

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Johana Oczková

Mentorské doprovázení lektorů

při církevní sociálně výchovné práci s mládeží

Mentoring of lectors in church socio-educational work with youth

Praha 2019

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D

Poděkování:

Srdečně děkuji Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D. za její užitečné rady, pozitivní přístup, trpělivost a odborné vedení při zpracování této diplomové práce. Ráda bych také poděkovala všem, kteří se podíleli na výzkumném šetření a svým nejbližším za každodenní podporu.

Prohlášení:

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

V Praze, dne 10. května 2019

.....
Johana Oczková

Abstrakt

Práce si klade za cíl přispět k odhalení kontextu církevní sociálně výchovné práce s mládeží v České republice. Akcentuje při tom lektora, který tuto výchovnou činnost realizuje, a zabývá se mentorským doprovázením jako nástrojem rozvoje tohoto lektora. Práce považuje mentorské doprovázení za potenciálně přínosný přístup pro rozvoj lektorů církevní sociálně výchovné práce s mládeží. Práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část se zaměřuje na vymezení církevní sociálně výchovné práce s mládeží a navazuje přiblížením požadavků kladených na lektora, který ji realizuje. Využívá k tomu náhled ze čtyř teoretických perspektiv, a to perspektivu sociální pedagogiky, perspektivu křesťanské edukace mládeže, perspektivu dobrovolnictví a perspektivu pedagogiky volného času. Nakonec se teoretická část věnuje mentorskému doprovázení jako nástroji rozvoje tohoto lektora, a to ve vztahu k předchozím poznatkům.

Výzkumná část zkoumá jev mentorského doprovázení v prostředí konkrétního programu církevní sociálně výchovné práce s mládeží. Činí tak s cílem zjistit, v čem spočívá vliv mentorského doprovázení na lektory a jejich rozvoj z pohledu mentorů a lektorů daného programu. V rámci designu případové studie je provedena analýza hloubkových rozhovorů na základě postupů zakotvené teorie. K hlavním zjištěním patří, že mentorské doprovázení je z pohledu účastníků výzkumu pro lektory přínosné, a to v oblasti osobnostní i odborné. V osobnostní rovině je významné, že se lektoři stávají díky mentoringu zralými a stabilními osobnostmi. V rovině odborné došlo u lektorů zejména k rozvíjení dovedností v sociální oblasti, hlavně skrze skupinový mentoring a učení se akcí. Obecně byl rozvoj lektorů podmíněn sebereflexí a ochotou se učit na straně lektorů i mentorů. Funkční byla také otevřenost, autenticita, důvěra a partnerská oboustranná komunikace. Naopak riziko mentorského doprovázení spočívalo v překračování hranic ve vztahu. Kontroverzní se ukázala být otázka oddělení osobní a profesionální roviny v rámci mentorského doprovázení. V závěru jsou nastíněna doporučení pro další zkvalitnění mentorského doprovázení jako nástroje rozvoje lektorů v daném prostředí. Všechna v práci předložená zjištění mohou posloužit jako podklad pro budoucí vypracování metodiky programů církevní sociálně výchovné práce s mládeží v České republice.

Klíčová slova:

mentoring; mentorské doprovázení; křesťanská edukace; křesťanská mládež; sociálně výchovná práce; rozvoj lektorů; církevní volnočasová zařízení.

Abstract

This thesis aims to help uncover the context of church socio-educational work with youth in Czech Republic. It emphasizes the lecturer, who puts the education into practice, and it deals with mentoring as a tool for development of this lecturer. The thesis considers mentoring as a beneficial approach with regards to progress of lecturers, who work with christian youth. The thesis has a theoretical-empirical character. The theoretical part focuses on definition of church socio-educational work with youth and follows with some insight into the requirements for a lecturer, who puts it into practice. It makes use of four various theoretical perspectives, which are Social pedagogy, Christian youth education, volunteering and Pedagogy of leisure time. Finally the theoretical part examines mentoring of this lecturer with regards to previous findings.

The research part investigates the phenomenon of mentoring in a specific environment of church socio-educational work with youth. It does so in order to find out the impacts that mentoring has on a development of a lecturer from the viewpoint of mentors and lecturers of the programme. The case study analyzes in-depth interviews based on grounded theory principles. The main findings include the fact, that in the eyes of the participants, mentoring is beneficial in personal as well as in professional aspect. The main importance in the personal aspect is that thanks to mentoring, lecturers grow into mature and stable personalities. From the professional point of view, we could observe the development of social skills, achieved mainly through group mentoring and action-learning. In general, the progress of the lecturer depended on self-reflection and willingness to learn from both the lecturer's and the mentor's side. Openness, authenticity, trust and taking part on mutual partner communication also proved beneficial. On the other hand, crossing the borderlines of the mentor-lecturer relationship was one of the main risks. Separating the personal and professional areas proved to be controversial for mentoring. Finally the thesis suggests recommendations to improve mentoring as a tool for development of a lecturer under given circumstances. All findings presented in the thesis can serve as a basis for future elaboration of a methodology for church socio-educational work with youth in Czech Republic.

Key words:

Mentoring; Mentor spiritual accompaniment; Christian education; Christian youth; Socio-educational work; Development of lecturers; Christian leisure facilities.

Obsah

| | |
|--|----|
| Obsah | 6 |
| Úvod..... | 8 |
| 1 Církevní sociálně výchovná práce s mládeží..... | 9 |
| 1.1 Křesťanská edukace mládeže..... | 9 |
| 1.2 Specifika křesťanské sociálně výchovné práce s mládeží..... | 10 |
| 1.3 Mládež jako cílová skupina vychovávaných | 11 |
| 1.4 Cíle církevní sociálně výchovné práce s mládeží | 14 |
| 1.5 Církevní sociálně výchovná práce s mládeží ve volném čase | 16 |
| 2 Lektor církevní sociálně výchovné práce s mládeží a jeho rozvoj..... | 18 |
| 2.1 Lektor z perspektivy sociální pedagogiky | 18 |
| 2.2 Lektor z perspektivy křesťanské edukace mládeže..... | 21 |
| 2.1 Lektor jako dobrovolník..... | 30 |
| 2.2 Lektor z perspektivy pedagogiky volného času..... | 34 |
| 3 Mentorské doprovázení jako nástroj rozvoje lektorů při církevní sociálně výchovné práci s mládeží..... | 45 |
| 3.1 Nástroje rozvoje lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží | 45 |
| 3.2 Doprovázení | 48 |
| 3.3 Mentorské doprovázení jako nástroj rozvoje | 51 |
| 3.3.1 Mentoring..... | 51 |
| 3.3.2 Mentorský vztah..... | 54 |
| 3.3.3 Typologie mentoringu..... | 54 |
| 3.3.4 Požadavky na mentora a mentorovaného..... | 58 |
| 3.3.5 Klíčové zásady mentoringu..... | 60 |
| EMPIRICKÁ ČÁST | 62 |
| 4 Design výzkumu..... | 63 |
| 4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky..... | 63 |
| 4.2 Metodologie výzkumu | 63 |
| 4.2.1 Kvalitativní výzkumný přístup..... | 63 |
| 4.2.2 Design výzkumu – případová studie..... | 65 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.2.3 | Otevřené kódování | 67 |
| 4.2.4 | Technika vyložení karet | 67 |
| 4.3 | Prostředí a podmínky výzkumu | 68 |
| 4.3.1 | Program VYTAX – církevní sociálně výchovný program pro mládež | 69 |
| 4.4 | Zkoumaný případ - mentorské doprovázení lektorů programu Vytax..... | 70 |
| 4.4.1 | Výběr a kontext zkoumaného případu | 70 |
| 4.5 | Výzkumný vzorek a kontext sběru dat..... | 72 |
| 4.5.1 | Etický rámec výzkumu..... | 73 |
| 4.5.2 | Postup při výzkumu | 73 |
| 5 | Analýza dat | 75 |
| 5.1 | Interpretace dat a zodpovězení výzkumných otázek..... | 76 |
| 5.2 | Závěrečné shrnutí a zodpovězení hlavní výzkumné otázky..... | 86 |
| 5.3 | Závěrečný přehled výsledků výzkumu: | 87 |
| 6 | Podklady pro praxi | 89 |
| 6.1 | Doporučení pro praxi mentorského doprovázení lektorů programu Vytax: | 89 |
| 6.2 | Podklad k vypracování metodiky pro lektory církevních sociálně výchovných programů pro mládež | 90 |
| 7 | Závěr..... | 99 |
| 8 | Seznam použité literatury | 101 |
| 9 | Seznam příloh..... | I |

Úvod

Setkávání se s druhými, kteří se stávají našimi souputníky a podporou patří neoddělitelně k celé naší životní cestě. Specifickou potřebu po takovém setkávání mají mladí křesťané. Ti často stojí uprostřed mnoha životních křižovatek a čelí podnětům přicházejícím nejen z okolního světa, ale zejména z jejich nitra. Lidé, kteří se ve volném čase mládežníkům v církevním prostředí věnují, s nimi kus cesty ujdou. Také oni sami však potřebují někoho, kdo by je doprovázel a byl jim v jejich úkolu přítelem, vzorem i učitelem. Církevní sociálně výchovná práce s mládeží je oblastí, ve které se toho hodně odehrává, ale poměrně málo se o ní ví. Pestré spektrum jedinců se však účastní její realizace ve volnočasových zařízeních. Považujeme za smysluplné rozkrýt podoby této výchovné činnosti a více se zaměřit i na ty, kdo se na ní podílejí. Zvláštní důraz přitom klademe na rozvoj, protože vidíme jako podstatné při práci s mládeží nezůstávat na místě, ale stávat se kvalitnějšími lidmi i zkušenějšími odborníky. V tomto směru spatřujeme zatím jen málo využívaný potenciál ve vztazích s mentory, kteří mohou lektory při této činnosti doprovázet. Věříme, že přispějeme k zefektivnění církevních sociálně výchovných programů, ale také k lepšímu ukotvení těch, kdo jim vdechují život.

Obecným cílem práce je popsat kontext církevní sociálně výchovné práce s mládeží s akcentem na rozvoj lektora, který tuto výchovnou činnost realizuje. Vzhledem k tomu, že zatím nebyl dostatečně odhalen potenciál nástrojů rozvoje tohoto lektora, věnuje se empirická část práce zkoumání jednoho z těchto nástrojů, mentorskému doprovázení. Zkoumaným případem je mentorské doprovázení lektorů na konkrétním církevním sociálně výchovném programu pro mládež. Na obecný cíl práce tedy navazuje jeho konkretizace v této podobě: cílem je skrze analýzu rozhovorů s mentory a lektory programu zjistit, v čem podle nich spočívá vliv mentorského doprovázení na rozvoj lektorů tohoto programu. Výzkum byl proveden na základě ohniskových diskuzí a rozhovorů s mentory a lektory vybraného církevního sociálně výchovného programu pro mládež. Vzhledem k cíli výzkumu byl pro realizaci výzkumného šetření zvolen kvalitativní výzkumný přístup, design případové studie využívající postupy tzv. zakotvené teorie. Pro analýzu dat bylo použito otevřené kódování a pro jejich vyhodnocení a interpretaci byla zvolena technika „vyložení karet“. Získané informace z teoretické části práce mohou být uplatněny při zpracování metodiky církevních sociálně výchovných programů pro mládež s akcentem na lektory a jejich rozvoj. Poznatky vyplývající z empirické části lze využít pro zpracování metodiky rozvíjejícího mentorského doprovázení lektorů v prostředí konkrétního programu.

1 Církevní sociálně výchovná práce s mládeží

Než nahlédneme na mentorské doprovázení jako na nástroj podpory rozvoje lektorů, je nezbytné srozumitelně uchopit *kde, s jakým cílem, pro koho a jak* vlastně probíhá ona výchovná činnost, kterou realizují. V první kapitole představíme církevní sociálně výchovnou práci s mládeží – její křesťanský kontext, sociální aspekty ze sociálně pedagogické perspektivy, její adresáty, cíle a formu.

1.1 Křesťanská edukace mládeže

Nejprve nastíníme kontext výchovy a vzdělávání v křesťanském prostředí. Pro vymezení této kategorie použijeme souhrnný sjednocující název *křesťanská edukace*¹.

Pojem vzdělání, který je definován například jako „*proces získávání vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem a metod dalšího získávání poznatků*“² pokrývá určitou část cíleného osobního rozvoje. V mnoha různých pojetích se můžeme setkat s tím, že výchova zahrnuje vzdělání – jindy je to naopak.³ Někdy je výchova pojímána jako jdoucí ruku v ruce se vzděláváním, a to jako „*výchova dobrých mravů*“.⁴ Pro společnost je výchova mnohdy spojována zejména se zacílením na děti, a v případě dospělých a mladistvých nebývá vnímána jako něco, co je žádoucí. Vzhledem k mnohačetným definicím pojmů „*výchova*“ a „*vzdělávání*“⁵ i vzhledem k výše popsaným rozporům použijme označení edukace – ten zahrnuje jak vzdělání, tak i výchovu a z perspektivy věku adresátů nabízí větší univerzalitu. Křesťanskou edukaci pak definujeme jako *záměrné a vědomé působení na člověka, které probíhá v perspektivě křesťanského cíle a směřuje ke specifickým dílčím cílům v rovině znalostí, dovedností, postojů i emocionality*⁶.

Církevní sociálně výchovnou práci s mládeží lze považovat za podkategorii křesťanské edukace, za její specifickou součást. Její konkrétní charakteristiky si upřesníme v následující podkapitole.

¹ Tímto označením i pojetím přímo navazujeme na diplomovou práci L. Matyse, *Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže*, 2016.

² ČÁBALOVÁ, D., 2011, s. 29.

³ Tamtéž, s. 30.

⁴ VÁCLAVÍK, V., 1997. In: PRŮCHA, J., 2002, s. 56.

⁵ PRŮCHA, J., 2002, s. 66.

⁶ *Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže*, 2016, s. 46.

1.2 Specifika křesťanské sociálně výchovné práce s mládeží

Zaměříme se nejprve na vymezení sociálně výchovné práce jako takové. Vyjdeme přitom z teoretických podkladů, které nabízí sociální pedagogika jako dnes již samostatná pedagogická vědní disciplína. Po objasnění charakteristik sociálně výchovné práce zasadíme tuto výchovnou činnost do křesťanského kontextu a budeme hledat její místo v křesťanské edukaci mládeže.

Sociálními otázkami výchovy se na našem území od 19. století zabývala řada myslitelů, sociální pedagogika jako věda však získala své jasné a srozumitelné vymezení až na přelomu tisíciletí. Tato pedagogická vědní disciplína se zabývá vytvářením souladu mezi jedincem a společností a jejich potřebami, pomáhá spoluutvářet optimální způsob života ve společnosti. Jejím předmětem jsou sociální aspekty výchovy a rozvoje osobnosti. Nezaměřuje se přitom ve svém širším pojetí jen na ohrožené skupiny dětí a mládeže nebo na marginální skupiny, ale zahrnuje celou populaci, kterou vede a podporuje v osobnostním rozvoji směrem k lepším vztahům s druhými. Slovy J. Dočkala⁷ má sociální pedagogika nejen odstraňovat negativní životní způsoby zdravé i ohrožené populace, ale i posilovat pozitivní. Akcentuje přitom rozvíjení vnitřního potenciálu každého jedince. Z popsaného pojetí sociální pedagogiky budeme v této práci vycházet.

Oblast uplatnění sociální pedagogiky, která stojí ve středu našeho zájmu v této práci, je konkrétně oblast sociálně výchovné práce. Tu budeme chápat jako výchovnou činnost se specifickým sociálním zaměřením, které se může projevit v jejích cílech, metodách, či v samotném objektu výchovy.⁸ Mluvíme-li o objektu výchovy v kontextu sociálně orientované výchovy, myslíme tím jedince jako součást sociálních skupin, k němuž jako k takovému přistupujeme. Sociální prostředí mládežníka je bráno v potaz a v rámci sociální výchovy se s ním pracuje. V rovině cílů se sociální výchova zasahuje o přípravu jedince na život ve společnosti, učí jej dovednostem, které jsou pro začlenění do společnosti stěžejní. Při sociální výchově se akcentuje spolupráce, humanismus, cílí se na altruistické jednání a vzájemnou pomoc. A co se týče výchovných metod, sociální výchova volí specificky takové metody, které zdůrazňují prvek společenství a ovlivňování jedince prostřednictvím prostředí.

⁷ DOČKAL, J., 1999. In: KRAUS, B., 2008, s. 44.

⁸ KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al., 2001, s. 25.

Čím je ovšem charakteristická sociálně výchovná práce, která probíhá v křesťanském, církevním prostředí?⁹ Především, jak vyplývá z naší výše uvedené definice křesťanské edukace, jde o sociálně výchovnou práci, která vedle sociálně orientovaných cílů jako takových probíhá v perspektivě křesťanského cíle, od kterého se odvíjejí specifické cíle dílčí. Definujme si tedy křesťanskou sociálně výchovnou práci s mládeží jako *výchovnou činnost se specifickým sociálním zaměřením (projeveným v cílech, metodách, či v samotném objektu výchovy), která probíhá v perspektivě křesťanského cíle a jejímž adresátem je mládež*. O cílech křesťanské sociálně výchovné práce s mládeží bude pojednávat samostatná podkapitola, pro její jasnější uchopení však nejprve přistoupíme k vymezení pojmu mládež.

1.3 Mládež jako cílová skupina vychovávaných

Mládež

Abychom lépe porozuměli tomu, co je pro lektory, kteří sociálně výchovnou práci s mládeží realizují, důležité znát, umět a v jakých oblastech se potřebují posouvat, musíme blíže nahlédnout na kategorii jejích adresátů, tedy mládežníků. Definujme si nejprve pojem mládež. V praxi se můžeme setkat s jeho různým chápáním. Z hlediska práva objevíme vymezení, které za mládež označuje děti (do 15 let) a mladistvé (15-18 let)¹⁰. Sociologie nabízí pohled na mládež jako na dynamickou a vnitřně variabilní kategorii, v našich podmínkách zahrnující většinou děti od 14-15 let (od ukončení povinné školní docházky) do přibližně 30 let, kdy jsou završeny dílčí procesy sociálního zrání.¹¹ Psychologové hovoří o vývojových stádiích, zahrnují do věku mládí období dospívání, které dále dělí na pubescentní a adolescentní období. Pojem adolescence pak někdy slučují s pojmem mládí.¹² Na adolescenci navazující mladší dospělost však velmi obtížně ohraničují jasným věkem – i vzhledem k tomu, že ono období mezi dětstvím a dospělostí se ve vyspělých západních zemích (včetně té naší) v rámci současného trendu zpravidla prodlužuje až do 25, ba i více let. Pedagogové označují mládež sociální skupinou lidí ve věku 15-25 let – tedy skupinu těch, kdo ve společnosti neplní role dětí, ale stále jim ještě není přiznána ani role dospělých.¹³

⁹ Pojem „církevní“ užíváme v této práci ve smyslu „křesťanský“, tedy náležící do společenství křesťanů (v rámci všech křesťanských církví). Oba pojmy mají v této práci totožný význam.

¹⁰ *Zákon o soudnictví ve věcech mládeže* č. 218/2003 Sb., § 2b).

¹¹ PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A., 1996, s. 324.

¹² SMOLÍK, J., 2010, s. 20.

¹³ PRŮCHA, J., et. al., 2013, s. 157.

Nakonec v církevním prostředí se setkáme s označením mládež u skupiny od 15 do cca 25, někdy až 30 let. Vnitřní rozvrstvenost kategorie mládeže nezabraňuje definovat ji jako *určitý celek, oddělený od dětství i dospělosti, zpravidla věkově od 15 do 25-30 let*, v jehož rámci je nutno rozlišovat a hledat jeho měnící se specifika i trvání. Nejednoznačnost ve vymezení této kategorie je třeba brát v potaz při plánování i reflexi edukačních aktivit ve vztahu k mládeži. Poukazuje totiž na fenomén oddalování dospělosti, který lze propojit s tzv. kultem mládí – a oba tyto jevy, které jsou u dnešních mládežníků žitou realitou, se promítají do všech edukačních rovin, které se křesťanská edukace snaží rozvíjet.

Specifika mládeže

Mládež má řadu charakteristik, s nimiž lze při sociálně výchovných aktivitách pracovat – jmenujme zde alespoň některé z nich.

Období dospívání je spojeno s výrazným rozvíjením intelektových schopností jedince, které se mnohdy blíží maximálnímu výkonu – zejména z hlediska hromadění vědomostí a tvořivého, flexibilního myšlení.¹⁴ Nejen obsah, ale i forma myšlení se mění – dle Piageta vstupuje dospívající člověk (od 11 let dále) do fáze formálních logických operací, a pracuje tak s abstraktnem, s domněnkami a fantazií, tvoří si ideály, konfrontuje, kriticky myslí a dokáže i své vlastní myšlení reflektovat. V oblasti emocionální sledujeme v období mládežnického věku nestabilitu, změny nálad, nepředvídatelné reakce, impulzivitu, nestálost. Apatie může střídát fáze vystupňované aktivity v průběhu krátké chvíle. Mládež se mnohdy oddává dennímu snění, obrací pozornost ke svému vnitřnímu světu. Snad i v důsledku nastavení naší společnosti, která klade na mladé lidi velké nároky, se u nich často objevuje vnitřní nejistota, nevyrovnanost, konflikty.¹⁵

Nově se objevuje hodnocení sebe sama z pohledu druhých lidí, s tím souvisí i hodnocení vlastního vzhledu a zkoumání svého těla. Mladý člověk pochybuje o vlastní hodnotě na základě vzhledu. Zásadní je i oblast sexuality – přichází první interpersonální sexuální zkušenosti a tématem je masturbace i dynamika vztahů. Začíná být důležité obstat v roli muže/ženy, akcentuje se sebeuvědomění v oblasti sexuální orientace.

Mladí lidé pátrají po odpovědích na základní otázky, utvářejí si vlastní identitu (i ve výše zmíněné sexuální oblasti), hledají své místo ve světě, poznávají své možnosti i své limity. Zkoušejí, experimentují, testují své hranice, touží po sebepotvrzení. Sestavují si

¹⁴ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006, s. 149.

¹⁵ Tamtéž, s. 147-8.

žebříček hodnot a nastupují na cestu svého životního nasměrování a zacílení. Důležitým vývojovým mezníkem je úspěšná individuace v tomto období, která zahrnuje dosažení psychické diferenciaci (vnímání vlastní duševní odlišnosti od rodičů i vrstevníků a přijímání zodpovědnosti sám za sebe) a psychické nezávislosti (vnímání sama sebe jako nezávislého na druhých v jednání, a to bez přehnaných pocitů úzkosti či viny).¹⁶ I v důsledku vývoje myšlení mladí hodně porovnávají realitu s tím, co by mělo být, tedy s ideálem – a mívají tendenci vidět svět černobíle, nekompromisně. Křesťanská sociálně výchovná práce s mládeží může hodně reflektovat a spoluutvářet hodnotovou oblast, ale také může pracovat s rozměrem duchovní orientace – i ta se v mládežnickém věku buduje. Touha po něčem, co člověka přesahuje a dává jeho životu smyslu, má v době dospívání své nezastupitelné místo. Víra může být reálně zpochybňována, až odmítnuta a případně nahrazena, nebo také opravdově, vnitřně přijata. Dle E. H. Eriksona je základním úkolem období adolescence hledání vlastní identity a vyřešení nejistoty ohledně své role. V následujícím období, zhruba od 20 let věku (které také řadíme mezi období mládeže) je jedinec vyzýván k řešení vnitřního konfliktu mezi intimitou a izolací – tedy mezi odevzdáním se druhému člověku a mezi tendencí vyhýbat se blízkosti.¹⁷

Z hlediska mezilidských vztahů je mladý člověk obrácen na sociálně blízký svět, vůči kterému se ovšem vymezuje a který relativizuje. Velkým tématem se ukazuje být dosahování samostatnosti a odpoutání se v tomto směru od rodičů. Kontrola ze strany rodičů se stává omezující, dochází k vymaňování se ze závislosti na nich a k vytváření bližších vztahů s vrstevníky. Tato emancipace je nutná pro osobní zrání. Ačkoliv ovšem dospívající své chování mění, ponechávají si základní postoje, které převzali z rodiny. Vztahy s vrstevníky pak poskytují jistotu naplnění psychosociálních potřeb a vliv vrstevníků na jedince je značný.

Poplatně dnešní době jsou dále mládežníci vystavováni neustálým změnám, které bývají dynamické a rychlé. V důsledku toho se často zaměřují na přítomný okamžik a jeho plné prožití. Virtuálně mnohdy částečně nebo až úplně nahrazuje přímý osobní kontakt, je i lákavým místem pro trávení volného času. Důsledkem může být uzavírání se do sebe, strach ze skutečné komunikace a neochota vejít do reálné sociální interakce. Vytváří se dojem, že všechno lze mít tady a teď. Objevuje se konzumismus. V souvislosti s dnešní dobou lze hovořit také o kultu mládí, kdy podle M. Kapláňka mnoho lidí touží po tom zůstat mladými

¹⁶ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006, s. 161.

¹⁷ Tamtéž, 2006, s. 243.

věčně¹⁸ a vyskytuje se snaha mládí všemožně prodlužovat, čehož využívá i módní, hudební a zábavní průmysl. Dále se můžeme setkat s důrazem na výkon, kdy osobní průbojnost jde někdy až za hranu etických norem. Aktivita, kreativita, výdrž, odolnost jsou vysoce společensky ceněny. Současný mladý člověk stojí před řadou možností volby. Rozhoduje se, čemu věnovat svůj čas, jak naložit se svým životem, setkává se s rozličnými názory, postoji, otevírá se mu spektrum pohledů na otázky po sebeomezení, sebehodnocení a po smyslu života. Vyrovnat se s přívalem informací, voleb a s tíhou každodenního rozhodování bývá pro mladého člověka velmi náročné.

Zorientovat se v tomto složitém vývojovém a životním období, najít nasměrování a stabilitu pomáhá právě i křesťanská sociálně výchovná práce s mládeží, která s výše uvedenými skutečnostmi více či méně operuje.

1.4 Cíle církevní sociálně výchovné práce s mládeží

Cíle je vždy třeba vztahovat k adresátům, k jejich věku i jiným specifikům, ale také k jejich vztahu ke křesťanské víře. Inspirativní je i rozdělení edukačních rovin, které stanovuje cíle v rovině dovednostní, znalostní, postojové a emocionální.¹⁹ Pro účely této práce se zamyslíme nad cíli církevní sociálně výchovné práce s mládeží v obecné rovině – s vědomím, že konkrétní cíle by měly být vždy stanoveny pro danou cílovou skupinu i pro kontext, v němž se edukace odehrává.

Protože srozumitelně a strukturovaně pojmenované cíle zaměřené na církevní sociálně výchovnou práci s mládeží jsou v odborné literatuře prakticky nedohledatelné, podívejme se na obecná východiska a cíle, která v rámci křesťanství můžeme objevit. V křesťanském diskurzu mnohdy nacházíme slovo zralost. Právě tento pojem se zdá být relevantním pro oblast edukace skupiny označované jako mládež – i vzhledem k tomu, že dozrávání z dětství do dospělosti je pro toto období příznačné. Proto se pojmu zralost v souvislosti s cíli křesťanské edukace mládeže budeme věnovat blíže. Definice zralosti ve spirituálním kontextu v sobě zahrnuje oblast duchovní zralosti, která souvisí se směřováním k nadpřirozenu a se zvnitřněním hodnot s tím spojených. Slovník spirituality uvádí i konkrétní výčet známek duchovní zralosti, mezi něž patří např.: hluboké přesvědčení o existenci Boha, obnovení mysli a srdce a umění rozlišovat dobré a zlé, otevřenost pro budování církve, zapojení se v církvi a ve světě atd. Směřování k nadpřirozenu, hledání smyslu života i sestavování žebříčku hodnot,

¹⁸ KAPLÁNEK, M., 1999, s. 17.

¹⁹ *Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže*, 2016, s. 48.

to jsou všechno intence, které mládež vykazuje ve zvýšené míře. Otázka duchovní zralosti se tak pro ně jeví jako aktuální. Dále můžeme vedle zralosti duchovní uvažovat i o zralosti lidské – ta v sobě sjednocuje plnost fyzických, duševních a duchovních schopností, které jsou v dobrém souladu a doplňují se navzájem.²⁰

Výčet dílčích cílů směřujících k duchovní a lidské zralosti nabízí L. Muchová. Uvedeme z nich alespoň některé. Z oblasti já – lidé – věci jsou to například: schopnost rozumět sám sobě, vycházet s bližními lidsky, rozumět druhým a respektovat je, utvářet svůj život atd.²¹ Pro celou oblast náboženské edukace jsou uvedeny např.: umění vysvětlovat vlastní náboženské zkušenosti, umění odhalovat zneužívání náboženských kategorií a postojů, schopnost meditace a reflexe o možném významu náboženské tradice pro vlastní život a pro společnost, umění neagresivně hovořit o náboženských pojetích, které jsou v rozporu s vlastním pojetím, schopnost svědčit o naději spočívající v Ježíši Kristu a další.²² Duchovně, a tedy i lidsky zralý člověk, který, dle Muchové „*v důvěře spoléhá na Boha, měří svou vlastní hloubku a zvažuje svůj vztah k ostatním lidem*“²³ je potom člověkem, který: dokáže důvěřovat, má odvahu svobodně utvářet svůj život, je schopen dialogu, neustálého zrání, umí vyjádřit oslavu i bolest, je solidární, dovede se obětovat a milovat, umí hovořit o naději, ze které žije. Tak by mohl vypadat určitý profil absolventa křesťanské edukace.

Na závěr podkapitoly o cílech křesťanské sociálně výchovné práce s mládeží je důležité zmínit, že formulace cílů je pro výchovnou činnost zcela klíčová. Umožňuje vypracovat metodiku, provádět reflexi a hodnocení edukační činnosti a dává jí nezbytný rámec odkud a kam. Určitým vodítkem pro nahlížení na onu perspektivu křesťanského cíle, s nímž je církevní sociálně výchovná práce s mládeží spjata, může být zde uvedený výčet cílů směřujících k duchovní zralosti, rozhodně však nejde o jediný pramen poznání. Nezapomeňme také na to, že perspektiva křesťanského cíle při církevní sociálně výchovné činnosti by neměla uvrhnout stín na sociální aspekt cílů této výchovné činnosti. I perspektivu sociální, jak byla výše popsána, bychom měli brát v potaz a při formulaci hlavních i dílčích cílů křesťanské sociálně výchovné práce ji akcentovat.

Zároveň je vždy nutné zvažovat, co je pro konkrétní cílovou mládežnickou skupinu v daném čase důležité, potřebné, palčivé, aktuální a citlivě odhalovat místa, kde by mělo nebo

²⁰ FIORES, S., GOFFI, T., 1999, s. 1246.

²¹ QUADFLIEG, J. In: MUCHOVÁ, L., 1992, s. 24.

²² LEIENBERGER, R. In: MUCHOVÁ, L., 1992, s. 24.

²³ MUCHOVÁ, L., 1992, s. 25.

může docházet k osobnostnímu, potažmo duchovnímu rozvoji. Cíle, které si na základě toho stanovíme, by měly být dostatečně konkrétní, reálné, smysluplné, jasně a dobře formulované.

1.5 Církevní sociálně výchovná práce s mládeží ve volném čase

Křesťanská edukace mládeže může probíhat různými způsoby na mnoha místech. Uskutečňuje se v rámci rodiny, na státem uznaných, církvemi zřízených školách, nebo i na školách sekulárních. Nejčastěji probíhá v rámci neformálního vzdělávání, kde se koncentruje i církevní činnost pro mladé ve formě volnočasových aktivit. Právě na oblast křesťanské sociálně výchovné práce s mládeží, jež probíhá neformálně, v neškolských církevních zařízeních, se zaměříme pro účely této diplomové práce. Půjde o edukaci realizovanou v rámci církví zřízených volnočasových zařízení, neziskových organizací či projektů organizovaných přímo církví jako takovou. Zásadní tak pro nás bude zejména křesťanská sociálně výchovná práce s mládeží, která je spjatá s ovlivňováním volného času. K sociálně výchovné práci s mládeží je vhodné využívat sociálně orientovaných pedagogických postupů a strategií, jež se dobře uplatňují právě v neformálním vzdělávání. Uvedme například metodu zážitkové pedagogiky, která může v rámci volnočasových aktivit v plnosti rozvinout svůj potenciál.

