

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ



Kristýna Gajová

**Funkce a vnímané přínosy přirozených mentorů v životech dětí a  
dospívajících ve věku od 11 do 16 let**

*Bakalářská práce*

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Tereza Javornicky Brumovská, M. A., PhD.

Katedra psychologie a věd o životě

Praha 2024

This publication is published as part of students' training in project ENCOUNTER with funding received from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreement H2020-MSCA-ST-IF-2020 No. 101027291

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Kristýna Gajová

## Poděkování

V první řadě bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce paní Mgr. Tereze Javornický Brumovské, M.A., PhD., za její odborné vedení a cenné rady v průběhu zpracování práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině, která mě podporovala po celou dobu studia.

## ABSTRAKT

Bakalářské práce se zaměřuje na funkce přirozených mentorů ve vnímání dětí a dospívajících od jedenácti do šestnácti let. Cílem práce je prozkoumat subjektivní zkušenosti dětí a dospívajících s jejich přirozenými mentory a rozšířit poznání o přirozeném mentoringu v rámci této věkové skupiny v českém kontextu. Za účelem hlubšího porozumění byla použita kvalitativní metodologie s využitím kvalitativních a participativních metod. Výzkumu se zúčastnilo deset participantů od jedenácti do šestnácti let. Data byla sbírána pomocí polostrukturovaného rozhovoru s narativním přístupem a následně analyzována s pomocí tematické analýzy. Výsledky ukazují, že přirození mentoři zastávali rozmanité funkce v oblasti vzdělávání, získávání dovedností a emoční opory, přičemž někteří přirození mentoři prostupovali všemi zmíněnými oblastmi. Přirození mentoři v životech dětí a dospívajících poskytovali podporu v těžkých situacích, zpříjemňovali každodenní život a figurovali jako vzory pro budoucí já svých mentees.

## KLÍČOVÁ SLOVA

Přirozený mentor, přirozeně mentoringový vztah, dospívání, tematická analýza, participativní metody, přístup zaměřený na dospívající, neformální vzdělávání

## ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on the roles of natural mentors in the perception of children and adolescents aged eleven to sixteen. The aim of the thesis is to explore the subjective experiences of children and young people with their natural mentors a to expand knowledge about natural mentoring within this age group int the Czech context. In order to gain a deeper understanding, a qualitative metodology was used employing qualitative and participatory methods. Ten participants aged eleven to sixteen took part in the research. Data were collected through semi-structured interviews and with a narrative approach and subsequently analyzed using thematic analysis. The result indicated that natural mentors performer diverse functions in the areas of education, skills acquisition and emocional support, with some natural mentors intersecting all of these areas. Natural mentors in lives of children and adolescents provided support in difficult situations, enhanced everyday life, and served as role models for the future selves of their mentees.

## KEY WORDS

Natural mentor, natural mentoring relationship, children and young people, thematic analysis, participatory methods, youth-centered approach, informal education

## SLOVNÍK POJMŮ

CET – Cognitive evaluation theory – Teorie kognitivní evaluace

BBBS – Big Brother Big sister – mezinárodní mentoringová organizace

Pět P – Pomoc, Přátelství, Podpora, Péče a Prevence – česká mentoringová organizace

Lata – česká mentoringová organizace

SDT – Selfdeterminatory theory – Sebedeterminační teorie

VIP – Very important person – Velmi významný dospělý

YIM – Yout initiated mentoring – Mentoring z vlastní iniciativy dospívajícího

NMRs – Natural mentoring relationships – přirozeně mentoringové vztahy

Child centered approaches – Přístupy orientované na dítě

Bonding mentors – Mentoři se silnou vazbou

Bonding social capital – Sociální kapitál silného pouta, v sociologii také svazující

Bridging mentors – Mentoři se slabou vazbou

Bridging social capital – Sociální kapitál slabého pouta, v sociologii také přemostňující

Formal mentoring – Formální mentoring

Mentee – Méně zkušený partner mentorského vztahu

Resilience – odolnost

Role model – Vzor

Participatory approaches – Participativní přístupy

Protége – Méně zkušený partner mentorského vztahu v oblasti byznysu a dalších profesí

Social capital – Sociální kapitál

Significant Adult – Významný dospělý

Supprtive Adults – Podporující dospělý

Trusted adult – důvěryhodný dospělý

Well-being – Celková psychická pohoda

Youth – Dospívající

# Obsah

<b>I. ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>II. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
1. VYMEZENÍ MENTORINGU PRO DĚTI A DOSPÍVAJÍCÍ .....	9
1.2. TEORIE G.H.MEADA - MENTORING & GENERALIZED OTHER.....	9
1.3. DRUHY MENTORINGU PODLE FUNKCE A PROSTŘEDÍ VZNIKU.....	10
2. PŘIROZENÝ MENTORING .....	10
2.2. TYPY MENTORŮ – MENTOŘI SE SILNOU VAZBOU A SLABOU VAZBOU .....	13
2.3. PŘÍNOSY A FUNKCE MENTORŮ.....	14
2.3.1. <i>Benefity přirozeného mentoringu</i> .....	14
2.3.2. <i>Procesy uvnitř kvalitních mentoringových vztahů</i> .....	14
2.3.2.1. Modelu působení mentoringových vztahů Rhodes.....	15
2.3.2.2. Vývoj a pěstování přirozeně mentorských vztahů podle Deutschové .....	16
2.3.3. <i>Mezery</i> .....	18
3. SEBEDETERMINAČNÍ TEORIE A TEORIE KOGNITIVNÍ EVALUACE.....	18
4. MENTORING V PRAXI .....	20
4.1. MENTORING JAKO METODA INTERVENCE V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH PRO DĚTI A DOSPÍVAJÍCÍ .....	20
4.2. MENTORING Z VLASTNÍ INICIATIVY DOSPÍVAJÍCÍHO .....	21
<b>III. EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>22</b>
5. METODOLOGIE VÝZKUMU .....	22
5.1. VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÁ OTÁZKA .....	22
5.2. VÝBĚR VZORKU .....	23
5.3. VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	24
5.4. VÝZKUMNÝ DESIGN.....	25
5.4.1. <i>Narativní přístup</i> .....	25
5.4.2. <i>Využití participativních metod při sběru dat</i> .....	25
5.5. ETIKA VÝZKUMU.....	26
5.5.1. <i>Proces sběru dat s dětmi a dospívajícími</i> .....	27
5.5.2. <i>Reflexivní proces</i> .....	28
5.6. PROCES SBĚRU DAT .....	28
5.7. ANALÝZA DAT.....	30
5.8. LIMITY.....	32
6. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE .....	33
6.1. TÉMA 1: VZDĚLÁVÁNÍ .....	34
6.1.1. Mentoři jako obecné vzory vzdělanosti .....	34
6.1.2. Mentoři ze vzdělávacích profesí .....	36
6.2. TÉMA 2: DOVEDNOSTI .....	38
6.3. MENTOŘI A PROFESNÍ FUNKCE SPOJENÉ S DĚTMI.....	40
6.4. TÉMA 3: EMOCE .....	41
6.4.1. Mentoři v každodenním životě .....	41
6.4.2. Mentoři v těžkých životních situacích.....	43
6.5. RODINNÉ ZÁZEMÍ A ROLE MENTORŮ.....	46
6.6. SHRNUTÍ.....	47
<b>7. DISKUZE</b> .....	<b>48</b>
<b>IV. ZÁVĚR</b> .....	<b>52</b>
<b>REFERENCE</b> .....	<b>53</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>62</b>



## I. Úvod

Přirozený mentoring je v zahraničí dnes již často diskutovaným tématem s přesahy do praxe v rámci intervencí pro sociálně znevýhodněné děti a dospívající. V našem kontextu však povědomí o této problematice není příliš rozšířené. Výzkum přirozeného mentoringu, ze kterého mentoringové intervence vycházejí, se orientoval především na dospívající v přechodu do dospělosti či ohrožené jedince, ale opomínal věkovou skupinu dětí a dospívajících pod šestnáct let. Tato bakalářská práce proto přispívá k balíčku vědomostí přirozeného mentoringu v českém kontextu se zaměřením na funkce a přínosy přirozených mentorů z perspektivy dětí a dospívajících pod šestnáct let.

Teoretická část bakalářské práce se opírá o dosavadní výzkumy v oblasti přirozeného mentoringu. Pro kontext nastiňuje fenomén mentoringu a dále se věnuje konkrétně přirozenému mentoringu, jeho definici a typům přirozených mentorů. Rozebírá přínosy těchto vztahů a také jednotlivé procesy probíhající uvnitř vztahů, které napomáhají jejich formování a udržování. Dále mentoring propojuje se sebedeterminační teorií (SDT) a teorií kognitivní evaluace (CET) Ryana a Deciho (1985). Nakonec představuje praktické implikace výzkumu pro současné intervence.

Empirická část pojednává o zvolené kvalitativní metodologii s narativním přístupem a propojení s participativními přístupy. Data byla získána formou polostrukturovaných rozhovorů a následně analyzována s pomocí tematické analýzy a prohlubuje poznatky ohledně přirozených mentorských vztahů v subjektivním pojetí dětí a dospívajících. Výsledky jsou prezentovány jako témata, společná ve zkušenosti a vnímání dětí a dospívajících. Zaměřuje se na funkce přirozených mentorů v životě dětí a dospívajících z pohledu respondentů.

## II. Teoretická část

### 1. Vymezení mentoringu pro děti a dospívající

Slovo mentor se poprvé objevilo v Homérově eposu *Odysseia*, kde Mentór byl přítelem ithackého krále Odyssea či také převtělením bohyně Athény, jež měl za úkol převzít opatrovnictví jeho syna Télemacha, poté co otec odjel do Trójské války (Freedman, 1993). Již z tohoto příběhu vyplývá, že mentor je starší a zkušenější člověk, který životem provází svého méně zkušeného svěřence. Tento původní význam si termín mentor drží dodnes. Mentor je starší a zkušenější člověk, který nás provází životem nebo jen jeho určitou částí (DuBois & Karcher, 2005). Podle Rhodes (2002) je mentoringový vztah dynamický: v průběhu času se vyvíjí a mění, je to asymetrické a zároveň reciproční spojení. Mentoring pozitivně ovlivňuje menteeho socio-emocionální a kognitivní stránku a vývoj identity a celkově u dětí a dospívajících vede k zvýšení stupně well-beingu (Rhodes, 2005).

Jako příklad mentoringového vztahu z historie bychom mohli uvést Aristotela a Alexandra Velikého či malíře Gustava Klimta s Egonem Schielem. V renesanci v roli mentorů působili mecenáši, kteří podporovali mladé, talentované umělce a další nadané lidi (Eby a kol., 2007). Eby a kol. (2007) uvádí, že se mentoring vyskytuje také v médiích. Dallos a Comley-Ross (2005) jako příklad mentoringu v rámci médií uvádějí například vztah fiktivních postav Batmana a Robina.

### 1.2. Teorie G.H.Meada- Mentoring & Generalized Other

S mentoringem se pojí teorie G.H. Meada z 50.let 20.století, podle něhož existují dva procesy socializace dítěte: primární a sekundární (Charon, 1991). Primární socializace se odehrává od narození dítěte uvnitř rodiny, s rodiči a dalšími lidmi v blízkosti dítěte a je založena silným emocionálním poutu (Hill, Tisdal, 1997). Sekundární socializace nastupuje s postupem času, s tím, jak se dítě zapojuje do širší sociální sítě. V rámci sekundární socializace vzniká abstraktní figura obecného dospělého (generalised other), která reprezentuje soubor společenských a kulturních pravidel, zákonů a principů společnosti, ve které dítě vyrůstá, obecný dospělý je tedy výsledkem sociálních interakcí dítěte (Charon, 1991).

Mentoring je součástí procesu sekundární socializace, cílem je podpořit zdravý vývoj dítěte či mladého člověka, který od svého mentora může přebírat vzory chování a internalizovat je

(Brumovská&Seidlová Málková, 2010). Díky mentoringu dochází k rozvoji mezilidských vztahů a identit. Skrze mentorův přístup také může dojít k tzv. korektivní emoční zkušenosti, která může menteeovi pomoci k znovunabytí důvěry ve vztahy s dalšími dospělými (Rhodes, 2002).

### 1.3. Druhy mentoringu podle funkce a prostředí vzniku

Mentoring se může objevovat v různých životních fázích, podle toho pak rozlišujeme také akademický či pracovní mentoring. Mentoring můžeme rozdělit také podle prostředí vzniku na přirozený, který se vyskytuje v přirozených sociálních prostředích a mezilidských vztazích a na formální mentoring (Formal mentoring), který zprostředkovává třetí strana. Podle DuBoise a Karchera (2005) by však mentoringový vztah měl mít tři znaky: (1) Mentor je zkušenější než mentee. (2) Mentor provází menteeho, což vede k jeho osobnímu růstu a rozvoji. (3) Mentor si s menteeem vytváří emocionální vztah založený na důvěře. A to bez ohledu na to, zda vznikl přirozeně nebo formálně.

## 2. Přirozený mentoring

Dále se budeme zaměřovat na přirozené mentory. Jak sami dospívající definují, jejich mentoři se od ostatních lidí v okolí liší tím, že dosahují jistého stupně významnosti, kterého ostatní dospělí nedosahují (Deutsch a kol., 2020).

Přirozený mentoringový vztah je typ vztahu mezi dítětem či dospívajícím a dospělým, který vzniká v rámci sociálního okruhu dospívajícího a zahrnuje přítomnost pečujícího a podporujícího dospělého, mimo jeho rodiče (Thomson a kol, 2016). Mentee si svého přirozeného mentora v okruhu svých kontaktů hledá sám, což znamená, že „přirozený mentor neprochází žádným výcvikem, nemá žádné „mentorské“ vzdělání ani není za svojí podporu menteeovi placen, ale formuje vztah přirozeně a nezištně bez přítomnosti třetí zprostředkující strany“ (Bennetts, 2003). Přirozený mentor je typicky starší, moudřejší průvodce, který směřuje, podporuje a povzbuzuje svého mladšího a méně zkušeného menteeho, pomáhá rozvíjet jeho talenty, cíle a přispívá k jeho well-beingu (Van Dam a kol., 2019).

Podle studií Zimmerman a kol. (2002) vztah s přirozeným mentorem našlo 52% ze 770 dotázaných dospívajících, ve studii DuBois a Silverthorn (2005) přirozeného mentora reportovaly přibližně tři čtvrtiny (72,9%) náhodně vybraného vzorku respondentů (n=2323) z Národní longitudinální studie zdravých adolescentů z USA.

Podle výzkumu Brumovské (2024) si mladí lidé mají tendenci si hledat mentory shodného pohlaví. Přírozenými mentory mohou být například učitelé, trenéři, sousedé či příslušníci širší rodiny (Zimmerman a kol., 2005). Podle studie DuBois a Silverhorn (2005) bylo zjištěno, že více než 40% přírozených mentorů jsou členové rodiny (starší sourozenci, prarodiče, strýc či teta). Vysoký počet přírozených mentorů 69.4% mezi příbuznými ukazuje také výzkum Mirović (2021) z Chorvatska. Početnou skupinou byli také učitelé nebo odborní poradci 26%, další lidé působící jako mentoři byli trenéři, členové církve, zaměstnavatelé, spolupracovníci, rodiče kamarádů, lékaři či terapeuti (DuBois, Silverthorn, 2005). Naopak výsledky posledního výzkumu Brumovské (2024) ukazují, že děti a dospívající své mentory nejčastěji nalézají mezi svými vrstevníky a staršími kamarády.

Zde bych ráda zmínila také vnímané osobnostní kvality mentorů. Tedy jak svého mentora děti a dospívající obecně popisují. Podle výsledků výzkumu Brumovské (2024) děti a dospívající své přírozené mentory nejčastěji popisují jako „dobrého člověka“, který je laskavý a podporující (35,3% dotázaných (n= 533)). Svě mentory dále označovali jako: všímavé, empatické, milé, hodné a přátelské. Podobně studie Munson a kol. (2010) mezi nejváženější osobnostní kvality přírozených mentorů řadila pohodovost, laskavost a přístupnost, zásadním rysem také bylo, že mají pochopení. Tyto vlastnosti pak mohly přispět k tomu, že děti a dospívající svým mentorům a jejich radám důvěřovaly. Ve studii mentoringu iniciovaném dospívajícím (YIM) zjistili že dospívající, kteří hledají přírozeně mentorský vztah, vyhledávají dospělé, které vnímají jako konsistentní, spolehlivé a se kterými sdílí podobné zájmy (Spencer a kol., 2016). Společné zájmy se ukázaly být hodnotné ve studii Brumovské (2024), tyto aktivity mentora s mentem sbližovaly a pomáhaly jim překonat věkové rozdíly. Podle studie Brumovské (2024) děti a dospívající také oceňují smysl pro humor jejich mentorů, označují je jako zábavné, což také zpříjemňovalo společné aktivity a usnadňovalo učení nových informací a dovedností. V neposlední řadě pak své mentory označovali jako vzdělané a moudré.

V oblasti přírozeného mentoringu prozatím chybí teoretická konceptualizace, která by sjednotila jednotlivé poznatky o této problematice, což se odráží i na neurčitěm označování mentorů napříč literaturou. Setkáváme se zde s označeními, které zachycují stejné principy jako přírozený mentor, například: významný dospělý (Significant Adult) (Galbo, 1986), velmi významný nerodičovský dospělý (Very Important Non-parental Adult, VIP) (Haddad & Greenberger, 2010), vzor (Role Model) (Greeson a kol., 2010), podporující dospělí (Supportive Adults) (Koper a kol., 2023), důvěryhodný dospělý (Trusted adult) (Frederick a kol., 2023).

Pro účely této práce budu využívat pouze termínu přirozený mentor a přirozený mentoring (=NMRs, natural mentoring relationships), který využívá největší část akademiků v této oblasti (Spencer, 2007; Zimmerman a kol., 2005).

Mentee je termín označující mentorova méně zkušeného partnera v mentorském vztahu. Dále existuje termín protége, který se využívá spíše v oblasti byznysu a jiných profesí (učitelé, zdravotní sestry atp.). Tento vztah je více zaměřený na rozvoj kariéry a profesních dovedností, u termínu mentee je cílem vztahu rozvoj osobních psychosociálních a kognitivních dovedností a kompetencí dítěte či dospívajícího (Brumovská, 2007). V českém prostředí se často objevuje termín „chránělec“ či „svěřenec“ (Brumovská & Seidlová Málková, 2010).

Zájem o roli přirozených mentorů v životech ohrožených dětí vzrostl po publikování průlomové longitudinální studie havajských dětí ze znevýhodněných ostrovních komunit vedené Werner a Smith (1982). Zjistili, že přítomnost stálého pečovatele či přirozeného mentora je klíčová k úspěšnému přechodu dospívajícího do dospělosti. Následné studie Garmezy (1985), Rutter a Gillera (1983) upoutaly pozornost také k tomu, že přítomnost alespoň jednoho dospělého, mimo rodiče, který poskytuje stálou podporu, přispívá k posílení resilience mladého člověka. Významná byla také studie Rhodes a kol. (1992) mezi mladými africko-americkými a latinsko-americkými matkami, kde přirození mentoři fungovali jako katalyzátory k získávání podpory a nárazníky proti stresujícím aspektům jejich životů. Studie Zimmermana a Bingenheimera (2002) zahrnující 770 dospívajících ze Spojených států zjistila, že 52% tázaných studentů, kteří uvedli, že mají přirozeného mentora, mělo pozitivnější přístup ke škole a vynakládalo v ní větší úsilí, méně užívalo marihuanu a také páchalo méně nenásilných deliktů. Meta-analýza Van Dama a kol z roku 2018 se soustředovala na čtyři domény: akademické a profesní dovednosti, sociálně-emocionální vývoj, fyzické zdraví a psychologické problémy. Bylo zjištěno, že míra efektů přirozeného mentoringu je vyšší u mentorů se zkušenostmi s pomáhajícími profesemi a že kvalitní mentoringové vztahy, spojované s vyšší mírou podpory, zvyšovaly pozitivní výsledky dospívajících (Van Dama a kol, 2018).

V českém prostředí výzkum přirozeného mentoringu nemá příliš velkou tradici, v současné době je na toto téma vedeno několik studií a aktivit v praxi školních intervencí vedených Mgr. Terezou Javornicky Brumovskou, M.A., Phd. Například H2020-MSCA-ST-IF-2020 projekt č. 101027291 ENCOUNTER Experiences of Youth in Natural mentoring relationships, který byl

v letech implementace (2021-2023) hostovaný katedrou Psychologie a věd o životě na FHS UK.

