblasti náhradní rodinné péče, upozorňují také na to, že dvojice, které si byly věkově blízko, vykazovaly dvakrát vyšší efektivitu ve zkoumaných

oblastech než mezigenerační dvojice. Stejnou tendenci popsali také DuBois et al. (2011), tedy že vrstevnický mentoring je efektivnější než mezigenerační vztahy (i když zde se nejednalo o signifikantní rozdíl).

Z charakteristik mentorů, které mohou mít vliv na úspěšnost mentoringu, bych ještě ráda upozornila na jednu, a tou je vzdělání či předchozí zkušenost mentora. Některé metaanalýzy totiž naznačují, že pokud mentor pracuje v pomáhající profesi či má formální vzdělání v těchto oborech, pak je jeho vztah s mentem úspěšnější (DuBois et al., 2011; Raposa et al., 2019). Autoři však sami upozorňují, že vzdělání může být plnohodnotně nahrazeno dostatečným výcvikem mentorů před nástupem do programu, jejich pravidelnou supervizí a odborným vedením.

Z moderátorů mentorského vztahu, které určila ve svém modelu mládežnického mentoringu (model of youth mentoring) Rhodes (2002), bych do této skupiny charakteristik zařadila také interpersonální historii mladého člověka, jeho sociální kompetence a vývojové období, ve kterém se nachází. Například u adolescentů, kteří byli v minulosti týráni či zneužíváni, byla zjištěna vyšší pravděpodobnost předčasného ukončení mentorského vztahu (Grossman & Rhodes, 2002). Stejně tak vstupují do mentorského vztahu zkušenosti s blízkými vztahy obou zúčastněných, tedy typ jejich attachmentu – vývoj vztahu může být negativně ovlivněn především tehdy, odnáší-li si jeden z dvojice ze svého dětství zkušenost s tzv. nejistou vazbou se svým primárním pečovatelem (Noam et al., 2014).

Úspěšnost mentorského vztahu záleží také na přístupu mentora, pozitivní vliv na délku i úspěšnost vztahu má jeho rozvíjející přístup. Důležitá je samozřejmě také mentorova autentičnost, podpora, důvěra či empatie, které vedou k vytvoření emočně silnému spojení a vztahu mezi oběma zapojenými, což má zase pozitivní vliv na jeho úspěšnost (Deutsch & Spencer, 2009; Rhodes, 2002).

## 5. Efektivita formálního mentoringu pro mládež

V této kapitole se budu zabývat asi nejvíce zkoumaným tématem v rámci formálního mentoringu, a to jeho efektivitou a tím, co ji ovlivňuje. Kapitola si klade za cíl shrnout nejnovější poznatky o efektivitě mentoringu coby formy prevence a podpory dětí a dospívajících. Jelikož se mládežnický mentoring především v posledních letech těší stále větší oblibě a podpoře ze strany státu či různých organizací, je dáván také stále větší důraz na zjišťování jeho reálné efektivitě a toho, jak ji podpořit. Nově vznikající studie se například podrobně zabývají jednotlivými procesy, které do vztahu vstupují a ovlivňují jej, zaměřují se také na různé proměnné, které ovlivňují to, zda bude mít zapojení dítěte do mentoringového programu pozitivní efekt a v jaké oblasti konkrétně. Přibývá také výzkumů, jež se naopak snaží zjistit, jaká jsou rizika a co může vést k neefektivnímu mentoringu či dokonce vztahu, který může dospívajícího poškodit.

Na úvod této kapitoly považuji za důležité popsat, jak vypadá aktuální výzkum v oblasti mládežnického mentoringu. I přesto, že se mentoringové programy stále více opírají o tzv. evidence-based přístup, což by mělo vést k lepší praxi mentoringu, tak jsou prováděné výzkumy stále zatíženy množstvím více či méně závažných metodologických nedostatků. Mezi ty Brumovská a Seidlová Málková (2010) řadí například nedostatek času pro realizaci výzkumu, nedostatečnou finanční podporu či (ne)závislou roli výzkumníků, kteří jsou často placeni organizací, pro kterou studii zpracovávají, může docházet také k efektu experimentátora. U metaanalýz pak dochází především k publikačnímu zkreslení, které způsobuje, že jsou do nich zařazovány především studie prokazující efekt mentoringu, jelikož ty jsou také častěji publikovány (Raposa et al., 2019). Pro vyhodnocování mentoringu bývají využívány různé metody – od sebeposuzovacích škál, přes nejrozličnější dotazníky po strukturované rozhovory. Data jsou získávána buď přímo od menteeho, jeho mentora, učitele či rodiče.

Ukazuje se, že použitá metoda sběru dat má vliv na reportovanou efektivitu mentoringu, přičemž vyšší efektivitu vykazují studie využívající dotazníky (oproti rozhovorům či jiným metodám). Rozdíly (i když statisticky nesignifikantní) byly popsány taky u zdrojů dat – studie, získávající data buď od učitelů nebo jen ze školních výsledků menteeho, vykazovaly nižší efektivitu než ty, které jako zdroj dat využívaly buď přímo menteeho, jeho rodiče či mentora (Raposa et al., 2019). Stejná metaanalýza se zaměřila také na zjištění, zda se v reportovaných výsledcích liší od sebe studie kvaziexperimentální, randomizovaně kontrolované či ty, které využívají kontrolní skupinu (ať už kontrolní skupinu bez jakékoli služby či podpory nebo



využívající jinou formu podpory než mentoring). Druh výzkumného designu neměl na reportovaný účinek mentoringu vliv (Raposa et al., 2019). Porovnávání výsledků jednotlivých výzkumů stěžuje také fakt, že zkoumané přínosy mentoringu jsou často popisovány nespécificky či jsou pojmenovávány a zkoumány příliš obecně (např. „psychosociální přínosy“).

Většina metaanalýz z posledních let ukazuje celkově malou až středně velkou sílu efektu mentoringových programů pro děti a dospívající (Burton et al., 2022; Christensen et al., 2020; DuBois et al., 2011; Poon et al., 2021; Raposa et al., 2019). Dosavadní nejrozsáhlejší metaanalýza od Raposa et al. (2019) zahrnuje 70 studií zkoumajících efektivitu mentoringových programů, které dohromady shromáždily data o více jak 25 000 mladých mentees (věkový průměr 12 let). Autoři zjistili statisticky významný efekt mentoringu u všech zkoumaných výstupů, přičemž se jednalo o malou až středně velkou velikost účinku ( $\bar{g} = 0.21$ ). Tato metaanalýza však přinesla několik nečekaných zjištění, například, že programy, které stanovovaly delší dobu jednotlivých setkání dvojic vykazovaly menší efekt než programy s kratší dobou schůzek. Jako jedna z mála studií zmíněná metaanalýza neprokázala signifikantní rozdíl v efektivitě programů na základě jejich délky či frekvence setkávání dvojic (Raposa et al., 2019). Celkový efekt mládežnického mentoringu je až překvapivě stejný jako velikost efektu, který reportovala dřívější obsáhlá metaanalýza autorů DuBois et al. (2011) ( $g = 0.21$ ), což potvrzuje malý až středně velký efekt, který tato forma intervence může mít. Tento výsledek je překvapivý především z důvodu, že studie byly do obou metaanalýz vybírány na základě jiných kritérií – autoři Raposa et al. (2019) zahrnuli pouze výzkumy zabývající se mentoringovými programy pracujícími formou jeden na jednoho, mentoři byli dospělí. V předchozí metaanalýze byly oproti tomu zahrnuty také studie zkoumající jiné typy mentoringu (skupinový, akademický mentoring apod.).

Zkoumány byly také objektivní parametry, které by mohly efektivitu mentoringu ovlivňovat. Bylo zjištěno, že větší efektivitu dosahují vrstevničtí mentoři, tedy mladí lidé jen o pár let starší než mentees (Burton et al., 2022; Poon et al., 2021). Christensen et al. (2020) zase zjistili, že mentoringové programy pracující instrumentálním přístupem (tedy s jasně daným cílem a specifickými intervencemi, které odpovídají tomu, s jakými problémy mentee do programu přichází), dosahují téměř dvakrát vyšší efektivitě než tzv. nespécificky zaměřené programy (v oblastech psychiky, sociálního fungování a v akademických výsledcích). Autoři však zdůrazňují, že ani z instrumentálního přístupu mentora není možné vynechávat vztahovou rovinu, kvalitní a důvěrný vztah je pro pozitivní změny nutný. Tento předpoklad, tedy že

programy zaměřující se na specifickou populaci dospívajících a s jasně daným cílem, jsou úspěšnější, potvrdil i nedávný španělský výzkum zkoumající efektivitu mentoringu u mladých migrantů (Alarcón et al., 2021). Ve svém výzkumu autoři srovnávali skupinu mladých migrantů zapojených do mentoringového programu a těch, kteří mentora neměli, přičemž mentorovaná skupina dosahovala signifikantně vyšší výsledků v oblastech sebevědomí, resilience a pocíťované naděje. Velikost účinku se přitom pohybovala od  $d = 0.55$  (sebevědomí) po  $d = 0.74$  (resilience), což jsou hodnoty více jak dvakrát vyšší, než jaké uvádějí výše citované metaanalýzy (Alarcón et al., 2021).

### **5.1 Oblasti, na které má mládežnický mentoring pozitivní vliv**

Již v této práci mnohokrát citovaná studie Raposa et al. (2019), potvrdila statisticky signifikantní efekt mentoringu ve všech zkoumaných oblastech – akademické, kognitivní, psychické, sociální i v oblasti fyzického zdraví. Hodnoty velikosti účinku ve všech zmíněných oblastech byly velmi podobné (nebyl mezi nimi nalezen signifikantně významný rozdíl), přičemž všechny patřily k malým až středně velkým hodnotám podle klasifikace od Cohen (1988). Obdobné výsledky reportovaly také další metaanalýzy publikované v posledních letech (Christensen et al., 2020; DuBois et al., 2011; Poon et al., 2021). Ke stejnému závěru dospěla také nejnovější metaanalýza od Burton et al. (2022), která pracovala pouze se studiiemi z oblasti vrstevnického mentoringu (tedy starší mentor, který ale náleží ke stejné generaci jako jeho mladší mentee), a která reportovala dokonce vyšší celkový efekt mentoringu ( $g = 0.45$ ).

V následujících podkapitolách shrnu konkrétní oblasti, u kterých byl potvrzen pozitivní efekt mentoringu. Použité rozdělení do jednotlivých oblastí (psychická, sociální, kognice a akademická oblast) se nejčastěji vyskytuje ve studiích, které v této práci cituji, a proto se ho budu pro přehlednost držet. Již několikrát citovaný model mládežnického mentoringu od Rhodes (2002) rozlišuje oblasti socioemocionální, oblast identity a mezilidských vztahů a oblast kognitivní (rozvoj dovedností a kompetencí), což je dělení obdobné, avšak ve výzkumu nevyužívané. Jen občas bývá zkoumán také vliv mentoringu na oblast fyzického zdraví, těchto studií je však velmi málo a často do této oblasti zahrnují odlišné ukazatele. Z důvodu nedostatku výzkumných dat tedy tuto oblast v následujícím přehledu neuvádím.

#### **5.1.1 Psychická oblast**

Pod psychickou či psychoemocionální oblast, jak bývá v teoretických zdrojích nejčastěji nazývána, bývá obvykle zahrnováno obecné duševní zdraví, internalizované symptomy

(depresivní či úzkostné prožívání), sebevědomí, sebepojetí a seberegulace dítěte či dospívajícího.

Specifičtější zaměřené výzkumy z posledních let pak zjistily příznivý vliv mentoringu na resilienci a naději u mladých migrantů (Alarcón et al., 2021) či zlepšení v množství vykazovaných symptomů deprese a sociální úzkosti u dospívajících, a to i po 18 měsících po skončení mentoringu (DeWit et al., 2016). Za zmínku stojí také studie autorů Haft et al. (2019), která se jako jedna z mála zaměřovala na využití mentoringu u dětí s diagnostikovanou poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo poruchami učení. I přes poměrně krátké zapojení participantů do programu (proběhlo 18 schůzek s věkově blízkým mentorem) se prokázal signifikantní pokles depresivních symptomů, a naopak nárůst sebevědomí u těchto dětí oproti kontrolním skupinám (bez diagnózy a se stejnou diagnózou, ale bez mentoringu). Vliv mentoringu na sebevědomí mentees zkoumali Marino et al. (2020), kteří prokázali signifikantní zvýšení právě v této oblasti u mentees zapojených do sedmiměsíčního vrstevnického mentoringového programu (oproti kontrolní skupině).

### **5.1.2 Sociální oblast**

Oblast mezilidských vztahů (nejčastěji vztahy s rodiči a vrstevníky), sociální kompetence a dovednosti mladého člověka a pocíťovaná sociální podpora jsou nejčastěji zařazovány do oblasti sociální. Dále bychom sem mohli zařadit také rizikové chování či jiné problémy v chování dítěte či dospívajícího, které ovlivňují právě jeho vztahy.

Největší efekt byl zjištěn v oblasti vnímání sociální podpory a taky ve výrazném zlepšení kvality vztahů mentees s jejich vrstevníky, učiteli a rodiči (Raposa et al., 2019). Dále jsou pozorovány také zlepšující se sociální dovednosti, mentees reportují také osvojení účinnějších copingových strategií či zlepšení vztahu k rodičům skrze vyšší pocíťovanou emocionální podporu (DeWit et al., 2016).

Na rizikové chování (agresivita, užívání návykových látek, delikvence) u dětí a dospívajících pocházejících z rizikového prostředí se přímo zaměřovala studie od Tolan et al. (2014). Autoři prokázali signifikantní (malý a středně velký) efekt mentoringu na všechny zmíněné oblasti rizikového chování, nejvyššího efektu bylo dosaženo u agresivity. Efektem mentoringu na oblast rizikového chování se, možná i proto, že se jedná o poměrně jednoduše operacionalizovatelnou proměnnou, zabývají téměř všechny vznikající metaanalýzy. Všechny přitom dosahují obdobných pozitivních výsledků jako výše uvedená studie (např. Burton et al., 2022 – signifikantní snížení v množství užívaných návykových látek; DuBois et al., 2011 –

problémy v chování, užívání návykových látek, šikana; Poon et al., 2021 – problémové chování).

### **5.1.3 Kognice a akademická oblast**

Kognitivní oblast mladých lidí zapojených do mentoringových programů bývá nejčastěji ovlivňována skrze společné zkušenosti a zážitky, oblasti nového poznání, které mentor přináší. Mentees se zapojují do plánování a organizace společných aktivit, debatují se svým mentorem, jsou vedeni k tomu, aby se učili přemýšlet o rozdílných pohledech a názorech. Dochází tak k rozvoji exekutivních funkcí, dovedností a kompetencí. Lau et al. (2017) například zjistili, že v populaci znevýhodněných dospívajících se ti, kteří byli zapojeni v kvalitním mentorském vztahu, signifikantně zlepšili ve svých plánovacích schopnostech a v pocíťovaném self-efficacy v oblasti stanovování kariérních cílů.

S rozvojem kognice souvisí také akademická oblast, která bývá označována jako ta nejvíce ovlivnitelná mentoringem (DuBois et al., 2011). Takto významný efekt však neprokázala navazující metaanalýza od Raposa et al. (2019), která sice prokázala signifikantní vliv mentoringu na akademickou úspěšnost mentees, ale vzhledem k tomu, že autoři do své analýzy nezahrnuli studie zkoumající také doučování, tak se velikost efektu nelišila od ostatních zkoumaných oblastí. Obecně však můžeme na základě výzkumů říci, že mentoring má, stejně jako v ostatních zkoumaných oblastech, signifikantní (malý až středně velký) vliv i na akademickou oblast (např. DuBois et al., 2011; Raposa et al., 2019; Tolan et al., 2014).

Akademická oblast bývá nejčastěji zkoumána pomocí školních výsledků (známek, výsledků testů), školní angažovanosti, mimoškolních aktivit či na základě toho, zda dítě či dospívající školu dokončilo či z ní naopak vypadlo.

## Empirická část

### 6. Prezentovaný výzkum

V předchozí části práce byla podrobně popsána metoda mládežnického mentoringu, její teoretické základy a principy. Závěrečná kapitola pak byla věnována efektivitě mentoringu a konkrétním oblastem, které mohou být u menteeho mentorským vztahem pozitivně ovlivňovány. Prezentovaný výzkum na toto navazuje a klade si za cíl odpovědět na otázku, zda má mentoring – skrze navázání bezpečného a důvěrného vztahu s mentorem – vliv na zlepšení vztahových kompetencí mladých mentees. Efektivita mentoringového programu je tedy zjišťována pro tři vztahové kompetence, kterými byly určeny vztah sám k sobě, vztah k druhému a komunikace. Tyto kompetence vychází z teoretického modelu Rhodes (2002), který je podrobně popsán v literárně-přehledové části této práce. Zároveň byla při určování sledovaných kompetencí brána v potaz také historie zjišťování efektivit mentoringového programu, ve kterém výzkum probíhal, jenž tyto tři kompetence dlouhodobě sleduje (i když rozdílnou metodou). Mentees v kompetencích hodnotí jejich mentoři, a to po každé proběhlé schůzce skrze dotazník vytvořený pro tento účel autorkou práce.

Prezentovaný výzkum probíhal v pražské neziskové organizaci Lata, konkrétně v mentoringovém programu s názvem *Ve dvou se to lépe táhne*. Organizaci Lata založil v roce 1994 doc. PhDr. Oldřich Matoušek jakožto službu poskytující pomoc mladým lidem, kteří se dostali do rozporu se zákonem či se nacházeli v náročné životní situaci (název LATA je akronymem slov Laskavá Alternativa Trestu pro Adolescenty) (Lata – programy pro mládež a rodinu, z.ú., n. d.-b). Z této služby se postupně vyvinul vrstevnický mentoringový program, jehož klienty jsou v současné době mladí lidé ve věku od 12 do 26 let, kteří jsou propojováni s dobrovolníky-mentory ve věku 18-30 let.

Mentees jsou tedy adolescenti a mladí dospělí, kteří se potýkají s problémy, které se mohou nacházet v oblasti vztahů (navazování vztahů s vrstevníky, vztah k sobě samému, orientace v mezilidských vztazích), rodiny (např. výchovné problémy, specifické potíže dětí z pěstounské či ústavní péče), volného času (neví, neumí či nechtějí bezpečně trávit volný čas), školy či začlenění se do společnosti (praktické dovednosti, respektování společenských norem apod.) (Lata – programy pro mládež a rodinu, z.ú., n. d.-a).

Samotný výzkum probíhal od června 2022 do února 2023.

## 7. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Prezentovaný výzkum si klade za cíl ověření efektivity mentoringového programu *Ve dvou se to lépe táhne* na vztahové kompetence klientů tohoto programu. V dosavadních publikovaných studiích dosahuje metoda mentoringu pouze malé až střední velikosti efektu (např. Burton et al., 2022; Christensen et al., 2020; Raposa et al., 2019), v České republice však výzkumy zkoumající efektivitu mentoringu nenajdeme. Proto je cílem tohoto výzkumu zjistit, zda můžeme zjištění týkající se efektivity této metody práce s dospívajícími a mladými dospělými, považovat za platné také v českém kontextu.

