

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/337562036>

Mentoring: výchova k profesionálně vedenému dobrovolnictví

Book · April 2010

CITATIONS

2

READS

153

2 authors:



Tereza J. Brumovska

Charles University in Prague

16 PUBLICATIONS 16 CITATIONS

SEE PROFILE



Gabriela Málková

Charles University in Prague

27 PUBLICATIONS 726 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Enhancing Literacy Development in European Languages (ELDEL) [View project](#)



Initial Motivation and its Impact on Quality and Dynamics in Formal Youth Mentoring Relationships: A logitudinal phenomenological study [View project](#)

Mentoring:
**výchova k profesionálně vedenému
dobrovolnictví**

TEREZA BRUMOVSKÁ

GABRIELA SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ

OBSAH

OBSAH	2
PŘEDMLUVA	4
I. ČÁST: POJMOVÉ VYMEZENÍ MENTORINGU	6
CO JE TO MENTORING?	6
ZÁKLADNÍ POJMY V OBLASTI MENTORINGU	9
TYPOLOGIE FORMÁLNÍHO MENTORINGU	18
MENTORINGOVÉ PROGRAMY PODLE FORMY VZTAHŮ, KTERÉ VYTVÁŘEJÍ	19
MENTORINGOVÉ PROGRAMY PODLE PROSTŘEDÍ, VE KTERÉM VZNIKAJÍ	28
MENTORINGOVÉ PROGRAMY PODLE STRUKTURY A CÍLE	33
HISTORIE Hnutí MENTORINGU	37
VZNIK A VÝVOJ Hnutí MENTORINGU	37
HISTORIE Hnutí BIG BROTHERS BIG SISTERS	40
MYŠLENKOVÁ VÝCHODISKA SOUČASNÉHO MENTORINGU	42
DEFICITNÍ MODEL MENTORINGU JAKO PREVENCE ANTISOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ	43
<i>funkcionalismus a mentoring</i>	43
SYSTEMICKÝ PŘÍSTUP V MENTORINGOVÝCH PROGRAMECH A INTERVENCÍCH	44
<i>Mentoringové programy v kontextu komunity, ve které působí</i>	45
VZTAH MENTORINGU A TEORIÍ SOCIÁLNÍ OPORY, SOCIÁLNÍHO KAPITÁLU A RESILIENCE	47
<i>Mentoring a sociální opora</i>	48
<i>Mentoring a sociální kapitál</i>	49
<i>Resilience a mentoring</i>	51
Model Positivního vývoje dětí a dospívajících v praxi mentoringu	53
Preventivní model formálního mentoringu.....	54
SHRNUTÍ	55
II. ČÁST: PRINCIPY MENTORSKÉHO VZTAHU	57
DOSPĚLÍ V OKOLÍ DÍTĚTE JAKO ZPROSTŘEDKOVATELÉ KULTURY A SOCIÁLNÍHO SVĚTA DÍTĚTE	58
HENRI WALLON.....	59
GEORGE HERBERD MEAD	60
PŘÍNOSY MENTORINGU	61
PŘÍNOSY FORMÁLNÍCH MENTORINGOVÝCH PROGRAMŮ PRO DĚTI A MLÁDEŽ	61
<i>Podmínky Přínosů mentoringu- shrnutí</i>	69
PROCES ZPROSTŘEDKOVÁNÍ PŘÍNOSŮ MENTORINGU	70
<i>Model fungování procesu zprostředkování efektů mentoringu podle Rhodesové</i>	70
<i>rozvoj v sociální a emoční oblasti</i>	72
<i>Rozvoj dovedností a kompetencí</i>	73
<i>rozvoj Identity a mezilidských vztahů</i>	74
ROLE MENTORA PŘI ROZVÍJENÍ PŘÍNOSNÉHO MENTORINGU	76
PŘÍSTUP MENTORA.....	76
<i>Mentor a sociální opora</i>	77
Formy sociální opory.....	78
<i>Mentor jako angažovaný dospělý</i>	82

<i>Klíčové parametry zprostředkovaného učení</i>	<i>84</i>
<i>Vybrané doplňkové charakteristiky zprostředkovaného učení</i>	<i>86</i>
CHARAKTER A KVALITA MENTORSKÉHO VZTAHU	90
VÝVOJ VZTAHU	90
KVALITA MENTORSKÉHO VZTAHU	94
Kvalita přirozených mentorských vztahů	95
Kvalita formálního mentorského vztahu	98
<i>Typologie přístupu v mentorských vztazích</i>	<i>103</i>
<i>Typologie mentorských vztahů v Českém programu Pět P</i>	<i>111</i>
Rovnocenně-přátelský vztah	112
Vztah zaměřený na dítě s nespokojeností mentora	116
Vztah zaměřený na dítě s dilematem, problémem či nejistotou mentora	118
Autoritativně-Intencionální vztah	122
RIZIKA A DILEMATA MENTORINGU	126
DILEMATA MENTORSKÉHO VZTAHU	126
<i>dilemata ve výchově podle Pelikána</i>	<i>127</i>
<i>Dilemata výchovného vztahu podle Štecha</i>	<i>129</i>
Rizika mentoringu	131
ETICKÉ ZÁSADY MENTORINGU	135
Dobrá praxe formálního mentoringového programu	138
Dobrá praxe mentoringu pro práci s mentory	143
ZÁVĚR: PERSPEKTIVY MENTORINGU V ČESKÉ REPUBLICĚ	144
SEZNAM LITERATURY	147

PŘEDMLUVA

Právě otevíráte knihu, která se zabývá tématem mentoringu – tématem, jehož označení i zpracování je pro české prostředí nové, přestože téma samotné není v oblasti českého dobrovolnictví úplně neznámé.

Mentoring je individuální vztah mezi starším a zkušenějším mentorem a mladším, méně zkušeným mentem, chráněncem mentora, který prostřednictvím vztahu s mentorem získává rozvoj vlastních osobnostních, kognitivních a sociálních dovedností (Rhodes, 2005, DuBois, Karcher, 2006). Princip tohoto vztahu – mentoringu – funguje ve společnosti přirozeně již od pradávna.

Každý z nás si jistě vzpomene na nějakého mentora v našem životě. Mentoři jsou významné osoby z období našeho dětství a dospívání, se kterými jsme trávili volný čas, kteří nám pomohli zorientovat se ve světě dospělých a ovlivnily náš přechod z dětství a dospívání do dospělosti. Mentoři mohou být naši vzdálenější příbuzní (sestřenice, bratranec, teta či strýc), sousedi, rodiče našich kamarádů, oblíbení učitelé, vedoucí volnočasových kroužků apod. Mentory mohou ale být i lidé, kteří nás vedou a podporují během přípravy na naše zaměstnání a na pracovišti. Známé přirozené mentorské vztahy vytvořili např. Freud a Jung, Sokrates a Aristoteles, Sartre a Bavařiová a další (Freedman, 1993).

Přirozené mentorské vztahy však v post-moderní společnosti mizí. Mezigenerační vazby se oslabují a dnešní mladá generace nemá tolik pevných vazeb se staršími generacemi jako tomu bylo v minulosti v tradiční společnosti. Je proto nezbytné mentorské vztahy zprostředkovávat formálně třetí stranou, mentoringovým programem.

Princip mentoringu lze formálně využít v mnoha oblastech, zejména v práci s dětmi a mládeží. Hlavním úkolem každého mentoringového programu je zprostředkovat vztahy tak, aby naplňovali kvalitativní kritéria principu přirozeného mentoringu, a tím přinášely benefity jeho klientům. Mentoringový program může fungovat na široké škále jeho cílů, místa fungování i cílové skupiny. Obecně se jedná o (zejména) dobrovolnické programy, kde profesionálové zprostředkovávají a vedou individuální blízké vztahy mezi mentory a jejich chráněnci-klienty programu.

Dobrovolník-mentor není profesionál, ale je profesionály mentoringu maximálně veden a podporován tak, aby jeho vztah s menteeem-klientem programu dosáhl svých cílů a přínosů, které mentoring svým principem může zprostředkovat. Profesionálové programu si proto těchto principů mentoringu mají být vědomi a pracovat s nimi při směřování dobrovolníků k vytvoření kvalitních přínosných vztahů. Ne všechny formální mentorské vztahy však dosahují charakteru a přínosu přirozeného mentoringu.

Naše publikace se bude zabývat tématy, která mají profesionálové programu znát pro efektivní práci s dobrovolníky-mentory. Jak jsou definované znaky kvality, které má formální mentoring naplňovat? Jaká jsou rizika a dilemata mentorského vztahu, se kterými se musí mentor vypořádat a koordinátor je má umět předvídat? Jaké typy vztahů vznikají v nejznámějším českém mentoringovém programu Big Brothers Big Sisters/Pět P? Které z nich naplňují kvalitativní znaky mentoringu a které jsou naopak nežádoucí? A jak pracovat s dobrovolníky – mentory tak, aby byl vytvořen kvalitní mentorský vztah? Odpovědi na tyto otázky naleznete na následujících stránkách.

I. ČÁST: POJMOVÉ VYMEZENÍ MENTORINGU

CO JE TO MENTORING?

Mentoring je blízký, individuální, mezigenerační vztah staršího, zkušenějšího mentora, který má zájem předat své zkušenosti a vědomosti mladšímu, méně zkušenějšímu menteeemu. Jedná se o specifický typ mezigeneračního vztahu. V tomto vztahu předává starší mentor své zkušenosti a dovednosti. Pomáhá tak menteeemu rozvíjet jeho osobnost a orientovat ho ve společnosti a kultuře, v níž oba žijí. Mentoring přináší osobnostní, vědomostní a sociální rozvoj menteeeho a je součástí procesu jeho neformálního vzdělávání (DuBois, Silverthorn, 2005, Freedman, 1993).

Princip mentorského vztahu ve společnosti existuje již od pradávna. Poprvé je Mentor zmiňován v Homérském eposu Odysea, kde je popsána epizoda, ve které Odysseus před svým odchodem do války svěruje svého syna pod ochranu Mentora (Hansman, 2004, Garvey a Alfred, 2003, Freedman, 1993). Označení mentor se dnes v literatuře používá abychom mohli hovořit o specifickém výchovném vlivu osob v blízkém okolí dítěte, které sice neplní rodičovskou úlohu, ale přesto významnou měrou přispívají k osobnostnímu, kognitivnímu i emočnímu vývoji dítěte. Přirozenými mentory dětí a dospívajících mohou být jejich příbuzní, sousedé, učitelé nebo lidé v roli trenérů. Bylo zjištěno, že 40% přirozených mentorů jsou členové rodiny (starší sourozenci, prarodiče, strýc nebo teta), 26% mentorů jsou učitelé nebo odborní poradci. Další lidé, působící jako mentoři jsou trenéři, členové církve, zaměstnavatelé, spolupracovníci, rodiče kamarádů, lékaři či terapeuté. Tyto vztahy se vyskytují v rámci přirozené

sociální sítě dětí a dospívajících a tvoří asi 69% ze všech existujících zaznamenaných mentorských vztahů. (DuBoise a Silverthorn, 2005).

V post-moderní společnosti však přirozené mentorské vztahy mizí. V literatuře se objevují teorie, podle kterých má mizení přirozených mentorských vztahů různé příčiny. Často uváděnými příčinami jsou například: chudoba v rodině, velký počet dětí v rodině, rodina s jedním rodičem, důraz na respektování individuality dítěte a s tím související dilema do jaké míry má právo ovlivňovat dítě na úrovni vědomostní, duchovní a na úrovni společenských norem a chování. Ztráta mezigeneračních propojení a sociální podpory vytváří podmínky pro selhávání funkce přirozených důležitých dospělých v okolí dětí a dospívajících mladých lidí (Feuerstein, 1988:96-98, Freedman, 1993). Mizení přirozených mentorských vztahů bývá pozorováno i jako důsledek potlačování kulturní identity etnických a národnostních menšin ve většinové společnosti.

Mentoringové programy využívají principů a přínosů přirozeného mentoringu. Působí na široké škále různých cílů, cílových skupin i míst působení. Jejich společným úkolem je zprostředkovat a rozvíjet mentorský vztah mezi dobrovolníkem-mentorem a klientem programu (tzv. mentee) tak, aby dosáhl přínosů typických pro přirozený mentoring. Mezi přínosy mentoringu patří zejména osobnostní, sociální a kognitivní rozvoj mentorova chráněnce, získání nových dovedností a zkušeností, které mentee uplatní později v osobním či profesním životě. Přínosy formálních mentorských programů, zejména programu Big Brothers Big Sisters, jsou prokázány již od 90. let 20. století a podrobně se jimi budeme zabývat níže (Tierney, Grossman, 1998).

Otázkou, která je pro praxi mentoringových programů zásadní ovšem je, v jaké podobě přináší mentoringový program nejlepší výsledky. Dosavadní výzkum mentorských vztahů ukazuje, že ne všechny vztahy realizované v rámci

mentoringových programů jsou pro děti žádoucí a že některé z nich mohou být dokonce poškozující (Grossman, Rhodes, 2002, Coley, 2003, DuBois, Karcher, 2005). Ukazuje se, že vhodnou cestou k realizaci kvalitních a pro klienty přínosných formálních mentoringových vztahů je vytváření podmínek pro jejich profesionální vedení. Tato publikace si proto klade za cíl poukázat na důležitost profesionálního vedení dobrovolníků ve formálním mentoringovém programu.

Zaměření mentoringového programu na dosahování kvality jeho mentorských vztahů a jejich přínosů je z pohledu vědců v tomto oboru klíčové. O efektivitě mentoringového programu můžeme hovořit, pokud mentorské vztahy přináší klientům cílené benefity. Mentoringový program bude úspěšný podle toho, do jaké míry se jeho profesionálům podaří vytvořit a vést kvalitní mentorské vztahy mezi dobrovolníky a klienty programu. Profesionální koordinátoři programu jsou lidé, kteří vědomě vedou vztahy směrem k rozvinutí jejich přínosů a vyvarují se nežádoucích variací mentoringu. Efektivitu a úspěšnost formálního mentoringového programu je pak možné vyhodnotit podle podílu kvalitních a dalších vztahů, které program vytváří.

V následujících kapitolách se budeme věnovat tématům, se kterými by profesionálové formálního mentoringu měli umět pracovat při vedení dobrovolníků - mentorů.

Pro lepší orientaci čtenáře v problematice otevíráme tutu publikaci definicí základních pojmů v oblasti mentoringu. Navazujeme kapitolou, kde představujeme historický vývoj mentoringu v zahraničí i u nás a zmíníme oblasti působení formálních mentoringových programů. Osobou části knihy je řešení otázky kvality mentorského vztahu. Vycházíme zde ze současných relevantních teorií mentoringu a z poznatků současného výzkumu v oblasti mentoringu. Zaměříme se také na rizika ve vývoji mentorského vztahu a na

dilemata, která utváří specifičnost vztahu mentora a jeho chráněnce. V další části textu představíme výsledky studie, která zkoumala dynamiku mentorského vztahu v nejvíce užívaném českém mentoringovém programu “Big Brothers Big Sisters - Pět P”. Představíme typologii vztahů, které ve formálním mentoringu typicky vznikají a zaměříme se na identifikaci jejich charakteristických rysů. Nedílnou součástí této publikace jsou i doporučení pro dobrou praxi profesionálů působících v oblasti mentoringu a novým zájemcům o využití mentoringové intervence. V závěru kniha nabídneme i několik námětů pro další rozvoj mentoringu v České republice.

ZÁKLADNÍ POJMY V OBLASTI MENTORINGU

V této části knihy bychom rády představily důležité pojmy, které se budou v dalším textu objevovat. Uvedeme vás do problematiky mentoringu osvětlením základních definic, které, domníváme se, představují výchozí moment pro počáteční kroky uvědomělé a profesionální praxe v oblasti mentoringu.

Mentoring, mentorský vztah: Mentorský vztah je emocionální osobní spojení staršího a zkušenějšího mentora a mladšího menteeho - dítěte, kterého mentor zaučuje a pomáhá mu orientovat se ve společnosti a ve světě sociálních vztahů a kulturních hodnot. Ve vztahu mezi mentorem a menteeem je se vytváří emocionální pouto, které odlišuje mentora od podobných rolí pracovníků s dětmi a mládeží (např. trenéři ve sportovním oddíle; DuBois, Silverthorn, 2005, Brumovská, 2007 a,b). V současné literatuře již existuje velké množství definic mentorského vztahu, což pravděpodobně reflektuje množství oblastí, ve kterých principy mentoringu nachází své uplatnění (Mertz, 2006). Využití principů mentorského vztahu je široké a jeho definice se od sebe liší podle potřeb konkrétních mentoringových intervencí (Mertz, 2006). Soulad vědců na definici

mentoringu nicméně existuje u jeho charakteristických znaků, které platí pro formální i neformální mentoring (Eby, Rhodes, Allen, 2007:10):

1. Mentoring představuje unikátní vztah mezi dvěma jedinci. Žádné dva mentorský vztahy nejsou stejné vlivem různých interpersonálních procesů, které formují jejich charakter.
2. Mentoring je partnerství, ve kterém probíhá proces učení. Jedním z cílů téměř všech verzí mentoringu je získání nové vědomosti či dovednosti nebo osobního rozvoje. Proces učení může probíhat ve vztazích, charakterizovaných jako vysoce kvalitní, ale i v těch, které nenaplníují očekávání jedné ze stran v mentorském vztahu.
3. Mentoring je proces, definovaný typem podpory, kterou mentor poskytuje menteemu v jejich vztahu. Funkce mentoringu je definovaná jako psychosociální a instrumentální neboli orientovaná na daný cíl. Kategorie funkcí mentoringu budeme blíže specifikovat ve druhé části práce.
4. Mentoring je vztah reciproční, ikdyž není rovnocenný a symetrický. Mentor může požívat přínosy jeho dobrovolné angažovanosti v mentorském vztahu, ačkoliv primárním cílem vztahu je podpora pozitivního vývoje a růstu dítěte či dospívajícího mladého člověka.
5. Mentorský vztah je dynamický, mění se v čase a jeho přínos pro dítě roste s jeho trváním. Čím déle mentorský vztah trvá, tím lepší a trvalejší přínosy má pro dítě či mladého dospívajícího člověka.

Tyto charakteristické znaky mentoringu budeme podrobněji diskutovat v dalších kapitolách knihy. Pro potřeby naší publikace nyní uvedeme následující definice

mentoringu, které vystihují pojetí mentoringu dle autorek a shodují se s klasickým pojetím mentoringu:

Obecnou definici mentorského vztahu, která by vyhovovala uplatnění mentoringu v různých vzdělávacích i výchovných kontextech nabízí např. DuBoise a Neville:

„Individuální vztah mezi mladým dospívajícím člověkem a pečujícím dospělým, který dospívajícímu asistuje při dosahování akademických, sociálních, profesních či osobních cílů“ (DuBois a Neville, 1997, str. 12).

Mentorské vztahy vznikají přirozeně jako součást mezilidských vztahů, nebo zprostředkovaně pomocí třetí strany, mentoringového programu. V takovém případě se jedná o formální mentoring.

Přirozený mentoring: Hlavním aspektem přirozeného mentorského vztahu je proces učení, od dětství po celý průběh života. Přirozený mentorský vztah můžeme definovat následovně:

„Vztah mezi osobou, která vytváří individuální rozvíjející vztah pro někoho druhého, kdo se v něm učí, a jež tento učeňík definuje jako vztah, ve kterém má možnost osobního růstu.“ (Bennetts, 2003: 64).

Vztah funguje jako přirozené vzájemné spojení dvou lidí v jakékoli fázi života, je živoucí a přirozeně se rozvíjejí. Je charakteristický vzájemnou loajalitou a zájmem, v jehož centru je mentee, který se v něm má něčemu naučit. Vzájemný respekt a důvěra jsou základem pro kognitivní rozvoj menteeho, vzájemná tolerance a zájem jsou základním aspektem jeho emocionálního rozvoje.

Vztah je vzájemně přínosný, přináší změnu a rozvoj menteemu i mentorovi a jeho přínos je zpětně rozpoznatelný. Mentor neprochází žádným výcvikem, nemá žádné „mentorské“ vzdělání ani není za svoji podporu menteemu placen, ale

formuje vztah přirozeně a nezištně bez přítomnosti třetí zprostředkující strany (Bennetts, 2003). Přirozené mentorské vztahy se vyskytují v rámci běžné sociální sítě dospívajících a tvoří asi 69% ze všech existujících zaznamenaných mentorských vztahů. Podle studie DuBoise a Silverthornové (2005) vztahy trvají v průměru 9,1 roku a v průběhu této doby se mění v pevná osobní spojení, která umožňují pozitivní vliv na vývoj mladých lidí.

V roce 1994 byl při jedné studii účastníky výzkumu přirozený mentorský vztah popsán jako přátelství se starším, zkušenějším člověkem, které poskytuje dospívajícímu podporu a jistotu, příležitosti pro sociální i intelektuální růst a prostor pro diskuse o tématech, která jsou pro mladého člověka právě důležitá a aktuální. Vztahy byly iniciovány buď starším mentorem, mladším dospívajícím člověkem nebo po vzájemné domluvě. Vztahy iniciované mentorem jsou charakteristické tím, že vznikají v jakémkoliv věku mentora. Mentor poskytuje svému svěřenci náhled na jeho chování a nabízí mu celkovou reflexi jeho „světa“; nejčastěji tak, že si vzpomínal sám sebe ve stejné pozici o pár let jeho osobního vývoje dříve. Tento „zrcadlový efekt“ byl charakteristickým znakem přístupu mentorů k jejich chráněncům. Vztahy, které iniciovali dospívající, byly popsány jako vztahy, které vznikají mezi 15-17 rokem a trvají různě dlouhou dobu. Tyto vztahy vznikají jako reakce na žádost dospívajícího o nějakou pomoc nebo radu. Žádost má typicky formu přímého dotazu nebo nepřímého, někdy antisociálního chování, kterým na sebe poutají dospívající pozornost. Vztahy, které vznikají na základě vzájemné domluvy, jsou nejčastěji výsledkem vzájemné dohody obou stran o dosažení společného cíle nebo vznikají jako pokračování vypořádaného společného zájmu. Obě dvě strany se většinou už znají z předchozích období, ale identifikovaný společný zájem nebo cíl jim umožní jiný pohled na jejich partnera. Tato spolupráce nebývá nijak omezená věkem a začíná typicky sebe-odhalením ze strany jednoho partnera, které je

vzápětí opětováno druhou stranou. Aspekt odhalení je mechanismem, který posouvá vztah z jeho dosavadní podoby do první fáze vztahu mentorského (Bennetts, 2003).

Z mnoha různých důvodů přítomnost přirozeného mentoringu v post-moderní společnosti mizí a jeho funkce není ve společnosti dostatečně zastoupena (viz výše v textu Feuerstein, 1986, Philip, Hendry, 2000, Freedman, 1993, Rhodes, 2002).

Formální mentoring: Formální mentorské vztahy jsou vytvářeny mentoringovými programy s cílem suplovat nedostatek přirozených mentorských vztahů ve společnosti. Jejich koncepce stojí na principech neformálního, přirozeného mentoringu (Freedman, 1993, DuBois, Silverthorn, 2005, Rishel et al., 2005). Kvalitní formální mentorský vztah by měl dosáhnout kvality právě neformálního mentorského vztahu, který má nahrazovat (a to přinejmenším v případě programu Big Brothers Big Sisters/Pět P, o kterém pojednává náš výzkum – viz níže). Brumovská, 2007b). Princip mentorského vztahu stojí vždy v jádru formálních mentoringových programů a jeho dosažení je klíčem ke kvalitě a efektivitě mentoringu (Freedman, 1994, Garvez, Alfred, 2003, Brumovská, 2007a,b, Coley, 2004, Kram, 1985). Formální mentorské vztahy ve svém vývoji dosahování kvality nicméně musí překonávat určitá rizika a dilemata, která se pojí s jejich formálním zprostředkováním. Mají za cíl rozvinout se ve vztah podobný neformálnímu přátelství. Vzhledem k tomuto cíly je formálnost mentoringových vztahů určitou nevýhodou, která se při dosahování efektivitě mentoringu musí umět profesionálně překonat a rovinout v neformální přátelský vztah. Hlavními ukazateli kvality vztahu jsou noř. Pravidelnost, odolnost a dlouhodobost vztahu stejně jako subjektivní pocity blízkosti, důvěry a empatie ze strany obou jeho účastníků (podrobně viz kapitola...)

Mentor: V odborné literatuře formálního mentoringu pro děti a mládež lze najít několik definic pojmu „mentor“ (Rhodes, 2002, 2005, Bennets, 2003, Phillip, Hendry, 2006, Spencer, 2005, 2008, Freedman, 1993). Podle DuBois a Karcher je mentor

„...někdo, kdo má větší zkušenost i znalost než mentee, mentorův chráněnc. Mentor provází svého chráněnce, menteeho, a instruuje ho za účelem jeho rozvoje.“ (DuBois, Karcher, 2006: 4).

Tato definice se nejbližší shoduje s pojetím mentora v českém mentoringovém programu Pět P. Podle pojetí programu Pět P mentor rozvíjí to, pro co má dítě předpoklady nebo co ho těší, a mnohdy mu tak pomáhá nalézt větší vyrovnanost. Mentor dítě ani nedoučuje, ani nehlídá, ale je mu starším kamarádem i pozitivním vzorem. Společně na svém vztahu pracují a hledají k sobě cestu. (Manuál programu Pět P, 2004).

Mentor slouží jako model chování, poskytuje dítěti různé typy sociální opory, dává mu možnost naučit se něčemu novému a v případě potřeby obhajuje jeho zájmy. Mentor také upevňuje odolnost dítěte vůči stresovým a zátěžovým situacím (DuBois, Karcher, 2006, Rhodes, 2005). Dospělí v roli mentora mohou představovat pro dítě významné (dospělé) osoby, které u mladého člověka rozvíjejí jeho schopnosti a talent, orientují ho v pozitivních sociálních hodnotách, zvyšují jeho sebevědomí a pocit smysluplnosti a užitečnosti. To vše se může stát, pokud se mentorovi podaří rozvinout kvalitní mentorský vztah, který svými principy tyto přínosy zumožňuje dosahovat (DuBoise a Silverthorn, 2005, Rhodes, 2002, 2005).

Formální mentor: Formální mentor je dobrovolník, kterému je jeho chráněnc přidělen prostřednictvím třetí strany, nejčastěji mentoringového programu. Formální mentor může být v některých programech i profesionál,

který chce pomocí principu mentorského programu dosáhnout osobního, sociálního či kognitivního rozvoje svého klienta (www.kdys.ie, 22.9.2008, www.bridgesproject.co.uk, 27.5.2009). Formální mentor představuje pro svého svěřence polo-formální zdroj sociální podpory (viz níže kapitola...). Buduje s mentee mentorský vztah, a jeho cílem je dosáhnout určité kvality tohoto vztahu. Budování takového vztahu má však svá rizika a úskalí, jelikož jeho podstatu tvoří snaha záměrně vytvářet vztah, který se typičtěji objevuje neformálně, jaksi „samo sebou“. Potřeba vytvářet původně neformální vztah záměrně vytváří nárok na školení a profesionální vedení mentora a jeho podporu v takové podobě, aby formální mentor dokázal vést vztah ses vých schráněncem v přínosné podobě.

Mentor – Dobrovolník: Mentor – dobrovolník je hlavním aktérem formálního mentoringového programu, který dobrovolné mentory využívá jako zdroj polo-formální sociální podpory v sociální síti dětí a dospívajících. Cílem mentoringových intervencí zaměřených na děti a mládež je posílení odolnosti vůči stresu a rizikovým faktorům prostředí, prevence projevů sociálně-patologického chování u dětí a dospívajících, posílení sociální sítě dětí a dospívajících jako zdrojů sociální podpory a sociálního kapitálu, a podpora duševního zdraví a pozitivního vývoje (dále viz kapitola 4). Mentor – dobrovolník je vyškolen a veden profesionály mentoringového programu tak, aby ve společném úsilí dosáhli rozvoje kvality mentorského vztahu. Mentor-dobrovolník není odborník mentoringu, je to „amatér“, jehož přirozeného potenciálu a pozitivní motivace mentoringový program využívá pro své klienty. Samotný proces budování mentorského vztahu má pro mentora - dobrovolníka výhody, které ho dále v práci na vztahu s klientem programu motivují. Dlouhodobost, pravidelnost a odolnost formálního mentorského vztahu stejně jako spokojenost dobrovolníka i dítěte ve vztahu jako projev reciprocity, úspěšně

balancování dilemat a problémů mentorského vztahu ze strany mentora, a správně zvolený přístup mentora, kterým vztah s dítětem rozvíjí, jsou důležité faktory, které ovlivňují výsledný charakter mentorského vztahu, jeho přínos a kvalitu (Grossman, Rhodes, 2002, Rhodes, 2005, Morrow, Styles, 1995, Brumovská, Málková, 2008).