Shrnutí 1. kapitoly

Abychom představili naše pojetí církevní sociálně výchovné práce s mládeží, nejprve jsme si nastínili kontext edukace, která probíhá v křesťanském prostředí. Křesťanskou edukaci jsme definovali jako záměrné a vědomé působení na člověka, které probíhá v perspektivě křesťanského cíle a směřuje ke specifickým dílčím cílům v rovině znalostí, dovedností, postojů i emocionality. Církevní sociálně výchovnou práci s mládeží považujeme za specifickou součást křesťanské edukace. Lze ji popsat jako výchovnou činnost se specifickým sociálním zaměřením, která probíhá v perspektivě křesťanského cíle a jejímž adresátem je mládež. Mládež jsme vymezili jako skupinu jedinců ve věkovém rozmezí od 15 do 25-30 let, kteří jsou už odděleni od dětství, ale zatím i od dospělosti. Mezi charakteristiky mládeže jsme zařadili např.: výrazné rozvíjení intelektových schopností, emoční nestabilitu a impulzivitu, akcent na sebehodnocení na základě pohledu druhých lidí, sebeuvědomění v oblasti sexuální orientace, utváření identity, osamostatňování, idealistické vidění světa, důležitost vztahů s vrstevníky, tíhu každodenních voleb a další. V další části textu jsme vymezili jako obecný cíl křesťanské edukace mládeže směřování k duchovní a lidské zralosti.

Zároveň jsme akcentovali nutnost formulovat dílčí, specifické cíle pro konkrétní cílovou skupinu a situaci. Důležité je při tom nezapomínat na sociální aspekt cílů této výchovné činnosti. V závěru kapitoly jsme ještě doplnili, že církevní sociálně výchovná práce s mládeží může probíhat mnoha způsoby. Naše práce je však zaměřena na oblast této výchovné činnosti, která probíhá neformálně, v neškolských zařízeních. Zásadní je tak pro nás zejména církevní sociálně výchovná práce s mládeží, která je spjatá s ovlivňováním volného času.

2 Lektor církevní sociálně výchovné práce s mládeží a jeho rozvoj

Církevní sociálně výchovná práce s mládeží probíhá mnoha způsoby a zajišťuje ji řada osob, pro které lze stěží nalézt jednotné označení. Pojem *lektor* uvádíme pro účely této práce právě z toho důvodu, že do něj chceme zahrnout všechny odborníky i laiky, kteří se stávají realizátory sociálně výchovné práce s mládeží v církevním prostředí. V práci řadíme do tohoto souhrnného označení všechny sociální pedagogy, volnočasové pedagogy, pastory, lektory zážitkové pedagogiky, dobrovolníky a další, kdo na mládež v církevním prostředí sociálně výchovně působí. Poznatky o kontextu této specifické výchovné činnosti pak mohou být určitým sjednocujícím prvkem a inspirací pro celou pestrou skupinu jejích realizátorů. Abychom si utvořili bližší představu o lektorovi sociálně výchovné práce s mládeží, věnujeme následující kapitole různým úhlům pohledu, jimiž se lze na lektora dívat. V této kapitole nejprve nabízíme přehled pojetí, která z našeho pohledu odkrývají užitečné poznatky pro vymezení osobnosti lektora, realizujícího církevní sociálně výchovnou práci s mládeží. Využíváme přitom perspektivu sociální pedagogiky, perspektivu křesťanské edukace mládeže, dále pojetí lektora jako dobrovolníka a nakonec i náhled pedagogiky volného času. Jmenované perspektivy jsou podkladem pro formulaci klíčových požadavků kladených na lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží²⁴.

2.1 Lektor z perspektivy sociální pedagogiky

Prvním zdrojem poznatků o osobnosti lektora je sociální pedagogika. Stručně připomeňme, že sociální pedagogiku v této práci chápeme jako vědní disciplínu, jež se zabývá vytvářením souladu mezi jedincem a společností s akcentem na rozvíjení potenciálu každého jedince. Má přitom nejen odstraňovat negativní způsoby života, ale i posilovat pozitivní, a to u celé populace (ne pouze u ohrožených skupin). Osobnost lektora z perspektivy sociální pedagogiky vymezujeme s akcentem na sociální zaměření jeho výchovné činnosti.

Osobnostní a odborné požadavky na sociálního pedagoga

V současnosti se setkáváme pouze s modelovou charakteristikou profese sociálního pedagoga. Ani ona modelová charakteristika sociálního pedagoga není jednoznačná – možnosti uplatnění sociálního pedagoga jsou stále četnější a pestřejší. Přesto lze uvést, že

²⁴ Dále může být jen „lektor“.

sociální pedagog je někým, kdo vede a organizuje výchovný proces, přičemž působí na jeho subjekty ve dvou rovinách, a to v rovině integrační (odborná pomoc a podpora pro ty, kdo ji potřebují – tedy pro různě ohrožené jedince) a v rovině rozvojové (podpora pozitivního rozvoje osobnosti, sociální prevence, hodnotné využívání volného času atp.). Z hlediska věku se sociální pedagog zaměřuje zejména na děti a mládež, ale v jeho zájmu jsou i dospělí a senioři. Pokud jde o práci s mládeží, která je pro nás relevantní, je nutno zmínit, že sociální pedagog často vstupuje i do spolupráce s rodiči či pedagogickými a dalšími pracovníky. Soubor činností a aktivit sociálního pedagoga se stále kreativně rozšiřuje a obnovuje, je velmi pestrý a obsáhlý. Lze shrnout, že jde o činnosti spadající do volnočasového působení, sociálně orientované poradenské činnosti, dále do oblasti reedukační a resocializační péče i práce v terénu. Sociální pedagog je mnohdy i tím, kdo organizuje, dělá manažera, podílí se na tvorbě projektů či metodických materiálů.

Ze všeho výše uvedeného vyplývají určité kompetence²⁵, jimiž by měl být sociální pedagog vybaven²⁶. Můžeme od něj očekávat širší obecné i konkrétnější **vědomosti** z oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie a filozofie, ale i vědomosti biomedicínské či poznatky z oblasti sociální politiky, práce a práva. Také disponuje speciálními znalostmi, například ze sociální pedagogiky, pedagogiky volného času, metod sociálně výchovné práce, teorie komunikace a další. Vědomostní profil doplňují poznatky z oblasti managementu a personalistiky.

Co do **dovedností**, důležitá je dobrá výbava v sociální komunikaci a diagnostice (ať už jedince, nebo prostředí), umění využívat metod sociálně pedagogické terapie i prevence, schopnost vedení dokumentace, asertivita při řešení problémů, kreativita, tvorba projektů a další.

Sociální pedagog by měl oplývat i určitými **osobnostními vlastnostmi**. Uveďme zejména celkovou emocionální stabilitu, vyrovnanost, vnímavost pro různé životní situace i různá prostředí, schopnost sebekontroly, kreativitu, originalitu, aktivitu. Stejně jako v ostatních pomáhajících profesích jsou navíc i u sociálního pedagoga vysoce ceněny vlastnosti, jež se projevují ve vztahu ke klientovi, a to empatie, trpělivost, vlídnost a sociální kompetence.²⁷ Jádrem profese sociálního pedagoga je zpravidla partnerský vztah, který vzniká mezi ním a vychovávaným – teprve ten může zajistit skutečně komplexní a efektivní

²⁵ Pojem „kompetence“ v této práci chápeme jako schopnost používat znalosti a vědomosti.

²⁶ KRAUS, B., 2008, s. 200.

²⁷ KOPŘIVA, K. In: KRAUS, B., 2008, s. 200.

přístup sociální pedagogiky. Schopnost přijmout druhého takového, jaký je, je někdy náročnou podmínkou opravdového úspěchu a změny v životě vychovávaného.²⁸ Na základě profesní typologie, která sociálně pedagogicky analyzuje interakce a vztahy mezi pedagogickými pracovníky a jejich svěřenci, lze určit přístupy, jimž je třeba se při sociálně výchovném působení vyhnout. Jedná se o přílišnou přísnost, ale i naprostou shovívavost, dále lhostejnost, nebo moralizující, pedantický přístup. Tyto čtyři varianty partnerský vztah mezi sociálním pedagogem a vychovávaným do nějaké míry poškozují.

Co do podmínek výkonu profese sociálního pedagoga, uvedme ještě požadavek dobrých mezilidských vztahů na pracovišti, vhodný způsob řízení výchovné činnosti, ale i odpovídající sociálně-kulturní atmosféru dané lokality. Vše se konkrétně odvíjí od povahy instituce a situací, do nichž lektor sociálně výchovné práce vstupuje. Sociální pedagog má obvykle nepřesně vymezenou, případně i velmi volnou pracovní dobu, což platí jednoznačně i v případě lektorů církevní sociálně výchovné práce s mládeží.

Osobnostní a odborné požadavky na lektora sociální výchovy

K základnímu souboru požadavků kladených na sociálního pedagoga přidáme další, konkrétnější požadavky, které nabývají na významu, pokud se tento pedagog věnuje sociálně výchovné práci s mládeží. Lektor sociálně výchovné práce s mládeží může pracovat více v kontextu sociálních skupin vychovávaných, zejména vrstevnických skupin, ale i komunit, a na jedince nahlíží jako na jejich součást. S tím je spjat požadavek, aby lektor ony skupiny alespoň do nějaké míry znal a orientoval se v nich nejenom jako v celku, ale i v jeho jednotlivých částech a vztazích. Zasahuje-li lektor přímo do výchovné skupiny, je dobré znát metody práce se skupinou a umět využívat skupinového mínění ve svůj prospěch. Mít skupinu jako celek „v zádech“ je významným výchovným faktorem, díky němuž lektor může intervenovat do sociálně psychického klimatu skupiny. Zda se to daří, to je ovšem opět závislé na lektorově znalosti vztahů uvnitř skupiny. Míru efektivnosti výchovné práce se skupinou lze hodnotit podle toho, jak se daří usměrňovat hlavní osobnosti ve skupině, jak skupina respektuje normy včetně morální normy chování ve skupině, dále podle toho, do jaké míry zná lektor životní styl členů skupiny a jaké jsou motivy členů skupiny k jejich práci a chování.²⁹

²⁸ KOPŘIVA, K. In: KRAUS, B., 2008, s. 201.

²⁹ PILCH, LEPALCZYK. In: KRAUS, B., 2008, s. 178.

Vrátíme-li se k cílům sociální výchovy, mezi něž patří příprava na život ve společnosti prostřednictvím spolupráce, humanismu, altruismu i vzájemné pomoci, nabízí se očekávání, že lektor s těmito cíli souzní a umí je sám žít i prakticky předávat dál. S tím souvisí i povědomí o metodách, zdůrazňujících prvek společenství, a dovednost je vhodně používat ve prospěch vychovávaných a jejich rozvoje.

Důsledky výkonu profese sociálního pedagoga

Pro komplexní obrázek lektora z perspektivy sociální pedagogiky věnujme prostor i stručnému pojednání o důsledcích, které výkon profese sociálního pedagoga přináší.

Již zmiňovaná nepravidelná, proměnlivá pracovní doba, vede ke změnám životního rytmu, což je mnohdy v rozporu s křivkou výkonnosti. To může mít vliv na výslednou produktivitu práce i na nervový systém. Jedním z fenoménů spjatých s výkonem této práce je přesycenost sociálními kontakty a nepřetržitá komunikace s lidmi, která může vést k sociální únavě (vedle běžné fyzické a psychické únavy). Jako úniková strategie se pak objevuje snaha o izolaci například v rámci vlastní rodiny a soukromého života. Dalším stresorem bývá absence zřetelných kritérií hodnocení, potažmo sebehodnocení při výkonu této práce. Důsledkem všech těchto negativních vlivů a nadměrného zatížení je pak *syndrom vyhoření*.

Odborná příprava sociálního pedagoga

Vzdělávání sociálních pedagogů je pojímáno kontinuálně a mělo by probíhat celoživotně. Sociální pedagogika je vyučována tím způsobem, že staví na širším všeobecném základu, který obvykle doplňuje o dostatečnou nabídku specializovaných kurzů a atestací, nezbytných pro výkon vybrané výchovné činnosti. Obsah vzdělávání se odvíjí od standardů, jež by měl vždy respektovat. Jedná se o standardy profesionální, dále vzdělávací, zaměstnavatelské a klientské.³⁰

2.2 Lektor z perspektivy křesťanské edukace mládeže

Abychom poznali požadavky kladené na lektora, který sociálně výchovně pracuje s mládeží v církevním prostředí, navážeme na vymezení křesťanské edukace mládeže, jemuž jsme věnovali prostor v 1. kapitole. Nyní uvedeme nejpodstatnější oblasti, kterým by měl lektor křesťanské edukace mládeže rozumět a v nichž by se měl rozvíjet. Cennou oporou pro jejich určování nám je diplomová práce Lukáše Matyse z roku 2016 na téma *Klíčové aspekty*

³⁰ KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al., 2001, s. 39.

křesťanské edukace mládeže. Autor v ní přináší prostřednictvím analýzy psychologických, pedagogických i teologických textů ucelený a aktuální pohled na téma křesťanské edukace mládeže. Vzhledem k tomu, že dané téma je zatím vědecky spíše podhodnocené a téměř nezpracované, tato diplomová práce je z mého pohledu kvalitním ojedinělým základem pro další odborné úvahy. Navážeme na zde popsané (pro nás relevantní) klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže a vyvodíme z nich požadavky kladené na lektora.

Edukační témata

Jako první klíčový aspekt křesťanské edukace mládeže jmenujme oblast komunikace. Oblastí komunikace míníme to, co a jak má být vlastně s mládežníky komunikováno, jaká jsou komunikační témata a v jakých rovinách komunikace při křesťanské edukaci mládeže probíhá. Prvně se zaměříme na obsah komunikace, tedy na to, co vlastně při křesťanské edukaci mládeže sdělujeme, jakých témat se dotýkáme. O čem povídat s mladými lidmi, co je pro ně aktuální, a zároveň k čemu je chceme vést, v čem je rozvíjet?

V rámci křesťanské edukace mládeže se mnohdy specificky křesťanská témata mohou prolínat s tématy filosofickými či psychologickými. Řekněme, že jde o témata týkající se osobnostního rozvoje, která lze v této perspektivě chápat také jako duchovní.³¹

Témata, jež se objevují přímo v křesťanských publikacích věnovaných mládeži, jsou poměrně početná a těžko kategorizovatelná. Některá z témat se týkají komunikace zejména z hlediska obsahu, jiná jsou více podnětná co do formy (např. hudba).³² Další pojetí rozlišuje dvě oblasti zájmu mladých. První zkoumá otázky biblicko-teologické (např. víra v Boha, rozdíly mezi náboženstvími a církvemi, minulost a současnost křesťanství, zázraky v Bibli a další), druhá řeší aktuální otázky života (např. láska, vztahy, sexualita, rocková hudba, ekologie, umění komunikace a další).³³ Obě oblasti se přitom prolínají. Příručka křesťanských kurzů celosvětově známého a úspěšného evangelizačního programu Alfa pro mládež³⁴ staví svá témata na otázkách jako: Kdo je Ježíš? Kdo je Duch svatý? Jak získat víru? Proč a jak se modlit? Jak žít svobodně? Proč a jak mluvit o víře s druhými? atd.

Další autoři zmiňují témata jako sebepřijetí, svědectví, pochybnosti, předsudky, modlitba, duchovní dary, odpuštění, studium Bible, jiní kladou důraz na tematiku lidské lásky

³¹ *Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže*, 2016, s. 80.

³² MARTINEK, M. In: *Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže*, 2016, s. 81.

³³ BUTTA, T. In: *Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže*, 2016, s. 82.

³⁴ COSTLEY, M., 2012.

s akcentem na oblast sexuality, objevuje se téma skromnosti, vděčnosti, životního povolání, rodiny, vztahů, pocitů, zneužívání, závislostí, vzdělání, rozhodování a další. Na témata související zejména s psychologickou rovinou osobnosti je přitom obvykle nahlíženo z perspektivy křesťanství. Církev adventistů sedmého dne přidává ještě téma zdravého životního stylu a cílí tak na rozvoj i na fyzické úrovni, což bývá v jiných církvích spíše zanedbáváno.

Ukazuje se, že v rámci křesťanské edukace mládeže se objevuje množství přístupů a pojetí zahrnujících velmi různorodá témata a tematické oblasti. Podle většiny křesťanských publikací o mládeži má význam zaměřovat se především na témata, jež jsou pro mladé skutečně osobní. K tomu může výrazně napomoci schopnost analyzovat aktuální situaci mladého člověka současnosti, vědět, jakým výzvám čelí, čím žije, co se ho osobně dotýká. Prioritu by měla mít témata, která budují základ křesťanského osobního postoje (a nikoliv ta, která jsou aktuálně problematická, diskutovaná z pohledu společnosti).³⁵ S tím souvisí i fakt, že větší význam než morální apely má spíše snaha porozumět vnitřní příčině a konfrontace s tématy jako rozhodnutí, přijetí, uzdravení.³⁶ Více než podávat široká teologická vysvětlení je důležitější získávání osobního vztahu k Bohu jako k živé a osobní skutečnosti. Spíše než v rovině znalostí je tedy podstatné pohybovat se v rovině základních životních postojů.

Za stěžejní témata při křesťanské edukaci mládeže se tedy souhrnně mohou řadit: sebepoznání, sebepřijetí, identita (a v té souvislosti i integrita), dále budování základů víry a rozhodnutí k přijetí křesťanství, rozvíjení postoje k Bohu v podobě blízkého osobního vztahu, také téma vztahů (vůči rodičům, přátelům, partnerům...), sexuality, budoucího životního nasměrování a efektivního sebeřízení, včetně otázky, jak čelit negativním vlivům všeho druhu.³⁷ Lektor církevní sociálně výchovné práce s mládeží by měl být připraven výše zmiňovaná témata zkoumat, a to z perspektivy Bible a křesťanských hodnot. Dále by měl umět vytvořit prostor pro formování osobních životních postojů mládežníků a podporovat je v budování osobního vztahu k Bohu, k sobě samým i k druhým lidem.

Edukační metody a formy

Dalším aspektem křesťanské edukace mládeže, jemuž zde chceme věnovat pozornost, jsou její edukační metody a formy. Ty volíme podle toho, zda nám jde o rozvíjení znalostí,

³⁵ *Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže*, 2016, s. 85.

³⁶ Srov. ZULEHNER, P. M., 1997, s. 49.

³⁷ *Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže*, 2016, s. 86.

dovedností, postojů nebo o rovinu emocionální. Při vymezení metod a forem komunikace, které by měl lektor křesťanské edukace mládeže znát, vezmeme v potaz také fakt, že se v této práci zaměřujeme na sociálně výchovnou práci. Akcentujeme tedy metody, jež zdůrazňují prvek společenství a ovlivňování jedince prostřednictvím prostředí.

Orientujeme-li edukaci na **znalosti**³⁸ (které jsou při křesťanské edukaci mládeže spíše cestou pro rozvoj dovedností a postojů³⁹), nabízí se otázka, zda vědomosti víru skutečně posilují. Někteří autoři vidí problém v tom, že je mladým lidem předem a až moc černobíle předáváno, co by měli žít, v co a jak věřit. Poté nezbývá prostor pro živé, osobní hledání odpovědí⁴⁰. Dalším rizikem může být povrchnost při představování tradičních věroučných článků či křesťanských zásad, která může zapůsobit spíše negativně a vytvořit mylný dojem vzhledu do problematiky.⁴¹ Lze shrnout, že autoři upozorňují na nevhodnost předávání zjednodušených a definitivních pravd. V návaznosti na diplomovou práci L. Matyše⁴² však vidím smysl v úvaze, že výše uvedené nemusí platit pro všechny mladé lidi – ač skupina těch, pro něž je onen „dogmatický“ přístup vhodný, je na základě i mé zkušenosti málo početná. Samotné získávání a prohlubování znalostí pochopitelným způsobem však může mít svůj význam i pro ostatní mládežníky. Postupné porozumění hlubším souvislostem, dozvídání se nových informací, jejich zasazování do kontextu vlastního poznání, filosofování a hledání racionálních odpovědí může být pro některé z nich zajímavé a přínosné. Navíc vybavuje mladé lidi pro případné objasňování křesťanských principů v komunikaci s nevěřícími. Předávání znalostí může probíhat např. formou přednášky, motivačně-rétorického vystoupení, řízeného vyučování či diskuze atd.

Edukace zaměřená na **dovednosti**⁴³ může stavět právě na určitých znalostech - např. při rozvíjení dovednosti argumentovat a hájit křesťanské principy, či dovednosti mluvit o své

³⁸ Zmiňme i další hojně užívaný termín – *vědomosti*. Výkladový slovník je popisuje jako „*soustavu osvojených představ, faktů, pojmů, souvislostí, vztahů, zákonů, teorií a komplexních struktur*“, zatímco o znalostech hovoří jako o „*soustavě poznatků o světě, o sobě, o druhých, které si člověk osvojil a které mají povahu propojení objektivního poznání a subjektivní interpretace*.“ Srov. KOLÁŘ, Z., 2012, s. 160 a 186.

³⁹ V souvislosti s intelektuální fascinací však mohou mít význam i v rovině emocionální – jako zprostředkovatel prožívání smysluplnosti, zvláště u mladých lidí, kteří potřebují mít v rámci svého křesťanství dostatek rozumových podkladů. Srov. VÁGNEROVÁ, M., 2002, s. 70.

⁴⁰ Srov. MUCHOVÁ, L., 1992, s. 24.

⁴¹ Srov. KAPLÁNEK, M., 1999, s. 81.

⁴² *Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže*, 2016, s. 89.

⁴³ Dovednost definujeme dle pedagogického slovníku jako „*způsobilost subjektu k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností. (...) Je podmíněna geneticky, ale osvojuje se učením a výcvikem*.“ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013, s. 59.

víře. Edukace orientovaná na dovednosti může být i důsledkem učení se v oblasti sociálně-komunikační. Sem by patřil např. nácvik poskytnutí zpětné vazby, projevení důvěry, přijetí a jiné. Další rozvíjené dovednosti jsou v oblasti intelektuálně-praktické (např. příprava zamyšlení) nebo v oblasti sebeřízení (např. zvyšování osobní efektivity, plánování času). Dovednosti je možné rozvíjet přímo např. instruktáží, workshopem, tréninkem, nebo také skrytě v rámci zážitkové pedagogiky či v rámci sociálního učení.⁴⁴

Zacílením na rovinu **postojů** se dostáváme k podstatě křesťanské edukace mládeže – tedy za předpokladu, že postoj pojmáme jako „*hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému*“⁴⁵. Jak už bylo uvedeno v pojednání o komunikačních tématech, křesťanská edukace by měla usilovat o podnícení a budování osobního vztahu k Bohu i k sobě a k druhým lidem. A protože dnešní doba přináší i deficit v oblasti rodinných i dalších blízkých vztahů mladých lidí, prožívání víry jakožto vztahu nabývá na významu. S tím je spojeno právě formování postojů, při němž hraje roli afektivní složka osobnosti a které je úzce propojeno i s rovinou motivace. Vést lidi k vytváření postojů znamená je motivovat a působit nejen na jejich rozum, ale i na emoce a na vůli.⁴⁶ Mezi formy, jimiž explicitně rozvíjíme postoje při křesťanské edukaci mládeže, patří motivační komunikace (např. vyučování, zamyšlení apod.), edukace zážitkem (zkušenostní programy, zážitkové hry a aktivity⁴⁷), ale i formy implicitní, jako je sociální učení. Své místo při rozvíjení postojů má i komunikace, která je spojena s osobním sdílením, svědectvím, vyprávěním osobních příběhů, zážitků, pocitů apod. V perspektivě křesťanského cíle jde zejména o křesťanské zkušenosti. Ve formě například skupinového sdílení⁴⁸ může mít tento druh komunikace významnou motivační sílu pro druhé a působit právě na jejich postoje. Také motivační řečnictví má potenciál zaujmout a svou dynamičností mladého člověka vtáhnout. Konkrétně metoda vyprávění prostřednictvím příkladů ze života, nejlépe vyprávění vlastních zkušeností, může být velmi poutavá a z hlediska proměny v rovině postojů efektivní. Mezi další vhodné postupy můžeme radit např. využívání slovních ilustrací, pokládání otázek, poctivou argumentaci, využití citátů, sloganů, humoru, ale i zařazení např. obrazu, videa,

⁴⁴ Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže, 2016, s. 90.

⁴⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013, s. 210.

⁴⁶ Srov. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, J., 2011, s. 229.

⁴⁷ Viz níže.

⁴⁸ Srov. BALÍK, J., 2004, s. 392.

prezentace, hudby apod.⁴⁹ V rámci všeho jmenovaného upoutá mladé lidi zejména autenticita lektora, fakt, že mluví otevřeně o svých zkušenostech a o svých názorech.⁵⁰

Na následujících řádcích se ještě blíže zaměříme na jednu uvedenou formu rozvíjení postojů u křesťanské mládeže, a to na křesťanskou edukaci zážitkem. Tento přístup využívají lektoři křesťanského programu pro mladé, o němž bude pojednávat empirická část této práce.

Křesťanská edukace zážitkem

Pod pojem křesťanská edukace zážitkem řadíme takovou edukační aktivitu, jež v sobě zahrnuje aktivizační nebo zážitkové aspekty, vychází ze zkušeností mladých lidí a orientuje se na jejich prožitky, jejich iniciativu i tvořivou fantazii – a to vše z hlediska křesťanského cíle. Úkolem lektora křesťanské edukace mládeže je tedy vytvořit prostor pro vlastní zkušenosti a zážitky účastníků programu. Lze pro to volit množství edukačních přístupů a metod. Z inovativních didaktických metod jmenujme např.:

- metodu diskuzní - diskuze ve skupinách, při níž mohou mladí lidé konfrontovat svoje postoje s druhými a zažít interakci s odlišnými přístupy;
- metodu situační - kdy je předložena nějaká situace, případ, obvykle pramenící z oblasti osobních vztahů, vyžadující řešení – může se zde pracovat s rovinou postojů, hodnot, předkládat morální dilemata a další;
- metodu inscenační – kde jde o dramatické zpracování vybraného tématu, či o hraní rolí v modelových problémových situacích. V křesťanské edukaci zmiňme i tzv. bibliodrama, kdy je nabídnuta možnost prožít takovým způsobem biblický příběh. Inscenační metoda už velmi úzce souvisí s metodou zážitkové pedagogiky.

Metodě zážitkové pedagogiky⁵¹ bude věnována samostatná podkapitola. Pro teď jen stručně nastiňme, že jde o systémové pojetí edukace, působící na celého člověka včetně jeho emocí, které pracuje se zážitkem jako s prostředkem k učení.

Zážitková pedagogika pomáhá budovat životní postoje a inspiruje mladé lidi k aktivnímu prožívání, a to skrze vytvoření situací vedoucích k jednání a uvědomování si vlastní zkušenosti. Při křesťanské edukaci mládeže jsou žádoucí zejména akční a dobrodružné prvky,

⁴⁹ *Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže*, 2016, s. 92.

⁵⁰ Podle M. Martinka dnes mladé lidi mnohem více zajímá to, co si ten, kdo o dané věci mluví, o ní myslí sám, než jak o ní hovoří jeho církev. Srov. MARTINEK, M., 2006, s. 342.

⁵¹ Jinak také např. pedagogika prožitku, výchova zážitkem.

kteřé v cířevním prostředí mnohdy chybí.⁵² Metodou zážitkové pedagogiky lze zpracovat specificky křesťanská, ale i jiná aktuální témata, na něž lze nahlédnout v kontextu víry.

Na závěr pojednání o křesťanské edukaci zážitkem uvedme ještě fenomén⁵³, který zatím nenašel hlubší odborné uchopení, přesto má v praxi křesťanské edukace mládeže své místo. Jde o tzv. spirituálně-emocionální program, jenž staví na potřebě mládežníků vyhledávat pozitivní emocionální naladění. Emocionální prožitek je u těchto programů posílen velmi často hudbou a texty, které vyjadřují chválu a díky Bohu, obsahují vyznání, prosby, svěřování se, ticho apod. Mohou při tom zaznívat i určité výzvy a podněty pro zamyšlení.

Možným rizikem při křesťanské edukaci zážitkem je hrozící sklon mladých k hodnocení svého osobnostního a duchovního rozvoje podle síly zážitků. Zároveň je třeba myslet na to, že ne každý mladý člověk musí být tímto přístupem osloven. Tato i další možná rizika je třeba z pozice lektora nejen brát v potaz, ale i promýšlet a vědomě je při vlastní křesťanské edukaci mládeže reflektovat.

Role vzorů při křesťanské edukaci mládeže

Naši velkou pozornost si v souvislosti s křesťanskou edukací mládeže i v souvislosti s mentorským doprovázením zaslouží i aspekt vzorů. Máme tím na mysli **životní vzor**, kdy se mladý člověk identifikuje s určitou osobou, kterou v nějakém ohledu obdivuje a nechává se jí inspirovat k vlastnímu rozvoji. Jak jsme vymezili v podkapitole 1. 3 o mládeži, mladí lidé hledají a vytvářejí si svou vlastní identitu, zkoumají, kým vlastně jsou, a kým být chtějí. S emocionálním oddělením od rodičů souvisí utváření nových vazeb s osobami, jež mladý člověk přijímá a vybírá si je za vzory. Pozitivní vzory jsou pro mladé lidi velmi důležité a to, na koho v tomto ohledu mládežník zaměří svou pozornost, hraje významnou roli pro jeho další nasměrování i budoucnost. Úkolem lektora může být i navedení mladého člověka do dobrého sociálního prostředí, např. tam, kde už má vybudované vztahy z minula, nebo tam, kde ho to z nějakého důvodu zajímá. V kontextu křesťanské edukace mládeže je ideální, pokud jde o sociální prostředí v rámci dané cířkve, případně mezi mladými křesťany obecně.⁵⁴ Dalším úkolem lektora, a zejména lektora na nějaké vedoucí pozici, je ovšem i promýšlení a reflektování významu varianty identifikace se vzory v rámci sociálního učení.⁵⁵

⁵² *Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže*, 2016, s. 97-98.

⁵³ Tamtéž, s. 98.

⁵⁴ *Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže*, 2016, s. 94.

⁵⁵ Program Vytax, o němž pojednává praktická část práce, s tímto počítá. Na tomto základě vybírá lektory pro práci s mládeží, přičemž danou skutečnost i průběžně reflektuje.

Je třeba počítat s tím, že lektor křesťanské edukace mládeže jde mladým příkladem. Měl by tedy být schopen sám poznávat a reflektovat své chování a své prezentované postoje, které mohou být pro mladé určitým kompasem pro život. Lektoři při práci s mládeží v církvi se často stávají pro mládežníky vzorem Ježíše Krista, a to nejen skrze slova, ale zejména skrze svůj styl života a skrze své činy. Je tedy důležité, aby byli čestní, upřímní, otevření, aby vytrvale pracovali na svém vztahu k Bohu, k sobě i k druhým. Zároveň je potřeba být autentický, lidský, tedy být připraven přiznávat a sdílet s mladými i svá selhání a svou nedokonalost. Je třeba brát v potaz i fakt, že vzory (někdy až idoly) pro mladé se v dnešní době velmi často stávají i mediálně známé osobnosti (herci, zpěváci, youtubeři, influenceři a další). Tento fakt lze využít při edukačním působení k dobrému – za předpokladu, že jsou mladí lidé vedeni skrze křesťanskou edukaci i ke kritickému vnímání mediálního světa.

Společenství a dynamika skupiny

V rovině církevního neformálního vzdělávání se pohybujeme v prostředí aktivit zaměřených na mládež, jež probíhají mimo školu a rodinu. V posledním století je obvyklé, že se u sborů či farností vytvářejí menší či větší skupiny mládeže, s různou mírou organizovanosti. Mladí lidé zde mají prostor prožívat své křesťanství i svůj každodenní život v důvěrném vztahu s vrstevníky stejné víry. Probíhá zde vlastně křesťanská edukace mládeže, společný rozvoj víry mladých ve skupině, která je různě veliká a rozmanitě vedená – můžeme pro ni použít označení „společenství mládeže“⁵⁶ Tyto malé skupiny při sborech a farnostech mohou být součástí skupiny větší (např. na úrovni celorepublikové komunity mládeže z dané církve atd.). Není pochyb, že dynamika skupiny a vzájemné vztahy v ní mohou mít při křesťanské edukaci mládeže zásadní vliv⁵⁷. Jedním z požadavků na lektora je tento vliv zkoumat a reflektovat, vědomě s ním při výchovné činnosti zacházet. Na skupinu a její dynamiku můžeme nahlížet jako na klíčový nástroj pro edukaci některých aspektů osobnosti křesťana. Podle toho má smysl volit výchovný přístup a metodu ve vztahu ke konkrétní skupině mladých.

Vzhledem k tomu, jak je pro mladého člověka důležité téma identity a sebepojetí, je třeba počítat s fenoménem tzv. sociálního zrcadla. Mladí lidé vnímají, co si o nich myslí ostatní, jak na ně reagují, jak je vidí – a na základě toho si utvářejí pohled na sebe samé.⁵⁸

⁵⁶ BALÍK, J., Na cestě s mladými, s. 398.

⁵⁷ Dynamika skupiny a interpersonální vztahy mají obrovský vliv na proces učení v obecném smyslu slova.

⁵⁸ HELUS, Z., 2007, s. 138.