Druhým cílem výzkumu je ověření, zda má dlouhodobost scházení se mentorských dvojic vliv na efektivitu mentoringu (tedy na zkoumané vztahové kompetence). Tento cíl vyplývá z teoretických poznatků o faktorech, které mohou mít na efektivitu mentoringu ať už pozitivní, nebo negativní vliv. Jak bylo popsáno v literárně-přehledové části této práce, tak právě dlouhodobost zapojení menteeho je faktor, který byl dáván do spojitosti s efektivním mentorským vztahem nejčastěji, avšak metaanalýzy z posledních let tento předpoklad spíše vyvracejí (např. Burton et al., 2022; DuBois et al., 2011; Raposa et al., 2019). Konkrétní časové hodnoty, podle kterých je dlouhodobost vztahu posuzována, však žádné studie nezmiňují. Burton et al. (2022) do své metaanalýzy například zahrnuli studie, v nichž délka mentorského vztahu byla od 2 do 18 měsíců, Raposa et al. (2019) pak zkoumali studie s délkou vztahu od 2 do 60 měsíců (průměrná délka 11 měsíců). DuBois et al. (2011) ve své metaanalýze porovnávali studie, v nichž délka zapojení do mentoringového programu byla kratší než 6 měsíců, 6-12 měsíců nebo delší než 12 měsíců. Na základě těchto informací se autorka prezentovaného výzkumu rozhodla za dlouhodobé scházení se dvojice považovat dobu 6 měsíců a více.

Dále si předkládaný výzkum klade za cíl zjištění vlivu pravidelnosti na efektivitu mentoringového programu. Pravidelnost spolu s frekvencí schůzek jsou také často zkoumané v publikovaných studiích právě v souvislosti s efektivitou mentoringu. Frekvence schůzek (tedy jak často se schůzky konají – každý týden, 1x za měsíc, jednou za půl roku atd.) se dle dosavadních studií ukazuje jako parametr nesignifikantní pro kvalitu (a tedy i efektivitu) mentoringu, oproti tomu pravidelnost kontaktu dvojice vykazuje signifikantní vliv na efektivitu mentorského vztahu (Burton et al., 2022; Poon et al., 2021; Raposa et al., 2019). V programu *Ve dvou se to lépe táhne* je frekvence schůzek zapojených dvojic pevně dána pravidly, se kterými oba zúčastnění při vstupu do programu souhlasí. Dvojice je povinna scházet se ideálně každý týden, minimálně pak musí proběhnout dvě schůzky za měsíc. Dvojice, která tuto

stanovenou frekvenci dlouhodobě nedodrží (klient neumožní uskutečnění schůzky), je v programu ukončena. Z těchto důvodů jsou v tomto výzkumu jako pravidelně se scházející dvojice označeny ty, které absolvovaly alespoň 2 schůzky za měsíc. Pokud bylo schůzek méně, pak je dvojice označena za nepravidelně se scházející.

Posledním cílem je pak ověření, zda předčasně ukončené vztahy mohou klienta poškodit, případně, zda se v těchto vztazích neprojeví žádný pozitivní vliv mentoringu. Grossman & Rhodes (2002) považují za krátkodobé, tedy předčasně ukončené vztahy ty, které trvají méně než 3 měsíce. Tímto určením se autorka řídí také v prezentovaném výzkumu a vztahy, které trvaly pouze 1-3 měsíce považuje za předčasně ukončené.

Z výše popsaných cílů výzkumu vyplývají následující výzkumné otázky a na ně navazující hypotézy:

- 1) Je mládežnický mentoring v českém kontextu efektivní, tzn. dosahuje malé až středně velké síly efektu na rozvoj vztahových kompetencí mladého člověka?

H1: Zapojení do mentoringového programu má pozitivní signifikantní vliv (dosahuje malého až středně velkého efektu) na rozvoj vztahových kompetencí mentees.

H1a: Zapojení do mentoringového programu má pozitivní signifikantní vliv na rozvoj mentees v kompetenci **komunikace**.

H1b: Zapojení do mentoringového programu má pozitivní signifikantní vliv na rozvoj mentees v kompetenci **vztah k druhému**.

H1c: Zapojení do mentoringového programu má pozitivní signifikantní vliv na rozvoj mentees v kompetenci **vztah k sobě**.

- 2) Má dlouhodobost zapojení mladého člověka do mentoringového programu vliv na efektivitu tohoto programu?

H2: Efektivita mentoringu na vztahové kompetence mentees bude signifikantně vyšší u mentees scházejících se s mentorem více jak šest měsíců než u těch, kteří se scházejí méně než šest měsíců.

H2a: Efektivita mentoringu na kompetenci **komunikace** mentees bude signifikantně vyšší u mentees scházejících se s mentorem více jak šest měsíců než u těch, kteří se scházejí méně než šest měsíců.

H2b: Efektivita mentoringu na kompetenci **vztah k druhému** mentees bude signifikantně vyšší u mentees scházejících se s mentorem více jak šest měsíců než u těch, kteří se scházejí méně než šest měsíců.

H2c: Efektivita mentoringu na kompetenci **vztah k sobě** mentees bude signifikantně vyšší u mentees scházejících se s mentorem více jak šest měsíců než u těch, kteří se scházejí méně než šest měsíců.

3) Má pravidelnost schůzek mentorské dvojice vliv na efektivitu mentoringového programu?

H3: Efektivita mentoringu na vztahové kompetence mentees bude signifikantně vyšší u mentees, kteří se scházejí s mentory pravidelně, tedy alespoň dvakrát do měsíce než u těch, kteří se pravidelně nescházejí.

H3a: Efektivita mentoringu na kompetenci **komunikace** mentees bude signifikantně vyšší u mentees, kteří se scházejí s mentory pravidelně, tedy alespoň dvakrát do měsíce než u těch, kteří se pravidelně nescházejí.

H3b: Efektivita mentoringu na kompetenci **vztah k druhému** mentees bude signifikantně vyšší u mentees, kteří se scházejí s mentory pravidelně, tedy alespoň dvakrát do měsíce než u těch, kteří se pravidelně nescházejí.

H3c: Efektivita mentoringu na kompetenci **vztah k sobě** mentees bude signifikantně vyšší u mentees, kteří se scházejí s mentory pravidelně, tedy alespoň dvakrát do měsíce než u těch, kteří se pravidelně nescházejí.

4) Má předčasné ukončení v mentoringovém programu vliv na efektivitu tohoto programu?

H4: Efektivita mentoringu na vztahové kompetence mentees bude signifikantně nižší u mentees, kteří skončili v programu předčasně (délka zapojení 1-3 měsíce) než u těch, kteří byli zapojeni déle než 3 měsíce.

H4a: Efektivita mentoringu na kompetenci **komunikace** mentees bude signifikantně nižší u mentees, kteří skončili v programu předčasně (délka zapojení 1-3 měsíce) než u těch, kteří byli zapojeni déle než 3 měsíce.

H4b: Efektivita mentoringu na kompetenci **vztah k druhému** mentees bude signifikantně nižší u mentees, kteří skončili v programu předčasně (délka zapojení 1-3 měsíce) než u těch, kteří byli zapojeni déle než 3 měsíce.



H4c: Efektivita mentoringu na kompetenci **vztah k sobě** mentees bude signifikantně nižší u mentees, kteří skončili v programu předčasně (délka zapojení 1-3 měsíce) než u těch, kteří byli zapojeni déle než 3 měsíce.

## 8. Metodika

### 8.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor prezentovaného výzkumu tvoří klienti mentoringového programu *Ve dvou se to lépe táhne*, kteří byli spárováni s dobrovolníkem-mentorem v období červen 2022 a únor 2023. Jelikož se jedná o výzkum s kvaziexperimentálním designem, tak nebyla stanovena žádná vylučující kritéria a do analýzy byla zahrnuta data od všech zapojených klientů. Jak vyplývá z výše uvedeného, participanti byli do výzkumu vybíráni nenáhodně, prahovým způsobem. Kritéria účasti ve výzkumu tedy odpovídají kritériím vstupu do programu *Ve dvou se to lépe táhne*. Kritéria zapojení do programu jsou následující:

- Věk 12-26 let.
- Jedinec se do programu zapojuje dobrovolně, z vlastní vůle.
- Jedinec je samostatný – domluví se s dobrovolníkem na času a místě srazu, na které je schopen sám dojet. Zvládá základní sebeobsluhu.
- Jedinec netrpí žádným závažným psychiatrickým onemocněním, pokud ano, tak je dlouhodobě stabilizovaný a má pravidelnou odbornou péči a podporu (psychiatr, psycholog, psychoterapeut). Jeho/její onemocnění neznemožňuje navázání vztahu s mentorem.
- Jedinec má časovou a psychickou kapacitu na zapojení do programu a navázání vztahu s mentorem.
- Jedinec není agresivní.

Požadovaná velikost vzorku byla určena na 13 participantů. Pro tento výpočet byla využita data z metaanalýzy od Burton et al. (2022), a to především z důvodu, že autoři provedli metaanalýzu pouze studií zkoumající tzv. cross age peer mentoring, tedy vrstevnický mentoring (mentor je starší než mentee, ale věkový rozdíl mezi nimi není příliš velký, jsou součástí jedné generace), což je varianta mentoringu, který využívá i program *Ve dvou se to lépe táhne*. Dle provedené power analýzy bychom tedy při dosažení minimálního počtu participantů ( $N = 13$ ) získali statistickou sílu  $> .95$  při velikosti efektu  $f = .25$  a hladině  $\alpha = .05$ . Pro tento výpočet byl využit statistický program G\*Power.

Celková velikost výzkumného souboru byla 17 jedinců. Dohromady se jednalo o data ze 153 schůzek těchto mentees s jejich dobrovolníky. Výzkumný soubor byl tvořen 7 muži (41,2 %) a 10 ženami (58,8 %). Průměrný věk participantů byl 16 let ( $SD = 3$ ), nejmladšímu klientovi bylo při spárování 12 let, nejstaršímu 25 let.

Minimální počet schůzek ve výzkumném souboru byly 3 setkání, maximální počet byl 25 ( $M = 9$ ,  $SD = 5.8$ ). Průměrná doba zapojení do programu pak byla 3,6 měsíce ( $SD = 2.4$ ), minimální doba zapojení byla jeden měsíc, maximální 8 měsíců. Dlouhodobě zapojené dvojice, tedy ty, které byly v programu déle jak 6 měsíců, byly 4 (23,5 %). Jako krátkodobě zapojené dvojice, které byly v programu kratší dobu než 6 měsíců, bylo označeno zbylých 13 dvojic (76,5 %). Zajímavé je, že pouze 1 dvojice ze čtyř dlouhodobě zapojených měla pravidelné schůzky, zbylé tři dvojice sice byly dlouhodobě zapojené v programu, ale schůzky pravidelné neměly. Z pohledu genderu zapojených klientů byly dlouhodobě zapojeny 3 ženy a 1 muž, naopak krátkodobě zapojených bylo 6 mužů a 7 žen. Předčasně ukončených dvojic (ukončeny v programu během 1-3 měsíců) bylo z celkového počtu 17 dvojic pět (29,4 %). Pravidelné schůzky, tedy alespoň 2 schůzky za měsíc, mělo 13 dvojic (76,5 %), nepravidelné schůzky, tedy méně než dvě za měsíc, měly 4 dvojice (23,5 %).

Co se týče celkové délky všech schůzek, tak minimálně spolu dvojice strávily dohromady 1,2 hodiny, maximálně 50,5 hodiny ( $M = 16.8$ ,  $SD = 13.5$ ).

## 8.2 Měřicí nástroje

Pro získání dat byl využit dotazník vytvořený pro potřeby programu *Ve dvou se to lépe táhne*. Dotazník vyplňovali dobrovolníci vždy do 3 pracovních dní po uskutečnění schůzky s mentem. Otázky v dotazníku byly vytvořeny tak, aby na ně dobrovolník dokázal na základě kontaktu s klientem jednoznačně odpovědět – pokrývají tedy behaviorální projevy zkoumaných kompetencí, které může mentor na schůzce s klientem pozorovat.

Vyplňování dotazníku probíhalo online na platformě Click4Survey, dobrovolník dotazník vyplnil po každé uskutečněné i neuskutečněné schůzce, v rámci tohoto výzkumu bylo pak pracováno pouze s daty z dotazníků po uskutečněných schůzkách. Odkaz na dotazník získal každý dobrovolník v okamžiku spárování s klientem. Dotazník mohli mentoři vyplňovat na počítači i na mobilním telefonu.

### 8.2.1 Tvorba dotazníku

Vytvořený dotazník musel splňovat určitá kritéria a požadavky ze strany organizace Lata tak, aby mohl být využíván pro práci koordinátorů mentoringových vztahů během vedení mentoringových dvojic. Tvorba dotazníku byla konzultována s konzultantkou této práce toho času pracující jako vedoucí programu *Ve dvou se to lépe táhne tak*, aby vyhovoval požadavkům kladeným ze strany organizace Lata a jejich pracovníků, pro něž je tento dotazník hlavním pracovním nástrojem. Byla provedena pilotní studie pro ověření srozumitelnosti položek.

Všechny otázky však zároveň vycházejí z teoretických základů představených v literárně-přehledové části této práce.

Dotazník je vlastnictvím organizace Lata a z toho důvodu není v celém znění součástí této práce. Pro představu uvádím souhrnný obsah dotazníku. Dotazník obsahuje celkem pět částí:

1. Identifikace – dobrovolník vyplňuje základní údaje, tzn. jméno a iniciálu příjmení sebe a svého klienta, klientské číslo, datum schůzky, typ kontaktu (uskutečněná/neuskutečněná schůzka), dále informace o tom, zda a jak je s klientem mimo schůzky v kontaktu a jak klient reaguje na jeho zprávy/hovory a celkovou délku uskutečněné schůzky. Pro účely tohoto výzkumu byla využita pouze klientská čísla pro identifikaci zpráv týkajících se daného klienta a informace, zda se jedná o uskutečněnou schůzku.
2. Průběh schůzky – dobrovolník v této části popisuje, jak schůzka probíhala. Pro účely tohoto výzkumu tato část není využívána.
3. Chování klienta – dobrovolník na škálách hodnotí například to, za klient na schůzce dokázal začít rozhovor (sám přišel s tématem), jestli respektoval přání a názory mentora či jaké je jeho školní sebevědomí. Dohromady tato část dotazníku obsahuje 16 otázek, přičemž všechny tyto otázky zkoumají zjišťované kompetence klienta a jsou tedy analyzovány v rámci prezentovaného výzkumu.
4. Moje pocity – pro účely tohoto výzkumu tato část není využívána.
5. Poděkování a rozloučení – součástí je odkaz pro stažení vyplněné zprávy. Pro účely tohoto výzkumu tato část není využívána.

Každá vztahová kompetence je zjišťována pomocí několika otázek (komunikace a vztah k sobě pět otázek, vztah k druhému šest otázek). Tyto otázky byly vytvořeny na základě odborné literatury a interních metodických materiálů organizace Lata. Jejich množství muselo být uzpůsobeno potřebám programu *Ve dvou se to lépe táhne*, ze strany organizace Lata byl důležitý požadavek na rychlé vyplnění dotazníku, a tudíž co nejmenší časové zatížení dobrovolníků. Cílem bylo také vytvořit otázky využívající pro odpovědi škály, a to především kvůli jednoduchosti vyplňování a také následného zpracování dotazníku. Byly vytvořeny škály 3-5 bodové dle typu otázky, konkrétněji jsou popsány níže v závěru této podkapitoly.

Dohromady tedy dotazník obsahuje 24 položek, z toho kompetenci komunikace zkoumá pět otázek, kompetenci vztah k druhému šest otázek a kompetenci vztah sám k sobě pět otázek.

Zbýlých osm položek je buď identifikačních nebo slouží pro práci koordinátorů mentoringových vztahů, kteří mentory ve vztazích s mentees provázejí.

1. Otázky zjišťující *komunikační kompetence menteeho* se tedy zaměřovaly na jeho schopnost komunikace jak v osobním, tak i v online kontaktu s mentorem, dále na komunikaci s cizím člověkem během schůzky a také na komunikaci jeho vlastních emocí a pocitů. Schopnost komunikace s mentorem je zjišťována otázkami na schopnost iniciace hovoru, přinášení témat a schopnost vedení rozhovoru (př. Během této schůzky nebo při domlouvání klient dokázal začít rozhovor, přišel s tématem.). Otázky vychází z odborných zdrojů týkajících se mentoringu. Jak tvrdí Larose a Tarabulsy (2014), mentor s menteeem vede diskuse na různá témata, čímž podporuje jejich komunikační dovednosti a podporuje jejich autonomii. Dle McDowell et al. (2002) pak mentoring zajišťuje vzor dobré komunikace s dospělými, mentoři pomáhají lepšímu porozumění, regulaci a vyjadřování emocí mentees. Tento názor podporuje také Rhodes (2002), jež předpokládá, že pozitivní socioemocionální zážitky s mentorem si mohou mladí lidé přenést také do běžné interakce a komunikace s ostatními lidmi. Část dotazníku tedy zjišťuje posun ve schopnosti komunikace klienta s mentorem, ze které následně budeme moci případně předpokládat posun také v komunikaci v jiných oblastech života menteeho (s vrstevníky, rodiči, jinými dospělými).
2. Kompetence nazvaná jako *vztah k druhému* byla zjišťována otázkami na vnímanou důvěru ve vztahu (schopnost vybudovat důvěrný vztah), slušné chování a respekt menteeho vůči mentorovi, jeho zájem o mentorova témata a názory a také otázkou na vývoj menteeho vztahů v rodině a s kamarády (př. Během této schůzky nebo při domlouvání klient respektoval mé přání a názory.). Otázky v této části dotazníku si tedy dávají za cíl především postihnout posun ve vztahu menteeho k mentorovi, jelikož právě jejich vzájemný důvěrný vztah může sloužit jako korektivní vztahová zkušenost pro menteeho (DuBois et al., 2011; Rhodes & DuBois, 2008).
3. Poslední kompetence nazvaná *vztah k sobě* byla zjišťována pomocí otázek zaměřujících se na sebevědomí a sebedůvěru (rozděleno na sebevědomí akademické a všeobecné), schopnost vyjádření a udržení si vlastního názoru (schopnost vymezit se vůči druhému) a dále také schopnost domluvit a zorganizovat schůzku či zařídit něco samostatně mimo Latu (př. Podle toho, co mi klient říká mi přijde,

že si ve školních povinnostech věří přehnaně moc – věří, ví v čem je dobrý – věří trochu, jen v něčem – nevěří vůbec – nemohu posoudit.). Rozvoj identity coby jeden ze tří pozitivních důsledků mentoringu uvádí ve svém modelu již Rhodes (2002). Mentor může menteeu ukázat a nabídnout možnosti (akademické, různé typy volnočasových aktivit, zdroje, ze kterých může čerpat), ze kterých může mladý člověk čerpat, poznávat, co jej baví a zajímá, utvářet si tak vlastní identitu a budovat si zdravé sebevědomí (Darling et al., 2002).