Mentee - Mentorův chráněnc: Mentee [*čti mentý*] je termín, kterým označujeme mentorova chráněnce či partnera v mentorském vztahu. Mentee je také označení pro klienta mentoringového programu, na něhož je mentoringová intervence zaměřena. Mentee je vlastně příjemcem benefitů mentorského vztahu.

Podle prostředí, ve kterém je mentoring využíván, může být termín používán pro příjemce benefitů mentoringu rozdílný: v anglo-saské literatuře se můžeme setkat i s termínem *protégé* [*čti protežé*]. Tento termín můžeme volně přeložit jako „chráněnc“. Rozdíl mezi těmito dvěma termíny by se dal odvodit od odlišností v zaměření mentorského vztahu. Termín *mentee* je používán převážně v odborné literatuře a v praxi mentoringu coby sociální intervence pro děti a mládež. Mentee je dítě nebo mladý člověk ve věku od 6-25 let, který je nějakým způsobem sociálně znevýhodněný či ohrožený. Je klientem mentoringového programu, který usiluje aplikací principů mentoringu sociálnímu znevýhodnění či ohrožení menteeho předcházet či ho redukovat.

V českém prostředí se často používá pojem “klient programu” nebo “klient služby”, což se významově shoduje s pojmem “mentee”. Pojem “klient programu” může mít někdy význam ve smyslu deficitního pojetí dětí a dospívajících, kteří jsou do mentoringových programů zařazeni (dále viz kapitola 3).

V případě termínu *protégé* je mladší partner mentora spíše v roli mentorova chráněnce, který se od mentora učí novým znalostem a dovednostem. Vztah může mít předem daný cíl, který pomáhá rozvíjet znalosti a dovednosti *chráněnce*. *Chráněnc* se od mentora učí nové dovednosti a podpora mentora je v tomto případě převážně instrumentální (orientovaný na splnění předem daného cíle, podrobně viz níže kapitola...) . *Protégé/chráněnc* tak označuje příjemce benefitů mentoringu, který nemusí být sociálně znevýhodněný, ale potřebuje se naučit nové konkrétní dovednosti např. pro výkon svého povolání. Tento termín se používá i v pojetí mentoringu s cílem pozitivního rozvoje dětí a dospívajících (viz kapitola 3). Zatímco termín *mentee* označuje klienta mentoringu coby sociální služby a intervence spíše v deficitním pojetí dětí jako klientů programů, termín *protégé* je označení pro příjemce benefitů mentoringu v oblasti personalistiky, v akademickém prostředí, ale i v pojetí mentoringu coby prevence a podpory pozitivního rozvoje dětí a mládeže v sociálních službách a v neformálním vzdělávání (podrobně viz kapitola 3) (Rhodes, 2002, Coley, 2006, Brumovská, Málková, 2008, Philip, 1997, www.kdys.ie, 20.7.2008, www.bridgesproject.co.uk, 27.5.2009).

Profesionál mentoringového programu: Profesionál mentoringového programu je člověk, který si je vědom principů mentoringu, dynamiky vytváření mentorského vztahu a procesu dosahování kvality programu, při které jsou přínosy mentoringu klientům programu zprostředkovávány. Profesionál programu si je také vědom možných rizik mentoringu a předpokladů vzniku neproduktivních typů mentorských vztahů. S touto znalostí školí, vede a podporuje dobrovolníka-mentora a snaží se vyvarovat rizikům mentoringu tak, aby společně mohli dosáhnout požadované kvality programu a zprostředkování jeho přínosů pro klienty programu.

Profesionálně vedené dobrovolnictví: Termín „profesionálně vedené dobrovolnictví“ je založen na tezi, že mentor - dobrovolník společně s maximální podporou a vedením profesionálů mentoringu jsou schopni docílit kvalitních mentorských vztahů s klienty programu, kterým tyto vztahy poskytují svůj přínos. Mentor – dobrovolník je profesionály programu veden k jejich společnému cíli, dosažení kvalitního mentorského vztahu. Profesionál programu zná principy mentoringu, definici jeho kvality i možná rizika. Ví, jaké kvalitativní charakteristiky vztahu je žádoucí v mentorských vztazích v rámci programu vytvářet. Ve spolupráci s mentorem – dobrovolníkem se profesionální vedení snaží vztah s žádoucími charakteristickými znaky mezi mentorem – dobrovolníkem a mentem rozvinout. Profesionál mentoringu stanovuje roli mentora ve vztahu k dítěti, pracuje s jeho dilematy a rozvíjí jeho schopnosti. Usiluje mu také dávat maximální možnou podporu, což je další z faktorů, které umožňují mentorovi-dobrovolníkovi dosahovat v práci s jeho chráněncem požadované kvality mentorského vztahu.

TYOLOGIE FORMÁLNÍHO MENTORINGU

Formální mentoringové programy v klasickém pojetí zprostředkovávají spojení mezi dětmi a dospívajícími s podporujícími dospělými mentory. Mentoringové programy pro děti a mládež však mohou zprostředkovávat více podob formálních vztahů, které mají charakter a přínosy mentoringu. My nyní rozdělíme mentoringové programy podle *prostředí*, ve kterém fungují, podle *struktury a formy* mentorského vztahu, kterou program využívá, a podle *cíle*, který má vztah v mentoringové intervenci naplňovat. (Karcher et al., 2006, DuBois, Karcher, 2005, Brumovská, 2007a,b). (www.mentor.org, 28.4.2007, Brumovská, 2007 a,b, Rhodes, 2005, DuBois, Karcher, 2006). Členění mentoringových programů podle uvedených kritérií nám umožní nahlížet možné podoby mentoringových vztahů a budoucích mentoringových programů z více

perspektiv, což se může být velice přínosné, pokud ve vlastní praxi hledáme možnosti využití principů mentoringu či jejich budoucí rozvoj.

Typologie podob formálního mentoringu udává přehled o možných budoucích formách využití principů mentoringu v praxi dobrovolnictví a neformálního vzdělávání. Ačkoliv dobrovolnické a jiné programy pro děti a mládež sami v České republice explicitně neuvádějí, že princip mentoringu využívají, my jsme identifikovaly několik programů, jejichž příklady uvádíme jako českou praxi mentoringu pro děti a mládež v ČR u jednotlivých typů a dělení mentoringových programů pro ilustraci české praxe. Uvádíme popis programů tak, jak je prezentován na jejich webových stránkách a analyzujeme jejich praxi podle výše uvedených obecných principů mentoringu. Tyto programy by se mohly stát příkladem pro další rozvoj dobrovolnických mentoringových programů v České republice. Upozorňujeme však, že uvedené informace vycházejí z prezentací na webových stránkách programů, a že doložení jejich efektivity prostřednictvím odborných evaluací nám není dostupné. Identifikováním principů mentoringu v praxi českých sociálních služeb, volnočasové pedagogiky a dobrovolnictví se nicméně pokusíme navést čtenáře na podobný způsob přemýšlení o principech mentoringu v dalších, námi neidentifikovaných programech a aktivitách pro děti a mládež. Čtenáři této publikace tak sami mohou identifikovat prostředí, ve kterém se principy mentoringu v práci s dětmi a mládeží využívají, formálně i neformálně, a pomocí jejich znalostí mentoring v české praxi podporovat, rozvíjet a kultivovat.

MENTORINGOVÉ PROGRAMY PODLE FORMY VZTAHŮ, KTERÉ VYTVÁŘEJÍ

Následující rozdělení formálního mentoringu podle formy vztahů, který program zprostředkovávají lze využít v současné praxi práce s dětmi a dospívajícími rozpoznáním principu mentoringu v této praxi a jeho následným

rozvíjením, nebo v případě plánování nových forem dobrovolnických mentoringových programů (Karcher et al., 2005, 3-6):

Klasický mentoring: Je forma mentoringu citovaná výše v kapitole o terminologii mentoringu. (viz. výše str.). Jedná se o klasické spojení zkušenějšího mentora, který mladému, méně zkušenému svěřenci poskytuje podporu, radu a povzbuzování a má zájem na jeho osobnostním, sociálním a kognitivním rozvoji. Tento typ mentoringu je i hlavním předmětem této publikace.

V oblasti klasického formálního mentoringu v podobě individuálního spojení staršího dobrovolníka-mentora a mladšího menteeho ve dvojici fungují v České Republice další programy: program s názvem Home-Start pro pomoc mladým rodičům s dětmi, program LATA pro mladé lidi a dospívající v krizové situaci, a sociálně-preventivní program Pět P (Tošner, Sozanská, 2002).

Program Pět P – Největší mentoringový program v ČR

Program Pět P (péče, prevence, podpora, přátelství, pomoc) je českou národní verzí amerického projektu Big Brothers Big Sisters a navazuje na jeho myšlenku dobrovolného individuálního vztahu dospělého mentora s dítětem. Program nabízí dětem i dobrovolníkům pomoc, podporu, přátelství, péči a prevenci. V České republice byl program pod tímto názvem uveden v Praze v roce 1996 nadací Open Society Fund Praha (OSF) a představen bývalou prezidentkou organizace BBBS International paní Dagmarou E. McGill. Koordinaci a realizaci programu převzalo v r. 1996 pod záštitou a finanční podporou OSF Praha občanské sdružení Hestia-Národní dobrovolnické centrum (Hestia-NDC). V současné době působí program samostatně na celonárodní úrovni a je zaštitěn střežovou organizací Asociace Pět P. Program Pět P je sociálně preventivní program pro děti 6-15let fungující na principu individuálního přátelského vztahu

mezi jedním dítětem a dospělým dobrovolníkem. Základním posláním Programu Pět P je pomocí tzv. podpůrného dlouhodobého vztahu dítě – dobrovolník pomoci klientovi, který je v důsledku svého chování či nepříznivé sociální situace ohrožen sociálním vyloučením. Podpora sociálního začlenění v případě programu Pět P znamená především zprostředkování klientovi možnosti zlepšení svých sociálních a komunikačních dovedností a schopnosti zapojit se do skupiny vrstevníků i dospělých. Dobrovolník-Mentor nejprve prochází procesem výběru a výcviku, ve kterém je připraven na svou roli ve vztahu s dítětem, se kterým má vytvořit dvojici. Děti a dospívající v programu Pět P jsou klienti, kteří ještě nepatří do péče odborníků, ale jejichž životní dráha by mohla být nebo byla narušena nějakými nepříznivými okolnostmi, situací, v níž se dítě nachází či jinými problémy. Odborně sestavená dvojice klient – dobrovolník se schází na jedno odpoledne v týdnu a věnuje se volnočasovým aktivitám, na kterých se podle svých zájmů společně domlouvá. Pravidelný kontakt dítěte s dobrovolníkem je stvrzen písemnou dohodou a trvá nejméně po dobu deseti měsíců. Průběžně je program doplňován společnými volnočasovými aktivitami pro děti i dobrovolníky, obvykle pořádá pro své klienty i letní tábor. Dvojice je pravidelně supervidována pod odborným dohledem supervizora a koordinátora programu. Koordinátor je v pravidelném kontaktu i s rodiči dítěte. Hlavními obecnými cíli programu jsou prevence sociální patologie (alkohol, záškoláctví, lhaní, krádeže apod.), obohacení sociálního zázemí dítěte a zvýšení kvality života ohrožených dětí nalezením vhodné volnočasové aktivity. Prostřednictvím cesty k naplňování hlavních cílů programu jsou naplňovány i subcíle jako navázání blízkého přátelského vztahu klienta s dobrovolníkem, možnost zažít si ve vztahu s dobrovolníkem pocit důvěry a přijetí, což vede ke zvyšování sebedůvěry a sebevědomí dětského klienta. Základním konkrétním cílem programu je pomoc při začlenění dítěte (klienta) do skupiny vrstevníků. Dlouhodobý vztah dobrovolníka s dítětem v jeho přirozeném prostředí, má

vytvořit prostor pro růst sociálních dovedností, posilovat sebevědomí dítěte a rozšířit jeho motivaci k navazování přirozených vrstevnických vztahů. Dítě tak získá nového blízkého člověka, který mu není ani rodičem, ani učitelem, ale jakýmsi průvodcem nebo společníkem, který na něj má čas, může si s ním hrát, povídat, s něčím se mu svěřit, rozvíjet své dovednosti nebo získat nové. Vztah s dobrovolníkem je pro něj mnohdy první příležitostí, jak poznat kamarádství, cítit něčí zájem, setkat se jinými hodnotami a způsoby chování nebo něco zajímavého zažít. (Brumovská, 2003, Manuál programu Pět P, 2009).

Vrstevnický mentoring ve formě starší vrstevník – mladší vrstevník:

Tato forma mentoringu se odehrává v rámci jedné generace dětí a dospívajících, kteří nejsou stejně staří, jejichž věkový rozdíl však není markantní. Oba účastníci vztahu jsou ve věkové kategorii dětí a mládeže a ani mentor ještě není považován za dospělého člověka. Vrstevnický mentoring je v současnosti odborníky a praktiky považován za formu velice přínosnou nejen pro ohrožené a méně úspěšné děti, ale i pro jejich mentory (často dobrovolníky), kterým společná práce s dítětem pomáhá rozvíjet jejich psychosociální dovednosti a také občanskou participaci a angažovanost. Tuto formu mentorského vztahu nejčastěji využívají programy, které působí ve školním prostředí. Obliba této formy formálního mentoringu souvisí pravděpodobně i s relativně malou finanční zátěží, kterou její realizace v praxi představuje. Výběr, výcvik a supervize mentorů ve školním prostředí je levnější: škola umožňuje koncentraci potenciálních mentorů na jednom místě, velmi často prostorové vybavení škol umožňuje i realizaci skupinových výcviků mentorů a v neposlední řadě lze předpokládat, že mentoři se ve škole mohou potkávat i v době, kdy sami vytváří mentorské vztahy a své zkušenosti tak mohou sdílet a poskytovat si vzájemnou podporu. Tato forma mentoringu tak zcela jistě potenciál uplatnění v českém prostředí například ve formě zprostředkování vztahů mladších spolužáků se

staršími v rámci jedné školy pod záštitou školního mentoringového programu. Takové programy pomáhají integraci dětí, zlepšují postoje dětí ke škole a ke vzdělávání a jsou prevencí např. vyloučení z kolektivu dětí.

Občanské sdružení LATA- program Ve dvou se to lépe táhne

Lata je pražská nezisková organizace fungující již 15. rokem, která pomáhá ohroženým dětem a mladým lidem. Organizace věří, že každý v dospívání potřebuje někoho, kdo jej přijímá takového, jaký je. LATA mladým lidem pomáhá zvládat jejich nepříznivou nebo ohrožující situaci a posiluje jejich samostatnost. Vrstevnický sociální program Ve dvou se to lépe táhne je založen na principu vrstevnického individuálního formálního mentorského vztahu. Mentoři jsou v něm jako dobrovolníci ve věku 18-30 let, kteří se prostřednictvím projektu dostávají do individuálního kontaktu s jen o něco málo mladšími klienty (13- 26 let), kteří se aktuálně potýkají s nějakou životní obtíží. Mentor společně s klientem vytváří dvojici. Tento formální mentorský vztah se může stát v životě klienta pilířem, o který se lze opřít v obtížných životních situacích. Dvojice společně tráví čas v rozsahu cca 3 hod týdně, po dobu 6 měsíců. Věnuje se prosociálně orientovaným činnostem podle společné dohody, uvážení a potřeb klienta, jedná se např. o volnočasové aktivity, sport, pomoc při dokončení studia, při hledání práce, v osobních problémech apod. Klient může rovněž využít bezplatného doučování od lektorů doučování. Dobrovolníci procházejí výběrem, úvodním tréninkem a dalším průběžným vzděláváním. Jsou průběžně supervidováni a pod odborným vedením sociálních pracovníků a supervozprů pracují na rozvoji jejich vztahu s klientem programu. Klientem Lata se může stát člověk ve věku mezi 13-ti a 26-ti lety z Prahy nebo nejbližšího okolí, který má potíže v oblasti vztahů s blízkými, kamarády se cítí sám a jeho okolí ho nepřijímá, rizikově tráví volný čas, hledá sám sebe a své místo mezi druhými, chybí mu podpora rodiny, se ocitl v takové životní situaci, ve které si neví rady.

Podmínkou zařazení mladého člověka do projektu je jeho dobrovolný souhlas s účastí. Klienti se pravidelně (min. jednou za tři měsíce) vídají se sociální pracovníci, se kterou plánují průběh služby a také hodnotí své zapojení a svou spokojenost, mají tak možnost službu ovlivňovat a stále zlepšovat. Program zahrnuje také nabídku odborného poradenství pro rodiče, s cílem zlepšení životní situace jejich dítěte. Program pomáhá dětem a mladým lidem zvládat nepříznivou, ohrožující nebo jinak těžkou situaci, se kterou k nám přichází a přitom nazapomíná na jejich samostatnost a počítá s jejich schopností řídit svůj život (převzato z www.lata.cz, přístup 28.2.2010). LATA ve svém deklarovaném poslání vyjadřuje důležitost nepodmíněné podpory významného dospělého, který dospívajícího provází. Program je příkladem vrstevnického mentoringu, který spojuje individuální formální mentoring s dalšími službami pro podporu rodin, což se shoduje s dobrou praxí mentoringu a zvyšuje pravděpodobnost efektivity mentoringové služby (DuBois et al., 2002). Mentor plní funkce průvodce dospívajících při hledání jejich budoucnosti, pomáhá svému svěřenci v období stresu a krize, podporuje klienta různými formami podpory. Program je strukturovaný, podle své prezentace klade důraz na odborný výcvik a další vzdělávání mentorů, a na supervizi a vedení mentora pod odborným dohledem. Program také deklaruje důležitost kvality vztahu, který mentor s klientem vytváří a jeho náplni, která se řídí společnou dohodou, ale zejména potřebami klienta. Zdá se, že implementace programu LATA se může stát příkladem dobré praxe pro budoucí mentoringové programy v ČR. Hlubší analýza jeho metod, efektivity a zkušeností jeho klientů je nicméně potřebná pro ověření kvality fungování programu.

Mezigenerační mentoring: Tento typ formálního mentoringu je jednou z nejnovějších forem. Jedná se o zprostředkovaný vztah mezi dítětem nebo adolescentem a mentorem ve věku 55 let a více. Věková skupina mentorů blížíci

se důchodovému věku, má podle odborníků velký potenciál pro práci v roli mentorů. Sociologické studie současné společnosti ukazují, že mladé rodiny mají spíše tendenci okládat založení rodiny. Skupina mentorů, o kterých zde hovoříme, jsou lidé, kteří své děti již vychovali, ještě nemají vnoučata, ale disponují stále ještě dostatkem sil, energie a chuti pracovat s dětmi. Oproti lidem středního věku, kteří ještě vychovávají děti, mají i více času předávat své životní zkušenosti a dovednosti mladším generacím. (Freedman, 1999, Karcher et al., 2006). Tato generace lidí se nachází v období života, které Erik Erikson (1950) nazývá "generativitou" (Karcher et al., 2006). "Termín 'generativita' zahrnuje evoluční vývoj, který z člověka učinil vyučujícího a vychovávajícího, stejně jako učícího se živočicha. Dospělý člověk potřebuje, aby ho někdo potřeboval a zralost potřebuje vedení a povzbuzování od toho, oč musí být pečováno." (Erikson, 1996: 17). Rozvoj mezigeneračních mentoringových programů má proto velký potenciál i v České Republice. V současné době v ČR mají potenciál fungovat na principu mezigeneračního mentoringu dobrovolnické programy, které vysílají dobrovolníky k seniorům. Princip a přínos mezigeneračního mentoringu se dá pod vědomým vedením koordinátorů programů rozvinout například v této současné formě dobrovolnictví.

Skupinový mentoring: Skupinový mentoring je forma mentoringu, ve které se obvykle schází 6-10 dětí nebo dospívajících s mentorem nebo s více mentory. Mezi skupinovými mentoringovými programy existuje velká variabilita a skupinový mentoring není v tomto ohledu přesně definován. Výzkum zaměřený na tento typ formálního mentoringu se v současnosti snaží přesněji definovat strukturu a obsah nejlepší a funkční praxe skupinového mentoringu. Skupinové programy nicméně typicky fungují ve školním nebo komunitním prostředí, zaměřují se na nejrůznější aktivity a cíle: od zlepšováním akademických a školních dovedností, přes trénink sociálních dovedností až po

rozvíjení volnočasových zálib a koníčků. Skupinový mentoring by měl v rámci naplňování principů mentoringu a dosahování jeho přínosů být:

1. Zaměřený na budování vztahu mezi mentorem a skupinou,

zaměřený na skupinové procesy, které chápeme jako primární prostředek individuálního rozvoje jeho účastníků ve skupině. Může tak např. využívat hraní rolí a podporu vrstevníků k rozvoji pro-sociálních a komunikačních dovedností. Tento druh mentoringu se může objevovat i přirozeně bez formálního zprostředkování, a to ve volnočasových kroužcích a dalších mimoškolních skupinách a zařízeních (Karcher et al., 2006). Neformálně se tato forma mentoringu může vyskytovat například v podobě volnočasových kroužků, kde např. studenti středních nebo vysokých škol vedou skupinku mladších dětí a dospívajících v různých oblastech volnočasových aktivit.

Rozpoznáním možnosti uplatnění principů mentoringu v této formě lze rozvinout nové dobrovolnické mentoringové programy v oblasti neformálního vzdělávání i v rámci sociálních služeb.

Příklad skupinové formy formálního mentoringu v ČR – Program KOMPAS

Program KOMPAS je příkladem skupinového mentoringového programu v ČR. Program KOMPAS je odborně garantovaný a metodicky vedený Dobrovolnickým centrem Ústí nad Labem o.s.. Program KOMPAS zaměřuje své působení na oblasti KOMunikace, PArtnerství a Spolupráce. KOMPAS vykazuje řadu podobných znaků jako program Pět P (viz výše str...). Rozdílné je zde, že se vždy 2 dospělí vyškolení dobrovolníci věnují skupince 6ti dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Skupinka se schází pravidelně 1x týdně na 2 až 3 hodiny, po dobu nejméně 5-ti měsíců. Náplň schůzky vychází ze

zájmů a potřeb zapojených dětí. Rodiny dětí se účastní zahajovací schůzky, některých společných akcí s dětmi a schůzky závěrečné. Rodiny jsou průběžně kontaktovány a koordinátor zjišťuje, zda jsou se službou spokojeny. KOMPAS tak zachovává princip vzájemného vztahu dospělý-dítě a zároveň plní funkci malé sociální skupiny blížící se větší rodině, není to tedy „oddíl“ se dvěma „vedoucími“ KOMPAS svým charakterem obohacuje rejstřík mentoringových programů dostupných v České republice, přičemž se jedná se o formu skupinového mentoringu. Spolu s dalšími dobrovolnickými programy a činnostmi vytváří základnu pro rozvoj obecně prospěšných a zároveň pro jejich účastníky přitažlivých volnočasových aktivit (Brumovská, Málková, 2008).

E-mentoring: E-mentoring je nejnovější forma mentoringu, která vznikla ve vazbě na rozvoj moderních technologií a nových forem komunikace prostřednictvím internetu.. E-mentoring se poprvé objevil ve Spojených státech amerických. Vznik mentoringu je možné chápat i jako reakci profesionálů mentoringu na nedostatek formálních mentorů, kteří jsou ochotni osobně strávit s mladšími svěřenci svůj čas. E-mentoring nabízí komunikaci a schůzky s chráněncem alespoň prostřednictvím elektronické pošty nebo nějaké formy přímé komunikace na internetu. Tato forma mentoringu může fungovat v individuálním vztahu nebo ve skupině, kdy si větší počet dospívajících dopisuje s jedním mentorem. Atraktivitu E-mentoringu může zvyšovat potencialita angažovat v roli mentorů známé nebo mladými lidmi obdivované osobnosti veřejného života.. Pro chráněnce pak mentor může fungovat jako dospělý vzor chování. V některých případech může mentor svému menteemu zprostředkovat kontakt s dalšími významnými osobami z oblasti zájmu chráněnce, např. v oblasti jeho budoucí práce. Menteemu tak E-mentoring rozšiřuje jeho zdroje sociálního kapitálu, který dospívajícímu zprostředkovává nové kontakty, příležitosti a možnosti, které s tím souvisejí. Rhodes et al. nicméně i přes tyto

výhody e-mentoringu došla v jedné ze svých studií k závěru, že hlubší e-mentoringové vztahy jsou spíše vzácností a že další výzkum v oblasti e-mentoringu je nezbytný zejména v oblasti povahy a efektivity, kterou má podle principů a přínosů mentoringu naplňovat (Rhodes et al., 2006).

MENTORINGOVÉ PROGRAMY PODLE PROSTŘEDÍ, VE KTERÉM VZNIKAJÍ

Formální mentoringové programy mohou operovat v různém prostředí. Dvojice se mohou scházet venku a poznávat okolí, nebo na předem určeném místě, které je k budování mentorského vztahu určené.

Komunitní mentoring: Je zřejmě nejobvyklejší forma mentoringových programů. Program zprostředkovává a podporuje vztah, ve kterém se mentor a mentee setkávají pravidelně v okolí jejich bydliště podle vzájemné dohody na čase a místě setkání, a podnikají spolu volnočasové a zájmové aktivity. Tato forma mentoringu poskytuje mentorům i dětem svobodné rozhodování podle jejich vlastních zájmů a představ a umožňuje tak dvojicím se vzájemně poznat skrz sdílené aktivity a zážitky s nimi spojené. Do tohoto prostředí je zasazen český mentoringový program Pět P nebo program Home-Start (viz rámečky Příklad z praxe v této kapitole). Dalším příkladem komunitní mentoringové sociální intervence je projekt s názvem Systém mentoringu v trestní justici, který byl zrealizován v letech 2005-2008. Cílem projektu bylo „vytvoření fungujícího národního systému služby Mentor aplikovatelné kdekoli v ČR včetně systému spolupráce mentora s Probační a mediační službou ČR. Služba Mentor, je založená na individuálních potřebách klientů z řad romského etnika, ohrožených sociální exkluzí. Cílovou skupinou projektu jsou osoby, které se cítí být součástí romské menšiny a dostaly se do konfliktu se zákonem. Především se jedná o děti a mladistvé do 18 let, kterým bylo nebo může být uloženo opatření, a klienty starší 18 let, kterým byl nebo může být uložena alternativní trest.

Projekt Služba Mentor 2010 v současnosti přispívá ke snížení rizika recidivy a sociálního vyloučení romských klientů, zlepšuje informovanost příslušníků romské menšiny o možnostech alternativních trestů a opatření, tedy o možnostech řešení konfliktu se zákonem bez sociálního vyloučení, které s sebou nese trest odnětí svobody. Rómští mentoři slouží hlavně jako vzory pro jejich svěřence a poskytují jim různé druhy sociální podpory se snahou o jejich zpětné začlenění do společnosti. Kvalita poskytované služby je zajištěna pravidelnými supervizemi zaměřenými na profesní rozvoj mentorů. (<http://www.mentoring.spj.cz>, přístup 28.2:2010). Služba Mentor probíhá ve spolupráci se Sdružením pro probaci a mediaci v justici, o.s. a je možného využití principů mentoringu v práci se sociálně vyloučenými klienty nebo s klienty v ohrožení sociálního vyloučení.