## 2.2. Typy mentorů – mentoři se silnou vazbou a slabou vazbou

Přirozené mentory lze rozčlenit do dvou kategorií – na mentory se silnou a slabou vazbou (bonding mentors, bridging mentors). Toto rozdělení sleduje teorii sociálního kapitálu (Bourdieu, 1977) a rozlišuje přirozeně mentoringové vztahy podle jejich role v podpoře sociálního kapitálu slabého a silného pouta (Raposa a kol., 2018). Mentoři se silnou vazbou se s velkou pravděpodobností pohybují ve stejném sociálním kruhu jako jejich mentee a mají podobné zdroje (Raposa a kol., 2018). Mezi tento typ mentorů spadají prarodiče, strýc či teta, starší sourozenci, přátelé či sousedi (Raposa a kol., 2018; Gowdy & Spencer, 2021).

Naopak mentoři se slabou vazbou, kteří se nepohybují ve stejném sociálním kruhu, se vyznačují potenciálem poskytnout nový sociální kapitál a zdroje, patří zde například učitelé, trenéři, rodiče kamarádů, náboženští vůdci, spolupracovníci, zaměstnavatelé, terapeuti či sociální pracovníci (Raposa a kol., 2018, Van Dam a kol., 2018). Většinou zde spadají dlouhodobé vztahy mezi dospívajícím a dospělým, které vznikají v rámci institucí či organizací, kde je formování vztahu součástí popisu práce (Hagler, 2018; Salazar, 2011).

Výsledky Haglera a Rhodes (2018) ukazují, že rozdílné typy vazby se pojí s rozdílnými výsledky mentoringového vztahu v dospělosti. Přítomnost mentora se silnou vazbou se pojila s vyšší mírou sociální podpory a nižším příjmem, naopak mentoringové vztahy se slabou vazbou se pojily s dosažením vyššího vzdělání, vyšších příjmů i občanské angažovanosti, ne však se sociální podporou či jinými psychosociálními výsledky (Hagler & Rhodes., 2018).

Podle DuBoise a Silverthorna (2005a) jsou mentoringové vztahy se slabou vazbou efektivnější, protože zvyšují sociální kapitál dospívajícího a poskytují mu nové perspektivy. Silné mentorské vazby byly spojované s větším množstvím přátel v průběhu adolescence, které zvyšovaly psychosociální wellbeing i v pozdějších částech života. Ukazuje se, že přítomnost mentora se silnou vazbou může podpořit jedincovu schopnost v průběhu života udržovat blízké vztahy i mimo nukleární rodinu (Hagler & Rhodes., 2018).

## 2.3. Přínosy a funkce mentorů

### 2.3.1. Benefity přirozeného mentoringu

Míru přínosů přirozených mentoringových vztahů je složité určit, jelikož tyto vztahy nemůže me oddělit od ostatních vztahů (s rodiči, vrstevníky, učiteli atp.), které na mladého člověka působí (Rhodes, 2002). Mentoři však mohou mít vliv na mnoho oblastí života svého menteeho a na jeho celkovou pohodu (Brady a kol., 2017). Tyto pozitivních dopady zahrnují zlepšení vzdělávací, profesní, behaviorální i psychosociální úrovně (McDonald & Lambert, 2014, Miranda-Chan a kol., 2016). Také podle meta-analýzy Van Dama a kol. (2018) byla přítomnost přirozených mentorů spojována s pozitivními výsledky dospívajících v socio-emocionálním vývoji, akademické i pracovní oblasti, skrze procesy jako sounáležitosti, sociální podpory či nabyté autonomie v přirozeně mentoringových vztazích (Van Dam a kol., 2018). Mladí lidé s přirozenými mentory dosahují vyšší úrovně v akademické sféře – jsou angažovanější, mají lepší známky a vyšší cíle (McDonald & Lambert, 2014, Miranda-Chan a kol., 2016). Dále se ukazuje, že tráví více času dobrovolnictvím a mají větší pravděpodobnost, že se sami stanou přirozeným mentorem pro ostatní (Hagler & Rhodes, 2018), také mají kvalitnější vztahy s ostatními, především v oblasti blízkých přátelství (Miranda-Chan a kol., 2016). Dospívající, kteří jsou podporováni svými přirozenými mentory při zvládnání složitých situací prokazují nižší stupně depresí a úzkostí a naopak mají vyšší sebevědomí (Hurd a kol., 2014). Snížení depresí a sebevražedných sklonů při přítomnosti přirozeného mentora prokazovala také studie mladých latinsko-amerických matek Rhodes a kol. (1994) a studie Ahrens a kol. (2008) u dospívajících v náhradní péči. Například studie Zimmermana a Bingenheimera (2002) však vztah mezi přítomností přirozeného mentora a výskytem úzkostí či depresí nepotvrdila. Podle DuBoise a Silverthorn (2005) se přítomnost přirozeného mentora také pojila s již zmíněným zvýšeným sebevědomím, dále relativně vysokou spokojeností a subjektivním well-beingem a také větší mírou fyzické aktivity.

### 2.3.2. Procesy uvnitř kvalitních mentoringových vztahů

V návaznosti na benefity přirozeného mentoringu se blíže podíváme na procesy, které přispívají k úspěšnému formování a průběhu kvalitního přirozeného mentoringového vztahu. Metaanalýza přirozeného mentoringu pro dospívající Van Dama a kol. z roku 2018 i metaanalýza Rapos a kol. z roku 2019, zabývající se mentoringovými programy, ukázaly, že dvojice, které reportovaly vyšší kvalitu a spokojenost ve vztahu, vykazovaly také silnější efekty

mentoringu ve všech zkoumaných oblastech (Raposa a kol., 2019, Van Dam a kol., 2018). Kvalita mentoringového vztahu tedy do velké míry určuje jaký efekt mentoring na dítě či dospívajícího bude mít. Například se ukázalo, že pokud je přirozený mentor seznámený s kulturním a osobním pozadím dospívajícího (tzn. stejná etnicita, stejné pohlaví) mohou lépe pochopit, co dospívající potřebuje a poskytnout lepší vedení (Whitney a kol., 2011). Většina výzkumů se však soustřeďuje na výsledky mentoringových programů a charakteristiky kvality vztahu, které uvádí například Rhodesová (důvěra, empatie, vzájemnost), jež nejsou jednoduše uchopitelné ani měřitelné.

#### 2.3.2.1. Modelu působení mentoringových vztahů Rhodes

Podle Modelu působení mentoringových vztahů Rhodes a kol. (2006) kognitivní rozvoj probíhá skrze nové aktivity a společné zážitky s mentorem, či podporou v akademické oblasti. Mentor by měl menteeho také podporovat v jeho vlastních nápadech, zvědavosti a stávajících zájmech. Rozvoj v sociální a emoční oblasti zahrnuje poskytování pozitivní zpětné vazby, upřímné péče a podpory a pomoc se zvládnutím emočně náročných situací. Mentor také pomáhá menteeemu rozšiřovat jeho sociální síť, společně mohou navštěvovat různé komunity, kluby či zájmové kroužky a seznamovat se tak s novými lidmi (Keller, 2014).

V tomto modelu je hlavní mechanismem pozitivní změny vztah, který nese kvality, již zmíněné, vzájemnosti, důvěry a empatie (Rhodes a kol., 2006). Dle tohoto modelu kvalitní mentoringový vztah menteeho ovlivňuje ve třech rovinách: socioemocionálním vývoji, kognitivním rozvoji a rozvoji identity a mezilidských vztahů. Čím více oblastí se mentorovi daří ve vztahu oslovovat a ovlivňovat, tím úspěšnější mentorský vztah je (Rhodes, 2002).

Chorvatský výzkumu Merkaš a Mirković (2021) na přirozeně mentoringových vztazích testoval a potvrdil Model působení mentoringových vztahů (Rhodes a kol., 2006) vytvořený pro formálně mentoringové vztahy. Tematická analýza 328 kódů odhalila tři hlavní typy podpory – podpora psychologického well-beingu, pozitivní identity a kognitivního well-beingu. Nejčastěji objevujícím se tématem v odpovědích adolescentů (40% všech odpovědí) byl osobní psychologický well-being. Odpovědi zahrnovaly různorodé způsoby, jak mentoři dospívajícím pomáhají se lépe cítit či poskytují emocionální a sociální podporu. Druhé téma s 33% všech odpovědí zahrnuje témata morálních dilemat (např. pomáhá mi rozhodnout, co je a co není správné), podporu správných rozhodnutí (podporuje mě ve cvičení, abych byl zdravý a staví můj charakter) a také fungují jako inspirace a vzory. Třetí téma zahrnuje odpovědi týkající se



kognitivních dovedností a vědomostí nebo podpory v oblastech spojených se školou, to tvořilo 26% odpovědí.

Je také důležité zdůraznit, jak dospívající vyzdvihují společné zájmy, které sdílí se svými mentory jako knihy či filmy, a které je s přirozenými mentory sblíží. Na základě společných zájmů často dochází k párování mentorů a mentees ve formálních mentoringových vztazích (Brady a kol., 2019), v přirozených mentoringových vztazích se toto však děje přirozeně a spontánně.

#### 2.3.2.2. Vývoj a pěstování přirozeně mentorských vztahů podle Deutschové

Studie Deutsch a kol. z roku 2020 identifikovala čtyři domény spojené úspěšným vývojem a udržováním přirozeně mentoringového vztahu:

1. čas a prostor k formování a udržování vztahu
2. role VIP (= přirozenému mentorovi a dále v textu termín převádím) a kontext vztahu
3. důvěra mezi mladým člověkem a jeho přirozeným mentorem
4. vztah jako bezpečný prostor, ve kterém se dospívající může vyjádřit.

První bod z velké části zahrnuje vědomí mladého člověka, že jeho mentor, je zde pro něj a pojí se s konzistentností mentora. Čas a prostor k budování vztahu byl často popisovanou bariérou v případě, že byl mentor časově vytížený, skončily společné hodiny ve škole či se jeden z dvojice přestěhoval. Také byl častým důvodem k rozpadu vztahu (Deutsch a kol, 2020). Významnost společně stráveného času pro kvalitu mentoringového vztahu vyzdvihoval již Hurd a Zimmerman (2010), kteří říkají, že čím častěji se dvojice společně setkává, tím lépe se poznají a tím větší má mentor poskytnout sociální oporu (Hurd&Zimmerman, 2010).

Druhý bod Deutsch a kol. (2020) vysvětlují na základě Bronfenbrennerova mikrosystému (Bronfenbrenner & Morris, 2006), kdy dospívající s většinou přirozených mentorů interagovali v různých životních kontextech, což pak také poskytovalo důležité příležitosti k vývoji vztahu. Pokud NMRs fungovali jen v jednom mikrosystému, například ve škole, vztah vykazoval virtuální či psychologické cross-kontextuální aspekty. Dospívající si s učiteli vyměňovali i informace, které se školy netýkaly, například si povídali o koníčcích.

Bronfenbrennerův socio-ekologický model (Bronfenbrenner & Morris, 2006) se často objevuje v kombinaci s teorií o sociálním kapitálu (Bourdieu, 1978), z nich pak vychází koncept „sociálního mentoringu“ (Prieto-Flores & Feu, 2020), který se zaměřuje na sociálně znevýhodněné a ohrožené děti dospívající v Evropě. Zároveň na základě tohoto modelu funguje mentoring z vlastní iniciativy dospívajícího (YIM) a jeho intervence, které v dospívajícím podporují aktivní hledání vlastních sociálních okruhů (Prieto-Flores & Feu, 2020).

Důvěra je třetím ze čtyř domén, které se podle studie Deutsch a kol. (2020) pojí s vývojem a pěstováním přirozeného mentoringového vztahu. Důvěra se ukazuje být klíčovou v odpovědích na otázky, proč jsou pro dospívající vztahy s VIP důležité. Pro dospívající bylo důležité, nejen aby svému přirozenému mentorovi mohli věřit, ale také, aby jejich přirozený mentor věřil jim, například aby sdílel informace o svém životě (Deutsch a kol., 2020). Větší míru důvěry měli dospívající v dospělých z jejich vlastní komunity, mentorovo vedení a rady tím nabývalo většího významu (Spencer a kol., 2016). Také podle Spencer a kol. (2016) s lepšími výsledky byli spojováni mentoři, u kterých dospívající cítili, že jsou jim podobní. Dále vnímanou blízkost vztahu a důvěru zmiňovali DuBois se Silverthorn (2005) a doplňují, že ji podporuje mentorova autentičnost a frekvence vzájemného kontaktu (DuBois & Silverthorn, 2005a).

V posledním bodě studie Deutsch a kol. (2020) se objevuje prostor k tomu být sám sebou, vyjádřit se. Dospívající mluvili o tom, jak je jejich přirozený mentor upřímně poslouchá, ptá se na otázky o jejich životě a reaguje přijímajícím způsobem. Také popisují, že je tyto dospělí oceňují a cítí se s nimi důležití. Přirozený mentoring také může přinést podporu, díky které dospívající pocítují, že někam patří a jsou pro někoho důležití. Tato podpora může mít mnoho podob: informační podpora, kdy dospívající dostává rady o práci či vzdělávání, instrumentální podpora, která zahrnuje například pomoc se získáním práce nebo s vyrovnáváním se s každodenním stresem či emoční podpora (Erickson et al., 2009; Van Dam et al., 2018).

S tím se pojí i fakt, že dospívající své přirozené mentory často vnímali jako své vzory, jako někoho, kým by se chtěli v dospělosti stát, nebo obraz, jak by měl vypadat „správný“ dospělý. Podle výzkumu Merkaš a Mirović (2021) 60% dospívajících uvedlo, že své přirozené mentory považují za svůj vzor. Podle Bennetts (2003) je hlavním aspektem přirozeně mentoringového vztahu proces učení od dětství po celý průběh života. V průběhu dospívání, kdy se klíčovou úlohou stává vývoj identity, může mentorovo vedení změnit současné i budoucí pojetí identity dospívajícího a pomoci mu najít, čím by se rád v budoucnu stal (Darling, a kol., 2002).

### 2.3.3. Mezery

Výzkumy funkcí přirozených mentorů se soustřeďovaly především na dospívající přecházející do dospělosti v kontextech mimo Evropskou unii, hlavně ve Spojených státech amerických, dále se často zaměřovaly na benefity mentoringových vztahů pro znevýhodněné dospívající (Meltzer a kol., 2018). Existuje však mezera v poznatcích ohledně dynamiky a benefitů přirozeně mentoringových vztahů v obecné společnosti u dospívajících pod šestnáct let. Z vývojového hlediska se mladí lidé v období dospívání osamostatňují od rodičů a přirozeně hledají a navazují vztahy s jinými dospělými či vrstevníky, z nichž některé můžeme definovat jako mentorské (Hagler & Rhodes, 2018). Tato skupina z hlubších poznatků a aplikací přirozeného mentoringu může benefitovat především v pedagogické praxi a sociální praxi (Brumovská, 2024, Hagler, 2018). Dále máme málo výzkumů týkajících se toho, jak se tyto přirozeně mentoringové vztahy vyvíjejí nebo jaké faktory asociujeme se vztahy, které se jimi stanou (Deutsch a kol., 2020; Hagler, 2018).

Jednou z mezer v oblasti výzkumu přirozeného mentoringu, je také hlubší porozumění jeho rizikům. Zatímco u formálních mentoringových vztahů již máme určitá data, například již Rhodesová (2002) zmiňuje rizika formálního mentoringu, a to jak ze strany mentora, tak i menteeho a případně také pracovníka programu. Rozšíření modelu následně poskytují Brumovská a Seidlová Málková (2020), které jej obohatily o dynamické faktory určující kvalitu či rizikovost mentoringového vztahu. Do modelu zahrnují individuální přístup mentora (např. nereálná očekávání), objektivní přístup mentora (např. frekvence kontaktu) a subjektivní vztahové moderátory (např. důvěrnost), tyto proměnné pak ovlivňují kvalitu vztahu a vycházejí z nich dva typy vztahů s různými výstupy: prospěšné a rizikové (Brumovská & Seidlová Málková, 2020). Pro oblast přirozeného mentoringu je tedy důležité dále rozšířit výzkum a diskuzi v oblasti jeho potenciálních rizik.

## 3. Sebedeterminační teorie a teorie kognitivní evaluace

S přirozeným mentoringem bych ráda propojila sebedeterminační teorii (SDT) Ryana a Deciho z roku 1985, která se zabývá motivací, lidským vývojem a zdravým životním stylem (Deci & Ryan, 2008). Důležitým bodem v rámci SDT je vnitřní (intrinsická) motivace. Vnitřní motivace zahrnuje vykonávání činnosti pro vnitřní uspokojení, spíše než pro nějaký vnější důsledek. Člověka tedy k aktivitě nepohánějí vnější aspekty jako tlak či odměna (Ryan&Deci, 2000).

Vnitřní motivace je doložitelná na dětské hře a procesu objevování, hraje tak zásadní roli ve vývoji a učení a míry kreativity při řešení úkolů.

Vnitřní motivaci se blíže zabývá kognitivně evaluační teorie (CET). Jedná se o subteorii SDT zkoumající faktory, jež vysvětlují variabilitu ve vnitřní motivovanosti. Teorie vznikla v návaznosti na zjištění, že finanční odměna za činnost vykonávanou pro zábavu, v některých případech vnitřní motivaci snižovala, kdežto zpětná vazba jejich kompetencí vnitřní motivaci udržovala či zvyšovala. CET ukazuje, že přestože se na koncept vnitřní motivace často nahlíží jako na vrozenou kvalitu, udržování této motivace závisí na sociálních a enviromentálních podmínkách, ve kterých dochází k podpoře či zamezení vývoje základních vrozených lidských potřeb (Ryan&Deci, 2000).

Sebe-determinační teorie pak identifikuje tyto tři základní psychologické potřeby, je to kompetence, autonomie a sounáležitosti neboli vztahovosti s druhými. Tyto potřeby jsou zásadní k podpoře vnitřní motivace a mohou být facilitovány v interakci mezi dospělým a dítětem či dospívajícím. Pocit kompetence vzniká se zkušeností s úspěchem a celkově pozitivních pocitů z vykonávané aktivity (Ryan&Deci, 1985). Je podporován například skrze nacházení optimálně náročných úkolů či pozitivním hodnocením (Ryan&Deci, 2000).

Aby vnitřní motivace mohla opravdu kvést, musí pocit kompetence doprovázet pocit autonomie (Ryan&Deci, 1985). Právě ten se zdá být klíčovým prvkem pro vnitřní motivaci. K získání pocitu autonomie je důležité, aby jedinec vnímal, že sám rozhoduje o svém jednání a je kompetentní daný úkol sám splnit. Tyto pocity mohou být posíleny, pokud jedinec dostane možnost volby, uznání svých pocitů či příležitost k sebeprosazení, naopak pokud jako podnět funguje odměna, autonomie i sebemotivace klesá (Ryan&Deci, 2000). Například pedagog autonomii podněcuje tím, že přijímá perspektivu dítěte a podporuje jeho vlastní iniciativu (Ryan&Deci, 1985), či tím že poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu (Kasser&Ryan, 1996).

Deci a Ryan (2009) uvedli, že potřeba sounáležitosti je založena na mezipersonální afiliaci, autentické péči a sdílení obohacujících zkušeností. Podle Stanleyho a Pluckera (2008) je nezbytné, aby každý student cítil spojení se svou vzdělávací komunitou, jelikož to zvyšuje zapojení ve vzdělávacím prostředí a je často významným ukazatelem akademického i osobního úspěchu. Potřeba sounáležitosti, stejně jako autonomie, ovlivňuje kognitivní a afektivní výsledky vzdělání (Deci&Ryan, 2000). Proto je také podpora autonomie a sounáležitosti široce

diskutovaná v pedagogické praxi, nicméně může být hodnotná také pro přirozený mentoring, zvláště pak vzhledem k vysokému počtu mentorů mezi učiteli, trenéry a rodinnými příslušníky, kteří se na učení a získávání dovedností ve velké míře podílejí.

Z výzkumů vyšlo najevo, že uspokojování potřeb autonomie, kompetence a sounáležitosti podporuje nejen zvyšování vnitřní motivace, ale jsou nutné k psychologickému růstu a působí na životní spokojenost (Ryan, 1995). Přirozené mentoringové vztahy facilitují zkušenost základních potřeb u dětí a dospívajících. Mentoři tak přispívají k posílení motivace učení novým informacím i dovednostem. Zároveň tak mohou přispět i osobnostnímu rozvoji a celkovému wellbeingu svého menteeho.