Odpovědi na otázky jsou uvedeny na 3-5bodové škále, vždy s možností „nedovedu posoudit“ či „nebavili jsme se o tom“ pro situace, kdy mentor není na základě proběhlé schůzky schopen na danou otázku odpovědět. Tato možnost je u každé položky uvedena na konci škály. Pro osm otázek (všechny položky spadající do kompetence komunikace a položky 1-4 u vztahu k druhému) je škála následující: stále – většinou ano – někdy ano, někdy ne – skoro vůbec – vůbec – nemůžu posoudit. U dalších položek (položky č. 5 a 6 u kompetence vztah k druhému a všechny položky u vztah k sobě) je formulace bodů škály uzpůsobena formulaci otázky tak, aby bylo pro mentory jednoduché zaznačit odpověď, která nejvíce odpovídá (např. vztahy s kamarády se od poslední schůzky: zlepšily – zůstávají pořád stejné – zhoršily – nebavili jsme se o tom).

### **8.2.2 Pilotní studie**

Před začátkem výzkumu, na jaře 2022, proběhlo jeho pilotování. Dotazník byl rozeslán třem v té době již zapojeným dobrovolníkům, kteří jej po uskutečněné schůzce se svým klientem vyplnili. Následně proběhla s každým dobrovolníkem reflexe dotazníku. Cílem bylo zjistit především srozumitelnost položek a odpovědí, délku vyplňování oproti původně využívanému dotazníku (požadavek programu na zachování časové náročnosti), odpovědi na konkrétní otázky a další postřehy dobrovolníků.

Hlavní výstupy pilotního šetření uvádím pro přehlednost v následujících bodech:

- Všechny otázky byly hodnoceny jako srozumitelné a dostatečně konkrétní. Všichni dobrovolníci na ně dokázali odpovědět na základě pozorování chování klienta na dané schůzce.
- Délka vyplňování byla podobná jako u původně využívaného dotazníku.
- Jednotlivé odpovědi na škálách byly dostatečně srozumitelné, dobrovolníci se dokázali jednoduše a rychle rozhodnout, kterou odpověď zvolit.

- Otázky ptající se na školní a všeobecné sebevědomí byly hodnoceny kladně, všichni dobrovolníci mezi těmito dvěma oblastmi vnímali rozdíl a dokázali je jednoduše zhodnotit.
- Na základě pilotní studie byla změněna formulace otázky zaměřené na vnímanou důvěru ze strany klienta tak, aby byla formulace jednodušší a lépe pochopitelná.

Na základě uskutečněného pilotního šetření tedy byly provedeny pouze drobné změny v dotazníku a nebylo zjištěno nic, co by bránilo spuštění výzkumu.

### 8.3 Procedura

Jak již bylo popsáno výše, tak nábor participantů probíhal v rámci přijímání klientů do mentoringového programu. Zájemci o zapojení do programu, jejich rodiče nebo doporučující organizace či odborník nejprve telefonicky konzultovali vhodnost mentoringu pro daného jedince s pracovníkem programu. Následně byli pozváni na osobní úvodní rozhovor trvající zhruba 1,5 hodiny, který probíhá v prostorech organizace. Se zájemcem vedl rozhovor koordinátor mentoringového vztahu, s jeho rodičem či zákonným zástupcem pak vedla rozhovor odděleně poradkyně pro rodiče. Cílem úvodního rozhovoru je seznámit zájemce s programem, jeho pravidly a možnostmi, které nabízí a také zjistit, zda je tato služba pro daného jedince vhodná a zda zájemce splňuje všechny podmínky pro zapojení (uvedeny v kapitole 8.1 Výzkumný soubor).

Mentoři – dobrovolníci procházejí několikakolovým výběrovým řízením. Nejprve vyplňují online dotazník, následně jsou pozváni na osobní pohovor s koordinátorem dobrovolníků. Dále absolvují 2-3denní úvodní výcvik, na kterém jsou seznámeni s programem, mentoringem a specifiky klientů, se kterými se mohou potkat. Cílem výcviku je pak především dostatečné poznání zájemců, jejich dovedností a kompetencí a určení, zda je pro ně mentoring vhodná forma dobrovolnické práce. Z toho vyplývá, že ne všichni zájemci, kteří jsou připuštěni k výcviku jsou nakonec pro mentoring vybráni. Každý mentor musí pravidelně (jednou měsíčně) navštěvovat supervizi pod vedením externích supervizorů.

Délka zapojení do studie byla předem stanovena tak, že data pro prezentovaný výzkum budou sbírána od června 2022 do konce února 2023. Všichni klienti, kteří byli v této době spárováni s dobrovolníkem, se tak stali součástí výzkumu. Ukončení sběru dat pro tento výzkum neznamena konec zapojení daného klienta v programu *Ve dvou se to lépe táhne*. Participantů nedostávali za účast žádnou odměnu, naopak služba je bezplatná pro všechny

klienty. Stejně tak dobrovolníci-mentori nedostávají za svou práci ani za účast v této studii žádnou odměnu.

Důležitou součástí mentoringu je párování neboli vytváření dvojic, které probíhá ještě před jejich seznámením. Pracovník služby vybírá klientovi vhodného mentora na základě podobnosti jejich zájmů, představ o schůzkách i o dobrovolníkovi/klientovi a také na základě jejich osobnostního nastavení. Ohled je přitom brán také na jejich věk tak, aby byl dodržen vrstevnický aspekt mentoringu. Mentor i mentee mají následně možnost po zhruba třech prvních schůzkách pro osobní nesoulad spolupráci ukončit. Mentor je během spolupráce s klientem pod odborným dohledem pracovníka, který mu na jeho zasláné zprávy ze schůzek nabízí zpětnou vazbu a se kterým se v pravidelných intervalech společně s klientem setkává na osobních rozhovorech.

#### **8.4 Úprava dat**

Data bylo nejprve třeba upravit tak, aby bylo možné provést následné analýzy. Nejprve byly převedeny škálové odpovědi na číselné hodnoty. U pětibodových škál byly odpovědi převedeny na čísla 1-5, nejnižší hodnota nahradila odpověď „stále“, hodnota 2 odpověď „většinou ano“ atd. Odpověď „nemůžu posoudit“ byla považována za chybějící odpověď. Odpovědi na tříbodových škálách byly očíslovány hodnotami 1, 3, 5. Hodnota 1 byla přiřazena odpovědi značící největší posun, číslo tři nahradilo odpověď značící, že daná situace zůstává stále stejná a hodnota 5 nahradila odpověď značící zhoršení v dané oblasti. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že čím menší hodnoty participant v součtu dosáhne, tím lépe je na tom v hodnocení daných kompetencí. Naopak, pokud je součet vysoký, značí to horší výsledek ve sledovaných oblastech. Takto získané číselné hodnoty byly u každého dotazníku sečteny a byly tak získány celkové součtové skóry u každé sledované kompetence.

Dále bylo při analýze dat zjištěno, že položku dotazníku spadající do kompetence vztah k sobě „Od posledního setkání klient něco sám zařídil, udělal, vyjednal mimo Latu – ano/ne.“ nevyplnil ani jeden dobrovolník po žádné schůzce. Z toho důvodu byla z následné statistické analýzy tato otázka vynechána.

#### **8.5 Statistická analýza**

Všechny dále uvedené analýzy byly provedeny ve volně dostupném statistickém programu Jamovi. Všechny stanovené hypotézy byly testovány na hladině významnosti  $\alpha = .05$ .



U každého participanta byly na základě stanovených kritérií doplněny informace o tom, zda ukončil spolupráci předčasně, zda byl zapojen dlouhodobě či krátkodobě a zda se jeho schůzky konaly pravidelně.

Dále byla provedena deskriptivní analýza dat se zaměřením na proměnné vycházející z výzkumných cílů. Těmi byly určeny pravidelnost schůzek, předčasné ukončení vztahu s mentorem a dlouhodobost vztahu. Na základě nedostatečného množství schůzek byla ze souboru vyloučena jedna dvojice, která do doby ukončení sběru dat měla pouze jednu schůzku. Účelem této analýzy bylo především popsání výzkumného vzorku a získání představy o rozložení zkoumaných proměnných v tomto vzorku.

Následně byla provedena analýza reliability vytvořeného dotazníku. Tato analýza byla provedena za účelem ověření jeho spolehlivosti. Na základě korelační matice byly vyloučeny některé otázky, které dosahovaly příliš nízkých hodnot Pearsonova korelačního koeficientu. Vnitřní konzistence byla zjišťována pro každou kompetenci zvlášť, a to bez těchto vyloučených položek.

Dále bylo provedeno samotné statistické zpracování získaných dat tak, aby bylo možné odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Vzhledem k povaze dat byla za tímto účelem použita statistická metoda ANOVA s opakovaným měřením a smíšená ANOVA. Postupně byl testován vliv mentoringu na dané kompetence mentees, efekt dlouhodobosti zapojení v programu, pravidelných schůzek a předčasného ukončení.

## **8.6 Etika výzkumu**

Při výzkumu byly dodrženy základní etické principy. Klient či jeho zákonný zástupce (u klientů mladších 18 let) i dobrovolník při vstupu do programu podepisují smlouvu či dohodu a také souhlas se zpracováním osobních údajů. Klient je při vstupu do programu informován a svým podpisem souhlasí s tím, že mentor píše po každém jejich setkání zprávu, ve které informuje pracovníka, jak schůzka probíhala, jak se klient choval apod. Dále je také informován a souhlasí se skladováním těchto dat a jejich využitím pro výzkumné účely, především pro ověření efektivity programu. K těmto informacím a datům mají přístup pouze pracovníci programu *Ve dvou se to lépe táhne*. Vzhledem k tomuto nastavení ochrany osobních údajů v rámci organizace Lata nebyl zajišťován další informovaný souhlas od účastníků prezentovaného výzkumu.

Získaná data byla anonymizována, každému participantovi byl přiřazen číselný kód, který neumožňoval spárování dat s konkrétní osobou. Pro potřeby prezentovaného výzkumu nebyla využívána část dotazníku, ve které mentor popisuje průběh schůzky a ve které mohou být zahrnuty některé citlivé osobní údaje. Stejně tak nebyla využívána část dotazníku obsahující jméno a iniciálu příjmení mentora a menteeho. Po stažení dat z platformy Click4Survey proto byly tyto části dotazníků okamžitě smazány a nebyly dále uchovávány.

## 9. Výsledky

### 9.1 Analýza reliability dotazníku

Reliabilita vytvořeného dotazníku byla ověřena na nasbíraných datech, pro její ověření byla využita metoda vnitřní konzistence, a to u každé škály zvlášť. Cílem této analýzy bylo ověřit, že všechny položky spadající do dané škály spolu dostatečně korelují, a tudíž měří tutéž kompetenci.

Nejprve byla provedena analýza reliability na všech získaných datech. Na základě korelační matice byly vyloučeny některé položky, které nedosahovaly dostatečně vysoké reliability. Konkrétně se jednalo ve škále **komunikace o položky c) a d)**, ve škále **vztah k druhému o položky e) a f)**, v poslední škále **vztah k sobě o položku d)**. Pearsonův korelační koeficient pro všechny tyto položky dosahoval pouze malých hodnot, síla vztahu mezi těmito položkami a zbylými položkami z dané škály byla tedy slabá ( $r = .05-.2$ ). Po vyloučení zmíněných položek dosahovaly všechny zbylé položky v jednotlivých škálách středních až vysokých hodnot Pearsonova korelačního koeficientu ( $r > .3$ ), což bylo pro účely tohoto výzkumu považováno za dostatečné. Po této úpravě dotazníku tedy pro hodnocení kompetence komunikace slouží tři položky, pro kompetenci vztah k druhému položky čtyři a pro poslední kompetenci (vztah k sobě) jsou to položky tři.

Pro posouzení vnitřní konzistence zbylých položek v dotazníku byly využity koeficienty Cronbachovo alfa a novější McDonaldovo omega. Jelikož se jednalo o opakovaná měření stejných kompetencí, tak byly koeficienty vypočítány po každé schůzce, a to pro každou škálu zvlášť. Výsledky této analýzy uvádím v Tabulce 1.

Jak můžeme v Tabulce 1 vidět, tak ne všechny hodnoty dosahují obvykle požadovaných  $\alpha > .7$  pro vysokou reliabilitu. Toto nepsané pravidlo je však třeba vždy využívat s ohledem na konkrétní data a účel dotazníku. Někteří autoři považují za dostatečné již hodnoty  $\alpha > .5$  (Hinton et al., 2004). Hodnot  $\alpha$  či  $\omega < .5$  není mnoho, proto pro účely tohoto výzkumu budeme považovat dotazník za reliabilní. Jelikož byl při jeho tvorbě kladen důraz na krátkost a rychlé vyplnění, mohou být nízké hodnoty způsobeny malým počtem položek zkoumající jednotlivé kompetence či malým vzorkem. Tyto limity jsou dále rozvedeny v podkapitole 10.2 Limity výzkumu.

## Tabulka 1

Výsledné hodnoty analýzy reliability u jednotlivých kompetencí

Schůzka	Komunikace		Vztah k druhému		Vztah k sobě	
	Cronbachovo $\alpha$	McDonalдово $\omega$	Cronbachovo $\alpha$	McDonalдово $\omega$	Cronbachovo $\alpha$	McDonalдово $\omega$
1	.57	.60	.51	.65	.83	.91
2	.52	.62	.36 <sup>b</sup>	.65	.38 <sup>b</sup>	.58
3	.64	.74	.62	.72	.78	.87
4	.53	.62	.77	.84	.29 <sup>b</sup>	.57
5	.51	.64	.56	.69	-.55 <sup>b</sup>	.62
6	.60	.66	.34 <sup>b</sup>	.56	.77	.86
7	.56	.75	.67	.79	.13 <sup>b</sup>	.71
8	.78	.86	.78	.90	.64	.77
9	.83	.90	.59	.68	.79	.85
10	.81	.92	x <sup>a</sup>	x <sup>a</sup>	.56	.63
11	.84	.86	x <sup>a</sup>	x <sup>a</sup>	.78	.98
12	.94	.97	x <sup>a</sup>	x <sup>a</sup>	.51	.67
13	.93	.96	.91	.98	.40 <sup>b</sup>	.75
14	.92	.99	.88	.92	.38 <sup>b</sup>	.65
15	x <sup>a</sup>	x <sup>a</sup>	x <sup>a</sup>	x <sup>a</sup>	.92	.99

Note. <sup>a</sup> Hodnotu nebylo možné vypočítat, protože některá z položek nemá varianci.

<sup>b</sup> Hodnota nedosahuje požadované hranice  $\alpha > .5$  a ukazuje na nízkou reliabilitu.

### 9.2 Srovnání analýzy validity dotazníku před a po vyloučení sporných položek

Validita dotazníku byla ověřena provedením deskriptivní analýzy dotazníku před vyloučením a po vyloučení některých položek na základě jejich nízké reliability (podrobně uvedeno v podkapitole 9.1 Analýza reliability dotazníku). Deskriptivní analýza celkových skóre u jednotlivých kompetencí před vyloučením některých položek odhalila, že nejnižšího (tedy nejlepšího) průměrného skóre bylo dosaženo u kompetence vztah k sobě ( $M = 7.5$ ,

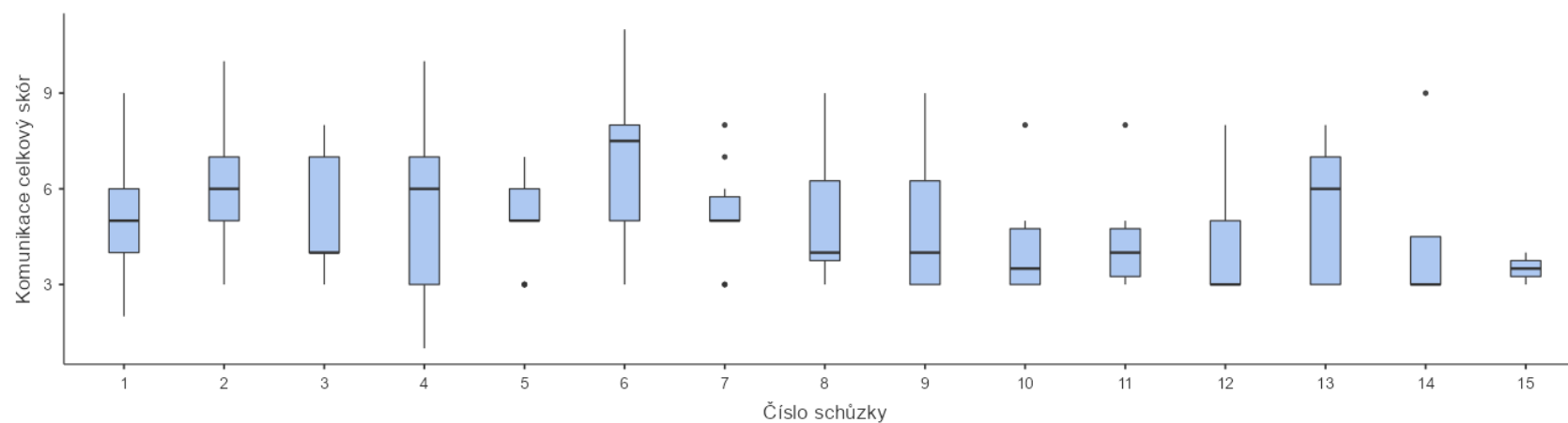
$SD = 3.2$ ). Podobných průměrných hodnot bylo dosaženo také u kompetence komunikace ( $M = 7.7$ ,  $SD = 2.7$ ), kompetence vztah k druhému pak dosahovala hodnot vyšších ( $M = 9.9$ ,  $SD = 3.9$ ). Celkový počet chybějících odpovědí (nemohu/nedovedu posoudit či nebavili jsme se o tom) byl 376 (16,4 %), u komunikace tvořily chybějící odpovědi 11,4 % ( $N = 87$ ), v kompetenci vztah k druhému to bylo 17,6 % ( $N = 162$ ) a u vztahu k sobě to bylo 20,8 % ( $N = 127$ ). To znamená, že pro mentory bylo nejobtížnější odpovídat na otázky spadající do kompetence vztah k sobě, kde chybějící odpovědi tvořily více jak pětinu z celkového počtu chybějících odpovědí. Naopak nejlépe se mentorům odpovídalo na položky u kompetence komunikace. Celkově však bylo zastoupení chybějících odpovědí poměrně vysoké a tvořilo víc jak 16 % ze všech odpovědí.

Po provedení analýzy reliability a vyloučení dohromady pěti položek se průměrné dosažené skóry v kompetencích příliš nezměnily. Nejnižšího průměrného skóre bylo dosaženo také u kompetence vztah k sobě ( $M = 4.7$ ,  $SD = 2.7$ ), průměrná hodnota v kompetenci komunikace dosáhla hodnoty 5.1 ( $SD = 2.1$ ) a nejvyššího, tudíž nejhoršího, průměrného skóre bylo dosaženo v kompetenci vztah k druhému ( $M = 6.5$ ,  $SD = 2.5$ ). Vizualizaci těchto dat nabízejí Grafy 1-3.