Právě téma sebepojetí je tak žádoucí a efektivní zpracovávat s ohledem na skupinu – působit na skupinu i na jednotlivce v tom smyslu, aby si uměli dávat pravdivou zpětnou vazbu, ale také, aby se navzájem učili přijímat a mít k sobě úctu bez ohledu na odlišnosti a nedokonalosti. Sociální interakce má pak při formování postoje k sobě samému mnohem větší vliv, než by mohlo mít prosté přijímání znalostí při výuce.

Důležitá je i nejen psychologií, ale i náboženskou pedagogikou reflektovaná oblast otevřenosti mládežníka přijímat určité věci za své.⁵⁹ V této souvislosti můžeme vyjít z popisu psychosociálního klimatu třídy, které je dle Heluse „významným činitelem spokojenosti žáků ve třídě, ovlivňuje jejich učení a výkony...“ Pokud se mladý člověk cítí ve skupině přijatý, vnímá oporu a není hodnocen, přijímá snadno to, co skupina nabízí. Společenství mládeže, v němž jsou dobré vzájemné vztahy, je předpokladem větší úspěšnosti výchovného programu, lepšího naslouchání členů skupiny a větší otevřenosti k poznávání právě v tomto prostředí. Mladý člověk si pak pod vlivem přátel a v rámci sounáležitosti může budovat zdravou křesťanskou identitu a procházet náboženskou socializací.

Poslední důležitý poznatek ohledně společenství při křesťanské edukaci mládeže se týká spíše menších skupin, v nichž je možné vytvářet důvěrnější prostředí. S tím je v souvislosti s křesťanskou edukací spojeno tzv. sdílení v rámci skupiny, tedy vzájemné svěřování se o životě, včetně toho duchovního. Pokud je skupinové sdílení součástí déle trvajícího společenství, jež společně prochází i jinými činnostmi, může ještě hlouběji pomáhat vypořádat se s pocitem neosobnosti, odcizení a izolace a nabídnout neobvyklou blízkost, osobní vztahy, důvěru či sounáležitost. Mladí lidé tak prostřednictvím skupiny mění své představy o sobě samých, ale i své postoje a životní nasměrování. Můžou také rozvíjet dovednost komunikace s druhými a lépe sdělovat své názory i osobní zkušenosti. Malé skupiny mladých v církvi mohou mít i terapeutický aspekt. Někdo se svěří, ostatní mu naslouchají a případně nabídnou pohled z jiného úhlu, doprovázení, podporu.⁶⁰

Společenství a dynamika skupiny může mít tedy výjimečný vliv na křesťanskou edukaci, především právě u mladých lidí, kteří v období dospívání i mladší dospělosti tématem vztahů žijí. Úkolem lektora je využívat tohoto jedinečného vlivu společenství, těžit z něj při volbě výchovného přístupu a výchovných metod. V první řadě je však důležité podpořit skupinovou dynamiku tak, aby mohlo vůbec vzniknout bezpečné, přijímající a

⁵⁹ Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže, s. 105.

⁶⁰ Srov. ROGERS, R. In: MOTSCHNIG, R., NYKL, L., 2011, s. 107.

přátelské prostředí, v němž není tolerováno moralizování a hodnocení druhých. S tím je opět spojen i požadavek vnímat skupinu i vzájemné vztahy v ní.

2.1 Lektor jako dobrovolník

Vzhledem k tomu, že v této práci se zaměřujeme na sociálně výchovnou práci s mládeží, která probíhá neformálně, v neškolských zařízeních, chceme věnovat prostor i pojednání o dobrovolnictví. Vycházíme z toho, že dobrovolnictví je nástrojem sociální pedagogiky, kterou lze pojímat i jako jakousi životní pomoc. Právě dobrovolníci jsou těmi, kdo se mnohdy ve volnočasových zařízeních či v neziskových organizacích velkou měrou podílejí na sociálně výchovné činnosti. Pomáhají tak mladým lidem se zaktivizovat a zajistit si sociální a psychickou stabilitu.

Kdo je dobrovolník

V odborné literatuře věnované dobrovolnictví se často setkáme s nejednoznačným vymezením pojmu dobrovolník. Podle autorů Dekkera a Halmana (2003) lze však ve všech definicích najít alespoň tři společné prvky, kterými je nepovinnost dobrovolnictví, dále fakt, že je dobrovolnictví neplacené a že se uskutečňuje ve prospěch druhých⁶¹. Dobrovolníka samotného definujeme pro účely této práce tak, jak ho vidí zakladatelé HESTIA – centra pro dobrovolnictví, z. s., Jiří Tošner a Olga Sozanská – tedy jako člověka, jenž „*bez nároku na finanční odměnu poskytuje svůj čas, svoji energii, vědomosti a dovednosti ve prospěch ostatních lidí či společnosti*“⁶². Dobrovolnictví pak vymezují ne jako oběť, ale jako projev občanské zralosti. Dobrovolníka pak jako někoho, kdo přináší konkrétní pomoc tam, kde je potřeba, ale zároveň tím získává pocit smysluplnosti, je to pro něj zdroj nových zkušeností a dovedností a obohacením v mezilidských vztazích⁶³. Typické nadšení a tvořivá energie dobrovolníků často otevírají dveře k novým neotřelým řešením spolu s odhodláním je realizovat. Dobrovolnictví se i díky tomu stává mostem v procesu spolupráce mezi státem, sektorem komerčním a sektorem neziskových organizací.⁶⁴

Dobrovolnictví je často organizováno profesionálně, neztrácí však svou spontaneitu a může být pravidelným a velmi spolehlivým zdrojem pomoci pro organizaci. Dobrovolníci pak

⁶¹ DEKKER, P., HALMAN, L., 2003.

⁶² TOŠNER, J., SOZANSKÁ, O., 2002, s. 35.

⁶³ Tamtéž, s. 18.

⁶⁴ Srov. TOŠNER, J., SOZANSKÁ, O., 2002, s. 36.

získávají nazpět nové zážitky a zkušenosti, jež jsou příležitostí pro jejich osobní růst, ale i vědomí smysluplnosti své aktivity.

Dobrovolnictví v České republice

V České republice došlo k rozvoji neziskového sektoru po roce 1989. Byly při tom obnoveny spolky a sdružení, jejichž činnost minulý režim potlačoval. Mezi nimi i např. YMCA, Sokol, Skaut – Junák a podobné organizace, které tvoří zpravidla celostátní síť a jsou ve velké míře postaveny na dobrovolné činnosti svých členů. Kromě nich vznikly ještě tisíce dalších neziskových organizací (kulturních, sportovních, dětských, mládežnických, charitativních, sociálních, zdravotních...), jež – bez šance na zisk vlastního majetku – staví také své aktivity na nadšení a pomoci dobrovolníků.

Od roku 2002 je u nás v České republice dobrovolnictví zakotveno i legislativně. Organizace, které splňují požadavky zakotvené v zákoně č. 198/2002 Sb., o dobrovolnické službě a o změně některých zákonů⁶⁵, získávají od Ministerstva vnitra každoročně (na dobu tří let) akreditaci na určitý projekt v oblasti dobrovolnické služby. Vzniká tak seznam akreditovaných organizací, jež dobrovolníky vybírají, vedou o nich evidenci, připravují je a vysílají k realizaci dobrovolnické činnosti. Vytvářejí tak zřetelnější rámec pro dobrovolníkovy aktivity i pro jeho rozvoj. Spolupráce s dobrovolníky může v mezích zákona probíhat i jinou cestou.

Dále zákon specifikuje oblasti, kde se může dobrovolnická služba vyskytovat. V naší práci se zaměřujeme na dobrovolnickou službu při uskutečňování rozvojových programů, konkrétně na dobrovolnictví s dětmi a mládeží (v rámci volnočasového působení) či na dobrovolnictví v církvích a náboženských společnostech (opět v rámci volnočasového působení). Ze seznamu akreditovaných organizací roku 2018 jmenujme pro příklad organizace, které realizují církevní sociálně výchovnou práci s mládeží v rámci dobrovolnického projektu: Diakonie ČCE (Rubikon - nízkoprahové zařízení pro děti a mládež), Asociace křesťanských sdružení mládeže, z. s. (volnočasové aktivity pro neorganizované děti a mládež ve farnostech církve a v centrech života mládeže), Salesiánská asociace Dona Boska, z. s. (volnočasové aktivity pro neorganizované děti a mládež v rámci salesiánských zařízení), Oblastní charita Trutnov (volnočasové aktivity pro děti a mládež v zařízeních pro děti a mládež – zaměřeno na prevenci sociálního vyloučení, pomoc s adaptací a integrací do společnosti atp.). Nutno však doplnit, že v praktické části naší práce se

⁶⁵Zákon o dobrovolnické službě a o změně některých zákonů č. 198/2002 Sb.

zamýšlíme nad dobrovolnictvím v organizaci, která v současné době tuto akreditaci nemá – dobrovolnictví zde tedy probíhá bez státních dotací a bez garantovaných výhod pro dobrovolníky.

Osoby pověřené koordinací dobrovolníků, či zkušenější dobrovolníci mohou vstupovat s novými dobrovolníky do mentorského vztahu a mentorsky je v jejich službě doprovázet. Pokud jde o organizace církevní a pracují-li sociálně výchovně s mládeží, dostáváme se tak přímo do situačního kontextu, jenž tato práce zkoumá. Mluvíme o mentorském doprovázení lektorů – dobrovolníků při církevní sociálně výchovné práci s mládeží.

Motivy dobrovolnictví

Pro účely této práce a pro lepší porozumění osobnosti lektora – dobrovolníka, který realizuje církevní sociálně výchovnou práci s mládeží, uvedeme alespoň základní přehled motivů, jež ho k dobrovolné činnosti mohou vést. Ač je individuální motivace dobrovolníků značně rozmanitá a mnohdy velmi široká, lze vytipovat tři základní deklarované motivace k dobrovolnictví. V roce 2001 proběhl výzkum, z něhož Pavol Frič a kol. ony tři základní motivace vyvodil⁶⁶. Výzkum dále ukazuje, že tyto motivy se vzájemně prolínají, přičemž jeden z nich má převládající vliv. Jde o motivaci konvenční, reciproční a nerozvinutou. Motivace konvenční je zapříčiněna morálními normami buď nejbližšího okolí dobrovolníka, nebo obecnými neformálními pravidly chování v dané společnosti. Lze předpokládat, že tento druh motivace se v souvislosti s církevní sociálně výchovnou prací s mládeží bude objevovat u velkého procenta dobrovolníků. Je to logické – tuto činnost realizují i v souladu s jejími cíli nejčastěji ti, kdo sami věřícími jsou, případně přinejmenším sympatizují s křesťanstvím a jeho principy. V případě motivace reciproční jde o motivaci, kde dobrovolník hledá v dobrovolnictví prvky, které jsou pro něj samotného obohacujícím, něčím prospěšným. Dobrovolnictví je chápáno jako zdroj zkušeností, navazování nových vztahů a příležitost k osobnímu růstu. Tato motivace se objevuje často u mladých ateistických dobrovolníků⁶⁷, ale její prvky se mohou prolínat i do motivace lektorů, kteří realizují církevní sociálně výchovnou práci s mládeží. Jsou si toho vědomi a přirozeně doufají v to, že i jim osobně zpětně dobrovolnictví něco přinese. Nakonec motivace nerozvinutá v sobě zahrnuje základní prvky utvářející rozhodování dobrovolníků, jako je např. důvěra v danou organizaci, přesvědčení o

⁶⁶ TOŠNER, J., SOZANSKÁ, O., 2002, s. 46.

⁶⁷ Tamtéž, s. 47.

smysluplnosti dobrovolnictví v konkrétním případě a pocit, že se dobrovolnickou činností podílejí na šíření dobré myšlenky.

Uveďme i stručný přehled motivů, jež jsou pro dobrovolnickou činnost považovány za nevhodné, někdy až nebezpečné⁶⁸. Jde například o soucit spojený s degradací klienta, o nepřiměřenou zvědavost, pocit povinnosti, snahu něco si zasloužit, touhu obětovat se, o snahu zbavit se osamělosti, nedostatek sebeúcty nebo touhu ovládat jiné. Žádoucí by bylo, aby sám dobrovolník uměl svou motivaci k dobrovolnictví rozpoznat a v rámci osobního růstu a sebereflexe s ní pracovat. Právě schopnost sebereflexe můžeme považovat za jeden z požadavků kladených na dobrovolníka – lektora.

Podpora dobrovolníků

Z našich i zahraničních výzkumů je možné vytvořit přehled názorů (z pohledu dobrovolníků samotných) na to, co je pro ně zdrojem podpory v dobrovolnické činnosti a co naopak jejich ochotu se na ní podílet brzdí⁶⁹.

Podporou pro dobrovolníky je např. dostatečné oceňování a vědomí vlastního významu při dobrovolné činnosti. Dalším zdrojem podpory je naděje na změnu a nějaký postup v činnosti, růst. Pocit sounáležitosti a dobrá týmová spolupráce patří mezi další zdroje podpory. Ve vztahu k organizaci pomůže, pokud se v ní dobrovolník nějak podílí na řešení problémů, na rozhodování i na stanovování cílů. Když dobrovolník ví, že v důsledku jeho činnosti se děje něco podstatného, i to ho motivuje v dobrovolnické činnosti pokračovat. Přírozeným zdrojem podpory je i fakt, že jsou uspokojovány osobní potřeby dobrovolníka.

Naopak tím, co může ochotu dobrovolníků brzdit, je např. rozpor mezi jejich očekáváním a skutečností, pocit bezvýznamnosti, nedostatek zpětné vazby, příliš rutinní úkoly, málo podpory od spolupracovníků, nemožnost osobního růstu či neuplatnění vlastní iniciativy a kreativity.

Osobnost dobrovolníka a jeho odborná příprava

Aby se dobrovolníci mohli stát dlouhodobou součástí organizace, nezbytným zdrojem pomoci, potřebují obdobný styl řízení jako placení profesionálové. V naší republice stále přibývá kurzů zaměřených na vedení dobrovolníků, stejně tak se rozvíjí odborná příprava dobrovolníků i systémy jejich podpory a rozvoje.

⁶⁸ VITOUŠOVÁ, P., 1998. In: TOŠNER, J., SOZANSKÁ, O., 2002, s. 46.

⁶⁹ TOŠNER, J., SOZANSKÁ, O., 2002, s. 55.

Velký vliv na kvalitu práce dobrovolníka i jeho rozvoj má jeho koordinátor, tedy ten, jehož náplní práce je „výběr, výcvik, řízení, supervize a hodnocení dobrovolníků“⁷⁰. Koordinátor zpravidla dobrovolníka provádí začátky dobrovolnické činnosti, seznamuje ho s prostředím, je mu oporou. Nejen, že předává dobrovolníkovi informace, měl by mu být k dispozici i pro řešení problematických situací. Proto je důležité, aby jeho vztah s dobrovolníkem byl založen na důvěře. Dalším úkolem koordinátora je vytvoření podpůrné atmosféry pro dobrou spolupráci zaměstnanců a dobrovolníků (např. prostřednictvím teambuildingových aktivit). Zároveň je při tom všem podstatné, aby koordinátor chránil hodnoty a standardy kvality organizace. Pro vykonávání role koordinátora je žádoucí stavět na upřímných a otevřených vztazích s dobrovolníky – tak, aby věděli, že jejich činnost má význam a slouží dobré věci.

Pokud organizace vyžaduje předání potřebných znalostí a dovedností pro výkon dané činnosti, prochází obvykle dobrovolník školením. V začátku práce je důležité poskytnout dobrovolníkovi dostatek podpory – ať už skrze kontakt s koordinátorem, nebo s jiným, zkušenějším dobrovolníkem (v obou případech přitom může jít o mentorské doprovázení). Řízení dobrovolníků je dobré posunout na osobnější, lidštější rovinu – znát dobrovolníky, jejich motivaci, poznávat jejich specifické schopnosti, orientovat se v tom, jaké jsou jejich časové možnosti a další. Nezbytná je častá, dobrá a jasná komunikace, ale i povzbuzení a podpora. Na jedné straně je třeba usilovat o to, aby dobrovolníka jeho činnost bavila a něco mu přinášela, na straně druhé je nezbytné myslet na klienty, kteří potřebují dostat kvalitní a bezpečnou službu. Navíc může dobrovolník často přicházet do kontaktu se spoustou důvěrných informací. V té souvislosti se vyplatí investovat energii do důkladného systému náboru, kontroly a zpětné vazby.

2.2 Lektor z perspektivy pedagogiky volného času

V předchozí kapitole bylo vymezeno, že se v této práci soustředíme na církevní sociálně výchovnou práci s mládeží, která probíhá neformálně, v rámci pedagogického ovlivňování volného času. Poznatky pedagogiky volného času mohou být tedy také podnětné pro lepší porozumění požadavků kladených na lektory církevní sociálně výchovné práce s mládeží. Právě těmto vybraným poznatkům věnujeme následující stránky.

⁷⁰ Tamtéž, s. 69.

Pedagogika volného času jako podnětná pedagogická disciplína

V rámci rozčleňování pedagogiky do jednotlivých disciplín se ve 2. polovině 19. století začala vymezovat i pedagogika volného času. Pedagogika volného času je vědní obor, zabývající se teorií i praxí výchovy ve volném čase. Přes všechny zvláštnosti, kterými výchova ve volném čase oplývá, je u ní stále zachována zásada záměrnosti a cílevědomosti při výchovném procesu. Zároveň by mělo jít o působení citlivé, nenásilné, se zařazováním vhodných způsobů motivace. Výchovu ve volném čase realizuje v našem prostředí celá řada subjektů. Radíme mezi ně zejména rodinu, školu, školská zařízení, obce, církve, nestátní neziskové organizace, nízkoprahová zařízení, komerční subjekty či dobrovolníky.

Volný čas

Po sjednocení definic různých autorů lze konstatovat, že mezi hlavní znaky *volného času* patří: svobodná volba činnosti, fakt, že zvolené činnosti jsou pro člověka příjemné a radostné a dávají příležitost k odpočinku, obnově sil i k osobnostnímu rozvoji⁷¹.

Výchova formální, neformální a informální

Pro klasifikaci výchovy v souvislosti s volným časem použijme stále častěji v odborné literatuře uváděné pojmy: výchova formální, neformální a informální. Za *formální výchovu* označujeme působení školy, které pracuje podle stanoveného programu. *Informální výchovou* míníme záměrné, ale i zcela náhodné formování jedince v rámci různých životních situací. K volnému času má pak nejbližší *výchova neformální* – to je výchova, jež zůstává výchovou cílevědomou a systematickou, přitom ale respektuje požadavek dobrovolnosti, zajímavosti a přitažlivosti pro své adresáty. Sociálně výchovnou práci s mládeží lze zařadit do kategorie neformální výchovy.

Funkce výchovy ve volném čase

Výchova ve volném čase plní tyto specifické funkce: *výchovně-vzdělávací funkci* – ta spočívá v záměrném a cílevědomém ovlivňování osobnosti vychovávaných jedinců; *zdravotní funkci* – všechny aktivity ve volném čase by měly podporovat zdravý duševní, tělesný i sociální vývoj vychovávaných; *sociální funkci* – tou se rozumí možnost navazovat sociální vztahy, přátelství s jedinci s podobným zaměřením, ale i setkávání se s novými autoritami, zaujímání sociálních rolí a rozvíjení dovedností, jako je sociální percepce a komunikace;

⁷¹ PÁVKOVÁ, J., 2014, s. 11.

preventivní funkci – ta zahrnuje předcházení negativním jevům – vhodně volené a dostupné volnočasové aktivity slouží jako nespécifická primární prevence, která může být velmi efektivní.

Jednotlivé funkce výchovy ve volném čase se v praxi prolínají. Sociálně výchovná práce s mládeží v církevním prostředí je spjata se všemi jmenovanými funkcemi – každá z nich obsahuje nějaký sociální aspekt. Nejvýrazněji však pravděpodobně obsáhne funkci výchovně-vzdělávací a funkci sociální.

Cíle, podmínky a prostředky výchovy ve volném čase

Cílevědomost je základním znakem výchovy. Pro výchovu ve volném čase je dobré stanovení cílů velmi podstatné. Hlavním cílem výchovy ve volném čase je naučit vychovávané co nejlépe hospodařit s volným časem a naučit se nahlížet na něj jako na reálně významnou životní hodnotu. Z tohoto velmi obecně formulovaného cíle lze pak odvozovat cíle konkrétní, dílčí, které se formulují při každé výchovné činnosti.

Podmínky výchovy ve volném čase mají svá specifika – poskytují např. značný prostor pro rozvoj dobrých individuálních charakteristik osobnosti. Z hlediska vnějších podmínek nabízejí mnohé varianty prostorů, materiálního vybavení, pedagogů volného času atd. Pro pedagogy volného času a vychovatele je stěžejní znalost věkových zvláštností i znalost konkrétních skupin a jedinců, s nimiž se pracuje.

Mezi výchovné prostředky lze zařadit: výchovné subjekty, obsah výchovy, výchovné metody a formy, materiální prostředky a výchovné využívání mimovýchovných vlivů. U obsahu výchovy mají volnočasoví pedagogové poměrně velkou volnost, ale stejně tak zodpovědnost. Akcentuje se podmínka aktivity, činnosti, staví se na výchovných cílech příslušné organizace, to vše s ohledem na znalost adresátů výchovy. Z metod jsou upřednostňovány ty, které podporují aktivitu účastníků, časté jsou i skupinové metody. Roli hraje působení osobního příkladu pedagoga.

Požadavky výchovy ve volném čase

Pro realizaci výchovy ve volném čase platí také specifické požadavky. Nejdůležitější je požadavek pedagogického ovlivňování volného času a požadavek dobrovolnosti. Dalšími požadavky pak jsou: požadavek aktivity, požadavek seberealizace, požadavek pestrosti a přitažlivosti, požadavek odpočinkového a rekreačního zaměření, požadavek citlivosti a

citovosti a požadavek sociálního kontaktu.⁷² To, do jaké míry jsou tyto požadavky respektovány a uplatňovány v rámci konkrétních programů, významně spoluurčuje účinnost výchovného působení. Můžeme je tedy zařadit mezi část nároků kladených na lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží.

Osobnost pedagoga volného času

Pro pedagoga volného času je nezbytně důležité *vycházet z psychologických poznatků a znát věkové charakteristiky* skupin a jednotlivců, s nimiž pracují. Důležitou roli při výchovném působení ve volném čase hraje *vztah mezi vychovávajícím a vychovávaným* – ten pomáhá spoluutvářet *dobrá pedagogická komunikace*, jež bývá v tomto prostředí méně formální, uvolněná. Podstatné je zmínit, že pedagog volného času by měl být především *pozitivním vzorem a motivátorem* pro své svěřence. Zároveň by měl být osobností ochotnou se neustále učit, *růst* a pracovat sám na sobě v duchu dostávání nárokům v rovině obecně lidských kladných vlastností, ale i z hlediska pedagogické profese a odbornosti.

Výchova zážitkem jako přístup v pedagogice volného času

Zmíňme ještě jeden z trendů současné doby – přístup při výchově ve volném čase, který se ukazuje jako velmi efektivní a je hojně využíván při sociálně výchovných aktivitách a programech. Vedle výchovných postupů, jako jsou volnočasová animace, participace, práce v terénu, globální, ekologická či osobnostně-sociální výchova, se objevuje v pedagogické teorii i praxi u výchovy ve volném čase čím dál častěji *výchova zážitkem*. Ta klade důraz na bezprostřední zkušenost a její výchovné zpracování. Vychází z přesvědčení, že vědomosti a dovednosti spojené s emocemi a reálnými zážitky jsou pevné, dlouhodobé a mnohdy trvalé. Pracuje se spektrem činností, výzev, vyvolává situace, při nichž si jedinec někdy může sáhnout až na samé dno svých fyzických či psychických sil, zažívá konfrontace, dobrodružství. Výchova zážitkem má potenciál kultivovat city, rozvíjet rozum i vůli, ale i fyzické předpoklady.

Metoda zážitkové pedagogiky

Než přistoupíme k popisu požadavků kladených na lektora zážitkové pedagogiky, popišme si ještě blíže metodu zážitkové pedagogiky jako takovou. Pro bližší porozumění metodě využijeme popis tří základních kroků, které k její realizaci vždy patří.

⁷² PÁVKOVÁ, J., 2014, s. 26.

1. Záměr – záměr je v zážitkové pedagogice to první, nad čím by měl lektor přemýšlet. Jde o jasné vymezení toho, co se vlastně chystáme udělat, pro koho a proč. Hledáme odpovědi na otázky, co má program účastníkům přinést, co by při něm měli zažít, kam by se díky němu měli posunout a jak toho plánujeme docílit. Zkrátka vytvořit srozumitelný koncept, při jehož tvorbě vyjdeme z analýzy potřeb účastníků a na jejich základě zformulujeme témata a cíle i scénář programu.

2. Program – prostřednictvím programu se záměr překlápí do podoby reálných aktivit, her, výzev. Uměním je zvolit z mnoha možných programových prostředků ten pravý, vhodný pro danou skupinu a situaci. Stejně tak je důležité předat účastníkům jasně zadání a vtáhnout je do aktivity tak, aby jim to umožnilo ji autenticky prožít. Nutno dodat, že samotný program (ač dělá ze zážitkové pedagogiky něco velmi lákavého) je pouhým prostředkem, nikoliv cílem zážitkově pedagogického snažení. V programové fázi je tedy úkolem lektorů zejména: vybrat vhodné programové prostředky, dobře namotivovat a uvést program a posléze skrze program zprostředkovat zážitek.

3. Reflexe – aby předchozí kroky, tedy promyšlení záměru a realizace programu, měly efekt, nesmí chybět tzv. královská disciplína zážitkové pedagogiky, kterou je reflexe. Ta slouží k pojmenování toho, k čemu by získané zkušenosti mohly sloužit a jak je lze aplikovat do reality. Reflexe obvykle probíhá jako řízená diskuze, při níž se snažíme formulovat výstupy celého procesu učení. Alternativou diskuze je i např. rychlé shrnutí, reflexe tvořením, dramatická reflexe a další. Může jít o reflexi zaměřenou na skupinu, na jednotlivce, nebo na téma.⁷³ Dobrá reflexe může být zábavná a inspirativní, podobně jako samotný program. Do tohoto kroku zážitkové pedagogiky můžeme zahrnout zpracování zážitků a pocitů z programu, pojmenování zkušeností a konkrétních výstupů, ale i aplikaci nabytých zkušeností do každodenního života.

Kromě promyšlení tří základních kroků zážitkové pedagogiky je třeba zabývat se i tzv. dramaturgií zážitkové akce – tedy tím, jak jednotlivé hry a aktivity poskládat tak, aby směřovaly k zamýšlenému cíli akce, aby do sebe zapadaly a dobře navazovaly. Je při tom důležité, aby akce měla určitý rytmus, spád a gradaci⁷⁴ a aby tak byl celkový účinek akce skutečně silný a aktuální pro účastníky. Dobrým pomocníkem pro vymyšlení dramaturgie akce je i vhodně zvolené téma a příběh. Cíle, téma i příběh zážitkové akce by měly být nějakým způsobem propojeny. Při výběru skladby her je třeba myslet na to, že žádná hra není

⁷³ PELÁNEK, R., 2013, s. 102.

⁷⁴ Tamtéž, s. 63.

tak dobrá, aby mohla být uvedena kdykoliv. Naopak zpravidla platí, že čím je hra silnější a zajímavější, tím jsou podmínky jejího použití specifičtější.⁷⁵ K uvažování nad dramaturgií patří znalost skupinové dynamiky i konkrétní účastnické skupiny a uplatňování principů skladby programu (např. gradace, postup od jednoduchého ke složitějšímu, čas na dozvuk po psychologicky náročných hrách, primární tvorba kostry programu před laděním detailů, snaha o pestrost a další).

V návaznosti na dramaturgii zmiňme ještě další důležitou dovednost lektora zážitkové pedagogiky, a tou je režie akce. Jedná se o umění programy dobře uvést, prakticky provádět to, co se vymyslelo v rámci dramaturgického plánování. Režie je zejména otázkou citu a zkušeností.⁷⁶ Pro představu uveďme alespoň pár postřehů, co můžeme pro dobrou režii akce využít. Pro navození atmosféry je užitečným pomocníkem například hudba, dále se dá se těžit z detailů, jako je práce s předtuchami a očekáváním účastníků, zajímavé kostýmy, uspokojení primárních potřeb účastníků (cílené zacházení s jídlem a se spánkem), dobré pojmenovávání částí programu atp.

Umění dramaturgie a režie se mnohdy lektor učí nejvíce až s praxí, „za chodu“. Podstatné je, aby tyto složky tvorby zážitkové akce nepodceňoval a vědomě se v nich rozvíjel. Dobrá dramaturgie akce a její vhodné provedení může být totiž důležitější než originalita a kvalita provedení jednotlivých her.⁷⁷

Lze vymezit dvě oblasti působení metody zážitkové pedagogiky, a to obecné principy této metody (např. sebepoznávání, skupinová dynamika, spolupráce, komunikace, zpětná vazba, klíčové kompetence a další) a specifické obsahy (např. obsahy školních předmětů, témata neziskových projektů atp.). To znamená, že obě tyto oblasti jsou v rámci metody zážitkové pedagogiky více či méně rozvíjeny.

Osobnost lektora zážitkové pedagogiky

Církevní sociálně výchovná práce s mládeží, která probíhá ve volném čase, nemá prozatím svou ucelenou výchozí metodiku. Zážitkově pedagogický přístup⁷⁸ však může nabídnout cennou metodickou oporu pro její realizaci. Zkoumaný případ mentorského

⁷⁵ Tamtéž, s. 70

⁷⁶ Tamtéž, s. 80.

⁷⁷ Tamtéž, s. 90.

⁷⁸ V ČR se o rozvoj zážitkové pedagogiky zasadila zejména nezisková organizace Prázdninová škola Lipnice, která se realizaci zážitkových kurzů v ČR věnuje už od roku 1977.

doprovázení lektorů programu Vytax, jemuž se věnuje praktická část této práce, staví na principech a metodice zážitkové pedagogiky. Pro formulaci požadavků kladených na lektora, o němž pojednává tato práce, proto spatřuji v teoretických podkladech i praktických poznacích zážitkové pedagogiky významnou a neopomenutelnou inspiraci. Za předpokladu, že se rozhodneme využít právě prvky výchovy zážitkem při sociálně výchovných aktivitách s mladými, je žádoucí a snad nezbytně nutné znát osobnostní a odborné požadavky, které bychom pro to měli jako lektori splňovat. Na následujících stránkách nabídneme jejich shrnutí.

Znalost psychologie a pedagogiky

I o lektorovi zážitkové pedagogiky platí, že pracuje s lidmi a nějakým způsobem je aktivizuje. Kdo takto tvaruje lidi, měl by jim v první řadě rozumět, nebo se o to alespoň vytrvale snažit. Aby však mohl porozumět druhým, je zpravidla nutné začít u sebe, u vlastního sebepoznání. To znamená *naučit se dívat, za viditelným spatřovat neviditelné, u sebe samého i u druhých.*⁷⁹ Je třeba nedívat se na to, co bych vidět chtěl, nebo co bych vidět očekával, ale je důležité otevřít se vidění někdy nepříjemné, občas i bolavé pravdy. Kdokoli vede a organizuje jiné, potřebuje k tomu být na jedné straně způsobilý, na straně druhé musí rámcově vědět, kam míří, jaké jsou cíle pro jednotlivce nebo pro skupiny a jakými prostředky k nim dospět. Lektor zážitkové pedagogiky by měl tedy usilovat o to být dobrým a vnímavým psychologem a pedagogem v jedné osobě.

Pokud ten, kdo se věnuje zážitkové pedagogice v roli lektora, pedagogiku ani psychologii nestudoval, je přirozené od něj požadovat, aby si jakési psychologické a pedagogické minimum doplnil (např. četbou a studiem odborných publikací, ale také soustavným pozorováním). Ono pozorování by se, jak už bylo zmíněno, nemělo týkat jen ostatních, ale i sebe sama (tzv. introspekce).⁸⁰ Možných otázek, které si položit při pozorování druhých i sebe, je nespočet, a v danou chvíli může být relevantní jakákoliv z nich. S tím se pojí, že specifickým uměním, jež napomáhá rozvoji, je i umění dobře se ptát. U sebe sama máme navíc tu výhodu, že můžeme být maximálně upřímní a otevření – vždyť k pozorování sebe samých jsme právě my nejpovolanější.

Z tematických oblastí psychologie a pedagogiky, do nichž je v rámci lektorování zážitkové pedagogiky třeba získat vhled, jmenujme alespoň některé. Je dobré znát psychologii

⁷⁹ HORA, P. et al., s. 13.