## 4. Mentoring v praxi

### 4.1. Mentoring jako metoda intervence v sociálních službách pro děti a dospívající

V závěru teoretického úvodu bych ráda zmínila praktické implementace výzkumných poznatků o mentoringu. Formální mentoring se již dlouhodobě využívá jako metoda prevence v sociálním systému. První organizované mentoringové programy vznikly v USA na počátku 20. století, průkopnickou a zároveň v současnosti největší mentoringové sdružení je Big Brother Big Sisters (BBBS). Tato organizace se postupem času rozšířila také do Velké Británie, Kanady, Austrálie a mnoha dalších zemí. V České republice je nejstarší mentoringová organizace program pod názvem Pět P, který vznikl v roce 1996. Dále zde máme například organizaci Lata, které propojuje dospívající ve věku 12-26 let se staršími mentory do 30 let (Lata 2024).

Obecně jsou v programech mentory dobrovolníci, kteří procházejí výběrem a úvodním školením, v průběhu vztahu jsou vedeni odbornými pracovníky a pravidelně navštěvují supervize či jiné formy vzdělávání. Míra odborného dohledu i jeho cíle a kýžené výsledky se pak různí v závislosti na organizaci. Formální mentoring však podle posledních metaanalýz nevykazuje očekávané výsledky (Cavell a kol., 2021). Jeho cílem je facilitovat kvalitu a benefity přirozených mentorských vztahů.

## 4.2. Mentoring z vlastní iniciativy dospívajícího

V současné mentoringové praxi se uvažuje o tom, že by děti mohly těžit už i z úsilí vynaloženého na hledání a posílení slaběji spojených přirozeně mentoringových vztahů v přirozených sociálních sítích skrze formální mentoringové programy a také se tím vyhnout rizikům formálního mentoringu (Van Dam & Schwartz, 2020, Spencer a kol., 2016). Spojením formálního a přirozeného mentoringu vznikl nový přístup s názvem Mentoring z vlastní aktivity dospívajícího (Youth Iniciatech Mentoring, YIM). Dospívající si pečujícího dospělého vybírají samostatně v rámci okruhu svých kontaktů, následně se tento vztah se souhlasem mentora formalizuje a očekává se, že se mentor s dospívajícím budou po delší dobu pravidelně potkávat, obvykle to bývá jeden rok. Tento postup funguje v souladu s přístupy, které se soustředí na silné stránky jednotlivce, čerpají ze síly a potenciálu přirozeného okruhu kontaktů a uznávají, že odborné intervence mají svá omezení (Van Dam a kol., 2017). Mentees jsou tedy takto podporováni jako aktivní činitelé v rozhodování a rozvoji již existujícího vztahu s dospělým, kterému důvěřují. K dalšímu rozvoji toho přístupu je zároveň nutné rozšířit poznatky týkající se přirozených mentoringových vztahů.

### III. Empirická část

Tato kapitola čtenáře seznamuje se zvolenými metodami a postupy, s výběrem výzkumného vzorku a průběhem sběru dat jeho etickými aspekty a postupem analýzy dat. Jedná se o kvalitativní výzkum s narativním přístupem, vytvořený v souladu s nejnovějším vývojem metod sběru dat pro tuto cílovou skupinu, se zařazením participativních metod. K následné analýze dat byla využita tematická analýza.

#### 5. Metodologie výzkumu

Zvolený kvalitativní metodologický přístup umožňuje hlouběji proniknout do subjektivních perspektiv dětí a dospívajících z tohoto výzkumu a získat podrobnější popis prožívání jejich vztahů s přirozenými mentory. Práce vychází z interpretativního rámce a konstruktivistické epistemologie. Interpretativní rámec zdůrazňuje subjektivní významy, které lidé přiřkládají svým interakcím a činům a klade důraz na kontext a situaci, ve které se lidské chování odehrává. Tento rámec se často objevuje u teorií zabývajících se sociální rovností v naší společnosti (Creswell, 2013).

Konstruktivistické epistemologie zdůrazňuje, že člověk konstruuje a interpretuje realitu na základě svých vlastních zkušeností. Z této perspektivy jsou významy společensky produkovány a reprodukovány spíše než zakořeněny uvnitř individua, proto se často zabývá „procesy“ interakcí mezi jedinci (Creswell, 2013). Konstruktivistická epistemologie a interpretativní rámec umožňují práci lépe reflektovat rozmanitost společenských významů a interpretací, které jsou klíčové pro pochopení přirozených mentoringových vztahů.

##### 5.1. Výzkumný cíl a výzkumná otázka

Cílem této studie je zachytit subjektivní zkušenost dětí a dospívajících s přirozeným mentoringem ve věkové skupině od deseti do šestnácti let z obecné populace a v kontextu České republiky a přispět tím k poznatkům v tomto oboru, který v našem kontextu nemá příliš rozsáhlé zastoupení.

Konkrétně se budu zaměřovat na funkce přirozeného mentora v životě menteeho, které budu hledat skrze vnímané benefity vztahu a vnímané odlišnosti mentora od okolí jedince.

Výzkumná otázka zní:

- Jaké funkce naplňuje přirozený mentor v životě svého menteeho z perspektivy dětí a dospívajících?
- V návaznosti na to se dotýkám otázky o rozdílech, které děti a dospívající vnímají mezi mentory a dalšími dospělými v jejich okolí.

## 5.2. Výběr vzorku

Výběr participantů probíhal skrze výtvarný ateliér a gymnázium v Moravskoslezském kraji. Oslovila jsem ateliér, do kterého jsem sama v průběhu dětství a dospívání docházela. Následně jeho vedoucí na základě svého uvážení navrhla participanty, které jsem mohla oslovit s žádostí o účast na výzkumu. Volila děti a dospívající, které se v průběhu sběru rozhovorů nepřipravovaly na přijímací zkoušky na umělecké školy či nepracovaly na soutěžních pracích a pravidelně docházely do ateliéru. Druhá část sběru proběhla na gymnáziu v Moravskoslezském kraji po oslovení jedné z vyučujících, která k výzkumu poskytla svou třídu. Oslovení participantů probíhalo vždy osobně, ať už s jednotlivci v případě ateliéru, či celou skupinou v případě školní třídy. Potenciálním participantům byl vždy představen pojem přirozeného mentora jak verbálně, tak s pomocí videa vytvořeného speciálně pro účely projektu H2020-MSCA-ST-IF-2020 projekt č. 101027291 ENCOUNTER. Dále byly vysvětleny cíle, průběh výzkumu a podmínky účasti. Potenciálním zájemcům byl rozdan informovaný souhlas o účasti na výzkumu.

V případě gymnázia, po dvou dnech, které dávaly prostor na zvážení své participace s rodinou, jsme s participanty, jež donesli podepsané informované souhlasy přešli k samotným rozhovorům. V případě ateliéru po předání informovaného souhlasu, došlo k domluvě termínu druhé schůzky dle časových možností participanta. Schůzky probíhaly na dvou místech, v malém ateliéru v prostorách výtvarného ateliéru ve volném čase participantů a v relaxační zóně daného gymnázia v rámci výukového bloku společenské výchovy. Se všemi participanty byl rozhovor veden osobně.



### 5.3. Výzkumný soubor

Výběr účastníků spočíval na věkovém rozmezí, všichni museli splňovat věkovou hranici deseti až šestnácti let, mít zájem o participaci a povolení od zákonných zástupců v podobě podepsaného informovaného souhlasu. Jedná se o účelový vzorek získaný ve dvou konkrétních skupinách zvolený na základě věku, v případě ateliéru pak také na základě povolení jeho vedoucí. V rámci dvou oslovených skupin se podařilo vybrat deset participantů, z toho čtyři z prostředí gymnázia a šest z výtvarného ateliéru. Mezi participanty byl vyšší počet dospívajících ženského pohlaví, zastoupeno sedmi dívkami oproti třem chlapcům. Pseudonym participanta, jeho věk a zvoleného mentora ukazuje Tabulka 1. Všichni participanté byli české národnosti.

PSEUDONYM	VĚK	MENTOR
Adéla	15	kamarádka
Aleš	11	starší sestra, děda
Dáša	16	sestřenice
Eva	11	učitelka dějepisu
František	11	děda
Helen	12	učitelka fyziky
Lea	16	Bůh
Ondra	15	učitelka hry na klavír
Věrka	11	učitelka zpěvy a trenérka jízdy na koních
Viky	12	kamarádka

Tabulka 1. *Pseudonym, věk a zvolený mentor.*

## 5.4. Výzkumný design

### 5.4.1. Narativní přístup

Narativní výzkum jako metoda začíná se zkušenostmi vyjádřenými v zažitých a převyprávěných příbězích jedinců (Creswell, 2013). Czarniawska (2004) jej definuje jako specifický typ kvalitativního designu ve kterém je „*narativ chápán jako mluvený či psaný text, pojednávající o události nebo sérii událostí, které se spolu chronologicky pojí*“. Narativní výzkumníci sbírají příběhy přímo od jedinců a z jejich osobních dokumentů či skupinových konverzací o jedincových zažitých a převyprávěných zážitcích. Jelikož probíhají v interakci výzkumníka a participanta, může zde být silná kolaborativní složka, v procesu vynořování příběhu z interakcí či dialogů mezi výzkumníkem a participantem (Creswell, 2013). Narativní příběhy mohou být sbírány pomocí různých podob dat, v mém případě se jednalo o rozhovor, tedy o základní metodu narativního výzkumu, dalšími zdroji, mimo jiné, mohou být také obrázky (viz níže), které byly do mého procesu výzkumu rovněž zapojeny, ne však za účelem následné analýzy. Podle rozdělení typů rozhovorů Marina Hammersleyho (2013) na formální a neformální se v mém případě jednalo spíše o formální rozhovory, jejichž rámcová náplň, místo i čas byly předem stanoveny. Témata polostrukturované části rozebírám níže v rámci procesu sběru dat.

### 5.4.2. Využití participativních metod při sběru dat

V souladu se současnou etikou k výzkumu s dětmi a přístupy orientovanými na dítě (Child-centered approach) jsem se při oslovování k participaci do výzkumu snažila zakomponovat přehrání videa vytvořeného k nápomoci identifikování mentora. Dvouminutové animované video bylo vytvořeno pro účely projektu ENCOUNTER a informovalo děti o tom, kdo je to jeho mentor a jak takového přirozeného mentora rozpoznat. Dále byla nabídnuta možnost malování obrázku svého mentora při samotném rozhovoru či po jeho skončení s možností následné rozpravy nad obrázkem.

Co se týče malování, v návaznosti na třetí princip etiky participativního výzkumu s dětmi od Thomas a O’Kane (1998), jsem se svým participantům snažila dát větší prostor pro volbu ohledně toho, jak se výzkumu účastní. Výzkumníci se v některých případech při rozhovorech s dětmi snaží potenciální napětí snížit využitím technik, které participanta v průběhu rozhovoru zaměstnají (Capello, 2005). Jedná se například o využití obrázků, panenek či loutek nebo papíru

a pastelek (Clarke a kol., 2014), zajímavé jsou také metody využívající fotografování či kamerového záznamu, který participant sám vytváří (Yamada-Rice, 2017). Studie Acquired Brain Injury (ABI) zjistila, že právě proces fyzické aktivity (v tomto případě právě malování) děti vedl k větší otevřenosti. Tyto úkoly dítěti umožňují svůj pohled vyjádřit neverbálními modely, které následně profilují diskuzi a vedou k vyprávění do neočekávaných detailů (Clarke a kol., 2014).

Participativní metody mohou a nemusí fungovat, vždy v závislosti na participantech. Některé děti na ně budou reagovat pozitivně, zatímco jiné je mohou považovat za zvláštní či nepříjemné (Clarke a kol., 2014), proto jsem svým participantům dávala na výběr, jestli malování do rozhovoru chtějí či nechtějí zapojit. Stejně jako ve studii Thomas a O’Kane (1998) některé děti projeví zájem vyjádřit se kresbou, jiné o tuto metodu komunikace neměly žádný zájem.

## 5.5. Etika výzkumu

Sběr dat probíhal od října 2022 do konce února následujícího roku. Před sběrem dat byla podána ústní a následně i písemná žádost o provedení výzkumu v prostorách výtvarného ateliéru a prostorách gymnázia (viz Příloha 4, 5).

Na první schůzce byl zájemcům o participaci na projektu předán informovaný souhlas (viz Příloha 1, 2, 3) ve dvou podobách. Jelikož se jednalo o nezletilé participanty jeden ze souhlasů směřoval na jejich rodiče či zákonné zástupce, zde byl popsán celý průběh výzkumu, jeho účel a nakládání s daty. Přečtením a podpisem těchto informací rodiče participantů svolili k účasti svého potomka na výzkumu. Druhý list obsahující stejné informace byl mířen na děti samotné, v souladu s etikou metod výzkumu s dětmi. Alan France (2004) apeluje na hlas mladistvého, který by měl být slyšen i v případě rozhodování o participaci na výzkumu, o které podle práva rozhodují jeho zákonní zástupci.

Před začátkem osobních rozhovorů bylo opět zdůrazněno, že účast na výzkumu je dobrovolná a že participant může kdykoliv odmítnout odpovídat na položenou otázku či celý rozhovor ukončit, v případě, že téma bude vnímat jako příliš citlivé, či jakkoliv nepříjemné. Což také navazuje na jeden z principů participativního výzkumu s dětmi od Thomas a O’Kane (1998) – děti mohly ukončit rozhovor kdykoliv chtěly, nemusely odpovídat na žádnou otázku ani souhlasit s nahráváním. Také došlo k opětovnému informování o nahrávacím procesu a procesu anonymizace dat, tedy ujištění, že veškeré citlivé informace, identita participantů i zmíněných

osob z vyprávění bude uchována v anonymitě. Ústním souhlasem došlo k opětovnému ujištění o zájmu na participaci ve výzkumu. Rozhovory byly nahrávány skrze telefon a následně ručně doslovně přepsány do programu Microsoft Word a při tomto procesu také anonymizovány, pozměněním všech zmíněných jmen osob a názvů měst či regionů. Data byla uložena na zabezpečený cloud v mém počítači.

#### 5.5.1. Proces sběru dat s dětmi a dospívajícími

Jednou z výzev výzkumu byla práce s dětmi a dospívajícími, která nese jistá specifika. Rozhovory byly vedeny s dětmi a dospívajícími spadajícími do kategorie středního dětství (middle childhood) a dospívání (youth). Autorky Kellet a Ding (2004) apelují na zapojení dětí a dospívajících jako aktivních participantů. Děti samotné jsou nejlepším zdrojem informací o problémech, které řeší, a proto považují za nejlepší sbírat data od dětí samotných, spíše než od druhotných zdrojů (např. rodičů), jež se nemusí přesně orientovat v dětské perspektivě. Děti mohou poskytnout spolehlivé odpovědi, pokud se výzkumník ptá způsobem, kterému rozumí a na záležitosti, které jsou pro ně významné (Kellet&Ding, 2004). Morrow a Richards (1996) tvrdí, že největším etickým problémem při výzkumu s dětmi je nerovnováha v moci a postavení mezi výzkumníkem a dítětem, a částí úkolu je tuto nerovnováhu vyrovnávat tak, aby děti mohly participovat za svých vlastních podmínek. Výzkumník musí komunikovat povahu problému dítěti, tak aby dítě daný problém pochopilo (Morrow & Richards, 1996).

Autorky Kellet a Ding (2004) například zmiňují, že nezkušení výzkumníci, mohou podcenit čas, který dětem zabere na vymyšlení odpovědi. Také se dotýkají problematiky otázek, které vyžadují komplexní odpovědi, či více odpovědí najednou a vyzdvihují osobní rozhovor jakožto nejlepší způsob, jak být flexibilní a přizpůsobit otázky tak, aby seděly různým stupňům vývoje (Kellet&Ding, 2004).

Z těchto důvodů jsem se při rozhovorech primárně pokoušela o navození příjemné atmosféry, tak aby participanta rozhovor bavil, a aby si odnesl pozitivní zkušenost z mnohdy první účasti na výzkumném projektu. Otázky jsem se snažila pokládat tak, aby jim participanti dobře rozuměli, abych od dospívajících dostala co nejkonkrétnější odpovědi a pochopila, co je pro ně opravdu důležité a jak se to projevuje na konkrétních situacích z jejich životů. V průběhu rozhovorů jsem se tedy doptávala na popis konkrétní situace, kdy se projevilo určité chování, rys mentora či jeho vliv na participanta.

### 5.5.2. Reflexivní proces

Stejně jako je nutná aktivní spolupráce obou stran a výzkumník musí diskutovat participantovi příběhy, je podle Creswella (2013) nutné být reflektivní ohledně vlastního osobnostního či politického zázemí, které ovlivňuje způsob jak „rekonstruuje“ příběh.

Výzkum (rozhovory i analýza) byl proveden 22letou studentkou bakalářského studia, pro kterou byla tato zkušenost s výzkumem s dětmi a dospívajícími první. Tématika mentoringu mi byla blízká díky dobrovolnické činnosti i vlastní zkušenosti mentorování při práci na projektu, hlubší poznání tohoto oboru jsem však získala až díky své vedoucí práce. Mentoring si spojuji s pozitivními aspekty života a proces rozhovorů na toto téma považuji za příjemný. Vzhledem k cílové skupině jsem se však k participantům snažila přistupovat s opatrností, zároveň však v přátelském a otevřeném duchu.

### 5.6. Proces sběru dat

V počátku rozhovoru mi participanti nastínili své pochopení přirozeného mentora a představili vlastního mentora. Proběhlo také opětovné nastínění průběhu výzkumu i nakládání s daty a byla připomenuta možnost kdykoliv odstoupit či neodpovídat na položenou otázku. Zde byla také nabídnuta možnost malování obrázku svého mentora či jejich společné aktivity v průběhu rozhovoru, či druhá možnost malovat obrázek samostatně s nabídkou následné diskuse nad obrázkem, tato možnost byla znovu připomenuta na konci rozhovoru.

Aktivitu při rozhovoru si v mém případě zvolila menší část participantů, konkrétně dva, další dva se rozhodli malovat obrázek samostatně po skončení rozhovoru, bez využití možnosti následné rozpravy nad obrázkem. Participant, kteří malovali obrázek v rámci rozhovoru (Aleš a Lea) na obrázku zachycovali sebe a své mentory. Aleš se v rámci rozhovoru o obrázku bavil a vysvětloval jeho různé součásti. Lea o obrázku nemluvila. Malování nebylo ničím omezováno, formát i techniku si volili participant samostatně. Namalované obrázky nebyly podrobeny žádné následné analýze, vznikaly čistě k uvolnění a zvýšení pohody participantů v průběhu rozhovorů.

Polostrukturované rozhovory byly směřovány do jednotlivých tematických bloků, tak aby usnadňovaly průběh rozhovoru. Snažila jsem se postupovat od obecných otázek k specifitějším, od neutrálních k citově zbarvenějším. Začátek rozhovoru se nesl v duchu

seznámení, jednalo se o přiblížení participantova zázemí, jeho života a zálib. Podle Creswellla (2013) výzkumník musí nasbírat rozšiřující informace o participantovi a musí mít jasné pochopení kontextu jeho života. Tato část zároveň sloužila k uvolnění atmosféry a rozmluvení participantů. Ve druhém bloku jsme se přesunuli k přirozenému mentorovi: k představení vybraného mentora a popisu jeho osoby jak v jeho fyzických kvalitách (pohlaví, věk), tak v těch osobnostních, jako například povahové rysy a záliby. V následujícím, třetím, bloku jsme se soustředili na prostředí vzájemného setkávání a samotný průběh společných schůzek či popis oblíbených aktivit. Poslední, čtvrtý, blok obsahoval abstraktnější témata pohybující se okolo vnímaných kvalit mentora, odlišností jeho osoby od ostatních dospělých a vlastních důvodů výběru mentora. Rozhovor končil poděkováním, předáním menšího dárku a upozorněním na možnost kontaktování mé osoby či vedoucí mé práce v případě jakýchkoliv dalších dotazů či zrušení své účasti na výzkumu. Tuto možnost nevyužil žádný z participantů. Rozhovory trvaly přibližně od 15 do 45 minut.