Celkový počet chybějících odpovědí se díky vyloučení pěti položek snížil, a to na celkový počet 165 (10,8 %). V kompetenci komunikace bylo chybějících odpovědí pouze 5,5 % ( $N = 25$ ), v otázkách zjišťujících vztah k druhému bylo chybějících odpovědí 5,4 % ( $N = 33$ ) a v kompetenci vztah k sobě tvořily tyto odpovědi 23,3 % ( $N = 107$ ). Srovnáme-li mezi sebou tyto hodnoty s hodnotami popisující dotazník bez vyloučených položek, pak zjistíme, že díky vyloučení pěti nevhodných položek bylo dosaženo téměř 2x menšího procentuálního zastoupení chybějících odpovědí.

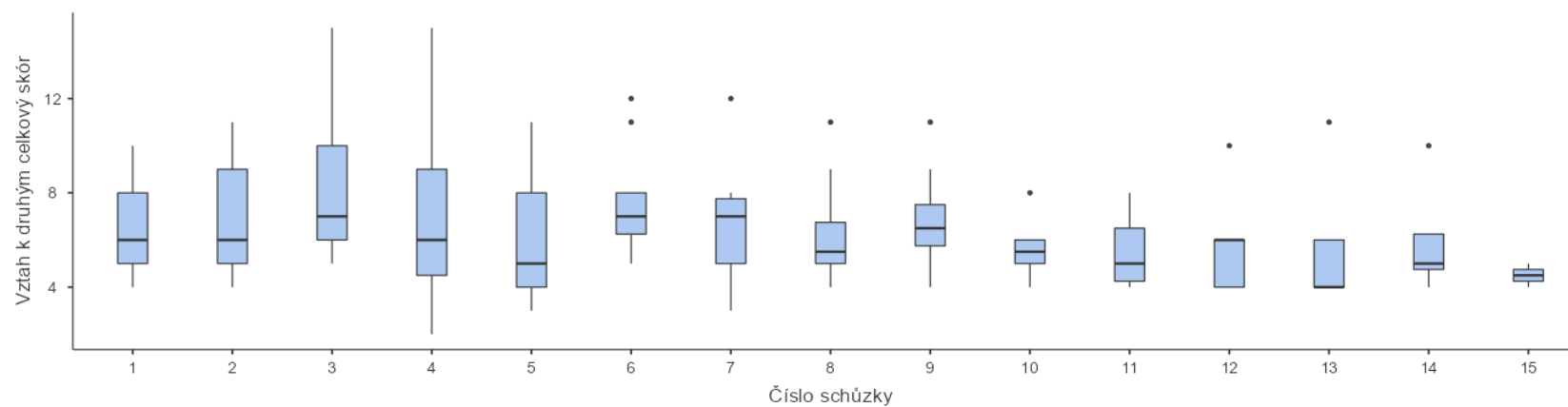
## Graf 1

Boxploty znázorňující celková skóre dosažená v kompetenci komunikace po jednotlivých schůzkách



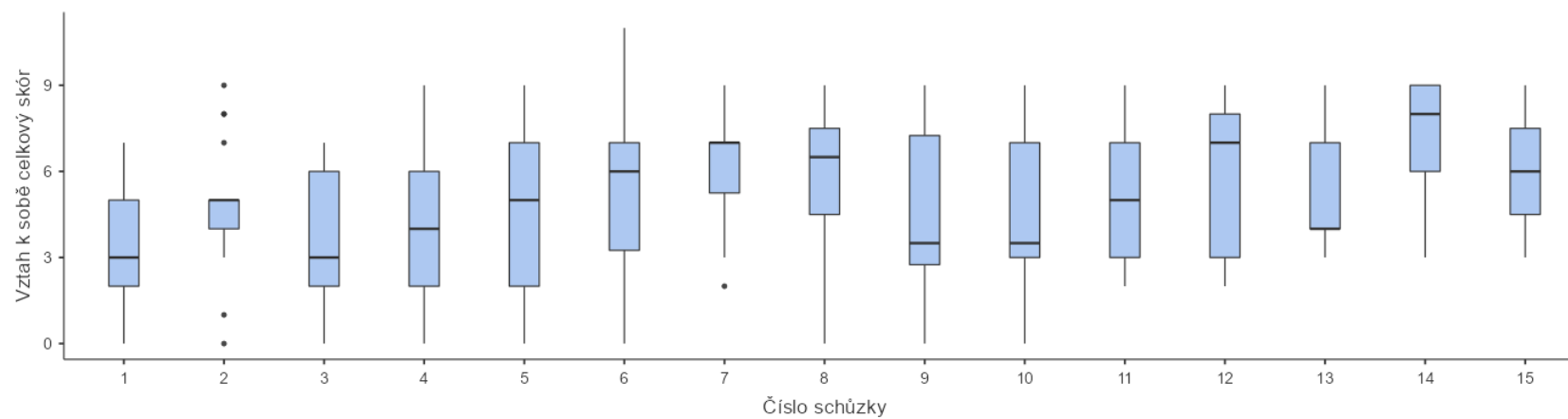
## Graf 2

Boxploty znázorňující celková skóre dosažená v kompetenci vztah k druhým po jednotlivých schůzkách



### Graf 3

Boxploty znázorňujúci celková skóre dosažená v kompetencii vzťah k sobe po jednotlivých schůzkách



### 9.3 Vliv mládežnického mentoringu na vztahové kompetence

Z každého vyplněného dotazníku byl nejprve vypočítán hrubý skór každé kompetence. Hrubý skór byl vypočítán jako prostý součet bodů za odpovědi na škálách, a to za každou kompetenci zvlášť. Dohromady byly tedy pro každý dotazník získány tři hrubé skóry. Celkový skór byl následně vypočítán jako součet těchto tří hodnot. Pro výpočty byla použita data z 15 schůzek, jelikož pouze jedna dvojice měla schůzek více (25 schůzek).

Pro zjištění vlivu mládežnického mentoringu na zkoumané vztahové kompetence byl použit statistický test ANOVA s opakovaným měřením. Všechny podmínky pro využití tohoto testu byly splněny. Závislá proměnná je kardinální, nezávislé proměnné jsou kategorické, normalita dat byla pro každou kompetenci ověřena zvlášť, a to vizuálně s využitím Q-Q grafů. Mauchlyho test sféricity nebylo u žádného testu uvedeného v této podkapitole možné provést, jelikož počet pozorování byl nižší než počet 15 schůzek. Byla tudíž rovnou využita Huynh-Feldtova korekce. Jako ukazatel velikosti účinku byl určen  $\eta^2_p$ , pro jeho interpretaci byla použita následující pravidla (Van Den Berg, n. d.):

- $\eta^2_p = .01$  značí malou velikost účinku,
- $\eta^2_p = .06$  značí středně velkou velikost účinku,
- $\eta^2_p = .14$  značí velkou velikost účinku.

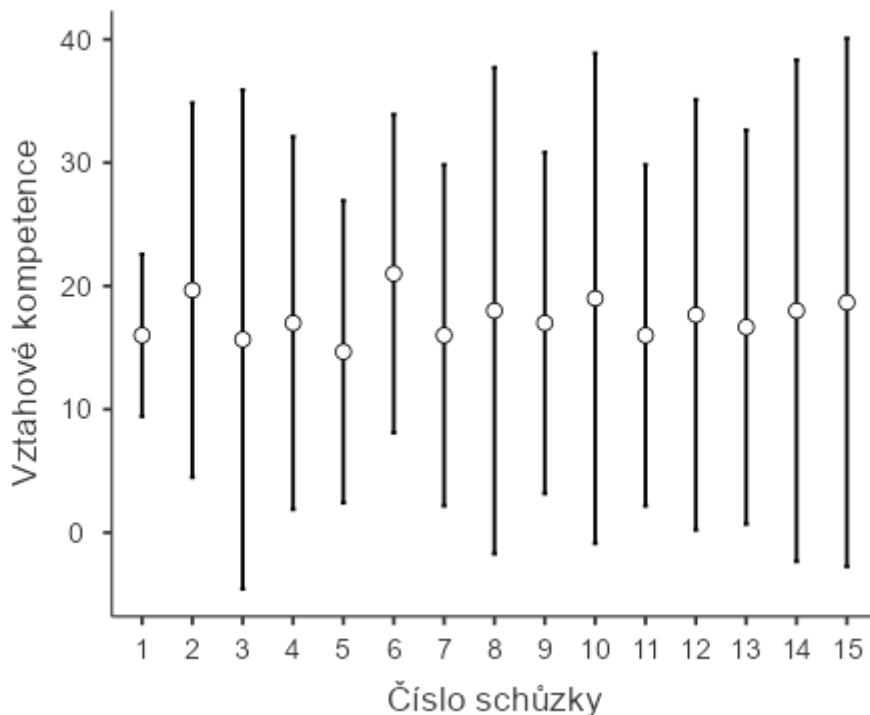
ANOVA s opakovaným měřením neprokázala signifikantní vliv mentoringu na vztahové kompetence,  $F(14, 28) = 1.05$ ,  $p = .434$ ,  $\eta^2_p = .345$ . I přesto, že nebyl prokázán signifikantně významný efekt mentoringu na vztahové kompetence, tak bylo dosaženo velké odhadované velikosti účinku. Velikost vzorku je však příliš malá na to, aby se dal populační účinek dobře odhadnout. Vizualizaci nabízí Graf 4. Z něj můžeme vyčíst, že kompetence se v průběhu času mění a postupně se ustalují, výkyvy v dosahovaných průměrných hodnotách nejsou tak velké. Avšak, pokud srovnáme první a poslední schůzku, pak zjistíme, že i když průměr dosahuje podobných hodnot, tak rozptyl je naopak značný. Byl proveden Tukeyho post-hoc test pro zjištění, zda existuje mezi první a poslední schůzkou signifikantní rozdíl. Signifikantně rozdílných výsledků mezi těmito schůzkami dosaženo nebylo ( $p = 1.000$ ).

Výzkumnou hypotézu č. 1 tedy **nelze zamítnout**.



#### Graf 4

Zobrazení rozptylů ve všech vztahových kompetencích po každé schůzce

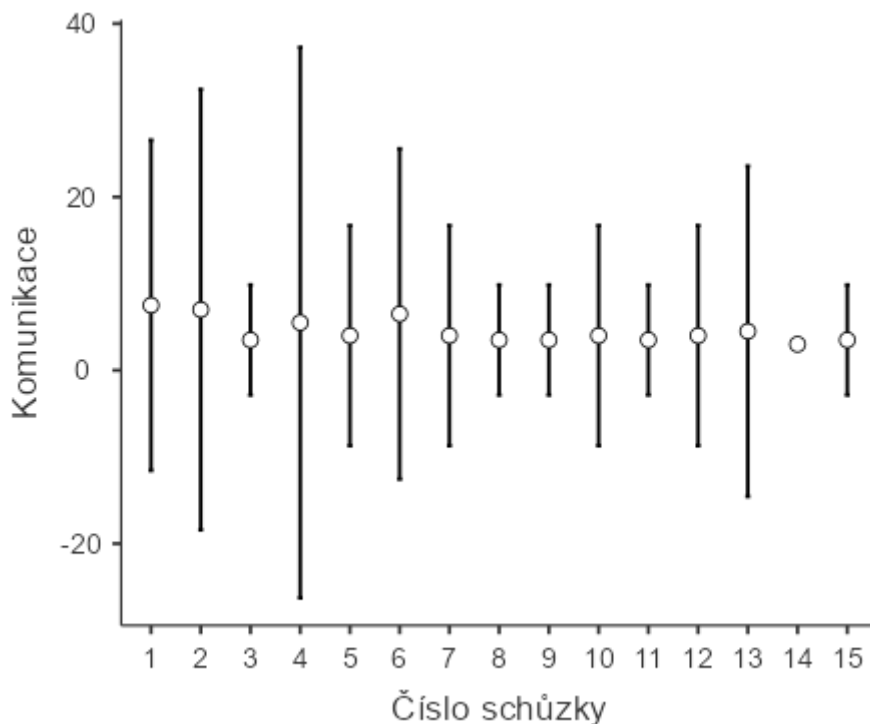


Dále byly provedeny obdobné analýzy pro zjištění vlivu mentoringu na jednotlivé kompetence. ANOVA s opakovaným měřením neprokázala signifikantní vliv mentoringu na kompetenci komunikace,  $F(14, 14) = 1.91, p = .119, \eta^2_p = .657$ . I přesto, že opět nebyl prokázán signifikantně významný efekt mentoringu na kompetenci komunikace, tak bylo dosaženo velké odhadované velikosti účinku. Velikost vzorku je však příliš malá na to, aby se dal populační účinek dobře odhadnout. Vizualizaci nabízí Graf 5. Můžeme z něj vyčíst, že komunikace se v průběhu scházení se s mentorem zlepšuje, průměr i rozptyl se zmenšují. Byl proveden Tukeyho post-hoc test pro zjištění, zda existuje mezi první a poslední schůzkou signifikantní rozdíl. Signifikantně rozdílných výsledků mezi těmito schůzkami dosaženo nebylo ( $p = .998$ ).

Výzkumnou hypotézu č. 1a tedy **nelze zamítnout**.

## Graf 5

Zobrazení rozptylů v kompetenci komunikace po každé schůzce

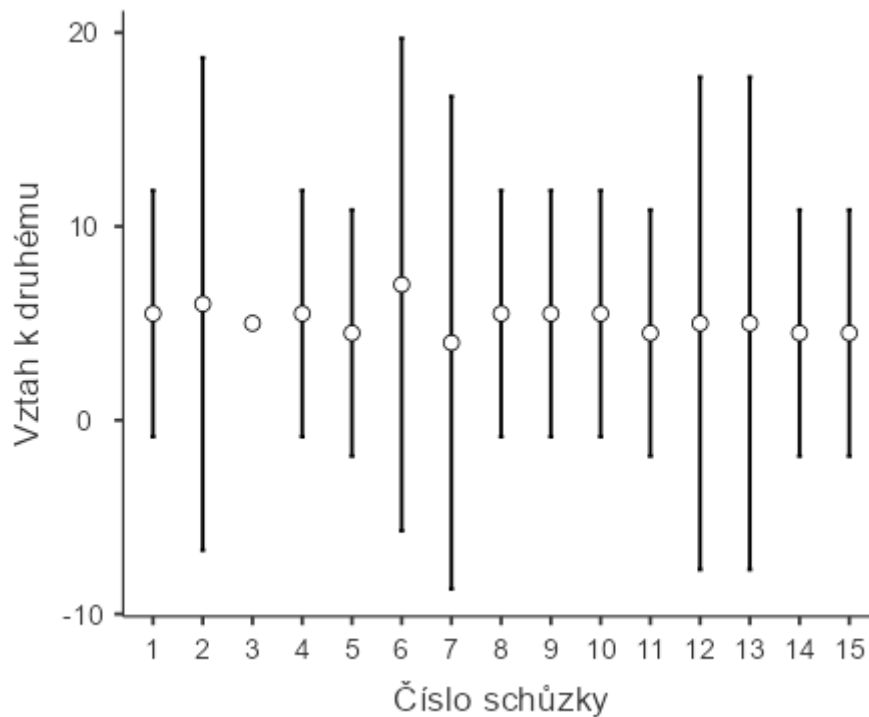


Pro zjištění vlivu mentoringu na kompetenci vztah k druhému byl proveden statistický test ANOVA s opakovaným měřením. ANOVA s opakovaným měřením neprokázala signifikantní vliv mentoringu na kompetenci vztah k druhému,  $F(14, 14) = 1.10$ ,  $p = .428$ ,  $\eta^2_p = .525$ . Přesto bylo dosaženo velké odhadované velikosti účinku. Velikost vzorku je však příliš malá na to, aby se dal populační účinek dobře odhadnout. Vizualizaci nabízí Graf 6. V tomto grafu můžeme vidět, že vztah k druhému se během prvních sedmi schůzek mění, poté se ale ustaluje a jen mírně se zlepšuje. Pokud srovnáme první a poslední schůzku, tak zjistíme, že průměr se lehce snížil, rozptyl se v průběhu času mění a je značný. Byl proveden Tukeyho post-hoc test pro zjištění, zda existuje mezi první a poslední schůzkou signifikantní rozdíl. Signifikantně rozdílných výsledků mezi těmito schůzkami dosaženo nebylo ( $p = 1.000$ ).

Výzkumnou hypotézu č. 1b tedy **nelze zamítnout**.

## Graf 6

Zobrazení rozptylů v kompetenci vztah k druhému po každé schůzce

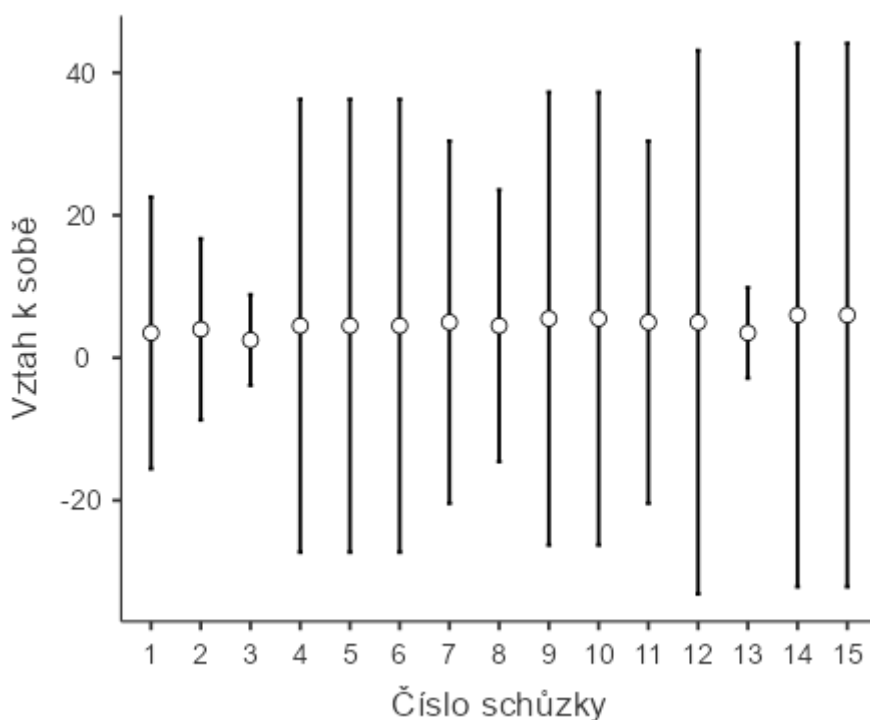


Pro zjištění vlivu mentoringu na kompetenci vztah k sobě byl obdobně proveden statistický test ANOVA s opakovaným měřením. ANOVA s opakovaným měřením neprokázala signifikantní vliv mentoringu na kompetenci vztah k sobě,  $F(14, 14) = 1.29$ ,  $p = .319$ ,  $\eta^2 = .564$ . Přestože tedy nebyl prokázán signifikantně významný efekt mentoringu na vztah k sobě, tak bylo dosaženo velké odhadované velikosti účinku. Velikost vzorku je však příliš malá na to, aby se dal populační účinek dobře odhadnout. Vizualizaci nabízí Graf 7. Z grafu můžeme vyčíst, že vztah k sobě v průběhu času zůstává velmi podobný a průměr se téměř nemění, naopak rozptyl je značný. Byl proveden Tukeyho post-hoc test pro zjištění, zda existuje mezi první a poslední schůzkou signifikantní rozdíl. Signifikantně rozdílných výsledků mezi těmito schůzkami dosaženo nebylo ( $p = .696$ ).