Příklad z praxe - Program Home-Start

Jako posledním z příkladů mentoringu v praxi českých sociálních služeb uvedeme program Home-Start, který je implementován občanským sdružením HoSt (Home-Start Česká republika), jehož cílem je poskytovat aktivizační služby rodinám s dětmi do 6 let. Program je na webových stránkách sdružení popsán jako ojedinělá forma využití principů mentoringu v pomoci dětem a rodinám působením vyškolených dobrovolníků přímo doma, v přirozeném prostředí rodiny. Služba funguje na principu dobrovolné přátelské pomoci vyškoleného rodiče-dobrovolníka rodiči. Dobrovolníci docházejí za rodiči domů, tedy do přirozeného prostředí, kde se rodinný život podmiňující další rozvoj předškolního dítěte především odehrává. Dobrovolníci HoStu jsou sami rodiče (nebo osoby, které mají zkušenosti s rodičovstvím a s výchovou dětí), kteří již překonali, nebo překonávají, různé fáze vývoje rodiny a mají konkrétní představu o situacích a problémech, do kterých se mohou mladí a nezkušení rodiče dostat. Dovedou tak nejlépe pochopit i předvídat situace, ve kterých se

naši klienti-rodice ocitají, nebo se mohou ocitnout. Dobrovolnická práce je pravidelná a dlouhodobá, spolupráce s rodinami může trvat až 1,5 roku, maximálně však 2 roky. Kontakt dobrovolníka s rodinou probíhá většinou 1x týdně 2-3 hodiny. Všichni dobrovolníci musí před začátkem svého působení v rodinách projít přípravným kurzem, který má nejen funkci edukativní, ale klade také důraz na poznání vlastních schopností a využití rodičovských zkušeností pro práci. Dobrovolníci jsou do kurzu vybíráni na základě podrobného individuálního rozhovoru. Vedle zkušenosti s rodičovstvím je třeba také dostatek empatie a tolerance, otevřenost, bezúhonnost a vyrovnaná osobnost. Kurz cca 1,5 měsíce, probíhá zpravidla jednou týdně 2-3 hodiny. Práce dobrovolníků je pravidelně monitorována koordinátory projektu, jednou za měsíc probíhá povinné supervizní setkání dobrovolníků, jednotlivé případy konzultujeme s odborníky. Klienty programu mohou být velmi mladí rodiče, kteří se o své dítě starají sami bez partnera - nebo jsou stále ještě sami dětmi, rodinám, kde jsou různé sociální (a psychologické) problémy pramenící například z nezaměstnanosti, alkoholismu, užívání drog, příslušnosti k určité etnické minoritě nebo z příslušnosti ke skupině cizinců žijících na území ČR apod., osamělí a izolovaní rodiče, kteří vychovávají dítě, rodiče s dětmi s postižením nebo samotní rodiče s postižením, rodiče, kteří trpěli deprivací ve svém vlastním životě a nikdy neměli příležitost zažít rodinný život (děti z dětského domova), maminky v poporodní depresi, které by mohly své děti ohrozit, nebo nastávající maminky, které se připravují na rodičovství (<http://www.hostcz.org/o-nas>, přístup 28.2.2010). Cílem programu je podporovat celistvost rodiny, posilovat její vlastní kompetence a pomáhat jí vytvářet harmonické a podnětné prostředí pro vývoj dítěte tak, aby byla posléze schopna plnit své funkce bez pomoci. Mentoři mají podpořit rodiče v jejich rodičovské roli a posílit jejich kompetence zvládat problémy spojené s výchovou a péčí o dítě tak, aby získali pozitivní motivaci pro vytváření stabilního a láskyplného

zázemí pro vývoj jejich dětí. Mentoři často poskytují konkrétní instrumentální podporu s péčí a výchovou dítěte, se zajištěním chodu domácnosti. Mentoři ale také provázejí své klienty a poskytují emocionální podporou v obtížných životních situacích, umějí poradit a nasměrovat klienty k vhodné náplni volného času. Mentoři také rozšiřují sociální kapitál klientů podporou vytváření a udržování přátelských vztahů v rámci lokality a komunity, ve které klienti žijí. Dobrovolníci mohou do rodiny docházet i se svými dětmi (pokud jsou blízké věku do 6 let), v takových případech funguje spolupráce na principu "nápodoby-vzoru" (<http://www.hostcz.org>, přístup 28.2.2010). Program je tak příkladem využití principů mentoringu se všemi jeho funkcemi, typy podpory, kterou dobrovolníci klientům poskytují a jeho přínosy v rámci ohrožených rodin s malými dětmi. Program také dbá na dodržování dobré praxe mentoringu v procesu výběru, školení a supervize dobrovolných mentorů, které zjišťují profesionální koordinátoři programu. Metodika programu je založená na identifikování silných stránek klientů a jejich následné podporování a posilování (strenght-based approach). Program Home-Start tak, zdá se, naplňuje principy dobré praxe dobrovolných formálních mentoringových programů a může stát příkladem pro budoucí mentoringové programy zaměřené na podobnou cílovou skupinu klientů.

Mentoring odehrávající se na předem určeném místě: Tento typ programů je typický tím, že mentoři a děti se scházejí na nějakém daném, předem určeném místě, kde se i odehrávají jejich schůzky a formuje jejich vztah. Takovým místem může být např. místní zájmová organizace, organizace a zařízení pro volný čas dětí a mládeže, školní prostředí, volnočasové a nízkoprahové kluby a klubovny, pracovní prostředí, nemocnice a kliniky, střediska pro volný čas dětí a mládeže atd. Na všech těchto místech může být mentoringový program organizován, a to s nejrůznějšími cíly, které má

mentoringová intervence naplňovat. Program může mít předem dané aktivity, kterými dvojice mentora a jeho svěřence bude na určeném místě trávit čas, nebo aktivity jako náplň schůzky mohou být volbou dvojice. Nejčastější a nejznámější formou využití mentoringu na předem daném místě je *Školní mentoring*. Mentoringové programy, které fungují ve školním prostředí se zaměřují na rozvoj školních dovedností ve formálním prostředí škol. Mentor dochází za svým svěřencem pravidelně na schůzky, konané ve školním prostředí, ať už ve školní třídě či ve školním volnočasovém klubu. Cílem těchto schůzek je postupně naplnit cíl, který se stanovuje na začátku vztahu. Tento cíl se snaží naplňovat potřeby menteeho a může mít různou povahu od rozvoje školních kompetencí menteeho až po zlepšení jeho sociálních dovedností či sebevědomí. Cíl vztahu je stanoven a odsouhlasen všemi zainteresovanými stranami na počátku vztahu a jeho naplnění je dosaženo díky rozvinutí kvalit principu mentoringu. Příkladem českého mentoringového programu, který se odehrává v komunitě i na předem daném místě podle potřeb dětí a dospívajících je projekt Kámoš, realizovaný občanským sdružením Barevný svět dětí (<http://www.barevnysvetdeti.cz/cz/?name=projekty&projekt=kamos>, přístup 24.4.2010)

Příklad z praxe - Příběh Zlaty a Hanky z projektu Kámoš

Lidé se setkávají, potkávají a míjejí. Zlata se potkala s Hankou, když jí bylo 15 let a chodila do deváté třídy. Hanka (19 let) byla v té době čerstvým vysokoškolákem a rozhodla se vstoupit do projektu Kámoš a nabídnout své síly na pomoc dětem ze sociálně znevýhodněných rodin. Zlatu škola nikdy příliš nebavila. Od učitelů neustále slychávala, jak je vzdělání důležité a jak by se měla snažit mít dobré známky, ale ona nechápala proč, spíš se jí zdálo, že se tam musí učit spoustu zbytečností. Její rodiče byli oba vyučení a Zlata si nikdy nemyslela, že jí škola může v životě nějak pomoci. Její známky byly ve skutečnosti dost

špatné a Zlata měla pocit, že je hloupá a ve škole zkrátka nemůže obstát. Když se rozhodovala, co bude dělat po základce, činila tak spíše z hlediska „co zvládne“ než „co chce“. V učebním oboru prodavačka našla svoji spásu – přijímací zkoušky by měly být jednoduché stejně jako celé studium a navíc už se nikdy nebude muset učit fyziku a němčinu. Zlatu s Hankou svedl dohromady projekt Kámoš. Cílem bylo, aby Hanka Zlatě pomohla vyřešit její problémy ve škole. Brzy se ukázalo, že Zlata je nejen velmi zvědavá, ale i pilná a učení s Hankou ji baví. Po prvním pololetí v „Kámošovi“ se Zlatě zlepšily známky a ona začala přemýšlet, že to možná s tou prodavačkou nebyl nejlepší nápad. Nakonec si podala přihlášku na střední školu sociální a snila o tom, že jednou bude pomáhat lidem. S Hankou se tvrdě připravovala na přijímací zkoušky, které poté úspěšně složila. Nyní Zlata úspěšně druhým rokem tuto školu studuje. Případ Zlaty ukazuje, že důvěra v sebe sama spojená s podporou okolí je klíč k úspěchu. Kde však v patnácti letech najít důvěru v sebe, když nefunkční rodina ji neposkytne a škola zpochybňuje? Zlata potkala Hanku, našla v ní vzor – něco jako starší sestru, která jí pomohla zorientovat se ve světě okolo sebe a možná i v sobě samotné

(převzato z

<http://www.barevnysvetdeti.cz/cz/?name=projekty&projekt=kamos&detail=pribeh-deti>, 24.4.2010)

MENTORINGOVÉ PROGRAMY PODLE STRUKTURY A CÍLE

Formy formální mentoringové intervence lze dělit také podle toho, zda je zprostředkování individuálního mentorského vztahu výlučným předmětem mentoringového programu nebo zda je součástí dalších aktivit v rámci širšího programu či organizace pro děti a mládež (Sipe, 2002, Karcher et al., 2006). Další rozdíl mezi mentoringovými programy je v zaměření jejich vztahů. Podle zaměření vztahů se formální mentoringové vztahy dělí na *instrumentální a vývojové*. Strukturování a rozvoj takových vztahů se pak liší již od počátku

podle původního cíle, které mají formální mentorské vztahy v daném programu naplnit. Sipe (2002) zmiňuje mezi cíly programů zlepšení akademických dovedností, prevenci užívání návykových látek, nebo specifické cíle podle potřeb klienta, včetně zlepšení vztahů s rodinou a vrstevníky a prevence anti-sociálního chování (Karcher et al., 2006):

Vztahový (Vývojový, psychosociální) mentoring: Původní cíl vztahového typu mentoringu je rozvinout vztah mezi mentorem a jeho svěřencem. Vztah je prostředek, díky němuž program dosahuje pozitivního rozvoje dětí a dospívajících. Vztahový mentoring je založen na teorii, která říká, že kvalitní vztah zprostředkovává vývoj dítěte v sociální, osobní a kognitivní oblasti (viz níže kapitola xx). Vztahový mentoring je i typem, jímž se v naší publikaci převážně zabýváme. Cílenou náplní tohoto typu mentoring je budování vztahu dítěte a mentora prostřednictvím společných zájmů a volnočasových aktivit (hraní her, sportovní aktivity, kreativní activity, návštěvy kulturních akcí v okolí apod.), nebo rozhovory o tématech, které zajímají mentorova chráněnce. Cílem mentora v tomto typu mentoring je rozvinout charakteristické znaky vztahu tak, aby vztah zprostředkoval pozitivní rozvoj jeho chráněnce. Proces rozvoje a dosažení blízkého, důvěrného vztahu je podle teorií mentoring viděn jako prostředek, díky kterému je dosaženo přínosů mentoringu (podrobně viz níže kapitola xx).

Příklad z praxe: Zkušenost dobrovolnice Jany se vztahovým typem mentoring v program Pět P

Já jsem v programu dostala do dvojice 13letýho velkýho kluka a s ním jsem byla rok a půl, skoro dva roky a bylo to úžasný. On byl vlastně ještě dítě a prožili jsme spolu pubertu do té doby, kdy jsme se začali bavit o holkách, o prvních láskách a tak. Hodně mě to s ním naplňovalo. My jsme se napřed oťukávali, to byly schůzky trávené v kinech, bazénech... Pavel byl v začátcích takový nesvůj,

chvílemi dospělý, strašlivě galantní, ale dokázal vypěnit i v takový “zatměníčko”, kdy nevěděl, co dělá. Potom jsme spolu jeli na tábor a to nás dalo dohromady. Od toho tábora jsme se začali i přátelsky objímat ve smyslu čau čau, bzli jsme víc sladěný. Pavel mě nebral jako holku, ale spíš jako kámoše. Povídali jsme si o všem možném. Na začátku to bylo o autech, o technice, na konci toho vztahu to už byly témata jako první milování a různé věci na který se bál zeptat doma. Já hrála v kapele na saxofon, on chodil na mé koncerty. Já chodila k němu domů, když byl nemocný. Náš vztah se vyvíjel od takovýho oťukáváníčka a časem se z toho stal docela otevřený a důvěrný vztah – z jeho strany. Skončilo to tím, že Pavel začal mít své kamarády, začal odvolávat schůzky a nakonec se přestal ozývat. Takže jsme se pak sešli, společně jsme si sedli a popovídali si o tom. Pak jsme se ještě párkrát viděli a pak jsme na sebe ztratili kontakt... Příklad zachycuje průběh mentorského vztahu po dobu jednoho roku jeho trvání z pohledu dobrovolnice programu Pět P. Příklad ilustruje zkušenost dobrovolnice a vývoj vztahu k jejímu svěřenci, který se z poloformální podpory mladého dospívajícího člověka proměnil v neformální a nenucené přátelství dvou lidí rozdílného věku, až nakonec skončil naplněním jedné z potřeb daného období chráněnce dobrovolnice.

Instrumentální mentoring: Primární cíl instrumentálního typu formálního mentoringu je zaměřený na získání nových dovedností a kompetencí, nebo na dosažení konkrétního předem stanoveného cíle. Cíle by při tom mělo být dosaženo v rámci krátkodobého nebo střednědobého časového období. Úspěšné dosažení daného cíle prostřednictvím mentorského vztahu je považováno za faktor, který zprostředkovává osobnostní rozvoj v emocionální, sociální nebo školní oblasti, nebo dosažení cílů v rámci dlouhodobého časového plánu. Mentoři přistupují ke svým svěřencům jako dospělí, kteří své svěřence povzbuzují a snaží se najít, rozvinout a uplatnit jejich schopnosti, jež jsou k

naplnění daného cíle potřeba. Jejich úkolem je motivovat svého svěřence a zaujmout ho v aktivitách, stanovených programem tak, aby získal zájem daného cíle dosáhnout a nakonec ho i dosáhl. Cílem vztahu může být např. zvýšení školních dovedností, rozvoj dovedností, které jsou potřebné k získání určitého zaměstnání, rozvoj komunikačních a sociálních dovedností, apod. Tento typ mentorského vztahu je v českém prostředí často využíván v programech chráněných dílen, chráněných kaváren a jiných tréninových pracovišt'(např. Máme otevřeno, o.s. , Greendoors, o.s. a další). Programy poskytují osobní asistenci (mentora) svým klientům s cílem naplnění individuálního plánu či cíle. Cílem může být získání nových kompetencí pro výkon daného povolání, ve kterém trénin probíhá. Asistent (mentor) klienta program podporuje, provádí, povzbuzuje a rozvíjí jeho dovednosti v naplánovaných činnostech tak, aby cíle bylo dosaženo.

Vztahový a instrumentální typ mentoring odráží formu využití mentoringu v různém prostředí sociálních služeb a neformálního vzdělávání pro děti a dospívající. Zaměření na vztahový nebo instrumentální typ mentoringu je vybráno v souladu s posláním a cíly mentoringového programu a předvídá i žádoucí výsledky a přínosy mentoring pro jeho klienty. Vedení mentoringového programu by proto již na počátku jeho zakládání mělo specifikovat typ vztahu a související přístup, jímž budou cíle programu naplněny.

Klíčovým faktorem mentoringové intervence je *vždy* blízký a důvěrný vztah mezi mentorem a mentem, jehož kvalita zároveň ukazuje na efektivitu mentoringového programu. Přínosům a principům kvality mentorského vztahu se budeme věnovat ve druhé části práce. V následujících kapitolách nyní uedeme čtenáře do kontextu mentoringu z hlediska jeho historického vývoje a myšlenkových východisek, na nichž jsou mentoringové programy a intervence v současnosti založeny.

HISTORIE Hnutí MENTORINGU

V následující části knihy se budeme zabývat historickým vývojem mentoringových programů. Nejprve zmíníme vznik hnutí mentoringu v USA, tedy v první zemi, kde se formální mentoringové programy objevily poprvé. V přehledu zemí, kde se mentoringové programy požívají upozorníme na různorodost prostředí i cílů ve kterých se principy mentoringu v současné době uplatňují. Jako příklad tradičního formálního mentoringu s ověřenými a efektivními metodami jeho realizace představíme program Big Brothers Big Sisters (dále také jen pod zkratkou BBBS). Efektivní a úspěšné praktiky realizace profesionálně koordinovaného mentoringu si získaly své obdivovatele v mnoha zemích světa. Od poloviny 90. let 20. století nachází tento program uplatnění i mezinárodně, mj. i v České Republice. Výsledky výzkumů zaměřených na nejlepší metody realizace mentoringu, které budeme uvádět v dalším textu, velmi často vychází ze sledování programu BBBS.

VZNIK A VÝVOJ Hnutí MENTORINGU

Formální mentoring jako sociální intervence pro děti a dospívající má svůj historický vývoj, který lze popsat v několika aktivních fázích hnutí mentoringu (DuBois, Karcher, 2004: 14, Freedman, 1993). Freedman (1993) popisuje kořeny mentoringu v USA jako vyplývající z charakteristiky této země a z jejího pojetí řešení sociálních problémů ve společnosti. V USA tradičně péči a zodpovědnost za sociální problémy přebírají dobrovolné iniciativy v hnutích středostavovských dobrovolníků. Dobrovolné aktivity jsou jako privátní považovány za náhradu sociální politiky a institucí státu. Přebírají zodpovědnost za společenské problémy, které díky neexistenci státních institucí zůstávají závislé na solidaritě dobrovolníků. Důraz je přitom kladen na altruismus a zodpovědnost občanů za druhé v kontextu chybějících základních institucí sociální pomoci ze strany státu. Za těchto podmínek pojetí sociálních problémů a jejich řešení můžeme v USA sledovat pravidelné vlny solidarity ve formě různých dobrovolných iniciativ. Jednou z těchto dobrovolných iniciativ je také hnutí mentoringu, které je odpovědí na životní podmínky dětí z chudých rodin a složitého sociálního zázemí.

První sporadické dobrovolné mentoringové aktivity se objevily v USA na přelomu 19. a 20. století. Vlna solidarity mezi středostavovskými Američany byla v té době reakcí na zvyšující se kriminalitu mladých lidí v USA, jež byla následkem industrializace a urbanizace té doby.

Mladí delikventi byly některými lidmi viděni jako oběti nové moderní doby, která s sebou přinášela i chudobu a sociální nerovnosti. Delikvence u dospívajících byla nahlížena jako počátek cyklu, na jehož konci je sociální a morální úpadek, jemuž je ale možno zabránit. Aktivity na pomoc chudým dětem a mladistvým se začaly rozvíjet v souvislosti se založením instituce Soudu pro mladistvé a v souvislosti se vznikem sociálního hnutí Progressive Movement. Progressive Movement vzniklo nejprve v Chicagu roce 1899, postupně pak v reakci na těžkou situaci mladých Američanů vznikalo po celých USA. Důležitou součástí tohoto hnutí bylo přijetí poznatků z nově se rozvíjejících sociálních věd a vědeckých metod té doby, zejména z oboru psychologie a psychopatologie. Delikvence a nové metody jejího řešení byly součástí nových sociálních iniciativ. V této době byla také ve Spojených státech amerických založena Asociace na ochranu mladistvých (Juvenile Protective Association) a byly obnoveny a vyzdviženy principy přirozeného mentoringu. Aktivity vyvíjené kolem nové instituce Soudu pro mladistvé jsou považovány za první fázi hnutí mentoringu (DuBois, Karcher, 2006, Freedman, 1993).

Druhým mezníkem v historii mentoringu se stala na počátku 20. století první vlna mentoringového hnutí, ve které byl založen první mentoringový program, Big Brothers Big Sisters of America (Freedman, 1993). Vznik tohoto programu je také spojen s lidmi, kteří pracovali u výše zmiňovaného Soudu pro mladistvé. Jelikož tento program představuje dodnes nejvýznamnější formu intervenčního programu s principy mentoringu, pojednáme o jeho vývoji podrobně v dalším textu níže.

Začátkem 20. století se mentorské vztahy postupně stávají součástí sociálních služeb s účastí dobrovolníků. Vlivné poznatky humanitních a sociálních věd, zejména pak poznatky psychologie o psychickém vývoji dětí a dospívajících a sociologické teorie, které chápou delikvenci jako projev sociálních nerovností ve společnosti, se začaly uplatňovat v praxi. Mentoring se postupně stále více formalizoval a stával se stále více součástí nabídky sociálních služeb pro ohroženou mládež: např. v organizacích YMCA (Young Men's Christian Association) nebo YWCA (Young Women's Christian Association) (DuBois, Karcher, 2006).

Třetí významnou fází v historii mentoringu představuje tzv. "druhá vlna mentoringu", o které mluvíme v souvislosti se společenským vývojem přelomu 80. a 90. let 20. století. V literatuře se současné události v oblasti mentoringu považují stále ještě za pokračování této "druhé vlny mentoringu". Vznik druhé vlny mentoringu je v literatuře spojován s důsledky

proměn rodiny ve druhé polovině 20.století. Omezení vztahů s příbuznými mimo tzv. nukleární rodinu (otec., matka, děti; viz např. De Singly 1998) a rozpad tradičních rodinných a sousedských vztahů v komunitě přináší i proměny forem výchovy mladé generace. Psychologové si všímají zejména proměn sociálních sítí, ve kterých se výchova dospívajících odehrává: typickým znakem moderních forem rodiny, zejmén v západní Evropě a Spojených státech amerických druhé poloviny 20. století je omezování nebo ztráta propojení mezi starší a mladší generací. Beck (citován Philip, 1997: 25) říká, že tradiční vzdělávací, rodinné a pracovní struktury se rozpadly, což vedlo ke změně sociálních rolí. Tradiční struktury rodiny a komunity už nemohou poskytovat dospívajícím podporu a rady, jak se s životními překážkami potýkat. Současná společnost sice nabízí mladému člověku více možností pro jeho realizaci, to vše se ale děje ve vztahovém rámci charakteristickém minimem záchranných sociálních sítí v blízkém okolí mladých lidí. Dospívající si musí vytvořit vlastní individuální strategie zvládání obtížných životních situací, což se mnohdy neobejde bez problémů. Některé odborné práce už od 90. let dvacátého století proto upozorňují na potřebu hledat alternativní podoby přirozených vztahových sítí tradičních, širších forem rodiny: „...rozpad tradičních vztahů ve společnosti a provázanosti mladší generace se starší znamená, že je potřeba tyto vazby zprostředkovat nějakým jiným způsobem.“ (Mahoney in Freedman, 1993, str.10). Jako jedna z alternativ přirozených vztahových sítí širší rodiny nebo komunity se nabízí právě systematické uplatnění formálního mentoringu. Druhá vlna mentoringového hnutí tak rehabilitovala a rozšířila principy mentoringu po celých USA a později i v dalších zemích světa. Mentoring se v tomto období postupně proměnil: z dobrovolné neorganizované aktivity do organizovaných programů zřizovaných nejprve na základě propagace a víry v přínosy mentoringu, později ve vazbě na důkazy akademického výzkumu. Mentoring se také začal využívat jako silná a zároveň nenákladná sociálně-preventivní metoda intervence pro sociálně ohroženou nebo vyloučenou mládež (DuBois, Karcher, 2005: 15).

V roce 2007 bylo možné v oblasti mentoringu pro děti a mládež najít záznamy o fungování 4500 mentoringových programů nejen v USA, ale i v Evropě a dalších zemích světa (Brumovská, 2003, 2007b, www.mentor.org, přístup 15.7.2009, www.bbbsnashua.org, 28. 4.2007, www.petp.cz, 24.5.2009, Freedman, 1993, www.bbbsi.org, 28.4. 2007). Tato čísla zcela jistě svědčí o významu aktivit opírající se o principy mentoringu v moderní společnosti.

HISTORIE Hnutí BIG BROTHERS BIG SISTERS

Hnutí Big Brothers Big Sisters (BBBS) představuje v současné době stalo největší a nejvýznamnější mentoringový programem. Díky osvědčeným praktikám a výsledkům, kterých BBBS svou organizací formálního mentoringu dosahuje, ale i díky jeho dlouhodobé tradici se stal vzorem pro novodobé mentoringové programy a symbolem hnutí mentoringu. Analýza jeho původního poslání a cílů nám může pomoci pochopit principy nejen americké i mezinárodní organizace Big Brothers Big Sisters, ale i všech podobných programů, které jejich úspěšnou praxi kopírují. O okolnostech vzniku tohoto programu, jeho vývoji a rozšíření se proto nyní zmíníme podrobně v následující části.

Počátek hnutí Big Brothers Big Sisters je spojen místně i časově s institucí Soudu pro mladistvé (viz již výše v textu). Soudy pro mladistvé i hnutí Big Brothers Big Sisters vznikají současně na počátku 20. století na několika místech Spojených států amerických. Od počátku tyto organizace spojovalo stejné poslání a blízké cíle. Založení organizace Big Sisters se datuje rokem 1902, kdy se skupina žen z New Yorku začala přátelit s dívkami vyšetřovanými Soudem pro mladistvé. Skupina byla nejprve známá jako Ladies of Charity of New York City (Dámy newyorské charity), později přijala název Catholic Big Sisters of New York (DuBois, Karcher, 2006, www.bbbs.org, 20.7.2009). Později se hnutí Big Sisters podobně formovala např. z organizací Chicago Women's club, the New York Jesuit Big Sisters nebo Protestant Big Sisters města New York.

Ve stejném roce byl v New York Times otištěn článek, který vyprávěl o soudci Soudu pro mladistvé, Juliu M. Mayerovi. Tento soudce přesvědčil 90 vlivných mužů, aby se začali přátelit s dospívajícími chlapci, kteří před soudem stanuli. Dobročinnost, zájem a starost tohoto muže pravděpodobně inspirovala člena stejného soudního dvora, Ernesta K. Coultera, který je považován za zakladatele hnutí Big Brothers. Ernest K. Coulter rovněž nezůstal lhostejným k utrpení a bídě dětí, které se před soud dostaly. V roce 1904 vybral a přesvědčil 39 vlivných mužů, aby vytvořili individuální přátelský vztah s chlapci, kteří před soudem stanuli. Skupinu mužů nazval Big Brothers (www.bbbs.org, 20.7.2009, DuBois, Karcher, 2006). Coulter byl přesvědčen o přínosech podporování mladých lidí na scestí a přesvědčil a angažoval i ostatní soudní úředníky:

“Je tu něco, co můžeme udělat? Ano, začít se starat! Je nás tu čtyřicet, co tu sedíme. Když se každý z nás stane sousedem, bratrem, jednomu z těch mladých chlapců a bude nad ním dohlížet, čtyřicet z nich bude zachráněno od naprostého úpadku...” (DuBois, Karcher, 2006:19)

Porozumění situaci mladých chlapců před soudem a své odhodlání jim pomoci přesvědčením dobrovolníků vyjadřuje Coulter i v dalším citátu. O chlapcích říká:

“Není to právo, co tihle chlapci potřebují, ale spravedlnost, jistý druh spravedlnosti, kterou jim může předat jen jejich bratr – láska, přátelství, po kterém hladoví. Jedinou šancí pro tyto chlapce je navázání opravdového vztahu s dospělým mužem, jejich Velkým Bratrem, který se o ně bude zajímat, bude je podporovat a pomáhat, aby se nedostali na scesti... S mužem, který dá těmto mladíkům pocit, že se o ně někdo na světě opravdu zajímá a není mu lhostejné, jestli žijí nebo umírají. Vyzývám dobrovolníky!...” (Coulter, www.bbbsnashua.org/aboutBBBSA.htm, 13.1.2008, DuBois, Karcher, 2006: 19)

Ve stejné době kdy Ernest Coulter angažoval první dobrovolné mentory v New Yorku, se podobné aktivity objevily i v Cincinnati. U zrodu založení agentury Big Brothers zde stál obchodník a člen Charitativní židovské komunity Irvin F. Westheimer. Apeloval na své přátele a obchodní partnery, aby pomáhali mladým lidem. Traduje se o něm, že jednoho dne zahlédl z okna své kanceláře chlapce, který prohledával odpadky, aby našel něco k jídlu. Westheimer se o tohoto chlapce a jeho rodinu začal zajímat a následně vyzval i své známé k podobné aktivitě. Jeho snaha nakonec vyústila v založení agentury Big Brothers v Cincinnati v roce 1910 (DuBois, Karcher, 2006, www.bbbsa.org, 20.7.2009, Brumovská, 2003).