Témata polostrukturovaného rozhovoru:

## **Úvod**

- zopakování podmínek
- porozumění termínu „přirozený mentor“ dle participanta

## **Téma 1. Participantovo zázemí**

- trávení volného času, záliby a koníčky
- škola
- rodinné zázemí – rodiče, jejich vzdělání, sourozenci
- věk

## **Téma 2. Představení mentora**

- charakteristika vybraného mentora, specifikace fyzická i osobnostní (jeho věk, zájmy, povolání, vlastnosti)
- délka společného vztahu, jeho průběh a významné momenty

## **Téma 3. Společný čas**

- popis posledního společného času
- popis oblíbené společné aktivity

## **Téma 4. Vnímání mentora**

- proč si participant svého mentora zvolil
- čím je pro něj mentor podle jeho porozumění

- jaké benefity pro děti a dospívající ze vzájemného vztahu plynou
- jaké rozdíly vnímá mezi chováním mentora a ostatních dospělých

### **Závěr**

- zopakování možnosti malování obrázku
- poděkování

Struktura rozhovoru byla značně flexibilní a bylo možné se v průběhu rozhovoru doptávat na doplňující otázky. Tímto způsobem jsem se také snažila navodit uvolněnější atmosféru, která by mým participantům zpříjemnila průběh rozhovoru a umožnila odpovídat co nejotevřeněji. Po vzoru Thomas a O’Kane (1998) byla po ukončení rozhovoru všem dětem nabídnuta možnost druhého rozhovoru, kde by mohli doplnit a upřesnit své myšlenky, žádný z participantů však tuto možnost nevyužil.

### 5.7. Analýza dat

Po přepisu audio záznamu do textové formy a anonymizaci všech citlivých dat participantů byl text připraven k analýze. Metodou analýzy byla zvolena tematická analýza podle Braun a Clarke (2006). Tematická analýza je metoda využívaná k hledání, analyzování a reportování vzorců (témat) uvnitř dat. Autorky tematickou analýzu obhajují jako samostatnou komplexní metodu analýzy dat, která nabízí mnohé benefity, především flexibilitu. Zdůrazňují také aktivní roli výzkumníka, kterou hraje v nalézání a výběru témat, kterými se bude zabývat. O aktivní roli mluví také Creswell (2013) v rámci analýzy narativního výzkumu, kde výzkumník aktivní roli může převzít „zrekonstruováním“ příběhů do nějakého obecného typu rámce.

Podle Braun a Clarke (2006) tematická analýza není vázána na žádný dříve existující teoretický rámec, a tedy může být použita v rámci různých teoretických rámců. Může být metodou realistickou, která reportuje zkušenosti, významy a realitu participantů či konstruktivistickou metodou, ze které vychází předkládaná práce a která přezkoumává způsoby, ve kterých události, skutečnosti, významy či zkušenosti ovlivňují celou škálu diskurzů fungujících ve společnosti. Na základě prostudované literatury byla předem zvolena výzkumná otázka, jedná se tedy o teoretický deduktivní přístup tematické analýzy. Což také znamená, že se můj proces kódování směřoval spíše okolo předem zvolených tematických okruhů, spíše, než že bych je nechávala se vynořit induktivně, z dat samotných.

Braun a Clarke (2006) proces vytváření tematické analýzy rozdělují do šesti fází. Nejedná se o lineární postup, práce postupuje v iterativních cyklech, kdy se jednotlivé fáze navzájem prostupují. Zdůrazňují, že ve své podstatě se kódování vyvíjí a definuje v průběhu celého procesu analýzy. Ve své práci jsem na základě těchto šesti pospaných fází postupovala od seznámení s daty (fáze 1), přes revizi kódu (fáze 3) po definování a pojmenování témat (fáze 5). Celý proces probíhal s pomocí mezinárodně uznávaného softwaru k analýze kvalitativních dat QSR NVivo 14.



Schéma 1. *Schéma postupu tematické analýzy.* Adaptováno pro účely této práce z Brumovská a kol. (2022)

### **Fáze 1: seznámení se s daty**

Tato fáze se soustřeďuje okolo důkladného seznámení s nasbíranými daty, jehož dosahujeme opakovaným čtením. Dobrým způsobem je také samotný přepis dat. Také jsem, jak autorky doporučují, již v průběhu této fáze zapisovala poznámky a nápady na počáteční kódy.

### **Fáze 2: tvorba otevřených kódů**

Druhá fáze přichází po důkladném seznámení s daty a tvoří se zde počáteční kódy. Kódy pojmenovávám co nejpodobněji k popisu participantů, abych zachovala významy interpretace dětí a dospívajících. Proces probíhá tak, že každé části textu přiřazuji patřičný kód, kódy pak v průběhu procesu porovnávám a pozměňuji. Na koci vzniká dlouhý seznam otevřených kódů.



### **Fáze 3: hledání témat**

Ve třetí fázi rozřazuji kódy, abych našla širší překrývající se kategorie (=vynořující se témata). Všechny relevantní okódované úryvky pak v rámci identifikovaných témat porovnávám. Abych si ulehčila organizaci jednotlivých témat vytvářím myšlenkovou mapu.

### **Fáze 4: přezkoumání témat**

V této fázi procházím navržená témata a snažím se o jejich třízení. Některá potenciální témata zde vylučuji, či je spojuji s dalšími tématy. Snažím se zvažovat, jestli jednotlivá témata tvoří koherentní vzorec, což následně kontroluji také v rámci celého setu dat. Ke konci tohoto kroku mám vytvořena potenciální témata a k nim zařazeny patřičné kódy a také celkovou představu o tom, jak spolu souvisí a jaký celkový příběh tvoří.

### **Fáze 5: definování a pojmenování témat**

V páté fázi hledám „esenci“ každého jednotlivého tématu a určuji, které aspekty ji zachycují. Jednotlivé téma kontroluji z pohledu obsažených kódů a pak porovnávám v rámci ostatních, tak aby se mi navzájem nepřekrývala a abych rozeznala vztahy mezi jednotlivými tématy, které dohromady tvoří celistvý „příběh“. Zároveň znovu čtu datový soubor již s ohledem na identifikovaná témata, abych doplnila relevantní informace, které mohly být opomenuty v počátečních krocích.

### **Fáze 6: tvorba výzkumné zprávy o výsledcích analýzy**

V této fázi sepisuji finální zjištění o tématech. Snažím se o stručný a výstižný, interně koherentní a zajímavý popis příběhu, který má data vyprávějí. Této části analýzy se věnuji níže v kapitole výsledků.

## 5.8. Limity

Za hlavní limit studie považuji svou nezkušenost s vedením rozhovoru. Po přepsání prvního rozhovoru jsem si všimla některých svých chyb, například opakování stejných otázek. Na zjištěné chyby jsem si v následujících rozhovorech dávala větší pozor a snažila se je eliminovat. Za limit navazující také považuji svou nezkušenost v práci s dětmi a dospívajícími, jelikož je to skupina, ve které se obvykle nepohybuji, nebyla jsem si jistá v některých ohledech

porozumění pokládaným otázkám a celkovému přístupu ke komunikaci. Zde jsem se především snažila naladit se na participanta a navodit uvolněnou atmosféru.

Limitem v průběhu výzkumu byly delší časové rozestupy mezi představením přirozeného mentora a samotným rozhovorem, které v důsledku individuální domluvy na termínech schůzky u některých participantů vznikly, zde pak docházelo k zapomínání na znaky přirozeného mentora a stávalo se, že participanté na udávali také své rodiče. Dále se domnívám se, že participanté, se kterými výzkum probíhal ve škole mohli být ovlivněni tímto prostředím v ohledu volených témat, které se více soustřeďovaly okolo školy.

Další limit by mohly být ve zvolených metodách. Kvalitativní metody jsou obecně subjektivnější, bez kvalitativního přístupu bych však nedosáhla tak detailních popisů zkušeností svých participantů. Participativní metody jsou nové a potenciálně diskutabilní, nicméně zavedené, protože v psychologii představují inovaci. To může být zvláště přínosné pro teorii mentoringu z dětské perspektivy. Použití animovaného videa o mentorovi, by se mohlo zdát návodné. Jeho efekty na výzkum s dětmi je nutné ještě dále prozkoumat. Vzhledem k zvoleným mentorům v této studii se však domnívám, že nebylo při volbě mentora zásadní. Malování v rámci rozhovorů by se dalo vytknout, že může odvádět pozornost participanta, na druhou stranu ale také může přivést na nová témata či upřesnit ta stávající a zpříjemnit průběh rozhovoru.

## 6. Výsledky a jejich interpretace

Následující kapitola se věnuje výsledkům tematické analýzy. Zahrnuje společná témata, která se vyskytovala napříč rozhovory. V rámci tematické analýzy se ukázaly tři roviny působnosti přirozených mentorů: vzdělávací, dovednostní a emoční. Tyto okruhy nadále člením podle zaznamenaných podtémat. Obecně bychom však mohli říci, že přirození mentoři v životě svého menteeho plnili funkci podpory, a to jak ve vzdělávání a získávání dovedností, tak v každodenním prožívání i těžkých situacích. V souladu s výzkumnými otázkami se tedy zaměřuji na otázku funkcí mentorů v životě dětí a dospívajících. Dále se dotýkám odlišností od ostatních dospělých v životech participantů, především pak rodičů, jejichž roli věnuji samostatnou kapitolu na konci této práce.

### **Povahové rysy mentora**

Na úvod této sekce bych ráda uvedla povahové rysy přirozených mentorů, jelikož se domnívám, že tyto rysy plnily důležitou funkci v interakci s menteeem, a že samostatně napomáhaly k získání větší blízkosti a důvěry v pomoc. Oblíbenost daného mentora a jeho vnímané povahové rysy menteeho nadále ovlivňovaly v každodenním životě a mohly vést k preferenci trávení času se svým mentorem či vyhledávání jeho pomoci.

Na otázky typu – *Jaké vlastnosti tvůj mentor má?* – děti a dospívající často odpovídali jako: milý, hodný, příjemný. Často vyzdvihovaly vlastností byly dobrosrdečnost a rozvaha, především pak oceňovali, že jejich mentoři dokážou problémy řešit v klidu, nenervovat se a nenaštvat se. Častým prvkem byla také zábavnost a pozitivita mentorů. Všichni participanti, krom jednoho (Aleše), své mentory popisovali výše zmíněnými, čistě kladnými vlastnostmi. Aleš u svého dědy uvedl také vlastnosti jako nervózní a agresivní, čímž se od ostatních lišil.

## 6.1. Téma 1: Vzdělávání

Společným tématem většiny rozhovorů bylo vzdělávání. Participanti, kteří své mentory našli mezi rodinnými příslušníky, od nich čerpali informace či pomoc v ohledu školních záležitostí. Zde pak ve dvou případech mentoři fungovali také jako obecné vzory vzdělaného člověka. Několik participantů si vybralo mentory, kteří vzdělávací funkci naplňovali svou profesí (učitelé), u nich se dále budeme ptát na jejich odlišnosti od ostatních lidí ve vzdělávání. Společnými podtématy v rámci této sekce byla interaktivita a zábava v rámci výuky a také snaha o předání a pochopení učiva a osobní přístup.

### 6.1.1. Mentoři jako obecné vzory vzdělanosti

Děti a dospívající svého mentora vnímali jako vzor moudrého a vzdělaného člověka. Což samotné mohlo fungovat jako zdroj inspirace pro své budoucí já. Tak například Aleš svou starší sestru považoval za nejvzdělanější z rodiny a přál by se jí v tomto ohledu přiblížit, říkal: „*Od Amálky bych chtěl být tak hodně vzdělaný jako ona.*“ Amálka (na rozdíl od zbytku rodiny) dosahovala studijních úspěchů na gymnáziu i na vysoké škole, a přestože žije v jiném městě než Aleš, v jeho životě působila jako zdroj pomoci v ohledu školních záležitostí. Významnost její pomoci prokazuje také fakt, že na otázku, zdali si dokáže představit život bez své mentorky odpověděl:

*„...bez Amálky to úplně nevím, protože ona je nejchytřejší z naší rodiny. Protože nikdo neví ani nic. Haha.“ (Aleš, Rozhovor č. 1.)*

Amálka v jeho životě působila jako vzor vzdělaného člověka. Aleš za zdroj informací považoval i svého druhého mentora, dědu, toho již ale nepopisoval slovy jako vzdělaný, nicméně s ním rád čas trávil vyprávěním o vlastivědě.

*„Od dědy jsem se naučil hodně věcí za doby, nevím teď jestli to je schválené říkat, doufám, že za to jako není pokuta. Když řeknu za dob Hitlera.“ (Aleš, Rozhovor č. 1.)*

Také František svého mentora považoval za nejvzdělanějšího člověka v jeho okolí a za jeho vědomosti jej obdivoval. František vyzdvihoval, že mentor zvládl vystudovat tři vysoké školy s červeným diplomem a také jeho úspěšnou kariéru gymnaziálního učitele a následně ředitele. Oceňoval také, že přestože je jeho mentor již v důchodu, je stále aktivní a vzdělává se.

*„A teďka se pořád vzdělává, dívá se na dokumenty. A vlastně v podstatě všechno, na co se ho zeptá, tak on ví, takže on je fakt super.“ (František, Rozhovor č.2.)*

Na příkladu Františka jde také vidět mentorovo úsilí hledat informace v oblastech zájmu svého menteeho, aby tyto informace následně mohl svému vnukovi předávat.

*„A třeba my jsme si, my se občas bavíme, jako přes Skype, takže my si povídáme třeba o mnoha vesmírech atak. A vlastně on jakože kvůli mě, tak začal sledovat jakože teorii strun, aby mi to mohl vysvětlit.“*

František také vysvětloval, že učení s dědou je zábavné a interaktivní, například jak se společně učí státy skrze slovní fotbal. Přestože školní výuku svého dědy nemohl zažít, povídal o něm jako o schopném a oblíbeném učiteli.

*„Noo, on učil teda matematiku, fyziku a chemii a vlastně on pro ty žáky, co mi tak jako mamka a děda říkali, že vlastně v té době, tak se moc nedělaly pokusy, že prostě jakože se jenom učilo, ale prostě že on to dělal zábavně, prostě dělal s nimi všechny ty pokusy a že ho měli jako všichni ti studenti rádi, že prostě všechno jim vysvětlil, jako dotazy a mohli si to i sami zkusit, ty jednodušší pokusy.“ (František, Rozhovor č.2.)*

### 6.1.2. Mentoři ze vzdělávacích profesí

#### **Interaktivita, zábava a osobní přístup**

Mentoři ze vzdělávacích profesí se objevovali mezi čtyřmi participanty, dvě mentorky našly mezi učitelkami a tři mezi vyučujícími zájmových kroužků. Téma výuky však zmiňovala většina participantů a odlišovali své oblíbené a neoblíbené učitele a různé přístupy k výuce. Děti a dospívající oceňovali, když jim jejich učitelé a trenéři dokázali zprostředkovat výuku interaktivní a zábavnou formou, když se společně mohli zasmát. Opakujícím tématem také byla snaha o vysvětlení a zájem o studentovo porozumění tématu ve spojení s učitelovým osobním přístupem.

Eva díky své mentorce, učitelce dějepisu, si k dějepisu, který na základní škole neměla v oblibě a dostávala špatné známky, našla cestu a oblíbila si jej dokonce natolik, že by v budoucnosti ráda vykonávala profesi s dějepisem spojenou. Popisovala, že na základní škole jim učivo pouze *vysvětlili a hotovo*, zatímco její mentorka se učivo snažila rozvíjet, aby mu opravdu porozuměli, opakovala s nimi a také v rámci výuky dělala vtípky.

*„Ano. Za prvé nemluví jako uspávač hadů, haha. Že prostě pak tě to učivo prostě nenudí a snaží se prostě do toho nějak vžít.“* (Eva, Rozhovor č.6.)

Také Helen v hodinách se svou mentorkou, učitelkou fyziky, vnímá, že se snaží, aby učivo opravdu porozuměli a učivo přibližuje interaktivně. Stejně jako Eva také oceňuje zábavnost své mentorky a hodin s ní. Vyzdvihuje její schopnost se povznést sama nad sebe a zasmát se či udělat vtip. Poslední společnou hodinu popisuje jako:

*„Jo, bylo to super, my se totiž při těch hodinách jako smějeme, protože buď paní učitelka řekne něco vtipného, nebo spolužáci řeknou něco vtipného, ona k tomu ještě něco vtipnějšího dodá, takže my se každou hodinu, prakticky každou hodinu čemukoliv smějeme.“* (Helen, Rozhovor č.7)

Helen zároveň vyzdvihovala její osobní přístup k výuce, schopnost pochopení svých studentů a podání pomocné ruky. Díky tomu pak uváděla, že by se své vyučující nebála na nic zeptat a měla pocit, že by se na ni mohla v případě problémů obrátit.

*„...a třeba co si pamatuju, když byl jeden test, tak můj spolužák, jakoby mu to nešlo a byl z toho prostě smutný, tak ona mu dala Nko a normálně s ním o tom prostě pobavila při tom testu. Že prostě se mi líbí, že jí nejde o to, abychom měli dobré známky, nejen, ale jde jí taky o to, abychom tomu učivu nějakým způsobem porozuměli a abychom v tom nebyli prostě ztraceni.“* (Helen, Rozhovor č.7)

Participant, kteří uvedli jako své mentory učitele či trenéry, neměli příliš hluboký vhled do jejich osobních životů. Eva například nevěděla, jaké další koníčky má její mentorka jízdy na koních. Cenila si, že jí dokázala rozumět a zároveň naučit dané dovednosti. Pokud však mentor sdílel své osobní příběhy a zkušenosti, děti to velmi oceňovali. Helen povídá například o své učitelce:

*„Ona nám říká třeba příběhy, co se jí staly na matfyzu na matematicko-fyzikální univerzitě. Kdy třeba tam měla různé kolegy, kdy vlastně třeba nějaká kolegyně se jí na něco zeptala a bylo to třeba nějaká úplně bizarní věc, třeba něco z internetu. Tak ona nám paní učitelka říká hodně takové příběhy, co se jí staly různě, třeba i v práci nebo i ohledně jejich kamarádů i občas tam zmínila i třeba rodinu.“* (Helen, Rozhovor č.7)

Osobní přístup výuku zpříjemňoval také Ondrovi, který uvedl, že si své chyby při hře na klavír lépe pamatoval, když je jeho vyučující přirovnávala k chybám z každodenního života.

*„No, ona jakoby při různých chybách, co třeba dělám a tak dál, tak to přiřazuje k různým věcem každodenního života prostě.“* (Ondra, Rozhovor č.3.)

Děti a dospívající z gymnaziálního prostředí opakovaně zmiňovali nedostatek volného času, který by rádi trávili s přáteli či svými koníčky, ale nemohli kvůli množství zadávaných úkolů a písemek. Helen vyzdvihovala interaktivitu výuky, přehledný způsob prezentací, kde její mentorka vypisuje jen to nejdůležitější. Také oceňovala, že je oproti jiným učitelkám nezahrnuje domácími úkoly.

*„Kdežto paní učitelka z fyziky, ta to dělá spíš, jakože po nás nechce, abychom, pokud jsem to teda pochopila z jejího pohledu, tak ona moc nerada dává domácí úkoly, protože ví, že prostě, že by se to prostě mělo dělat, jakože, ve škole a že radši tu práci jakoby dělá ona, prostě ty prezentace a víc s námi jako komunikuje, že se třeba baví o různých případech, co se jí staly atak. A my tím vlastně i víc chápeme to učivo.“ (Helen, Rozhovor č.7)*

Ve svých mentorech, na rozdíl od jiných vyučujících, vnímali často značné rozdíly, například Ondra měl pocit, že ostatní učitelé *jsou většinou takoví, že uděláme chybu a oni by nás nejradyji řezali, asi*. František zase popisuje výuku s jeho učitelkou biologie: *„prostě to učení s paní učitelkou je prostě takové, že přijde a píšem jako.“* Helen pak popisovala učitelku dějepisu jako *takovou trochu nepříjemnou*, podle ní nevyužívala interaktivní formu a zadávala jim příliš dlouhé texty a prezentace, které následně hodnotila hlavně z estetické stránky, což Helen demotivovalo. Oproti ostatním vyučujícím si děti a dospívající více cenili svých mentorů pro jejich zábavnost, pochopení a snahu o interaktivní pojetí výuky. Díky tomu měli větší chuť se do daného předmětu připravovat, těšili se na společné hodiny a po jejich skončení odcházeli s dobrým pocitem. Děti a dospívající měli pocit, že jim jejich učitelé a trenéři rozumí a pokud něčemu neporozumí budou se snažit jim danou problematiku vysvětlit a těšili se na společnou spolupráci. U svých vyučujících pak vyzdvihovali vlastnosti jako klidný, trpělivý, a zábavný.