Výzkumnou hypotézu č. 1c tedy **nelze zamítnout**.

## Graf 7

Zobrazení rozptylů v kompetenci vztah k sobě po každé schůzce



### 9.4 Vliv dlouhodobosti na efektivitu mládežnického mentoringu

Dlouhodobost zapojení do mládežnického mentoringu byla zkoumána nejprve pro všechny vztahové kompetence dohromady a následně pro každou kompetenci zvlášť. Pro účely tohoto výzkumu byla dlouhodobost zapojení definována jako scházení se s mentorem po dobu více jak 6 měsíců. Dlouhodobě zapojené dvojice byly v našem vzorku čtyři, 13 dalších bylo označeno jako krátkodobě zapojené. Pro zjištění vlivu dlouhodobého zapojení na jednotlivé kompetence byl použit statistický test smíšená ANOVA. U každé zkoumané kompetence byla vizuálně ověřena normalita dat pomocí Q-Q grafů. U žádné z kompetencí nebylo možné provést Mauchlyho test sféricity, jelikož počet pozorování byl nižší než počet 15 schůzek. Pro výpočet proto byla rovnou využita Huynh-Feldtova korekce. Pro účel zjištění vlivu dlouhodobosti na efektivitu mentoringu byly využity data ze 14 schůzek, jelikož více schůzek se krátkodobě zapojení klienti neúčastnili a nebylo by tedy možné porovnávat je s mentees zapojenými dlouhodobě.

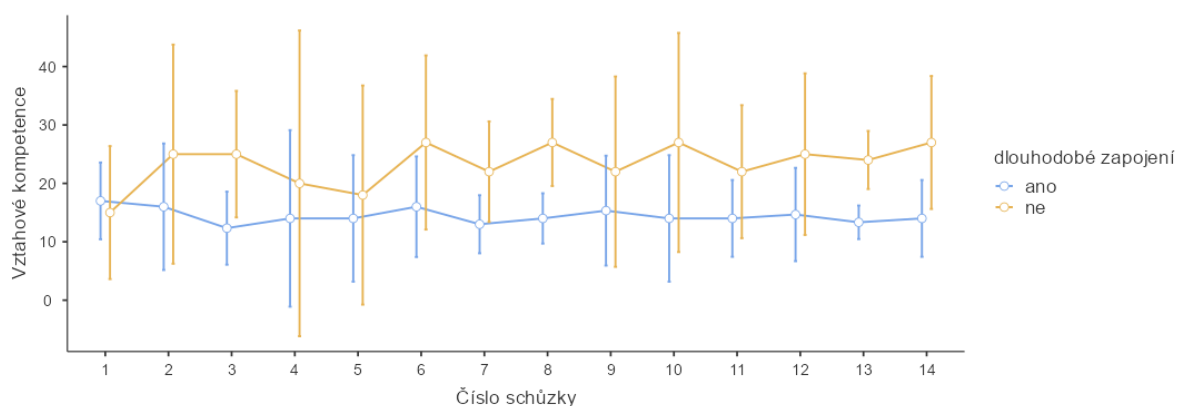
Vliv dlouhodobého zapojení na vztahové kompetence byl tedy zjišťován pomocí statistického testu smíšená ANOVA, který ukázal, že neexistuje signifikantní rozdíl mezi

klienty zapojenými dlouhodobě a krátkodobě,  $F(13, 26) = 1.74, p = .110, \eta^2_p = .466$ . I přesto, že nebyl prokázán signifikantně významný efekt dlouhodobého zapojení do mentoringu na vztahové kompetence, tak bylo dosaženo velké odhadované velikosti účinku. Velikost vzorku je však příliš malá na to, aby se dal populační účinek dobře odhadnout. Provedený Tukeyho post-hoc test neukázal signifikantní rozdíl mezi první a poslední schůzkou u krátkodobě zapojených ( $p = .211$ ) ani u dlouhodobě zapojených mentees ( $p = .375$ ). Vizualizaci dat nabízí Graf 8, který ukazuje, že i když nebylo dosaženo signifikantního výsledku, tak dlouhodobě zapojení klienti dosahovali nižších celkových skóre. Naopak klienti zapojení krátkodobě se ve vztahových kompetencích za celou dobu nezlepšili, spíše naopak, lehce zhoršili (dosahovali vyšších celkových skóre).

Výzkumnou hypotézu č. 2 tedy **nelze zamítnout**.

### Graf 8

*Porovnání rozptylů dlouhodobě a krátkodobě zapojených klientů ve vztahových kompetencích*



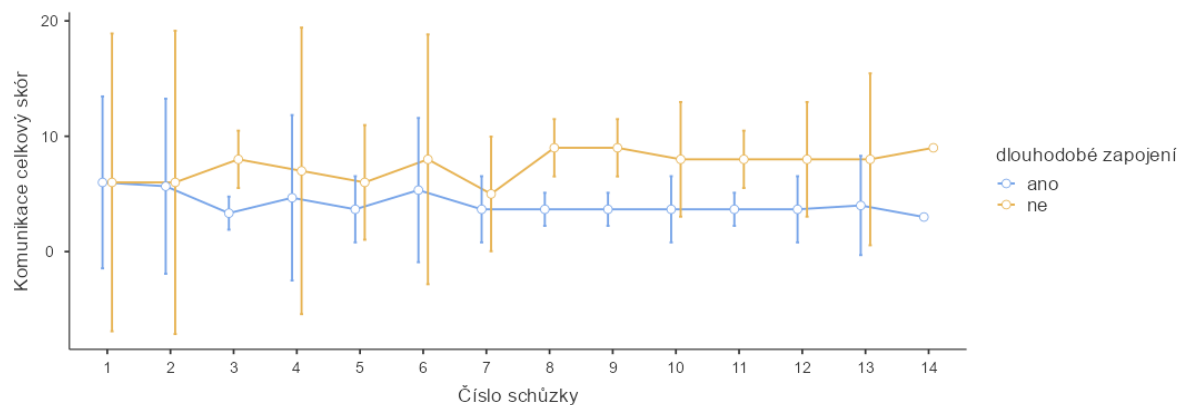
Vliv dlouhodobého zapojení na kompetenci komunikace byl obdobně zjišťován pomocí statistického testu smíšená ANOVA. Vizualizaci dat nabízí Graf 9. Z grafu můžeme vyčíst, že dlouhodobě zapojení klienti dosahovali nižších, a tedy lepších, průměrných skóre v komunikaci, naopak klienti zapojení krátkodobě se v komunikaci za celou dobu mentoringu nezlepšili, spíše naopak lehce zhoršili (dosahovali vyšších celkových skóre). Rozdíl mezi skupinami můžeme dle grafu pozorovat již od třetí schůzky. Provedená statistická analýza však ukázala, že se nejedná o signifikantní rozdíl mezi těmito dvěma skupinami klientů,  $F(14, 14) = 1.91, p = .119, \eta^2_p = .657$ . Přesto bylo dosaženo velké odhadované velikosti účinku. Velikost vzorku je však příliš malá na to, aby se dal populační účinek dobře odhadnout.

Provedený Tukeyho post-hoc test neukázal signifikantní rozdíl mezi první a poslední schůzkou u krátkodobě zapojených ( $p = .997$ ) ani u dlouhodobě zapojených mentees ( $p = .911$ ).

Výzkumnou hypotézu č. 2a tedy **nelze zamítnout**.

### Graf 9

*Porovnání rozptylů dlouhodobě a krátkodobě zapojených klientů v kompetenci komunikace*

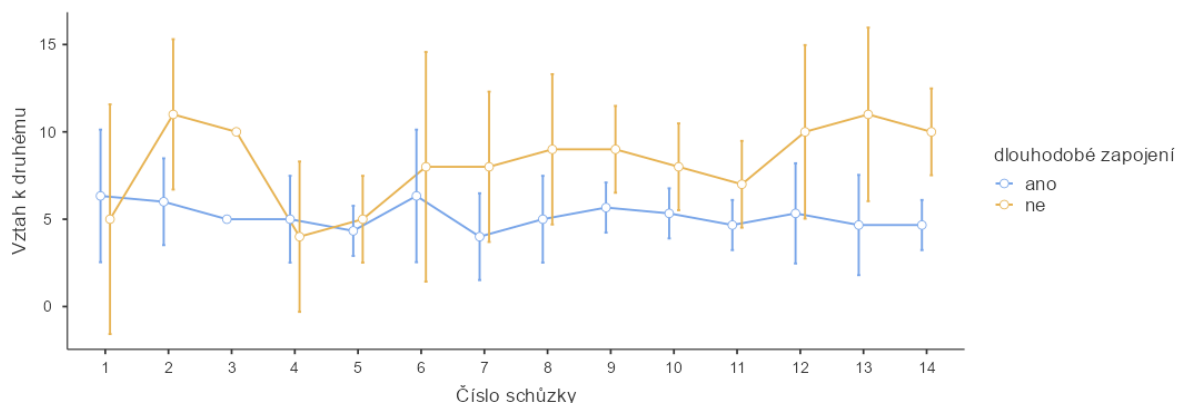


Stejný postup byl využit také pro zjištění vlivu dlouhodobého zapojení na kompetenci vztah k druhému. Smíšená ANOVA prokázala signifikantní rozdíl mezi klienty dlouhodobě zapojenými do programu a těmi, kteří byli zapojeni pouze krátkodobě,  $F(13, 26) = 4.40$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .687$ . Bylo dosaženo velké velikosti účinku. Vizualizaci těchto výsledků nabízí Graf 10. Na základě tohoto grafu můžeme říci, že dlouhodobě zapojení klienti dosahují dlouhodobě nižších, a tedy lepších průměrných výsledků ve škále vztah k druhému, naopak klienti, kteří nejsou v mentoringu dlouhodobě zapojení dosahují vyšších skóre. Můžeme také vidět, že krátkodobě zapojení klienti v průběhu času dosahují spíše vyšších skóre (křivka spíše stoupá), naopak ti, kteří jsou zapojeni v programu dlouhodobě dosahují v průběhu času skóre nižších (křivka klesá či zůstává stejná).

Výzkumnou hypotézu č. 2b tedy **přijímáme**.

## Graf 10

Porovnání rozptylů dlouhodobě a krátkodobě zapojených klientů v kompetenci vztah k druhým



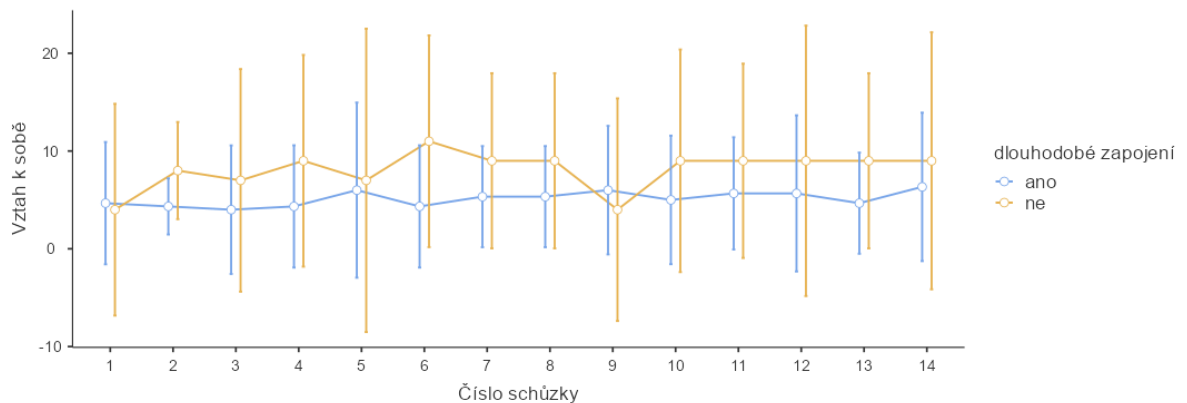
Následně byly provedeny Tukeyho post-hoc testy pro zjištění, kde konkrétně se rozdílnost mezi skupinami vyskytuje. Byl prokázán signifikantně významný rozdíl mezi skupinami klientů dlouhodobě a krátkodobě zapojených ( $p = .004$ ), signifikantně rozdílných výsledků mezi těmito skupinami bylo dosaženo u schůzky č. 3 ( $p < .001$ ). Rozdíly mezi žádnými dalšími schůzkami signifikantních hodnot nedosahovaly.

Také pro zjištění vlivu dlouhodobého zapojení na kompetenci vztah k sobě byl proveden statistický test smíšená ANOVA. Ten neprokázala signifikantní rozdíl mezi klienty dlouhodobě zapojenými do programu a těmi, kteří byli zapojeni pouze krátkodobě,  $F(13, 26) = 1.66$ ,  $p = .131$ ,  $\eta^2_p = .454$ . Přesto bylo opět dosaženo velké odhadované velikosti účinku. Velikost vzorku je však příliš malá na to, aby se dal populační účinek dobře odhadnout. Provedený Tukeyho post-hoc test neukázal signifikantní rozdíl mezi první a poslední schůzkou u krátkodobě zapojených ( $p = .737$ ) ani u dlouhodobě zapojených mentees ( $p = .971$ ). Vizualizaci těchto výsledků nabízí Graf 11. Přesto můžeme na základě tohoto grafu říci, že dlouhodobě zapojení klienti dosahují dlouhodobě nižších, a tedy lepších výsledků ve vztahu k sobě, naopak klienti, kteří nejsou v mentoringu dlouhodobě zapojení dosahují vyšších skóre a v průběhu času u nich dochází k větším výkyvům. Rozptyly u této skupiny klientů jsou oproti skupině dlouhodobě zapojené značné.

Výzkumnou hypotézu č. 2c tedy **nelze zamítnout**.

## Graf 11

Porovnání rozptylů dlouhodobě a krátkodobě zapojených klientů v kompetenci vztah k sobě



### 9.5 Vliv pravidelnosti schůzek na efektivitu mládežnického mentoringu

Pravidelnost schůzek byla pro účely tohoto výzkumu definována jako alespoň 2 schůzky za jeden měsíc. Také pro účel těchto analýz byla využita data pouze ze 14 schůzek, jelikož data z patnácté schůzky pocházejí pouze od klientů, kteří absolvovali schůzky pravidelně. Byly splněny všechny předpoklady pro využití statistického testu smíšená ANOVA. U každé kompetence byla vizuálně ověřena normalita dat pomocí Q-Q grafů. U žádné z kompetencí nebylo možné provést Mauchlyho test sféricity, jelikož počet pozorování byl nižší než počet 15 schůzek. Pro výpočet proto byla rovnou využita Huynh-Feldtova korekce.

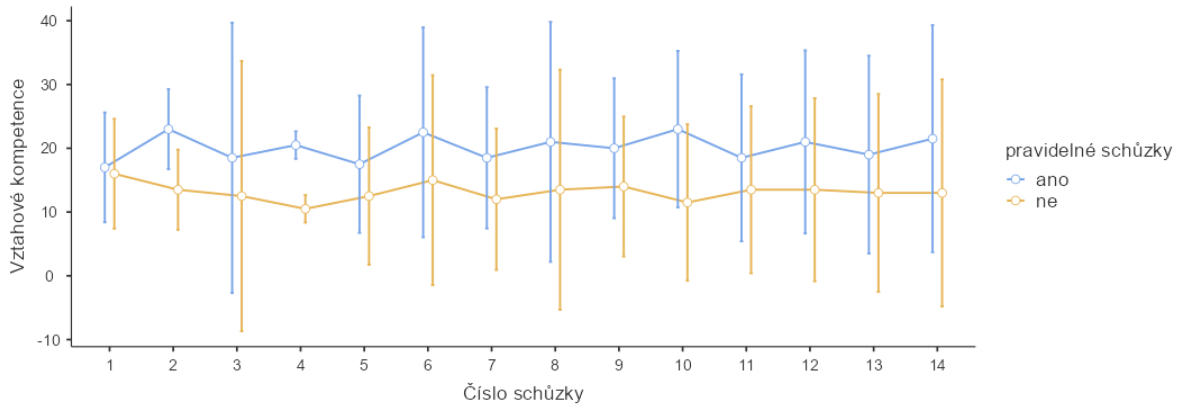
Vliv pravidelnosti schůzek na vztahové kompetence byl tedy zjišťován pomocí statistického testu smíšená ANOVA. Ten ukázal, že neexistuje signifikantní rozdíl mezi klienty scházejícími se pravidelně a těmi, kteří se scházeli nepravidelně,  $F(13, 26) = 0.58, p = .846, \eta^2_p = .226$ . I přesto, že nebyl prokázán signifikantně významný efekt pravidelných schůzek na vztahové kompetence, tak bylo dosaženo velké odhadované velikosti účinku. Velikost vzorku je však příliš malá na to, aby se dal populační účinek dobře odhadnout. Provedený Tukeyho post-hoc test neukázal signifikantní rozdíl mezi první a poslední schůzkou u pravidelně se scházejících mentees ( $p = 1.000$ ) ani u těch, kteří se scházeli nepravidelně ( $p = 1.000$ ). Vizualizaci dat nabízí Graf 12, který ukazuje, že nepravidelně scházející se dvojice dosahovaly lepších výsledků než dvojice scházející se pravidelně. Předpokládán byl však opačný vliv pravidelnosti schůzek.

Výzkumnou hypotézu č. 3 tedy **nelze zamítnout**.



## Graf 12

*Porovnání rozptylů klientů, kteří měli pravidelné schůzky a těch, se schůzkami konajícími se nepravidelně, ve vztahových kompetencích*

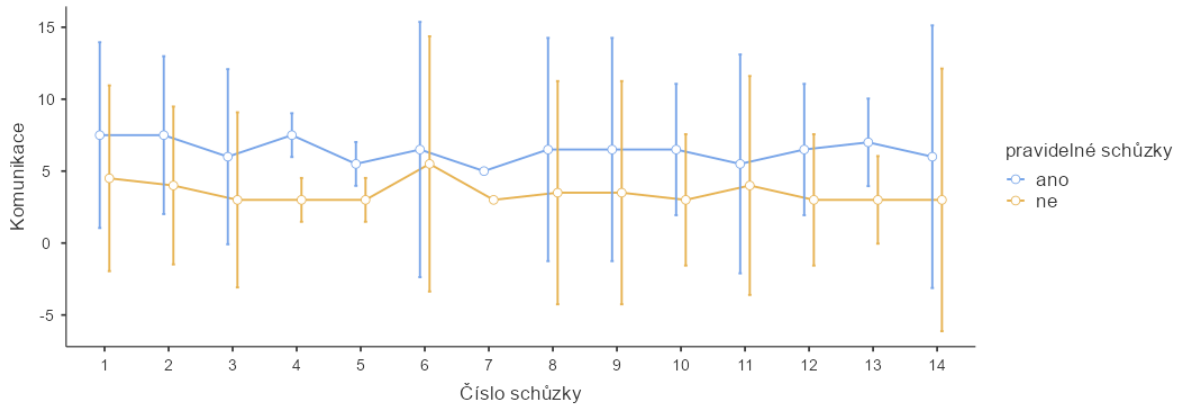


Dále byl zkoumán vliv pravidelnosti schůzek na jednotlivé kompetence odděleně. Nebyl prokázán vliv pravidelnosti schůzek na kompetenci komunikace,  $F(13, 26) = 0.52$ ,  $p = .891$ ,  $\eta^2_p = .207$ , přesto bylo dosaženo velké odhadované velikosti účinku. Velikost vzorku je však příliš malá na to, aby se dal populační účinek dobře odhadnout. Provedený Tukeyho post-hoc test neukázal signifikantní rozdíl mezi první a poslední schůzkou u pravidelně se scházejících mentees ( $p = 1.000$ ) ani u těch, kteří se scházeli nepravidelně ( $p = 1.000$ ). Vztah pravidelnosti schůzek a komunikace prezentuje Graf 13. Z tohoto grafu můžeme vyčíst, že klienti s pravidelnými schůzkami dosahovali po celou dobu měření vyšších, a tedy horších, výsledků než klienti s nepravidelnými schůzkami. U obou skupin zůstávají dosahované skóre po celou dobu zapojení téměř stejné.