⁸⁰ Tamtéž, s. 18.

osobnosti (znát strukturu osobnosti člověka, temperament, schopnosti, psychické vlastnosti, emoce, sociální dimenze osobnosti, charakter), mít dostatečné povědomí o motivaci (o bio-psycho-sociálních potřebách), orientovat se ve vývojové psychologii (vědět, jak probíhá zrání osobnosti a co je specifické pro věkovou kategorii, s níž pracuji). K tomu patří i základní znalost medicínská. Lektor by měl mít povědomí o fyziologii, anatomii, zdravém životním stylu, ale i o vztahu zátěže a věku.

Stávání se osobností

Klíčový význam pro formování a rozvoj osobnosti představují vztahy k ostatním lidem. Člověk se stává osobností v průběhu svého vývoje díky procesům socializace (začleňování do společnosti) a individuace (vytváření vlastní totožnosti).⁸¹ Stát se osobností s sebou nese požadavek zaujímat určitý životní postoj, za který si uvědomují svou zodpovědnost a který potvrzují svými činy a celým svým životem. Čím víc se stáváme autory svých činů, tím více jsme osobností.⁸²

Umění motivovat

Krátce se vraťme ještě k nutnosti vědět, jak funguje motivace, jež hraje v zážitkové pedagogice významnou a nezastupitelnou roli. Motivace zahrnuje hybné síly našeho chování a jednání. Motivy a za nimi skryté potřeby usměrňují naše jednání a dávají mu energii. Motivace slouží jako jakýsi motor našeho konání. Úlohou zážitkového pedagoga je nejrůznějšími prostředky člověka skutečně motivovat a doslova rozhýbat, protože jedině tak je zpravidla puzen k tomu vydat se na cestu plnou nových podnětů, překážek, výzev – na cestu změny sebe sama. Součástí práce s motivací u skupiny účastníků při zážitkovém programu by mělo být např. vnímání významu každého účastníka, pomoc a povzbuzení v nápadech, odvaha rozhodovat se, oprávněné oceňování účastníků, pozorné vnímání i zdánlivých maličkostí, prokazování osobního nasazení, šíření dobré a podnětné atmosféry, projevy důvěry, partnerské informování účastníků o změnách v programu, svoboda projevu a názorů atd.⁸³ Prvním a klíčovým motivátorem je přitom vlastní osobnost pedagoga. Zároveň je nutné, aby i lektor sám byl dostatečně motivován k tomu, co dělá. Konkrétními prostředky k motivaci mohou být (vedle zmiňované klíčové osobnosti pedagoga) např.: filmy, video a

⁸¹ HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., s. 53.

⁸² Tamtéž, s. 54.

⁸³ Tamtéž, s. 69.

audiozáznamy, knihy, povídky, básně, fotografie, obrazy, legenda, scénka, hudba/píseň, přednáška, setkání s osobností, hra, prostředí atd. Schopnost rozpoznat, jaký motivační prostředek by mohl zapůsobit v dané situaci na cílovou skupinu účastníků, a schopnost s motivací dobře pracovat jsou důležité předpoklady dobrého lektora zážitkové pedagogiky.

Organizační dovednosti

Lektor by v rámci přípravy zážitkových projektů i například vedení lektorských týmů měl oplývat i určitými organizačními dovednostmi. Měl by být zdatným manažerem, ale i tím, kdo zná zásady a principy tvorby dramaturgie k různým výchovným cílům. V neposlední řadě by měl lektor umět úspěšně komunikovat a předávat tak cíle i smysl svých aktivit veřejnosti, účastníkům programů i odborníkům.

Znalost metodiky zážitkové pedagogiky a její uvedení do praxe

K nezbytné výbavě lektora patří znalost metodiky uvádění her a programů, tvorba zásobníku her použitelných v daném kontextu, znalost dalších programových prostředků a zážitkově pedagogických přístupů, umění připravit a vést reflexi. Schopnost připravit zážitkový program obsahuje několik kroků – v první řadě schopnost vytvořit zadání pro jeho realizaci, tedy vymyslet či znát vhodné místo a čas realizace, promyslet záměr kurzu (včetně cílů a témat), zajistit zdroje realizace (lektory a jejich odbornost, ale i materiální a finanční zázemí) a předporozumět účastnické skupině. Dále k tomu patří i schopnost spolupracovat v týmu, schopnost program úspěšně realizovat, ale v neposlední řadě i reflektovat. K tomu se přidružuje ještě zdokonalování se v umění dramaturgie a režie akce. K metodě zážitkové pedagogiky neodmyslitelně patří i řízení (nejen) psychického rizika na akci. Vždy je třeba myslet na bezpečí účastníků, tím spíše proto, že metoda zážitkové pedagogiky často pracuje s balancováním na hraně v oblasti psychických i fyzických limitů účastníků. Vhodné je jako lektor absolvovat kurz krizové intervence, případně mít v týmu zkušeného odborníka (psychologa). Při psychicky náročných hrách by měla být alespoň jedna z těchto variant samozřejmostí.

Klíčové požadavky na lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží

V kapitole jsme popsali osobnost lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží ze čtyř teoretických perspektiv. Nyní uvedeme výčet klíčových osobnostních a odborných požadavků, jež jsou na tohoto lektora kladeny. Klíčové požadavky jsme vymezili nejen na

základě toho, že se v daných perspektivách objevují opakovaně, ale i proto, že mají význam z hlediska praktické části práce.

Klíčové odborné požadavky na lektora

Lektor církevní sociálně výchovné práce s mládeží by měl být tím, kdo je ochoten se neustále učit a pracovat sám na sobě tak, aby dostal požadavkům, které jsou na něj při jeho výchovné činnosti kladeny. Jednu skupinu těchto požadavků můžeme označit jako požadavky odborné, tedy podstatné pro získání určité sociálně pedagogické odbornosti. Jedná se o:

- **Znalost pedagogiky a psychologie** (zejména psychologie osobnosti, vývojové psychologie, didaktiky, teorie výchovy);
- **speciální znalosti a vědomosti** (sociální pedagogiky, pedagogiky volného času, sociální psychologie a další);
- **znalost témat aktuálních pro mládež** (viz podkapitola Křesťanská edukace mládeže);
- **znalost křesťanských principů a Bible;**
- **dovednosti v sociální oblasti** (komunikace, sociální diagnostika, sociální percepce, spolupráce a další);
- **umění pracovat s motivací** (umění motivovat a volit vhodné motivační prostředky);
- **využívání vhodných výchovných metod, forem, přístupů** (akcentovat formování postojů, využívání vlivů společenství, sociální učení, učení se skrze vzory, zážitkovou pedagogiku);
- **organizační a manažerské schopnosti.**

Klíčové osobnostní požadavky na lektora

Ke jmenovaným odborným požadavkům na lektora se přidružují neméně důležité, možná ještě významnější požadavky osobnostní. Myslíme tím takové požadavky, jež souvisejí zejména s rozvojem lektora v rovině obecně lidské, konkrétně v rovině osobnostních vlastností. Níže uvedeme ty, které považujeme za klíčové:

- **Vnímavost** (vnímání všemi smysly, umění dobře se ptát, odvaha vidět pravdu o druhých i o sobě, vnímání psychosociálního klimatu);

- **autenticita a otevřenost** (být sám sebou, přijímat se, umět se sdílet nejen o pozitivních zkušenostech, ale i o selháních a nedokonalostech, otevřeně mluvit i smýšlet);
- **sebereflexe** (vůči svému chování a postojům i vůči vlastní výchovné činnosti a motivaci);
- **vztah** (partnerský, respektující a přijímající vztah s druhými lidmi, osobní vztah s Bohem, dobré vztahy obecně);
- **rozvoj – tedy stávání se zralou osobností** (práce na sobě a na svých vztazích s Bohem, se sebou i s druhými, práce na svém osobnostním a duchovním rozvoji i na své odbornosti).

Shrnutí 2. kapitoly

Ve 2. kapitole práce jsme nabídli komplexní pohled na lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží a jeho rozvoj prostřednictvím vybraných teoretických perspektiv. Na základě těchto perspektiv jsme pojmenovali klíčové požadavky kladené na lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží. V příští kapitole představíme mentorské doprovázení jako jeden z nástrojů rozvoje tohoto lektora.

3 Mentorské doprovázení jako nástroj rozvoje lektorů při církevní sociálně výchovné práci s mládeží

První část kapitoly věnujeme stručnému představení některých nástrojů rozvoje lektora. Do pojmu lektor stále zahrnujeme všechny pracovníky s mládeží v křesťanském prostředí, tedy profesionály i laiky. Ve výčtu nástrojů rozvoje lektora akcentujeme zejména ty z nich, které nejsou součástí profesionální přípravy na povolání, ale nabízejí se i laikům. Kromě obecnějších, nahrubo nastíněných cest rozvoje lektora uvedeme i některé specifické nástroje rozvoje, jež nabízejí různé církve v naší republice. Pokusíme se tak shrnout základní přehled alternativ, z nichž může lektor pro svůj rozvoj vybírat. V dalších podkapitolách se pak zaměříme na jeden konkrétní nástroj rozvoje lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží, a to na mentorské doprovázení.

3.1 Nástroje rozvoje lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží

Školní studium

Jedním z možných nástrojů rozvoje lektora je bezpochyby školní studium. V této souvislosti jde zejména o studium humanitních či společenských věd, konkrétně o studium psychologie, pedagogiky, teologie, sociologie, filozofie, biomedicíny či sociální práce.

Studium odborné literatury

Alternativou ke školnímu studiu a další cestou k rozvoji může být pro lektory i četba odborných publikací. Lze vyhledat kvalitní odbornou literaturu ze všech výše jmenovaných humanitních a společenských oblastí. Vůbec největší přínos v souvislosti s církevní sociálně výchovnou prací s mládeží však mají publikace, jež se věnují specificky sociální pedagogice, teorii výchovy, didaktice, vývojové psychologii, psychologii osobnosti, sociální psychologii, pedagogice volného času, křesťanské edukaci mládeže (nebo např. pastorační mládeže), praktické teologii, křesťanské psychologii, zážitkové pedagogice atd. Základním pramenem poznání by přitom měla být Bible – její četba by měla být pro lektora samozřejmostí.

Specializované kurzy, programy, výcviky, školení, semináře

Rozvoj lektora může probíhat i v rámci specializovaných kurzů, programů, výcviků, školení a seminářů nabízených řadou státních i nestátních subjektů. V souvislosti se sociálně výchovnou prací s mládeží jmenujme např. metodické kurzy (např. kurz nebo výcvik v metodě zážitkové pedagogiky), kurzy pro lektory volnočasových aktivit, kurzy primární prevence či etické výchovy, kurzy osobnostně sociálního rozvoje, kurzy krizové intervence, kurzy první pomoci, psychoterapeutické výcviky, kurzy zaměřené na komunikační a sociální dovednosti, animátorské kurzy, kurzy týmové spolupráce a mnohé další.

Specializované akce a kurzy probíhající v křesťanském prostředí

Z křesťanského prostředí jmenujme některé kurzy, které cílí přímo na rozvoj lektorů. Např. v rámci Křesťanské akademie mladých, z. s.⁸⁴ (KAM) vznikla denominační komunita s názvem RiseUp, jež sdružuje mladé vedoucí a týmy mládeží pro vzájemnou inspiraci a učení se od sebe. Nabízejí různé akce a zdroje pro rozvoj lektorů. Jedním z nich je projekt 1x1, v jehož rámci poskytují osobní průvodce⁸⁵ (mentory či kouče) k pravidelnému měsíčnímu kontaktu s mládežnickými vedoucími, nebo také roční leadership program RiseUp EQUIP pro vzájemnou podporu, inspiraci a povzbuzení vedoucích mládeží napříč církvemi (formou setkávání, poradenství, teambuildingů, společných výjezdů a dalšího). KAM prostřednictvím RiseUp dále pořádá i konference (plné vyučování a workshopů pro týmy mládeží) nebo zprostředkovává vzdělávací materiály. V oblasti rozvoje lektorů církevní sociálně výchovné práce s mládeží má tedy KAM své významné místo.

Asociace křesťanských spolků mládeže, z. s. (AKSM)⁸⁶ ve spolupráci se Sekcí pro mládež České biskupské konference pořádá pro mladé lektory pracující s dětmi a mládeží tzv. Studijně-formační kurs (formou přednášek a seminářů na témata spjatá s výchovou dětí a mládeže – dala bych to do zvláštní věty, ne do závorky). Ten nabízí prostor mladým nebýt jen dobrými organizátory, ale i skutečnými osobnostmi.

Církev bratrská v rámci svých celorepublikových aktivit odboru mládeže pořádá každoročně vzdělávací víkendy pro vedoucí mládeží a jejich týmy s názvem Studny a v létě nabízí možnost účastnit se relaxačního týdenního kempu pro načerpání sil do služby s

⁸⁴ Křesťanská akademie mladých je mezidenominační organizace zaměřená na práci s mladou generací.

⁸⁵ Průvodci pro vedoucí mládeží – Rise up, © 2019.

⁸⁶ Asociace křesťanských spolků mládeže, z. s. je dobrovolné seskupení spolků dětí a mládeže, které ve své činnosti zohledňují křesťanské principy a zásady.

mládeží. Regionálně pak nabízí tzv. CB Kruháč, roční vzdělávací program pro komunitu vedoucích, jenž má trénovat srdce, mysl i charakter. Zároveň zmiňují i nabídku doprovázení pro vedoucí mládeží.

V Apoštolské církvi probíhá jako součást hlavních aktivit odboru mládeže projekt Impulz, zaměřený na vzdělávání vedoucích mládeží, a to třikrát až čtyřikrát do roka formou inspirativních výjezdů a setkání.⁸⁷

V rámci aktivit oddělení mládeže Církve adventistů sedmého dne jmenujme např. víceleté motivačně vzdělávací programy pro mladé: Pošli to dál - PTD (zaměřeno na psychologii, osobní růst, manažerské dovednosti, komunikaci, vztahy a empatii, osobní duchovnost a praktické křesťanství), PTD Leaders (určeno přímo těm, kdo pracují v církvi s mladými lidmi) nebo Vytax (zaměřeno na osobnostní, sociální a duchovní rozvoj, praktické křesťanství, vztahy, aktuální témata pro mladé, s prvky zážitkové pedagogiky).

Křesťanští pedagogové, vychovatelé i zájemci z řad dobrovolníků se mohou účastnit např. také akcí pořádaných Unii křesťanských pedagogů ČR⁸⁸. Jde o rozmanité odborné přednášky, konference, semináře a setkání. Jejich cílem je všestranná pomoc těm, kdo uznávají a uplatňují křesťanské ideje ve výchově a vzdělání – a do této kategorie by lektor církevní sociálně výchovné práce s mládeží zcela jistě spadal.

Specializované akce a kurzy pořádané církevními volnočasovými organizacemi

Protože se v této práci zabýváme církevní sociálně výchovnou prací s mládeží, která probíhá ve volném čase, je namístě jmenovat i největší církevní volnočasové organizace v ČR a jejich aktivity podporující rozvoj lektorů.

YMCA⁸⁹ v České republice poskytuje svým zaměstnancům i dobrovolníkům vzdělávání prostřednictvím kurzů (např. kurz činného člena, kurz samostatného vedoucího), stejně tak pořádá řadu inspirativních akcí a programů na svých jednotlivých pobočkách.

V rámci Salesiánského hnutí mládeže, z. s.⁹⁰ probíhají např. kurzy pro vedoucí táborů (k dispozici jsou i dokumenty k prostudování) nebo další vzdělávací kurzy a akce pořádané jednotlivými kluby SHM.

⁸⁷ Impulz, © 2019.

⁸⁸ Unie křesťanských pedagogů ČR je nepolitické sdružení těch, kdo uznávají a uplatňují křesťanské ideje ve výchově a vzdělání.

⁸⁹ YMCA (Křesťanské sdružení mladých lidí) je nejstarší, největší a nejrozšířenější mládežnická organizace na světě. Usiluje o harmonický rozvoj člověka, jeho ducha, těla a duše a stojí na křesťanských principech.

V Klubu Pathfinder, z. s.⁹¹ probíhají rádcovské a vůdcovské kurzy pro zde působící pracovníky s dětmi a mládeží ve volném čase, nebo nově instruktorský kurz MasterGuide.

Dobrovolnické programy

Lektor církevní sociálně výchovné práce s mládeží, jenž tuto činnost realizuje v rámci dobrovolnického projektu, se může setkat s nabídkou odborné přípravy ze strany své vysílající organizace. Velký vliv má v tomto ohledu jeho případný koordinátor. Vztah s koordinátorem je tedy jedním z nástrojů rozvoje lektora. Lektor-dobrovolník může také procházet školeními nutnými pro výkon dané činnosti, někdy je doprovázen zkušenějším dobrovolníkem (může jít i o mentorské doprovázení), případně je mu nabízena i odborná supervize, externí, či interní. Garantované výhody pro dobrovolníky nabízejí organizace s akreditovaným dobrovolnickým projektem.

Koučování, mentoring

Poslední možnosti rozvoje lektora, které uvádíme, jsou založeny na individuálním podpůrném vztahu a na vzájemné komunikaci. Jde o koučování a mentoring. Uvádíme je společně, protože v praxi mnohdy splývají, nebo jsou zaměňovány. Rozdíly mezi nimi však jednoznačně existují. Například mentoring je více orientován na dlouhodobý vztah, zatímco koučování na krátkodobou potřebu a dosažení cíle. Mentor je zkušený odborník v dané oblasti, oproti tomu kouč nutně odborníkem být nemusí. Mentoring má přínos jak pro mentorovaného, tak pro mentora i pro instituci, ale u koučování se počítá pouze s přínosem pro klienta.

Lektorům církevní sociálně výchovné práce s mládeží může být nějaká forma koučování či mentoringu nabízena církví nebo organizací, v níž jedinec působí. Jak bylo uvedeno, nabídku mentorů nebo koučů poskytuje lektorům např. KAM. Mentoringu bude věnován dostatek prostoru ve zbývajících částech kapitoly.

3.2 Doprovázení

Doprovázení člověka člověkem je širokým fenoménem zahrnujícím laické i profesionální doprovázení v mnoha oblastech (např. můžeme hovořit o doprovázení

⁹⁰ Salesiánské hnutí mládeže se věnuje výchově dětí a mladých lidí a směřuje k rozvoji harmonické osobnosti. Je křesťanským hnutím, jehož filosofie vychází z výchovných principů preventivního systému sv. Jana Boska.

⁹¹ Klub Pathfinder ve spektru volnočasových aktivit pro děti a mládež cílí na osobnostní a sociální rozvoj, a to v kontextu křesťanství a křesťanských hodnot. Zakladatelem Klubu Pathfinder je Církev adventistů sedmého dne.

umírajících, o doprovázení v ošetrovatelství, o terapeutickém doprovázení atd.) V nejširším slova smyslu lze doprovázení definovat jako přítomnost druhých lidí v našem každodenním životě.⁹² Významné vztahy, kterých je člověk součástí, dalekosáhle ovlivňují jeho citění a jednání.⁹³ Druzí lidé nás více či méně formují, aniž bychom si mnohdy uvědomovali jejich význam pro náš rozvoj. Než přistoupíme ke zkoumání doprovázení, jež probíhá v kontextu mentorského vztahu, věnujeme se ještě stručnému pojednání o doprovázení v církevním prostředí.

Doprovázení v církevním prostředí

Doprovázení je jevem, který se hojně objevuje mimo jiné i v námi uvažovaném církevním prostředí. Napříč generacemi, v mnoha obměnách a rozličnými způsoby si věřící lidé pomáhají prošlapávat cestu k Bohu. Stávají se sobě navzájem inspirací a oporou, nebo „jen“ spoluprožívají či sdílejí své životní příběhy. V takových případech lze hovořit o duchovním doprovázení, jež si vydobylo v kontextu oblasti doprovázení svou odbornou svébytnost. Právě tento druh doprovázení může mít také své místo při rozvoji lektorů, proto si stručně objasníme jeho specifika.

Duchovní doprovázení

Předpokladem pro doprovázení je, aby byl někdo „na cestě“, aby někam směřoval. V případě duchovního doprovázení v křesťanském kontextu můžeme hovořit o duchovní cestě svým životem směrem k Bohu. Právě pro ty, kdo chtějí po této cestě postupovat dál, ať se právě nacházejí kdekoliv, a nechtějí kráčet sami, je určeno duchovní doprovázení. Ten, kdo se snaží duchovně rozvíjet, může cítit potřebu někoho, kdo mu bude na cestě k Bohu nablízku, kdo mu v tom bude pomáhat, provázet modlitbou, kdo ho bude doprovázet a umožní mu vidět sama sebe z jiného úhlu pohledu. Samotným jádrem duchovního doprovázení je skutečná zkušenost člověka se vztahem k Bohu⁹⁴. Doprovázení pomáhá k rozvoji a kultivování osobního vztahu konkrétního člověka k Bohu. Přitom ale znamená víc než poskytování rad a řešení problémů - rozhovor probíhající v rámci duchovního doprovázení by měl mít jasné zacílení, měl by doprovázenému pomoci najít hledanou cestu. Dostupná literatura nabízí množství definic duchovního doprovázení, my uvedeme vlastní pojetí. Duchovní doprovázení

⁹² VÁVROVÁ, S., 2012, s. 66.

⁹³ KOPŘIVA, K., 2011, s. 143.

⁹⁴ BARRY, W. A., CONNOLLY, W. J., 2009, s. 20.

je pomoc poskytovaná jedním křesťanem druhému, a to ve smyslu sdílení zkušenosti s Bohem, rozvoji osobního vztahu s Ním a provázení při hledání osobní křesťanské životní cesty. Cílem křesťanského duchovního doprovázení je pomoci doprovázeným objevit nebo prohloubit osobní vztah k Bohu skrze zkušenost s Ním – takovým způsobem a v takové podobě, které jsou doprovázenému vlastní.

Doprovázejícím může být kněz, pastor, duchovní, nebo i jiný věřící člověk, laik. A. Grün popisuje několik předpokladů duchovního doprovázení, které by měli doprovázející splňovat⁹⁵. Jde například o to, aby oni sami měli s duchovní cestou konkrétní vnitřní zkušenost, aby po ní oni sami šli. Dále je důležité vidět druhého očima víry, nehodnotit ho, věřit v jeho dobré jádro. Jmenujme i předpoklad, aby doprovázející doprovázené duchovně nezneužívali, neporoučeli mu a nerozhodovali za něj. Doprovázející by měl spíše spolu s druhým hledat to, co po něm Bůh chce, pomáhat mu otevírat se Bohu a poznávat Ho. Z obou stran je při duchovním doprovázení potřeba určité duchovní a emocionální zralosti a odvahy hledat pravdu. Jinak může hrozit nebezpečí vzájemného utvrzování se ve svých nezdravých formách jednání.

Od doprovázejících samozřejmě nelze očekávat naprostou nestrannost či ideální jednání. Podstatné je, aby šlo o zralé jedince, kteří vyvolávají důvěru, jsou zodpovědní za svůj vlastní život a mají skutečný zájem o druhé. Dobří duchovní doprovázející se zpravidla rozvíjejí prostřednictvím svých vlastních osobních zkušeností s Bohem, o něž se ve své službě druhým nejen opírají, ale dokážou je i předávat dál.

Protože v této práci akcentujeme primárně potenciál mentoringu jako nástroje rozvoje lektorů církevní sociálně výchovné práce s mládeží, zmiňujeme prvek duchovního doprovázení spíše okrajově. Hlubší vhled do problematiky duchovního doprovázení⁹⁶ (zkoumané například z pohledu spirituální teologie, pastorální teologie a psychologie) může být ovšem také prospěšný pro ty, kdo se věnují lektorům církevní sociálně výchovné práce s mládeží. Využijí ho za předpokladu, že se v rámci svého doprovázejícího vztahu k nim zaměří zejména na jejich zkušenost s Bohem, a to také v kontextu sociálně výchovné činnosti, kterou realizují.

⁹⁵ Srov. GRÜN, A., 2014, s. 50.

⁹⁶ Pro hlubší vhled do problematiky viz např.: BARRY, W. A., CONNOLLY, W. J., 2009, GRÜN, A., 2014.

3.3 Mentorské doprovázení jako nástroj rozvoje

V naší práci bychom rádi akcentovali doprovázení, které probíhá v kontextu mentorského vztahu a v němž roli doprovázených svěřenců mají lektoři církevní sociálně výchovné práce s mládeží. Zaměřujeme se tedy více na aspekt mentoringu a mentorského vztahu než na aspekt duchovního doprovázení. Pojem mentorské *doprovázení* používáme zejména z toho důvodu, abychom jasněji vymezili, že jde o provázení na cestě životem. Toto doprovázení může mít prvky duchovního doprovázení, jelikož se odehrává v křesťanském kontextu. Z těchto důvodů nám označení *mentorské doprovázení* přišlo přesnější než *mentoring*.

Na následujících stránkách se budeme věnovat tomu, jak lze prakticky využít mentorského doprovázení tak, aby svěřenci - lektoři mohli pod vedením mentorů růst nejenom osobnostně, ale i po odborné stránce.

Abychom objasnili označení mentorské doprovázení, věnujeme další část práce pojednání o mentoringu. Budeme se zabývat principy tohoto fenoménu tak, abychom odhalili i jeho místo a potenciál pro rozvoj lektorů. Jinými slovy přiblížíme podobu mentorského doprovázení, jíž je možné aplikovat jako nástroj rozvoje lektorů církevní sociálně výchovné práce s mládeží.

3.3.1 Mentoring

Využití mentoringu jako nástroje rozvoje je široké. Může být nástrojem podpory profesního rozvoje učitelů, uplatňuje se v dobrovolnických programech při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi a mládeží, organizace ho využívají pro vzdělávání a rozvoj svých pracovníků, začínající pracovníci (nejen) pomáhajících profesí jsou prostřednictvím mentoringu uváděni do praxe, jedinci s touhou osobnostně se rozvíjet mohou pro tento účel vyhledat podporu mentora atd. Z toho vyplývá, že mentoring jako takový nachází své uplatnění v mnoha oblastech, kde se setkává člověk s člověkem a kde jde o osobnostní či odborný rozvoj. Existuje velké množství zahraničních odborných publikací na téma mentoringu. V našem prostředí dnes nalezneme zejména odborné publikace, jež se věnují konkrétnímu uplatnění mentoringu (např. firemnímu mentoringu, mentoringu jako jedné z metod vzdělávání dospělých, mentoringu jako profesionálnímu dobrovolnictví atd.). V této práci ani zdaleka nemáme kapacitu obsáhnout téma mentoringu v jeho šíři a rozmanitosti. Ještě před pojednáním o mentoringu tedy zdůrazňujeme, že se budeme věnovat potenciálu

mentoringu jako nástroje rozvoje lektora. K tomu využijeme ty poznatky o mentoringu, které se nám v souvislosti s naším tématem jeví jako užitečné. Jde zejména o základní pojetí mentoringu a mentorského vztahu. Vzhledem k tomu, že k námi zkoumanému konkrétnímu uplatnění mentoringu u nás neexistuje odborná literatura, vypůjčíme si i malou část teorie z jiných oblastí. K základnímu pojetí mentoringu tak přidáme i několik námětů, jimiž se lze inspirovat v kontextu mentorského doprovázení lektorů.

Původ mentoringu

Jedním z nejstarších a celosvětově nejrozšířenějších způsobů rozvoje lidí je mentoring, tedy jakýsi dobrovolný vztah mezi mentorem a jeho svěřencem, jenž vede k rozvoji svěřence. Princip vztahu mentora a jeho svěřence se vyskytuje v naší společnosti od pradávna. První použití pojmu mentor objevíme v Homérově eposu *Odyssea*, kde je jako Mentor (tedy tímto jménem) označen Odysseův starší přítel a důvěrník. Ten je povolán, aby při Odysseově odchodu do války dohlížel na Odysseova syna Telemakha. Prostřednictvím Mentora pak v kritických okamžicích v příběhu promlouvá i Athéna, bohyně moudrosti. Mentora lze tedy označit za někoho smrtelného i nesmrtelného, s mužskou i ženskou podstatou, personifikovanou moudrost⁹⁷. V příběhu Mentor pomáhá Telemakhovi jako jeho ochránce a pečovatel, učí ho, jak vládnout a správně se chovat. Zároveň ho však vede k uvědomění si zodpovědnosti za svůj život. V životě chlapce plní Mentor roli někoho, kdo dává rady a pomáhá mladíkovi dosáhnout dospělosti a najít svou identitu.

Zdá se tedy, soudě podle původního významu, že mentor je někým, kdo má co do činění s dospíváním, s dozráváním, s vytvářením vlastní osobnosti a identity. Pro výzkumníka Davida Zuckera⁹⁸, který provedl kvalitativní výzkum zaměřený na vztah mentora a jeho svěřence, bylo překvapivým zjištěním, že struktura tohoto vztahu dle výzkumu skutečně významně koreluje s popisem mentorského vztahu v Homérově *Odyssee*. Princip mentorského vztahu s výše popsanou strukturou funguje přirozeně ve společnosti již od pradávna. Je obvyklé, že většinou starší předávají zkušenosti a dovednosti mladším, méně zkušeným jedincům – ať už při předávání osobních hodnot v rodině či ve škole, nebo například při předávání řemesla z generace na generaci. Krystalizují se tak dvě velké oblasti rozvoje skrze mentoring, a to oblast psychosociální a oblast odborná, profesionální. Tyto

⁹⁷ Srov. DALOZ, L., 2012, s. 20.

⁹⁸ ZUCKER, 1982, s. 4. In: DALOZ, L., 2012, s. 20.

oblasti se ne nutně vylučují, ba naopak, v rámci mentorského vztahu se mnohdy prolínají a navzájem prostupují.

Ve druhé polovině 20. století byla provedena řada výzkumů, jež prokázaly vliv mentorských vztahů na muže i ženy při rozvoji jejich osobnosti, při jejich dospívání a dozrávání. Množství výzkumů pak zpracovává a deklaruje význam mentoringu pro profesionální rozvoj mužů i žen⁹⁹.

Zájem o mentoring výrazně vzrůstá v posledních desetiletích, dočteme se o něm v médiích i v odborné literatuře. Jako by nastávala doba, kdy společnost objevuje klady mentorského vztahu, který se přirozeně spíše vytrácí.

Definice mentoringu

Definice mentoringu pro účely této diplomové práce vychází z pojetí uvedeného v publikaci *Mentoring*, zpracovávající téma mentoringu jako profesionálního dobrovolnictví. Mentoring definujeme jako *blízký vztah mezi zkušenějším mentorem, který má zájem své zkušenosti a vědomosti předat mladšímu, méně zkušenému chráněnci*¹⁰⁰. Konkrétnější podoba mentoringu se pak odvíjí od kontextu, v němž je mentoring realizován. Mezi hlavní pilíře procesu mentoringu však patří vztah a s ním spojená osobní či odborná podpora jedné osoby druhou. Obecným cílem mentoringu je rozvoj svěřence.

Účastníky mentoringu chápeme mentora a jeho svěřence. Mentorem se může stát ten, kdo oplývá odborností v určité oblasti a je ochoten a schopen předávat ji prostřednictvím vztahu méně zkušenému svěřenci. Svěřenec je partnerem mentora v mentorském vztahu. Může se jím stát každý, kdo má zájem se prostřednictvím vztahu s mentorem rozvíjet. Označení mentorova svěřence se různí v zahraničí i u nás. Setkáme se například s termínem *mentee*, *protégé*, *chráněncem*, *klient programu* či *učeň*. V této práci se i nadále přidržíme českého označení *svěřenec*, případně *mentorovaný*.

Tím, že mentoring přináší rozvoj v oblasti osobnostní, vědomostní a sociální, stává se součástí procesu neformálního vzdělávání jedince. Mentor do vztahu přináší své odborné i osobní zkušenosti, poskytuje inspiraci, nabízí podporu a podněcuje samostatné učení a rozvoj svého svěřence. Mentorský vztah je založen na dobrovolnosti, vzájemné důvěře i respektu a na přínosech společné práce, jež vnímají obě strany.

⁹⁹ příklady výzkumů In: DALOZ, L., 2012, s. 21.

¹⁰⁰ BRUMOVSKÁ, T., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., 2010, s. 11.

Metody mentoringu mohou být různé, řadíme mezi ně např.: spolupráci při zapojení se do reálných projektů, stínování, odborné konzultace, instruktáže, osobní rozhovory, koučování atd.

3.3.2 Mentorský vztah

Při mentorském vztahu vzniká výjimečné pouto. Pro určení znaků, jež jsou pro mentorský vztah typické, vycházíme z reflexe nabízené současnou literaturou. Ta má rozličné podoby i výstupy, které se odvíjejí zejména od konkrétních oblastí, v nichž jsou principy mentoringu uplatňovány. Pokud porovnáme typické charakteristiky uváděné u mentoringu neformálního i formálního, můžeme najít následující shodné znaky¹⁰¹:

- Proces učení – součástí mentorského vztahu je cílený proces učení, ať už na úrovni vědomostní, dovednostní či osobnostně rozvíjející;
- jedinečnost vztahu – každý mentorský vztah je jiný a zcela výjimečný, jeho podobu určují konkrétní interpersonální procesy, které mezi dvěma danými osobami probíhají;
- vzájemnost – ač není takový vztah zcela vyvážený a rovnocenný, přináší i mentorovi příležitost pro vytvoření dlouhodobého, kvalitního a inspirativního vztahu;
- dynamika – mentorský vztah je v čase proměnlivý, živoucí, přirozeně se rozvíjí. Obvykle čím déle trvá, tím lepší a trvalejší přínos z něj plyne.