## 6.2. Téma 2: Dovednosti

Děti a dospívající často jmenovali mentory, se kterými se poznali skrze společné zájmy, trenéry jízdy na koních, zpěvu, klavíru. Zde pak obvykle mentor figuroval jako vzor v dané dovednosti. Tyto vztahy příliš nepřekračovaly rámec zájmového kroužku. Děti a dospívající s mentory z tohoto prostředí často neznali mentorovi osobní informace jako další záliby a nestýkali se s nimi mimo vyhrazený čas. Například Věrka říká:

*„Tak třeba nevím, jestli to je úplně vlastnost, ale paní učitelka ze zpěvu, tak ona strašně krásně zpívá.“ (Věrka, Rozhovor č.9)*

Věrka si svých mentorek cenila především pro jejich dovednosti ve společném zájmu, který vykonávala, protože ji sám o sobě bavil a přístup mentorek považovala spíše za bonus. Svých mentorů si Věrka s Ondrou cenili, protože je podporovali, netlačili na ně a dokázali jim vše hezky vysvětlit. Ondra například uvedl, že by mu jeho mentorka chyběla v případě, že by se

odstěhoval a těžko by ji nahradil, ale zároveň řekl, že v případě nějakého problému by se na ni neobrátil a raději by se svěřil kamarádovi nebo rodičům. V životech Věrky a Ondry mentoři působí jako zkušenější průvodci v oblasti daného zájmu a tuto oblast příliš nepřesahují.

Děti a dospívající se také učili nové dovednosti od mentorů mezi rodinnými příslušníky a přáteli. Dáša se například od své sestřenice naučila starat o koně, nejvýraznějším motivem napříč těmito rozhovory však byla podpora sportovních dovedností. František popisuje, jak ho jeho mentor, děda, naučil jezdit na kole, jak společně chodí po horách nebo pádlují na lodi.

*„Tak vlastně děda, on, jakože naučí hodně těch věcí, třeba mě taky naučil jako jezdit na kole, to mi třeba pomohl, vlastně jako on je fakt dobrý.“* (František, Rozhovor č.2.)

Viki zase popisuje, jak se díky svojí kamarádce naučila hrát házenou, přestože není sportovní typ.

*„No předtím jsem moc jako ne sportovala, ale moje kamarádka je hodně jako sportovně založená a ona mě naučila třeba nějaké sporty, třeba házenou mě naučila. No, moc mi to nejde, ale umím to.“* (Viki, Rozhovor č. 10)

Také Aleše jeho mentor, děda, vedl ke sportovním dovednostem, například mu zařídil kroužek juda a pravidelně s ním chodil na plavání. Aleš zároveň své mentory ale často obdivoval i pro dovednosti, ve kterých se aktivně nevzdělával, přesto mu mohly sloužit jako vzory k potenciálním aktivitám. U svého dědy obdivoval jeho zručnost a fascinovalo ho, že sám dokázal postavit dům, u sestry Amálky zase mluvil o tom, jak krásně zpívá a hraje na klavír.

*„Jakoby, chtěl bych, že být takhle jakoby zručný, že dokáže plno věcí. Je takový, je elektrikář, ten skříňkař. Je plno věcí dohromady, takže takový zručný.“* (Aleš, Rozhovor č. 1.)

Společné zájmy sblížovaly děti s dospělými, a to nejen těmi, které označovali jako své mentory. Helen navštěvovala mnoho zájmových kroužků, jako svou mentorku z kroužku uvedla svou učitelku zpěvu, protože je hodná, vtipná a nezlobí se na ni v případě, že něco zapomene. Například František s Alešem oba mluvili o svých trenérech juda v jistém smyslu jako o vzorech ve sportu. Společné zájmy pak sblížovaly i v rodině, Helen takto mamince pomáhala



ve vedení skautského oddílu a Eva, zase za vzor v tancování, a především zpěvu, viděla svou maminku, která zároveň vedla daný kroužek.

### 6.3. Mentoři a profesní funkce spojené s dětmi

Na závěr těchto dvou oblastí bych také ráda zdůraznila, že děti často volili mentory z profesí, které pracují s dětmi (učitelé, trenéři), nebo rodinné příslušníky, kteří také měli tyto profesní zkušenosti (Alex, František), celkem šest participantů uvedlo mentory s tímto pozadím. Samotný fakt, že jejich mentoři měli tuto zkušenost, mentees mnohdy vnímali jako pozitivní, například Alex si velmi cenil jeho sestry Amálky za to, že pomáhá duševně nemocným dětem. Také František kladně vnímal dědovy zkušenosti jako gymnaziálního učitele.

*„A je to asi jakože, je to fakt super člověk a vlastně on učil na střední škole a byl to i zástupce ředitele, takže má vlastně zkušenosti s dětma.“ (František, Rozhovor č.2.)*

Dědovy zkušenosti s prací s dětmi spojoval s lepším pochopením toho, jak děti myslí, schopností lépe vysvětlovat a vzájemně si porozumět, kterou vyzdvihoval oproti jiným dospělým z jeho okolí.

*„No a on se liší, řekl bych, že prostě ostatní dospěláci někdy jakože neumí pochopit něco. Ale vlastně děda, tím, jak třeba pracovat s dětma atak, tak vlastně pochopí vlastně všechno a dokáže si se mnou o tom promluvit atak.“ (František, Rozhovor č.2.)*

Stejně tak Věrka popisovala, že se s ní její mentorky hezky baví a jejich pochopení přímo spojovala s jejich zkušenostmi s prací s dětmi.

*„No, tak že nějakým způsobem mi jako rozumí, ikdyž jsem jako dítě a že jako většinou pracujou s dětma. Jakože třeba to trenérka z koní jako trénuje i dospělé, ale jako většinou děti. Že jsou jakože, mají společnou vlastnost, že jsou jako obě hodné a jako rozumí mi nějakým způsobem.“ (Věrka, Rozhovor č.9)*

## 6.4. Téma 3: Emoce

Nejčastější rovinou spojovanou s mentory byla právě ta týkající se emocí. Mentori fungovali jako opora v těžkých situacích, ale také jako zpříjemnění každodenního života. V návaznosti na to jsem se rozhodla text rozčlenit na zkušenosti v každodenních záležitostech a pomoc v těžkých situacích. Kdy v prvním bodě uvedu podtémata jako uvolnění a zábava, kterou mentori poskytovali skrze společně strávený čas či konverzaci. V druhé části se zaměřím na oporu v náročných životních situacích, kdy důležitými podtématy bylo pochopení a důvěra v podání pomocné ruky. Nakonec bych ráda zmínila také roli rodičů.

### 6.4.1. Mentori v každodenním životě

Důležitou součástí vztahů byla přítomnost odpočinku, zábavy a uvolnění v rámci každodenního života. Děti a dospívající se se svými mentory mohli zasmát či vést příjemné konverzace, což přispívalo k jejich celkové pohodě. Například Viki, která mentorku našla ve své kamarádce popisuje společná setkávání s přáteli po škole v parku:

*„Já vždycky když je jako vidím a když potom jdu domů, tak se cítím taková šťastnější. Taková jako, nevím, taková, že mám lepší náladu.“* (Viki, Rozhovor č. 10)

Ondra popisoval, že se každý týden těší na společné hodiny se svou učitelkou klavíru. *Těším se, že ji zase uvidím a že budeme spolupracovat.* Společné hodiny popisuje jako: *„No jo, je to takové uklidivé.“* Věrka uvedla, že se po tréninku jízdy na koni a zpěvu cítí šťastná. Také Aleš se těší na společná setkávání či telefonáty se sestrou Amálkou, protože má po nich lepší náladu.

*„A s Amálkou, že prostě, jakože nebudu už takový smutný atak, jakože.“* (Aleš, Rozhovor č. 1.)

Většina participantů vyzdvihovala mentorův humor, především pak participantky, jejichž mentorky byly učitelky. Helen a Věrka humor spojovaly s celkovou příjemností výuky. Helen říkala: *„je podle mě lepší, když člověk říká nějaké vtipy a je vtipný a snaží se nějakým způsobem ty děti rozesmát, než aby na ně byl zlý a různě jim třeba zhoršoval to učení.“* Také František svého mentora popisoval jako veselého a pozitivního člověka. Stejně tak Aleš na své mentorce Amálce oceňuje její vtipnost a um navodit příjemnou náladu při rodinných sešlostech.

*„Když někdo v naší rodině něco řekne, tak vždycky dokáže dát dobrou hlášku a vždycky je to takové vtipné jakoby. A vždycky se tomu zasměju.“ (Aleš, Rozhovor č. 1.)*

Důležitým aspektem bylo, že děti a dospívající mohli se svými mentory vést zajímavé konverzace či si s nimi popovídat o každodenních záležitostech. Oceňovali, když s nimi mentoři sdíleli vlastní příběhy, Helen měla ráda, že její mentorka v rámci výuky vypráví různé historky: *„tak nám právě tam vysvětluje i takové věci do života.“* Věrka se těšila na společná setkávání s učitelkami svých zájmových kroužků také proto, že se o ni zajímaly a mohla si s nimi popovídat.

*„Chodím za ní ráda, hodně ráda, protože je hodná a prostě dá se s ní bavit, i když jako dospělá a paní učitelka ze zpěvu, ta vždycky, když za ní přijdu, tak se mě prostě zeptá třeba, co bylo ve škole k obědu a tak, že je taková milá.“ (Věrka, Rozhovor č.9)*

František zase popisoval, že se svým mentorem může bavit o čemkoliv.

*„... najíme se u toho si vždycky povídáme o něčem zajímavém, prostě s ním se můžu bavit o čemkoliv, jako to. Prostě jednou se bavíme o tučnácích a jednou se bavíme prostě o časoprostoru jako.“ (František, Rozhovor č.2.)*

## **Pochopení**

Důležitým bodem napříč rozhovory byla také důvěra v mentorovu pochopení perspektivy menteeho. Pocit, že se na ně jejich mentor dokáže naladit a nahlízet na svět jejich optikou, nesoudit, přijmout či případně podat pomocnou ruku. Například Lea, která si za svého mentora zvolila boha věděla, že u něj vždy najde pochopení a že ji nikdy neodsoudí.

*„Ale jakože fakt jsem ráda, že je v mém životě a prostě vždycky, když potřebuju, tak v podstatě za ním můžu přijít fakt kdykoliv a on tu je vždycky a vždycky mě pochopí a v podstatě nemusím se vůbec bát mu něco říct a je to takové prostě, hrozně dobrý ten vztah, protože v podstatě vím, že mi na sto procent rozumí a že i když dělám něco špatně, tak v podstatě vždycky se na mě bude dívat s tou láskou a nic přede mnou neskrývá a není úskočný nebo nemá takové záporné vlastnosti, které by se potom později mohly nějak projevit.“ (Lea, Rozhovor č.8)*

Lea popisovala, že není typ člověka, který by často řešil svoje pocity s lidmi, protože tím ostatní nechce zatěžovat. Zároveň si ale uvědomuje, že je lepší a pomáhá jí, když nějaké věci řekne nahlas a jelikož bůh stejně vše ví a chápe, obrací se k němu a dává mu prostor zasáhnout. Obecně ale děti a dospívající vyhledávali pochopení a oporu spíše mezi blízkými ze svého okolí. Viky navzdory odlišnostem našla pochopení u své kamarádky.

*„Nevím, tak se nějak chápeme navzájem, i když jsme úplně jakože úplně jiné. Jí baví sporty a takhle a já spíš jako mám ráda knížky anebo takové věci, co dělám doma.“* (Viki, Rozhovor č. 10)

Také František oceňoval, že se jej jeho mentor snažil pochopit a automaticky jej neodsuzoval, naopak se pro něj snažil nalézt alternativní řešení situace, čímž mu i podával pomocnou ruku.

*„Jakože není takový, že prostě, tak tys to udělal, tak ty teďka budeš mít třeba zákaz, ale prostě, že mu to musíme třeba vysvětlit. Třeba když něco provedem, že jako, není jako ostatní dospělí třeba někteří, třeba tak já nevím, tys tady dostal trojku, čtyřku, tak teďka budeš týden bez počítače, ale on si o tom prostě promluví, vysvětlí mi to, řekne mi prostě, že třeba, ať se neučím takhle, ale ať se učím takhle a že to je potom i zábavnější atak.“* (František, Rozhovor č.2.)

#### 6.4.2. Mentoři v těžkých životních situacích

##### **Pomoc**

Důležitým bodem napříč rozhovory byla také důvěra v mentorovu pomoc – v to, že „je zde pro ně“ – a vědomí, že se na mentora se svými problémy mohou obrátit, či že se mohou svěřit a naleznou pochopení a přijetí. Například Aleš uváděl, že se své mentorce Amálce může s čímkoliv svěřit, což mu pomáhalo se cítit méně osamělý. Věřil, že se mu jeho sestra v každé situaci opravdu snaží pomoci.

*„Mhh. Aaa jakože s Amálkou se můžu spolehnout, že mi vždycky dobře poradí. Že mi vždycky jakože nějak chce pomoci.“* (Aleš, Rozhovor č. 1.)

Stejně jako děti u mentorů ze školního prostředí i Aleš na Amálce oceňoval, že v každé situaci dokáže zůstat v klidu.

*„Jakože liší se, třeba Amálka se hodně liší od mamky. Amálka je taková prostě v klidu. Mamka když se něco nepovede, tak je taková našťvaná aa třeba děda je takový hodně našťvaný furt.“*  
(Aleš, Rozhovor č. 1.)

Mentori poskytovali zdroj pomoci také v těžkých životních situacích. V případě problému se šikanou se Aleš prvně obrátil na svého druhého mentora – dědu, kterého obdivoval pro jeho schopnost rychle řešit problémy. Děda chtěl Alešovi pomoci vyhledáním mimoškolní záliby – juda.

*„Prostě když mi jednou opravdu udělali hodně zle, tak jsem tam k nim přijel, všem jsem jim to řekl, a jakože druhý den už řekl, ať se podíváme, jestli by se mi nelíbilo judo. On všechno dokáže strašně rychle zařídit. A když, dokonce aj můj první trénink dokázal rychle najít kimono atak.“*  
(Aleš, Rozhovor č. 1.)

Aleš se od té doby dědovi dokázal svěřovat se svými problémy s kluky ve škole a děda se ho snažil rozveselit.

*„Děda mi hodně pomáhá jakože, když mě ti kluci našťvou, tak mi vždycky řekne něco, ať jim řeknu. A mě to vždycky rozveselí.“* (Aleš, Rozhovor č. 1.)

Dáša zase popisuje, jak se při týdenní návštěvě své mentorky – sestřenice zlepšil její psychický stav, což samotná spojovala s tím, že u své sestřenice našla pochopení, kterého se jí tolik nedostávalo u maminky či babičky, s nimiž trávila nejvíce času. V potaz k vnímanému zlepšení bychom však mohli brát také venkovské prostředí a klidnější životní rytmus, který se svou sestřenicí vedla.

*„No, tak když jsem tam u ní byla, tak se určitě zlepšila moje psychika. Jako pak se to zase zhoršilo, protože jsem přijela zpátky sem. Ne, to jako není až tím místem tak, ale jako takhle. Jako kdybych měla nějaký problém, tak za ní můžu přijít.“* (Dáša, Rozhovor č. 5.)

Fakt, že se na sestřenici může obrátit, zdůrazňovala několikrát v průběhu rozhovoru. A vnímala, že při vzniklých problémech dokáže zůstat klidná a problémy společně vyřešit. Popisovala, že

je mírnější než její mamka a že s ní *ty problémy nejsou až takové problémy*. Dále na ní oceňovala, že se oproti její mamce s babičkou tolik neuráží.

*„Já nevím, tak jako třeba když se něco stane, tak jakoby kdyby se to stalo a byla to moje mamka, tak ona po mě začne ječet prostě, jako co jsem to zase provedla. Ale ona to jako vezme, tak jak to je, prostě v pohodě a nějak to zvládneme spolu.“* (Dáša, Rozhovor č. 5.)

Františkovi zase jeho mentor dokázal vysvětlit těžkou situaci koronaviru. Vžil se do jeho situace a povzbudil jej v hledání alternativního programu. Františkovi to pomohlo ke snížení stresu a nalezení určitého řádu v nepříjemné situaci.

*„Joo, tak to bylo, to bylo právě takové období, kdy byl ten koronavirus vlastně a my jsme nemohli tím pádem jezdit na žádné závody z toho juda, atak, tak vlastně on mi třeba v tom pomohl, tak mi prostě řekl, at se třeba jenom cvičím doma, že mě to umí zabavit a že chápe, že je to pro nás těžké, že my jsme zvyklí jako ty malé děti, jako to jsem byl menší ještě. Jakože prostě jsme zvyklí na ten kolektiv, takže chápe, že to může být pro nás těžké, takže si to prostě nemám tak brát a at se snažím se zlepšit doma třeba.“* (František, Rozhovor č.2.)

Nakonec této kapitoly bych ráda dodala, že se domnívám, že mentoři dětem a dospívajícím mohli sloužit jako obecné vzory v chování. Samotný fakt, že si děti a dospívající všímali, jak s nimi jejich mentoři určitých situacích jednají mohlo vést k budoucí inspiraci. Dáša například mluvila o tom, že by se od sestřenice chtěla naučit *ten její přístup, jak k tomu všemu přistupuje*. Nejjobširněji tento jev popisuje František, který chtěl vědomě uchovat určitou tradici, kterou pro něj osoba jeho dědy představovala. František svého dědu vnímal jako slušně vychovaného člověka. Vážil si na něm například toho, že na rozdíl od ostatních dospělých před nimi jako dětmi nepije alkohol, že pomáhá babičce na zahradě, přestože to nemá příliš rád, i že je v případě nouze nápomocný cizím lidem.

*„Tak chtěl bych být jako tak chytrý jako děda a asi by jsem chtěl být asi tak spravedlivý a čestný jako děda. Taký jako dobrosrdečný, že prostě on vždycky je čestný a jako vždycky pomůže atak.“* (František, Rozhovor č.2.)

## 6.5. Rodinné zázemí a role mentorů

Nakonec této sekce bych ráda dodala, že mentoři nebyli jedinou oporou v životech dětí a dospívajících a většina dětí a dospívajících z tohoto vzorku (8) popisovala velmi blízký a pevný vztah se svými rodiči. Mnozí uváděli, že právě rodiče či jeden z rodičů bude prvním, na koho se obrátí se svými problémy a kdo jim dokáže nejlépe poradit a pomoci, s kým se nejraději učí a také s kým tráví nejvíce času. Například Věrka na otázku, jestli by se své mentorce dokázala svěřit se svým problémem, odpověděla:

*„Jakože asi jo, ale asi bych to jako řekla nejdřív těm rodičům.“* (Věrka, Rozhovor č.9)

Stejně tak Adéla věřila, že se může opřít především o svého tatínka, popisovala jej jako empatického člověka, který se dokáže vcítit do její situace, a že pro ni byl prvním člověkem, na kterého se v těžkých chvílích obracela.

*„Jo, jo. Podává mi tu pomocnou ruku. Vlastně skoro vždycky, když se mu svěřím, tak mi jako nějak pomůže.“* (Adél, Rozhovor č.4.)

Také Eva viděla jako největší oporu ve svém životě svou maminku, popisovala ji jako člověka, které ho má raději než všechny ostatní, a který jí dokáže pomoci v těžkých situacích, jako například při úmrtí domácího mazlíčka.

*„Ano, že mě umřel králíček, tak že mě potěšila, tím, že mi prostě byla úplně vším ten den.“* (Eva, Rozhovor č.6.)

Lea své rodiče také popisovala jako vzory, ráda s nimi trávila společný čas například procházkami nebo společnými večery a také uvažovala o tom, že by následovala jejich kariéru učitelů.

*„No, tak jako ono, já jsem nad tím uvažovala a moc těch lidí jsem jako si nebyla tak jistá, kdo by to mohl být, nebo tak. Protože spíš největší vzor, inspirace jsou určitě rodiče, protože s nimi trávím obecně nejvíce času. Vidáme se každý den a fakt se můžeme bavit o všem.“* (Lea, Rozhovor č.8)

Děti a dospívající povětšinou měli pocit, že se na své mentory mohou spolehnout a důvěřovali jim. Pokud však popisovali blízké vztahy se svými rodiči, obraceli se na ně a mentoři tak nepůsobili jako jejich primární zdroj opory. Rozdílnou situaci popisovala Dáša s Alešem, kteří vyrůstali jen se svými matkami a ani jednoho z rodičů nevnímali jako zdroj útěchy či se na něj nespolehali s pomocí a raději se obraceli na své mentory. Zde pak mentoři mohli přímo suplovat některé role rodičů.