Před 1. světovou válkou se obě hnutí, Big Brothers a Big Sisters, lišila různými způsoby organizace, přístupů k práci, a původem finančních zdrojů, které využívaly pro svoji organizaci. Úsilí obou skupin však vycházelo z jedné společné myšlenky – z touhy pomoci dětem, jejichž morální, duševní i fyzický vývoj byl ohrožován nevhodným rodinným zázemím, a to prostřednictvím individuálního vztahu s dospělým mentorem. V roce 1917 byla vytvořena národní organizace Big Brothers and Big Sisters Federation. Do roku 1922 byly vytvořeny a přijaty základní standardy hnutí Big Brothers and Big Sisters, které stanovovaly cíle pro „starší bratry a sestry“ – vytvářet neformální individuální přátelský vztah s mladými lidmi ze sociálně rizikového prostředí, a to dobrovolně a s osobním úsilím a zájmem těmto mladým lidem prospívat. Big Brothers a Big Sisters měli dosahovat tohoto cíle profesionálním přístupem ke své činnosti. V roce 1925 se konal první celonárodní meeting výkonných zástupců všech agentur Big Brothers and Big Sisters Federation. Do roku 1930 byly standardy hnutí doplněny o čtvrtý základní požadavek, který ukotvoval způsob činnosti hnutí v lokálních pobočkách. V roce 1930 se dalšího národního setkání Big Brothers and Big Sisters Federation zúčastnilo již 600 zaangažovaných dobrovolníků. (www.bbbsa.org,

20.7.2009, Freedman, 1993). Ve 30. letech zasáhla národní hospodářská krize i Federaci Big Brothers a Big Sisters, která do roku 1937 ukončila činnost v národní kanceláři. Místní agentury přesto ve své činnosti pokračovaly. Během 2. světové války vznikla nová Federace pouze pro agenturu Big Brothers. V roce 1970 založily místní pobočky Big Sisters agenturu Big Sisters National s tím, že i ženy se chtějí aktivně zapojit do pomoci dívkám a naplnit jejich potřeby. V roce 1977 se Big Brothers of America a Big Sisters National spojily a vytvořily sdružení Big Brothers Big Sisters of America (BBBSA). Úsilí národního sdružení je zaměřené na rozvoj, šíření a dodržování souboru Standardů a stanov práce při poskytování služeb dětem. Standardy byly přijaty v roce 1986 a souhlas s nimi se stal zárukou efektivity agentury Big Brothers Big Sisters of America.

Díky vysoce pozitivním výsledkům byl program BB/BS v 90. letech 20. století rozšířen nejen po celých Spojených státech amerických, kde má v současné době přes 500 fungujících poboček, ale i do Evropy, zejména do zemí bývalého komunistického režimu. V roce 1996 představila v Praze program Big Brothers Big Sisters jeho prezidentka Dagmarou E. McGill. Program byl v České republice uveden pod názvem Pět P a dodnes působí po celé ČR jako největší oficiální český mentoringový program pro děti a mládež (podrobněji viz strana...).

MYŠLENKOVÁ VÝCHODISKA SOUČASNÉHO MENTORINGU

V předchozích kapitolách jsme čtenáře uvedli do problematiky mentoringu nastíněním jeho základních definic a přehledem o jeho historickém vývoji. Nyní dosavadní na poznatky o socio-historickém vývoji formálního mentoringu navážeme a nastíníme teoretická a filozofická východiska, z jejichž myšlenek formální mentoringové intervence vycházejí. Myšlenkově-teoretický výchozí rámec formálního mentoringu je důležitý pro pochopení poslání a cílů současných mentoringových intervencí v České republice, ale i pro formování, rozvoj a vznik nových českých mentoringových programů. Zmíníme hlavně biologické vývojové teorie a funkcionalismus na jedné straně, a ekologické pojetí vývoje adolescentů, přístup zaměřený na pozitivní vývoj dospívajících založený na posilování jejich silných stránek, a teorie resilience a sociální podpory, ze kterých současné mentoringové intervence vycházejí na straně druhé. Současné myšlenkové směry, ze kterých mentoringové intervence vycházejí na závěr kapitoly kriticky porovnáme.

DEFICITNÍ MODEL MENTORINGU JAKO PREVENCE ANTISOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

V odborné literatuře zabývající se mentoringem se stále ještě objevují náznaky důrazu na tzv. „tradiční“ vývojové teorie dospívání jako východiska principů formálního mentoringu. Tyto tzv. „tradiční“ teorie vychází z představy adolescence jako náročného, problémového období, které je plné změn, zvrátů a nepokojů (Philip, 1997, Berzonsky, 2000). Jako příklad této „tradiční teorie“ můžeme uvést Eriksonovu psychosociální teorii vývoje. Erikson popisuje vývojovou fázi adolescence popisuje jako konflikt mezi identitou a konfúzí rolí (Erikson, 1996) Adolescenti mají za úkol pozitivně zhodnotit předchozí životní krize a zformovat tak osobní identitu založenou na těchto předchozích zkušenostech. V případě nezvládnutí zpracování předchozích krizí dochází k rozptylu identity, která se stává nejasnou (Berzonsky, 2000). Erikson nicméně zdůrazňuje individuální biologickou stránku lidského vývoje a opomíjí při tom sociální a kulturní kontext dospívání.

Tradiční vývojové teorie vnímají adolescenci jako „přechodné“ období, období před dospělostí, dospívající a adolescenty pak vidí jako „nehotové“ dospělé lidi spíše než jako mladé lidi prožívající samostatné životní období. Proto se často v literatuře hovoří o pojetí adolescence v tradičních vývojových teoriích jako o tzv. „deficitním“ nebo také biologizujícím pojetí adolescence. Biologizující pojetí adolescence bývá kritizované i za to, že zahrnuje pouze kulturu „amerického bílého muže“ a jeho vývoj generalizuje bez ohledu na rozdíly v pohlaví, kultury, soci-ekonomickém statusu, sexuální orientaci, etniku atd. (Philip, 1997).

„Deficitní model“ adolescence jako biologicky určeného období krize zůstává stále vlivný i v současnosti a formuje i některé současné mentoringové intervence pro děti a mládež, převážně v USA. Tento biologický 'deficitní model' dospívání dále doplníme o sociologický pohled teorie funkcionalismu, která společně s biologickým pohledem na dospívání tvoří filozofický základ tradičních mentoringových programů pro děti a mládež (Philip, 1997).

FUNKCIONALISMUS A MENTORING

Funkcionalismus představuje dominantní myšlenkový rámec v sociologii mládeže v poválečném období 50.let v USA a v západní Evropě. Za jeho zakladatele je označován Talcott Parsons. Podle Parsonse se „kultura“ adolescentů se objevila jako reakce na rostoucí

specializaci ve výrobě. Úkolem adolescentů je získat potřebnou specializaci, zařadit se tak do systému výroby a udržet tak společenský řád. Kultura adolescentů, charakterizovaná hédonismem a nezodpovědností, se integruje do procesu práce prostřednictvím mechanismu vrstevnických skupin, který usnadňuje přechod z rodiny jako oblasti soukromí do práce jako oblasti veřejnosti. V procesu socializace je v tomto pojetí u dospívajících kladen důraz na konformitu a úspěšné přijetí převažujících společenských norem, které jsou považovány za mechanismus udržující společenskou stabilitu a sociální řád. Tato stabilita je však křehká a lehce narušitelná disruptivním chováním mládeže bouřící se proti autoritám (Philip, 1997).

Kritici funkcionalismu upozorňují na fakt, že pojetí společnosti jako celostního organismu zvýhodňuje většinovou společnost 'amerického bílého muže' na úkor žen, etnických minorit, sexuálních minorit, náboženských minorit, lidí s nižším socio-ekonomickým statusem a další menšiny. Také důraz na společenský řád a snaha o vyvarování se konfliktu mezi společenskými skupinami ve svém důsledku podle některých názorů marginalizuje menšiny (Philip, 1997). Kritici funkcionalismu zmiňují i fakt, že mladí lidé, kteří jsou z různých důvodů (období dospívání, problémové chování, problémy v sociálních vztazích, socio-ekonomický původ rodiny dětí atd.) viděni jako 'deficitní' potřebují pomoc zvenčí, která jim ukáže pravou cestu, kterou se mají v budoucnu ubírat. Respektování jejich vlastního menšinového socio-kulturního pozadí při tom selhává. Pojetí funkcionalismu, doplňující biologický deficitní vývojový model nicméně i dnes utváří myšlenkovou základnu některých současných sociálních intervencí pro děti a mládež. Zejména intervence, jejichž cílem je sociální kontrola a udržení norem většinové společnosti tento model využívají. Jsou to programy, které většinou cílí na změnu anti-sociálního chování dospívajících nebo které vidí dospívající jako „nekompetentní“ s potřebou zvláštní pomoci v procesu přizpůsobování se většinové společnosti. Služby „klientům“ programů tak mají cíl „napravit“ klienty podle norem a hodnot většinové společnosti, nebo poskytnout klientům programy vzory, které tyto normy a hodnoty většiny zastupují. Efektivita programu je pak založená na předpokladu, že jeho klienti tyto normy a hodnoty většiny následují a přijímají za své, a socializují se tak do společnosti. Tato myšlenka tvoří východiska i některých současných mentoringových intervencí u nás i v západní Evropě.

SYSTEMICKÝ PŘÍSTUP V MENTORINGOVÝCH PROGRAMECH A INTERVENCÍCH

Konrastující přístup k pojetí období dětství a dospívání, který utváří myšlenkovou základnu současných formálních mentoringových intervencí je tzv. ekologický neboli systemický přístup (Bronfenbrenner, 1979, Philip, 1997, v české literatuře o systémovém či systemickém pojetí rodiny nebo dítěte a jeho sociálního prostoru např. Pokorná 2003 nebo Sobotková,). Systemický přístup bere v úvahu rozdílné skupiny dětí a dospívajících, jejich odlišná rodinná zázemí i jejich rozdílné zkušenosti. Základ systemického přístupu tvoří představa, že dospívající jedinci přicházejí ze „sociálního vakua“ rodiny. Jejich nové interakce ve vztazích s dalšími jedinci v jejich okolí a vliv těchto vztahů na dospívání jsou předmětem studia ekologického přístupu. Vedle biologického zrání má na dospívání jedinců vliv i síť sociálních vztahů a kvalita interakcí v těchto vztazích. Porozumění zákonitostem biologického zrání dítěte nebo adolescenta předpokládá porozumění charakteru vztahů a interakcí, které dítě nebo dospívajícího formují a ovlivňují v jeho růstu: např. sledování charakteru vztahu s rodiči, vrstevníky a dalšími významnými dospělými dospívajícího apod. Například jeden z výzkumů Bronfenbrennerové (citováno v Philip, 1997:53) ukázal, že dopad stejné sociální intervence na děti ve dvou různých kulturách ovlivnily specifické kulturní hodnoty daného společenství spolu se způsobem implementace programu (Philip, 1997). Tento poznatek může být významný zejména pro české mentoringové programy, které se typicky opírají o zahraniční modely mentoringových intervencí.

MENTORINGOVÉ PROGRAMY V KONTEXTU KOMUNITY, VE KTERÉ PŮSOBÍ

Systemický přístup popisuje sociální vztahy a interakce v rámci tzv. systémů. Vztahy neexistují ve vakuu, ale jsou součástí sociálních sítí. Sociální vztahy fungují zejména v rámci mikrosystému (blízké, důvěrné a intimní vztahy v rámci rodiny a nejbližších přátel) a mezosystému (vztahy s vrstevníky, sousedy, známými). Mezosystém zahrnuje i kulturní normy společnosti, které představují např. učitelé; s nimiž jsou děti a dospívající v kontaktu, a širší sociální sítě, kam patří např. pracovníci sociálních služeb, se kterými přichází dítě či dospívající do kontaktu, mentoři, další neformální či polo-formální významní dospělý v okolí dítěte, vedoucí volnočasových kroužků a jiných aktivit apod. Exosystém je označení pro řídicí složky systému, které jsou více formální a dítě či dospívající s nimi v pravidelném kontaktu není. Tyto složky se nicméně rovněž podílejí na socializaci dětí a dospívajících tím, jak nižší systémy řídí a organizují. Patří sem např. ředitelství školy, vedení mentoringového programu, management sociálních služeb nebo volnočasových kroužků apod. Makrosystém je pak název

pro sociální systém státu, sociální politiku, zákonodárství a hodnoty vyznávané danou společností a kulturou (Philip, 1997).

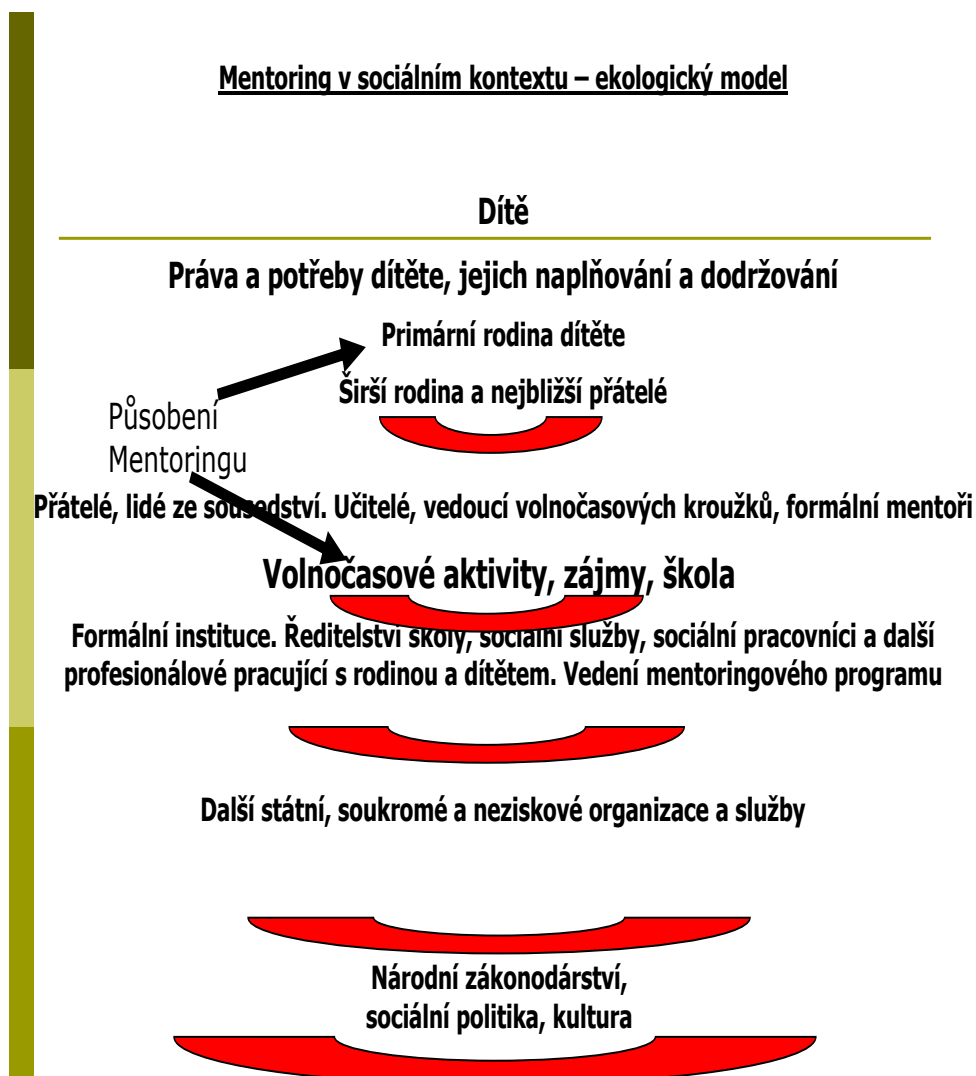


Schéma č.1: Ekologický model mentoringu. (Převzato a upraveno z:Pinkerton, Dolan,2007:219).

Mentoringové intervence v tomto systému stojí v poměrně bezprostřední blízkosti každodenních kontaktů dětí a dospívajících a mohou tak vývoj dětí a dospívajících cíleně ovlivnit. Cílem mentoringových intervencí by mělo být, aby se formální mentoři staly pro děti neformálním zdrojem podpory a přesunuly se tak do jejich okruhu sociálních vztahů s větším významem pro jejich socializaci a dospívání. Mentoři by se tak měli stát jedním ze zdrojů sociální opory dětí a dospívajících a podporovat tak odolnost a pozitivní vývoj jejich svěřenců. Cílem mentoringových programů by tedy mělo být dohlížet nad průběhem formálních mentorských vztahů tak, aby jejich vývoj směřoval k roli mentora coby

neformálního významného dospělého, který poskytuje sociální oporu svému svěřenci. Vztah pak nabývá charakteru neformálního kamarádství. Jak lze tohoto cíle dosáhnout budeme diskutovat ve druhé části publikace.

VZTAH MENTORINGU A TEORIÍ SOCIÁLNÍ OPORY, SOCIÁLNÍHO KAPITÁLU A RESILIENCE

Resilience může být definována jako schopnost vyrovnat se se stresovými a rizikovými faktory sociálního prostředí způsobem, který umožní po překonání stresu vrátit se zpět k vyrovnanému dennímu životu (Šolcová, 2009). Posílení schopnosti resilience jako odolnosti vůči stresu a rizikovým faktorům okolí je jeden z přínosů, zprostředkovaný kvalitním mentorským vztahem.

Sociální opora může být definována jako chování, které pomáhá lidem, kteří se nacházejí ve stresových nebo krizových situacích překonat a zvládat stres. Sociální opora také přispívá k odreagování se od denních stresových situací a k odolnosti vůči stresu v běžném životě (Cutrona, 2000). Sociální opora tvoří jeden z výchozích teoretických rámců, které mohou sloužit k vysvětlení procesu zprostředkování přínosů mentoringu (podrobněji viz níže v této kapitole a v kapitole....). Ze schématu č. 2 můžeme vidět, že poskytování sociální opory v rámci mentorského vztahu, který je zprostředkovaný mentoringovým programem, zprostředkovává rozvoj sociálního kapitálu a resilience u dětí a dospívajících. Výsledkem tohoto procesu je zdravý vývoj a zvýšení schopnosti zvládat rizika a stres (Pinkerton, Dolan, 2007)

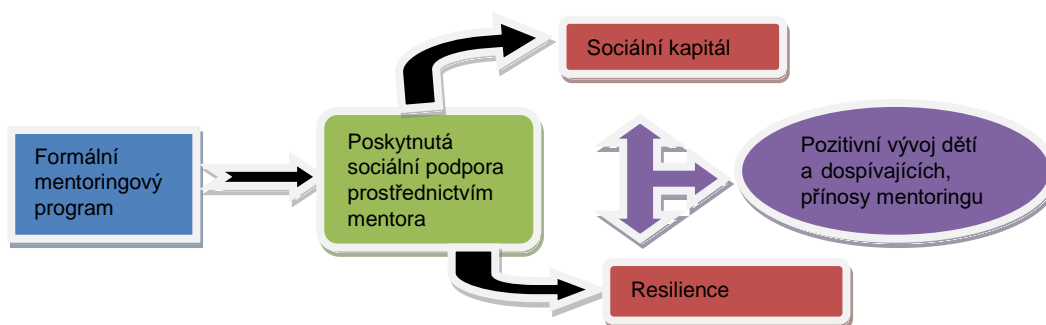


Schéma č. 2: Myšlenková východiska současného mentoringu. Převzato a upraveno z: PINKERTON, DOLAN, 2007:222.

My nyní budeme diskutovat jednotlivé myšlenkové rámce tohoto schématu v souvislosti s mentoringem.

MENTORING A SOCIÁLNÍ OPORA

Sociální opora je pojem, který se objevuje především v literatuře z oblasti tzv. psychologii zdraví již od 70. let XX. stol. Literatura o mentoringu si pojem sociální opory půjčuje, aby mohla zdůrazňovat vliv působení sociální opory na zprostředkování přínosů mentoringu, ale i pro vysvětlení role a přístupu mentorů v mentorském vztahu. Pro mentoring je koncept sociální opory využitelný v tom, že popisuje podporující chování mentora, prostřednictvím kterého mentor rozvíjí kvalitní vztah a zprostředkovává přínosy mentoringu dětem (viz schéma 2). Dále tento koncept vysvětluje, jak je důležité v mentorských vztazích sledovat, rozvíjet a podporovat jejich kvalitu pro to, aby byl přínos mentoringu dětem zprostředkován (Podrobně viz níže druhá část knihy).

Sociální opora je prokazatelně významná pro rozvoj resilience i pro dobré duševní zdraví a pozitivní vývoj dospívajících. Řada výzkumů v oblasti sociální podpory a zdraví dokazuje již od 70. let 20. století, že vnímaná obdržaná sociální podpora má pozitivní vliv mj. na rozvoj resilience, na dobré duševní zdraví a na schopnosti zvládat stres. Je to faktor, který pomáhá lidem vyrovnávat se se stresem a zátěžovými situacemi, ale i odreagovat se od běžných denních starostí. Například dítě v mentorském vztahu se může nacházet ve stresové situaci. Snaží-li se mentor v takové situaci podporujícím chováním dítě od stresu odreagovat tak, že dítě jeho chování opravdu vnímá jako podporující a nápomocné, může dítě přijetím opory v mentorském vztahu stresovou situaci lépe zvládnout (Pinkerton, Dolan, 2007, Cutrona, Russell, 1987, Bal et al., 2003 a další).

Nové přístupy v oblasti sociálních intervencí na podporu dětí, mládeže a rodin se proto často zaměřují na posilování přirozených zdrojů sociální opory v sociálních sítích dětí a dospívajících. Cílem těchto intervencí je posílit přirozené zdroje sociální opory tak, aby děti a dospívající získali lepší přístup ke zdrojům komunity a byli odolnější vůči rizikům prostředí a jejich následkům. Tyto programy se tedy snaží vytvářet a posilovat přirozené mentorské vztahy dostupné dětem v jejich přirozeném prostředí (Dolan, McGrath, 2006).

Jiné programy se snaží poskytnout sociální oporu prostřednictvím formálně zprostředkovaných vztahů, které se mají stát zdrojem opory a resilience pro děti (Dolan, McGrath, 2006, Mooney, Laursen, Adams, Lerner, 2005, Larson 2006 a další). Jedním typem takových intervencí, které poskytují sociální oporu formou zprostředkovaných vztahů jsou i formální mentoringové programy. Jejich zaměření je obvykle preventivní a jejich cílem je zajistit pozitivní vývoj dětí a mládých lidí. Tyto programy se inspiřují teorií resilience a

přístupy založenými na posilování silných stránek osobnosti dětí a dospívajících (podrobně viz níže v této kapitole).

Pojem sociální opora je potenciálně využitelný i pro pochopení toho, jak mentor rozvíjí vztah s dítětem a jak se tento vztah stává pro dítě přínosný. Proto budeme typy sociální opory podrobně diskutovat ve druhé části knihy. V této chvíli stačí pro teorii a praxi profesionálních mentoringových programů zdůraznit fakt, že poskytování sociální opory má přímý vliv na rozvoj resilience a sociálního kapitálu. Co tyto další dvě teorie znamenají pro mentoring, budeme diskutovat na následujících stránkách.

MENTORING A SOCIÁLNÍ KAPITÁL

Lze říci, že mentoringové programy v komunitě, tj. v okolí bydliště dítěte nebo mentora mají za cíl rozvíjet sociální kapitál dětí a dospívajících, tj. rozšiřovat jejich přirozenou sociální síť. Koncepce sociálního kapitálu je široká a pojem může označovat mnoho různých interakcí a sociálních vztahů. My v souvislosti s koncepcí mentoringu použijeme dvě následující definice sociálního kapitálu:

Sociální kapitál je soubor zdrojů, které vznikají a) v sociálních interakcích uvnitř rodiny b) v interakcích sociálních sítí a organizací uvnitř komunity i mezi jednotlivými komunitami. Přispívá k sociálnímu a kognitivnímu rozvoji dětí a dospívajících (Pikerton, Dolan, 2007: 222).

Tato definice nám říká, že původ sociálního kapitálu je v mezilidských interakcích a vztazích všeho druhu. Interakce v sociálních sítích produkují sociální kapitál, který je viděn jako zdroj sociálního a kognitivního rozvoje dětí a mladých lidí. Sociální kapitál může být viděn jako soubor protektivních zdrojů v období ekonomického a sociálního stresu nebo jako soubor zdrojů, které kompenzují rizika prostředí (Gillian, 2000). Definice specifikuje přínos sociálního kapitálu pro jeho jednotlivé držitele, individuální osoby.

„Sociální kapitál je výsledek sociálních interakcí, který má potenciálem přispět k rozvoji dobré životní úrovně (wellbeing) v sociální, občanské a ekonomické oblasti v dané komunitě a společnosti (Falk, Kilpatrick, 2000:306)“

Z druhé definice sociálního kapitálu vyplývá fakt, že sociální kapitál produkovaný např. kvalitní interakcí v mentorských vztazích přispívá i k rozvoji místní komunity, ve které se mentoring odehrává. Ve formálním mentoringu sociální kapitál produkuje interakce mentora a dítěte i kontakt mentora - dobrovolníka a dítěte s místní komunitou. Mentoring tak přispívá nejen k pozitivnímu rozvoji jednotlivých dětí, ale i komunit, ve kterých se odehrává.

Podle této definice sociálního kapitálu můžeme navíc vidět přínos mentoringu coby interakcí formou dobrovolnictví v rozvoji místních komunit (Ferguson, 2006)

Dva různé koncepty sociálního kapitálu, které ovlivňují implementaci a praxi mentoringových programů, můžeme najít v práci J.S Colemana a R. D. Putnama (adaptováno podle Philip, 2007:6-8): Coleman vidí sociální kapitál jako „produkt“ rodinných vztahů a interakcí, které jsou integrované ve stabilním sousedství a v komunitě. Sociální kapitál produkovaný sociálními interakcemi uvnitř rodin a komunit, do kterých rodiny patří nakonec přispívá k sociální stabilitě na makro úrovni celé společnosti. Společenské vztahy a interakce produkující sociální kapitál umožňují jednotlivcům využívat zdroje a příležitosti okolí jako je např. přístup ke vzdělání díky získání finančního stipendia nebo nalezení zaměstnání díky kontaktům v neformálních sociálních sítích. Podle Colemana je sociální kapitál charakteristický sdílenými sociálními normami a zejména tradiční rodinnou strukturou. Rodiny, které nemají tradiční strukturu nebo nejsou integrované v komunitě a nejsou součástí sociálních sítí okolí proto těžko mohou podpořit své děti zprostředkováním sociálního kapitálu a jeho přínosů. Podle Colemana proto formální mentoringová intervence může zprostředkovat zdroje sociálního kapitálu pro děti a dospívající v místní komunitě prostřednictvím mentora. Mentor potenciálně zapojí svého svěřence do sociálních sítí svého okolí a může se stát i zdrojem kontaktů na další lidi, kteří dospívajícímu podobně zprostředkují přístup ke zdrojům komunity a společnosti.

Putnam dále rozvíjí myšlenku pojetí sociálního kapitálu. Argumentuje, že demografické změny post-moderní společnosti vedly k rozpadu sociálních sítí v komunitách a tím i ke zmenšení možností neformálních interakcí mezi dospělými a dospívajícími uvnitř sociálních skupin v rámci komunit. Putnam rozlišuje dva druhy sociálního kapitálu: Svazující (Bonding) a Přemostňující (Bridging). Svazující sociální kapitál slouží ke ztmelování lidí uvnitř sociálních skupin prostřednictvím neformálních kontaktů a spolupráce. Nastavuje společné normy skupiny a vytváří atmosféru komunity. Jednotlivé sociální skupiny prostřednictvím svazujícího sociálního kapitálu jsou schopny spolupracovat, vystupovat za své zájmy a práva jako celek. Negativem svazujícího sociálního kapitálu může být exkluze jedinců, kteří normy komunity nesdílejí. Přemostňující sociální kapitál slouží podle Putnama k pohybu jednotlivců mezi jednotlivými sociálními skupinami, do kterých se jedinci mohou integrovat a využívat zdroje dané skupiny. Mentor může být pro svého svěřence zdrojem přemostňujícího sociálního kapitálu v tom smyslu, že dítěti či dospívajícímu zprostředkuje

kontakty a přístup ke zdrojům sociálních skupin, ke kterým by jeho svěřenec jinak neměl přístup (Podle Philip, 2007: 7-8)

Cílem komunitních a dalších formálních mentoringových programů může být rozšíření sociálního kapitálu dětí a dospívajících. Cíle programů mohou být například zapojení dospělých dobrovolníků a dětí ze sousedství do mentorských vztahů, umožnění lepšího přístupu ke zdrojům komunity¹ nebo lepší využívání zdrojů v komunitě již dostupných. Víme také, že například poskytováním korektivní zkušenosti vybavuje mentor dítě kompetencí lépe navazovat další sociální vztahy v jeho okolí a obohacuje tak přirozenou síť sociálních vztahů a zdrojů dítěte. Podle teorie sociálního kapitálu tak dítě či dospívající získá více zdrojů pro jeho pozitivní vývoj a lépe se integruje do života komunity. Zapojení dospělých v sousedství dětí do dobrovolnictví přináší sounáležitost s komunitou a její sociální rozvoj (Keller, 2007). Zvýšení sociálního kapitálu dětí a dospívajících přispívá k lepšímu zdraví dětí či dospívajících a pomáhá rozvoji jejich sociálních kompetencí. Z pohledu teorie sociálního kapitálu tak mentoring přispívá nejen k pozitivnímu rozvoji zdraví a lepší životní úrovně dětí a dospívajících. Zvýšení úrovně sociálního kapitálu jednotlivců má následně pozitivní vliv i na rozvoj celé komunity a společnosti, ve které jednotlivci žijí (Coleman, 2007).