3.3.3 Typologie mentoringu

Většina odborných publikací souzní v základním dělení mentoringu na mentoring přirozený a mentoring formální. Různá míra a podoba využití principů mentoringu, rozdílné prostředí, cíle a zaměření, ale i odlišné uspořádání vztahů v rámci mentoringu dává prostor k vytváření dalších rozličných typologií mentoringu. Na základě několika vybraných typologií vytvoříme jasnější ohraničení mentorského doprovázení lektorů při církevní sociálně výchovné práci s mládeží.

Přirozený mentoring

Označení mentoring se odborně používá pro kategorizování výchovného vlivu, jenž mají osoby v blízkém okolí jedince. Jde o ty, kdo sice neplní úlohu rodiče, ale k jeho rozvoji přesto výrazně přispívají. Asi tři čtvrtiny zaznamenaných mentorských vztahů tvoří tzv.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 13

přirozené mentorské vztahy – přirozenými mentory mohou být členové rodiny, učitelé, sousedé, trenéři a volnočasoví pedagogové, členové církve, zaměstnavatelé, spolupracovníci, lékaři, terapeuti a další. Přirozený mentorský vztah vychází z předpokladu, že člověk se učí po celý život. Můžeme ho definovat jako *takový individuální vztah, který je utvářen mezi dvěma lidmi s možností osobního růstu jednoho z nich*. Důležitým aspektem je zde i fakt, že příjemce tento vztah jako potenciálně rozvíjející vnímá. Může jít o přirozené vzájemné spojení dvou lidí v jakémkoliv období či fázi života. Obvykle se vyznačuje vzájemnou důvěrou, respektem, tolerancí a zájmem a v jeho centru je svěřenec, jenž se má něčemu naučit. V případě přirozeného mentoringu mentor neprochází žádným tréninkem nebo výcvikem ani není za svou práci finančně ohodnocen. Vytváří vztah autenticky, nezištně a bez zprostředkovatele.

Významnými obdobími pro mentorské vztahy se ukázala být zejména období mladší dospělosti a s ní spojené hledání místa a identity ve světě, ale také období středního věku, kdy se jedinci za pomoci mentorských vztahů vyrovnávají s touhou podílet se na něčem je přesahujícím.¹⁰² Studie z roku 2005 DuBoise a Silverthornové¹⁰³ uvádí, že přirozené mentorské vztahy trvají v průměru 9,1 roku, přičemž se v průběhu této doby mění ve stabilní osobní spojení s pozitivním vlivem na vývoj jedinců.

Účastníci mentorských vztahů tento vztah popisují jako vzájemné přátelství mezi zkušeným a méně zkušeným člověkem, které vytváří zázemí opory, jistoty a stability. Zároveň jsou v něm vytvářeny a využívány příležitosti pro otevírání témat, jež jsou pro člověka aktuálně palčivá a důležitá. Mentorův svěřenec může díky vzájemnému dialogu a mentorově reflexi růst v oblasti psychosociální i odborné. Přirozené mentorské vztahy vznikají buď na základě přímé či nepřímé žádosti chráněnce nebo i na základě impulsu od budoucího mentora, nebývají nijak omezeny věkem.

Formální mentoring

Přestože se přirozený mentoring v posledních letech spíše vytrácí, s jeho principy se snaží za účelem jejich efektivního využití pro rozvoj osobnosti pracovat odborníci v rámci formálního mentoringu. Volí při tom různá pojetí, jež se v následující podkapitole pokusíme přiblížit.

Formální mentoring využívá principů přirozeného mentoringu a klade si za cíl být jeho podobně kvalitní alternativou. Formální mentoring probíhá obvykle prostřednictvím

¹⁰² In: NAKAMURA, J., SHERNOFF, D. J., 2009, s. 17.

¹⁰³ In: BRUMOVSKÁ, T., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., 2010, s. 15.

mentoringových programů, které se snaží o navození mentorských vztahů. Záměrem je využívat i v dnešní době přínosů přirozeného mentoringu pro rozličné cíle, závisející mimo jiné zejména na cílové skupině a na místě působení daného programu. Mezi přínosy formálního mentoringu patří osobnostní, sociální a kognitivní rozvoj mentorova svěřence a získávání zkušeností uplatnitelných v pozdějším profesním či osobním životě. To, co pomáhá určit kvalitu mentorského vztahu, je zejména jeho odolnost, dostatečná délka trvání, pravidelnost, ale i vnímání vzájemné empatie, blízkosti a důvěry.

Mentorské doprovázení lektorů při církevní sociálně výchovné práci s mládeží může vznikat přirozeně jako součást přátelských vztahů mezi křesťanskými pracovníky s mládeží. V této práci se však zaměřujeme na mentorské doprovázení, jež je formálním nástrojem rozvoje lektora – mluvíme tedy o mentoringu formálním. Nabízí se však předpoklad, že tento formální mentoring může stavět na potenciálu mentorských vztahů, které se vytvořily přirozeně. Dalo by se uvažovat také nad tím, že sami křesťanští lektoři se mohou stávat přirozenými mentory jednotlivých mládežníků. Mentoringové vztahy v neformální i formální podobě mohou tedy jednoznačně hrát v kontextu církevní sociálně výchovné práce s mládeží významnou roli.

Inspirace z pojetí mentoringu jako profesionálního dobrovolnictví

V rámci pojetí mentoringu jako profesionálního dobrovolnictví je uvedena typologie formálních mentoringových programů podle několika hledisek. Autorky Brumovská a Seidlová Málková hovoří o klasickém pojetí těchto programů, které primárně zprostředkovávají spojení dětí a dospívajících s podporujícími dospělými v roli mentorů.¹⁰⁴ Vybízejí však čtenáře k identifikaci prostředí, kde jsou principy mentoringu využívány a k promýšlení poznatků i v rámci jiných programů a aktivit. I pro nás může být užitečné znát některé reálné podoby mentoringu a vztáhnout je do kontextu našeho zájmu. Podle formy vytvářených vztahů se rozlišuje mentoring klasický, vrstevnický, mezigenerační a skupinový.¹⁰⁵ V našem případě jde o mentoring, kdy dospělý mentor doprovází dospívající či dospělé lektory při práci s mládeží, což by nejvíce odpovídalo tzv. klasickému mentoringu. Pro nás by však mohlo být relevantní uvažovat kromě mentoringu klasického i o mentoringu skupinovém. Obvykle se při něm schází šest až deset mentorovaných s mentorem, popřípadě s několika mentory. Skupinový mentoring zatím není přesněji definován, jeho nejfunkčnější

¹⁰⁴ BRUMOVSKÁ, T., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., 2010, s. 18.

¹⁰⁵ KARCHER et al., 2005, s. 3-6. In: BRUMOVSKÁ, T., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., 2010, s. 19-23.

strukturu a obsah se snaží postupně přiblížit současné výzkumy. Jisté je, že skupinový mentoring má své místo v komunitním prostředí a zaměřuje se na skupinové procesy, jež jsou chápány jako prostředek rozvoje jednotlivců. Navíc podporuje rozvoj prosociálních a komunikačních dovedností.¹⁰⁶ Využívat při mentoringu potenciálu skupiny a skupinových interakcí by mohlo být zejména v kontextu církevní sociálně výchovné práce s mládeží velmi užitečné. Vnímavost vůči skupině, dovednosti v sociální oblasti, znalost sociální psychologie – to všechno jsou důležité klíčové požadavky kladené na lektora. Mít možnost mentorského doprovázení přímo v kontextu lektorské skupiny a s cílem rozvoje prosociálních a komunikačních dovedností by tedy už ze své podstaty mohlo být velmi efektivní cestou rozvoje pro křesťanské lektory.

Podle struktury a cíle pak rozlišujeme mentoring vztahový a mentoring instrumentální.¹⁰⁷ Vztahový mentoring se zaměřuje primárně na rozvinutí vztahu, který vede k pozitivnímu rozvoji svěřence. Cílem je tedy vlastně samotný mentorský vztah. Instrumentální mentoring oproti tomu cílí na dosažení předem stanoveného cíle, např. získání nové kompetence, a to v krátkodobém až střednědobém časovém období. Cílem mentorského vztahu je primárně rozvoj v konkrétní oblasti. U mentorského doprovázení lektorů tedy musíme zvažovat, co je jeho primárním cílem. My o něm přemýšlíme spíše jako o mentoringu instrumentálním, protože má záměr rozvíjet lektora právě při církevní sociálně výchovné práci s mládeží, tedy rozvíjet ho v oblastech, jež s touto činností souvisejí. Při instrumentálním mentoringu je mentorský vztah spíše rovnocenný, spojený s podporou a motivací směrem ke svěřenci. Mentor se snaží u lektora odhalit a rozvinout ty schopnosti, které jsou k naplnění daného cíle potřeba. V návaznosti na předchozí kapitoly práce by tedy mentor měl směřovat svou podporu na kompetence vyplývající z klíčových požadavků na lektora.

V souvislosti s pojetím mentoringu jako profesionálního dobrovolnictví je tedy v našem případě namísto zabývat se mentoringem formálním a čerpat z nejnovějších poznatků zejména o instrumentálním mentoringu, ale i o mentoringu skupinovém.

Inspirace z pojetí mentoringu jako nástroje rozvoje pracovníků v organizaci

Další inspirací nám může být pojetí mentoringu jako nástroje rozvoje pracovníků v organizaci. Ač lektori církevní sociálně výchovné práce s mládeží pracují mnohdy jako

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 23.

¹⁰⁷ BRUMOVSKÁ, T., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., 2009, s. 28-29.

neplacení dobrovolníci, přesto jsou součástí nějakého systému v rámci organizace či církve, v níž působí. V souvislosti s pojetím mentoringu jako nástroje rozvoje pracovníků sloučíme poznatky z andragogiky, personalistiky a manažerské psychologie.

Současný výzkum vzdělávání se začal mentoringu věnovat v polovině 70. let 20. století, protože byl prokázán jeho přínos pro rozvoj lídrů a řídicích pracovníků.¹⁰⁸ Dnes se mentoring v organizaci užívá jako součást neformálního vzdělávání, které zprostředkovává zaměstnavatel či pověřené vzdělávací organizace.¹⁰⁹ Má doplnit formální vzdělávání a vynahradit nedostatek zkušeností či odbornosti u jednotlivých pracovníků. Zkušenější odborníci mentorsky doprovázejí méně zkušené svěřence. Následují se při tom obvykle principy spojené se vzděláváním dospělých (např. uvědomělost, aktivita, názornost, přiměřená zátěž a další). Dbá se ale i na principy mentoringu jako takového (např. jde o dlouhodobější spolupráci založenou na mentorském vztahu). Na počátku se stanovují cíle, jež se posléze zhodnocují. Mentorovi má za úkol svého svěřence rozvinout v určité oblasti, přičemž zadavatelem je sám svěřenec nebo například nadřízený svěřence (V našem kontextu by mohlo jít např. o vedoucího daného programu pro mladé.) V průběhu mentoringu je kladen důraz na spolupráci mentora a jeho svěřence. Ta se projevuje mimo jiné v jejich kvalitní komunikaci, motivaci a průběžné reflexi procesu mentoringu.¹¹⁰ Je podporováno učení se akcí¹¹¹, při němž mentor (odborník na zvolený obsah a metodu) poskytuje poradenství svému svěřenci za účelem jeho profesního či osobnostního rozvoje.

3.3.4 Požadavky na mentora a mentorovaného

Základním předpokladem u mentora je aktivní zájem o rozvoj svého svěřence. Mentor se jako spolupracovník spolu se svým svěřencem dělí o zodpovědnost za průběh a výsledek mentorského doprovázení. Měl by zároveň plnit roli učitele – projevující se ve schopnosti své vědomosti a zkušenosti efektivně předat¹¹² a vytvářet vhodné prostředí k učení. Mentor plní ve vztahu k lektorovi i roli vzoru, ale také roli facilitátora rozvoje lektora. Může být také koučem či poradcem ve věcech, které lektora trápí a s nimiž sám přichází. Zásadní je role zkušeného odborníka na danou oblast. Ve všech těchto rolích by měl mentor podporovat lektora v jeho zamýšleném rozvoji.

¹⁰⁸ PETRÁŠOVÁ, M. A., ŠTĚPÁNEK, Z., PRAUSOVÁ, I., 2014, s. 29.

¹⁰⁹ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. et al., 2007, s. 67.

¹¹⁰ ŠPIRUDOVÁ, L., 2015, s. 61.

¹¹¹ Srov. FOLWARCZNA, I., 2010, s. 125.

¹¹² PETRÁŠOVÁ, M. A., ŠTĚPÁNEK, Z., PRAUSOVÁ, I., 2014, s. 37.

Průběh mentoringu by měl mentor přizpůsobit potřebám a možnostem svěřence. Je třeba umět stanovit cíle, efektivně řídit čas a zvládat námitky.¹¹³ Mezi mentorovy žádoucí osobnostní kompetence řadíme tvořivost, flexibilitu, vnímavost, autenticitu, schopnost přijetí ve vztahu k sobě i k druhým. Z odborných kompetencí vystupují do popředí kompetence pedagogické a psychologické. Mentor by měl být i dobrým metodikem. Evropská rada mentoringu a koučinku uvádí osm hlavních kompetencí mentora: schopnost sebepoznání, závazek seberozvoje, schopnost stanovit a udržet očekávání a hranice mentoringového vztahu, schopnost vytvářet tento vztah, rozvíjet nápady a učení, zaměření na akci a výsledek a schopnost využívat různé metody a techniky k podpoře učení svěřence.¹¹⁴ Důležité je bránit se negativnímu vlivu předsudků a stereotypů, které by omezovaly vztah. Mentor by měl být také schopen řídit jednotlivé fáze mentorského vztahu. Klíčovým požadavkem je i osobnostní zralost mentora (respektive směřování k ní). K té patří např. nadhled, dále schopnost přijímat i poskytovat zpětnou vazbu a psychická stabilita.¹¹⁵ Mentor musí být lidský, schopný přiznat se ke svým selháním či nevědomosti. Měl by se neustále rozvíjet a pracovat na sobě. Užitečné je, pokud se mentor učí i od svého svěřence a nebrání se novým perspektivám.

Podstatné jsou požadavky související se vztahem – např. požadavek tvorby bezpečného, důvěrného a přátelského prostředí. Vztah pomáhá utvářet i dobrá komunikace a empatie. Zdravá komunikace zahrnuje projevování zájmu, aktivní naslouchání, trpělivost, bezprostřední reakci. Důležitá je upřímnost a soulad v názorech a chování mentora. Pozitivně laděná komunikace včetně pozitivně formulované kritiky je klíčová jako prevence proti konfliktu a stresu. Také partnerskou komunikaci spojenou s emočním sdílením vidíme jako velmi efektivní. Nevhodné je projevování přílišné kritiky či vyjadřování zklamání.¹¹⁶ Naopak vhodné je pokládání otevřených otázek a zabývání se tím, co svěřenec chce a potřebuje. Za dobrý způsob rozvoje mentora samotného považujeme supervizi, díky níž získá zpětnou vazbu a inspiraci. Pro organizace je supervize nástrojem kontroly probíhajícího mentoringu.

Určité nároky jsou kladeny i na svěřence. Svěřenec by měl být sám aktivní a iniciativní, motivovaný k rozvoji. Nezbytná je schopnost sebereflexe a umění naslouchat. Mentorovaný by měl umět otevřeně vyjádřit své požadavky a svá očekávání. Měl by být schopný sebekritiky a být otevřený jiným pohledům.

¹¹³ VETEŠKA, J., 2013, s. 84.

¹¹⁴ CRKALOVÁ, A., RIETHOF, N., 2012, s. 309.

¹¹⁵ LACINA, L., ROZMAHEL, P., KOMINÁČKÁ, J., 2015, s. 38.

¹¹⁶ LAZAROVÁ, B., 2008, s. 39.

3.3.5 Klíčové zásady mentoringu

Aby byl mentoring v daném kontextu efektivní, je třeba řídit se některými jeho základními zásadami. Jmenujeme si nyní ty, jež považujeme za klíčové i v kontextu mentorského doprovázení lektorů při církevní sociálně výchovné práci s mládeží.

Dlouhotrvající a řízený proces tvorby vztahu – jde o řízený dlouhodobý proces, jenž vede k určenému cíli. Záleží při něm na kvalitě mentorského vztahu, který by měl pokud možno trvat alespoň rok¹¹⁷ a měl by být spoluřízen mentorem a mentorovaným na základě potřeb svěřence.

Odbornost a zkušenost mentora – další klíčovou zásadou mentoringu (pramenící přímo z naší definice mentoringu) je odbornost a zkušenost mentora v dané oblasti, tedy v našem případě v oblasti církevní sociálně výchovné práce s mládeží.

Pozitivní motivace – zásadu pozitivní motivace je třeba v rámci vzájemné komunikace dodržovat ze strany mentora, ale i ze strany jeho svěřence. Ten by měl být sám pozitivně motivován k rozvoji.

Dobrovolná účast aktérů – oba aktéři by se měli mentorského doprovázení účastnit dobrovolně a být společně odpovědní za jeho průběh. V prostředí organizace je někdy mentor svěřenci stanoven, v tom případě je třeba pozorně vnímat fungování dvojice a dbát na to, aby byl mentoring skutečně efektivní.

Učení se akcí – učení se přímo v rámci realizace dané činnosti umožňuje spojit to, čemu se lektor učí, s tím, co skutečně dělá – a naopak. Mentor je svěřenci vzorem, ale zároveň ho povzbuzuje k vlastní aktivitě, jež je průběžně oběma aktéry reflektována.

Zpětná vazba – oboustranná zpětná vazba je další charakteristikou efektivního mentoringu. Uspadňuje bezprostřední rozvoj dovedností, podporuje učení a povzbuzuje k růstu.

Cílem je rozvoj lektora – při určování konkrétního cíle mentoringu je třeba mít na paměti, aby byl tento cíl spojen s rozvojem mentorovaného, tedy v našem případě lektora. K němu by mělo mentorské doprovázení neustále směřovat.

Shrnutí 3. kapitoly

Mentorské doprovázení lektorů chápeme jako blízký vztah mezi zkušenějším mentorem, který předává své zkušenosti a vědomosti z oblasti církevní sociálně výchovné

¹¹⁷ BRUMOVSKÁ, T., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., 2010, s. 91.

práce s mládeží méně zkušenému lektorovi. Jeho základem je podpora ze strany mentora a rovnocenné partnerství při práci na rozvoji lektora. Jedinečný mentorský vztah je spojen s procesem učení, je vzájemný a dynamický. Ač může stavět na přirozeném mentoringu, jde o mentoring formální. Typologicky se jedná o klasický mentoring, může získávat i podobu mentoringu skupinového. Dále ho můžeme klasifikovat jako mentoring instrumentální, tedy mentoring se stanoveným cílem, jímž je rozvoj lektora v oblasti církevní sociálně výchovné práce s mládeží. Můžeme při něm využívat např. poznatků o mentoringu jako nástroje rozvoje pracovníků v organizacích, či poznatků o mentoringu jako profesionálním dobrovolnictvím.

Cíle mentorského doprovázení může zadávat například vedoucí daného programu pro mladé nebo sám lektor. V průběhu mentoringu je kladen důraz na vzájemnou spolupráci, dobrou komunikaci, motivaci a průběžnou reflexi procesu. Je podporováno učení se akcí, mentor stojí v roli spolupracovníka, učitele, vzoru, odborníka i facilitátora rozvoje. Lze vymezit následující klíčové zásady mentoringu, jež je dobré při aplikaci mentorského doprovázení naplňovat: dlouhotrvající a řízený proces tvorby vztahu, odbornost a zkušenost mentora, pozitivní motivace, dobrovolná účast aktérů, učení se akcí, zpětná vazba a rozvoj lektora jako cíl mentorského doprovázení.

Požadavky kladené na mentora souvisejí s jeho osobností i odborností. Z osobnostních a vztahových požadavků jsou zásadní: osobnostní zralost mentora, lidskost, empatie, důvěryhodnost, bezpečné prostředí, dobrá komunikace, upřímnost a otevřenost, pozitivní motivace, sebereflexe. Důležité je i umění řízení procesu mentoringu a schopnost bránit se negativním vlivům (předsudkům, stereotypům, přehnané kritice, nepřijetí atd.). Z odborných požadavků zmiňme pedagogické a psychologické kompetence a znalosti v oblasti metodiky mentoringu. Za nezbytnou považujeme znalost teorie církevní sociálně výchovné práce s mládeží a zkušenost v dané oblasti. Je třeba mít na paměti, že v kontextu křesťanství může být mentor zároveň duchovním doprovázejícím lektora. Ze strany svěřence je při mentorském doprovázení vyžadována aktivita, iniciativa, motivovanost k seberozvoji, dále také schopnost sebereflexe, sebekritiky a přijímajícího naslouchání, ale i otevřeného sdílení svých potřeb.

Přínos mentorského doprovázení spočívá zejména v oblasti cíleného rozvoje lektora dle jeho konkrétních potřeb. Tento rozvoj by měl být díky mentorskému vztahu přínosem nejen pro mentora a lektora, ale skrze ně i pro daný církevní sociálně výchovný program pro mladé. Jev mentorského doprovázení lektorů při konkrétním církevním sociálně výchovném programu pro mládež budeme zkoumat v následující empirické části práce.

EMPIRICKÁ ČÁST

Obecným cílem práce je přispět k odkrytí kontextu církevní sociálně výchovné práce s mládeží v České republice s akcentem na rozvoj lektora, který zmíněnou výchovnou činnost realizuje. Vzhledem k tomu, že zatím nebyl dostatečně zkoumán potenciál nástrojů rozvoje takového lektora, navazuje konkretizace obecného cíle v této podobě: práce si klade za cíl zkoumat možnost využití mentorského doprovázení jako nástroje rozvoje lektora. Jak vyplývá z teoretických poznatků, mentoring se v našem prostředí vyskytuje relativně nově a je v souvislosti s rozvojem lektorů církevní sociálně výchovné práce s mládeží zmiňován spíše okrajově a nekoncepčně. Přesto jde ale o potenciálně velmi přínosný přístup, jenž nachází uplatnění v mnoha oblastech a začíná se postupně prosazovat v širokém měřítku. Proto vidíme jako důležité blíže zkoumat jeho přínosy a negativa (či rizika) pro daný specifický kontext. V tomto výzkumném šetření zkoumáme jev mentorského doprovázení v prostředí konkrétního programu církevní sociálně výchovné práce s mládeží. Mentorsky doprovázení jsou zde lektoři, již tento program realizují.

Výzkum je proveden na základě analýzy ohniskových diskuzí a rozhovorů s mentory a lektory programu. Výzkum probíhal v rámci církevního sociálně výchovného programu pro mládež. Tento program patří mezi aktivity Klubu Pathfinder, z. s., realizuje se ve spolupráci s Církví adventistů sedmého dne.

4 Design výzkumu

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zjistit, v čem spočívá vliv mentorského doprovázení na rozvoj lektorů z pohledu lektorů a mentorů programu.

Výzkumné otázky:

- Jak jednotliví aktéři popisují přínosy a negativa mentorského doprovázení ve vztahu k rozvoji lektorů?
- Jaké osobnostní a odborné kompetence lektorů jsou z pohledu aktérů mentorským doprovázením rozvíjeny?
- Jaké podoby mentorského doprovázení fungují podle jednotlivých aktérů v tomto programu jako rozvíjející, a jaké naopak? Proč?

4.2 Metodologie výzkumu

4.2.1 Kvalitativní výzkumný přístup

Pro realizaci výzkumného šetření byl zvolen vzhledem k cíli výzkumu kvalitativní výzkumný přístup, design případové studie využívající postupy tzv. zakotvené teorie. Kvalitativní přístup je specifický zkoumáním jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat jejich komplexní obraz.¹¹⁸ Do popředí při tom nevstupuje kvantifikace dat, ale jejich podrobná analýza¹¹⁹. Mezi hlavní znaky kvalitativního výzkumu lze zařadit např.:

- jeho realizaci pomocí intenzivního a dlouhodobého kontaktu s terénem, se situací jedince či skupiny;
- intenci vytvořit jednotný pohled na předmět studie, na jeho kontextovou logiku a také snahu orientovat se v přímých a nepřímých pravidlech, fungujících v dané oblasti;
- využití menšího počtu standardizovaných metod získávání dat;

¹¹⁸ ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al., 2007, s. 17.

¹¹⁹ MAŇÁK, ŠVEC. In: Skutil, 2011.

- snahu o izolaci různých témat, induktivní analýzu a interpretaci dat (postupem od jednotlivého k obecnému).

Cílem výzkumníka, který provádí kvalitativní výzkum, je „za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“.¹²⁰

Rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumným přístupem lze pak shrnout dle Gavory¹²¹ takto: číslo versus slovo, nestrannost versus vcítění se, vysvětlení příčin jevů versus pochopení jejich významu, výběr osob versus volba případu, ověřování existující pedagogické teorie versus vytváření teorie nové. Zároveň dodáváme, že kvalitativní a kvantitativní přístupy nejsou dle Švaříčka, Šedové¹²² soupeřící paradigmatata. Naopak současný rozvíjející se proud pedagogického výzkumu se snaží oba přístupy kombinovat s cílem maximálně využít silných stránek obou metodologických přístupů.

Mezi výhody právě kvalitativního výzkumného přístupu patří: získání podrobného popisu a vhledu při zkoumání jedince, skupiny, události; zkoumání fenoménů v přirozeném prostředí; možnost studování procesů a navrhování teorie; dobré reakce na místní podmínky a situace a hledání lokální příčinné souvislosti.

Kvalitativní výzkumný přístup byl vybrán vzhledem k charakteristice tohoto přístupu v souvislosti s výzkumným cílem. Neptáme se při něm po číslech, nejde nám o snahu kvantifikovat. Jde o to, poznat význam zkoumaného jevu pro účastníky výzkumu, orientovat se na jejich subjektivní pohled a snažit se mu porozumět. Zároveň je jev mentorského doprovázení zkoumán v jeho přirozeném prostředí, jež nevzniklo pouze pro účely výzkumu.

Při volbě kvalitativního výzkumného přístupu je však na místě brát v potaz i jeho rizika a nevýhody. Mezi nevýhody kvalitativního výzkumného přístupu řadíme: fakt, že získaná znalost je ne vždy zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí; složitost při provádění kvantitativní předpovědi a při testování teorií a hypotéz; časová náročnost analýzy i sběru dat; ovlivnitelnost výsledků výzkumníkem a jeho preferencemi.¹²³ V případě tohoto výzkumu jsme uvedeným rizikům věnovali pozornost a snažili se jim předejít několika způsoby. Především tento výzkum počítá se subjektivním pohledem výzkumníka a s jeho vlastními názory, které se do výzkumu mohou nějakým způsobem promítat. Pro zajištění kvality výzkumu navzdory jeho rizikům jsme se snažili využít popsaných kritérií kvality

¹²⁰ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al., 2007, s. 17.

¹²¹ GAVORA, 2010, s. 31-32.

¹²² ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al., 2007, s. 27.

¹²³ HENDL, 2005.

kvalitativního výzkumu¹²⁴. Například kritéria autenticity, do něhož patří i nestrannost, se snažíme dosáhnout prostřednictvím „přiznání se“ k tomu, jakým hlasem při výzkumu hovoří jak výzkumník, tak účastníci výzkumu¹²⁵. Dále například kritéria důvěryhodnosti¹²⁶ výzkumu se snažíme dostát pečlivým výběrem účastníků výzkumu, používáním přímých citací a členským ověřováním závěrů výzkumu u zkoumané skupiny.

4.2.2 Design výzkumu – případová studie

Pro náš výzkum jsme zvolili jeden ze základních designů kvalitativního přístupu věd o člověku, a to případovou studii. Tento design jsme vybrali vzhledem k jeho zjevné prospěšnosti pro výzkum našeho problému. Obecná definice případové studie praví, že jde o intenzivní a detailní studium jednoho či několika málo případů s intencí porozumět složitým sociálním jevům. V naší práci zkoumáme ojedinělý případ dlouhodobého mentorského doprovázení lektorů a lektorských týmů při konkrétním církevním sociálně výchovném programu pro mládež. Jde o dosud málo známý a málo probádaný jev. Nabízí se tedy tento jev zkoumat jako případovou studii unikátního případu. Pojetí našeho výzkumu navíc odpovídá i dalším charakteristikám případové studie¹²⁷. Zkoumaný případ je integrovaným systémem s vymezenými hranicemi, zkoumání sociálního jevu mentorského doprovázení se děje v reálném kontextu za přirozených podmínek jeho výskytu a pro získání relevantních informací jsou využívány veškeré dostupné zdroje i metody sběru dat¹²⁸. Výsledky ze všech použitých metod pak interpretujeme dohromady, abychom nahlédli na případ v jeho komplexnosti (nikoli upozorňovali na jeho dílčí části).

Vhodnost výběru výzkumného designu jsme posuzovali i z hlediska kritérií, jež jsou v té souvislosti popsána¹²⁹. V našem případě jsme reflektovali zejména kritérium typu výzkumné otázky a rozsahu kontroly badatele nad událostmi souvisejícími se zkoumaným jevem. Kontrola výzkumníka nad zkoumaným jevem je v tomto případě omezená, což nahrává volbě strategie případové studie. Navíc, hlavním cílem našeho výzkumu je zjistit, v čem spočívá vliv mentorského doprovázení na rozvoj lektorů z pohledu hlavních aktérů programu. Ptáme se tedy vlastně na to, ***jak a proč*** ovlivňuje z pohledu aktérů mentorské

¹²⁴ ŠVAŘÍČEK, R. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al., 2007, s. 28.

¹²⁵ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al., 2007, s. 39.

¹²⁶ Tamtéž, s. 32-35.

¹²⁷ YIN, 2003, s. 13-14.

¹²⁸ Viz níže v podkapitole o konceptu triangulace.

¹²⁹ YIN, 2003. In: ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al., 2007, s. 101.

doprovázení rozvoj lektorů. Na to hledáme odpovědi prostřednictvím výzkumných otázek: Jak jednotliví aktéři popisují přínosy a jaká negativa mentorského doprovázení ve vztahu k rozvoji lektorů? Jaké osobnostní a odborné kompetence jsou z pohledu aktérů mentorským doprovázením rozvíjeny? Proč podle jednotlivých aktérů fungují některé podoby mentorského doprovázení v tomto programu jako rozvíjející, a jiné naopak? V souladu s pojetím Yina¹³⁰ považujeme pro zodpovězení otázek o tomto probíhajícím jevu případovou studii za nejvýhodnější výzkumnou strategii.

Při realizaci výzkumu jsme si byli vědomi výhod i nevýhod, které jsou s případovými studii spjaty¹³¹. Z předností uveďme ve vztahu k našemu výzkumu zejména fakt, že výsledky studie mohou být srozumitelné širšímu spektru zájemců než jen vědcům a teoretikům daných disciplín, mohou jim porozumět např. sami účastníci církevních sociálně výchovných programů pro mladé, nebo dobrovolníci se zájmem se na této činnosti podílet. Případová studie navíc zachycuje unikátní specifika zkoumaného jevu, jež mohou být klíčem k porozumění celé situace. Zkoumáme při ní realitu, tedy jen to, co se skutečně odehrává v rámci našeho případu. Pro tento případ tedy můžeme získat komplexní obrázek současné reality, na němž je možné nějakým způsobem stavět do budoucna – v konkrétním daném kontextu. Mezi nedostatky naopak patří riziko zkreslení v důsledku zaujetí výzkumníka. Tomu se snažíme předejít důsledným následováním doporučených metodologických postupů. Dalším nesporným nedostatkem je obtížná zobecnitelnost výsledků studie na širší vzorky. O jakákoli zobecnění na širší vzorky se tedy ve výzkumné zprávě nebudeme pokoušet.

Koncept triangulace

Při zpracování dat bylo využito i konceptu triangulace, a to triangulace metod (kombinace metody hloubkového rozhovoru a ohniskové skupiny) a triangulace zdrojů dat (kdy jsme realizovali rozhovor s mentory, ale také s lektory programu). Rozhodli jsme se pro ni z toho důvodu, že zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku, přičemž zároveň rozšiřuje a prohlubuje záběr¹³². Vyšli jsme při tom z druhého konceptu triangulace, jenž reaguje na některé kritické ohlasy na tento přístup. Pojímáme na základě toho triangulaci nikoli jako strategii k zajištění validity výzkumu, nýbrž jako „*strategii k ospravedlnění a*

¹³⁰ YIN, 2003, s. 9. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al., 2007, s. 101.