Výzkumnou hypotézu č. 3a tedy **nelze zamítnout**.

### Graf 13

Porovnání rozptylů klientů, kteří měli pravidelné schůzky a těch, se schůzkami konajícími se nepravidelně, v kompetenci komunikace

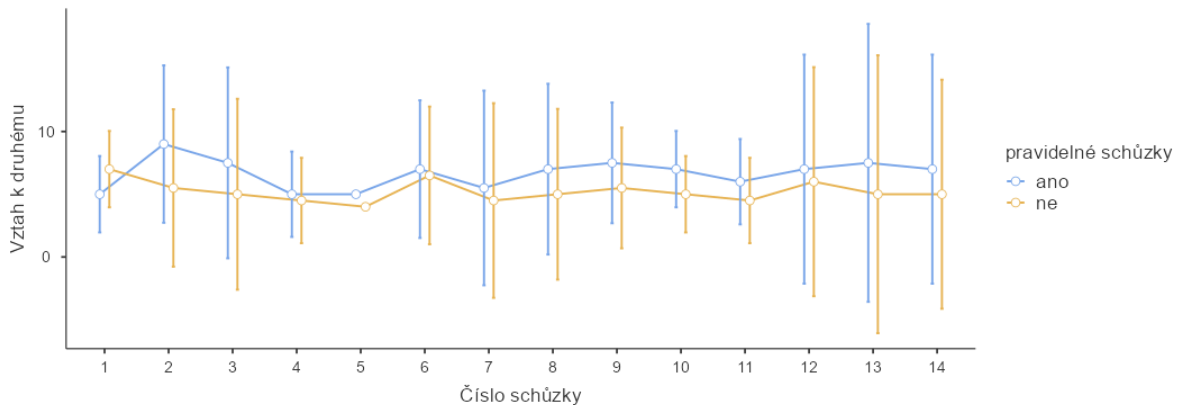


Obdobně byla provedena analýza vlivu pravidelných schůzek na výsledky v kompetenci vztah k druhému. Smíšená ANOVA neprokázala signifikantní efekt,  $F(13, 26) = 1.13, p = .383$ ,  $\eta^2_p = .360$ , bylo však dosaženo velké odhadované velikosti účinku. Velikost vzorku je však příliš malá na to, aby se dal populační účinek dobře odhadnout. Provedený Tukeyho post-hoc test neukázal signifikantní rozdíl mezi první a poslední schůzkou u pravidelně se scházejících mentees ( $p = .999$ ) ani u těch, kteří se scházeli nepravidelně ( $p = .999$ ). Vizualizaci nabízí Graf 14. Z něj můžeme vyčíst, že stejně jako u kompetence komunikace, tak také ve vztahu k druhému dosahují klienti absolvující schůzky nepravidelně (vyjma první schůzky) nižších skóre než klienti s pravidelnými schůzkami. Rozdíl mezi oběma skupinami je však velmi malý.

Výzkumnou hypotézu č. 3b tedy **nelze zamítnout**.

## Graf 14

*Porovnání rozptylů klientů, kteří měli pravidelné schůzky a těch se schůzkami konajícími se nepravidelně v kompetenci vztah k druhému*

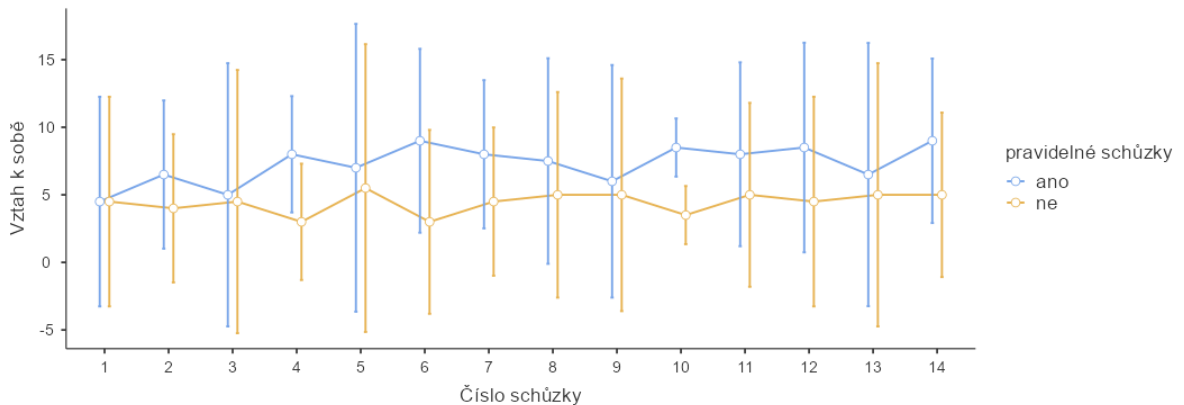


Stejný postup analýzy dat byl využit také pro zjištění vlivu pravidelnosti schůzek na kompetenci vztah k sobě. Smíšená ANOVA neprokázala signifikantní efekt,  $F(13, 26) = 0.97$ ,  $p = .501$ ,  $\eta^2_p = .327$ , bylo však dosaženo velké odhadované velikosti účinku. Velikost vzorku je však příliš malá na to, aby se dal populační účinek dobře odhadnout. Provedený Tukeyho post-hoc test neukázal signifikantní rozdíl mezi první a poslední schůzkou u pravidelně se scházejících mentees ( $p = .097$ ) ani u těch, kteří se scházeli nepravidelně ( $p = .997$ ). Vizualizaci nabízí Graf 15. V tomto grafu můžeme vidět, že klienti s pravidelnými schůzkami se zpočátku v této kompetenci příliš neliší od klientů s nepravidelnými schůzkami. Postupem času se však u nich skór v kompetenci vztah k sobě spíše mírně zvyšuje (tedy se v dané kompetenci mírně zhoršují). U klientů s nepravidelnými schůzkami pak v průběhu času nedochází k téměř žádné změně v této kompetenci a celkově dosahují nepatrně lepších výsledků než klienti s pravidelnými schůzkami.

Výzkumnou hypotézu č. 3c tedy **nelze zamítnout**.

## Graf 15

*Porovnání rozptýlů klientů, kteří měli pravidelné schůzky a těch se schůzkami konajících se nepravidelně v kompetenci vztah k sobě*



### 9.6 Vliv předčasného ukončení na efektivitu mládežnického mentoringu

Předčasné ukončení bylo pro účely prezentovaného výzkumu definováno jako ukončení v 1.-3. měsíci scházení dvojice. Jak již bylo popsáno v deskriptivě výzkumného vzorku, tak z celkového počtu 17 dvojic bylo pět mentees, kteří se rozhodli z programu předčasně odejít. Pro analýzu vlivu předčasného ukončení na zkoumané kompetence mentees byl využit statistický test smíšená ANOVA. Byly splněny všechny předpoklady pro použití tohoto statistického testu. U každé kompetence byla vizuálně ověřena normalita dat pomocí Q-Q grafů. Výsledky Mauchlyho testu sféricity jsou uvedeny u každé kompetence zvlášť. Pro účely tohoto testování byla využita data od všech mentees z prvních pěti schůzek, jelikož více schůzek se klienti ukončení předčasně neúčastnili.

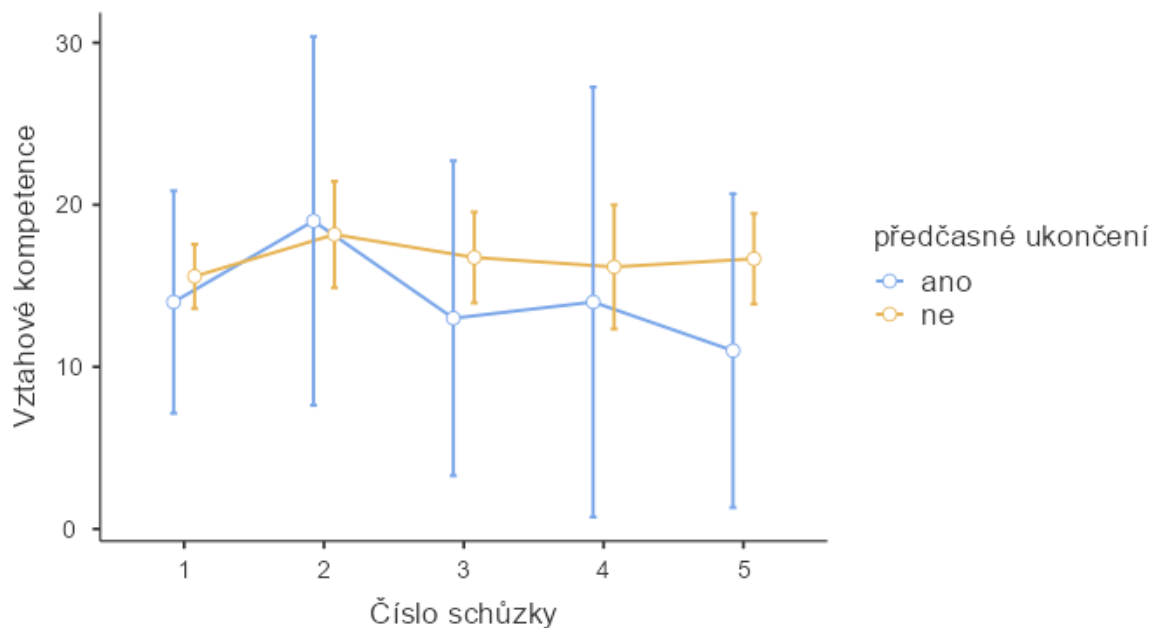
Vliv předčasného ukončení na vztahové kompetence byl zkoumán pomocí statistického testu smíšená ANOVA. Byl proveden Mauchlyho test sféricity ( $p = .755$ ), který ukázal, že sféricita nebyla porušena. Nebyl prokázán signifikantní významný vliv předčasného ukončení na rozvoj ve vztahových komunikacích mentees,  $F(4, 44) = 1.03$ ,  $p = .402$ ,  $\eta^2_p = .086$ . I přesto bylo dosaženo středně velké odhadované velikosti účinku. Velikost vzorku je však příliš malá na to, aby se dal populační účinek dobře odhadnout. Provedený Tukeyho post-hoc test neukázal signifikantní rozdíl mezi první a poslední (tedy pátou) schůzkou u předčasně ukončených mentees ( $p = .998$ ) ani u těch, kteří předčasně ukončení nebyli ( $p = .990$ ). Vizualizaci nabízí Graf 16. V tomto grafu můžeme vidět, že rozdíly mezi oběma skupinami mentees jsou během prvních dvou schůzek zanedbatelné, u předčasně ukončených jedinců došlo ve třetí schůzce

k poklesu a dále dosahovali lepších výsledků ve vztahových kompetencích než klienti, kteří předčasně ukončení nebyli. Můžeme také vidět, že rozptyl u klientů předčasně ukončených je zásadně větší než u druhé skupiny mentees.

Výzkumnou hypotézu č. 4 tedy **nelze zamítnout**.

### Graf 16

*Porovnání rozptylů klientů, kteří byli ukončeni předčasně a těch, kteří byli zapojeni více jak 3 měsíce ve vztahových kompetencích*



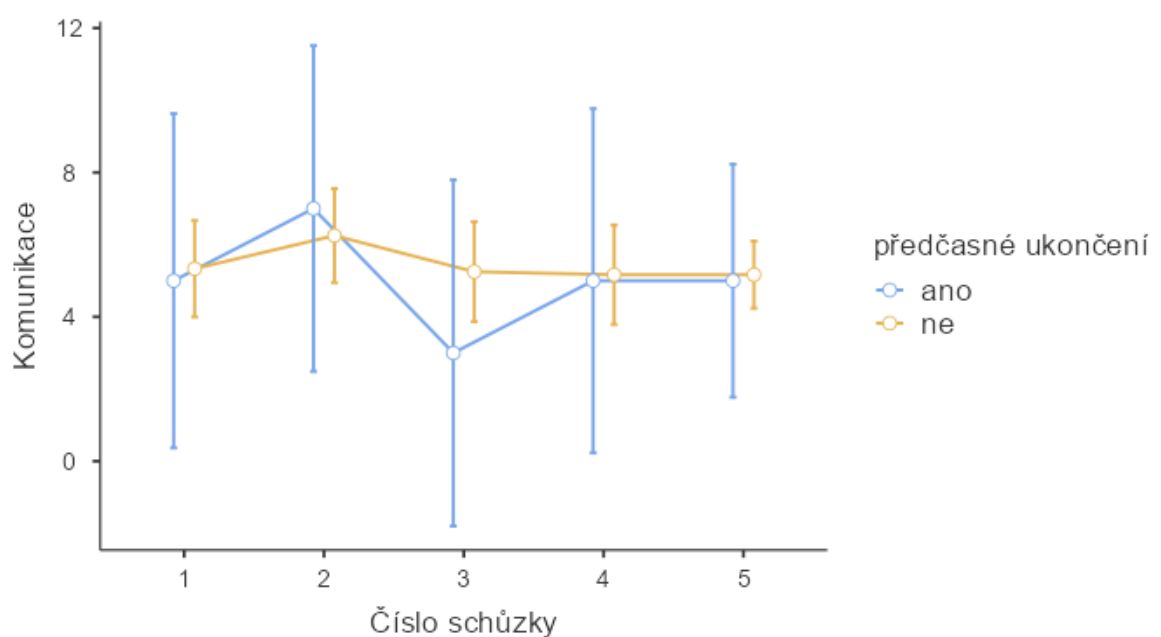
Dále byl zkoumán vliv předčasného ukončení na každou sledovanou kompetenci zvlášť. Nejprve tedy v kompetenci komunikace, kde byl také zkoumán pomocí statistického testu smíšená ANOVA. Byl proveden Mauchlyho test sféricity, který ukázal, že sféricita nebyla porušena ( $p = .123$ ). Nebyl prokázán signifikantní významný vliv předčasného ukončení na rozvoj v komunikaci mentees,  $F(4, 44) = 0.96, p = .437, \eta^2_p = .081$ , bylo dosaženo středně velké odhadované velikosti účinku. Velikost vzorku je však příliš malá na to, aby se dal populační účinek dobře odhadnout. Provedený Tukeyho post-hoc test neukázal signifikantní rozdíl mezi první a poslední (tedy pátou) schůzkou u předčasně ukončených mentees ( $p = 1.000$ ) ani u těch, kteří předčasně ukončení nebyli ( $p = 1.000$ ). Vizualizaci nabízí Graf 17. V tomto grafu můžeme vidět, že rozdíly mezi oběma skupinami mentees jsou téměř zanedbatelné, u předčasně ukončených jedinců došlo ve třetí schůzce k poklesu, následně se však vrátili na úroveň

mentees, kteří předčasně ukončeni nebyli. Můžeme zde také vidět, že rozptyl u klientů předčasně ukončených je zásadně větší než u druhé skupiny mentees.

Výzkumnou hypotézu č. 4a tedy **nelze zamítnout**.

### Graf 17

*Porovnání rozptylů klientů, kteří byli ukončeni předčasně a těch, kteří byli zapojeni více jak 3 měsíce v kompetenci komunikace*



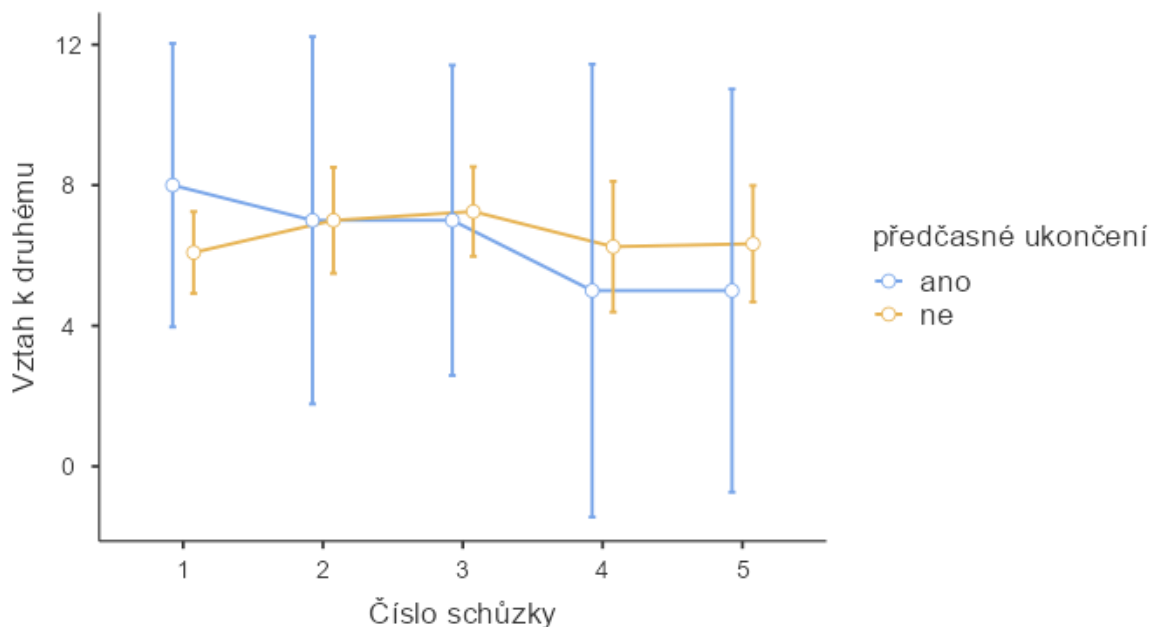
Dále byl obdobným způsobem zkoumán rozdíl mezi předčasně ukončenými klienty a těmi, kteří byli zapojeni déle jak 3 měsíce, na kompetenci vztah k druhému. Byl využit statistický test smíšená ANOVA, Mauchlyho test sféricity ( $p = .354$ ) ukázal, že sféricita nebyla porušena. Nebyl prokázán signifikantně významný vliv předčasného ukončení na vztah k druhému,  $F(4, 44) = 0.57$ ,  $p = .687$ ,  $\eta^2_p = .049$ , a bylo dosaženo malé odhadované velikosti účinku. Velikost vzorku je však příliš malá na to, aby se dal populační účinek dobře odhadnout. Provedený Tukeyho post-hoc test neukázal signifikantní rozdíl mezi první a poslední (tedy pátou) schůzkou u předčasně ukončených mentees ( $p = .988$ ) ani u těch, kteří předčasně ukončeni nebyli ( $p = 1.000$ ). Vizualizaci nabízí Graf 18. Opět v něm můžeme vidět, že rozptyl u klientů ukončených předčasně je mnohem větší než u klientů setrvávajících v programu déle

jak 3 měsíce. V grafu můžeme také vidět klesající tendenci u mentees ukončených předčasně, kdežto u druhé skupiny klientů k žádnému výraznějšímu posunu v průběhu prvních pěti schůzek nedochází.