RESILIENCE A MENTORING

Resilience je definována jako „schopnost překonat nebo se lehce přizpůsobit nepříznivým podmínkám nebo změnám prostředí, ve kterém se jedinec nachází“ (Artz a spol., 2001:10). Je to schopnost překonat rizika situací, ve kterých se člověk může nacházet způsobem, kterým se člověk vyhne delikvenci a anti-sociálnímu chování, které by z dané situace mohlo potenciálně vzejít (Artz a spol., 2001). Je to také schopnost překonat stresující a traumatické životní události aktivním způsobem tak, že jedinec je schopen se navrátit k běžnému vyrovnanému životu ((Broussard et al., 2006).

Rizikové faktory jsou při tom definované jako: „Environmentální stresory, které zvyšují u dítěte pravděpodobnost špatné adaptace nebo negativních důsledků v oblasti zdraví, školního výkonu a sociálního přizpůsobení“ (Šolcová, 2009:13). Rizikovými faktory jsou např. traumatické životní události, chudoba, rodinný konflikt, dlouhodobé vystavení násilí

¹ Zdroje komunity jsou například kontakty dětí a dospívajících s dospělými, které jsou v komunitě aktivní a mohou dětem zprostředkovat nové možnosti, informace, příležitosti apod. v souladu s potřebami dětí. Jsou to také například informace, školení, volnočasové a jiné aktivity, které jsou v komunitě dostupné, o kterých se děti a dospívající prostřednictvím mentoringu dozvědí a mohou je využívat.

nebo vážné problémy rodičů jako alkoholismus, závažná nemoc apod. (Šolcová, 2009). Protektivní faktory jsou pak „charakteristiky, které v interakci s nepřízní či protivenstvím redukují nebo eliminují potenciální negativní účinek rizikových faktorů a napomáhají resilienci“ (Šolcová, 2009:14). Rizikové a protektivní faktory působí na jedince vždy v nějakém vývojovém, sociálním a kulturním kontextu (Ungar, 2005, Šolcová, 2009). Různé faktory mohou být významné v různých fázích vývoje dítěte a stejné faktory mohou mít v různém kontextu rozdílný vliv (Šolcová, 2009).

Resilience není konkrétní vlastnost člověka. Resilience je spíše konstrukt popisující procesy a faktory, které člověka chrání v rizikových situacích jako určitý mechanismus lidské adaptace, a umožňují mu je úspěšně překonat. Resilience nevychází z výjimečných faktorů, ale naopak z faktorů, které jsou běžně dostupné většině populace jako funkce, kterými se lidská adaptace realizuje (Šolcová, 2009). Výzkum resilience se zajímá o tyto protektivní faktory a mechanismy, které pomáhají překonávat rizika a kritické situace ve vývojovém, sociálním a kulturním kontextu jedinců. Dokládá, že lidská psychika je charakteristická svou plasticitou a schopností překonávat těžké životní situace a krize s úspěchem zpětného nastolení rovnováhy každodenního života (Šolcová, 2009). Klasickou průkopnickou studií z oblasti resilience často zmiňovanou v souvislosti s přirozeným mentoringem je studie Wernerové a kolegů (Werner a Smith 1988). Badatelka se zaměřila na studování mechanismů odolných dětí, které navzdory vysoce rizikovému prostředí, ve kterém vyrůstaly, úspěšně překonaly jeho nepřízně a vyrostly v dospělé zdravé a samostatné jedince. Jedním z jejich závěrů, významných pro formální mentoring, byl fakt, že jedinci, kteří byli kolem 30let věku badatelkou shledáni jako odolní, byli jako děti schopni úspěšně navázat vztah s dospělým v jejich okolí. Tento významný dospělý v životě dětí je podporoval, př. zastupoval roli jejich nefungujících rodičů. Pro tyto jedince byla v období dospívání také typická větší sociální vyspělost. Odolní dospívající uměli svůj život úspěšně strukturovat a měli osvojený systém pozitivních hodnot. Tito dospívající se také chovali neobvykle vzhledem k předepsaným genderovým tradičním rolím – Dívky byly samostatné a nezávislé, a chlapci uměli vyjadřovat své pocity, byli sociálně vnímaví a měli lepší pečovatelský cit než jejich vrstevníci, kteří měli problémy překonat rizika a stres prostředí (Philip, 1997). Podle novějších výzkumů v oblasti resilience odolní jedinci přistupují k řešení problémů aktivně a způsobem, který jim umožní z problému vytěžit pozitivní sociální interakce (Boussard et al., 2006).

Odolné děti podle dalších výzkumů prokazují kontinuální zdravý vývoj navzdory nepříznivým podmínkám jejich okolí. Společným znakem těchto dětí je jejich podporující vztah, který udržují s nejméně jedním významným dospělým ze vzdálenější rodiny či z jejich sousedství. Vztah dětí s významným dospělým, který má na dítě požadavky a čeká od něho dobré výsledky, je jedním z důležitých prediktorů resilience. Jednou z funkcí takového vztahu je kompenzace za špatnou nebo chybějící podporu v jiných vztazích dítěte (Broussard, 2006).

Mentoringové intervence se snaží podporovat faktory resilience u dětí a dospívajících a prostřednictvím mentorského vztahu činit děti odolné vůči rizikům jejich prostředí. Současné směry ve výzkumu resilience a v sociálních intervencích, které jsou na nich postaveny, jsou dva: vyrovnávací model resilience a model ochranných faktorů. Na tyto dva modely pak navazují dva současné přístupy v práci s dětmi a mládeží, které jsou využívány i v současném formálním mentoringu: Model Pozitivního vývoje dětí a mládeže, a Preventivní model:

MODEL POSITIVNÍHO VÝVOJE DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH V PRAXI MENTORINGU

První přístup, tzv. **vyrovnávací (kompenzační) model resilience** říká, že pozitivní podpora a poskytování zdrojů, které posilují odolnost dětí vůči rizikům, mohou vyrušit možné negativní následky rizik prostředí, kterým je dítě vystaveno. Například dospívající, který má vrstevníky, kteří nadměrně užívají alkohol, se nachází ve zvýšeném riziku, že bude alkohol také nadužívat. Tento negativní vliv může být ale vykompenzován silnou sociální podporou, který dospívající dostává od svých rodičů. Díky faktoru sociální podpory dospívající odolá riziku nadužívání alkoholu a vyhne se jeho negativním důsledkům.

Přístup v práci s dětmi a dospívajícími, který souvisí s touto myšlenkou se nazývá **Positivní vývoj Mládeže (Positive Youth Development – PYD)**. Jedná se o současný převládající přístup v práci s dětmi a mládeží v oblasti neformálního vzdělávání a je využíván i u mentoringových intervencí. Praxe pozitivního vývoje dospívajících se na základě poznatků z oblasti resilience zaměřuje na rozvoj silných stránek osobnosti jednotlivců (strength-based approach). Je to přístup, který se jednoduše snaží protektivní faktory a mechanismy u dětí a dospívajících rozvíjet a posilovat tak, aby děti předcházeli podstupování rizik (Silbereisen, Lerner, 2007, Keller, 2007). Přístup je založen na myšlence, že vedle prevence sociálních problémů by sociální vědy a praxe měly propagovat pozitivní vývoj sociálních kompetencí a dovedností, a podporovat tak individuální pozitivní vývoj jedinců. Centrem tohoto přístupu je zdůrazňování a podporování osobnostních dovedností, talentů a

silných stránek dospívajících. Pod heslem „Bez problémů neznamená být plně připraven“ se programy s tímto přístupem snaží o rozvíjení psycho-sociálních kompetencí, psychické vyrovnanosti a pohody, a podporovat a rozvíjet děti a dospívající tak, aby se stali zdravými a aktivními členy společnosti. Je charakteristický zaměřením na rozvoj pěti hlavních rysů pozitivního rozvoje, označovaných jako „Pět C“: Kompetence, důvěra či odvaha, charakter, sociální vztahy a péče (v originále Five Cs: competence, confidence, character, connection and caring; Lerner et al., 2005). Mentoringové programy s tímto přístupem mají za cíl rozvíjet dovednosti a nadání dětí a dospívajících, a jsou zaměřené např. na sportovní nebo kreativní činnosti (Keller, 2007).

PREVENTIVNÍ MODEL FORMÁLNÍHO MENTORINGU

Druhý přístup sociálních intervencí, které využívají poznatků o resilienci, je tzv. **Model ochranných faktorů** (Protective factor model). Přístup tohoto modelu říká, že ochranné faktory mohou zmírnit následky spojené s vystavením se rizikům prostředí (riziko – ochrana) nebo slouží jako zdroj, který ještě znásobí výhody protektivních faktorů (ochrana – ochrana) Tento přístup se zaměřuje na zkoumání ochranných mechanismů před riziky a jejich následky (risk-protective mechanism). Studie o násilí mezi adolescenty například zjistila, že existuje souvislost mezi tím, že adolescenti mají násilné kamarády (rizikový faktor) a tím, že sami vykazují násilné chování (negativní následek). Adolescenti, kteří mají násilné kamarády (rizikový faktor), ale i silnou sociální podporu od matky (ochranný faktor), vykazují menší stupeň násilí (Zimmerman, 2005).

Sociální intervence, založené na tomto přístupu se zaměřují na sociální prevenci dětí a dospívajících, které jsou vystaveni rizikům prostředí. Tzv. Preventivní model se snaží identifikovat a co nejvíce omezit rizikové faktory prostředí, ve kterém děti a dospívající vyrůstají. Cílem tohoto přístupu je posílit protektivní faktory prostředí a omezit rizikové faktory tak, že se posílí odolnost a schopnost dětí úspěšně se vyrovnávat se se stresem a riziky prostředí. Posílením ochranných faktorů se zmírňují následky rizik, jímž jsou děti vystaveny. S přístupem, zaměřeným na posilování silných stránek dětí a dospívajících (strength-based approach) se i mentoringové intervence snaží posílit ochranné faktory, které děti chrání vůči následkům vystavení se rizikům prostředí. Kvalitní mentorský vztah je jedním z takových projektivních faktorů (Zimmerman, 2005, Werner, 1991, Keller, 2007). Programy s tímto přístupem se zaměřují na prevenci u dětí a dospívajících, kteří čelí následkům rizik např. záškoláctví nebo těhotenství u nezletilých.

Evaluace sledují úspěšnost s jakou programy předcházejí nebo redukuje rizika prostředí. Evaluace výsledků mentoringových programů jsou založené na testování, zda jsou děti díky mentoringu schopné lépe reagovat na nepřízeň okolí, tj. zda mentoring posiluje protektivní faktory dětí tak, že jejich odolnost vůči nepřízni okolí je vyšší. Jiné evaluace těchto programů mohou testovat, zda ochranné faktory jsou dostatečně účinné a kompenzují následky rizik, jímž jsou děti vystaveny. (Keller, 2007).

Procesu toho, jak se formální mentoringové intervence snaží protektivní faktory resilience posilovat, se budeme věnovat ve druhé části práce.

SHRNUTÍ

Ve třetí kapitole jsme nastínily myšlenkový rámec a teoretická východiska, ze kterých vycházejí současné formální mentoringové intervence. V kapitole jsme uvedli rozdíl mezi tzv. deficitním modelem a přístupem, orientovaným na pozitivní rozvoj dospívajících, založených na teorii resilience. Tyto dva převládající přístupy v mentoringu vychází z rozdílných myšlenkových tradic. Myšlenkové tradice pak určují rozdíly v pojetí dětí a dospívajících a metodiky práce s nimi. Jejich pochopení je důležité pro chápání poslání a konkrétních cílů formálních mentoringových intervencí. Myšlenkové základy formálního mentoringu se zpětně promítají do práce profesionálních koordinátorů s mentory-dobrovolníky, a mají vliv i na výsledný dopad mentoringu na děti a dospívající i na formu prezentace výsledků těchto dopadů.

My se v naší publikaci zastáváme názoru, že deficitní přístup v práci s dětmi a mládeží je překonaný, a přikláníme k přístupu podporujícímu pozitivní rozvoj dětí a mladých lidí. Na tomto východisku bude založen i zbytek naší publikace zejména v části týkající se principů mentorského vztahu a doporučení pro dobrou praxi v mentoringu.

Mentoringové programy se od sebe mohou lišit v mnoha směrech. Dosažení kvality formálních mentorských vztahů je nicméně klíč k úspěchu formálních mentoringových intervencí. V následující části čtenáře uvedeme do problematiky přínosů a kvality mentorského vztahu. Budeme diskutovat i možná rizika a dilemata formálního mentoringu, abychom profesionály mentoringových programů informovali o tématech, kterých si k při rozvíjení kvalitních formálních mentoringových intervencí musí být vědomi. Profesionálové v oblasti dobrovolnických mentoringových programů budou po přečtení následujících stránek seznámeni s problematikou kvalitního vedení efektivního mentoringu.

Tyto informace nakonec shrneme v kapitole o dobré praxi mentoringu, abychom pak na závěr práce diskutovali možnosti konkrétního rozvoje a využití principů mentoringu v praxi práce s dětmi a mládeží, a v oblasti dobrovolnictví české republiky.

II. ČÁST: PRINCIPY

MENTORSKÉHO VZTAHU

Tato kapitola uvádí čtenáře do studia principů, které utváří postatu fungování mentoringu. Nejprve se budeme snažit ukázat, proč jsou mentoři jako významní dospělí důležití pro zdravý vývoj dětí. Budeme se teoreticky zabývat procesem mentoringu, tedy zaměříme se na faktory a mechanismy, které jsou v odborné literatuře rozpoznávány jako zdroje zprostředkování přínosů mentoringu. Nabídneme čtenáři shrnutí dosavadních poznatků a vědecké důkazy o přínosech formálního mentoringu pro děti a mládež.

V jedné z kapitol této část textu se také budeme věnovat analýze chování mentorů v mentorských vztazích. Bude nás zajímat, co konkrétně mentoři ve vztahu ke svým chráněncům dělají (měli by dělat), aby se pro ně mohli stát významnými dospělými, aby dokázali zprostředkovat přínos mentoringu a přispět tak k pozitivnímu rozvoji svých chráněnců. Budeme diskutovat role, funkce a přístupy mentorů, které se typicky v průběhu rozvoje mentorského vztahu objevují umožňují realizaci pozitivních přínosů mentoringu.

Nevyhneme se ani otázce méně efektivních přístupů mentorů v realizaci mentoringového vztahu, upozorníme na rizika, která mentoringové vztahy mohou přinášet a pokusíme se čtenáři odhalit dilematickou povahu formálních mentoringových vztahů, která vytváří náročná východiska pro realizaci mentoringové intervence.

Zvláštní pozornost bychom rády věnovaly typologiím mentorských vztahů a to s důrazem na charakteristické znaky kvalitních vztahů a kvalitních přístupů mentorů k dětem.

V závěru této části textu pak čtenáři nabídneme diskusi výzkumu typologie mentorských vztahů na případu českého mentoringového programu Pět P. Kapitulu o principech mentorského vztahu uzavřeme doporučeními pro dobrou praxi mentoringu pro profesionály programů.

DOSPĚLÍ V OKOLÍ DÍTĚTE JAKO ZPROSTŘEDKOVATELÉ KULTURY A SOCIÁLNÍHO SVĚTA DÍTĚTE

Teorie mentoringu se vždy nějakým způsobem snaží zamýšlet nad podstavou a povahou vztahu mentora a jeho chráněnce (viz také kap.....). Akcenty psychologické perspektivy v porozumění principům utváření vztahu mentora a chráněnce vnáší do porozumění vztahu mentora a jeho chráněnce poznatky teorií sociální, vývojové a tzv. kulturní psychologie (Cole,1995 , Štech, 1997. O vztahu mentora a jeho chráněnce pak hovoříme jako o vztahu dítěte a jeho „významného“ dospělého (druhého), který významnou měrou ovlivňuje psychický vývoj dítěte. V následující kapitole vybíráme pro čtenáře poznatky o významu a charakteru role významných dospělých pro psychický vývoj dětí z pohledu kulturní psychologie a tzv. ekologické perspektivy (viz kap. ...). Specifičnost psychického vývoje dítěte oproti jiným živočišným druhům je daná radikálně odlišnou formou hominizace(procesu stávání se člověkem). Lidské mládě přichází na svět zcela nevybaveno pro samostatné život a je mimořádně závislé na lidech ve svém okolí, především na „druhém člověku“, blízké pečující osobě, která je připravena mu poskytnout ochranu, uspokojit jeho biologické potřeby a také poskytovat vřelý, láskyplný a pečující vztah. Specifičnost hominizace je dána i tím, že lidská mláďata se rodí do světa „akumulované zkušenosti“ předchozích generací, zhmotněných v podobě nástrojů, pravidel i předmětů materiální i duchovní kultury- nesoucích určitý význam. V podobě kulturních artefaktů, jejichž významy může zprostředkovat dítěti jen druhý člověk, zkušenější, ve svém kultuře a společenství více zorientovaný. Člověk sám není schopen osvojit si ani malou část „kulturních nástrojů“ svého společenství, potřebuje k tomu zpočátku především osoby v jeho blízkém okolí (rodiče, pečovatele a nejbližší příbuzné) a s narůstajícím věkem také stále více i osoby z jeho širšího sociálního prostoru (kamarádi, učitelé, vychovatelé...). Kulturní psychologie hovoří o takové roli zkušenějších vrstevníků a dospělých osob jako o roli *zprostředkovatele* (mediátora), který umožňuje dítěti rozvíjet jeho psychické funkce a stávat se člověkem svého kulturního prostoru, společenství.

Je třeba si uvědomit, že psychické struktury a funkce dítěte neexistují v nějaké čisté (hotové) podobě dříve, než se setkají se sociálními vlivy. Ty teprve člověka zformují, dotvoří či přetvoří, aby se mohl stát platným členem svého kulturního a sociálního prostoru. Pečující osoba tímto způsobem pomáhá ovlivňovat formování psychiky dítěte Druzí lidé mateřská osoba nebo později i další osoby v okolí dítěte tak uvádí dítě do světa předmětů, nástrojů,

interakcia především do světa jejich významů. Ty nemůže dítě poznávat a rozkrývat bez asistence druhým lidí v jeho okolí. Interakce s druhými lidmi je tedy životně důležitou daností člověka a má charakter socializace (Štech, 1997).

Z výše uvedeného vyplývá, že mezilidské vztahy ani vztahy člověka k předmětnému světu nejsou bezprostřední. Jsou vždy zprostředkované. Základní charakteristikou každého sociálního vztahu je distance mezi lidmi i mezi jedincem a předmětným světem, a tedy nutná zprostředkovanost těchto vztahů pravidly, normami či nástroji jednání. Distance je prostorem pro akce, interakce, myšlenkové uchopování, potenciální kooperace i konflikty. (Štech, 1997: 26). Charakter společenských interakcí v tomto společenském „meziprostoru“ vysvětlují vývojová a sociální psychologové různými způsoby.

HENRI WALLON

Francouzský psycholog **Henri Wallon** vychází z výše naznačeného faktu „neotenie“ dítěte – toho, že se lidské mládě rodí do světa jako bezbranný, na druhých zcela závislý jedinec. Říká, že tento fakt už od narození nutně obrací dítě především k sociálnímu světu, k druhým osobám, a to doslova v zájmu jeho přežití. Wallon proto označuje člověka jako bytost „geneticky sociální“.

Všímá si dále, že emocionální vztah matky a novorozence je příznačný potřebou matky na každý projev chování jejího dítěte (gesta novorozeněte, jeho projevy) nějak odpovědět, doplnit je, a tedy interpretovat (Štech, 1995: 386-387). Primární vztah dítěte ke světu je tak nutně zprostředkovaný druhou osobou. Projevy dítěte vyvolané nějakou biologickou potřebou vyvolávají „odpověď“ na straně matky a dávají smysl jen proto, že jim smysl dává nějaká druhá osoba (matka). O této specifické charakteristice mezilidských interakcí hovoříme jako o *zprostředkování (mediaci)*.

Nejbližší osoba v sociálním prostoru dítěte (matka) není jen „objektem“ světa, odlišujícím se od jiných objektů pouze přívlastkem „sociální“, není ani předmětem uspokojení, ale je mediátorem, zprostředkovatelem uspokojení. Tento výklad zprostředkování si můžeme přiblížit Wallonovou tezí, že odpovědi matky na potřeby dítěte jsou příznačné svou „přebytkovostí“: matka poskytuje dítěti víc, než je třeba k uspokojení jeho biologické potřeby (například potřeby jídla), více než žádalo (Štech, 1995, str. 386). Tento přebytek (např. hlazení, zpěv, promluva provázející krmení) má ovšem obrovský význam: uvádí dítě do světa

„jeho dospělých“ a jejich prostřednictvím i do světa významů kumulovaných v soustavách kulturních artefaktů. V období dospívání se osobou, která zprostředkovává adolescentům významy okolního světa, stávají i další dospělé osoby nebo vrstevníci. Mohou to být právě například mentoři. Podle Wallona je osoba mediátora zvnitřňována. Mediátor na jedné straně otevírá dítěti svět předmětů, nástrojů a významů, na druhé straně zanechává stopy uvnitř jedince. Díky mediátorovi se dítě/mladý člověk vnitřně strukturuje, učí se samostatně regulovat svou činnost a kontrolovat ji na reakcích druhých (Štech, 1997: 37).

GEORGE HERBERD MEAD

Tématizace významu role významných dospělých (significant adult, generalized others) v procesu socializace dítěte se objevuje také v díle G. H. Meada a v navazujících teoriích symbolického interakcionismu (Charon, 1991: 73-88). Mead rozlišuje tzv. *primární a sekundární socializaci* dítěte. *Primární socializace* se podle Meada odehrává uvnitř rodiny už od narození dítěte. Významní dospělí jsou lidé, kteří zprostředkovávají dítěti význam mezilidských vztahů a svým emocionálním vztahem k dítěti ho ovlivňují. Vliv nemusí být vždy jen pozitivní, ale je založen na silném emocionálním poutu a proto je vždy velice silný a určující pro další vývoj dítěte. Významnými dospělými pro dítě jsou jeho rodiče a ostatní lidé v jeho blízkosti – příbuzní, přátelé, ale i televizní hrdinové apod. (Hill, Tisdal, 1997, Charon, 1991).

Je důležité poznamenat, že dle sociálního interakcionismu chápeme významné dospělé jako osoby, které se dítě snaží zaujmout. Dítě je může respektovat, pokoušet se o jejich přízeň, bát se jich nebo se s nimi identifikovat. Významní dospělí poskytují dítěti modelové vzory chování. Dítě přebírá přehráváním rolí chování dospělých, bez rozdílu v tom, zda je toto chování pozitivní nebo negativní, a internalizuje je, činí je součástí svých psychických struktur. Přehrávání rolí slouží také jako regulátor chování dítěte (Charon, 1991: 76). S postupujícím vývojem se dítě zapojuje do širší sociální sítě než jen do sítě jeho rodiny. Sociální síť dítěte se tak postupem času stále více rozšiřuje. Jednotlivý významní dospělí (significant adults) se spojují v jednu abstraktní figuru, jakýsi psychický model „zobecněného dospělého“ (generalized other).. Zobecněný dospělý reprezentuje soubor společenských a kulturních pravidel, zákony a principy společnosti, v níž dítě vyrůstá, je složen z vlivů dospělých v okolí dítěte a vytváří jedinečnou kombinaci těchto vlivů v osobnosti dítěte. Je jedinečným výsledkem sociálních interakcí dítěte. (Charon, 1991: 73-88).

Internalizace zobecněných vlivů okolí - proces utváření zobecněného dospělého se nazývá *sekundární socializace*. (Hill, Tisdal, 1997). Interakce s dospělými v rámci sekundární socializace nejsou tak intenzivní, jako vliv primární socializace uvnitř rodiny dítěte. V rámci sekundární socializace se sociální intervence snaží minimalizovat následky, které se staly v rámci ranného vývoje dítěte v rodině, a dále přispět a podporovat zdravý vývoj dětí a dospívajících.

Mentoringové intervence patří k těm, které se snaží ovlivnit vývoj dítěte sekundární socializací. Mentor patří k osobám z širšího sociálního prostředí dítěte, se kterými je dítě v pravidelné interakci. Mentor se tak může stát součástí psychické struktury „zobecněného dospělého“ dítěte. Dítě si může vybrat některé vzory z interakcí s mentorem jako model chování a internalizovat jej jako součást „zobecněného dospělého“ do své osobnosti.

PŘÍNOSY MENTORINGU

Přínosy mentoringu popíšeme ve dvou částech. V první části se zaměříme na shrnutí výsledků evaluací a dalších výzkumů o přínosech formálních mentoringových programů pro děti a mládež. Ve druhé části kapitoly popíšeme přínosy mentoringu na základě teoretické diskuse o tom, jaký je proces mentoringu a jaké jsou jeho výsledné přínosy dětem v ideálních případech. Tyto dvě perspektivy přínosů mentorského vztahu, teoretickou perspektivu a důkazy založené na výsledcích vědeckého výzkumu mentoringu, nyní shrneme v následující kapitole.

PŘÍNOSY FORMÁLNÍCH MENTORINGOVÝCH PROGRAMŮ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

V literatuře o přínosech formálních mentoringových programů se v podstatě objevují dvě formy, kterými se o přínosech mentoringových intervencí hovoří. V prvním případě se jedná o konkrétní studie výsledků implementace jednotlivých programů, druhou formu představují metaanalytické studie dříve publikovaných výzkumů z oblasti přínosů mentoringových programů. Otázka evaluací přínosu jakéhokoliv intervenčního programu (mentoringového nebo např. programu pro rozvoj určitých dovedností) v edukativních kontextech je v odborné literatuře stále diskutovanou otázkou. Ukazuje se totiž, že metodologické zpracování evaluačních studií představuje jeden z nejnáročnějších badatelských projektů. Jakákoliv intervence usilující ovlivnit „přirozený vývoj“ jedinců nějakým umělým (implementovaným)

zásahem musí totiž v ideálním případě nějak do designu výzkumu zapracovat i sledování nebo kontrolu toho, jak by vývoj probíhal bez dané intervence – například užitím experimentální a kontrolní skupiny, a nebo dokonce užitím citlivějšího rozlišení kontrolní skupiny na skupinu, která prochází stejně jako experimentální skupina nějakou intervencí (ale ne mentoringovou) a kontrolní skupiny, která nerealizuje žádnou intervenci. Zároveň je také třeba, aby tyto evaluační projekty umožňovaly citlivé zachycení vlivu prostředí, vztahových, personálních a obecně organizačních momentů, které implementaci určitého programu nebo intervence v daném čase provází, a to např. v souladu se systemickým pojetím intervence. Vždy se také jedná o studie v reálném prostředí, které potenciálně představuje velice dynamické podmínky pro realizaci výzkumu (k této otázce více např. Málková, Májová 2008 nebo a Burden, Nichols 2000)

V první formě prezentací výsledků se autoři studií zaměří na jeden typ mentoringové intervence a usilují zachytit její přínosy v reálném prostředí. Velice často ovšem tento typ publikací trpí nejednotností nebo nepřesností metodologického uchopení konkrétního výzkumného projektu. Příprava takových projektů je typicky poznamenána nedůslednou prací s principy metodologie výzkumu -ať už je tomu z důvodů nepřipravenosti badatelského týmu, z důvodů nedostatku času pro realizaci studie nebo nedostatečné finanční podpory projektu. Tento fakt ovšem výrazně poznamenává charakter výstupů, které takové studie přináší. Poměrně častým jevem také je, že některé studie dokonce spíše obhajují daný program rozličnými konstatováními bez doložení jejich původu a k samotnému dokladu přínosu formálního mentoringového programu už se nedostanou (Hall, 2003).

Druhou formu zpracování výsledků mentoringových programů představují kritické statistické meta-analýzy jednotlivých evaluačních projektů (typických pro první formu zpracování) Meta-analytické postupy umožňují kritickou práci s původními daty jednotlivých programů., transparentně uvádí kritéria výběru studií do meta analytického modelu a tím v podstatě do jisté míry pomáhají překonávat metodologické nedostatky jednotlivých samostatně publikovaných studií. Informují tedy o výsledcích mentoringu významnějším způsobem: výsledky jednotlivých programů shrnují, porovnávají a kriticky vyhodnocují a především podávají celkový přehled o výsledcích v oblasti formálního mentoringu ověřenými statistickými metodami (Blinn-Pike, 2007).