¹³¹ ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al., 2007, s. 111.

¹³² Tamtéž, s. 204.

*podpoření poznatků získáním dalších informací*¹³³. Jde o proces, kdy využíváme rozličné pohledy, abychom vyjasnili význam sběru, interpretace a analýzy dat. V té souvislosti se pokoušíme díky triangulaci využít silné stránky několika perspektiv, jimiž můžeme na případ mentorského doprovázení nahlížet. To vše s vědomím důležitosti výzkumné otázky. V rámci předvýzkumu jsme tedy provedli analýzu dokumentů a otevřených zpětnovazebních dotazníků všech aktérů programu, abychom získali základní perspektivu všech aktérů programu v souvislosti se zkoumaným jevem. V ohniskové skupině následně zkoumáme mentorské doprovázení z perspektivy lektorského týmu. S jednotlivými lektory pak vedeme o mentorském doprovázení ještě osobní rozhovory a přidáváme tak k perspektivě týmové ještě perspektivu jednotlivce. Perspektivu mentorů nakonec získáváme prostřednictvím osobních rozhovorů s mentory. V souladu se samotnou podstatou kvalitativního výzkumu se tak snažíme pochopit zkoumaný jev ve větší hloubce a šířce prostřednictvím více výzkumných technik. To vše činíme s vědomím rizik a úskalí triangulace. Věnujeme tedy dostatečnou pozornost výzkumné otázce a tomu, zda je opravdu možné a žádoucí na ni nahlížet z těchto rozličných perspektiv. Užitečným pomocníkem nám v tom byl předvýzkum, který nastínil, kudy se vydat při dalším zkoumání.

4.2.3 Otevřené kódování

Pro analýzu dat používáme techniku vyvinutou v rámci zakotvené teorie. Vzhledem ke své jednoduchosti a efektivnosti je však použitelná v široké škále kvalitativních projektů. Jde o otevřené kódování. Při něm je analyzovaný text (v našem případě přepsané osobní a ohniskové rozhovory) rozdělen podle významu na jednotky, tedy na slova, věty, či odstavce. Těmto jednotkám jsou přiřazena jména, označení, jež je nejlépe vystihují – těm se říká kódy. Jednotky reprezentující více než jedno slovo jsou označeny současně více kódy. S okódovanými částmi textu pak výzkumník dále pracuje. Vytvoří si seznam všech kódů, které následně systematicky řadí do kategorií. Seskupuje je podle vnitřní souvislosti a tvoří tak hierarchický systém, kdy úryvky dat podřazuje různým kódům a tyto kódy pak podřazuje jednotlivým kategoriím.¹³⁴

4.2.4 Technika vyložení karet

Pro interpretaci takto analyzovaných dat používáme techniku vyložení karet. Kládeme si při tom za cíl v duchu dané techniky převyprávět obsah jednotlivých kategorií. Kategorie

¹³³ Flick, 2004, s. 179. In: ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al., 2007, s. 204.

¹³⁴ ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. et al., 2007.

uspořádáme do obrazce či linky a na základě toho pak sestavujeme text.¹³⁵ Do výsledné analýzy zahrnujeme vybrané kategorie, jež vzájemně souvisejí, a navíc se vztahují k námi definované výzkumné otázce. Důležité je dodat, že v souladu s užitým designem případové studie interpretujeme vykládáním karet získané informace jako součást integrovaného systému, ne jako oddělené části.

4.3 Prostředí a podmínky výzkumu

Klub Pathfinder ve spektru volnočasových aktivit pro děti a mládež cílí zejména na osobnostní a sociální rozvoj. To vše v kontextu křesťanství a křesťanských hodnot, které spoluurčují směřování spolku i blíže určují smysl výchovného působení, jenž svými aktivitami Klub Pathfinder zprostředkovává. Neoddělitelnou část výchovné činnosti tvoří zde i křesťanská edukace dětí a mládeže. Cílem spolku je sdružovat ty, kdo chtějí žít aktivní a zodpovědný život vůči sobě, druhým lidem, přírodě i vůči Bohu. Klub Pathfinder chce pomoci těmto jedincům s orientací v životě, v získávání dobrých návyků, dovedností a vlastností. Klub Pathfinder je organizací uznanou MŠMT pro oblast práce s dětmi a mládeží. Spolupracuje s dalšími organizacemi pro děti a mládež a rozvíjí svou činnost zejména na základě poznatků z oblasti pedagogiky volného času zážitkové pedagogiky. Klub Pathfinder uzavřel oficiální dohodu o vzájemné přátelské spolupráci s Junákem – svazem skautů a skautek ČR (vzhledem ke společným hodnotovým kořenům a blízkosti cílů, ukotvení na podobném základě a dlouholeté neformální spolupráci).

Aktivity Klubu Pathfinder, z. s.

Klub Pathfinder nabízí pravidelnou každotýdenní oddílovou činnost (podobnou skautskému systému oddílové činnosti) v mnoha městech ČR, pořádá víkendová setkání na různá témata (se zaměřením na osobnostní rozvoj i prevenci rizikového chování) ale i celostátní či oblastní srazy. Součástí nabídky jsou i letní tábory nebo mezinárodní camporee, která pořádá ve spolupráci se zahraničními oddíly Klubu Pathfinder. Pro mládež jsou pořádány sebezpoznávací víkendy a víkendy duchovní obnovy, ale i dlouhodoběji trvající programy zacílené na osobnostní a duchovní rozvoj, jako je dvouletý program Vytax, skládající se z osmi na sebe navazujících víkendů.

Klub Pathfinder nabízí i možnost výchovy a vzdělávání pro rovery (15 – 18 let) a vedoucí (od 18 let) svých oddílů v rámci vzdělávacích programů. Pořádá rádcovské kurzy,

¹³⁵ Tamtéž, s. 226.

vůdcovské kurzy akreditované MŠMT, nově (od roku 2017) instruktorský kurz MasterGuide a další školení, semináře a kurzy podle aktuální potřeby. Do budoucna Klub Pathfinder plánuje vypracovat systém mentoringu pro své rovery a vedoucí (mentoring zde prozatím probíhá neformálně, nebo formálně jen při programu Vytax). Pro své vedoucí nabízí Klub Pathfinder i pracovní a motivačně relaxační aktivity, jako je Sněm Klubu Pathfinder či každoroční Výroční setkání vedoucích v Českém sdružení Klubu Pathfinder. Lektorské týmy, jež realizují program Vytax, procházejí přípravnými výchovně-vzdělávacími víkendy, kde se učí základy zážitkové pedagogiky, týmové spolupráce i prevence rizikového chování – a jsou při tom všem doprovázeni mentory.

Klienti Klubu Pathfinder, z. s.

Klienty Klubu Pathfinder jsou děti a mládež ve věkovém rozmezí od 6 do 30 let. Zájemci se mohou stát registrovanými členy, není to však podmínka účasti na aktivitách. Jednotlivé akce, aktivity a programy Klubu Pathfinder bývají otevřeny široké veřejnosti – jen s otevřeným důrazem na křesťanské hodnoty a se zřetelným (odmítavým) postojem k alkoholu a drogám, který by měl účastník akcí respektovat. Činnosti Klubu Pathfinder se tak účastní řady dětí a mládežníků napříč věkovými skupinami. Jsou mezi nimi křesťané, ale i nekřesťané, jedinci se zájmem o přírodu, dobrodružství, zážitky v partě, seberozvoj, víru, nebo třeba i ti, kdo zkrátka jen chtějí zahnat nudu. Pestrost účastnické základny Klubu Pathfinder je značná. Svě místo zde často nacházejí i děti ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo také děti, které ve školním společenství zažívají nebo zažily šikanu a hledají mimoškolní útočiště mezi vrstevníky. Častými novými návštěvníky aktivit jsou ti, kdo mají mezi členy Klubu Pathfinder příbuzné či přátele a setkali se tak s dobrou osobní referencí.

4.3.1 Program VYTAX – církevní sociálně výchovný program pro mládež

Program Vytax je sociálně výchovný program pořádaný pro křesťanskou mládež pod hlavičkou Klubu Pathfinder, z. s. Tento program je prezentován účastníkům jako motivačně-vzdělávací kurz, který staví zejména na skupinových procesech a na metodě zážitkové pedagogiky. Za cíl si klade osobnostní, sociální a duchovní rozvoj účastníků. Odehrává se vždy v průběhu dvou let formou osmi na sebe navazujících víkendových setkání. V jedné skupině účastníků bývá obvykle 14-24 mládežníků ve věku 15-30 let. Přihlásit se může kdokoliv, kdo se touží přiblížit sám sobě, druhým lidem a Bohu.

Přestože čas od času dochází v tomto programu i na individuální intervence a práci s jednotlivci, stěžejní pro celý program je zážitkově pedagogická práce se skupinou mládeže jako s celkem, s její skupinovou dynamikou a skupinovými procesy. Reflexe oněch skupinových procesů i samotný zážitek růstu skupiny a vzájemných vztahů v jejím rámci jsou pak prvotními vodítky pro rozvoj jedinců.

4.4 Zkoumaný případ - mentorské doprovázení lektorů programu Vytax

Výzkum probíhal v rámci církevního sociálně výchovného programu pro mládež jménem Vytax, realizovaného Klubem Pathfinder, z. s. ve spolupráci s Církví adventistů sedmého dne. Zkoumaným případem je jev mentorského doprovázení lektorů programu Vytax.

4.4.1 Výběr a kontext zkoumaného případu

Výběr případu byl záměrný a vycházel z cíle výzkumu a z hlavní výzkumné otázky. Hledali jsme takový případ, který by odhalil vliv mentorského doprovázení jako nástroje rozvoje lektora. Při mapování kontextu využívání mentoringu jako nástroje rozvoje lektora při církevní sociálně výchovné práci s mládeží jsme identifikovali daný případ jako ojedinělý, tedy unikátní. O unikátní případ šlo zejména dlouhodobým zařazením mentorského doprovázení lektorů do programu. Mentorské doprovázení zde navíc probíhá přímo v akci a mentorský vztah je vždy navazován na dobu minimálně dvou let. U jiných církevních sociálně výchovných programů pro mládež se nám nepodařilo najít podobné využití potenciálu mentorského doprovázení pro rozvoj lektorů. Rozhodli jsme se proto komplexně zkoumat právě tento případ.

Lektoři, realizující program Vytax, jsou dílem roveři a vedoucí Klubu Pathfinder, ale i dobrovolníci z řad mládežníků a dospělých. Někteří z nich prošli kurzem zážitkové pedagogiky, jiní studují nebo pracují s lidmi jako sociální pedagogové, poradci, volnočasoví pedagogové. Někteří procházejí psychoterapeutickým výcvikem, další se vzdělávají a připravují na lektorskou činnost jen v rámci samotného programu a aktivit církve ve spolupráci s Klubem Pathfinder. Míra profesionální připravenosti na sociálně výchovnou činnost se tak u nich různí. Jejich rozvoj má však být motivován a posilován prostřednictvím mentoringu, jehož cestou se program Vytax už 4. rok vydává. Lektorské týmy mají několik mentorů, kteří je doprovázejí při jejich činnosti s mládeží, dělí se o své zkušenosti a zejména prostřednictvím vztahu je vedou ke kontinuálnímu rozvoji. Mentory jsou dílem pastoři

(kazatelé) Církve adventistů sedmého dne s odborným vzděláním v nějaké oblasti práce s lidmi, dílem lektoři zážitkové pedagogiky, terapeuti, supervizoři, sociální pedagogové, poradci, všichni s více než pětiletou zkušeností ve svém oboru a s více než šestiletou zkušeností při církevní sociálně výchovné práci s mládeží.

Mentorské doprovázení tedy poskytují zkušenější lektoři těm, již jsou do realizace programu nově zapojeni. Od zavedení konceptu mentorského doprovázení v roce 2015 jím prošlo v rámci jednoho běhu programu 16 lektorů (3 lektorské týmy po 5, 5 a 6 členech) doprovázených 5 mentory. V současné době probíhá další ročník programu, působí v něm 8 nových lektorů (2 lektorské týmy po 4 členech). 3 z předešlých 4 mentorů pokračují v mentorském doprovázení, doplnění o 2 mentory nové (kteří byli dříve mentorsky doprovázenými lektory).

Mentoři doprovázejí lektory při přípravách i při realizaci programu. Všechny lektorské týmy i všichni mentoři se obvykle scházejí na přípravných výchovně-vzdělávacích víkendech. Mentoři jsou lektorům a lektorským týmům k dispozici pro osobní setkávání a komunikaci i v období mezi víkendy. Doprovázení probíhá i při realizaci programu pro účastníky. S každým lektorským týmem absolvuje programový víkend vždy jeden z mentorů. Na víkendu je mentor pro tým k dispozici jako osobní i odborná podpora, poskytuje zpětnou vazbu týmu i jednotlivým lektorům, může sloužit jako krizový intervent. Do jednotlivých aktivit zasahuje jen v případě, že si sami lektoři nevědí rady a řeknou si mu o pomoc. Mentoři se na víkendech střídají. Lektorské týmy mají tedy možnost být mentorsky doprovázeni přímo při realizaci programu každým z nich.

Všichni lektoři a mentoři se obvykle znají ještě před začátkem programu. To je dáno církevním prostředím, ale i tím, že lektory se většinou stávají bývalí účastníci programu, kteří se se současnými mentory potkali jako se svými bývalými lektory. Mentorským doprovázením se pak zpravidla jednotlivé vztahy mezi lektorem a mentory prohlubují.

Základní vidina vedoucích programu do budoucna je nastavit systém mentorského doprovázení, jenž by mohl na programu Vytax dále fungovat. Počítá se také s variantou, že odejdou stávající vedoucí programu a zároveň mentoři, kteří s mentorským doprovázením zde začínali. Proto by bylo dobré vytvořit metodiku programu i mentorského doprovázení. Jednalo by se o odbornou oporu, jež by zároveň reflektovala realitu programu. Právě proto chceme položit základ prostřednictvím tohoto výzkumu. Zjištěné informace mohou posloužit jako užitečná zpětná vazba vedoucím programu o stávající praxi mentorského doprovázení.

Zároveň mohou být využity pro budoucí zkvalitnění mentorského doprovázení lektorů programu.

4.5 Výzkumný vzorek a kontext sběru dat

Výzkumný vzorek je vytvořen s ohledem na daný výzkumný problém. Zvolili jsme takové jedince, kteří mohou výzkum informačně obohatit. Výzkumný vzorek je vybrán záměrně, a to za účelem zajištění co nejvíce pravdivého obrazu. Záměrný výběr odpovídá na potřebu volby vhodných osob, jež mají potřebné vědomosti a zkušenosti z dané oblasti¹³⁶. Účastníci výzkumu pracují jako lektoři a mentoři církevního sociálně výchovného programu pro mládež. Skupina účastníků výzkumu je věkově heterogenní – mentorům je mezi 30-45 lety, u lektorů je věkové rozmezí 21-30 let. Mezi účastníky výzkumu řadíme: 4 mentory a 9 lektorů. Mentoři jsou v plném počtu. Účastníky výzkumu se tedy stali všichni mentoři, kteří v daném programu mentorsky doprovázejí. Jedná se o 3 muže a 1 ženu. Vybraní lektoři jsou lektoři ze dvou lektorských týmů, jednoho čtyřčlenného, jednoho pětičlenného. Všichni tito lektoři byli vybráni proto, že prošli alespoň dvouletým mentorským doprovázením ze strany mentorů-účastníků tohoto výzkumu. Je mezi nimi 5 mužů a 4 ženy. Z důvodu zachování anonymity účastníků výzkumu zde bližší údaje o jednotlivých účastnících neuvádíme.

S jedním lektorským týmem proběhla nejprve krátká ohnisková diskuze, na níž navázaly hloubkové rozhovory s jednotlivými lektory. U druhého lektorského týmu se nepodařilo z časových a místních důvodů ohniskovou diskuzi realizovat, proto proběhly „pouze“ osobní hloubkové rozhovory s jednotlivými členy týmu, ovšem tyto rozhovory byly doplněny o otázky a okruhy, které vzešly z ohniskové diskuze v prvním lektorském týmu.

Následné hloubkové rozhovory s mentory zahrnovaly i tematické okruhy, jež se objevily při rozhovorech s lektory. Prostředí, čas a délku jednotlivých rozhovorů jsme přizpůsobovali potřebám dotazovaných. Ohnisková diskuze a rozhovory probíhaly v období od prosince 2018 do dubna 2019. Nejkratší rozhovor trval 35 minut, nejdelší rozhovor 85 minut. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a poté přepsány a uloženy do zaheslované složky v počítači. Vzniklo 32 normostran kvalitativních dat, která byla podrobena analýze skrze otevřené kódování metodou tužka-papír. Kódům byly přiděleny kategorie a v poslední fázi výzkumného šetření došlo k interpretaci dat diplomantkou technikou vyložení karet.

¹³⁶ Gavora, 2000, s. 144.

Sama diplomantka je bývalou účastnicí programu Vytax a také mentorsky doprovázenou lektorkou. Průběh rozhovorů tedy usnadnila diplomantčina znalost kontextu. Uvědomujeme si, že osobní angažovanost diplomantky je v tomto výzkumu příležitostí i limitem. Skrze informace, jež však byli jednotliví aktéři ochotni díky vzájemným vztahům a důvěře poskytnout, je možné nahlédnout hlouběji do tématu. Uvědomujeme si, že někteří dotazovaní mohli kvůli propojenosti s diplomantkou mít naopak tendenci některé informace zatajit. O to důsledněji jsme dbali na dodržení etického rámce výzkumu a v celém průběhu výzkumu jsme se snažili následovat správné metodologické postupy. Diplomantka také prováděla cílenou sebereflexi, a to zejména při přípravě a realizaci rozhovorů, ale i při zpracování dat.

4.5.1 Etický rámec výzkumu

Účastníci výzkumu obdrželi informace o cílech výzkumu a jeho zaměření, rovněž byli ujištěni o zachování anonymity. Před ohniskovou diskuzí a osobními rozhovory jim byla zaslána základní struktura otázek. K podílení se na výzkumu nebyli účastníci nijak přemlouváni, tuto možnost přijali dobrovolně. Objevoval se u nich mimo jiné motiv podílet se na zkvalitňování mentorského doprovázení na daném programu.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon po ústním souhlasu dotazovaných, ti byli zároveň ujištěni o důvěrnosti získaných dat. Účastníci výzkumu byli informováni o tom, kdy záznam rozhovoru začíná, ale i kdy končí. Skutečná jména pak byla v prepisech rozhovorů nahrazena náhodně označeními lektor 1-9 a mentor 1-4, aby byla zachována anonymita. Byly změněny i další údaje, které by mohly vést k identifikaci dotazovaných (v citacích pohlaví účastníků výzkumu, jména dalších jedinců, některé časové a místní údaje apod.). Všem účastníkům bylo nabídnuto zaslání konečné podoby této diplomové práce.

4.5.2 Postup při výzkumu

V první fázi výzkumu byla shromážděna a prostudována literatura týkající se tématu výzkumu, ale také literatura metodologická. Poté proběhla analýza dokumentů o programu, jeho cílech a principech. Zároveň proběhla analýza zpětnovazebních otevřených dotazníků, jež v rámci programu vyplňovali mentoři, lektoři a účastníci programu po každém programovém setkání v uplynulých letech. Získané poznatky posloužily jako opora pro formulaci otázek pro účely předvýzkumu. Současně byla zvolena i metoda sběru a analýzy

dat. Následně proběhl předvýzkum formou ohniskové diskuze s lektorským týmem. Díky předvýzkumu pak byly lépe formulovány otázky do polostrukturovaných hloubkových rozhovorů, které měly být součástí samotného výzkumu. Další fáze výzkumu spočívala v samotném sběru dat, probíhaly tedy polostrukturované hloubkové rozhovory s mentory a lektory i ohnisková diskuze s lektorským týmem. Poslední fází byla analýza a interpretace dat včetně jejich převedení do finální podoby, jež je prezentována v této diplomové práci.

5 Analýza dat

V rámci první výzkumné otázky byly zjišťovány přínosy a negativa mentorského doprovázení, jak je vnímají jednotliví aktéři. Získané kódy byly utříděny do těchto kategorií: „přínosy pro program“, „přínosy pro lektory“ a „negativa pro vztahy mezi aktéry“. V rámci kategorie „přínosy pro program“ byly získány kódy: systémové vedení programu, předání zodpovědností. Do kategorie „přínosů pro lektory“ řadíme kódy: výchova a rozvoj lektorů, podpora lektorů. Jmenovaná negativa mentorského doprovázení jsme zařadili do sjednocující kategorie: „negativa pro vztahy mezi aktéry“. Tato kategorie obsahuje kódy: riziko překročení hranic ve vztahu, ukončení spolupráce.

Druhá výzkumná otázka se zabývá osobnostními a odbornými kompetencemi, jež jsou z pohledu aktérů mentorským doprovázením rozvíjeny. Získané kódy umožnily třídění do kategorií, které navazují na dvojí pojetí kompetencí ve výzkumné otázce. Vznikly tak dvě kategorie, a to: „rozvíjené odborné kompetence lektora“ a „rozvíjené osobnostní kompetence lektora“. Kategorie „rozvíjené odborné kompetence lektora“ zahrnuje kódy: dovednosti v sociální oblasti, organizační a manažerské dovednosti, využívání vhodných metod, forem a přístupů a znalost témat aktuálních pro mládež. Kategorie „rozvíjené osobnostní kompetence lektora“ zahrnuje kódy: stávání se zralou osobností, osobní sebereflexe, vnímavost, autentičnost a vztah s Bohem.

Třetí výzkumná otázka si klade za cíl popsat očima aktérů, jaké podoby mentorského doprovázení fungují jako rozvíjející, a jaké naopak. Současně hledá u lektorů a mentorů odpověď, proč myslí, že tomu tak je. Kódy získané v této oblasti byly zařazeny do shrnujících kategorií: „funkční stránky mentorského vztahu“, „funkční metody a formy mentorského doprovázení“, „nefunkční oblasti mentorského doprovázení“, „faktory efektivity mentorského doprovázení“. Kategorie „funkčních stránek mentorského vztahu“ zahrnuje kódy: otevřenost a autenticita, sebereflexe, důvěra, komunikace, hranice, ochota růst, láska a úcta a společný cíl. V rámci kategorie „funkční metody a formy mentorského doprovázení“ byly získány kódy: otevřená komunikace, pozitivní motivace, reflexe, partnerské rozdělení rolí, skupinový mentoring, učení se akcí, odbornost a profesionalita mentorů. Kategorie „nefunkční oblasti mentorského doprovázení“ obsahuje kódy: zpětná vazba zasahující do osobní roviny, špatná komunikace, rozdělení rolí, písemná zpětná vazba, stereotypy vedení. Do kategorie „faktory efektivity mentorského doprovázení“ řadíme kódy: míra ochoty učit se od druhých, míra

psychické stability lektorů, oddělení osobní a profesionální roviny mentorského doprovázení, kvalita mentorského vztahu, lektory vnímaná odbornost mentorů.

Pro lepší orientaci v získaných údajích nabízíme v příloze 1 přehlednou tabulku zkoumaných oblastí s vypsáními kategoriemi a k nim náležícími kódy.

Na všechny zkoumané otázky jsme hledali odpovědi jak u mentorů, tak u lektorů. Získané odpovědi obou skupin aktérů budou rozlišeny v rámci následné komplexní interpretace dat. Zvolili jsme pro ni formu souvislého výkladu. Jeho prostřednictvím budeme také postupně odpovídat na všechny výzkumné otázky a nabídneme bližší vysvětlení jednotlivých kategorií a kódů. Kategorie budou vždy tučně zvýrazněny a podtrženy, kódy budou zvýrazněny tučně bez podtržení.

5.1 Interpretace dat a zodpovězení výzkumných otázek

Zajímavým prvkem mentorského doprovázení na programu Vytax je fakt, že vedoucí programu se současně stali prvními mentory. Plnili tak tedy dvojí roli (nehledě na rozmanitost rolí, jež na sebe může brát mentor). Mentorské doprovázení bylo nejen nástrojem rozvoje lektorů, ale zároveň kontrolním mechanismem a součástí systému vedení programu. Odpovědi na to, jak se ona dvojakost rolí projevila skrze mentorský vztah na rozvoji lektorů, můžeme mezi řádky také hledat na následujících stránkách.

Z výzkumu vyplynulo, že mentorské doprovázení zavedli vedoucí programu se dvěma hlavními záměry. Jedním z nich bylo poskytnout novým lektorům programů pro mládež podporu a možnost se rozvíjet. Druhým bylo začít se systémovým vedením programů pro mládež, v jehož rámci by mimo jiné předali zodpovědnosti novým lektorům. Oba záměry jsou popsány např. v následujících citacích mentora 1: „...*chtěli jsme poskytnout psychologickou podporu lidem, kteří vedou. Chtěli jsme jim poskytnout větší jistotu.(...) ...snažili jsme se systémově nastavit fungování mládeže tak, aby nebylo závislé na osobě vedoucího, ale aby základní mechanismy fungovaly dál a aby mládež samu sebe zabezpečila tak, aby celé oddělení bylo víceméně životaschopné. Proto je nezbytné vychovat dostatek lidí, kteří budou schopni fungovat, rozvíjet své dary a kteří budou ve fungování důvěryhodní. Neseme zodpovědnost, a tohle byl způsob, jak mít věci pod kontrolou a zároveň to pustit dál.*“

V průběhu získávání odpovědí na otázku ohledně přínosů a negativ mentorského doprovázení se u účastníků výzkumu objevovaly vlastně odpovědi na to, zda se tyto záměry podařilo naplnit. Vůbec nejvíce byl zmiňován (všemi mentory a většinou lektorů) přínos

v podobě **výchovy a rozvoje lektorů**. Lektor 3 k tomu řekl: „*Naučil jsem se mnoho, práce s mládeží a zpětná vazba od mentorů i od zbytku týmu mi dala asi nejtvrďší a také nejvzácnější zkušenosti.*“ Mentor 2 se vyjádřil takto: „*Z odstupu doby vnímám, že to byl geniální tah pro výchovu nových vedoucích, protože si mohli přímo v praxi a hned osvojit dovednosti, které od nás postupně získávají. A díky tomu mohou vedoucí osobnostně i profesně růst.*“ Mentorka 3 uvedla o lektorech: „*Viděla jsem, jak se lidé posouvají, jak se vyvíjí jejich přístup a způsob myšlení.*“ Podobné odpovědi se objevovaly i u dalších účastníků. Lektorů přitom obvykle mluvili o svém rozvoji jako o prvním a hlavním přínosu, mentoři více vnímali jako podstatné i přínosy pro program. Z „**přínosů pro program**“ bylo primárně zmiňováno **systémové vedení programu** (všemi mentory a menší částí lektorů), přínos v podobě **předání zodpovědnosti** pojmenovali jen účastníci z řad mentorů. Mentor 2 např. shrnul přínosy pro program takto: „*Pro celý program Vytax byl mentoring velmi přínosný v tom, že systém přirozeně generuje nové vůdce s novým „drivem“, novými nápady a vylepšeními již delší dobu funkčního systému.*“

V rámci kategorie „**přínosů pro lektory**“ všichni aktéři často uváděli i přínosy v oblasti vzájemných vztahů a **podpory lektorů**. Např. mentorka 3 tuto oblast přínosů popsala takto: „*...vytváří bezpečný prostor, kde není špatně dělat chyby, kde mohu dostat konstruktivní zpětnou vazbu a učit se a kde vím, že na věci nejsem sama a někdo mi může nějak pomoci*“. Lektorů akcentovali podporu spojenou s bezpečím, kterou jim přítomnost mentorů poskytovala. Lektorka 4 uvedla: „*Mentoři byli bezpečím, štítem, místem, kam jsem se mohla obrátit s dotazy pro radu nebo pro zpětnou vazbu.*“ Každý z aktérů přirozeně popisoval zejména ty oblasti přínosů mentorského doprovázení, jež odpovídaly na jeho potřeby. Tuto tendenci sami účastníci výzkumu několikrát reflektovali. Faktem zůstává, že nejvýznamnějším přínosem v očích celé skupiny dotazovaných byl **rozvoj a výchova lektorů**. Skupina lektorů ho uváděla na prvním místě. Skupina mentorů oceňovala primárně systémový způsob vedení, který začal v souvislosti s mentoringem fungovat.

Zmiňovaná negativa mentorského doprovázení umožnila jejich kategorizaci označenou „**negativa pro vztahy mezi aktéry**“. Všechna uváděná negativa nějak souvisela se vzájemnými vztahy a s rizikem negativního dopadu mentorského doprovázení právě na tuto oblast. Téměř všichni účastníci výzkumu mluvili o **riziku překračování hranic ve vztahu**, nadpoloviční většina dotazovaných se vyjádřila v tom smyslu, že se toto riziko v nějaké podobě naplnilo. Překračování hranic účastníci chápali ve významu, kdy mentoři překročili nějaké hranice u lektorů, ale i naopak. Konkrétně bylo uváděno přebírání

vzájemných zodpovědností (ze strany lektorů i mentorů), obě skupiny vnímaly nějakou podobu manipulace (např. nátlak ze strany mentorů nebo manipulaci pocity ze strany lektorů), zmiňována byla nevyjasněná očekávání, nedůslednost v nastavování hranic. Ilustrujeme to na slovech lektorky 7: „...zpětně mi ty kroky přijdou hrozně malý, manipulativní, tlačeny někam, některý se mi třeba úplně nelíbily, někdy bych řekla, že jsem se nerozvinula, ale spíš podlehla nátlaku.“ Lektor 6 uvedl: „...kvůli tomu vztahu, co jsme měli, se podle mě nebál mě do toho tlačit, mělo to negativní dopad.“ Kromě negativa **rizika překračování hranic** se objevilo ze strany mentorů i negativum v podobě **ukončení spolupráce**. Mentor 2 k tomu řekl: „...s lektory jsme nenašli vždycky stejnou řeč – když lpěli na svých postupech a nebyli ochotní uznat svou chybu a lpěli na své bezchybnosti – s některými jsme museli ukončit spolupráci, což bylo zklamání nejen pro lektory, ale i pro mentory.“ I toto negativum jsme zařadili do kategorie **„negativa pro vztahy mezi aktéry“**, protože **ukončení spolupráce** bylo podle účastníků výzkumu spojeno s negativními emocemi z obou stran, ty pak mohly vzájemné vztahy poškodit a bylo třeba je zpracovat a vykomunikovat. Ve vztahu k uvedeným negativům naznačují jednotliví aktéři i cesty, kudy dál, aby se jejich výskytu dalo do budoucna předcházet. Tyto podněty uvedeme v závěru výkladu.

Jádro práce i výzkumu zkoumá rozvoj lektora, jenž je skrze mentorské doprovázení uskutečňován. Oblast mapovaná druhou výzkumnou otázkou zahrnuje konkrétní rozvíjené kompetence lektora. Nejprve si představme kategorii **„rozvíjené odborné kompetence lektora“**. Úplně všichni účastníci výzkumu kladli důraz na rozvíjené **dovednosti v sociální oblasti**. Nejčastěji byla uváděna spolupráce, a to ze strany lektorů i mentorů. Mentor 1 v té souvislosti řekl: „...myslím si, že mentoring naučil lektory spolupracovat. Domnívám se, že to je největší slabina dnešních mladých lidí, že jsou to individualisti a neumí spolupracovat. To byla asi největší práce, která začala Vytaxem.“ Lektor 1 uvedl: „Zcela klíčová pro mě byla práce v týmu, kde člověk musí odhodit veškeré masky a maximálně táhnout za jeden provaz.“ Lektorka 4 se ke spolupráci vyjádřila takto: „Naučila jsem se, že je dobře, když je tým vyvážený a jsou v něm rozdílní lidé, kteří se vzájemně doplňují.“ Druhá sociální dovednost v pořadí je co do počtu zmínek komunikace, již zdůrazňovali jako rozvíjenou primárně lektori. Stojí za zmínku, že mentor 1 k otázce spolupráce a komunikace dodal, že jde o nejpodstatnější kompetence, ale jsou také zároveň největší slabinou. „Myslím si, že v tom jsou asi největší slabiny. Ve schopnosti komunikovat a spolupracovat.“ Skupina lektorů zmiňovala ještě zvládání krizových situací a vnímavost vůči skupině účastníků i vůči lektorskému týmu. Lektor 6 k tomu řekl: „...naučil jsem se rozpoznat dobré řešení krizové situace, skupinové v

dané chvíli, aby to v tu chvíli bylo vyřešené v rámci skupiny účastníků co nejlépe.“ Lektorka 7 uvedla o vnímavosti vůči skupině: „...naučili mě, jak poznat, kdo ve skupině chce při diskuzi ještě mluvit, kdo se ošívá, koho se to silně dotýká, koho by bylo dobrý potom se na něco zeptat, zajít za ním, v tom mi to otevřelo oči, to jsme dřív neřešila.“ Další hojně lektory zmiňovanou skupinou odborných kompetencí jsou **organizační a manažerské dovednosti**. Jedná se zejména o kompetence související s vedením týmu, plánováním, oddělováním úkolových a vztahových záležitostí, důsledností, dodržováním časů atd. Lektor 2 k tomu dodal: „...mohl jsem dostat zpětnou vazbu na můj leadership, na organizaci, přípravu. Také celkově na fungování pracovního týmu jako takového.“ Neméně důležitou lektory zmiňovanou skupinou odborných kompetencí je **využívání vhodných metod, forem a přístupů**. Dle vlastních slov se lektoři naučili hlavně vybírat metody vhodné pro cílovou skupinu mládeže, ale také se naučili znát a aplikovat metodu zážitkové pedagogiky. Specificky uváděli, že se posunuli v oblasti přípravy her či v umění vést reflexi. Lektorka 7 uvedla: „Mě napadá ještě zážitkovka, že jsem se naučila ty principy, viděla způsoby, formy a metody, jak se to dá dělat a to se mi vrylo do paměti a teď mi to v životě automaticky naskakuje.“ Za zmínku stojí ještě jedna odborná kompetence, již zdůraznil jeden mentor a tři lektoři. Jde o **znalost témat aktuálních pro mládež**. Lektoři upřesňují, že tuto znalost rozvíjeli četbou, prací se zdroji i skrze hlubší osobní porozumění tématům.