Výzkumnou hypotézu č. 4b tedy **nelze zamítnout**.

### Graf 18

*Porovnání rozptylů klientů, kteří byli ukončeni předčasně a těch, kteří byli zapojeni více jak 3 měsíce v kompetenci vztah k druhému*



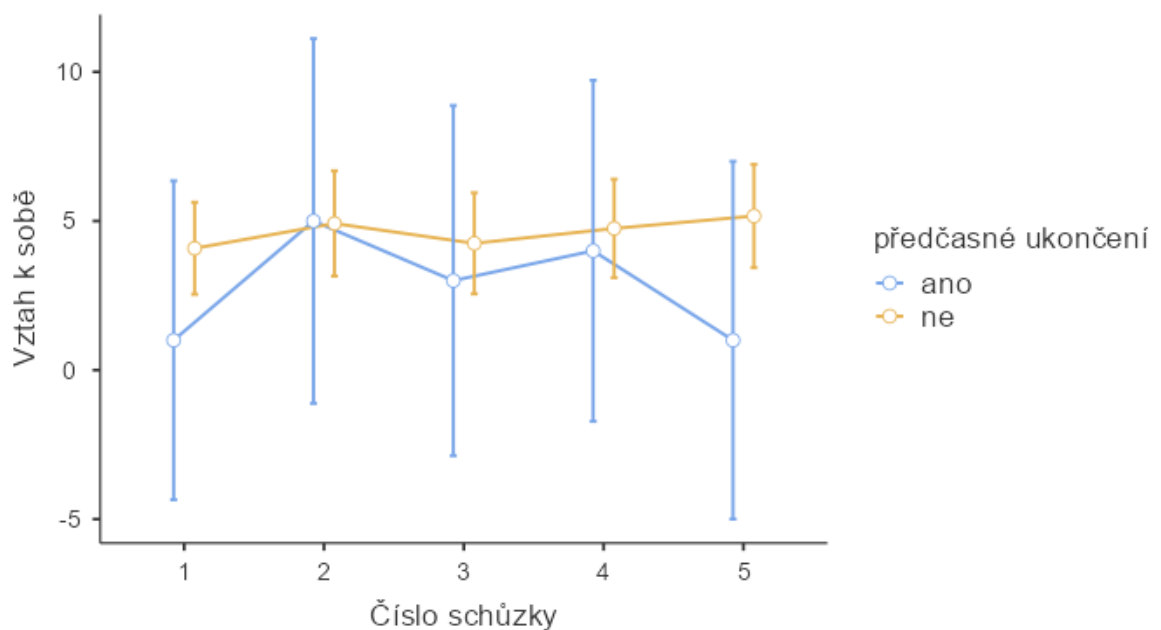
Rozdíl mezi předčasně ukončenými klienty a těmi, kteří byli zapojeni déle jak 3 měsíce na kompetenci vztah k sobě byl zjišťován obdobně. Byl využit statistický test smíšená ANOVA, Mauchlyho test sféricity ( $p = .674$ ) ukázal, že sféricita nebyla porušena. Nebyl prokázán signifikantní významný vliv předčasného ukončení na rozvoj ve vztahu k sobě,  $F(4, 44) = 2.09, p = .099, \eta^2_p = .159$ . Bylo dosaženo velké odhadované velikosti účinku, velikost vzorku je však příliš malá na to, aby se dal populační účinek dobře odhadnout. Provedený Tukeyho post-hoc test neukázal signifikantní rozdíl mezi první a poslední (tedy pátou) schůzkou u předčasně ukončených mentees ( $p = 1.000$ ) ani u těch, kteří předčasně ukončení nebyli ( $p = .134$ ). Ze všech tří zkoumaných kompetencí má tedy předčasné ukončení klienta

v mentoringovém programu největší vliv právě na vztah k sobě. Tento vliv je však opačný, než jak bylo předpokládáno – u předčasně ukončených klientů dochází postupem času k lepším výsledkům, oproti tomu u klientů zapojených déle jak 3 měsíce k tomu zlepšení během prvních pěti schůzek nedochází. Vizualizaci nabízí Graf 19. Opět v něm také můžeme vidět, že rozptyl u klientů ukončených předčasně je mnohem větší než u klientů setrvávajících v programu déle jak 3 měsíce.

Výzkumnou hypotézu č. 4c tedy **nelze zamítnout**.

### Graf 19

*Porovnání rozptylů klientů, kteří byli ukončeni předčasně a těch, kteří byli zapojeni více jak 3 měsíce v kompetenci vztah k sobě.*





## 10. Diskuse

Cílem výzkumu bylo ověřit efektivitu mládežnického mentoringu, která bývá zahraničními studii reportována, v českém prostředí. Dále bylo cílem prozkoumat vztah nejčastěji zkoumaných faktorů, které mohou ovlivňovat kvalitu, a tudíž i efektivitu mentorského vztahu. Těmi byly zvoleny dlouhodobost vztahu, pravidelnost schůzek a předčasné ukončení. V této kapitole shrnu nejdůležitější zjištění provedeného výzkumu, které porovnám z dosavadními poznatky představenými v literárně-přehledové části této práce.

### 10.1 Diskuse výsledků a porovnání s jinými výzkumy

Co se týče stanovených výzkumných otázek, tak na všechny musíme na základě provedeného výzkumu odpovědět negativně. I když nebyl potvrzen signifikantně významný efekt mládežnického mentoringu na rozvoj vztahových kompetencí, který reportují metaanalýzy publikované v posledních letech (např. Burton et al., 2022; Raposa et al., 2019; Christensen et al., 2020), u téměř všech analýz bylo dosaženo velké odhadované velikosti účinku. Velikost vzorku je však bohužel příliš malá na to, aby se dal populační účinek dobře odhadnout. Tento odlišný výsledek může být způsoben mnoha proměnnými, které výzkum ovlivnily. Mezi ty bych zařadila především nízký počet participantů, vlastní vytvořený dotazník, rozdílnost participantů (např. důvody, proč mentoring vyhledali či jejich psychická nebo časová kapacita) či třeba odlišnost zkoumaných kompetencí od těch, které jsou obvykle v rámci výzkumů analyzovány. Více se těmto proměnným věnuji v následující podkapitole o limitech výzkumu.

Ze všech předložených výzkumných hypotéz byla v rámci prezentovaného výzkumu přijata pouze jedna. Bylo zjištěno, že dlouhodobé zapojení menteeho do mentoringového programu vede ke zlepšení v kompetenci vztah k druhým. Tito mentees se tedy signifikantně zlepšili ve vztahu ke svému mentorovi, konkrétně se k němu chovali slušněji, respektovali jeho přání a názory, více se zajímali o něj a jeho témata a celkově se zvýšila pocíťovaná důvěra ve vztahu. Jak bylo postulováno již na začátku empirické části této práce, tak předpokladem u kompetence vztah k druhému bylo, že pokud dojde ke zlepšení v této oblasti, tak dochází k budování kvalitnějšího vztahu s mentorem. A právě tento důvěrný vztah může sloužit jakožto korektivní vztahová zkušenost pro mentees. Na základě výsledků prezentovaného výzkumu tedy můžeme tvrdit, že dlouhodobost zapojení menteeho do mentoringového programu je důležitým předpokladem pro vytvoření kvalitního a důvěrného vztahu s mentorem. U klientů zapojených krátkodobě tento efekt prokázán nebyl. Avšak na výzkumnou otázku, zda má

dlouhodobost zapojení mladého člověka do mentoringového programu vliv na jeho celkovou efektivitu je odpověď negativní.

Toto zjištění odpovídá výsledkům většiny novějších metaanalýz, které ukazují na to, že dlouhodobost vztahu není pro efektivitu mentoringu důležitá (Burton et al., 2022; DuBois et al., 2011). Díky prezentovanému výzkumu můžeme možná lépe pochopit, proč však byla dříve dlouhodobost vztahu považována za jeden z nejdůležitějších faktorů efektivit mentoringu (DeWit et al., 2016; DuBois & Neville, 1997; Grossman & Rhodes, 2002). Zdá se totiž, že dlouhodobé zapojení má vliv pouze na vytvoření vztahu k druhému, tzn. navázání důvěry s mentorem. Ostatní zkoumané kompetence dlouhodobostí ovlivněny nejsou, i když i u nich bylo dosaženo velké odhadované velikosti účinku. Můžeme tedy předpokládat, že toto konkrétnější rozdělení efektivit mentoringu na jednotlivé kompetence pomohlo rozlišit, v čem konkrétně může být dlouhodobost přínosná.

I když ostatní stanovené výzkumné hypotézy týkající se dlouhodobosti zapojení nemůžeme přijmout, tak bylo v analyzovaných datech možné pozorovat určité trendy. Například u ostatních analýz provedených pro zjištění efektu dlouhodobosti můžeme vidět, že dlouhodobě zapojení klienti dosahovali lepších výsledků než ti, kteří byli zapojení méně než půl roku (i když nebylo dosaženo statistické signifikance). Tento trend se můžeme pokusit vysvětlit tím, že mentees, kteří byli dlouhodobě zapojení, byli ve vztahu obecně více angažovaní, měli větší zájem o schůzky i mentora a jejich motivace byla obecně vyšší. Kdežto klienti, kteří se rozhodli z programu vystoupit dříve, nejspíše nebyli tak motivovaní či navázání jejich hlubšího vztahu s mentorem bránily jiné, vnější obtíže (psychická dekompenzace, nedostatečná časová kapacita apod.). Bylo by však jistě potřebné prozkoumat data podrobněji v rámci navazujícího výzkumu s větším počtem participantů, jelikož například u kompetence komunikace bylo zjištěno, že rozdíl, i když nesignifikantní, mezi dlouhodobě a krátkodobě zapojenými, bylo možné pozorovat již od třetí schůzky.

Překvapivých výsledků bylo dosaženo u vlivu pravidelnosti schůzek na dané kompetence. I když opět nebylo dosaženo signifikantních výsledků a na výzkumnou otázku číslo tři taktéž musíme odpovědět negativně (tedy, že pravidelnost schůzek nemá vliv na efektivitu mentoringu), tak v datech můžeme pozorovat opačný trend, než jaký jsme předpokládali. Burton et al. (2022), Poon et al. (2021) i Raposa et al. (2019) ve svých studiích prokázali, že pravidelnost kontaktu je pro nastavení a udržení kvalitního mentorského vztahu důležitá. V prezentovaném výzkumu se však ukázalo (i když se nejedná o signifikantní výsledek), že

dvojice s nepravidelnými schůzkami, které se vídaly méně než 2x za měsíc, dosahovaly lepších výsledků ve všech zkoumaných kompetencích. Deutsch a Spencer (2009) tvrdí, že pravidelný kontakt je obzvláště důležitý pro dospívající, kteří v jiných oblastech svého života konzistenci a pravidelnost nezažívají (jsou například z rozpadlých rodin, ve střídavé péči či v ústavní péči). Pokud bychom vycházeli z této teze, pak bychom mohli předpokládat, že participanti v prezentovaném výzkumu, kteří měli pravidelné schůzky, dosahovali horších výsledků z důvodu, že mohli pocházet z horšího rodinného zázemí a obecně na tom ve zkoumaných kompetencích byli hůře než druhá skupina zúčastněných. Tento argument podporují výsledky participantů po jednotlivých schůzkách, protože i když po první schůzce byly obě skupiny hodnoceny srovnatelně, tak během dalších schůzek už byl rozdíl mezi nimi výraznější. V hodnocení po první schůzce se rozdíl mezi nimi ještě nemusel projevit. Je tedy možné, že kdyby výzkum pokračoval a srovnali bychom výsledky obou skupin po roce či dvou (maximální délka programu), pak bychom mohli získat výsledky rozdílné.

Zajímavé je také zjištění, že pravidelné schůzky dodržovala pouze jedna dvojice z těch, které byly zapojeny v programu dlouhodobě, což může být důvodem nesignifikantních výsledků právě u dlouhodobě zapojených mentees v kompetencích komunikace a vztah k sobě. Jelikož však byl nalezen pozitivní signifikantní efekt ve vztahu k druhému právě u dlouhodobě zapojených dvojic, z nichž však většina neměla pravidelné schůzky, tak můžeme usuzovat, že pravidelnost schůzek pro zúčastněné mentees nehrála v navázání důvěrného vztahu s mentorem důležitou roli. Abychom toto zjištění však mohli zobecnit, tak bylo by zapotřebí provedený výzkumný projekt zopakovat s větším výzkumným vzorkem.

Poslední oblastí, kterou se tento výzkum zabýval, byl vliv předčasného ukončení programu na kompetence mentees. Opět nebylo dosaženo žádného signifikantního výsledku, u všech kompetencí bylo také dosaženo pouze nízké odhadované velikosti účinku. Avšak ze získaných dat můžeme vyčíst, že i když předčasně ukončení klienti dosahovali spíše nižších (lepších) výsledků, tak rozptýly v této skupině byly výrazně větší než ve skupině klientů, kteří předčasně ukončení nebyli. Na základě tohoto pozorování můžeme předpokládat, že větší rozptyl u skupiny ukončené předčasně naznačuje, že tito klienti nebyli ve svém chování na schůzkách konzistentní, což mohlo vést právě k jejich předčasnému ukončení v programu. Tato nekonzistentnost v chování může být způsobena například psychiatrickou medikací, nedostatečnou psychickou kapacitou či třeba momentální únavou (schůzka konající se po celodenním vyučování ve všední den oproti schůzce o víkendu, kdy je klient odpočínutý). Toto všechno mohou být také důvody pro předčasné ukončení v programu.

Výsledky tedy lze shrnout tak, že i když nebyl prokázán signifikantní vliv mentoringu na zkoumané vztahové kompetence, tak výzkum přinesl některé zajímavé vhledy do této problematiky. Ukázalo se, že dlouhodobost mentorského vztahu je důležitá pro vybudování důvěry a bezpečí s mentorem, ale není tolik potřebná pro rozvoj dalších vztahových kompetencí. Pravidelnost schůzek se naopak ukázala jako nedůležitá. Z tohoto závěru může plynout doporučení pro vrstevnické mentoringové programy – umožnit dvojicím volnost v tom, jak často schůzky probíhají. Je možné, že dvojice, které se scházely nepravidelně, se ale cítily v tomto svobodněji, měly větší motivaci se vidět a schůzky aktivně využívat ke svému prospěchu. Tuto hypotézu je však třeba ještě více prozkoumat v navazujícím výzkumu.

Na závěr bych ráda konstatovala, že je obtížné srovnávat výsledky prezentovaného výzkumu a dalších studií, jelikož obvykle je v odborných studiích uvedeno pouze, jak dlouho byl klient zapojen. Není však již dohledatelné, kolik za dané období absolvoval schůzek s mentorem, jak pravidelně a jak často se vídali či zda byl ukončen předčasně. To znamená, že i když je pravidelnost schůzek obvykle označována za signifikantní pro navázání důvěrného vztahu s mentorem, tak ale nevíme, jak přesně byla pravidelnost v rámci dané studie hodnocena. Mnohé mentoringové programy požadují schůzky jen jednou za měsíc či jen tehdy, kdy si o ně mentee sám řekne. Z toho vyplývá, že jako největší překážka v porovnávání tohoto a jiných výzkumů se jeví rozdílnost mentoringových programů, jejich pravidel, metodik, klientely atd.. Pro lepší porovnání by tedy bylo nutné sesbírat více podrobnějších údajů o mentoringových programech a mentees či porovnávat pouze programy, které jsou si svou metodikou blízké.

## 10.2 Limity výzkumu

Mezi hlavní limit výzkumu řadím příliš krátkou dobu jeho trvání, během které se nemusely některé zkoumané změny projevit. Někteří autoři označují jako dlouhodobě zapojené mentees, u kterých došlo k pozitivním posunům v oblasti sebevědomí, pocíťovaných školních a dalších kompetencích, jako ty, kteří byli v mentoringovém programu více jak 12 měsíců (DeWit et al., 2016; DuBois & Neville, 1997; Grossman & Rhodes, 2002). Jelikož diplomová práce neposkytuje možnost takto dlouhodobého trvání výzkumu, vnímám toto omezení jako limitující. Je možné, že pokud by prezentovaný výzkum probíhal déle, tak by se projevil pozitivní přínosy mentoringu, které se nyní projevit nestihly.

Dalším limitem je také vlastní dotazník vytvořený pro účely tohoto výzkumu. Jeho tvorba byla ovlivněna požadavky ze strany programu *Ve dvou se to lépe táhne*, a to především

požadavkem na jeho časovou nenáročnost. Limitující je tedy především nízký počet položek, který byl také jedním z důvodů, proč nebylo u všech měření dosaženo dostatečně vysoké vnitřní konzistence. Také u dotazníku vnímám limit u časové dotace na výzkum, který poskytuje diplomová práce. Pro vytvoření opravdu kvalitního dotazníku by bylo zapotřebí více času na sesbírání dat, jeho analýzy a případné úpravy položek tak, aby bylo dosaženo výborných hodnot dokazujících jeho reliabilitu. Tato oblast tak jistě poskytuje možnost k dalšímu návaznému výzkumu, který by mohl být proveden.

Zásadním limitujícím faktorem výzkumu, který pravděpodobně velmi ovlivnil výsledné analýzy, je také málo participantů. Bohužel nebylo v možnostech autorky počet zapojených mentees ovlivnit, záleželo na kapacitě programu a množství dobrovolníků-mentorů. Organizace Lata se, podobně jako další dobrovolnické organizace v Praze, již delší dobu potýká s nedostatkem dobrovolníků. Jelikož se jedná také o poměrně náročnou formu dobrovolnictví (přímou práci s klientem), tak ani není možné do programu přijmout všechny uchazeče, kteří mnohdy nesplňují dané požadavky. Tento limit bychom mohli eliminovat delším trváním výzkumu, kdy by bylo dosaženo vyššího počtu participantů.

S participanty výzkumu souvisí další faktor, který můžeme považovat za limit prezentovaného výzkumu, a tím je velká rozdílnost v klientech programu, respektive v jejich potřebách, omezeních a dalších osobnostních charakteristikách. Klientem programu se totiž může stát jedinec bez jakéhokoli psychiatrického onemocnění, s výborným rodinným zázemím, který ale pociťuje nedostatky v sociální oblasti či neví, jak aktivně trávit volný čas. Klientem ale může být také dospívající z dětského domova, který trpí depresivními či úzkostnými stavy nebo třeba jedinec s diagnózou poruch autistického spektra. Tento výčet má za cíl demonstrovat rozdílnost klientů programu *Ve dvou se to lépe táhne*, která sama o sobě může být pro prezentovaný výzkum limitem. Ideálním způsobem by bylo tyto charakteristiky mentees zjistit a do analýzy zahrnout. Toto by však opět vyžadovalo větší časovou dotaci pro výzkum, než kterou nabízí diplomová práce.