Celkově lze říci, že výsledky formálního mentoringu pro děti a mládež se různí a jsou popsány v různých studiích jako pozitivní, neutrální, negativní nebo smíšené v závislosti na

proměnných, které jsou sledovány, a na kvalitách mentorského vztahu, které se daří dokládat. Celkovým závěrem evaluací mentoringových programů je fakt, že mentoring funguje, není ale pro děti přínosný a efektivní v každém případě. Jen za určitých podmínek, které musí být v praxi formálního programu naplněny, můžeme očekávat přínosy programu pro konkrétní cílovou skupinu (Blinn-Pike, 2007, DuBois et al, 2002, Rhodes, 2005, Sipe, 2002, Spencer, 2006 a další).

Mentoringové programy pro děti a mládež se nejčastěji zaměřují na snížení projevů anti-sociálního chování a na zlepšení školních a sociálních schopností a dovedností dětí nebo mladistvých (DuBois, Karcher, 2005). Toto zaměření mimo jiné potvrzuje založení některých mentoringových intervencí na sporném tzv. deficitním modelu (Hall, 2002, viz také kapitola 4). V následující kapitole zmíníme výsledky evaluací jednotlivých mentoringových programů a zaměříme se na výsledky meta-analýz výsledků formálního mentoringu pro děti a mládež.

Nejčastěji studovaným modelem mentoringové intervence, na kterém se dokládají efekty, přínosy a funkčnost formálního mentoringu v různých edukativních je program Big Brothers Big Sisters v USA (Tierney, Grossman, 1998, viz také kapitola 3). Jedna z největších studií tohoto typu sledovala 959 dětí, které zažádaly o mentorský vztah v letech 1992-1993. Tato skupina žadatelů byla rozdělena na dvě podskupiny, z nichž první byla náhodně vybrána z žadatelů o mentora na čekací listině a spojena ve vztahu s mentorem po dobu 18 měsíců. Druhá sloužila jako kontrolní (pod)skupina, která se s mentory nescházela. Skupiny byly rozděleny náhodně na základě seznamu čekatelů. Data byla podrobena statistické analýze. Výsledky této studie ukázaly, že práce mentorů s dospívajícími přinesla:

- O 45,8 % menší pravděpodobnost u skupiny s mentoringem, že dospívající budou zneužívat drogy
- O 37,4% menší pravděpodobnost u skupiny s mentoringem, že dospívající začnou zneužívat alkohol
- O 31,7% menší pravděpodobnost u skupiny s mentoringem, že dospívající někoho uhodí
- O 36,7% (52,2% resp.) menší pravděpodobnost u skupiny s mentoringem, že dospívající „půjdou za školu“ na jednu hodinu či celý den.
- O 3% lepší školní výsledky u skupiny s mentoringem než u skupiny kontrolní

- O 4,3% lepší školní dovednosti u skupiny s mentoringem než u kontrolní skupiny.
- Zlepšení ve vztahu k rodičům o 2,1% v porovnání s kontrolní skupinou
- Zlepšení důvěry k rodičům o 2,7% v porovnání s kontrolní skupinou
- O 36,6% menší výskyt lhaní rodičům u dospívajících s mentoringem v porovnání s kontrolní skupinou
- O 2,3% lepší vztahy s vrstevníky a kamarády u skupiny s mentoringem v porovnání s kontrolní skupinou. (Citováno z: Benard, Marshall, 2001: 3, tab. 1).

Tato studie je ovšem v literatuře často kritizována. Nejčastější námitky se týkají faktu, že výsledky u dětí zapojených do mentoringu nebyly porovnány s běžnou populací dětí a dospívajících, ale s dětmi z rizikového prostředí. Není tedy možné uvažovat o zobecnění výsledků studie porovnáním s „běžnou“ populací dospívajících. Pokud bychom se totiž pokusili představit si porovnání výsledků sledovaných dospívajících s jejich běžnými vrstevníky, efekty, které by se podařilo doložit, by velice pravděpodobně nebyly statisticky významné (Blinn-Pike, 2007). Dalším často kritizovaným momentem je fakt, že uvedená studie byla zaměřena na sledování sociálně-patologických jevů a jejich zlepšení prostřednictvím mentoringu, a že při zpracování toho cíle do metodologie projektu vycházela tak z tzv. deficitního modelu přínosů mentoringových programů (viz kapitola 4). Jako model pro další evaluace jsou proto její postupy (a proměnné) již překonané novými přístupy v práci s dětmi a mládeží, které sledování dopad mentoringu na pozitivní rozvoj dospívajících. Výsledky této studie se nicméně staly v 90. letech 20. století silným argumentem přínosnosti mentoringových programů, a na jejich základě byl program Big Brothers Big Sisters rozšířen celosvětově, mj. v roce 1996 i do České republiky.

V devadesátých letech dvacátého století vypracovala ve Velké Británii Christine Bennetts (1999) studii, ve které se ptala koordinátorů 22 různých mentoringových programů, jaké si myslím, že jsou přínosy jejich programů pro děti a dospívající. Ukázalo se, že koordinátoři programů vidí přínosy mentoringu v těchto oblastech:

- zvýšení sebeúcty a sebedůvěry chráněnců

- zlepšení jejich komunikačních dovedností
- zvýšení jejich sociálního kapitálu v podobě přítomnosti někoho, kdo dítě nebo dospívajícího podporuje, mluví s ním, a je mu k dispozici,
- zlepšení motivace pro budoucí zaměstnání v podobě aktivního hledání zaměstnání, psaní životopisu, získávání potřebných informací o vzdělávání a dalších možnostech v oblasti zaměstnanosti
- rozvoj kompetencí v oblasti vytváření osobního rozpočtu a zacházení s penězi.

Výsledky z uvedeného výčtu, které se týkají psychosociální oblasti jsou typické pro mentoring orientovaný na rozvoj vztahu. Ostatní výstupy jsou spíše typické pro tzv. instrumentální mentoring. Výsledky této studie také ukazují, že mentoring ve Velké Británii je hodně orientován i do oblasti podpory zaměstnanosti a zaměstnavatelnosti dospívajících, kteří se ho účastní. Častým cílem zde v souladu s britským pojetím sociální politiky pro mládež bývá rozvoj dovedností a schopností dospívajících, které zvýší jejich šance na trhu práce (Coley, 2005, Philip, 2004).

V jiné britské studii se autoři (Ford 1998) zaměřili na vyhodnocení mentoringového programu s názvem Career Guidance Mentoring for Disengaged Young People (Mentoring zaměřený na podporu kariéry znevýhodněné mládeže). Cílová skupina tohoto programu byli mladí lidé bez domova, dospívající z dětských domovů a dalších institucí ústavní péče, dospívající, kteří se dostali v minulosti do konfliktu se zákonem, dospívající zneužívající drogy, nezletilé mladé matky a podobní mladí lidé v krizi. Výsledky studie ukázaly, že 55% mladých lidí, kteří byli podpořeni mentoringovou intervencí, našli práci, vstoupili do kurzu pro rozvoj jejich pracovních dovedností a zaměstnavatelnosti nebo do kurzu pro dosažení vyššího vzdělání. Ačkoli v této studii autoři při konstrukci výzkumné designu studie nepracovali se angažováním kontrolní skupiny (což může být považováno za metodologicky nesprávný postup) výsledky studie ukázaly, že podpora mladých lidí v kritické situaci prostřednictvím mentoringu může přinejmenším v kontextu sociální politiky Velké Británie zlepšit jejich budoucí možnosti v oblasti rozvoje pracovních dovedností a zaměstnanosti (Hall, 2003).

DuBois a Silverthorn ve studii z roku 2005 prokázali, že uplatnění přirozeného mentoringu se prokazatelně pojí s lepšími mezilidskými vztahy, lepším školním výkonem a s menší četností problémového chování u dětí a dospívajících.

V oblasti metaanalytických studií představuje první významný výzkum přínosů formálního mentoringu americká recenzní studie DuBois a kolektivu z roku 2002. autoři vycházely při realizaci studie z analýz výsledků 55 dřívějších evaluací zpracovaných na téma výsledků mentoringových programů v USA. DuBois studie je ocenována za kvalitní statistické zpracování, s níž byla realizována (Hall, 2003). Závěry této studie konstatují:

- Formální mentoringové programy mají významný měřitelný vliv na děti, které se mentoringu účastní. Tento vliv formálního mentoringu je nicméně jen mírný spíše než zásadní pro průměrné děti a dospívající. Demografické charakteristiky cílové skupiny mentoringu jako je věk, pohlaví, národnost a rodinná struktura přitom na přínosy mentoringu nemají vliv.
- Charakteristické rysy mentorských vztahů a charakter organizace mentoringových programů oproti tomu výsledné přínosy mentoringu významně ovlivňují. Znatelný, přestože malý přínos mentoringu byl identifikován v oblastech „problémové nebo rizikové chování“, „školní výsledky“ a „výsledky, týkající se zaměstnání/povolání“. Podle této meta-analýzy nejvíce z mentoringu profitují děti a dospívající ze znevýhodněného nebo rizikového prostředí (sociálně znevýhodněné rodiny apod.) Děti a dospívající se problémy nebo riziky v oblasti individuálních osobnostních faktorů (např. záškoláctví, psychické a psychiatrické problémy, zneužívání drog) byli v meta-analýze shledáni jako skupina, která z mentoringu potenciálně profituje nejméně nebo vůbec (DuBois et al., 2002: 168).
- Přínos mentoringu značně ovlivnily i praktiky formálních mentoringových programů. Výcvik a další vzdělávání dobrovolníků v průběhu realizace jejich vztahu s dítětem, strukturované aktivity pro dvojice, pravidelné setkávání po dobu nejméně 12 měsíců, supervize jako programový nástroj podpory dobrovolníků, spolupráce s rodiči a dohled nad efektivní implementací mentoringového programu podle zásad dobré (osvědčené) praxe, založené na vědeckých důkazech – to vše jsou faktory ovlivňující přínos formálních mentorských vztahů (DuBois et al., 2002: 168).

Du Bois a kolektiv autorů tedy ukázali, že mentoring působí spíše jako jeden z podpůrných faktorů pozitivního vývoje dětí a dospívajících ze znevýhodněného prostředí, méně jej můžeme prozatím považovat silnou a vlivnou intervencí přinášející konkrétní výstupy dle

záměru mentoringového programu. Mentoring zaměřený na individuální rizika dětí a dospívajících má nejmenší nebo žádné přínosy.

Jinou metaevaluační studii v USA realizovali Jekielek a kolektiv (2002, citováno v Hall, 2003). Zpracovali výsledky 10 evaluačních studií mentoringových programů, které využívaly klasický design experimentu se zahrnutím experimentální skupiny dětí zapojené do mentorského vztahu a kontrolní skupiny, která mentoring neobdržela. Autoři zjistili, že děti, které byly v kontaktu s mentorem prokázovaly méně absence ve škole, lepší postoje vůči škole, menší rizikovost z hlediska agresivity vůči vrstevníkům a z hlediska zneužívání drog a alkoholu. Tyto děti a dospívající také měli lepší vztah s rodiči a projevovali lepší postoje ke starým lidem a k pomáhání druhým obecně.

Smith (2002, citován v Blinn-Pike, 2007) analyzoval 43 odborných článků na téma přínosu formálního mentoringu, jež byly publikovány v letech 1975 – 2001. Výsledkem jeho studie je závěr, že celkový dopad mentoringových programů je malý. Největší znatelný přínos měl formální mentoring v oblastech školních výsledků, přípravy na zaměstnání, a anti-sociálního chování.

Eby s kolegy (2007) realizovali multioborovou meta-analýzu přínosů mentoringu ve hlavních oblastech jeho využití – v oblasti práce dětí a mládeže, v akademickém prostředí a na pracovišti. Zaměřili se na 116 studií z let 1985 – 2006, které kvantitativně vyhodnocovaly přínosy mentoringu s využitím experimentální metodologie (experimentální a kontrolní skupina) v klasickém mentoringu z výše zmíněných oblastí. Zjistili, že v mentoringových intervencích pro děti a mládež lze obecně očekávat pozitivní změny:

- v postojích mladých lidí (postoje ke škole, dobré očekávání o budoucím povolání) a
- v oblast mezilidských vztahů.

Mentoring pro děti a dospívající má tak podle autorů dobrý potenciál ovlivnit zejména postoje dětí ke škole. Významný byl i prokázaný vliv mentoringu na rozvoj altruismu a pozitivních postojů k pomáhání druhým lidem, což lze potenciálně využít i k rozvoji dobrovolnictví a občanské angažovanosti v České republice. Děti a dospívající, kteří jsou zapojeni do mentorských vztahů, budou mít podle výsledků této studie lepší pozitivní postoje k vykonávání dobrovolnictví a zvýšenou motivaci se do nějaké formy dobrovolnictví samy zapojit. Na základě výsledků studie Eby a kolektivu lze naopak očekávat, že mentoring

neovlivní nijak výrazně faktory týkající se zdraví a psychické spokojenosti (zneužívání návykových látek, psychický stres) a školních výkonů. Autoři výsledky studie shrnují do několika závěrů. Připomínají, že přínosy mentoringu jsou statisticky významné a přispívají k rozvoji osobnosti chráněnců ve více oblastech, ale nebývají masivní, což je zřejmě důsledek vlivu dalších faktorů jako je charakter mentorského vztahu a organizace mentoringového programu. Mentoring konkrétně přispívá ke zlepšení sociálních vztahů dětí a dospívajících, ke zlepšení školních výsledků a postojů ke škole, a celkově ke zdravému vývoji dětí a dospívajících. Různé studie se liší v závěrech o tom, do jaké míry má mentoring v těchto oblastech vliv. Mentoring pro děti a mládež navíc podle autorů nejlépe funguje jako podpůrná intervence spojená s dalšími doplňujícími službami pro podporu pozitivního vývoje dětí a dospívajících. Doplňkovou službou může být například skupinová forma aktivit pro děti a dospívající nebo podpůrná práce s rodinami svěřenců mentoringového programu. Tyto závěry se shodují i s výsledky dalších studií, které budeme uvádět a vyhodnocovat v kapitole s doporučeními pro dobrou praxi mentoringu (DuBois et al., 2002, Rhodes, 2002, Hall, 2003, Sipe, 2002, Kuperminc et al., 2005).

Poslední meta-analytická studie, kterou zde zmíníme, vznikla v USA a jejími tvůrci je kolektiv autorů pod vedením Blinn-Pikeové (2007). Tato studie zpracovávala výsledky 17 evaluací formálního mentoringu pro děti a mládež z let 1975 – 2004. Mentorské vztahy trvaly ve sledovaných studiích mezi 3-36 měsíci, metodologie projektů využívala sledování experimentálních a kontrolních skupin. Výsledky autoři shrnují do jednotlivých kategorií přínosů mentoringu: škola (známky, docházka, postoje ke škole a zařazení se do školního prostředí), osobnost dítěte (sebekontrola, sebeúcta, sebehodnota, sebepojetí, a pojetí budoucnosti), mezilidské vztahy (vztah k rodičům a vrstevníkům, komunikace a důvěra, podpora, konflikty s vrstevníky a vnímání kvality s vrstevníky), alkohol a drogy (postoje k návykovým látkám, výše rizika, že chráněncem začne návykové látky zneužívat, četnost zneužívání) a anti-sociální chování (rizikové chování, střet se zákonem a stupeň násilí). Uvedené kategorie, které Blinn-Pike zmiňují jako oblasti ovlivňované mentoringovými programy mimochodem opět potvrzují diskusi ze **3. Kapitoly** této publikace, že mentoring je intervence založená na deficitním modelu a snaží se o nápravu negativně vnímaných dětí a mladých lidí - zejména v modelech šířených v USA (Philip, 1997, 2004, Hall, 2003, Coley, 2005). Myslíme si, že budoucí mentoringové programy zakládané v České republice si nutně musí tento rozpor původní myšlenky formálního mentoringu s novými přístupy v oblasti

práce s dětmi a mládeží uvědomovat a systematicky s jeho reflexí pracovat. Podrobné doporučení pro dobrou praxi mentoringu shrneme na konci druhé části textu.

PODMÍNKY PŘÍNOSŮ MENTORINGU- SHRUTÍ

Mentoring má významné i když ne masivní přínosy pro děti a dospívající v několika oblastech. Tyto oblasti přínosu mentoringu lze shrnout do tří hlavních kategorií:

1. Psychosociální rozvoj v oblasti mezilidských vztahů,
 2. Osobnostně-emocionální rozvoj dětí a dospívajících v oblasti zdravého fungování a vývoje a
 3. Kognitivní rozvoj v oblasti nového poznávání a rozvoje sociálních a kognitivních dovedností a kompetencí.
- Přínosy formálních mentoringových programů pro děti a dospívající nejsou automatické, ale závisí na dobré praxi programu, která *sleduje a podporuje vývoj kvalitních mentorských vztahů*. Přístup mentora k dětem, supervize vztahů a podpora mentorova pozitivního přístupu a jeho pocitu kompetence v mentorském vztahu jsou při tom jedny z hlavních faktorů, ovlivňující přínos mentoringu (DuBois, 2002, Sipe, 2002).
 - Nejvýraznějších přínosů dosahují mentorinogové programy cílené na dospívající, kde se daří realizovat mentorské vztahy v minimální délce 12 a více měsíců.
 - Mentoringové programy přináší cílené benefity tam, kde chráněnci mentora prožívají znevýhodnění jako důsledek socio-kulturní diskriminace či rizikového prostředí, ale nemají žádné vážné osobní problémy jako např. psychiatrickou diagnózu poruch chování, drogovou závislost apod.
 - Zdá se, že mentorinogové intervence přináší snáze výsledky tam, kde chráněnci je osobnost přirozeně otevřená sociálním kontaktům dobře vychází s druhými lidmi. Efekty programu můžeme tedy spíše a rychleji očekávat tam, kde chráněnci netrpí problémy nebo nějakou závažnější poruchou v oblasti sociální komunikace.

- Způsob implementace programů také ovlivňuje výsledky dopadu mentoringu na děti. Pečlivý výběr, výcvik, supervize a průběžné vzdělávání mentorů má vliv na lepší efekt mentoringu.
- Přístup mentora k dítěti v mentorském vztahu má vliv na jeho efektivitu (viz níže)

Zásadám dobré praxe, které vyplývají z výsledků výzkumu mentoringu, se budeme věnovat na konci druhé části publikace. V následujících kapitolách shrneme přínosy mentoringu do tří hlavních oblastí, které popíšeme a doplníme komentáři. V dalším textu se budeme věnovat i jiným charakteristickým rysům mentorského vztahu, abychom tyto poznatky nakonec shrnuly v zásadách dobré praxe mentoringu v praxi. V následující kapitole také odůvodníme, jak k přínosům mentoringu dochází.

PROCES ZPROSTŘEDKOVÁNÍ PŘÍNOSŮ MENTORINGU

Proces, který v tradičním mentorském vztahu zprostředkovává přínos mentoringu, nebyl bohužel v odborné ani v profesionální literatuře identifikován a popsán. Do jisté míry se můžeme pokusit proces utvářející přínosy mentorského vztahu konstruovat teoreticky, s užitím hned několika teoretických perspektiv. Jeden z nejkvalitnějších a ucelených teoretických modelů, který proces zprostředkování přínosů mentoringu popisují, navrhla v roce 2002 významná badatelka mentoringu Jean E. Rhodes (viz schéma 3). V následující kapitole se pokusíme teoreticky proces zprostředkování přínosů v mentorském vztahu nastínit. Budeme se modelem Jean E. Rhodesové zabývat, abychom mohli diskutovat přínos mentorského vztahu z perspektivy rozvoje a významu kvality mentorského vztahu. Na teoretický nástin procesu přínosů mentoringu navážeme poznatky o mentoringu v oblasti role mentora ve vztahu. Budeme se zabývat otázkou, co z repertoáru činností a chování mentorů můžeme považovat za podůrné ve smyslu rozvoje efektivita a kvality jeho působení na dítě a ve smyslu zprostředkování přínosů pro dítě/chráněnce.

MODEL FUNGOVÁNÍ PROCESU ZPROSTŘEDKOVÁNÍ EFEKTŮ MENTORINGU PODLE RHODESOVÉ

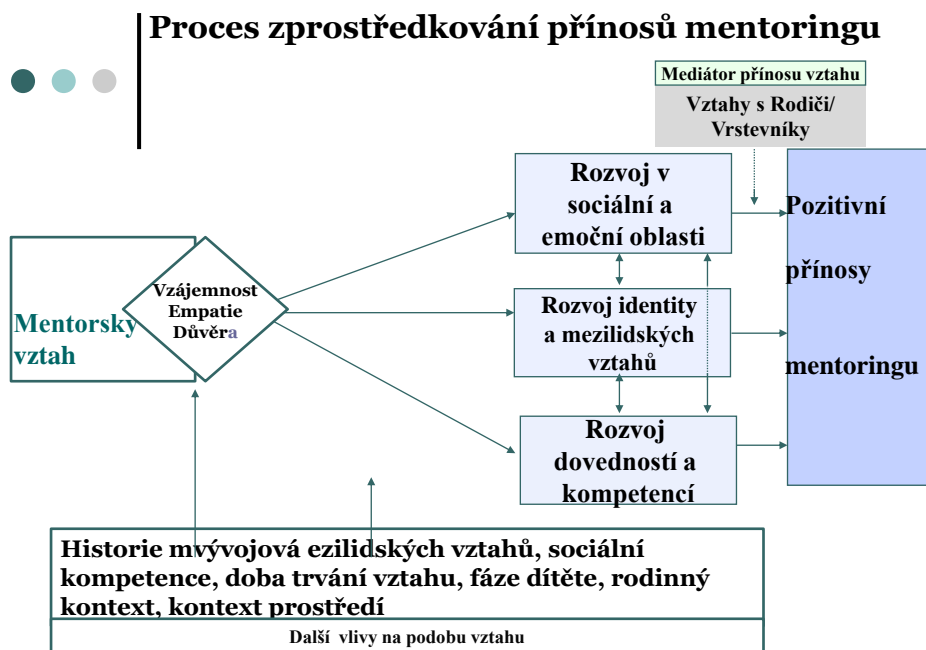


Schéma č.3: Model procesu zprostředkování přínosů mentoringu. Převzato z: Rhodes, 2005: 75

Rhodesová ve svém teoretickém modelu vychází z předpokladu, že k přínosům mentoringu dochází pouze tehdy, pokud mentorský vztah naplňuje určité znaky kvality. Podle Rhodesové jsou těmito znaky kvality: *důvěra, blízkost a empatie* (viz schéma č. 3) . Rhodesová zde vycházela z analogií mezi charakterem mentorského vztahu se charakterem vztahu terapeuta a jeho klienta v psychoterapii (Rhodes, 2005). Myšlenku toho, že mentorský vztah funguje pouze tehdy, naplňuje-li znaky kvality, podporuje celá řada dalších vědců z oblasti mentoringu (Sipe, 2002, DuBois, 2002, Rhodes, 2002, 2005, Spencer, 2007, 2009, Liang, 2007). Kvalitativní znaky vztahu jsou při tom definovány různými kritérii a přístupy vědců k této problematice. DuBois (2002) například navrhuje nový model mentoringu s mentorem chápaným ve smyslu meadowské tradice- tedy s mentorem jako významným dospělým. Naplnění charakteristik významného dospělého je chápáno jako znak kvality mentoringu, který je efektivní a funguje. My se znaky kvality mentoringu budeme podrobně zabývat v další kapitole této části knihy.

Rhodesová vysvětluje, že mentorský vztah má pro dítě přínos v okamžiku, kdy naplňuje určité znaky kvality. Mentor vztah rozvíjí svým přístupem k dítěti tak, že v určité fázi je tento vztah díky principu mentoringu pro dítě trvale a významně přínosný. Mentor se pro dítě stává významným dospělým a formální mentorský vztah se změní na neformální zdroj podpory.

Ovšem ne všechny formální mentorské vztahy do této kvalitativní přínosné fáze dospívají. Je-li například mentor neúspěšný a svůj vztah k dítěti rozvíjí nevhodným způsobem, mentoring pro dítě nemá žádný znatelný přínos. V některých případech mohou být mentorské vztahy vlivem mentora pro děti i poškozující (Spencer et al., 2009, Rhodes, 2002, Sipe, 2002, Grossman, Rhodes, 2003, DuBois et al., 2002, Spencer, 2006, 2007). Rhodes se také zabývá dalšími faktory, které mají nebo nemají přínos z hlediska vlivu mentoringu na dítě/chráněnce (viz schéma č. 3). Hovoří o faktorech jako je například: historie sociálních vztahů dítěte i mentora, sociální schopnosti mentora i dítěte, délka trvání mentorského vztahu, vývojová fáze dítěte, demografický a socio-ekologický kontext. Je tedy úkolem mentora, a zejména pak profesionálů mentoringového programu, aby si vnějších vlivů na vztah byli vědomi. Mentori by pod profesionálním vedením a podporou profesionálů mentoringu měli být schopni minimalizovat rizika prostředí, která na vztah působí, a vědomě a cíleně vztah rozvinout do jeho kvalitativní fáze, protože jedině tak se formální mentoring stává efektivní intervencí.

Rhodes spolu s dalšími odborníky popisuje, jakou roli má mentor v kvalitním mentorském vztahu, který zprostředkovává různé přínosy podle potřeb dítěte (Rhodes, 2002, Keller, 2007, DuBois, 2002):

ROZVOJ V SOCIÁLNÍ A EMOČNÍ OBLASTI

Rozvoje v této oblasti je pomocí principu mentoringu dosahováno pokud mentor dává pozitivní zpětnou vazbu svému svěřenci. Význam poskytování zpětné vazby pro rozvoj dětí a dospívajících identifikují mnohé teorie z oblasti vývojové a sociální psychologie (historicky nejvíce behavioristické výzkumy učení a výzkumy učení nápodobou, klíčový model pro námi sledovanou oblast například –Vygotský, ze současných autorů například Feuerstein). Zpětná vazba slouží jako povzbuzící i korektivní mechanismus. (Charon, 1991, Granic et al., 2003). Naplňuje-li charakter mentorského vztahu rysy kvality, jako je důvěra, blízkost a empatie, stává se mentor pro svého svěřence významným dospělým (Rhodes, 2002, DuBois et al., 2002). Jeho pozitivní zpětná je dítětem internalizována a stává se součástí jeho osobnosti. Mentor „nastavuje zrcadlo“ svému zvěřenci. Je-li jeho přístup efektivní a mentor úspěšně vytvoří s dítětem kvalitní mentorský vztah (tj. stane se pro dítě významným dospělým), dítě či dospívající se začne vidět jeho očima, tedy kladně. Dítě se staví do role mentora a vidí se jakoby „z vnějšku“, jeho očima. Mentorova zpětná vazba, povzbuzování a podpora tak mají

vliv na rozvoj osobnosti dospívajících, a na zlepšení jejich sebepojetí, sebedůvěry a sebeúcty (Charon, 1991, Rhodes, 2002).

Mentor je pro jeho svěřence také vzorem chování. Adolescence je období, kdy dospívající pro sebe hledají přijatelnou roli ve společnosti. Mentor může sloužit jako uznávaný vzor chování a jednání. Je-li vztah mezi mentorem a dítětem efektivní, dítě či dospívající mentora respektuje a obdivuje pro jeho vědomosti, dovednosti, hodnoty, cíle a celkové chování. Nabývá-li vztah charakteru blízkosti a důvěry, dítě či dospívající pozná mentora dobře a důvěrně. Dospívající bude znát mentorovy názory, postoje i strategie chování. Mentor může například dospívajícímu pomoci vypořádat se se stresovými situacemi tím, že mu ukáže strategie vyrovnávání se se stresem. Mentor také může sloužit jako vzor nebo cíl toho, kam by dospívající chtěli dospět a jak toho podle příkladu mentora dosáhnout. Mentor má proto motivační vliv na jejich pro-sociální hodnoty a postoje, a přispívá k pozitivnímu vývoji dětí a dospívajících (Rhodes, 2002, Keller, 2007).

ROZVOJ DOVEDNOSTÍ A KOMPETENCÍ

Mentor je v mentorském vždy starší, zkušenější a předpokládáme, že by měl být schopen svému svěřenci vytvářet podmínky pro získávání nových znalostí a vědomostí, měl by umět vytvořit podmínky pro podporu a případně i rozvoj talentu a zájmů svého chráněnce (Keller, 2007). V nejšířším slova smyslu je pro dítě mentoringový program příležitostí získávat zkušenosti a rozvíjet dovednosti v oblastech nebo situacích, které soudně neměl příležitost zažít nebo alespoň si vyzkoušet.