## 6.6. Shrnutí

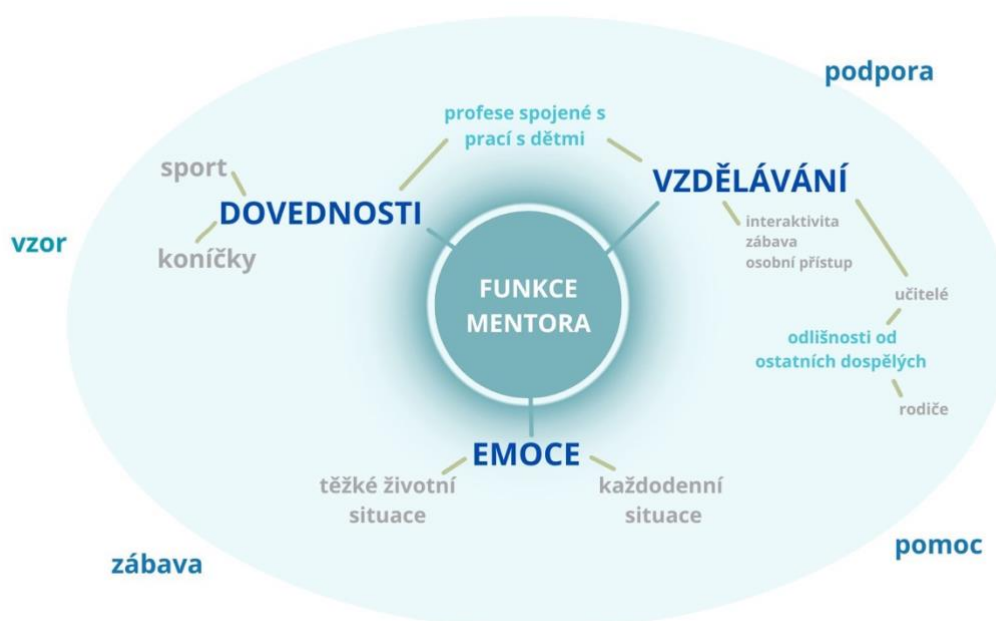


Schéma 2: Grafické znázornění oblastí působení mentorů.

V následující části bych ráda shrnula dosavadní zjištění, která vznikla z nasbíraných dat. K dokreslení výsledků jsem zařadila schéma. V rámci analýzy jsem se zaměřila na tři oblasti působnosti mentorů týkající se vzdělání, dovedností a emocí. Sekci emocí, která tvořila nejpodstatnější část rozhovorů, jsem rozřadila na působení mentorů v každodenní zkušenosti a ve složitých situacích. Důležitou roli zde hrálo uvolnění spojené se zábavou, pochopení, přijetí a pomoc. V rámci tématu vzdělávání se propojovaly oblasti získávání informací, společného učení u mentorů mimo školní prostředí a školní výuky u mentorů mezi učiteli. Součástí úspěšného a příjemného předávání informací se ukázala být podstatná interaktivita, zábava a osobní přístup. V oblasti dovedností, kde mentoři především pozitivně přispívali k rozvoji dovedností v zálibách menteeho a také měli vliv na míru sportovní aktivity, hrála roli zábava a



osobní přístup. Dalo by se říct, že tyto procesy roviny dovedností a vzdělávání přesahují do každodenních zkušenosti dětí a dospívajících v emoční rovině. Přirození mentoři mezi učiteli a trenéry z tohoto vzorku nenaplnovali funkce opory ve složitých situacích ani nedosahovali míry důvěrnosti jako mentoři mezi rodinnými příbuznými, nicméně zpříjemňovali každodenní prožívání svých mentees. Napříč okruhy se však objevilo vnímání mentora jakožto vzoru, ať už vzoru vzdělaného člověka, vzoru v konkrétní dovednosti či morálním vzoru. Spojení poznatků o vzdělávání a dovednostech nabízelo otázku, zdali jsou funkce mentorů nějak spojené s jejich profesními zkušenostmi s prací s dětmi. Což dále navádělo k otázce, jak se vybraní přirození mentoři liší od zbytku dospělých v okolí daného jedince, především od učitelů a rodičů. To nás přivádí k působení rodičů v rolích mentorů. Zdá se, že v případě neuspokojivých vztahů s rodiči mají děti a dospívající větší tendenci obracet se na svého přirozeného mentora.

## 7. Diskuze

Cílem této bakalářské práce bylo porozumění funkcím mentorů v životech dětí a dospívajících. Předpokládala jsem, že přirození mentoři plní rozmanité funkce v životech svých mentees a mají pozitivní dopady na mnohé aspekty jejich života, což také participantů potvrdili.

Polovina dětí a dospívajících mluvilo o tom, že by v budoucnosti chtěli být jako jejich mentoři, což navazuje na poznatky Deuschové a kol. (2020), kde mentoři představovali „obraz“ správného dospělého. Stejně jako ve studii Merkaš a Mirović (2021), větší polovina participantů uvedla, že pro ně byl mentor vzorem. Mentor zde mohl figurovat jako vzor pouze v určité oblasti, například v dané dovednosti jako popisovala Věrka u své vyučující zpěvu. Podle Darling a kol. (2002) přirození mentoři také mohou přispět k nalezení budoucího směřování, což se promítlo na případě Evy, která byla svou učitelkou inspirovaná ke kariéře spojené s dějepisem. Mentoři pak v některých případech fungovali jako obecné vzory svých mentees, například Amálka byla vzor vzdělanosti u Aleše, děda byl pro Františka vzor vzdělaného a slušného člověka.

Jednou ze zásadních funkcí mentora v životě menteeho bylo vzdělávání, které se objevovalo v různých obměnách napříč všemi rozhovory. Mentoři pro ně byli podporou ve školních záležitostech, získávali od nich nové informace či se mentoři přímo nacházeli v profesní funkci

učitelů a trenérů a koneckonců i Lea se přes svého mentora, boha, dostávala k novým myšlenkám a informacím například skrze četbu bible.

V souvislosti se vzděláváním můžeme vidět, že mentoři podporovali kompetenci, autonomii a sounáležitost svých mentees, o kterých mluví Ryan a Deci (2000). V rámci podpory autonomie například učitelka fyziky snižovala tlak na děti tím, že je nezahrnovala kvanty úkolů a nepřehledných informací. Především důležitý byl ale přístup, který apeloval na pochopení tématu spíše než na dobré známky, což prosazoval také Františkův děda či Evina učitelka dějepisu. Tímto mohli přispívat k pocíťované autonomii svých mentees a tedy i k vývoji učení a kreativity. Kompetence, která se váže se subjektivním pocitem úspěchu jde hezky vidět na případu Evy, která díky své mentorce překonala nelibost k dějepisu a získala v něm sebevědomí. Pocit úspěchu také zvyšoval její motivaci k dalšímu úsilí, Eva popisovala, že se na dějepis ráda a týden dopředu těší. Nakonec se pocit sounáležitosti objevoval v podobě přijetí a mentorova zapojení osobních příběhů. Helen zmiňovala, že má ráda příběhy a rady, které její mentorka sdílí v rámci výuky, což by mohlo naznačovat také psychologické cross-kontextuální aspekty vztahu, o kterých mluví Deutsch a kol (2020) u mentorů, kteří fungovali jen v jednom mikrosystému. Také Věrka a Ondra zmiňovali, že si s nimi jejich mentoři povídají i o záležitostech mimo daný kroužek. Jelikož se děti a dospívající se svými mentory cítili propojeni vedlo to i k lepší zkušenosti se studiem.

Důležitým tématem v rámci vzdělávání byla zábava a smích v rámci výuky. Tento poznatek potvrzuje studii Gowdy a Spencer (2021) a Brumovské (2024), která říká, že mentorův smysl pro humor zpříjemňuje společné aktivity a usnadňuje učení nových informací a dovedností. Tento motiv šel vidět na příkladech Helen a Evy, o zábavnosti ale mluvili také František a Ondra. Děti, které mluvily o tématu školy, často vyzdvihovali interaktivní přístup, oceňovali, když v hodinách pouze neopisovali z tabule, ale učitel zapojil i prezentace, hry nebo osobní příběhy.

Podle Spencer a kol. (2006) děti a dospívající vyhledávají mentory, kteří mají společné zájmy, což by potvrzovalo volbu mentorů z oblasti vyučujících zájmových kroužků. Skrze tyto společné aktivity se děti a dospívající dokázali sblížit se svými mentory, ale také dalšími dospělými v jejich okolí. Společné zájmy však nebyly pravidlem a například Alex s Františkem své mentory oceňovali také pro schopnosti, ve kterých se sami neangažovali. Z rozdílných zájmů mohli také benefitovat – v případě získání nové dovednosti – a vyzkoušet nové aktivity,

jako například Viki, která se díky své mentorce naučila hrát házenou, přestože se popisovala jako nesportovní typ či Dáša, která se takto naučila pečovat o koně.

Dalo by se tedy říci, že ve čtyřech případech se přítomnost mentora pojila s vyšší mírou fyzické aktivity, jak uvádí DuBois a Silverthor (2005). Mentori z okruhu rodiny a kamarádů působili jako motivace ke sportu. Děti a dospívající se díky svým mentorům naučili nové sporty jako například Aleš, který se díky svému dědovi začal učit judo. Také se svými mentory trávili společný čas sportem, jak popisuje například František, který s dědou rád chodil na pěší výlety či pádloval na lodi.

Šest mentorů z tohoto vzorku působilo ve funkci spojené s prací s dětmi a dospívajícími, nebo s takovou prací měli zkušenosti z předchozího zaměstnání (Františkův děda) či v rámci školy (Amálie). Několik dětí a dospívajících si této souvislosti všimlo a spojovalo ji s lepším pochopením jejich pozice. Podle metaanalýzy Van Dama a kol. (2018) je míra efektů přirozeného mentoringu vyšší u mentorů se zkušenostmi s pomáhajícími profesemi. Tato zajímavá souvislost však vyžaduje bližší přezkoumání.

Podle Ericksona a kol (2009) mentori napomáhají ve vyrovnávání se s každodenním stresem a poskytují emoční podporu, což se shoduje s příběhy většiny participantů. Pro děti a dospívající byl obzvláště důležitý pocit důvěry a vědomí, že se na svého mentora mohou spolehnout, opakovaně se také objevovalo, že je jejich mentor při řešení problémů klidný a snaží se o pochopení.

Důležitou funkcí mentorů byla podpora a pomoc svému menteeemu, a to jak v každodenních otázkách jako například při psaní domácích úkolů, tak i v těžkých životních situacích jakou je třeba vyrovnání se se šikanou. Studie Rhodesové (1994), Ahrensové (2008) a Hurd (2014) přítomnost mentora spojuje se snížením depresí a sebevražedných sklonů menteeeho, což bychom mohli pozorovat na případě Dáši, která pobyty u své mentorky přímo spojovala se zlepšením své psychiky. Aleš zase popisoval, že se po stráveném čase se svou mentorkou necítí tak smutný a osamělý. V některých případech pro ně mentori představovali zdroj opory, na který se mohli obrátit v případech nedostatku opory v rodině, jak ukazuje průlomová studie Werner a Smith na Havaji. Zdá se však, že děti a dospívající, kteří ve svých rodinách nevnímali dostatek pohody a podpory, měly větší tendence tyto kvality hledat u svých mentorů, kteří se jim ukázali jako opora v těžkých chvílích. Participantů ve většině případů (8) mluvili o svých

rodičích či jednom z nich jako o hlavních zdrojích opory, na kterou se obracejí v případě nouze. Většina z nich uváděla, že by se na své mentory s problémy dokázala obrátit, ale pravděpodobněji se poradí právě s rodiči. Pro děti a dospívající, kteří své rodiče považovali za silnou oporu, přirození mentoři figurovali jako dobrý prostředek k získání dovedností a nových znalostí.

Všechny děti a dospívající uváděli, že se na společná setkávání se svými mentory těší a mají po nich lepší náladu, čímž by se dalo potvrdit tvrzení Brady a kol (2019), že mentoři mají vliv na celkovou pohodu svých mentees. V rámci teorie zmiňují také čas a prostor k formování vztahu, o kterém mluví Deutsch (2020) či Hurd a Zimmerman (2010) a který přispívá k vyššímu vlivu mentorů. Frekvence vzájemného setkávání se pohybovala od několika za týden v případě Františka a Aleše, až po několik za rok v případě Dáši, kterou s její sestřenicí dělila velká vzdálenost, přesto dokázaly udržovat blízký vztah a pro Dášu byla cennou oporou.

Funkce mentorů bychom také mohli sledovat v návaznosti na teorii sociálního kapitálu (Bourdieu, 1977). Zdá se, že vztahy s mentory z rodinného prostředí nebo okruhu kamarádů neboli podle Raposy a kol (2018) mentoři se silnou vazbou, byly opravdu silné, co se týče emoční opory. To lze sledovat na případech Dáši, Aleše, Viky i Františka. Na druhou stranu se nezdá, že by zde jejich funkce končila, jelikož tito mentoři působili i v oblasti dovedností a vzdělávání a zapojením se do zájmových aktivit přispívali k rozšiřování sociálního kapitálu, pro který se vyzdvihují především vztahy se slabou vazbou. Vztahy se slabou vazbou se podle Hagler, Matthew a Rhodes (2018) příliš nepojily se sociální podporou či jinými psychosociálními výsledky, což ukazuje vztah většiny participantů se svými mentory z řad učitelů a trenérů.

Nakonec v rámci oblastí, na které mentor působí, a jeho vnímaných rysů bychom mohli, až na jeden bod, potvrdit definici přirozeného mentoringu od Van Dama a kol. (2019) která říká, že přirozený mentor je starší, moudřejší průvodce, který směřuje, podporuje a povzbuzuje svého mladšího a méně zkušeného menteeho a pomáhá mu rozvíjet jeho talenty i cíle a přispívá k celkové pohodě. Jelikož si Viky za svou mentorku vybrala stejně starou kamarádku a zároveň ji vnímala jako zkušenější, dostávala od ní podporu a získávala nové dovednosti a v návaznosti na výsledky studie Brumovské (2024), kde mnoho mentorů pocházelo právě ze sféry přátel a vrstevníků, představuje faktor věku bod, jež nabízí bližší přezkoumání. Tím však nechci opomíjet fakt, že drtivá většina mých participantů si za mentory zvolila dospělé ze svého okolí.

## IV. Závěr

Předložená bakalářská práce se v teoretické části věnovala rešerši literatury v oblasti přirozeného mentoringu. Po nastínění vývoje mentoringu a některých jeho východisek jsem se zaměřovala na přirozený mentoring, typy přirozených mentorů a přinášných benefitů v životě dětí a dospívajících. Také jsem se snažila objasnit termíny v oblasti přirozeného mentoringu a představit jeho možné přesahy do praxe. Věnovala jsem se důležitým procesům, které probíhají v rámci formování a pěstování kvalitních přirozených mentoringových vztahů. Nakonec jsem v návaznosti na mentoring nastínila SDT a CET.

Touto prací jsem se snažila přinést náhled na funkce přirozených mentorů v životech dětí a dospívajících. Výsledky výzkumu ukazují na to, že přirození mentoři naplňovali rozmanité funkce v oblastech vzdělávání, získávání dovedností a emocí. Někteří přirození mentoři postupovali všemi oblastmi, zatímco jiní pouze některými. Ve vztazích bylo důležité vnímat porozumění dospívajícímu, zábava, podpora a ochota podat pomocnou ruku.

Věřím, že práce napomohla rozšířit nepříliš prozkoumanou oblast poznatků ohledně přirozeného mentoringu mezi dětmi a dospívajícími do šestnácti let v českém kontextu. Tyto poznatky mohou být zároveň přínosné pro pedagogickou praxi. V návaznosti na poznatky práce by se nabízely další možné výzkumy v oblasti přirozeného mentoringu. Novou a doposud neprozkoumanou oblastí jsou přirozené mentoringové vztahy mezi vrstevníky. Zajímavá souvislost, která by vyžadovala hlubší prozkoumání je mezi profesemi spojenými s prací s dětmi a kvalitou přirozeně mentoringových vztahů.

## Reference

- Ahrens, K., Richardson, L., Lozano, P., Fan M., & Dubois, D. (2007). Foster care youth with adult mentors during adolescence have improved adult outcomes. *Journal of adolescent health*. 40 (2): S3-S4. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.11.014>
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of the Theory of Practice*. Cambridge University Press.
- Brady, B., Dolan, P. & McGregor, C. (2019). Formal youth mentoring for children in care and leaving care. In: *Mentoring for Young People in Care and Leaving Care: Theory, Policy and Practice*. London: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3 (2): pp. 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In: R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development*. pp.793–828. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brumovská, T. & Málková, G. (2010). *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál.
- Brumovská, T., & Málková, G. (2020). CHARACTERISTICS, QUALITY FEATURES AND DYNAMICS IN FORMAL YOUTH MENTORING RELATIONSHIPS: THE RHODES MODEL REVISITED. *Československá psychologie*. 64 (2): pp. 197-211.
- Brumovska, T. (2024). Characteristics of Identified Natural Mentors in the Experiences and Perceptions of Youths Aged 11–16 Years: Implications for Formal Youth Mentoring Practice. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4754105>

- Cappello, M. (2005). Photo Interviews: Eliciting Data through Conversations with Children. *Field methods*. 17 (2): pp. 170-182. <https://doi.org/10.1177/1525822X05274553>
- Charon, J. M. (1991): *Symbolic interactionism: an introduction, an interpretation, an integration*. Upper Saddle Rive, NJ: Prentice Hall, London.
- Cavell, T., Spencer, R., & McQuillin, S. (2021). Back to the Future: Mentoring as Means and End in Promoting Child Mental Health. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 50(1): pp. 1-19. DOI:[10.1080/15374416.2021.1875327](https://doi.org/10.1080/15374416.2021.1875327)
- Clarke, A., Flewitt, R., Hammersley, M., & Robb, M. (2014). *Understanding Research With Children and Young People*. London: Sage publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. 3rd ed. Los Angeles: SAGE.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London: Sage Publications.
- Darling, N., Hamilton, S., Toyokawa, T., & Matsuda, S. (2002). Naturally occurring mentoring in japan and the united states: Social roles and correlates. *American Journal of Community Psychology*. 30: pp. 245–270.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY, Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*. Vol. 49 (3). <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E., & Ryan, R. (2009). Self determination theory: A consideration of human motivation universals. In P. J. Corr & G. Matthews (Eds.). *The Cambridge handbook of personality psychology*. pp. 441–456. New York, NY: Cambridge University Press.

- Deutsch, N. L., Mauer, V. A., Johnson, H. E., Grabowska, A. A. & Arbeit, M. R. (2020). “[My counselor] knows stuff about me, but [my natural mentor] actually knows me”:  
Distinguishing characteristics of youth’s natural mentoring relationships. *Children and youth services review*. 111: 104879. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104879>
- DuBois, D. L., & Neville, H. A. (1997). Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits. *Journal of Community Psychology*. 25(3): pp. 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)
- DuBois, D. L., Neville, H. A., Parra, G. R. & Pugh-Lilly, A.O. (2002). Testing a new model of mentoring. *New directions for youth development* 2002 (93): pp. 21-57. <https://doi.org/10.1002/yd.23320029305>
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*. 95 (3): pp. 518-524. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2003.031476>
- DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (2005a). Youth Mentoring: Theory, Research, and Practice. In *Handbook of Youth Mentoring*. pp. 2–12. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n1>
- Erikson, E.H., Knight, R.P. & Rapaport, D. (1968). *Identity: youth, and crisis*. New York: Norton.
- Erickson, L. D., McDonald, S. & Elder, G. H. (2009). Informal mentors and education: Complementary or compensatory resources? *Sociology of Education*. 82: pp. 344–367. <https://doi.org/10.1177/003804070908200403>
- France, A. (2004). Young People. In: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M., Robinson, C. *Doing research with Children and Young People*. London: Sage Publications. pp: 175-190.