### **10.3 Přínosy výzkumného projektu**

Mezi přínosy prezentovaného výzkumu můžeme zařadit rozšíření poznání v oblasti mládežnického mentoringu v České republice. Výsledky můžeme porovnávat se zahraničními, studii zkoumajícími efektivitu mentoringu, které pocházejí především z amerického prostředí. Především v současné době, kdy se tato metoda práce s ohroženými nebo jinak znevýhodněnými dětmi a dospívajícími, stává i v ČR velmi oblíbenou a často využívanou,

považuji za důležité věnovat se poznání reálné efektivity mentoringu a faktorů, které v ní hrají důležitou roli. Myslím, že v tomhle ohledu můžeme prezentovaný výzkum považovat za ‚další dílek skládačky‘ poznání mechanismu mentoringového vztahu. I tak by ale určitě bylo vhodné na tento výzkum navázat a pokračovat v hlubším poznávání vztahů mezi zkoumanými proměnnými a efektivitou mentoringu.

Dalším nezanedbatelným přínosem tohoto výzkumného projektu jsou také implikace pro praxi programu *Ve dvou se to lépe táhne*. Těmi může být například dávání většího důrazu na dlouhodobost zapojení menteeho a naopak větší flexibilita v pravidelnosti schůzek, která nemusí být vždy prospěšná. Výsledky výzkumu mohou sloužit také jako podklad pro možnou změnu strategie sledování dopadů programu, kdy by bylo možné zaměřit se na posuny klientů v jiných oblastech, než jsou momentálně stanovené vztahové kompetence.

#### **10.4 Implikace pro budoucí výzkum**

Jak jsem již v této kapitole zmiňovala, tak jako největší potenciál pro rozvinutí prezentovaného výzkumu vidím délku jeho trvání. Klienti v programu *Ve dvou se to lépe táhne* mohou být zapojeni až dva roky, proto si myslím, že by bylo velmi užitečné analyzovat získaná data za celou dobu zapojení mentees.

Aby mohl být vytvořený dotazník nadále využíván k výzkumným účelům, tak bych doporučovala jeho úpravu. Bylo by vhodné rozšířit počet položek sytící dané kompetence tak, aby bylo dosaženo vyšší reliability dotazníku. Případně také úprava formulace stávajících otázek, které musely být z důvodu nízké korelace z dotazníku vyloučeny. Vhodné by bylo také sesbírání více dat tak, aby provedená analýza byla více vypovídající. I když vytvořený dotazník zmiňuji i v limitech tohoto výzkumu, tak věřím, že se podařilo poskytnout nový nástroj pro měření efektivity mládežnického mentoringu, který může být užitečný především tam, kde se programy zaměřují na rozvoj vztahových kompetencí mladého klienta. Bylo by jistě zajímavé využít tento dotazník v budoucím výzkumu na porovnání efektivity různých mentoringových programů fungujících na území ČR.

V diskusi jsem již zmínila, že by se budoucí výzkum mohl zaměřit na hlubší prozkoumání trendů, které jsme mohli pozorovat v prezentovaném výzkumu. Konkrétně by bylo vhodné zaměřit se na užitečnost pravidelných schůzek a předčasné ukončení klientů v programu. Oproti prezentovanému výzkumu by bylo užitečné zaměřit se na pohled mentees. Pro tyto účely by bylo vhodné zvolit kvalitativní design (např. polostrukturované rozhovory), který by umožnil

ptát se mentees i mentorů více do hloubky na jejich zkušenosti a mohl by tak přinést konkrétnější poznatky.

Navazující výzkum by se mohl zaměřit také na další oblasti, které nebyly v rámci prezentovaného výzkumu zkoumány, ale z odborné literatury víme, že na ně mentoring může mít pozitivní dopad. Jedná se například o oblast duševního zdraví a internalizovaných symptomů mentees (depresivní či úzkostné prožívání), pro které by bylo vhodné využít standardizované metody. Kvalitativní forma výzkumu by se mohla zaměřit také na rizikové chování mentees (agresivita, užívání návykových látek, delikvence) a vývoj jeho četnosti během zapojení v mentoringovém programu. Pro tuto formu výzkumu by mohlo být také vhodné zapojit do něj i rodiče či jiné zákonné zástupce mentees, kteří by tuto oblast dokázali pravděpodobně hodnotit lépe než mentoři.

Poslední oblastí, na kterou by se budoucí výzkum mohl zaměřit, jsou individuální osobnostní charakteristiky klientů programu *Ve dvou se to lépe táhne*. Cílem tohoto výzkumu by bylo zjištění, jak tyto charakteristiky ovlivňují efektivitu mentoringu a jak se mezi sebou mentees liší. Praktické dopady takového výzkumu by mohly být zásadní, a to jak na podobu mentoringového programu (např. skupinová forma mentoringu pro určitou skupinu klientů či méně časté schůzky), tak také na celkový přínos mentoringu pro určité skupiny klientů, o čemž svědčí i vysoká variance pozorovaná v tomto výzkumu.

## 11. Závěr

Cílem této diplomové práce bylo prozkoumat problematiku efektivitu formálního vrstevnického mládežnického mentoringu v českém prostředí s využitím unikátního dotazníku, který byl pro tento účel vytvořen.

Literárně přehledová část práce se nejprve stručně věnovala historii mentoringu jakožto práce s ohroženými dětmi, dospívajícími a mladými dospělými. Dále se věnovala teoretickým základům mentoringu z pohledu vývojových teorií, teorie attachmentu, zprostředkovaného učení či z pohledu vztahu coby hlavního mechanismu změny. Představen byl v této části také známý a stále vlivný model J. Rhodes, který popisuje mechanismus mentoringu a jeho pozitivních dopadů, a také jeho novější rozšíření a aktualizace. Poté byly stručně představeny druhy zejména mládežnického mentoringu a následně byl prostor věnován charakteristikám, díky kterým může být vytvořen kvalitní, a tedy i efektivní mentorský vztah. Celá literárně-přehledová část byla zakončena kapitolou o oblastech, jež může mládežnický mentoring pozitivně ovlivňovat.

Empirickou část tvoří kvantitativní výzkum s kvaziexperimentálním designem, jehož cílem bylo ověřit efektivitu mládežnického mentoringu, která bývá zahraničními studiemi dokládána. Výzkum probíhal v mentoringovém programu *Ve dvou se to lépe táhne* organizace Lata a zúčastnilo se ho 17 mentees ve věku 12-25 let. Na základě odborné literatury byly pojmenovány tři vztahové kompetence, na něž jsme předpokládali, že mentoring bude mít pozitivní vliv – komunikace, vztah k druhému a vztah k sobě. Byly určeny také tři proměnné, které jsou nejčastěji zkoumány z pohledu jejich vlivu na efektivitu mentoringu. Těmito proměnnými byly dlouhodobost vztahu (určena jako 6 a více měsíců trvající vztah), pravidelnost schůzek (určeno jako 2 a více schůzek za měsíc) a předčasné ukončení v programu (určeno jako ukončení v průběhu 1-3 měsíců). Následně byl vytvořen unikátní dotazník, který se zaměřoval na hodnocení daných kompetencí. Položky v dotazníku byly formulovány behaviorálně tak, aby na ně mohl mentor na základě kontaktu s menteeem po každé proběhlé schůzce odpovědět. Kvantitativní analýza dat nepotvrdila signifikantní efekt mentoringu na zkoumané vztahové kompetence. Stejně tak nebyl zjištěn signifikantní vliv pravidelnosti schůzek ani předčasného ukončení v programu na dané kompetence. Byl však potvrzen signifikantní vliv dlouhodobého zapojení na kompetenci vztah k druhému, přičemž dlouhodobě zapojení mentees byli svými mentory hodnoceni v této kompetenci signifikantně lépe než mentees zapojení pouze krátkodobě. U většiny analýz bylo však dosaženo velké odhadované velikosti účinku, kterou by bylo třeba ověřit návazným výzkumem s větším počtem participantů.



Přínosem provedeného výzkumného projektu je posunutí odborného poznání v oblasti mládežnického mentoringu v České republice. Výsledky mohou být využity také v rámci organizace Lata, ve které výzkum probíhal. Budoucí výzkum by se pak mohl zaměřovat na hlubší poznání trendů popsaných v tomto výzkumném projektu, na dlouhodobější sledování dopadů mentoringu či na další oblasti, na které dle odborné literatury může mít mentoring pozitivní dopad.

## Reference

- Alarcón, X., Bobowik, M., & Prieto-Flores, Ó. (2021). Mentoring for improving the self-esteem, resilience, and hope of unaccompanied migrant youth in the Barcelona metropolitan area. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(10), 5210. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105210>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Brumovská, T., & Seidlová Málková, G. (2010). *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Portál.
- Brumovská, T., & Seidlová Málková, G. (2020). Characteristics, quality features and dynamics in formal youth mentoring relationships: The Rhodes model revisited. *Československá psychologie*, *64*(2), 197-211.
- Břízová, B. (2018). *Manuál dobrovolnického mentoringového programu Pět P/BBBS*. Mgr. Bc. Hana Hudáková Dis..
- Burton, S., Raposa, E. B., Poon, C. Y. S., Stams, G. J. J. M., & Rhodes, J. (2022). Cross-age peer mentoring for youth: A meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, *70*(1-2), 211-227. doi:10.1002/ajcp.12579
- Christensen, K. M., Hagler, M. A., Stams, G. J., Raposa, E. B., Burton, S., & Rhodes, J. E. (2020). Non-specific versus targeted approaches to youth mentoring: A follow-up meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, *49*, 959-972. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01233-x>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Darling, N., Hamilton, S., Toyokawa, T., & Matsuda, S. (2002). Naturally occurring mentoring in Japan and the United States: Roles and correlates. *American Journal of Community Psychology*, *30*, 245–270. <https://doi.org/10.1023/A:1014684928461>
- Deutsch, N. L., & Spencer, R. (2009). Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships. *New Directions for Youth Development*, *121*, 47-70. <https://doi.org/10.1002/yd.296>

- DeWit, D. J., DuBois, D., Erdem, G., Larose, S., & Lipman, E. L. (2016). The role of program-supported mentoring relationships in promoting youth mental health, behavioral and developmental outcomes, *Prevention Science*, *17*(5), 646-657. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0663-2>
- DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (2005). Youth mentoring: theory, research, and practice. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (s. 3-14). SAGE Publications.
- DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (2014). Youth mentoring in contemporary perspective. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring – second edition* (s. 3-13). SAGE Publications.
- DuBois, D. L., & Neville, H. A. (1997). Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits. *Journal of Community Psychology*, *25*(3), 227-234. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199705\)25:3<227::AID-JCOP1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199705)25:3<227::AID-JCOP1>3.0.CO;2-T)
- Dutton, H. (2018). Mentor self-disclosure in youth mentoring relationships: A review of the literature about adults disclosing to non-familial adolescents in intervention settings. *Adolescent Research Review*, *3*(1), 57-66. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0065-0>.
- Dutton, H., Bullen, P., & Deane, K. L. (2019). „It is OK to let them know you are human too“: Mentor self-disclosure in formal youth mentoring relationships. *Journal of Community Psychology*, *47*(4), 943-963. <https://doi.org/10.1002/jcop.22165>
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, *72*(2), 254-267. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>
- Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (1999). Mediated learning experience: A Theoretical review. In R. Feuerstein, P. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychological and learning implications* (s. 3-52). Freund Publishing House Ltd.

- Goldner, L., & Scharf, M. (2014). Attachment security, the quality of the mentoring relationship and protégés' adjustment. *The Journal of Primary Prevention, 35*(4), 267–279. <https://doi.org/10.1007/s10935-014-0349-0>
- Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 199-219. <https://doi.org/10.1023/A:1014680827552>
- Haft, S. L., Chen, T., LeBlanc, C., Tencza, F., & Hoeft, F. (2019). Impact of mentoring on socio-emocional and mental health outcomes of youth with learning disabilities and attention-deficit hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Mental Health, 24*(4), 318-328. <https://doi.org/10.1111/camh.12331>
- Hagler, M. A., & Rhodes, J. E. (2018). The long-term impact of natural mentoring relationships: A counterfactual analysis. *American Journal of Community Psychology, 62*(1-2), 175-188. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12265>
- Hinton, P. R., McMurray, I., Brownlow, C. (2004). *SPSS Explained*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203642597>
- Interagency Working Group on Youth Programs (n.d.). *Types of mentoring relationships*. Získáno 14. října 2022 z: <https://youth.gov/youth-topics/mentoring/types-mentoring-relationships>
- Karcher, M. J. (2014). Cross-age peer mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring – second edition* (s. 233-258). SAGE Publications.
- Keller, T. E. (2005). The stages and development of mentoring relationships. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (s. 82-99). SAGE Publications.
- Keller, T. E., & Blakeslee, J. E. (2014). Social networks and mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring – second edition* (s. 129-142). SAGE Publications.
- Larose, S. & Tarabulsky, G. M. (2014). Academically at-risk students. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring – second edition* (s. 30–43). SAGE Publications.

- Lata – programy pro mládež a rodinu, z.ú. (n. d.-a). *Jsem odborník*.  
<https://www.lata.cz/sluzby/odbornici-2/>
- Lata – programy pro mládež a rodinu, z.ú. (n. d.-b). *Historie Lata – jak šel čas*.  
<https://www.lata.cz/o-nas/historie-laty-jak-sel-cas/>
- Lau, W. S. Y., Zhou, X., & Lai, S. M. K. (2017). The development of mentoring-relationship quality, future-planning style, and career goal setting among adolescents from a disadvantaged background. *PsyCh Journal*, 6(1), 76-82. <https://doi.org/10.1002/pchj.152>
- Marino, C., Santinello, M., Lenzi, M., Santoro, P., Bergamin, M., Gaboardi, M., Calcagní, A., Altoé, G., & Perkins, D. G. (2020). Can mentoring promote self-esteem and school connectedness? An evaluation of the Mentor-UP Project. *Psychosocial Intervention*, 29(1), 1-8. <https://doi.org/10.5093/pi2019a13>
- McDowell, D. J., Kim, M., O’Neil, R., & Parke, R. D. (2002). Children’s emotional regulation and social competence in middle childhood. *Marriage & Family Review*, 24(3-4), 345-364. [https://doi.org/10.1300/J002v34n03\\_07](https://doi.org/10.1300/J002v34n03_07)
- Miller, H., & Griffiths, M. (2005). E-Mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (s. 300-313). SAGE Publications.
- Morrow, K. V., & Styles, M. B. (1995). *Building relationships with youth in program settings: A study of Big Brothers/Big Sisters*. Public/Private Ventures.
- Národní institut dětí a mládeže. (2008). *Mládež České republika: Informační publikace o dětech a mládeži v České republice*. Česká rada dětí a mládeže.
- Noam, G. G., Malti, T., & Karcher, M. J. (2014). Mentoring relationships in developmental perspective. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (s. 99-115). SAGE Publications.
- Pinkerton, J. & Dolan, P. (2007). Family support, social capital, resilience and adolescent coping. *Child & Family Social Work*, 12(3), 219-228. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2007.00497.x>
- Poon, C. Y. S., Christensen, K. M., & Rhodes, J. E. (2021). A meta-analysis of the effects of mentoring on youth in foster care. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 1741-1756. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01472-6>

- Projekt ENCOUNTER. (2022, 10. listopadu). *Shrnutí projektu*.  
<https://encounter.mentoring.cuni.cz/FHSE-41.html>
- Pryce, J., & Keller, T. E. (2012). An investigation of volunteer-student relationship trajectories within school-based youth mentoring programs. *Journal of Community Psychology*, *40*(2), 228-248. <https://doi.org/10.1002/jcop.20487>
- Raposa, E. B., Rhodes, J., Stams, G. J. J. M., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., Sykes, L. A. Y., Kanchewa, S., Kupersmidt, J., & Hussain, S. (2019). The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*, 423-443. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Harvard University Press.
- Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science*, *17*(4), 254-258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00585.x>
- Sdružení D, z.ú. (n. d.). *Vrstevnícké provázení*. <https://www.sdruzeni.cz/vrstevnicke-provazeni>
- Soukup, P., & Kočvarová, I. (2016). Velikost a reprezentativita výběrového souboru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, *26*(3), 512-536. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-512>
- Spencer, R. (2006). Understanding the mentoring process between adolescents and adults. *Youth & Society*, *37*(3), 287-315. <https://doi.org/10.1177/0743558405278263>
- Spencer, R., Gowdy, G., Drew, A. L., McCormack, M. J., & Keller, T. E. (2020). It takes a village to break up a match: A systematic analysis of formal youth mentoring relationship endings. *Child & Youth Care Forum*, *49*(1), 97-120. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09520-w>
- Tolan, P. H., Henry, D. B., Schoeny, M. S., Lovegrove, P., & Nichols, E. (2014). Mentoring programs to affect delinquency and associated outcomes of youth at risk: A comprehensive meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, *10*(2), 179-206. <https://doi.org/10.1007/s11292-013-9181-4>

- Urban, M. (2019). Psychologické potreby autonómie, kompetencie a spolupatričnosti v koučingu, mentoringu a supervízii. In K. Urban (Ed.), *Psychológia pre poradcov a poradkyne: Teoretické východiská a na riešenie zamerané techniky* (s. 61-100). Praha: Institut vzdelávání a poradenství ČZU. ISBN 978-80-213-2994-2.
- Van Dam, L., Smit, D., Wildschut, B., Branje, S. J. T., Rhodes, J. E., Assink, M., & Stams, G. J. J. M. (2018). Does natural mentoring matter? A multilevel meta-analysis on the association between natural mentoring and youth outcomes. *American Journal of Community Psychology*, *62*(1-2), 203-220. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12248>
- Van Den Berg, R. G. (n. d.). *Effect size in statistics – The ultimate guide*. SPSS Tutorials. <https://www.spss-tutorials.com/effect-size/>
- Younginer, S. T., & Elledge, L. C. (2021). Mentor personality and attachment as correlates of youth mentoring relationship quality within a school-based mentoring intervention: The moderating role of negative interactions. *Journal of Community Psychology*, *49*(7), 2569-2589. <https://doi.org/10.1002/jcop.22654>
- Youth.gov. (n. d.). *Types of mentoring relationships*. <https://youth.gov/youth-topics/mentoring/types-mentoring-relationships>
- Zillberstein, K., & Spencer, R. (2017). Breaking bad: an attachment perspective on youth mentoring relationship closures. *Child & Family Social Work*, *22*(1), 67-76. <https://doi.org/10.1111/cfs.12197>

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1 .....	19
Obrázek 2 .....	21



## Seznam tabulek

Tabulka 1 .....	52
-----------------	----

## Seznam grafů

Graf 1 .....	54
Graf 2 .....	54
Graf 3 .....	55
Graf 4 .....	57
Graf 5 .....	58
Graf 6 .....	59
Graf 7 .....	60
Graf 8 .....	61
Graf 9 .....	62
Graf 10 .....	63
Graf 11 .....	64
Graf 12 .....	65
Graf 13 .....	66
Graf 14 .....	67
Graf 15 .....	68
Graf 16 .....	69
Graf 17 .....	70
Graf 18 .....	71
Graf 19 .....	72