Pedagogové a psychologové se již více dvacet let věnují otázce systematické podpory tzv. dovedností myslet a učit se. Zkušenosti právě z této oblasti ukazují, že vzdělávání a výuka by neměly cílit jen na předávání znalostí a vědomostí, ale také předávat dětem postupy, které je budou vybavovat dovednostmi potřebnými pro efektivní práci v oblasti vyhledávání informací, jejich zpracování a integrace do stávajícího systému poznání dítěte. Od důrazu na kvantum na úrovni obsahu učení („vědět co“) se zde obracíme více ke zdůraznění dovedností, které představují spíše obecný intelektuální aparát pro práci s těmito obsahy („vědět jak“). Ukazuje se, že věnovat pozornost výuce tzv. dovedností učit se je efektivní cestou, jak podporovat celoživotní učení a adaptabilitu člověka. Rychlý technologický vývoj, proměnlivost životního prostoru člověka a nástrojů (nejen materiálních nástrojů pro ovládání okolního prostředí, ale i nástrojů pro ovládání mysli), které člověk užívá ve vztahu k jeho

životnímu prostoru, vyžadují, aby moderní vzdělávací systémy věnovaly pozornost nejen systematickému rozvoji dovedností v oblasti učení a myšlení: tedy aby žáci i studenti osvojovali informace a znalosti, ale i efektivní postupy, strategie a návody jak se k informacím dostat, kde je hledat, jak je zpracovat (systematicky), jak si rozvrhnout práci s velkým množstvím informací, jak se efektivně učit, jak znalosti použít v nových kontextech (třeba mimo školní prostředí), jak své znalosti dobře prezentovat apod.

Domníváme se, že mentor má z povahy jeho role v mentorském vztahu velmi dobrá východiska pro alespoň minimální investici do této oblasti jakéhosi „know how“ v oblasti myšlení a učení. Velmi často může sám říci (a to dokonce s patřičným emocionálním doprovodem), co v jeho případě fungovalo, co se mu osvědčilo nebo jak sám postupoval, když musel řešit situaci nebo úkol podobný či téměř identický s tím, kterému momentálně čelí jeho chráněnc. Mnoho inspirativních návodů pro rozvoj dovedností mylet a učit se najde čtenář například v publikaci Učíme děti myslet a učit se (Fischer 1997) nebo v knize Zprostředkované učení (Málková 2009). Pravděpodobně není na místě, aby mentoři zvažovali užití nějakého systematického programu pro rozvoj myšlení. Na druhou stranu ovšem stojí za to- a mnohdy to mentoři sami od sebe dělají- promýšlet a realizovat efektivní kroky nebo iniciovat situace, v jejichž rámci se chráněnc naučí nějaké postupy, techniky, strategie, které bude moci ve svém životě (ve škole, pro svoji zálibu apod.) využít ke svému prospěchu. Tyto aktivity mohou představovat třeba jen tématizaci principů efektivní práce s časem a plánování (např. v čem může být prospěšné používat diář), anebo i pokročilejší postupy, které pomohou dítěti např. vyhledávat informace o předmětu jeho záliby (kde a jak si najdu nejzajímavější knihy o dinosaurech...)

ROZVOJ IDENTITY A MEZILIDSKÝCH VZTAHŮ

Kvalitní mentorský vztah může plnit pro mentorova svěřence korektivní funkci, tedy olivňovat i jeho další sociální vztahy. Rhodes (2002: 35, 2005) popisuje, jak teorie vazby souvisí s mentorským vztahem a jeho přínosem pro děti. Má-li dítě špatnou zkušenost z primární emoční vazby s jeho primárním pečovatelem (nejčastěji matkou), je jeho styl v navazování dalších vztahů nejistý a úzkostný (viz klasické studie přilnutí H. Harlowa nebo J. Bowlbyho v češtině velmi dobře např. Vavrda 2005). Mentorův chráněnc může mít základní nedůvěru v další dospělé lidi s představou, že nedokáží naplňovat jejich potřeby. Toto výchozí „nastavení vůči světu“ (očekávání) není uvědomované, ale zela jistě ovlivňuje další vztahy,

kteří dítě či dospívající navazuje. V adolescenci jsou dospívající s nejistou vazbou ještě více zranitelní díky změnám povahy jejich mezilidských vztahů. Je-li mentor úspěšný a schopný rozpoznat potřeby svého chráněnce v této oblasti, může dítěti či dospívajícímu pomoci ve zvládnutí stresu, ukázat mu strategie, jak překonávat zátěžové situace. Ve vyjimečných případech může mentor naplňovat funkci blízkého člověka v roli sekundárního pečovatele namísto primárního rodiče (Rhodes, 2002:53). Mentorský vztah má tak pro dítě korektivní funkci. Mentorův chráněnc tak může „opravit“ svůj primární styl vazby a stát se více důvěřivým či sebejistým v mezilidských vztazích (Rhodes, 2002, 2005, Keller, 2007). Podle našeho názoru mentor musí být sám alespoň zralou a vyrovnanou osobností, potřebuje být trpělivý a vytvrvalý a otevřený změnám, aby dokázal vytvořit alespoň předpoklady pro korekci vztahových modelů z primární vazby (ze vztahu s rodičem v raném dětství). Při práci s nejistým nebo psychicky zranitelnějším dítětem musí být mentor připraven na náročnou práci, která bude minimálně tematizovat citlivé otázky nebo dilemata z jeho osobního života i vázané na jeho roli mentora. Zcela jistě se zde dostáváme na hranice mentorského a psychotherapeutického vztahu a můžeme jen doporučit pečlivě zvažovat angažovanost mentora do rolí, které mu primárně nepřísluší. Pravděpodobně více prostoru k provázání mentoringu a individuální terapie mohou mít koordinátoři formálního mentoringu. Velmi často disponují dostatečnými informacemi i profesionální sítí podpůrných pracovišť, které by mohly terapeutické služby pro chráněnce angažovaného v mentoringu případně zajistit v paralelním běhu.

Poněkud odlišnou perspektivu zdůvodnění efektů mentoringu dosahuje může nabídnout teorie sociální opory a sociálního kapitálu. V mnoha výzkumech byl prokázán vliv poskytnuté sociální opory na zvládnutí stresových situací. Pečující a podporující přístup mentora může sloužit jako prevence stresu nebo jako faktor, který následky stresových situací zmírňuje. Mentorský vztah tak poskytuje zdroj, se kterým se může dítě prožívající stresovou situaci lépe vyrovnat. Sociální opora, která předpokládá mentorovu angažovanost ve vztahu také rozvíjí přátelské pouto a uvolněnou atmosféru vztahu, což jsou znaky, které dále přispívají k rozvoji důvěry ve vztahu a dalších indikátorů kvality vztahu. Poznává-li dítě či dospívající, že mentor je podporující, spolehlivý a empatický v období, kdy aktuálně prožívá náročnou, stresující situaci, nebo že mu mentor může nabídnout aktivity umožňující uvolnění a bezstarostnou společnou zábavu, vzniká postupně ve vztahu důvěra a atmosféra emoční opory. Dítě pak model zážitku kvalitního vztahu může přenášet na další vztahy s dospělými – v jeho rodině či okolí. Často dochází ke zlepšení vztahů s vrstevníky chráněnce nebo s učiteli, což

pochopitelně má vliv i na zvýšení sebevědomí, sebeúcty a přispívá k utváření pozitivního a optimistického postoje chráněnce ke světu..

Mentor se pro svého chráněnce také může stát významným zdrojem pro rozšíření sítě sociálních kontaktů (Keller, 2007). Může dítě či dospívajícího seznámit s dalšími členy jejich společné komunity, uvést dospívajícího např. do spolků, do nějaké skupiny nebo do volnočasového klubu, kde má možnost trávit čas a rozvíjet své zájmy a talenty. Mentor navíc může dítěti či dospívajícímu na společných schůzkách ukázat nové možnosti trávení volného času a nové zájmy či koníčky, které mu umožní rozvíjet jeho zájmy, talenty nebo poznávat nové situace a prostředí. Díky pozitivní zkušenosti ve vztahu s mentorem se dítě či dospívající naučí více důvěřovat a lépe navazovat další neformální vztahy v jeho okolí. Tato schopnost dále posílí rozsah jeho zdrojů sociální podpory pro případ potřeby. Schopnost navazování vztahů posílí i možnosti ve smyslu přístupu ke zdrojům komunity a společnosti.

ROLE MENTORA PŘI ROZVÍJENÍ PŘÍNOSNÉHO MENTORINGU

Co víme o chování a postupech mentorů, kteří dokáží vytvářet přínosné a uspokojivé vztahy pro své chráněnce? Jaké dovednosti musí mentor uplatnit, aby rozvinul přínosný mentorský vztah? Je jisté, že mentor má při vytváření kvality vztahu zásadní vliv na tento proces. Proto se v následující kapitole budeme věnovat popisu a analýze poznatků o roli mentora při zprostředkovávání přínosů mentoringu dětem. Jak tohoto zprostředkování mentor dosahuje osvětlí pak kapitola

PŘÍSTUP MENTORA

Již v předchozím textu několikrát zaznělo, že klíčovým momentem ovlivňujícím přínos mentoringu je vytvoření kvalitního mentorského vztahu (Rhodes, 2002, DuBois, 2002, Sipe, 2002, Spencer, 2006, 2007, 2009, Brumovská, Málková, 2008). Mentor má ve vztahu zásadní vliv na rozvoj jeho charakteristických vlastností a kvality.

Proces mentoringu, ve kterém se kvalitní mentorský vztah vytváří, nebyl doposud badatelsky doložen a nevíme tedy s jistotou, jakou roli jednotlivé faktory podílející se na utváření kvality mentorského vztahu sehrávají. Na základě poznatků z teoretických východisek mentoringu a z jeho dosavadního výzkumu ovšem můžeme předpokládat, že klíčovou roli ve vývoji mentorského vztahu do fáze kvality má mentor.

Ukazuje se, že mentor v mentorském vztahu:

- a) Rozvíjí s jeho chráněncem vztah prostřednictvím poskytování různých typů sociální opory, čímž naplňuje potřeby dítěte tak dlouho, dokud se ve vztahu nerozvine oboustranná blízkost, empatie a důvěra. V této fázi mentorský vztah začíná dítěti přinášet dlouhodobé přínosy v oblastech osobnostního a emocionálního rozvoje, v oblasti mezilidských vztahů a sociální integrace a přínosy v oblasti kognitivních schopností a dovedností. Mechanismus poskytování sociální podpory pravděpodobně souvisí s rozvojem vztahu do fáze kvality.
- b) Vytváří specifické formy interakcí se svými svěřenci, které se v mnoha aspektech blíží charakteristikám tzv. “angažovaného dospělého” v teoretickém systému již dříve zmiňovaného izraelského psychologa Reuvena Feuersteina. Feuersteinova práce o významu tzv. zkušeností zprostředkovaného učení (viz kapitola, nebo Málková 2009), definuje konkrétní parametry chování dospělého v učebních a každodenních situacích, které jsou předpokladem efektivního učení a rozvoje osobnosti dítěte. Pokud se mentorovi v interakcích s dítětem daří naplňovat alespoň “minimální” kritéria zprostředkování (1. zaměřenost a vzájemnost, 2. transcendence- neboli přesah cíle aktuální (učební) situace do jiných učebních situací nebo situací běžného života a 3. zprostředkování významu), vytváří nejlepší podmínky pro učení (v nejširším slova smyslu) a osobnostní rozvoj jeho chráněnce.

Tato dvě možná teoretická vysvětlení významu chování mentora při rozvíjení vztahu do fáze kvality podrobně vysvětlíme v následující kapitole.

MENTOR A SOCIÁLNÍ OPORA

Ve třetí kapitole této publikace jsme vás uvedli do teorie sociální opory a diskutovali jsme, jak souvisí s výchozími cíly a posláním mentoringových intervencí. Nyní se k této teorii vrátíme, abychom se mohli postupně více věnovat analýze významu teorií sociální opory pro

porozumění vlivu mentorů na rozvoj vztahu s jejich chráněncem. Budeme hledat odpovědi například na tyto otázky: Jakou podobu může mít sociální opora mentora vůči jeho chráněnci? Jak mentor prostřednictvím sociální opory rozvíjí vztah do fáze, ve které vztah přináší benefity dětem a dospívajícím?

V následující kapitole se budeme více věnovat popisu odlišných forem sociální opory. Nastíníme, jak poskytování sociální opory souvisí s budováním důvěrného a efektivního přínosného vztahu. V této souvislosti se budeme věnovat také funkcím, které mentorský vztah jako forma mezilidského vztahu může potenciálně naplňovat. To nám umožní získat dobrou představu o tom, co mentor může dělat pro to, aby se mentorský vztah rozvíjel do kvalitativní fáze, kdy naplňuje potřeby dětí a zprostředkovává jim přínosy mentoringu.

FORMY SOCIÁLNÍ OPORY

Sociální opora může být definována jako pomoc lidem, kteří se nacházejí ve stresových situacích, umožňuje lidem v nouzi nebo v náročných situacích překonat a zvládat stres a zátěž. Sociální opora také přispívá k odreagování se od denních stresových situací. Může mít konkrétní praktickou podobu jako poskytnutí rady či konkrétní pomoci, informace nebo kontaktu. O tomto typu sociální opory hovoříme jako o instrumentální sociální opoře. Pokud je sociální opora poskytována za účelem odlehčení stresové situace a pocitů, které stres doprovází, hovoříme spíše o pečovatelské sociální opoře. Ta bývá naplňována aktivitami jako povzbuzování, aktivní naslouchání, empatické reakce, povzbuzování a vyjádření soucítění s druhým člověkem. Při poskytování sociální opory je důležité dodržení principu optimální shody, kdy je druhému člověku poskytnuta opora tak, aby naplnila jeho okamžitou potřebu. Potřebuje-li člověk např. konkrétní radu nebo informaci, bylo by v takové situaci zbytečné poskytnout mu emocionální oporu. Kontext sociální opory – neformální, polo-formální, a formální - je také důležitý. Opora od mentora patří do kategorie polo-formální opory (Cutrona, 2000, Doal et al., 2006).

Příkladem popisu konkrétních projevů sociální opory v mentoringu je prezentace výsledků studie Blinn-Pikeové a kolegů (1998). Autoři zkoumali chování mentorů, kteří podporovali budoucí nezletilé matky, a to podle druhu sociální opory, kterou v mentorském vztahu tyto ženy dostávaly. Mentoři svým svěřenkyním sloužili jako vzory chování a poskytovali:

1. Emocionální oporu: např. poskytování rozhovorů o osobních a důvěrných tématech. Mentoři byli také často součástí běžných i mimořádných událostí života budoucích nezletilých matek.
2. Praktickou (instrumentální) oporu: např. podporu formou poskytování důležitých informací, zapojování chráněnce do různých pro chráněnce prospěšných aktivit v jejich okolí apod.

Různé formy sociální podpory se hodí pro různé běžné i stresové situace. V dalším textu proto zmíníme ty, které podle našeho názoru souvisí s mentorem a jeho rolí v mentorském vztahu.

Konkrétní neboli praktická sociální opora (Tangible support, Cutrona, 2000) je opora poskytovaná formou konkrétních zdrojů, které jsou potřebné pro vyřešení aktuálního problému. Může se jednat například o pomoc s nějakým úkolem, o praktickou asistenci při nějaké aktivitě, asistenci při učení se novým dovednostem atd.

Opора formou poskytnutí rady nebo informace (Information support, Cutrona, 2000) je forma podpory, kterou mentor může svému svěřenci poskytovat v rámci rozhovorů. Má-li dítě nebo dospívající k mentorovi důvěru, že se na mentora obrátí o radu nebo informaci, pak mentor poskytuje tento typ podpory. Rada nebo informace mohou být různého charakteru od základních informací až po informace, týkající se současnosti i budoucnosti mentorova svěřence. Dítě či dospívající může mentora nejprve testovat v tom, jakým způsobem je mentor tento typ podpory poskytnout, než se s rozvojem důvěry na mentora obrátí o radu v důležitějších oblastech jeho života.

Opора formou ocenění (Esteem support, Cutrona, 2000) má podobu povzbuzování, dodávání dítěti či dospívajícímu podpory a kuráže v nových činnostech a aktivitách. Je to také opora vyjádřená formou našeho přesvědčení, že druhý člověk je silný a schopný, a dokáže překonat danou překážku pomocí vlastních sil s úspěchem. Je to vyjádření víry v člověka a jeho daný potenciál překonávat překážky a rozvíjet svou osobnost. Poskytuje-li mentor tuto formu podpory angažovaně a autenticky, přispívá k rozvoji důvěry a blízkosti vztahu.

Emocionální podpora (Emotional Support, Cutrona, 2000) je označení chování, kdy jsme empatičtí k druhým a vyjadřujeme zájem a starost o jejich problém. V mentorském vztahu je prostor pro tento typ podpory s rozvojem důvěry ve vztahu, kdy se dítě či dospívající rozhodne svěřit se mentorovi s nějakým trápením či aktuálním stresem. Poskytnutí emocionální

podpory dále rozvíjí kvalitu vztahu a prohlubuje emocionální pouto dvojice. Zde je potřeba připomenout, že mentorský vztah, stejně jako sociální opora, jsou charakteristické rysem vzájemnosti. Vztah by neměl být jednostranný a dítě by se díky poskytnuté emocionální opoře nemělo stát na mentorovi citově závislé, což může být v některých případech rizikem. Mentor musí být ve vztahu angažovaný a spokojený. Oboustranná spokojenost je signál vzájemnosti vztahu (Cutrona, 2000).

Opora vytvářející přátelské pouto (Companionship support): Poskytování předchozích čtyř forem podpory je aktuální zejména v období zvýšené stresové zátěže či v době krize. Opora, která rozvíjí přátelské pouto, je ale významná v běžných denních situacích ve vztahu mentora a jeho svěřence. Tato forma opory vytváří uvolněnou atmosféru vztahu, což je základem k jeho dalšímu rozvoji. Tato forma opory může být motivována „pouhým“ zájmem dvojice užít si společně strávená setkání. Spontaneita, legrace, vzájemnost vztahu a uvolněná atmosféra jsou znaky, které tuto formu podpory doprovází, a které vytvářejí přátelské pouto vztahu. Zážitek uvolněnost a legrace nejenom přispívá k odreagování se od denního stresu, ale i k dalšímu rozvoji vztahu do jeho kvalitativní fáze. Fakt, že mentor i jeho chráněnci si dokáží společně schůzky užít vytváří další kvalitativní rysy vztahu. Zábavnost vztahu, vytvářená touto formou podpory je často vyzdvižována dětmi a dospívajícími, kteří charakterizují přínos jejich mentorských vztahů (viz dále kap.; Spencer, 2007:106).

Funkce mentorského vztahu

Sociální opora přispívá k pozitivnímu vývoji dětí a dospívajících, protože reaguje na jejich potřeby, které svým charakterem naplňuje. V praxi se tedy jedná o chování mentorů, které reagují na potřeby dětí a poskytováním sociální opory se je snaží naplnit. (Ryan, Solky, 1996). V následující části kapitoly se proto budeme zabývat funkcemi mentorského vztahu, který prostřednictvím poskytnutí sociální opory naplňuje základní potřeby dětí a dospívajících. Využijeme při tom teorii sociálních vztahů Roberta Weisse. Weiss (1973, 1976) vytvořil teorii sociálních vztahů, která má tři komponenty:

- 1) specifikuje funkce sociálních vztahů,
- 2) popisuje fáze krize a deficitní situaci, která nastane při nenaplnění jednotlivých funkcí v sociálních vztazích.
- 3) Popisuje specifika některých typů vztahů jako jsou partnerské vztahy nebo přátelství

Weiss studoval fáze krize a roli různých osob, poskytující sociální oporu. Podle Weisse má krize nebo zátěžová situace tři hlavní stádia. Pro mentoring je důležité rozpoznání třetího stádia, kdy bezprostřední následky krize odezní, ale nastává tzv. „deficitní situace“, kdy některé potřeby po překonání krize zůstaly nenaplněny. Některé děti a dospívající přicházejí do mentoringových programů právě v tomto stádiu zátěžové situace. Mentor v takovém případě může vytvořit vztah s dítětem, který bude efektivní v naplnění potřeb jeho svěřence. Weiss popsal tři základní role, ve kterých člověk sociální oporu druhému v zátěžové situaci poskytuje: 1) Role experta, který má odbornou znalost o problem. Jeho forma podpory je spíše formální. 2) role veterána, který má s podobnou zátěžovou situací vlastní zkušenost a může poskytnout podporu z pozice překonání daného stresoru z vlastní zkušenosti. Tato role se přímo týká pozice mentora ve vztahu, který je schopen dítě nebo dospívajícího podpořit na základě vlastní zkušenosti. 3) role „kolegy“, který v danou chvíli prochází stejnou zátěžovou situací či krizí a s daným člověkem se ve stejné situaci vzájemně podporují.

Podle Weisse existuje pět základních funkcí sociálních vztahů. Badatel popisuje i následky toho, když tyto funkce nejsou ve vztazích naplněny (Weiss, 1973:109-110):

Emocionální integrace: Tato funkce je naplňována ve vztazích, ve kterých jsou emoce vyjadřovány a je na ně poskytována zpětná vazba takovým způsobem, který je emočně stabilizující pro jejich účastníky. Rozvoj takového vztahu vyžaduje častou a pravidelnou interakci mezi jeho účastníky stejně jako ujištění, že emocionální projev je druhým partnerem akceptovaný a považovaný za přiměřený. Nenaplnění této funkce vztahu vedek pocitu osamělosti. Tato funkce je obvykle naplňována v partnerských vztazích, blízkých přátelských vztazích a v blízkých příbuzenských vztazích, v některých případech mezi kamarády. Tato funkce vztahu může být naplněna i v blízkém a důvěrném formálním mentorském vztahu.

Sociální integrace: je naplňována ve vztazích, které jsou spojeny přátelským poutem. Jsou to vztahy, které spojují jejich účastníky na základě společného zájmu nebo úsilí o naplnění stejného cíle. Funkce vztahu je při tom naplňována prostřednictvím společně trávených aktivit, které k dosažení cíle nebo naplnění společného zájmu vedou. Tyto vztahy poskytují prostor pro interpretaci sdílených zkušeností a pro rozvoj nápadů, pro výměnu myšlenek a pro společnou diskusi. Nenaplnění této funkce v sociálních vztazích vede k nudě a nezájmu účastníků vztahu. Tato funkce vztahu bývá naplňována mezi kamarády, kolegy i bližšími přátely. Mentorský vztah se nabízí pro naplnění této funkce díky jeho náplni ve společně trávených aktivitách.

Příležitost k péči o druhé: Je naplňována ve vztazích, kde se dospělý stará o zdravý a spokojený vývoj dítěte, takže získá pocit, že je potřebný. Nenaplnění této funkce vede k pocitu prázdnoty a marnosti. Tato funkce bývá v mentorských vztazích naplňována v roli mentora. Naplnění této funkce v mentorském vztahu se může stát zdrojem spokojenosti mentora a motivací udržování a dalšímu rozvoji vztahu s dítětem.

Potvrzení hodnoty a významu druhého člověka: je jako funkce vztahu naplňována tam, kde role jednoho člověka potvrzuje kompetence druhého. Mentor například může vyjadřovat důvěru v dovednosti dítěte, povzbuzovat a rozvíjet jeho kompetence a ujišťovat ho o jejich hodnotách. Tato funkce je naplňována ve vztazích a v činnostech, ve kterých se využívají vlastní dovednosti a kompetence a partner poskytuje zpětnou vazbu o jejich hodnotě. Nenaplnění této funkce v sociálních vztazích vede k pocitu méněcennosti.

Poskytování asistence je naplňováno prostřednictvím mnoha typů mezilidských vztahů v případě potřeby, ale obecně skrz vztahy sousedské a v bližších příbuzenských vztazích. Nenaplnění této funkce vede k pocitu zranitelnosti a opuštěnosti. Mentor může částečně naplnit tuto funkci svou dlouhodobou asistencí dítěti ve vztahu s ním.

Jednotlivé funkce mezilidských vztahů mohou být naplňovány v mentorských vztazích v různé míře podle aktuálních potřeb dítěte. Některé dítě bude mít větší potřebu sociální integrace, jiné bude více potřebovat posílit víru ve vlastní kompetence prostřednictvím poskytnutí zpětné vazby na jeho schopnosti mentorem. Je důležité, aby popsané funkce vztahů byly naplněny v rámci sítě vztahů, kterými je dítě obklopeno. Je také důležité umět rozpoznat, které ze zmíněných funkcí nejsou ve vztazích dítěte naplněny, a pokusit se je prostřednictvím poskytnutí sociální podpory ve formálním mentoringu naplnit. Nenaplnění zmíněných funkcí je totiž zdrojem různých forem stresu v životě dětí a dospívajících. Naplnění funkcí sociálních vztahů naopak přispívá ke zdravému a pozitivnímu vývoji chráněnců mentoringových programů.

MENTOR JAKO ANGAŽOVANÝ DOSPĚLÝ

V této kapitole se budeme podrobněji věnovat objasnění klíčových myšlenek z díla Reuvena Feuersteina, které se týkají porozumění a analýze mechanismů efektivního fungování vztahu dospělého a dítěte v učebních situacích.

Reuven Feuerstein získal materiál pro tvorbu své vlastní teorie vývoje intelektu a poznávacích funkcí dítěte (tzv. teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti, viz také Málková 2008) v rámci vlastních bohatých klinických a profesních zkušeností ve školách a vzdělávacích zařízeních v poválečné Izraeli. Pracoval původně s dětmi, které přežily holocaust, s dětmi imigrantů mnohdy z kulturně a sociálně od sebe velice odlišných zemí, postupně i s dětmi s různými školními obtížemi, s dětmi hendikepovanými (nejen intelektově, ale i sociálně) Vzdělávací systém poválečné Izraele musel nutně nějak pracovat s faktem sociálních a kulturních odlišností, s důsledky sociální, kulturní i citové deprivace. V těchto svým způsobem výjimečných a neopakovatelných podmínkách se podařilo Feuersteinovi a jeho kolegům rozpoznat a popsat intekulturně sdílené mechanismy a zákonitosti učení, intelektového a sociálního vývoje člověka (viz také Málková 2008 nebo Feuerstein Feuerstein v podstatě hledal funkční mechanismy nebo jevy, které mohou ovlivňovat potencialitu člověka učit se, mohou mu umožňovat rozvíjet se a využívat podnětnosti prostředí a životního prostoru, ve kterém se pohybuje a také adaptovat se v situacích, kdy dochází k radikálním změnám životního prostoru člověka (nedobrovolná imigrace).

Po více než 20 letech klinické a terénní práce začíná Feuerstein hovořit (a postupně publikovat práce) o významu tzv. *zkušeností zprostředkovaného učení* (Feuerstein a kol. 1980; jejich definice viz níže v textu.), tedy významu konkrétních forem interakce dospělých s dítětem (dospívajícím), které radikálním způsobem ovlivňují utváření funkčních, pružných a adaptabilních forem myšlení a vztahování se k okolnímu světu. Identifikoval úzkou spojitost a funkční provázanost zkušeností se zprostředkovaným učením s kulturní identitou aktérů zprostředkovaného učení. Jinými slovy, ukázal, že zprostředkované učení radikálním způsobem ovlivňuje intelektový a osobnostní rozvoj člověka a tato forma učení (míněno učení v nejširším slova smyslu) se typicky a nejefektivněji realizuje ve vazbě a prostřednictvím realizace procesu předávání kulturních hodnot, norem, zkušeností a zvyklostí. Hlavními nositeli a tvůrci příležitostí ke zkušenostem zprostředkovaného učení pro děti a později dospívající jsou dospělí v jejich okolí. Feuerstein proto hovoří o „*angažovaných*“ *dospělých* (intentioned), čímž roli a zodpovědnost dospělých za utváření charakteru osobnosti a struktury intelektových schopností a dovedností dětí zdůrazňuje.

Pro téma této knihy je důležité uvědomit si, že Feuersteinova tematizace významu konkrétních charakteristik chování dospělého nebo třeba jen o něco málo staršího, ovšem zkušenějšího mentora, je velice inspirativní model pro hledání konkrétních vodítek pro tvůrce

a koordinátory přípravných tréninkových nebo supervizích programů v kontextech profesionálně vedeného mentoringu. Feuersteinovy tzv. „klíčové“, ale i tzv. „doplňkové“ (viz také Málková 2009) charakteristiky zprostředkovaného učení jsou pro nás v podstatě informací o tom, jak se mají mentoři vůči svým svěřencům projevovat, jak se mají chovat nebo snad by se dalo i říci: jak mají „didakticky uchopit“ vztah se svými svěřenci. Nehovoříme zde o nějakém striktním seznamu úkonů, ale o celkovém vyznění projevu mentora, o směřování jeho přípravy, o znacích a charakteristických projevech chování mentora v učebních situacích s menteeem (míněno učební v nejširším slova smyslu, ne jen ve škole!) o volbě prostředků a forem interakce s menteeem, které umožní zacílení mentorského vztahu do oblasti intelektového a emočně-sociálního vývoje menteeho.