- Freedman, M. & Jaffe, N. (1993). Elder mentors: Giving schools a hand. *NASSP Bulletin*. 549(76): pp. 23-28. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceintergenerational/21/>
- Frederick, J., Spratt, T., & Devaney, J. (2023). Supportive Relationships with Trusted Adults for Children and Young People Who Have Experienced Adversities: Implications for Social Work Service Provision. *The British Journal of Social Work*. 53 (6): pp. 3129–3145. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcad107>
- Galbo, J. J. (1986). Adolescents' perceptions of significant adults: Implications for the Family, the School and Youth Serving Agencies. *Children and Youth Services Review*. 8 (1): pp. 37-51, [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(86\)90024-1](https://doi.org/10.1016/0190-7409(86)90024-1)
- Gowdy, G. & Spencer, R. (2021). It's Who You Know That Matters: Identifying Which Type of Informal Mentor Is Most Likely to Promote Economic Mobility for Vulnerable Youth. *J Primary Prevent*. 42: pp. 217–238. <https://doi.org/10.1007/s10935-021-00630-7>
- Greenson, P.K.J., Usher, L., & Grinstein-Weiss, M. (2010). One adult who is crazy about you: Can natural mentoring relationships increase assets among young adults with and without foster care experience? *Children and Youth Services Review*. 32(4): pp. 565-577. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.12.003>
- Haddad Chen C, & Greenberger E. (2010). The role of important non-parental adults (VIPs) in the lives of older adolescents: a comparison of three ethnic groups. *Journal of youth and adolescence* 40 (3): 310-319. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9543-4>
- Hagler, M. (2018). Processes of Natural Mentoring that Promote Underrepresented Students' Educational Attainment: A Theoretical Model. *American journal of community psychology* 62 (1-2): pp.150-162. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12251>

- 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): pp. 175-188. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12265>
- Hammersley, M. (2014). Research Design. In: Clarke, A., Flewitt, R., Hammersley, M., Robb, M. *Understanding Research With Children and Young People*. London: Sage publications.
- Hill, M., & Tisdall, K. (1997). *Children and society*. Addison Wesley Longman Limited. London
- Hurd, N.M., Stoddard, S.A., Bauermeister, J.A., & Zimmerman, M.A. (2014). Natural mentors, mental health, and substance use: Exploring pathways via coping and purpose. *American journal of orthopsychiatry.*, 84(2): pp. 190-200. <https://doi.org/10.1037/h0099361>
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the american dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin.* 22: pp. 280–287.
- Kellett, M. & Ding, S. (2004). Middle Childhood. In: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellett, M., Robinson, C. *Doing research with Children and Young People*. London: Sage Publications
- Klaw, E.L., Rhodes, J.E. & Fitzgerald, L.F. (2003). Natural Mentors in the Lives of African American Adolescent Mothers: Tracking Relationships over Time. *Journal of youth and adolescence.* 32(3): pp.223-232. <https://doi.org/10.1023/A:1022551721565>
- Koper, N., Creemers, H. E., van Dam, L., Stams, G. J. J. M., & Branje, S. (2023). Needs of Youth and Parents From Multi-Problem Families in the Search for Youth-Initiated Mentors. *Youth & Society.* 55(3): pp. 420-446. <https://doi.org/10.1177/0044118X211058217>
- Lata. (2024). *O nás: Kdo jsme*. 24.4.2024. <https://www.lata.cz/o-nas/kdo-jsme/>

- McDonald, S. & Joshua L. (2014). The Long Arm of Mentoring: A Counterfactual Analysis of Natural Youth Mentoring and Employment Outcomes in Early Careers. *American journal of community psychology*. 54 (3-4): pp. 262-273. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9670-2>.
- Meltzer, A., Muir, K., & Craig, L. (2018). The Role of Trusted Adults in Young People's Social and Economic Lives. *Youth & Society*. 50(5): pp. 575-592. <https://doi.org/10.1177/0044118X16637610>.
- Merkaš, M., & Mirković, B. (2021). Aspects of natural mentoring relationship and adolescent positive development. Brain and Mind: Promoting Individual and Community Well-Being. Selected Proceedings of the 2nd International Scientific Conference of the Department of Psychology at the Catholic University of Croatia / Pačić-Turk, Ljiljana (ur.). Zagreb: Hrvatsko katoličko sveučilište, pp. 147-159.
- Miranda-Chan, T., M., Fruht, V., V. Dubon, & L. Wray-lake. (2016). The Functions and Longitudinal Outcomes of Adolescents' Naturally Occurring Mentorships. *American journal of community psycholog*. 57 (1-2): pp. 47-59. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12031>
- Morrow, V. & Richards, V. (1996). The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children & society*. 10 (2): pp. 90-105. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1996.tb00461.x>
- Munson, M. R., Smalling, S. E., Spencer, R., Scott, L. D., Jr., & Tracy, E. M. (2010). A steady presence in the midst of change: Non-kin natural mentors in the lives of older youth exiting foster care. *Children and Youth Services Review*. 32(4): pp. 527–535. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.11.005>
- Prieto-Flores, Ò. & Jordi F. (2021). *Mentoring children and young people for social inclusion: global approaches to empowerment*. London: Routledge.

- Raposa, E. B., Erickson, L. D., Hagler, M., & Rhodes, J. E. (2018). How economic disadvantage affects the availability and nature of mentoring relationships during the transition to adulthood. *American Journal of Community Psychology*, 61 (1-2): 191-203. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12228>
- 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: pp. 423-443. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>
- Rhodes, J.E., Contreras, J.M. & Mangelsdorf, S.C. (1994). Natural mentor relationships among latina adolescent mothers: Psychological adjustment, moderating processes, and the role of early parental acceptance. *American Journal of Community Psychology*. 22: pp. 211-227. <https://doi.org/10.1007/BF02506863>
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by Me: The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674042681>
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In D. L. DuBois, & M. J. Karcher (Eds.). *Handbook of youth mentoring*. pp. 30–43. SAGE
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*. 34(6): pp.691–707. <https://doi.org/10.1002/jcop.20124>
- Projekt ENCOUNTER. (2023). *Shrnutí projektu*. 12.12. 2023. <https://encounter.mentoring.cuni.cz/FHSE-41.html>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*. 63 (3): pp.397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemp. Educ. Psychol.* 25: pp. 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Salazar, R. D. (2011). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth & Society*. 43(3): 1066–1109. <https://doi.org/10.1177/0044118X10382877>
- Spencer, R., Tugenberg, T., Ocean, M., Schwartz, S. E. O., & Rhodes, J. E. (2016). „Somebody who was on my side”: A qualitative examination of youth initiated mentoring. *Youth and Society*. 48: pp. 402–424. <https://doi.org/10.1177/0044118X13495053>
- Stanley, K. R., & Plucker, J. A. (2008). Education policy brief: Improving high school graduation rates. *Education Policy Brief*. 6 (7). Center for Evaluation and Education Policy.
- Thomas, N. & O'kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & society*. 12 (5): pp. 336-348. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1998.tb00090.x>
- Thompson, E. A.; Greeson, P.K.J.; Brunsink, M. A. (2016). Natural mentoring among older youth in and aging out of foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*. 61: pp.40-50. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.006>
- 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): pp. 203-220. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12248>
- Whitney, S. D., Hendricker, E. N., & Offutt, C. A. (2011). Moderating Factors of Natural Mentoring Relationships, Problem Behaviors, and Emotional Well-being. *Mentoring & tutoring*. 19 (1): pp. 83-105. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.543573>
- Yamada-Rice, D. (2017). Using visual and digital research methods with young children. In: Christensen, P. M. & Allison, J. *Research with children: perspectives and practices*. Third edition. Abingdon, Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315657349>
- Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B. & Notaro P. C. (2002). Natural Mentors and Adolescent Resiliency: A Study with Urban Youth. *American journal of community psychology*. 30 (2): pp. 221-243. <https://doi.org/10.1023/A:1014632911622>

Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B., & Behrendt, D. E. (2005). Natural Mentoring Relationships. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring*. pp. 143–157.

## Seznam příloh

### Příloha 1 – Informační leták pro rodiče



## INFORMAČNÍ LETÁK A SOUHLAS S ÚČASTÍ DÍTĚTE/DOSPÍVAJÍCÍHO VE VÝZKUMU PRO RODIČE/OPATROVNÍKY

Vážení rodiče/opatrovatelé,

chtěla bych Vaše dítě pozvat k účasti na výzkumném projektu ENCOUNTER neboli SETKÁNÍ. V tomto dokumentu bych Vám představím cíle a přínosy projektu a také co by účast na projektu pro Vaše dítě znamenala. Prosím, přečtete si pečlivě všechny následující informace. Váš/e dcera/syn dostal/a podobný leták s informací o účasti ve výzkumu projektu ENCOUNTER. Prosím, přečtete si s nimi i tento leták a prodiskutujte, jestli se výzkumu chcete zúčastnit. Poté, prosím, přineste leták s Vaším podpisem do následující hodiny s paní Mgr. Janou Trčkovou, zde si jej převezme členka projektu ENCOUNTER Kristýna Gajová.

### Kdo výzkumný projekt ENCOUNTER vede?

Projekt je vedený Dr Terezou Javornícký Brumovskou a financovaný Evropskou komisí v programu Horizon 2020 Marie Skłodowska-Curie Action č. 101027291 se záštitou Fakulty Humanitních Studií University Karlovy v Praze.

### O čem výzkumný projekt ENCOUNTER je?

Jedná se o projekt, který se zabývá vztahy mezi dospívajícími a jejich významnými dospělými, tedy tzv. mentorskými vztahy, které významně podporují pozitivní vývoj dospívajících, pomáhají jim vyrovnávat se se stresem a zátěží, podporují je v rozvoji talentů a dovedností a v celkové životní pohodě. Poznání z tohoto projektu přispěje k rozvoji nového programu pro dospívající, ve kterém se jejich přirozené mentorské vztahy naučí identifikovat, navazovat nové a stávající lépe využívat pro podporu v jejich dospívání.

### Co bude účast Vašich dospívajících ve výzkumném projektu zahrnovat?

Chceme se Vašeho dospívajícího dítěte zeptat na to, kdo je jejich přirozeným mentorem, jak jejich vztah vznikl, jak probíhá a čím je pro ně významný. Cílem je dozvědět se o těchto vztazích více pro další využití v každodenním životě dospívajících. Účast Vašeho dítěte bude zahrnovat tyto kroky:

**KROK 1** Na prvním setkání je dospívajícímu vysvětleno, kdo je to mentor a společně se přirozeného mentora pokusíme identifikovat.

**KROK 2** Nabídneme dospívajícímu účast na rozhovoru o jejich přirozeném mentorovi. Při zhruba dvacetiminutovém rozhovoru bude moci rozvinout myšlenky o svém mentorovi.

### **Budou informace podané od Vašeho dítěte DŮVĚRNÉ?**

**ANO!** Rozhovory budou použity s pseudonymem jména dítěte i vašeho jména.

Všechny informace budou **anonymizované, tj. detaily, podle kterých by šlo respondenty identifikovat budou odstraněné nebo zobecněné.**

Anonymizované rozhovory budou v elektronické verzi uloženy v **Českém Depozitáři Sociálních Věd**. Informace od dospívajících jsou velice cenné, a proto je chceme ANONYMNĚ poskytnout k dalšímu využití v českém kontextu sociálních věd. **Tištěná data budou uložena v bezpečném uložišti dat pod zámekem, na FHS UK po dobu nezbytné archivace projektu.** Poté budou zničena. Elektronická data, které nebude možno anonymizovat, budou uložena v zabezpečeném počítači projektu, s heslem pro přístup k datům jako DŮVĚRNÁ data.

**Webové stránky projektu ENCOUNTER:** [encounter.mentoring.cuni.cz](http://encounter.mentoring.cuni.cz);  
<https://cordis.europa.eu/project/id/101027291>

### **Kontakt a další informace**

**Máte-li jakékoliv další dotazy k výzkumnému projektu ENCOUNTER a Vaší účasti v něm, prosím, neváhejte nás kontaktovat na:**

**Mgr. Tereza Javornícky Brumovská, M.A., PhD. Vedoucí výzkumného projektu H2020 MSCA č. 101027291 ENCOUNTER: Experiences of Youths in Natural Mentoring Relationships**

**Universita Karlova, Fakulta Humanitních Studií, Katedra psychologie a věd o životě, Pátkova 6, 108 00, Praha 8** [Tereza.brumovska@fhs.cuni.cz](mailto:Tereza.brumovska@fhs.cuni.cz) ; Tel: 607 806 233

Případně můžete kontaktovat vykonávající studentku Kristýnu Gajovou na:  
[kristyna.gaj@gmail.com](mailto:kristyna.gaj@gmail.com); Tel: 608901496





### **INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO DOSPÍVAJÍCÍ O ÚČASTI V PROJEKTU ENCOUNTER/SETKÁNÍ: O TVÉ ZKUŠENOSTI S OBLÍBENÝM STARŠÍM A ZKUŠENĚJŠÍM ČLOVĚKEM – TVÝM MENTOREM**

Toto je INFORMOVANÝ SOUHLAS. Dokument, ve kterém se dočteš vše o výzkumném projektu ENCOUNTER, tvou možnou účastí v něm, k čemu tvoje účast je a co taková účast zahrnuje. Pečlivě si ho, prosím, přečti. Poté, prosím, vyplň informovaný souhlas se svým rodičem a s podpisem přines zpět do školy.

#### **Takže o čem ten projekt ENCOUNTER vlastně je?**

V této studii se tebe a tvých kamarádů budeme ptát na to, kdo jsou vaši oblíbení dospěláci, tak zvaní **MENTOŘI**. Výzkumná studie ENCOUNTER neboli SETKÁNÍ se zabývá právě tvou zkušeností s tvými oblíbenými dospěláky. Hlavním cílem je zkoumat to, kdo jsou tvoji významní dospěláci a čím jsou pro tebe důležití. ENCOUNTER tým je složený z vědců sociálních věd a studentek Fakulty Humanitních Studií Univerzity Karlovy v Praze.

**A proto potřebujeme tvou spolupráci!**

#### **Jaké to bude, když se rozhodnu se PROJEKTU ENCOUNTER zúčastnit?**

Tvoje účast v projektu bude jednoduchá! Bude probíhat v následujících krocích:

Krok 1: Doneseš informovaný souhlas vyplněný a podepsaný od rodiče zpět do hodiny paní Mgr. Jany Trčkové.

Krok 2: V rámci vaší společné hodiny si společně sedneme na klidné místo, najdeme a specifikujeme tvého mentora a poprosíme tě o rozhovor o zkušenostech s tvým mentorem.

**DŮLEŽITÉ: Všechny rozhovory budou nahrávané, abychom s nimi mohli poté dále pracovat. TVOJE ÚČAST V PROJEKTU JE ÚPLNĚ ANONYMNÍ = TVOJI ÚČAST V PROJEKTU NIKDO NEROZPOZNÁ.**

**JDE NÁM HLAVNĚ O TVOJI ZKUŠENOST V POROVNÁNÍ S TVÝMI VRSTEVNÍKY. O TVÉ OSOBNÍ ÚČASTI SE NIKDO DALŠÍ NEDOZVÍ.**

#### **Jsou dotazník a rozhovor nějaké testy?**

Tvoje účast v projektu ENCOUNTER **NENÍ** zkoušení! Nejsou tu žádné správné nebo špatné odpovědi. Zajímá nás tvá zkušenost se tvým oblíbeným dospělým. Rozhovor s tebou zabere maximálně 30 minut. Snaž se proto, prosím, všechny úkoly a otázky udělat upřímně, a co nejlépe budeš umět. Tvoje zkušenost je pro nás důležitá.

Rádi bychom, abys o sobě a svých vztazích zjistil/a touto cestou něco nového. Pokud nebudeš chtít na něco odpovídat či dělat, je to v pořádku, stačí nám říct a domluvíme se.





### **Budou informace, které vám dám, DŮVĚRNÉ?**

ANO! Všechny informace, které nám dáš budou anonymní. Budeme vědět o tom, jestli jsi dívka nebo kluk a kolik je ti roků. Všechny tvé informace budeme anonymizovat. Nikdo nebude moci tvoji účast ve studii rozpoznat. Učitelé, rodiče, spolužáci – NIKDO nebude moci identifikovat tvoje odpovědi v rozhovoru.

### **PROČ JE DŮLEŽITÝ PRÁVĚ TVŮJ HLAS A TVOJE ZKUŠENOST?**

Zajímá nás, co máš se svými vrstevníky ve zkušenosti s dospělými společně. Tvé odpovědi proto budou porovnány s ostatními a zobecněny do těchto nových poznatků o vás – dospívajících dneška. Máš tak jedinečnou příležitost svým hlasem přispět k této znalosti a informovat tak dospělé kolem tebe. Tvůj hlas a tvoje zkušenost, kterou s námi budeš sdílet je nesmírně cenná a přispěje vědě v poznání o dospívání a dospívajících. Svým hlasem přispěješ k tomu, aby dospělí znali dospívající lépe a byli citlivější k vašim potřebám, uměli je podporovat tak, jak to dospívající chtějí, vystihli vaše talenty a dále je rozvíjeli k vaší spokojenosti. Chceme, aby tě více dospěláků mohlo podporovat stejně jako tvoji nejoblíbenější. Tím, že nám o svém oblíbeném dospělákovi řekneš více, budeme moci informovat i další dospělé kolem tebe o tom, co mají dělat, aby byli stejně oblíbení a významní pro dospívající jako jsi ty. Přispěješ tím k vytvoření nového programu, který je určen pro dospívající se zaměřením na posílení vztahů s dospěláky kolem.

### **Budou informace ode mě poskytnuty dalším lidem?**

Odpovědi z rozhovoru s tebou budou poskytnuty POUZE výzkumnému týmu ENCOUNTER. Přepsané a anonymní rozhovory budou poskytnuty dalším badatelům pro další výzkumné projekty. Tyto přepisy rozhovorů budou bezpečně a podle etických pravidel uloženy v Depositáři Sociálních Věd a dále poskytnuty jenom po registraci do depositáře a s žádostí o další použití těchto informací pro další výzkumné studie, pokud budeš ty a tvůj rodič souhlasit.

### **Proč bych se měl/a chtít výzkumu ENCOUNTER zúčastnit?**

Chceme, aby tvoje účast v projektu ENCOUNTER byla zábavná i přínosná. Tvá účast bude zahrnovat příjemný rozhovor o tvém oblíbeném dospělákovi a pokud budeš mít chuť i kreativní úkol. Dozvíš se něco víc o svých vztazích s dospěláky, kteří jsou pro tebe důležití a jak tyto vztahy můžeš dále posílit.

**PŘEDEM TI MOC DĚKUJEME ZA TVOJÍ SPOLUPRÁCI, JE PRO NÁS OHROMNĚ DŮLEŽITÁ A CENNÁ!!!**

### **Co mám teď udělat?**

Když jsi si vše přečetl/a můžeš se spolu se svými rodiči rozhodnout o účasti na projektu ENCOUNTER. Tvoji rodiče dostali formulář souhlasu dospívajícího/ho a souhlasu rodiče. Tyto formuláře, prosím, společně vyplňte. **VYPLNĚNÝ FORMULÁŘ O SOUHLASU S ÚČASTÍ V PROJEKTU ENCOUNTER, PROSÍM, PŘINES DO NÁSLEDUJÍCÍ HODINY S PANÍ MGR. JANOU TRČKOVOU.** Zde si jej přebere členka projektu Kristýna Gajová.

**TĚŠÍME SE NA TEBE!**

## Příloha 3 - Informovaný souhlas pro rodiče a děti a dospívající



### INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO DOSPÍVAJÍCÍ

**NEZAPOMEŇ: Všechny obdržené informace budou anonymizované = Nikdo nebude moci rozeznat tvou účast ve výzkumném projektu ENCOUNTER. Rozhovory budou nahrávány na diktafon a poté ANONYMNĚ použity pro analýzu dat zcela V SOULADU S GDPR A ETICKÝMI PRAVIDLY VÝZKUMU S DOSPÍVAJÍCÍMI**

**Prosím, zaškrtni vybrané políčko u každé možnosti:**

Souhlasím s účastí v rozhovorech o mém Mentorovi ano    ne

### INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČE/PERČOVATELE

**Potvrzuji, že jsem přečetl/a a porozuměl/a informacím v Informačním letáku PRO RODIČE o projektu ENCOUNTER a účasti mého dítěte v něm.**

Souhlasím s účastí mého dítěte v nahrávaných rozhovorech projektu ENCOUNTER ano    ne

Souhlasím se zpracováním osobních údajů a s uložením získaných anonymizovaných dat z rozhovorů v depozitáři sociálních věd v souladu s GDPR ano    ne

### KONTAKTNÍ ÚDAJE DOSPÍVAJÍCÍCH

JMÉNO DOSPÍVAJÍCÍHO \_\_\_\_\_

Třída \_\_\_\_\_

JMÉNO RODIČE \_\_\_\_\_ Podpis  
rodiče \_\_\_\_\_

Podpis  
dospívající/ho \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_ V \_\_\_\_\_

Kontaktní email: \_\_\_\_\_

Prosím přineste vyplněný souhlas s účastí v projektu ENCOUNTER do následující hodiny s paní Mgr. Janou Trčkovou, zde si jej převezme členka týmu ENCOUNTER Kristýna Gajová.