Kategorie **„rozvíjené osobnostní kompetence lektora“** obsahuje také jednu skupinu kompetencí, jež byla popsána úplně všemi účastníky výzkumu. Tuto skupinu jsme označili kódem **stávání se zralou osobností**. Máme tím na mysli práci na sobě, rozvoj, získávání psychické stability. V této oblasti převládaly zmínky o zodpovědnosti, zejména ze strany mentorů, často byla zmiňována oběma skupinami aktérů i práce na sobě jako ochota se měnit k lepšímu a něco pro to dělat. Např. mentor 1 řekl: „...především jsme se snažili, aby lidi začali být aktivní a převzali zodpovědnost ve svých oblastech. To si myslím, že se povedlo a za tu dobu, co mentoring funguje, tak všichni lektoři postoupili o velký kus dál.“ Sami lektoři ještě hovořili o rozvoji svého potenciálu, získávání psychické stability a vyrovnávání se se selháním. Druhou nejvíce zmiňovanou rozvíjenou osobnostní kompetencí lektora je **osobní sebereflexe**. Míjíme tím být otevřený zamýšlení se nad sebou samým a přijímat zpětnou vazbu. Jak uvedla lektorka 9: „Pomohlo mi to reálněji, tedy pokorněji, ale také sebevědoměji, vidět samu sebe.“ To se lektorům díky mentorskému doprovázení dařilo lépe z pohledu všech mentorů, ale i nadpoloviční většiny lektorů. Skupina lektorů ještě hojně zmiňovala rozvoj vlastní **vnímavosti**. Rozváděli to jako lepší rozpoznávání potřeb jednotlivců, umění vycítit,

kdy je zapotřebí být tvrdší, a kdy naopak laskavější. Objevila se i zmínka o lepší **vnímavosti** vůči sobě samému a svým potřebám. Několik lektorů akcentovalo ještě rozvoj v oblasti **autenticity** – mluvili o schopnosti být lidšší, svobodnější, „sví“. Slovy lektorky 4: „...je potřeba si to předělat tak, aby mi to bylo vlastní a zároveň to neslo stejnou informaci – a tím jsem byla schopná předat to účastníkům s vášní, ne z povinnosti.“ Poslední zmíněná osobnostní kompetence je **vztah s Bohem**. Třetina lektorů zaznamenala reálnou pozitivní změnu v tomto vztahu díky mentorskému doprovázení. Jejím konkrétním projevem bylo např. odevzdávání se Bohu v rámci realizace programu.

Víme už tedy, jaké kompetence byly u lektorů díky mentorskému doprovázení rozvíjeny. Dalším smysluplný postup vidíme v odhalení, jak a proč k rozvoji došlo. Třetí výzkumná otázka proto zkoumá funkční a nefunkční stránky mentorského doprovázení očima aktérů, ale snaží se pojmenovat i jednotlivé faktory efektivity mentorského doprovázení. Aktéry široce popisovanou oblast toho, co fungovalo, jsme rozdělili do dvou kategorií, z nichž první se zaměřuje na **„funkční stránky mentorského vztahu“**. Tím myslíme všechny charakteristiky mentorského vztahu, které mentoři a lektori popisují jako fungující, tedy pozitivně podněcující rozvoj lektora. Na nadpoloviční většině z níže uvedených charakteristik se shodli téměř všichni účastníci výzkumu. První uváděná funkční stránka mentorského vztahu podle všech mentorů a většiny lektorů je **otevřenost a autenticita**. Lektorka 7 řekla v té souvislosti o mentorech: „...byli chybující a bylo to vidět, neskrývali to, uměli to přiznat, omluvit se, nehráli si na dokonalý přede mnou, to mi pomohlo, přijímat, že jsou to taky lidi a ne dokonalí bohové.“ Z úst mentorů i lektorů zaznívalo, že oboustranná otevřenost byla nutným základem mentorského vztahu, a to zejména pokud byla spojena s lidskostí a autenticitou, opět u obou stran. Mentor 2 popsal jako důležité ve vztahu s lektory „...být jako mentor transparentní ve svých motivech, hovořit o svých výhrách i prohrách.“ Podle lektorky 9: „...na tom vztahu fungovalo, když jsme mohli být sami sebou, na nic si nehrát. Já jsem člověk, ty jsi člověk, tak nějak. A můžem se navzájem úplně otevřít, a ten vztah to přesto nenaruší.“ Další podstatnou funkční stránkou mentorského vztahu je **sebereflexe**, opět podle všech mentorů a většiny lektorů. Jde o schopnost přijmout zpětnou vazbu, ochotu zodpovídat si ve vztahu i nepříjemné otázky i odvahu podívat se pravdivě sám na sebe prostřednictvím introspekce. Podle mentorky 3 šlo o to „...poznat sám sebe takového, jaký jsem, přijmout se a počítat s tím při spolupráci a ve vztazích.“ O vlastním rozvoji v té souvislosti mluvil mentor 4: „Samozřejmě mně to pomohlo s bojem se svými nedostatky a hrozbami, s hodnotovým žebříčkem, s vlastními výzvami a zápasy, které si dlouhodobě vedu.“

Funkční stránka mentorského vztahu, jež byla akcentována hlavně lektory, je **důvěra**. Jedná se o vzájemnou důvěru ve vztahu, ale i o důvěryhodnost mentora pro lektory. Pro lektory byla podstatná i důvěra, kterou v ně měli mentoři. Slovy lektora 8: „...že mi byla dána důvěra, že na to v jejich očích mám.“ Za funkční označili vzájemnou důvěru i dva z mentorů. Mentor 1 k důvěře řekl: „Tak jako v jakémkoli jiném vztahu, je naprostý základ důvěra. Mentor musí být schopný důvěřovat tomu týmu, že mu naslouchají, že ho berou vážně, že jim jde o věc. Naprosto totéž, lektor musí důvěřovat mentorovi, že rozumí své věci, že je bere vážně, že jim věří, že jim říká všechno.“ Podle poloviny lektorů a jednoho mentora fungovala dobře také **komunikace**. Lektor 4 uvedl: „Dobře fungovaly vztahy a díky tomu i komunikace.“ Mentor 1 označil komunikaci na jednu ze základních vztahových dovedností: „Hrozně důležité je zvládání základních vztahových dovedností. Schopnost konstruktivní komunikace, spolupráce.“ Na tu navazuje další funkční stránka vztahu, a to **hranice**. Funkčnost zdravě, svobodně a partnersky nastavených hranic pojmenovali mentoři i lektoři. Mentor 2 řekl k hranicím: „...důležité bylo dávat svobodu ve vztazích i spolupracovat při zachování předem nastavených hranic.“ Lektor 6 se vyjádřil k jasně nastaveným pravidlům: „Nastavení pravidel jsem vnímal jako důležité, pro mě byla důležitá informace, že pokud něco pokazím, ponesou zodpovědnost oni, nebo já.“ Jako funkční stránku vztahu označili mentoři i **ochotu** lektorů **růst**. Mentor 2 to shrnul: „Lidé rostli, když chtěli růst. Pak byli schopní unést své prohry, tápání, zklamání...“ Stejnou funkční stránku vztahu zmínil i jeden lektor, ten ji ovšem ocenil naopak u mentorů. Několik lektorů považovalo za hlavní funkční stránku vztahu vzájemnou **lásku a úctu** mezi mentorem a lektorem. To se projevovalo dle účastníků výzkumu např. v sounáležitosti či v oboustranném přijetí. Lektor 2 dodal ke vzájemné lásce: „Důležitou stránku je pro mě vědomí, že mě ti lidé mají rádi a nedávají zpětnou vazbu proto, aby ponižovali, ale za účelem společného růstu.“ Tím se dostáváme k poslední vícekrát zmíněnou stránkou mentorského vztahu, jež fungovala. Jedná se o **společný cíl**. Mentoři i lektoři uvedli, že mohlo jít o cíl v oblasti rozvoje lektora, nebo i o cíl související s programem. Lektorka 9 viděla ze strany mentorů jako klíčové: „že jim jde jako nám o společnou věc – něco nového účastníky naučit, povzbudit je, motivovat, vést.“

Pro úplný obrázek o tom, co při mentorském doprovázení dobře fungovalo, si představíme ještě kategorii **„funkční metody a formy mentorského doprovázení“**. V této kategorii lze identifikovat tři nejčastější a nejvíce akcentované formy, a to: **otevřenou komunikaci, pozitivní motivaci a reflexi**. Shodovali se na nich všichni mentoři a vždy i více než polovina lektorů. Často byly tyto formy uváděny dohromady (např. otevřená, pravdivá

komunikace, která je ale spojená s pozitivní motivací a pochvalou ze strany mentora). Mentor 1 uvedl: „*Velmi dobře fungovalo předávání zkušeností, pozitivní motivace, pozitivní zpětná vazba.*“ Mentor 2 doplnil, že důležitá byla „*...naprostá předem domluvená otevřenost v příjemném i nepříjemném...*“ Reflexe (jako zpětná vazba mentorů pro lektory a lektorské týmy) fungovala podle lektorů i mentorů zejména tehdy, pokud byla spojena s pozitivní motivací a byla naprosto otevřená. Mentor 1 řekl k reflexi ze strany mentorů toto: „*...fungovalo poskytovat zpětnou vazbu a poskytovat ji pokud možno naprosto pravdivě a vyváženě. Jak individuálně, tak skupinově. Prostě v co nejširší míře poskytovat zpětnou vazbu na veškerý procesy, které probíhají a na veškerou vztahovou dynamiku, která probíhá.*“ Všechny tři způsoby se tedy prolínaly, vzájemně doplňovaly a tvořily dohromady základ toho, co fungovalo a neslo ovoce. Velmi dobře podle všech mentorů a necelé poloviny lektorů fungovalo i **partnerské rozdělení rolí**, tedy jasné a rovnocenné určení zodpovědností jednotlivých lektorů. Stejně tak fungovalo partnerství mezi lektory a mentory. Jak řekl lektor 5: „*Pomáhalo to, že mentor není nadřizený, ale partner. Člověk, který dělá chyby stejně jako já a můžu ho vnímat přínosně pro svou věcnou část.*“ Mentor 4 se vyjádřil v podobném duchu: „*Partnerský přístup, aby sdělení pozorování supervizora nebyla danost, ale příležitost pro hledání, komunikaci jak vylepšit společnou stavbu. Aby role, v kterých fungujeme, nebyly překážkou pro přátelství a jeho růst.*“ Efektivní byl i **skupinový mentoring**, tedy mentorování celé skupiny lektorů současně. **Skupinový mentoring** podle lektorů fungoval konkrétně na přípravných víkendech nebo při týmových poradách. V té souvislosti byly některými lektory zdůrazňovány skupinové reflexe. Lektor 8 uvedl: „*Ta reflexe ve skupině byla víc na profesionální úrovni.*“ Funkční bylo podle celého jednoho z lektorských týmů projít společnou sebereflexí hned, začerstva. Lektorka 7 v té věci uvedla: „*...ideálně na té společné poradě hned po aktivitě, to bylo super, vlastně u všech mentorů jsem měla zkušenost s tím, že líp se mi přijímala zpětná vazba od nich ve skupině.*“ V návaznosti na to dodejme, že pro většinu lektorů a dva mentory bylo užitečné **učení se akcí** – tzn. např. učení se díky krizovým situacím skrze prožitek vlastních selhání a poučení z chyb a učení se z výzev, které lektori museli překonávat. Dle slov mentora 4: „*...zkusili si role a výzvy, na které by si netroufli nebo ke kterým by se ani nedostali a naučili se nové věci a následně je hned učili další.*“ Svě místo mělo v této oblasti i sociální učení se skrze vzory (mentory) přímo v akci. Lektor 8 řekl o mentorech: „*Viděl jsem, že to, co dělají, funguje, tím pádem tam byla ta důvěra a byl jsem ochotný to dělat podle nich.*“ Na učení se akcí navazuje poslední častěji zmiňovaný funkční prvek mentorského doprovázení, kterým je **odbornost a profesionalita**

mentorů. Ta mohla mít formu předávání vlastních zkušeností nebo profesionálních pohledů na věc. Patří k tomu podle lektorů i kvalitně připravené odborné materiály.

Z toho, co naopak účastníci výzkumu považovali za „**nefunkční oblasti mentorského doprovázení**“, vystupuje do popředí **zpětná vazba zasahující do osobní roviny**. Lektorka 7 k tomu řekla: „*Když jsme byli jeden na jednoho, tak to hodně zasahovalo do osobní roviny, hodně hodnotili, jaká jsem já a co je na tom dobře a špatně.*“ Lektor 4 to shrnul takto: „*Negativní je vše, co počíná nevyžádanou radou a hodnocením lidskosti, osobnosti oproti výkonu.*“ Otázka nevyžádané zpětné vazby se objevila mimo jiné při ohniskové diskuzi s týmem lektorů a stala se horkým tématem debaty. Bylo znát, že pro lektory jde o tematiku stále emočně zabarvenou a živou. Další prvek nefunkčnosti byla **špatná komunikace**. Lektori doplňují v této souvislosti svou špatnou informovanost, mentoři hovoří o nedůslednosti ze své strany. Obě skupiny zmiňují nevykomunikované vzájemné hranice. Lektor 3 shrnuje: „*Pokud se něco nepovedlo s přáteli, kteří mi dělali mentory, tak to bylo většinou z důvodu špatných informací, nebo pod tlakem emocí.*“ Mentor 4 označil za nefunkční: „*...osobní ublíženosti, nekomunikaci, apod.*“ Ještě jedna podoba zpětné vazby mentorů lektorům se lektorům zdála nefunkční, a to **písemná zpětná vazba**. Zejména tehdy, kdy mohla být místo ní zpětná vazba osobní, ale z nějakého důvodu ji nahradila např. e-mailová komunikace nebo dopis. Slovy lektora 2: „*Poté dávali zpětnou vazbu například e-mailem nebo telefonicky, což ale nebyl ten nejlepší způsob. Nejlepší je podle mého „z oka do oka“.*“ Lektor 6 viděl jako problematické hledisko formy i času: „*...já jsem ten člověk, co to třeba za měsíc v psané formě pro mě byla spíš fakta a už to nemělo takový přínos jako osobně v tu chvíli.*“ Část lektorů vyhodnotila jako kontraproduktivní zpětnou vazbu od mentorů lektorům formou osobního dopisu v závěru programu. Lektorka 7 se vyjádřila jednoznačně: „*Určitě bych vynechala ten dopis na konci nebo bych ho úplně změnila, to bylo celý špatně, ta forma a i ten obsah.*“ Mentoři i lektori zmiňují ještě jednu nefunkční oblast, a to **stereotypy vedení**. Kupodivu jde například o pozitivní stereotypy ze strany mentorů. Lektori popisují situaci, kdy mentoři měli tak vysoká očekávání od jednoho týmu, že je to vedlo k určité zaslepenosti. Někteří mentoři u sebe reflektují stereotypizaci způsobu vedení skupin, jež jim zabránila vidět, co by potřeboval aktuální tým lektorů. Mentor 4 zmiňuje ještě úplně jinou oblast stereotypů, která mohla být pro rozvoj omezující. „*V mém případě je to i věkový rozdíl, který se může stát překážkou a zdí, protože se lektori nezbaví stereotypů, které mají ke starším.*“

Už v rámci výčtu funkčních a nefunkčních prvků mentorského doprovázení se objevovaly náznaky toho, proč něco fungovalo a něco naopak. Výzkumné šetření odhalilo jednotlivé „**faktory efektivity mentorského doprovázení**“, které si nyní představíme. Prvním a nejvíce uváděným faktorem je **míra ochoty učit se od druhých**. Obecně vzato, podle toho, do jaké míry byli účastníci mentorského doprovázení otevřeni jiným pohledům a ochotni sami sebe měnit, do takové míry se rozvíjeli navzájem. Mentorka 3 k tomu řekla: „...jako důležitou vnímám snahu a ochotu komunikovat na obou stranách, pokoru, a ochotu učit se od druhých, chtít na sobě pracovat.“ Druhým faktorem efektivity je **míra psychické stability lektorů**. Na tomto faktoru se shodli mentoři, ale v rámci sebereflexe i více než polovina lektorů. Podle nich rozvoji bránila nedostatečná sebehodnota lektorů, neschopnost zpracovat emoce, vztahovačnost. To se projevovalo ve vzdorovitém postoji, jenž někdy vyústil v bezvýsledný konflikt. Pohled mentorů by se dal shrnout komentářem mentora 1: „Ti lidé to brali už jako útok na svoji osobní integritu, svoji osobnost. Takže to nebylo přijato.“ Rozvoji lektorů skrze mentoring naopak pomáhala jejich psychická stabilita, ukotvenost, určitý odstup a pokora. O tom mluví např. lektorka 5: „Naučila jsem se, že když něco nezvládnou, v něčem selžou, nevyprávějí to o mojí hodnotě a supervizoři mě mají pořád stejně rádi. Je důležité se z toho poučit a příště to udělat jinak, ne se v tom zacyklit.“ Kontroverzním faktorem efektivity je téma **oddělení osobní a profesionální roviny** mentorského doprovázení. Toto téma bylo hojně diskutováno zejména v ohniskové skupině týmu lektorů. Většina všech lektorů vidí jako pozitivní (až pro vlastní rozvoj nezbytné) tyto dvě roviny oddělovat. Jsou ale i tací, pro něž jedno bez druhého nemůže dost dobře být. Uveďme pohledy obou názorových skupin. Lektorka 7 řekla: „...jako mentoři právo na zpětnou vazbu měli, ale ne na osobní rovině, to bylo zasažení do soukromí.“ A doplnila: „Najednou jsme narazili na něco, jako kdyby začali mě mentorovat v mém osobním životě – a to mi bylo nepříjemné.“ Lektor 8 uvedl vlastní příklad pro pochopení: „Když řeknou: Jsi dobrý člověk, ale výkon byl blbý. Na co mi je, že jsem dobrý člověk, oproti tomu, že něco dělám blbě. Stačilo by zůstat v profesionální rovině – děláš to blbě, dělej to jinak.“ Lektor 4 uvedl: „Připouštěl bych spíše větší rezervovanost, která učí, nedotýká se.“ V rámci opačného názorového spektra se vyjádřil např. lektor 6: „...pomáhalo mi, že tam pro mě osobně byl jako podpora, ne jako mentor, ale jako osoba, díky tomu vztahu, který máme, bylo na škodu, kdyby tam ten osobní vztah i v rámci odborného mentoringu nebyl.“ Vyvážený pohled v té věci nabídl lektor 2: „Myslím si, že je velmi podstatné ve vztahu lektor/mentor dát osobní rovinu stranou a učit se,

že to není kritika mé osoby, mé hodnoty, ale zpětná vazba za účelem zlepšení předávaného, zlepšení dovedností a schopností. “

Nesporným faktorem efektivity je z pohledu některých lektorů i mentorů **kvalita mentorského vztahu**. Spíše byl zmiňován negativní potenciál tohoto faktoru. Například v souvislosti s tím, že kde není ve vztahu vzájemná důvěra a vztah, nefunguje nic (tento názor sdíleli mentoři i lektoři). Posledním faktorem efektivity mentorského doprovázení je **lektory vnímaná odbornost mentorů**. Pokud lektoři vnímali, že mentoři jsou opravdu zkušenými odborníky ve svých oborech, kteří už mají něco za sebou, byli ochotni jim více naslouchat a přijímat jejich metody. Lektor 2 použil tento popis: *„Funkční je i viditelná profesionalita a předchozí zkušenost. Když vím, že ti lidé již mají něco za sebou, nejen v životě, ale i profesně, mohu si jich vážit a jejich zpětná vazba je pak pro mě o to cennější. “* Pro některé lektory hrálo roli to, jestli prokazovali mentoři svou odbornost sdílením zdrojů předávaných informací. K nim patřila lektorka 7, jež řekla: *„Měl zdroje a dával je k dispozici, díky tomu jsem věděla, odkud čerpá a mohla jsem se na to sama podívat a pro mě potom bylo lehčí těm informacím důvěřovat, přišly mi víc ověřené. “*

Účastníci výzkumu se vyjadřovali i k tomu, co by bylo v jejich očích dobré při další praxi změnit, a co naopak zachovat. Uveďme alespoň stručné shrnutí nejčastějších námětů. V souvislosti s tím, co vylepšit, se zejména ze strany mentorů objevoval nejčastěji požadavek na vytvoření jednotné koncepce mentorského doprovázení a zpracování metodických podkladů programu. Mentorka 3 to okomentovala: *„Bylo by dobré pracovat koncepčněji co do obsahu mentoringu a možná také připravit nějakou metodiku pro práci na programu Vytax, která by byla vodítkem jak pro členy týmu, tak pro mentory. “* Mentor 1 přidal svůj názor v této podobě: *„Bylo by dobré trochu více metodicky podchytit působení mentora. Aby přeci jen, když už je někdo mentor, existoval nějaký standard, co by v každém případě měl udělat, jak by se měl chovat, tak, aby byly menší výkyvy. Směřovat k profesionalizaci. “* U lektorů se občas objevoval požadavek na více projevů pozitivní motivace ze strany mentorů. Lektorka 7 uvedla: *„Potřebovala bych víc pochvaly, jsem ten člověk, že čím mě víc člověk chválí, tím dělám věci líp, takže zaměřit se na pochvalu a projevit mi víc důvěry, dovolit mi být víc kreativní a tvůrčí. “* Nejistota zaznívala při zmínkách o dvojakosti rolí mentorů, kteří byli zároveň vedoucími programu. Lektorka 7 uvažovala takto: *„...kombinace těch rolí byla těžká, tvůrce materiálu, vedoucí projektu, mentor, spervizor, můj osobní pastor, kamarád, jak to na mě mohlo působit? Nevím, jak to udělat jinak, přijde mi to jako velký riziko a velká otázka, možná si tohle uvědomit a zhodnotit to riziko, co to mohlo přinést a co to mohlo*

zhoršit. “ Z toho, co by mělo zůstat zachováno, byly akcentovány dobré vztahy, supervize mentorů a mentorské doprovázení jako takové. K supervizi mentorů se vyjádřil mentor 1: „Pokud je dobře fungující procesní a vztahová supervize v týmu, tak i když ti lidé nejsou úplně nejdokonalejší, tak to neskutečně dobře doplní jejich slabiny. Hrozně moc to posune vše, co se děje, dopředu.“ Ke vzájemným vztahům v týmu lektorů a mentorů promluvil např. lektor 2: „Rozhodně bych zachoval nadstandardní vztahy v tomto týmu, protože byla opravdu radost se setkávat, plánovat a realizovat víkendy. Myslím si, že se z některých stali přátelé na celý život.“ Mentorské doprovázení lektorů by v nějaké podobě při programu Vytax zachovali všichni mentoři i většina lektorů. Lektor 3 shrnul celý rozhovor slovy: „Myslím, že se je to nastavené velmi dobře a není třeba nic zásadního měnit. Celý koncept se mi líbí a myslím, že nese své ovoce a Bůh se k tomu přiklání.“

5.2 Závěrečné shrnutí a zodpovězení hlavní výzkumné otázky

Všichni účastníci výzkumu se shodli na jednoznačném přínosu mentorského doprovázení pro rozvoj lektorů. Stěžejní bylo v průběhu mentorského doprovázení intenzivní rozvíjení dovedností v sociální oblasti (spolupráce, komunikace, zvládání krizí). Dařilo se to zejména skrze skupinový mentoring a prožitek spolupráce v akci v rámci týmu i se skupinou účastníků. V osobnostní rovině bylo významné, že se lektori v rámci práce na sobě stávali zralými osobnostmi a dle některých mentorů v tom udělali úplně všichni lektori obrovský krok kupředu. Dařilo se to zejména prostřednictvím poctivé sebereflexe a díky ochotě se učit a rozvíjet. Sebereflexe a reflexe byla u mentorů i lektorů často skloňovaným pojmem a ve všech rovinách mentorského doprovázení hrála významnou roli. Zejména skrze sebereflexi probíhal rozvoj jedinců. Díky skupinové reflexi se dařilo učit se spolupráci v týmu a posouvat se společně. Funkční byla z obou stran jednoznačně také naprostá otevřenost a autenticita – v mentorském vztahu i v rámci volených metod mentorského doprovázení. Klíčovou roli pro mentorský vztah i pro efektivní doprovázení hrála oboustranná důvěra.

Mentoři ovlivňovali pozitivně rozvoj lektorů zejména svou lidskostí a otevřeností, schopností sebereflexe, důvěrou v lektory a jasnou, partnerskou komunikací. Z metod a forem, jež používali, fungovaly ty, které byly spojeny s pozitivní motivací – s pochvalou, oceněním, péčí o lektory. Časné, osobní a nejlépe skupinové reflexe měly mnohem lepší efekt než písemná zpětná vazba nebo nevyžádaná zpětná vazba zasahující do osobní roviny. Velmi efektivním prvkem mentorského doprovázení bylo učení se akcí. Rozvoj lektorů podněcovaly

ze strany mentorů i projevy partnerství, rovnocennosti, dobré vymezení hranic, rolí a zodpovědností. Vyplatilo se akcentovat u sebe ochotu učit se od druhých, a to u lektorů i mentorů. U lektorů vliv mentorského doprovázení hodně umocňovala a někdy dokonce podněcovala základní míra jejich psychické stability.

Riziko mentorského doprovázení vůči rozvoji lektorů spočívalo v překračování hranic ve vztahu. Lektori i mentoři v té souvislosti vyhodnotili jako rizikovou zejména zpětnou vazbu zasahující do osobní roviny nebo nevyžádanou kritiku. Konflikty a rozdílné pohledy v rámci mentorského doprovázení někdy vedly až k ukončení spolupráce. Kontroverzní se ukázala být otázka oddělení osobní a profesionální roviny v rámci mentorského doprovázení. Většina lektorů vidí jako dobré osobní a profesionální roviny zásadně oddělit, někteří lektori a mentoři kladou důraz spíše na nutnost změny přístupu. Ta by měla spočívat v tom, začít vnímat osobní vztah jako potenciálně užitečný prvek mentoringu, jenž zároveň nejde od profesionálního přístupu nikdy úplně oddělit. Řešení by mohlo spočívat v důslednějším nastavování hranic z obou stran. Dále by řešením mohlo být vědomé zahrnutí osobní roviny vztahu do mentoringu, které by ovšem mělo být spojeno se zralejším zacházením s ní. Vhodnou cestou by podle účastníků výzkumu mohlo být tuto roviny oboustranně reflektovat v rámci neustálé otevřené, partnerské komunikace.

5.3 Závěrečný přehled výsledků výzkumu:

Co nejvíce pozitivně ovlivnilo rozvoj lektorů při mentorském doprovázení:

- Vzájemná otevřenost, autenticita a otevřená, partnerská komunikace v mentorském vztahu;
- Pozitivní motivace a podpora ze strany mentorů;
- Reflexe a sebereflexe, zejména v osobní skupinové formě a skrze skupinový mentoring;
- Důvěra, láska a úcta v rámci vzájemných vztahů lektorů a mentorů;
- Ochota lektorů i mentorů učit se od druhých;
- Učení se akcí;
- Oboustranně nastavené hranice, dobré rozdělení zodpovědností a rolí;
- Psychická stabilita lektorů.

Co nejvíce negativně ovlivnilo rozvoj lektorů při mentorském doprovázení:

- Překračování hranic ve vztahu mentor-lektor a naopak, nejasné hranice či různé podoby manipulace z obou stran;
- Zpětná vazba od mentorů směrem k lektorům zasahující do osobní roviny;
- Špatná komunikace na obou stranách;
- Psychická labilita lektorů;
- Faktory spojené se spojováním osobní a profesionální roviny mentorského doprovázení.

Díky mentorskému doprovázení byly u lektorů rozvíjeny hlavně tyto oblasti:

- Oblast sociálních dovedností, zejména spolupráce, komunikace, zvládání krizí;
- Zralost osobnosti a s ní spojená psychická stabilita;
- Osobní sebereflexe a vnímavost vůči sobě i okolí;
- Organizační a manažerské dovednosti, např. vedení týmu, práce v týmu, důslednost, zodpovědnost;
- Využívání metod, forem a přístupů vhodných pro práci s mládeží, např. metody zážitkové pedagogiky.

6 Podklady pro praxi

Aby byla naše výzkumná zjištění opravdovým přínosem pro dané prostředí, nabízíme ještě stručné shrnutí konkrétních doporučení pro budoucí praxi mentorského doprovázení lektorů programu Vytax. Vycházíme zejména z výsledků výzkumu, část doporučení ale navazuje i na poznatky z teoretické části práce.

6.1 Doporučení pro praxi mentorského doprovázení lektorů programu Vytax:

- Zachovat mentorské doprovázení jako takové.
- V mentorském vztahu stavět na vzájemné otevřenosti, autenticitě, partnerské komunikaci a dobře nastavených hranicích.
- V mentorském vztahu oboustranně pečovat o vzájemnou důvěru, lásku a úctu.
- Akcentovat lidskost a schopnost sebereflexe u mentorů, ale i u lektorů.
- Akcentovat pozitivní motivaci, podporu a péči ze strany mentorů.
- Posílit u mentorů schopnost pozitivně, a přitom jasně formulovat kritiku. Vyvarovat se přílišné kritiky či vyjadřování zklamání.
- Posílit u mentorů schopnost reagovat na potřeby lektorů.
- U lektorů i mentorů dbát na dobré rozdělení zodpovědností a rolí.
- U nových lektorů a mentorů vyhledávat ochotu se učit od druhých.
- U mentorů i lektorů zamezit jakékoliv cílené manipulaci.
- Vynechat nevyžádanou zpětnou vazbu od mentorů, která zasahuje do osobní roviny.
- I nadále využívat skupinového mentoringu a dalších skupinových forem včetně skupinových reflexí a sebereflexí.
- I nadále se učit akcí a co nejvíce společně.

- Vytvořit jednotný koncept mentorského doprovázení, nejlépe jako součást systémové metodiky programu Vytax.
- Pokračovat v procesní a vztahové týmové supervizi mentorů.
- Vnést do procesu mentorského doprovázení více profesionality.
- Reflektovat dvojakost rolí mentorů (vedoucí programu = zároveň mentor) a její vliv na rozvoj lektorů.
- Reflektovat otázku oddělení osobní a profesionální roviny v rámci mentorského doprovázení¹³⁷.
- Více dbát na rozvoj lektorů v těchto klíčových oblastech: znalost pedagogiky a psychologie, speciální znalosti a vědomosti, znalost křesťanských principů, Bible, umění pracovat s motivací.

6.2 Podklad k vypracování metodiky pro lektory církevních sociálně výchovných programů pro mládež

Druhá část podkladů pro praxi obsahuje shrnutí teoretických poznatků 2. kapitoly práce, které může sloužit jako podklad pro zpracování metodiky církevních sociálně výchovných programů pro mládež za účelem rozvoje lektorů.

Lektor církevní sociálně výchovné práce s mládeží a jeho rozvoj – shrnutí

Pro komplexní obrázek lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží nabídneme nejprve postupně shrnutí všech perspektiv, kterými jsme ve 2. kapitole práce na lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží nahlíželi. Poté nabídneme popis jednotlivých klíčových požadavků, které jsou na něj při dané činnosti kladeny. Nejprve uvádíme stručný koncepční popis církevní sociálně výchovné práce s mládeží ve volném čase.