**Tereza Javornický Brumovská, PhD.**

H2020 Marie Skłodowska-Curie Research Fellow @FHS UK

Project no. 101027291 ENCOUNTER: Experiences of Youth in Natural Mentoring Relationships

Fakulta humanitních studií Univerzita Karlova

Tel.: 420 607806233

Email: [tereza.brumovska@fhs.cuni.cz](mailto:tereza.brumovska@fhs.cuni.cz)

ORCID ID, RG: <https://orcid.org/0000-0002-6582-0371>,

[researchgate.net/profile/Tereza-Brumovska/research](https://researchgate.net/profile/Tereza-Brumovska/research)

CORDIS Databáze projektu EU: <https://cordis.europa.eu/project/id/101027291>

Info o projektu ENCOUNTER: <https://encounter.mentoring.cuni.cz>

Vážený paní Horáková,

jmenuji se Tereza J. Brumovská a obracím se na Vás s laskavou žádostí o spolupráci ve výzkumném projektu: *ENCOUNTER: Experiences of Youth in Natural Mentoring Relationships (Setkání: Zkušenost dospívajících s přirozenými mentorskými vztahy)*. Cílem projektu je zkoumat zkušenost dospívajících s mentoringem.

Přirozeným mentorským vztahem se rozumí podpůrný vztah mezi dospívajícími a jejich významnými dospělými. Já sama se tímto tématem zabývám dlouhodobě: <https://obchod.portal.cz/socialni-prace/mentoring/>, mám dlouholeté zkušenosti s výzkumem mentoringu pro děti a dospívající, i s prací se sociálně a zdravotně znevýhodněnými dětmi, dospívajícími a mladými dospělými. <https://www.ukforum.cz/rubriky/academia/8479-davame-detem-prostor-a-hlas-rika-vedkyne-zabyvajici-si-mentoringem-deti>. Na FHS UK také školím studenty bakalářského studia ve specializovaném kurzu Mentoring pro děti a dospívající.

Nyní bych chtěla ve spolupráci s Vaším ateliérem téma mentoringu posunout i do povědomí české veřejnosti a implementovat do práce pedagogů s dětmi a dospívajícími. Chci vás proto poprosit o spolupráci na tomto úkolu-vizi, která bude ve své realizaci přínosná dětem, vyrůstajícím v kontextu České republiky.

#### **Financování a záštita projektu:**

Projekt získal financování Evropské komise v programu Horizon 2020 Marie Skłodowska – Curie Action č. 101027291 a je realizován ve spolupráci s Fakultou humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.

#### **Přínosy projektu:**

- Výsledky o přirozeném mentoringu a jejich principech ve zkušenosti dospívajících v českém kontextu se významně mohou uplatnit i v praxi pedagogů, se kterými jsou děti v denním kontaktu, tj. v praxi učitelů, školních a volnočasových pedagogů, sociálních pedagogů a dalších vychovatelů v denním kontaktu s dětmi a dospívajícími.
- Výsledky studie proto poslouží i k vytvoření programu pro dospívající k vylepšení jejich sociálně-emočních dovedností v navazování a udržování vztahů s jejich významnými osobami v okolí-přirozenými mentory.
- Výsledky studie budou také publikovány v prestižních vědeckých časopisech, a to v Gold/Green Open Access standardu, ve kterém jsou publikace přístupné veřejnosti bez omezení.
- Celá účast dospívajících je naplánována tak, aby pro ně byla aktivní a zábavná, a aby se sami dozvěděli něco víc o tématu mentoringu a jejich mentorů, které budeme společně zkoumat. To pak dospívajícím může pomoci lépe a více využívat těchto opor, které mají ve svém okolí k dispozici.
- Pro dospívající máme za jejich účast ve studii máme drobné odměny. Metody, které s dětmi využívám, jsou etické v souladu se současnými metodami výzkumu s dětmi jako citlivou populací. Kreativní metody výzkumu s dětmi (child-centred arts-based research methods) přispívají k jejich aktivnímu zkoumání a poznání daného tématu, o které sami také projeví

zájem a aktivní souhlas. Proto si z účasti ve výzkumu mohou odnést i nové poznatky, zkušenost a dovednosti.

**Chci vás poprosit o spolupráci na výzkumném projektu ENCOUNTER:** Ve Vašem ateliéru bychom chtěli s týmem projektu ENCOUNTER vyhledat cca 10 dětí ve věku 11-16 let, které by na základě informovaného souhlasu rodičů a zkušenosti s přirozeným mentorem sdíleli s námi v rozhovoru jejich zkušenost s přirozeným mentoringem v jejich denním životě. Děti/dospívající mohou přinést vlastní fotky ze schůzky se svým identifikovaným mentorem, kterého si v průběhu naší spolupráce najdou a popíší. Tyto fotky pak využijeme k rozhovorům s dětmi

**Celkově by práce s dětmi ve Vašem ateliéru probíhala následujících krocích:**

1. **První návštěva ateliéru. Představíme dětem projekt, jeho cíle, a uděláme screening zkušenosti dětí přirozeným mentoringem:** Pustíme animované video, vysvětlující, co je to přirozený mentorský vztah. <https://encounter.mentoring.cuni.cz/FHSE-79.html>. Poté se společně pokusíme najít přirozeného mentora a pokud dítě bude mít zájem, pobavíme se o něm. V případě, že bude mít zájem bude dospívající informován o průběhu další spolupráce.
2. **Druhá návštěva ateliéru se týká individuálních rozhovorů s dětmi.** Rozhovor s každým dítětem bude trvat cca 30 minut. Budeme si povídat o mentorovi a dalších lidech kolem nich tak, jak je popsali v jejich otevřeném dotazníku. V průběhu setkání budou děti hravou formou navazovat na své odpovědi v dotazníku a dále je rozvíjet. Nenásilně si tak popovídáme o jejich významných a dalších dospělých v jejich denním životě. Pro vedení rozhovorů potřebujeme mít k dispozici místnost, kde bude možné si s jednotlivými dospívajícími o mentoringu nerušeně popovídat. O tuto místnost bychom vás chtěli poprosit v rámci této spolupráce na výzkumu ve vaší škole.

Na těchto krocích se lze domluvit podle možností vaší školy.

**Etika výzkumu:**

- Výsledky dotazníků a rozhovorů s jednotlivými studenty vaší školy budou zpracovány výhradně anonymně. Děti budou mít pro potřebu archivace a zpracování výzkumných dat přiděleny kódy, pod kterými budou jejich data v průběhu celého výzkumu evidovány. Tento kód nikdy není spojován se skutečným jménem účastníků výzkumu.
- Projekt ENCOUNTER nesleduje žádné komerční záměry, ale naopak zlepšení využití přirozených podpůrných vztahů v životě dospívajících v naší společnosti. Podpoří jejich kvalitu života v životním období přechodů a změn. Přispěje k vytvoření podpůrného mentoringového programu pro implementaci v českých školách.
- Realizace tohoto výzkumu byla plně schválena Evropskou Radou v rámci programu Horizon 2020 Marie Skłodowska-Curie Action č. 101027291. Návrh projektu prošel náročným a vysoce kompetitivním expertním recenzním řízením v Evropské komisi v Bruselu (European Commission, EC). Výzkumný design projektu byl schválený Etickou komisí pro výzkum na Fakultě Humanitních Studií University Karlovy v Praze (FHS UK).

**Depozitář dat:**

Anonymizovaná data od účastníků výzkumu budou po využití v ENCOUNTER projektu se souhlasem participantů výzkumu uložena v Českém Archivu Dat Sociálních Věd (CSDA – Czech Social Sciences Data Archive) pro možnou sekundární analýzu ve výzkumných projektech na podobné téma. Data od vašich dětí tak pomohou rozvoji tématu Mentoringu pro děti a dospívající v českém kontextu.

**Kontaktní údaje a další info**

Případné další podrobnosti k jednotlivým krokům naší budoucí spolupráce nebo k metodám získávání výzkumných dat vám podám na tel.: 607806233 nebo prostřednictvím emailu: [Tereza.brumovska@fhs.cuni.cz](mailto:Tereza.brumovska@fhs.cuni.cz)

Pokud se rozhodnete výzkumnému projektu ENCOUNTER poskytnout zázemí a spolupráci pro jeho realizaci, prosím vás o podpis níže přiloženého Informovaného souhlasu pro ředitele základních škol

Za laskavou spolupráci vám za tým ENCOUNTER projektu předem děkujeme,

**Tereza Javornický Brumovská, Ph.D.** Vedoucí výzkumného projektu H2020 MSCA IF no. 101027291 Encounter

**Doc. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.** Expertní supervizorka projektu H2020 MSCA IF no. 101027291 Encounter @FHS UK

**Markéta Michalcová**, Asistentka výzkumu projektu ENCOUNTER



.....  
**Souhlas s podporou realizace výzkumného projektu ENCOUNTER @FHS UK:**

Souhlasím s tím, aby v ateliéru probíhal sběr dat pro výzkum projektu H2020-MSCA-IF-2020 no. 101027291 ENCOUNTER: Experiences of Youth in Natural Mentoring Relationships.

Prosím, zakroužkujte u každého z kroků naší spolupráce podle vašeho souhlasu:

1. **Souhlasím - Nesouhlasím** s umožněním představení projektu ENCOUNTER
2. **Souhlasím – Nesouhlasím** s poskytnutím času k návštěvě vybraných dětí a účasti na dotazníku
3. **Souhlasím – Nesouhlasím** s poskytnutím tichého místa pro rozhovory s vybranými dětmi na téma výzkumu

**Jméno vedoucí ateliéru:** .....

**Název a sídlo ateliéru:**.....

.....  
**Telefon na kontaktní osobu pro spolupráci na výzkumu:**

.....  
**Email na kontaktní osobu pro spolupráci na výzkumu ve škole :**

**V** ..... **dne** .....

**Podpis vedoucí ateliéru**.....



## Příloha 5 – Žádost o spolupráci s volnočasovým kroužkem s gymnáziem

**Tereza Javorníčky Brumovská, PhD.**

H2020 Marie Skłodowska-Curie Research Fellow @FHS UK

Project no. 101027291 ENCOUNTER: Experiences of Youth in Natural Mentoring Relationships

Fakulta humanitních studií Univerzita Karlova

Tel.: 420 607806233

Email: [tereza.brumovska@fhs.cuni.cz](mailto:tereza.brumovska@fhs.cuni.cz)

ORCID ID, RG: <https://orcid.org/0000-0002-6582-0371>,

[researchgate.net/profile/Tereza-Brumovska/research](https://researchgate.net/profile/Tereza-Brumovska/research)

CORDIS Databáze projektu EU: <https://cordis.europa.eu/project/id/101027291>

Info o projektu ENCOUNTER: <https://encounter.mentoring.cuni.cz>

Vážená paní učitelko,

Jmenuji se Tereza J. Brumovská a obracím se na Vás s laskavou žádostí o spolupráci ve výzkumném projektu: *ENCOUNTER: Experiences of Youth in Natural Mentoring Relationships (Setkání: Zkušenost dospívajících s přirozenými mentorskými vztahy)*. Cílem projektu je zkoumat zkušenost dospívajících s mentoringem.

Přirozeným mentorským vztahem se rozumí podpůrný vztah mezi dospívajícími a jejich významnými dospělými. Já sama se tímto tématem zabývám dlouhodobě: <https://obchod.portal.cz/socialni-prace/mentoring/>, mám dlouholeté zkušenosti s výzkumem mentoringu pro děti a dospívající, i s prací se sociálně a zdravotně znevýhodněnými dětmi, dospívajícími a mladými dospělými. <https://www.ukforum.cz/rubriky/academia/8479-davame-detem-prostor-a-hlas-rika-vedkyne-zabyvajici-si-mentoringem-deti>. Na FHS UK také školím studenty bakalářského studia ve specializovaném kurzu Mentoring pro děti a dospívající.

Nyní bych chtěla ve spolupráci s vaší školou téma mentoringu posunout i do povědomí české veřejnosti a implementovat do práce pedagogů s dětmi a dospívajícími. Chci vás proto poprosit o spolupráci na tomto úkolu-vizi, která bude ve své realizaci přínosná dětem, vyrůstajícím v kontextu České republiky.

### **Financování a záštita projektu:**

Projekt získal financování Evropské komise v programu Horizon 2020 Marie Skłodowska – Curie Action č. 101027291 a je realizován ve spolupráci s Fakultou humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze.

### **Přínosy projektu:**

- Výsledky o přirozeném mentoringu a jejich principech ve zkušenosti dospívajících v českém kontextu se významně mohou uplatnit i v praxi pedagogů, se kterými jsou děti v denním kontaktu, tj. v praxi učitelů, školních a volnočasových pedagogů, sociálních pedagogů a dalších vychovatelů v denním kontaktu s dětmi a dospívajícími.
- Pro pedagogy ve vaší škole udělám participativní školení na téma přirozených mentorských vztahů v pedagogické praxi, kde budu informovat o mentoringu obecně, a o výsledcích této studie. Zároveň chci konzultovat tyto výsledky v reflexi vašich učitelů v jejich praxi. Výsledkem této spolupráce bude návrh mentoringového programu k implementaci do českých škol.
- Výsledky studie proto poslouží i k vytvoření programu pro dospívající k vylepšení jejich sociálně-emočních dovedností v navazování a udržování vztahů s jejich významnými osobami v okolí-přirozenými mentory.

- Výsledky studie budou také publikovány v prestižních vědeckých časopisech, a to v Gold/Green Open Access standardu, ve kterém jsou publikace přístupné veřejnosti bez omezení.
- Celá účast dospívajících je naplánována tak, aby pro ně byla aktivní a zábavná, a aby se sami dozvěděli něco víc o tématu mentoringu a jejich mentorů, které budeme společně zkoumat. To pak dospívajícím může pomoci lépe a více využívat těchto opor, které mají ve svém okolí k dispozici.
- Pro dospívající máme za jejich účast ve studii máme drobné odměny. Metody, které s dětmi využívám, jsou etické v souladu se současnými metodami výzkumu s dětmi jako citlivou populací. Kreativní metody výzkumu s dětmi (child-centred arts-based research methods) přispívají k jejich aktivnímu zkoumání a poznání daného tématu, o které sami také projeví zájem a aktivní souhlas. Proto si z účasti ve výzkumu mohou odnést i nové poznatky, zkušenost a dovednosti.

**Chci vás poprosit o spolupráci na výzkumném projektu ENCOUNTER, protože spolupráce škol a jejich dětí je pro projekt ENCOUNTER zásadní:** Ve vaší základní škole bychom chtěli s týmem ENCOUNTER projektu vyhledat cca 10 dětí ve věku 11-16 let, které by na základě informovaného souhlasu rodičů a zkušenosti s přirozeným mentorem sdíleli s námi v rozhovoru jejich zkušenost s přirozeným mentoringem v jejich denním životě.

**Celkově by práce s dětmi ve Vašem ateliéru probíhala následujícími kroci:**

- 3. První návštěva školy. Představíme dětem projekt, jeho cíle, a uděláme screening zkušenosti dětí přirozeným mentoringem:** Pustíme animované video, vysvětlující, co je to přirozený mentorský vztah. <https://encounter.mentoring.cuni.cz/FHSE-79.html>. Poté se společně pokusíme najít přirozeného mentora a pokud dítě bude mít zájem, pobavíme se o něm. V případě, že bude mít zájem bude dospívající informován o průběhu další spolupráce.
- 4. Duhá návštěva školy se týká individuálních rozhovorů s dětmi.** Rozhovor s každým dítětem bude trvat cca 30 minut. Budeme si povídat o mentorovi a dalších lidech kolem nich tak, jak je popsali v jejich otevřeném dotazníku. V průběhu setkání budou děti hravou formou navazovat na své odpovědi v dotazníku a dále je rozvíjet. Nenásilně si tak popovídáme o jejich významných a dalších dospělých v jejich denním životě. Pro vedení rozhovorů potřebujeme mít k dispozici místnost, kde bude možné si s jednotlivými dospívajícími o mentoringu nerušeně popovídat. O tuto místnost bychom vás chtěli poprosit v rámci této spolupráce na výzkumu ve vaší škole.

Na těchto kroci se lze domluvit podle možností vaší školy.

**Etika výzkumu:**

- Výsledky dotazníků a rozhovorů s jednotlivými studenty vaší školy budou zpracovány výhradně anonymně. Děti budou mít pro potřebu archivace a zpracování výzkumných dat přiděleny kódy, pod kterými budou jejich data v průběhu celého výzkumu evidovány. Tento kód nikdy není spojován se skutečným jménem účastníků výzkumu.
- Projekt ENCOUNTER nesleduje žádné komerční záměry, ale naopak zlepšení využití přirozených podpůrných vztahů v životě dospívajících v naší společnosti. Podpoří jejich kvalitu života v životním období přechodů a změn. Přispěje k vytvoření podpůrného mentoringového programu pro implementaci v českých školách.
- Realizace tohoto výzkumu byla plně schválena Evropskou Radou v rámci programu Horizon 2020 Marie Skłodowska-Curie Action č. 101027291. Návrh projektu prošel náročným a vysoce kompetitivním expertním recenzním řízením v Evropské komisi



v Bruselu (European Commission, EC). Výzkumný design projektu byl schválený Etickou komisí pro výzkum na Fakultě Humanitních Studií University Karlovy v Praze (FHS UK).

#### **Depozitář dat:**

Anonymizovaná data od účastníků výzkumu budou po využití v ENCOUNTER projektu se souhlasem participantů výzkumu uložena v Českém Archivu Dat Sociálních Věd (CSDA – Czech Social Sciences Data Archive) pro možnou sekundární analýzu ve výzkumných projektech na podobné téma. Data od vašich dětí tak pomohou rozvoji tématu Mentoringu pro děti a dospívající v českém kontextu.

#### **Kontaktní údaje a další info**

Případné další podrobnosti k jednotlivým krokům naší budoucí spolupráce nebo k metodám získávání výzkumných dat vám podám na tel.: 607806233 nebo prostřednictvím emailu: [Tereza.brumovska@fhs.cuni.cz](mailto:Tereza.brumovska@fhs.cuni.cz)

Pokud se rozhodnete výzkumnému projektu ENCOUNTER poskytnout zázemí a spolupráci pro jeho realizaci, prosím vás o podpis níže přiloženého Informovaného souhlasu pro ředitele základních škol

Za laskavou spolupráci vám za tým ENCOUNTER projektu předem děkujeme,

*Tereza Javornický Brumovská, Ph.D.* Vedoucí výzkumného projektu H2020 MSCA IF no. 101027291 Encounter

*Doc. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.* Expertní supervizorka projektu H2020 MSCA IF no. 101027291 Encounter @FHS UK

**Markéta Michalcová**, Asistentka výzkumu projektu ENCOUNTER



.....  
.....

#### **Souhlas ředitele základní školy s podporou realizace výzkumného projektu ENCOUNTER @FHS UK:**

Souhlasím s tím, aby v základní škole probíhal sběr dat pro výzkum projektu H2020-MSCA-IF-2020 no. 101027291 ENCOUNTER: Experiences of Youth in Natural Mentoring Relationships. Prosím, zakroužkujte u každého z kroků naší spolupráce podle vašeho souhlasu:

4. **Souhlasím – Nesouhlasím** se zorganizováním spolupráce s učiteli tříd, kde bude probíhat výběr dětí pro rozhovory výzkumu formou návštěvy schůze pedagogického sboru nebo dle domluvy.
5. **Souhlasím - Nesouhlasím** se zorganizováním představení projektu ENCOUNTER a zajištění informovaných souhlasů pro účast dětí v projektu od rodičů prostřednictvím návštěvy třídních schůzek dle domluvy
6. **Souhlasím – Nesouhlasím** s poskytnutím času k návštěvě vybraných tříd s účastí na dotazníku
7. **Souhlasím – Nesouhlasím** s poskytnutím tiché místnosti ve škole pro rozhovory s vybranými dětmi na téma výzkumu
8. **Souhlasím – Nesouhlasím** se zorganizováním závěrečného participativního workshopu pro učitele na téma mentoringu, výsledků výzkumu a aktivní reflexí učitelů na výsledky projektu.

**Jméno učitele školy:** .....

Název ..... a ..... Adresa  
školy:.....

Telefon na kontaktní osobu pro spolupráci na výzkumu ve škole:

.....  
.....

Email na kontaktní osobu pro spolupráci na výzkumu ve škole:

.....  
.....

V ..... dne ..... Podpis ..... ředitele/ředitelky  
školy.....

*Prosím, vrátit poslední stranu na adresu:*

Tereza J. Brumovská, PhD.

U Kříže 625/9

158 00 Praha 5 *Nebo vyplněné s podpisem a oskenované na email:*  
[Tereza.brumovska@fhs.cuni.cz](mailto:Tereza.brumovska@fhs.cuni.cz)