Mělo by jít o výchovnou činnost dobrovolnou, mladými lidmi svobodně volenou, činnost, která přináší radost, rozvíjí osobnost, ale dává i příležitost k odpočinku. Výchovné aktivity by měly být pro účastníky zajímavé a přitažlivé. Církevní sociálně výchovná práce s mládeží by měla plnit funkci výchovně-vzdělávací a sociální, ale také funkci zdravotní a

¹³⁷ Jako příspěvek k diskuzi doporučujeme např. odborné zamyšlení, které k tématu nabízejí ve své publikaci NAKAMURA, J., SHERNOFF, D. J., 2009, s. 213-215.

preventivní. Jejimi hlavními cíli by mělo být: 1) naučit se hospodařit s volným časem – a to v perspektivě křesťanských hodnot, 2) dosáhnout lidské a duchovní zralosti. Od toho by se měly vždy odvozovat cíle konkrétní, dílčí. Ty by měly vycházet z poslání a cílů organizace, kde výchovná činnost probíhá, dále z osobnosti vychovávaného, ale i ze znalosti účastnické skupiny, z podmínek výchovy a z plánované činnosti. Obsahem výchovy by měla být zejména témata aktuální pro mladé, která jsou nahlížena v biblické perspektivě a pojímána co nejvíce osobně. Výchovná činnost by měla splňovat podmínku aktivity a klást důraz na metody, jež zapojují účastníky. Při tom všem by měl hrát roli osobní příklad lektora. Všechno by mělo být prodchnuto vhodnou motivací. Jednotlivé aktivity by měly být pestré, citlivě volené, jejich součástí by měl být častý sociální kontakt i prostor pro seberealizaci účastníků. Časté by mělo být zařazování skupinových metod i využívání mimovýchovných vlivů.

Shrnutí – Lektor z perspektivy sociální pedagogiky

Perspektiva sociální pedagogiky nabízí pro pochopení požadavků kladených na lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží základní obecný rámec. Lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží vidíme jako takového sociálního pedagoga, jenž působí na mládežníky zejména v rovině rozvojové. Vedle samotného vedení výchovného procesu však může přicházet do kontaktu a rozvíjet spolupráci s rodiči mládežníků, ale také s dalšími pracovníky s dětmi a mládeží. Jeho činnosti a aktivity jsou pestré, v kontextu naší práce půjde většinou o volnočasové působení, které může mít rozličné specifické podoby. Kromě toho lze předpokládat, že je tento lektor i organizátorem, manažerem, tím, kdo může tvořit projekty a metodické materiály. Z toho vyplývají i konkrétní kompetence. Jádrem je zejména *partnerský, respektující a přijímající vztah* mezi lektorem a jeho svěřencem. Stejně tak jako mezi lektorem a vychovávaným, měly by *dobré vztahy* panovat i na pracovišti a v lektorských týmech, či v rámci spolupráce s lokalitou, kde činnost probíhá.

Sociálně výchovný pohled obohacuje obecnější sociálně pedagogické pojetí o výraznější sociální zaměření. To se projevuje častější *prací se skupinami*, ať už vrstevnickými, či komunitami, popřípadě s nahlížením na jedince jako na součást takových skupin. S tím je spojen požadavek znalosti *metod práce se skupinou* a požadavek *znalosti vztahů uvnitř skupiny* i vnímavosti vůči jejímu psychosociálnímu klimatu. V souvislosti s cíli sociální výchovy ještě zmiňme požadavek, aby lektor pokud možno souzněl s cílem připravit mladé na život ve společnosti prostřednictvím *humanismu, spolupráce, altruismu* a aby sám

tyto principy uváděl do praxe. Bližší podobu sociálně výchovného působení lektora určuje organizace, jíž je lektor součástí.

Při sociálně výchovné práci s mládeží je třeba počítat i s jejími možnými důsledky. Objevuje se fenomén přesycenosti sociálními kontakty, někdy až sociální únava a snaha o izolaci v soukromém životě. Proměnlivá pracovní doba vede ke změnám v životním rytmu, zatěžuje nervový systém a může vést i ke komplikacím při produktivitě práce. Jako stresor působí také nezřetelnost kritérií hodnocení a sebehodnocení při výkonu této práce. V souvislosti se všemi těmito riziky je třeba počítat s hrozbou syndromu vyhoření.

Shrnutí – Lektor z perspektivy křesťanské edukace mládeže

Na základě zmíněných aspektů křesťanské edukace mládeže jsme vymezili i klíčové požadavky na lektora, který realizuje sociálně výchovnou práci s mládeží v církevním prostředí, tedy v perspektivě křesťanského cíle.

Tento lektor by měl z hlediska komunikace umět *pracovat s takovým obsahem*, jenž odpovídá potřebám, otázkám a dilematům mladých lidí. Do toho spadá mnoho různorodých témat a tematických oblastí (např. sebepřijetí, identita, postoj k Bohu a vztah s Bohem, vztahy s blízkými, životní nasměrování atd.). Všechna témata by měla být nahlížena v biblické perspektivě. Zásadní by při tom měla být zejména tvorba prostoru pro *formování osobních životních postojů* mladých lidí a také *podpora v budování osobního vztahu* k Bohu, k sobě samému i k druhým lidem.

Pro naplnění těchto záměrů může lektor volit různé cesty, tedy různé *edukační metody a formy*. Akcent je kladen na ty, které zdůrazňují *prvek společenství* a *ovlivňování* mládežníka *prostředím*. Na mladé lidi při tom všem obecně velmi působí zejména *autenticita lektora*, jeho *otevřenost* o vlastních zkušenostech a osobních názorech. Zvláštní důraz v této práci klademe na *křesťanskou edukaci zážitkem*, do které řadíme i *metodu diskuzní*, *metodu situační* a *metodu inscenační*. Aktuálním fenoménem spjatým se zážitkem je v souvislosti s křesťanskou edukací tzv. *spirituálně-emocionální program*.

Role vzorů při křesťanské edukaci mládeže je velmi významná. Jde o životní vzory, kdy se mladý člověk identifikuje s někým, kým se pak nechává inspirovat k vlastnímu rozvoji. Úkolem lektora je navést mládežníka do *dobrého sociálního prostředí*, ale také počítat s tím, že se on sám může stát *vzorem pro mladé v rámci sociálního učení*. Proto je třeba se jako lektor *poznávat a reflektovat své chování i postoje*. K tomu patří i ochota *sdílet svá selhání, nedokonalosti*, být autentičtí a lidští a neustále pracovat na sobě a na svých

vztazích s Bohem i s lidmi. I u samotných lektorů jsou vzory významným životním kompasem. Lektori mohou pozitivní vzory nacházet např. ve svých mentorech. Více než dříve nabývá na významu i potřeba blízkých vztahů. Ty mohou mít např. v rámci malých skupin na mladé lidi obrovský edukační vliv.

Shrnutí – Lektor jako dobrovolník

Lektora – dobrovolníka vidíme jako člověka, který bez nároku na finanční odměnu poskytuje svůj čas, energii, vědomosti a dovednosti ve prospěch ostatních lidí či společnosti. Ke specifickým dobrovolníka patří jistá *neformálnost a autentičnost*, ale také typické *nadšení a tvořivá energie*. V naší práci se specificky zaměřujeme na dobrovolnictví s dětmi a mládeží, nebo na dobrovolnictví v církvích a náboženských společnostech. Obojí v rámci volnočasového působení. Osoby pověřené koordinací dobrovolníků, či zkušenější dobrovolníci se mohou stát těmi, kdo dobrovolníky-lektory v jejich službě mentorsky doprovázejí.

Požadavky na dobrovolníky jsou *různorodé*, určující jsou pro ně: vysílající organizace, zaměření dobrovolníka a druh jeho činnosti. Obecně však lze konstatovat, že zdrojem pomoci pro dobrovolníky je, pokud mají obdobný styl řízení jako profesionálové. Velký vliv na osobnostní i odborný rozvoj dobrovolníka má jeho koordinátor. *Vztah dobrovolníka a koordinátora* je založen na důvěře, upřímnosti a podpoře, jeho součástí by mělo být řešení problematických situací a dohled nad dobrou spoluprací v organizaci.

Shrnutí – Lektor z perspektivy pedagogiky volného času

Výchova ve volném čase staví na zásadě záměrnosti a cílevědomosti při výchovném procesu. Mělo by jít o působení citlivé, se zařazováním vhodných způsobů motivace. Hlavním cílem výchovy ve volném čase je naučit se hospodařit s volným časem a brát ho jako významnou životní hodnotu – od tohoto obecného cíle se pak odvozují cíle dílčí. Tyto konkrétní cíle se stanovují s přihlédnutím k podmínkám výchovy, k cílové skupině a k plánované činnosti. Pedagog volného času by měl *znát věkové zvláštnosti* vychovávaných i konkrétní *skupiny a jednotlivce*, s nimiž pracuje. Obsah výchovy akcentuje *podmínku aktivity*, u výchovných metod je kladen zvláštní důraz na ty, které podporují *zapojení účastníků* a působení *osobního příkladu pedagoga*. Často se zařazují *metody skupinové*. Obvyklé je i využívání mimovýchovných vlivů, např. nahodilých, neplánovaných situací.

Důležitou roli hraje *vztah mezi vychovávajícím a vychovávaným*, který pomáhá spoluutvářet *dobrá pedagogická komunikace, zpravidla méně formální, uvolněná*. Volnočasový pedagog by měl být svým svěřencům především *pozitivním vzorem a motivátorem*. Zároveň by měl být ochoten se neustále učit, *růst, pracovat sám na sobě* – v rovině obecně lidských kladných vlastností, ale i z hlediska pedagogické profese a odbornosti.

Shrnutí – Osobnost lektora zážitkové pedagogiky

Část práce jsme věnovali v návaznosti na křesťanskou edukaci mládeže i bližšímu popisu jednoho z novodobých výchovných přístupů při výchově ve volném čase, kterým je výchova zážitkem.

Metoda zážitkové pedagogiky byla rozpracována neziskovou organizací Prázdninová škola Lipnice. Ta popisuje základní kroky této metody, tedy 1. záměr, 2. program, 3. reflexi. Kromě *promýšlení a realizace základních tří kroků* metody je třeba zabývat se i dramaturgií zážitkového programu. K tomu je důležitá *znalost skupinové dynamiky* i konkrétní *skupiny účastníků* a uplatňování *principů skladby programu*. Stejně tak je důležitou dovedností lektora tzv. režie akce. Pro dobrou režii je nezbytný cit a zkušenosti. *Umění dramaturgie a režie* je třeba u lektora *cílevědomě rozvíjet* v rámci přibývajících zkušeností.

Shrnutí – Lektor církevní sociálně výchovné práce s mládeží

Kým vším tedy může být lektor sociálně výchovné práce s mládeží? Může být *sociálním pedagogem* nebo tím, kdo se se sociální pedagogikou a zejména se sociální výchovou potkává v praxi. Dále je *lektorem křesťanské edukace mládeže*, ať už je sám křesťanem, nebo „jen“ skrze své působení na mladé předává křesťanské hodnoty a vede ke křesťanským cílům. Mnohdy pomáhá jako *dobrovolník*, někdo, kdo za svou práci s mladými nedostává zaplacení, ale je k ní motivován jinak. V kontextu naší práce je i někým, kdo realizuje sociálně výchovnou práci s mládeží ve svém *volném čase* – a v té souvislosti může čerpat z poznatků pedagogiky volného času. Může se stát i *lektorem zážitkové pedagogiky*, zvolí-li pro své výchovné snažení právě tento inspirativní výchovný přístup.

Klíčové odborné požadavky na lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží

Znalost pedagogiky a psychologie

Lektor, který pracuje s mladými lidmi, aktivizuje je a vede k rozvoji, by měl v první řadě lidem rozumět – sám sebe nevyjímaje. Měl by tedy oplývat dobrou znalostí zejména oborů pedagogiky a psychologie, konkrétně by měl mít vhled do psychologie osobnosti, motivace, vývojové psychologie, didaktiky, teorie výchovy. Důležitým dílčím požadavkem v této oblasti je dobrá znalost věkových charakteristik a dalších specifíků mládeže, ale i znalost výchovných přístupů, forem a metod. K tomu patří také znalost toho, jak plánovat výchovnou činnost na základě stanovených cílů a v daném kontextu.

Speciální znalosti a vědomosti

Mezi speciální znalosti, jež by měl mít lektor, patří i znalosti ze sociologie, filozofie, teologie a biomedicíny. Pro lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží je důležitá zejména znalost sociální pedagogiky a pedagogiky volného času. Klíčové jsou i znalosti z oblasti sociální psychologie, například znalost toho, jak funguje skupinová dynamika, sociální interakce, sociální komunikace, týmová spolupráce a další. Měl by znát také metody sociálně výchovné práce a teorie komunikace. Další speciální znalosti souvisejí s organizací, v níž sociálně výchovná činnost probíhá, i s konkrétní výchovnou činností. U lektora zkoumaného v praktické části této práce můžeme tedy do požadavků řadit i znalost metody zážitkové pedagogiky.

Znalost témat aktuálních pro mládež

Pro sociálně výchovnou práci s mladými lidmi je nezbytně nutná znalost a trvalé poznávání jejich světa. Toho, čím žijí a co je tzv. „pálí“. V církevním kontextu by mělo jít navíc primárně o témata, jež živě budují základ křesťanského osobního postoje. Lektor by měl tedy znát a poznávat zejména tato stěžejní témata: sebepoznání, sebpřijetí, identita, sebeřízení, budování víry, přijetí křesťanství, rozvíjení postoje k Bohu a osobního blízkého vztahu s Ním, vztahy vůči rodičům, přátelům, partnerům, sexualita, životní nasměrování a téma toho, jak čelit negativním vlivům. Tato témata by měl být lektor připraven zkoumat v perspektivě Bible a křesťanských hodnot a své znalosti o nich neustále prohlubovat. Na témata, související zejména s psychologickou rovinou osobnosti, by měl nahlížet také z pohledu křesťanství.

Znalost křesťanských principů, Bible

Mezi další klíčové požadavky kladené na lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží patří alespoň základní znalost Bible a křesťanských principů. Lektor by se zároveň měl v této oblasti stále rozvíjet, svou znalost rozšiřovat a snažit se postupně porozumět hlubším souvislostem (možnou doplňkovou četbou je i např. křesťanská odborná psychologická či pedagogická literatura). Více než v rovině znalostí je tedy důležité pohybovat se i při získávání znalostí co nejvíce v rovině základních životních postojů.

Dovednosti v sociální oblasti

V oblasti dovedností vystupují do popředí naprosto klíčové dovednosti v sociální oblasti, k nimž patří dobrá sociální komunikace – častá, dobrá, jasná a otevřená. Dále jsou důležité dovednosti spojené se sociální diagnostikou. Lektor by měl umět (např. prostřednictvím sociální percepce) rozpoznat, jak to ve skupině funguje, jaké jsou vzájemné vztahy i klima skupiny. Na to navazuje dovednost navést mládežníka do dobrého sociálního prostředí. Nezbytná je i schopnost dobře spolupracovat, ať už v lektorském týmu, ve vztahu k mládežníkům, či při kontaktu s rodiči a s dalšími účastníky sociálně výchovné činnosti. Na spolupráci je vůbec třeba klást důraz, a to jako na vhodnou cestu i důležitý cíl sociálně výchovné práce s mládeží. Další klíčové sociální dovednosti jsou asertivita a schopnost řešit problematické situace. S tím můžeme spojit i schopnost sebereflexe a poznávání druhých. Důležitá je při práci s mladými i kreativita a schopnost tvořit živé, podporující a motivující prostředí. Vhodné je i případné využívání metod sociálně pedagogické terapie a prevence.

Umění pracovat s motivací

U lektorů církevní sociálně výchovné práce s mládeží se velmi často potkáme s jedním specifickým požadavkem, který uvádíme zvlášť, a to s požadavkem umět dobře pracovat s motivací. Míněna je tím schopnost volit pro danou skupinu účastníků a pro danou situaci vhodné motivační prostředky, ale také samo umění motivovat a vdechovat motivačním prostředkům život. Hlavním motivátorem je vlastní osobnost lektora, jež má v tomto ohledu obrovský potenciál. Zároveň i sám lektor by měl být ke své činnosti dobře motivován, a to jak v rámci lektorských týmů, tak i ve vztahu k sobě samému. Tento požadavek ještě nabývá na významu, pokud při výchovné činnosti volíme metodu zážitkové pedagogiky.

Využívání vhodných výchovných metod, forem a přístupů

Dalším klíčovým požadavkem je soubor schopností a dovedností spjatých s využíváním vhodných a poutavých výchovných metod, forem a přístupů. Na znalost témat, která mladé lidi zajímají, navazuje dovednost s takovými tématy, a tedy i s takovým obsahem pracovat. Největší smysl má při práci s tématy formovat u mladých osobní životní postoje a podporovat je v budování osobního vztahu k Bohu, k sobě i k druhým. Proto je dobré využívat zvýšenou potřebu blízkých vztahů u mladých, zařazovat práci s malými skupinami i se skupinovou dynamikou, zkrátka prvky společenství. Úkolem lektora je využívat jedinečného vlivu společenství, ale také v první řadě podpořit skupinovou dynamiku tak, aby mohlo vůbec vzniknout bezpečné, přijímající a přátelské prostředí, v němž není tolerováno moralizování a hodnocení druhých.

Konkrétní prostředky vhodné pro předávání znalostí, dovedností, postojů i pro rozvíjení emocionální roviny osobnosti jsou vypsány v kapitole Lektor z perspektivy křesťanské edukace mládeže. Zde uvedeme ty, na které je vzhledem k výše popsanému jednoznačně kladen akcent. Jde o motivační komunikaci, křesťanskou edukaci zážitkem, ale jde také (implicitně) o sociální učení a učení se skrze vzory.

Organizační a manažerské dovednosti

Ve výčtu požadavků na lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží nemůžou chybět ani organizační a manažerské dovednosti. K těm patří vedení dokumentace, tvorba projektů, dobrá komunikace s rodiči, se zástupci organizace a s dalšími zaměstnanci, ale i s veřejností. Někdy může být důležité i vedení týmu. Lektor by měl také umět prostřednictvím efektivní komunikace předávat cíle a smysl svých aktivit.

Klíčové osobnostní požadavky na lektora

Ke jmenovaným odborným požadavkům na lektora se přidružují neméně důležité, možná ještě významnější požadavky osobnostní. Myslíme tím takové požadavky, jež souvisejí zejména s rozvojem lektora v rovině obecně lidské, konkrétně v rovině osobnostních vlastností. Níže popíšeme ty, které považujeme za klíčové.

Vnímavost

Lektor by se měl v první řadě umět dívat a otevírat se vidění co nejvíce pravdivému. Ona vnímavost by měla přitom směřovat nejen k ostatním, ale i k sobě samému - prostřednictvím introspekce. Významná je i vnímavost vůči psychosociálnímu klimatu

Autenticita a otevřenost

Dalšími klíčovými požadavky jsou autenticita a otevřenost lektora. V rámci své otevřenosti a lidskosti by měl lektor s mladými lidmi umět sdílet nejen své pozitivní zkušenosti, ale i svá selhání a nedokonalosti. Měl by být připraven otevřeně mluvit o svých názorech a o svých postojích.

Sebereflexe

Důležitá pro lektora je i schopnost poznávat a reflektovat své chování a své postoje a přijímat za ně i tímto způsobem zodpovědnost. S tím souvisí průběžná reflexe vlastní výchovné činnosti. Součástí sebereflexe by měla být i ochota rozpoznávat svou vlastní motivaci a pracovat s ní.

Vztah

Partnerský, respektující a přijímající vztah by měl být jádrem církevní sociálně výchovné práce s mládeží. Vztah, v němž je důvěra doprovázena empatií, trpělivostí, laskavostí. Velmi důležité u lektora církevní sociálně výchovné práce s mládeží je i budování jeho osobního vztahu s Bohem jako s živou a osobní skutečností.

Rozvoj - stávání se zralou osobností

Dalším klíčovým požadavkem na lektora a základním předpokladem pro zdokonalování se i v ostatních jmenovaných oblastech je jeho rozvoj. Tedy, práce na sobě i na svých vztazích s Bohem, se sebou i s druhými lidmi. V této souvislosti opět připomeňme, že lektor může být pro mládežníky životním vzorem – i proto je nezbytné, aby se poznával a na základě sebereflexe tento vzor pozitivně ztělesňoval. Stávání se zralou osobností by se mělo dlouhodobě projevit i na psychické stabilitě lektora.

7 Závěr

Práce si kladla za cíl popsat kontext církevní sociálně výchovné práce s mládeží s akcentem na rozvoj lektora, který tuto výchovnou činnost realizuje. V té souvislosti bylo zkoumáno mentorské doprovázení jako potenciální nástroj rozvoje tohoto lektora. Přínos práce je i v rovině nabídky využití předložených poznatků v praxi. Teoretická část poskytuje podklady pro zpracování metodiky církevních sociálně výchovných programů pro mládež s akcentem na lektory a jejich rozvoj. Interpretovaná data z výzkumu nabízí podněty pro tvorbu metodiky rozvíjejícího mentorského doprovázení lektorů v kontextu zkoumaného programu.

Vzhledem k ojedinělosti uceleného odborného popisu kontextu církevní sociálně výchovné práce s mládeží byl pro tento účel vyhrazen v teoretické části práce dostatek prostoru. Církevní sociálně výchovnou práci s mládeží jsme vymezili jako součást křesťanské edukace. Blíže jsme ji popsali jako výchovnou činnost se specifickým sociálním zaměřením, která probíhá v perspektivě křesťanského cíle a jejímž adresátem je mládež. Lektor církevní sociálně výchovné práce s mládeží byl nahlédnut z několika teoretických perspektiv. Ve vztahu k jeho rozvoji byly vymezeny klíčové požadavky, jež na něj realizace této výchovné činnosti klade. Shrnutí teoretických perspektiv je v kostce uvedeno jako součást podkladů pro praxi v empirické části práce. V závěru teoretické části práce bylo jako potenciální nástroj rozvoje lektora představeno mentorské doprovázení. To bylo obecně charakterizováno jako blízký vztah mezi zkušenějším mentorem, jenž předává své zkušenosti a vědomosti z oblasti církevní sociálně výchovné práce s mládeží méně zkušenému lektorovi. Dále byly popsány klíčové zásady mentoringu i požadavky, které jsou v souvislosti s jeho využíváním kladeny na mentora a jeho svěřence.

Empirická část zkoumala jev mentorského doprovázení v prostředí konkrétního programu církevní sociálně výchovné práce s mládeží. Cílem výzkumu bylo zjistit, v čem spočívá vliv mentorského doprovázení na rozvoj lektorů z pohledu mentorů a lektorů daného programu. V rámci analýzy a interpretace ohniskových diskuzí a hloubkových rozhovorů s aktéry programu byl potvrzen pozitivní vliv mentorského doprovázení na rozvoj lektorů. Bylo zjištěno, že mentorské doprovázení má za důsledek rozvoj lektorů v oblasti osobnostní i odborné. Konkrétním projevem tohoto rozvoje je zejména zrání osobností lektorů či získávání dovedností v sociální oblasti. Mezi pozitivní faktory rozvoje lze zařadit sebereflexi a ochotu

se učit ze strany lektorů i mentorů. Funguje také oboustranná otevřenost, autenticita, důvěra a partnerská komunikace s dobře vymezenými hranicemi. Z efektivních metod vystupuje dle účastníků výzkumu do popředí skupinový mentoring a učení se akcí. Naopak negativním faktorem rozvoje lektorů je riziko překračování hranic ve vztahu. To na sebe může brát podobu různých forem neporozumění či manipulace z obou stran. Zajímavá kontroverze se objevila v souvislosti s oddělením osobní a profesionální roviny v rámci mentorského doprovázení. Část účastníků výzkumu ho vyžadovala, zatímco jiná část ho naopak vylučovala. V závěru byla nastíněna doporučení pro další zkvalitnění mentorského doprovázení jako nástroje rozvoje lektorů daného programu.

Teoretická část práce přinesla ucelený pohled na lektora církevní sociálně výchovné práci s mládeží a představila mentorské doprovázení jako nástroj jeho rozvoje. Případová studie v empirické části zkoumala jev mentorského doprovázení lektorů církevního sociálně výchovného programu. Pohledem mentorů a lektorů daného programu byl podrobně popsán vliv mentorského doprovázení na rozvoj lektorů. Ukázalo se, že mentorského doprovázení lze využít jako funkčního nástroje osobnostního i odborného rozvoje lektora. Všechna v práci předložená zjištění mohou posloužit jako podklad pro budoucí vypracování metodiky programů církevní sociálně výchovné práce s mládeží v České republice. Výsledky výzkumného šetření jsou využitelné pro metodické uchopení mentorského doprovázení ve zkoumaném programu. Cíl práce i cíl výzkumu byly splněny.

8 Seznam použité literatury

1. BALÍK, Jan. *Na cestě s mladými: O službě církve mladým lidem*. Praha: Paulínky, 2004. ISBN 80-86025-76-4.
2. BARRY, William A., CONNOLLY, William J. *Praxe duchovního doprovázení*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-7195-217-6.
3. BRUMOVSKÁ, Tereza, SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. *Mentoring : výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-772-5.
4. COSTLEY, Matt. *Alfa pro mládež*. Praha: Nakladatelství KMS, 2012. ISBN 978-8086449-81-4.
5. CRKALOVÁ, Anna, RIETHOF, Norbert. *Průvodce světem koučování a osobnostní typologie: inspirace pro praxi*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978- 80-7261-252-9.
6. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.
7. DALOZ, Laurent A. *Mentor. Guiding the Journey of Adult Learners*. Vyd. 2. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc, 2012.
8. DEKKER, P., HALMAN, L.C.J.M., *The values of volunteering: Cross-cultural perspectives*. New York, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum, 2003. ISBN 9780306478543.
9. FIORES, Stefano de, GOFFI, Tullo. *Slovník spirituality*. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 1999. ISBN 80-7192-338-9.
10. FOLWARCZNÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3067-7.
11. GALBRAITH, Michael W. *Adult learning methods. A Guide for Effective Instruction*. Vyd. 3. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company, 2004.
12. GAVORA, Peter (ed.). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
13. GRÜN, Anselm. *Doprovázení na duchovní cestě*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2014. ISBN 978-80-7195-705-8.
14. HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

15. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
16. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3
17. HORA, Petr et al. *Prázdniny se šlehačkou*. Praha: Mladá fronta, 1984.
18. *Impulz*. [online]. © 2019 [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: <http://mladezac.cz/index.php/impulz>
19. KAPLÁNEK, Michal. *Pastorace mládeže*. Praha: Salesiánská provincie, 1999.
20. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
21. KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. 6. Vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-922-4.
22. KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra et al. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 8073150042.
23. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
24. LACINA, Lubor, ROZMAHEL, Petr, KOMINÁCKÁ, Jitka. *Příručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. 1. vyd. Brno: Eurion, 2015. ISBN 978- 80-260-8314-6.
25. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
26. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Základy psychologie s aplikacemi do ekonomické a manažerské praxe*. 1. vyd. Brno: Rašínova vysoká škola, 2008. ISBN 978-80-87001-12-7.
27. MARTINEK, M. *Ztracená generace?* Praha: Trinitas, 2006. ISBN 80-86885-14-3.
28. MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
29. MATYS, Lukáš. *Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže*. Praha, 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Husitská teologická fakulta. Vedoucí práce Noemi Bravená. 2016-09-09.
30. MOTSCHNIG, Renate, NYKL, Ladislav. *Komunikace zaměřená na člověka*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3612-9.
31. MUCHOVÁ, Ludmila. *Úvod do náboženské pedagogiky*. Vyd. 1. České Budějovice: PedF JU, 1992. ISBN 80-7040-052-8.

32. NAKAMURA, Jeanne, SHERNOFF, David J. *Good mentoring. Fostering Excellent Practice in Higher Education*. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc, 2009.
33. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.
34. PELÁNEK, Radek. *Průručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0454-1.
35. PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, ŠTĚPÁNEK, Zdeněk, PRAUSOVÁ, Ilona. *Mentorink – forma podpory nové generace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0625-5.
36. PETRUSEK, Miloslav, VODÁKOVÁ, Alena. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
37. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
38. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
39. *Průvodci pro vedoucí mládeži – Rise up*. [online]. © 2019 [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: <http://riseup.cz/pruvodci/>
40. SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
41. SMOLÍK, Josef. *Subkultury mládeže: uvedení do problematiky*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2907-7.
42. STAŠOVÁ, Leona, SLANINOVÁ, Gabriela, JUNOVÁ, Iva. *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-567-7.
43. ŠPIRUDOVÁ, Lenka. *Doprovázení v ošetrovatelství II: doprovázení sester sestrami, mentorování, adaptační proces, supervize*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5711-7.
44. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
45. TOŠNER, Jiří, SOZANSKÁ, Olga. *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-514-8.
46. VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana (eds.). *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
47. VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80246-0015-3.

48. VÁVROVÁ, Soňa. *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0087-1.
49. VETEŠKA, Jaroslav et al. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. 1. vyd. [Praha]: Česká andragogická společnost, 2013. ISBN 978-80-905460-0-4.
50. YIN, Robert K. *Case Study research*. London: Sage Publications, 2003. ISBN 0-7619-2552-X.
51. *Zákon o dobrovolnické službě a o změně některých zákonů č. 198/2002 Sb.* [online]. © [cit. 2018-12-05]. Dostupné z www: <<http://www.mvcr.cz/clanek/dobrovolnicka-sluzba-500539.aspx>>
52. *Zákon o soudnictví ve věcech mládeže č. 218/2003 Sb., § 2b*. [online]. © [cit. 2018-12-05]. Dostupné z www: <<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>>
53. ZULEHNER, Paul Michael. *Církev: Přístřeší duše: situace a perspektivy*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-158-4.

9 Seznam příloh

Příloha č. 1 Tabulka kategorií a kódů

Příloha č. 2 Ukázky přepsaných rozhovorů

Příloha č. 1 Tabulka kategorií a kódů

(Pozn.: Nejvíce nasycené kódy jsou uvedeny tučně.)

| Výzkumná otázka | Dílčí podotázka | Kategorie | Kódy |
|--------------------------------|-----------------------|--|---|
| Přínosy a negativa | Přínosy | Přínosy pro program | Systémové vedení programu Předání zodpovědností |
| | | Přínosy pro lektory | Výchova a rozvoj lektorů Podpora lektorů |
| | Negativa | Negativa pro vztahy mezi aktéry | Riziko překročení hranic ve vztahu Ukončení spolupráce |
| Rozvíjené kompetence | Odborné kompetence | Rozvíjené odborné kompetence lektora | Dovednosti v sociální oblasti Organizační a manažerské dovednosti Využívání vhodných metod, forem a přístupů Znalost témat aktuálních pro mládež |
| | Osobnostní kompetence | Rozvíjené osobnostní kompetence lektora | Stávání se zralou osobností Osobní sebereflexe Vnímavost Autentičnost Vztah s Bohem |
| Podoby mentorského doprovázení | Funkční podoby | Funkční stránky mentorského vztahu | Otevřenost a autenticita Sebereflexe Důvěra Komunikace Hranice Ochota růst Láska a úcta Společný cíl |
| | | Funkční metody a formy mentorského doprovázení | Otevřená komunikace Pozitivní motivace Reflexe Partnerské rozdělení rolí Skupinový mentoring Učení se akcí Odbornost a profesionalita mentorů |
| | Nefunkční podoby | Nefunkční oblasti mentorského doprovázení | Zpětná vazba zasahující do osobní roviny Špatná komunikace Rozdělení rolí Písemná zpětná vazba Stereotypy vedení |
| | Faktory efektivity | Faktory efektivity mentorského doprovázení | Míra ochoty učit se od druhých Míra psychické stability lektorů Oddělení osobní a profesionální roviny Kvalita mentorského vztahu Lektory vnímaná odbornost mentorů |

Příloha č. 2 Ukázky přepsaných rozhovorů

(Pozn.: krátké úryvky z rozhovoru a ohniskové diskuze jsou ponechaný v původní podobě.)

Úryvek č. 1:

Výzkumník: „Ještě nějaká důležitá stránka toho vztahu?“

Mentor: „Právě, že těch stránek je strašně moc.“

Výzkumník: „Nějaká, co vystupuje do popředí? Nebo to můžeš vzít od těch, co vidíš jako problematický.“

Mentor: „Další důležitá věc je naprostá transparentnost. Musí být zřejmé, co mentor dělá, proč to dělá, co tím sleduje. Tak aby ten tým věřil, že nejde o osobní napadání, že nejde o nechtěnou manipulaci. Stejně tak ten tým musí být transparentní. Mentor musí vědět, že ti lidé v týmu si nehrají svoje soukromé hry, že jim nejde o moc, že jim nejde o plnění svých frustrací, že jim jde opravdu o danou věc.“

Úryvek č. 2:

Výzkumník: „A kdy jste teda vnímali, že to k něčemu je?“

Lektor a: „Pro mě osobně ta reflexe přímo na místě, takže ta slovní, zhodnocení té práce toho týmu na té akci.“

Lektor b: „Souhlasím.“

Lektor c: „To je pravda, zpětně už to pro mě nemělo takovej význam, jako když jsem byl přímo v té akci a víc se mě to dotýkalo.“