Podívejme se tedy, jaká jsou Feuersteinova kritéria (nebo též parametry) zprostředkovaného učení. Rozdělíme je do dvou oblastí. První oblast představují tzv. klíčová, univerzální kritéria, která jsou nezbytná pro realizaci učení v interakcích s druhými lidmi, které přináší rozvoj intelektu a kompetencí dítěte v emočně -sociální oblasti . Tzv. doplňková kritéria mohou mentorům pomoci porozumět individuálním odlišnostem dětí (mladých lidí) v oblasti získávání znalostí, zkušeností a informací. Hovoříme zde o utváření kognitivních stylů, učebních návyků, postojů k učení (opět i zda míníme učení v nejširším slova smyslu, i neformální každodenní učení) poznávání a okolnímu světu, o utváření sebepojetí menteeho a o tom jak jej významní, angažovaní, dospělí mohou ovlivňovat.

KLÍČOVÉ PARAMETRY ZPROSTŘEDKOVANÉHO UČENÍ

Klíčové parametry jsou pro nás nástrojem pro odlišení zprostředkovaného učení (Feuerstein dokonce říká zkušeností zprostředkovaného učení) od jiných forem interakce. Současná přítomnost všech parametrů je podmínkou pro to, abychom o nějaké interakci dospělého a dítěte (dospívajícího) mohli hovořit jako zprostředkování. Parametry zrostředkovaného učení jsou v podstatě informací o tom, co je nezbytnou součástí (charakteristikou) chování mentora vůči dítěti v učebních situacích, aby vytvářel ideální podmínky pro intelektu a osobnosti dítěte. Feuerstein rozlišuje celkem 3 klíčové parametry zprostředkovaného učení (Feuerstein, Feuersteinová 1999, Málková 2008, 2009) :

- Sdílení záměru (zaměřenost a vzájemnost interakce mentora a dítěte).
- Přenos (záměr přesahující cíle aktuální učební situace)

- Význam (hodnota a důležitost činnosti naplňující interakce mentora a dítěte).

Sdílení záměru

Při přípravě i realizaci činností či úkolů (programu pro společně strávený čas), pro svého chráněnce by měl mít mentor konkrétní a jasnou představu o svém záměru. Tedy o cílech, kterých chce v průběhu času stráveného s dítětem dosáhnout, co chce svému chráněnci ukázat, vysvětlit, rozkrýt, čím jej chce překvapit, ohromit... Tento záměr – a mnohdy to je třeba jen myšlenka, nápad- určuje, vede a řídí volbu místa, pomůcek, materiálu nebo jiných podůrných nástrojů pro realizaci určité aktivity, úkolu (tedy záměru). Mít nějaký záměr pro společné chvíle s mentee znamená také promýšlet a přizpůsobovat obsahy a materiál pro společné chvíle možnostem, úrovni intelektuálního, emočního a sociálního vývoje dítěte i jeho celkové vyspělosti. Čím lépe své protějšky ve společných interakcích známe, tím snáze dokážeme uzpůsobovat okolní prostředí pro dítě: jeho potřebám a možnostem. Mentee musí poznat, musí cítit, že se na setkání s ním mentor připravoval, že to, co se s ním chytá dělat je připravené jen pro něj a s ohledem na jeho možnosti/situaci/znalosti... Jak už naznačuje název tohoto parametru zprostředkování, zaměřenost mentora musí být provázena reciprocitou, sdílením tohoto záměru chráněncem mentora². Je důležité, aby dítě/dospívající porozuměl záměrům mentora a začal o ně s mentorem sdílet zájem dříve než skutečně začnou něco společně dělat. Někteří autoři hovoří o procesu vzniku sdílení záměru jako o momentu „setkání“ myslí (například Tan 2003) i mentora a myslí jeho chráněnce nebo jako o jakémisi „vyjednávání“. Mentor musí umět své záměry srozumitelně (tedy pro svého chráněnce srozumitelně) formulovat, říkat, co má v plánu a proč. Tím může dítě do svých záměrů „vtahovat“ a postupně jej činit aktivním spoluvůrcem zamýšlené aktivity – ne jen jejím příjemcem.

Přenos

Zprostředkované učení není nikdy jen „tady a teď“. Vždy umí vytvářet předpoklady pro přesah nebo propojení poznatků, zkušeností, informací z aktuální situace do situace jiné- budoucí nebo třeba i minulé. Mentor, který chce být zprostředkovatelem, musí cíleně s přesahem pracovat. Promýšlet, jak situaci, která se odehrává nyní –tj. zkušenosti, poznatky, informace, které přinesla, ukázat jako součást již existující zkušenosti dítěte, událostí v jeho rodině, ve škole... zkrátka najít oblast nebo situaci, kam je možné aktuální zkušenost či

² V kapitole Kvalita formálního mentorského vztahu také ukážeme, že tzv. vzájemnost je v literatuře o mentoringu popisována jako esenciální funkční součást mentorského vztahu)

informace „přenést“. Podstatou přenosu je ukazovat věci a zkušenosti v souvislostech, vytvářet vztahy a souvislosti mezi událostmi v životě dítěte a tím vlastně ukazovat, že zkušenosti, které získáváme mnohdy ve velmi konkrétních situacích (souvislostech, např. ve škole), můžeme použít i v situacích jiných, v jiném prostředí (doma nebo při volnočasové zábavě).

Význam

Mentor by měl umět ukazovat, rozkrývat svému chráněnci význam a hodnotu nebo přínos aktivity, kterou pro něj připravuje/ chystá se s ním dělat. Jde o rozkrývání významu, jaký má či může tato aktivita mít pro samotného mentee a také jaký má nebo může mít tato aktivita význam v nějakém širším kulturním kontextu (například proč něco takového, co se spolu chystáme dělat, dělají také obyvatelé jihoamerické džungle/ dělali naši dědové a babičky...apod). Zprostředkování významu je vždy „energií“ interakce mentora a jeho chráněnce, protože vždy hodně souvisí s emocemi, které si my sami (v tomto případě mentor) nebo lidé v určitém kulturně či sociálně definovaném prostoru spojují s určitými situacemi, událostmi, jevy apod... pojí chráněnce (tj. například co rádi děláme/nesnášíme, protože jsme milovníci skateboardu/protože jsme „Hornodolňáci“ apod.).

Je důležité znovu připomenout, že abychom mohli očekávat pozitivní přínosy zprostředkování pro rozvoj intelektu, emocí a sociálních kompetencí chráněnce, musí všechny uvedené charakteristiky zprostředkování být současně součástí interakce mentora a jeho chráněnce.

VBÍBRANÉ DOPLŇKOVÉ CHARAKTERISTIKY ZPROSTŘEDKOVANÉHO UČENÍ

Feuerstein ve svých knihách uvádí celkem devět doplňkových charakteristik zprostředkování učení (Málková 2009, str. 63). Tyto parametry nejsou nutnou součástí zprostředkování interakce, pokud se ale v interakcích dospělého a dítěte objevují, ovlivňují utváření kognitivních stylů dítěte, jeho dovedností myslet a učit se, jeho postoje k učebním situacím a poznávání, sebepojetí dítěte i jeho kompetence v sociální oblasti. Doplňkové parametry je možné rozdělit ještě do dvou skupin: a) charakteristiky, které souvisí s učením a ovládnutím procesu učení dítětem a b) charakteristiky, které souvisí se sociálním vývojem dítěte. Pro potřeby tématu, kterým se v této knize zabýváme není pravděpodobně nutné, věnovat se jejich podrobnému popisu a výkladu. Pro případné zájemce odkazujeme na již existující české publikace: Zprostředkované učení nebo Umění zprostředkovaného

učení (Málková 2009, Málková 2008). Mezi charakteristiky související se sociálním vývojem patří: podpora individuality a jedinečnosti, podpora chování se sdílením, podpora pocitu sounáležitosti s druhými lidmi. Mezi prvky související s ovládním procesu učení patří například například pocit kompetence, kontrola chování, vyhledávání cílů, budování přesvědčení o dostupnost pozitivních alternativ, přijmout pojetí člověka jako bytosti otevřenou změně, přijímat nové situace jako výzvu nebát se jim čelit.

Pro situaci vztahu mentora a jeho chráněnce bychom rády zdůraznily 3 z těchto charakteristik: Domníváme se totiž, že jsou jistou záležitostí každodenního kontaktu mentora a jeho chráněnce.

Zprostředkování pocitu kompetence

Jedná se o parametr, který souvisí s problematikou oceňování, podpory a pozitivní zpětné vazby ve vztahu mentora a jeho chráněnce. Feuerstein zdůrazňuje, že pocit kompetence je součástí sebepojetí dítěte, která je závislá na formách ocenění a podpory, které se dítěti dostává od jeho blízkých či významných dospělých. Může být totiž veliký rozdíl mezi „být kompetentní“ a skutečně se cítit být kompetentní. Děti nebo dospívající často zvládají nějakou dovednost velice dobře, ale nemají o tom, jak dobří jsou, adekvátní mínění. Mentor nebo významní dospělí v okolí dítěte musí umět výkony, schopnosti nebo dovednosti svých dětí oceňovat, provázet je pozitivní zpětnou vazbou. Pocit kompetence je tak výhradně zprostředkovanou kvalitou, je zobecněním hodnotících komentářů, ocenění a pochval, kterých se nám dostává. Mentor by měl vždy při práci se svým chráněncem umět pojmenovávat úspěch dítěte, ukazovat pokroky a zlepšení. Největší efekt mívají konkrétní, přiléhavá a přesná označení důvodů úspěšnosti – např. „...vím přesně, že teď se ti to povedlo, protože jsi se úplně soustředil, dokázal jsi zapomenout na všechno okolo a zajímal tě jen ...“ naopak obecná nic neříkající hodnocení typu „šlo ti to dobře...“ mohou napáchat více škody než užítku. Úkolem mentora je také aktivně pro děti, které moc často možnost zažívat úspěch, vytvářet příležitosti pro to, aby se jim dařilo, aby se jim něco povedlo. Není důležité jak velká věc se podaří, důležitější je, s čím porovnáváme to, co se podařilo: velikost úspěchu musíme vždy vztahovat k úrovni, na které se dítě v dané oblasti nachází. Pokud je pocit kompetence součástí sebepojetí dítěte, vytváří optimistický a zvědavý postoj k novým věcem, novým zkušenostem a aktivitám. Mentori mohou pro budování pocitu kompetence svých svěřenců udělat mnoho práce.

Zprostředkování výzvy

Tato charakteristika zprostředkovaného učení upozorňuje na důležitost zážitků spojených s překonáváním náročných, obávaných nebo neznámých situací, úkolů. Podle Feuersteina (např. Feuerstein a Feuersteinová 1999) je tento parametr základem pro utváření pozitivního a aktivního postoje k novým, neznámým nebo náročným situacím. Zprostředkování výzvy vybavuje dítě/dospívajícího repertoárem strategií, funkčních postupů , návodů a třeba i technik, které může použít, pokud musí čelit nějaké nové, náročné nebo neznámé situaci. Jde o to, aby se dítě naučilo „vědět si rady“ a neztratit v neznámé situaci hlavu. Mentor může pro společné aktivity a dítětem plánovat a systematicky vytvářet příležitost k tomu, aby jeho chráněncem měl možnost překonávat nějakou překážku, čelit nějaké výzvě – ovšem takové, kterou skutečně může zvládnout! Pro mentora může být někdy náročné odhadnout odpovídající úroveň náročnosti nebo složitosti, úkolu/ situace, kterou pro svého svěřence vybírá. Mntorů lze jen doporučit, aby odkládali zprostředkování výzvy v interakcích s dítětem/dospívajícím až na období, kdy budou svého svěřence znát natolik, že budou schopni jeho možnosti, limity správně odhadnout.

Zprostředkování individuality a jedinečnosti

Jako druhý pro nás zajímavý doplňkový parametr zprostředkovaného učení vybíráme podporu jedinečnosti a individuality. Zprostředkované interakce, které naplňují blízký vztah dospělého a dítěte, mohou pomáhat dětem uvědomovat si význam i původ odlišností mezi lidmi, odlišností v jejich názorech, přáních, způsobech přemýšlení o světě kolem nás apod. Mentor může pomáhat svému chráněnci porozumět zdrojům těchto odlišností a odlišným motivů jednání lidí ve stejné situaci. Zprostředkování individuality a jedinečnosti vede v podstatě k poznávání sebe sama prostřednictvím poznávání druhým lidí. Pro vývoj komunikačních dovedností dítěte se jedné o velice významný prvek.

Možná se může čtenáři zdát, že zprostředkované učení je velmi samozřejmou součástí interakcí dospělých a jejich dětí nebo mladších svěřenců. Zcela jistě nás napadne, že všechny uvedené parametry zprostředkovaného učení známe a dokážeme realizovat aniž bychom jim potřebovali věnovat pozornost. To skutečně ve většině přirozených, například rodičovských interakcí platí a zprostředkované učení se děje jaksí „samosebou“. Je ovšem třeba si uvědomit, že především v počátcích formálně iniciovaných vztahů- jako je třeba vztah

mentoringový- se nemůžeme (po relativně dlouhou dobu trvání tohoto vztau) opírat o spontaneitu, blízkost a důvěru, která uvolňuje cestu intuici a samosřejnému vyladění na partnera v interakci. V profesionálních vztazích ale potřebujeme dávat zprostředkované učení cíleně, vědomě, a v těch nejlepších podobách. Musíme jej znát, musíme mu rozumět a vědět, proč j důležité. Jen takto nám zprostředkované učení může pomáhat vytvářet kvalitní, prospěšné a funkční mentoringové vztahy.

CHARAKTER A KVALITA MENTORSKÉHO VZTAHU

V následující kapitole se budeme věnovat charakteristickým rysům mentorského vztahu, a to podle poznatků výzkumu v oblasti mentoringu. Shrňeme, jak se mentorský vztah vyvíjí, jakými charakteristickými rysy se kvalitní mentorský vztah vyznačuje a co z těchto poznatků vyplývá pro dobrou praxi profesionálně vedeného formálního mentoringu.

VÝVOJ VZTAHU

Na vývoj mentorského vztahu můžeme pohlížet perspektivou vztahové teorie, která obecně popisuje vývoj mezilidských vztahů s jednotlivými fázemi a jejich charakteristikami včetně znaků kvality. Vývoj vztahu je popsán v šesti fázích: 1. první kontakt, 2. zapojení, 3. důvěra, 4. zhoršení, 5. náprava, 6. ukončení. Teorii doplňují i informace o mentorských vztazích z výzkumu (Keller, 2005:86) Jméno dělí fáze mentorského vztahu na: očekávání, zahájení vztahu, ustálení a prohloubení, zhoršení, ukončení. Dynamika mentorského vztahu je podle těchto fází následující:

První fázi, kterou lze u mentorského vztahu pozorovat je *očekávání*, kdy si mentor vytváří představu o budoucím vztahu, který má vytvořit. V této fázi hrají důležitou roli mentorovy hodnoty, cíle a motivace. Za první kontakt lze označit první dojem v prvních čtyřech minutách, kdy vnímáme druhého člověka. Zdá se, že tyto okamžiky rozhodují, zda bude vztah pokračovat nebo ne. Zcela určitě zde hraje roli míra odhodlání vytvořit kvalitní vztah, a to u mentora i menteeho.

Druhou fázi označujeme jako *zahájení vztahu*. V této fázi dvojice mentora a jeho svěřence navzájem zkoumají své zájmy a hledají společnou základnu. Experimentují a snaží se navzájem poznat. Lze říci, že probíhá jakési „testování“ partnera v komunikaci. Dítě i mentor zjišťují, zda se jejich první dojem o partnerovi v mentorském vztahu potvrdí. Dvojice se v této fázi vzájemně poznává a na základě vzájemného porozumění se zapojuje do společných aktivit a zážitků. Snaží se poznat druhého prostřednictvím dotazů, společně strávených aktivit a zážitků, které jim zprostředkují společné aktivity. V této fázi se také rozhoduje, zda se budou chtít oba aktéři ve vztahu více angažovat nebo ne.

Pokud se na konci druhé fáze objeví vůle mentora se ve vztahu se angažovat, pokračuje vývoj vztahu *zesílením zapojení* aktérů vztahu. V tomto bodě začnou mentor i mentee vidět jeden druhého jako jedinečnou osobnost.

Vztah se následně může *ustálit a prohloubit* ve specifických komunikačních vzorcích, daných dynamikou konkrétního vztahu. Tato fáze vztahu se rozvíjí až po určité, různě dlouhé době a může trvat téměř po celou dobu fungování vztahu. Zdá se, že ve fázi ustálení a prohloubení naplňuje mentorský vztah rysy kvality a zprostředkovává dětem největší přínosy. Čím déle mentorský vztah v této ustálené fázi trvá, tím větší má dopad na dítě. Kvalitu vztahu lze v této fázi sledovat četností výskytu následujících ukazatelů:

- Shoda na podobě vztahu,
- Ustálené vzorce komunikace
- Shoda ve způsobu dosahování změn ve vztahu
- Rutina a rituály v chování dvojice
- Vzájemné porozumění v široké škále témat
- Shoda na tématech, která jsou tabu
- Vzájemný konsensus ve způsobu poskytované podpory
- Ustálený styl řešení problémů a konfliktů
- Hloubka a míra vzájemného sebe-odhalení

Charakteristické rysy kvalitního mentorského vztahu se podle jednotlivých výzkumů liší (Rhodes, 2002, 2005, Spencer, 2006, 2007, 2009, DuBois a kol, 2006 a další). Podle Rhodes (2002, 2005) je kvalita vztahu např. určována důvěrou, blízkostí a trvalostí vztahu, což je ve shodě i s obecnými kvalitativními znaky efektivní sociální opory. Spencer (2006) charakterizuje kvalitní vztah autenticitou, blízkostí, důvěrou a rysy přátelství (**podrobně viz níže kapitola....**) Tyto popsané charakteristiky zahrnují některé výše zmíněné rysy mentoringu. Přesný proces vývoje a zprostředkování benefitů v kvalitním mentorském vztahu však dosud není výzkumem dokázán.

U každé ze zmíněných fází často také pro potřeby porozumění vývoji mentorského vztahu rozlišujeme ještě tzv. *rané a pozdní stadium* vývoje fáze. V každé fázi je možno vztah ukončit nebo přejít do další, buď předchozí nebo následující fáze. Každá fáze se liší mírou intenzity, blízkosti a dalších výše zmíněných znaků vztahu. Vztah se může vrátit zpět do předchozí fáze nebo se stabilizovat v kterémkoli bodě vývoje - např. na úrovni důvěry či naopak na úrovni

pozdravu. Vztah může být rozvinut rychle do pevného pouta, může zažívat nějaké krize a zhoršení anebo může pochybovat nad tím, zda se má rozvinout do nějaké smysluplné podoby a nakonec zaniknout. Vývoj vztahu je obvykle postupný. Vztah se může plynule prohlubovat či zhoršovat, nemusí se měnit, anebo může být vztah střídavě uspokojivý a problematický. Může také zažít najednou dramatickou změnu a obrát. Každý vztah zažívá také krize. V jeho průběhu existují „kritické body“, při kterých vztah prochází změnou a určitou mírou zatížení, ve kterém hrozí zvýšené riziko jeho ukončení. Vyřešení krizí vztah posílí nebo dovede k jeho ukončení. Zhoršení ve vztahu může být náhlé nebo postupné. Někdy dojde k narušení pravidel vztahu a vztah skončí téměř okamžitě. Jindy nespokojenost narůstá během času a vztah odumírá postupně. Ukazuje se však, že přítomnost určitých momentů typicky vede k tomu, že je vztah udržován ve vyhovující fázi a nedochází k jeho ukončení. Nejčastěji se v této souvislosti hovoří o přítomnosti nějakého závazku vůči druhému, o vzniku citového pouta mezi aktéry vztahu, o setrvačnosti ve vztahu či obecné neochotě ke změně stavu věcí. Příkladem závazku může být úvazek dobrovolníka v programu, cíl mentora s dítětem dojít k nějakému vytyčenému cíli, vznik přátelství ve vztahu, spokojenost obou aktérů a ochota ve vztahu pokračovat díky jeho oboustranným přínosům apod. (Podrobně viz níže kapitola...) (DeVito, 2001, Keller, 2005).

Na závěr kapitoly o vývoji vztahu zmíníme výsledky analýzy vlivu ne/souladu očekávání mentorů s realitou prvního kontaktu mentora s dítětem na další průběh vztahu. Analýza proběhla v rámci studie typologie mentorských vztahů v českém mentoringovém programu Pět P (Brumovská, Málková, 2008). Studovali jsem průběh celkem 12 vztahů v programu PětP. Zajímal nás především vliv ne/souladu fáze Očekávání a fáze Prvního kontaktu na další průběh vztahu z pohledu mentorů. Tato studie přinesla následující zjištění:

Negativní očekávání a negativní první kontakt stejně jako pozitivní očekávání a negativní první kontakt mentora negativně ovlivňují další vývoj vztahu a vedou k jeho předčasnému ukončení. Očekávání konkrétního dítěte a rozpor tohoto očekávání s realitou prvního kontaktu s mentorem může vytvářet dilemata na straně dobrovolníků – nejčastěji dilema přijetí či nepřijetí dítětem (viz níže kapitola...). V těchto případech hraje významnou roli profesionální vedení mentoringového programu, které s očekáváními dobrovolníků musí pracovat. Vedení programu také na základě mentorova očekávání má vybrat dítě do dvojice podle motivace dobrovolníka a dále vznik vztahu podporovat a vést tak, aby nedošlo k jeho předčasnému ukončení. Zejména u dobrovolníků a nereálnými představami o budoucím vztahu nebo u

mentorů s obavami a nejistotou o vlastních kompetencích je potřeba profesionální podpora a vedení. Předchází se tak možným psychickým újmám dobrovolníků a zejména dětí.

Negativní očekávání mentora mohou být kompenzována pozitivním průběhem navázání prvního kontaktu s dítětem. Pozitivní očekávání na straně mentora posíleno či potvrzeno pozitivním průběhem prvního kontaktu s dítětem. V obou posledně uvedených případech nebývá další vývoj vztahu negativně ovlivněn. Již při výcviku mentorů před zahájením vztahu je nutné posilovat mentorky schopnosti pro jeho působení ve vztahu a dodat mentorům na základě odborných znalostí o mentoringu pocit, že jsou pro vztah s dítětem kompetentní. Pocit kompetence mentora pozitivně ovlivňuje další průběh vztahu (Parra et al., 2002)

Původní očekávání mentora mají tendenci výrazně ovlivňovat přístup dobrovolníka k dítěti. Pokud se v rámci prvních očekávání dobrovolníka objevují plány ve smyslu „požadavku splnění konkrétního cíle“ v průběhu setkání s dítětem, typicky se pak u dobrovolníků v dalších fázích vývoje vztahu projevuje autoritativně-intencionální přístup k dítěti, který je pro rozvoj kvalitního mentorského vztahu neefektivní a nežádoucí (dále viz níže kapitola....). Očekávání dobrovolníků, která vycházejí z jejich motivace, musí profesionálové mentoringu identifikovat již před zahájením vztahu mentora s dítětem, rozpoznat, zda jsou žádoucí či ne na základě znalostí o principech mentoringu, a dále s nimi pracovat, posilovat pozitivní a eliminovat nereálná očekávání tak, aby mentor mohl rozvinout pozitivní přístup k dítěti vedoucí ve vytvoření kvalitního přínosného mentorského vztahu.

Příklad z praxe:

Eva a Lenka – Vliv nesouladu očekávání a prvního kontaktu s dítětem na další průběh vztahu

Eva byla studentka, 22 let, původem ze Severní Moravy, která do mentoringového programu přišla jako dobrovolnice s motivací udělat něco dobrého i pro druhé. Eva ráda fotografovala, chodila ven do přírody, ale i na výstavy, do divadla, na různé kulturní akce. Očekávala, že její dítě bude nenáročné, klidné, a že spolu budou příjemně trávit volný čas, a že mu ukáže něco ze svých koníčků. Koordinátorka a supervizor programu pro Evu vybrali Lenku, které bylo 12 let a do programu se dostala jako citově deprivované dítě. Koordinátorka dítě popsala jako nenáročné s očekáváním vzniku „hezkého“ přátelského vztahu mezi Evou a Lenkou. Ve fázi prvního kontaktu se však očekávání Evy ani koordinátorů nenaplnila. Eva se potkala s Lenkou několikrát během prvního měsíce a popsala tak, že si s Lenkou nerozumí. První kontakt

neproběhl bez problémů, Lenka na schůzkách Evě utíkala, zavřela se před ní do svého domu, kam nechtěla Evu pustit, podle Evy byla neslušná k lidem, neměla základní hygienické návyky atd. Eva byla z dítěte šokovaná. Její pozitivní očekávání nenáročného dítěte byla v naprostém rozporu reality prvních schůzek s Lenkou. Supervizor a koordinátorka programu se Evu snažili povzbudit, ale její motivace vytvořit s dítětem vztah již byla narušená. Eva požádala o přerušování kontaktu s Lenkou a o možnost vytvoření vztahu s jiným dítětem, což jí bylo umožněno. Další vztah s dítětem se Evě povedl rozvinout úspěšně a Eva v programu zůstala déle než dva roky v oboustranné spokojenosti. Dopad neúspěšného vytvoření dvojice Evy s Lenkou na Lenku nebyl předmětem diskuse programu.

Tento příklad ilustruje několik otázek efektivní praxe formálního mentoringu: Za prvé dokazuje, že pozitivní očekávání mentora a jeho motivace může být naprostým nesouladem s realitou prvních schůzek a narušit tak pozitivní vývoj vztahu. To jenom dokládá, jak důležitá je role profesionálů mentoringových programů při přípravě dobrovolníků a v počátečních fázích jejich vztahu. Některé programy v zahraničí vytvářejí dvojice mentor – dítě na začátku jenom „na zkoušku“, a teprve po měsíci od zahájení vztahu se obou zúčastněných stran ptají, zda chtějí ve vztahu pokračovat i nadále závazně např. po dobu jednoho roku. V té chvíli se podepisuje formální kontrakt o účasti v mentoringovém programu. V případech, kdy se koordinátorům nepovede vybrat dvojici tak, aby si „sedla“ je vztah na měsíc nezávazný a nemá tolik negativní psychologické dopady na dobrovolníka a zejména na dítě jako v případě, kdy je vztah zahájen a pak zase rychle ukončen. Tato praxe by byla prospěšná např. ve výše uvedeném případě. Dopad na psychiku znevýhodněných dětí a dospívajících u neúspěšných vztahů je v praxi mentoringu málokdy předmětem diskuse. Nicméně je to aktuální téma etiky mentoringu a musí se brát v potaz v zájmu kvalitních služeb pro děti a mládež (viz níže kap...). Je v zájmu praxe formálních mentoringových programů se výše zmíněným případům pomoci profesionálního přístupu a vedení mentorů v co největší míře vyvarovat (dobrá praxe mentoringu viz níže kapitola...).

KVALITA MENTORSKÉHO VZTAHU

Kvalitu mentorského vztahu lze popisovat užitím více různých perspektiv. DeVito (2001) v komunikační teorii popisuje čtyři základní komunikační modely, jejichž souběžná přítomnost umožňuje zprostředkování přínosů mentoringu. Jedná se o:

- a. Otevřenost: tj. snaha dobrovolníka udržet otevřenou a upřímnou komunikaci s dítětem
- b. Angažovanost: „smysl“ pro vztah, čas a citové úsilí, vkládané do vztahu
- c. Vyladění: tj. rozumět si beze slov, vzájemná sladěnost, porozumění neverbálními komunikačními signály, kdy slova nejsou potřeba.
- d. Společný pohled na vztah: vize společně plánovaných aktivit do budoucna

Z pohledu profesionála mentoringového programu je rozvíjení a podpora těchto modelů žádoucí pro dosažení kvalitního a efektivního mentorského vztahu. První dva komunikační vzorce je žádoucí podporovat zejména v přístupu mentora při rozvíjení vztahu s dítětem již od jeho počátku. Jsou-li tyto charakteristické rysy kvality v mentorském vztahu přítomny, pak mentor pravděpodobně přistupuje k dítěti žádoucím způsobem a rozvíjí efektivní vztah. Další dva komunikační vzorce se rozvíjejí ve fázi sladěnosti a jsou výsledkem předchozí úspěšné komunikace a mentorova přístupu.

KVALITA PŘIROZENÝCH MENTORSKÝCH VZTAHŮ

Kvalitativní znaky formálního mentoringu nejprve odvodíme z charakteru přirozených mentorských vztahů. Charakteristické znaky přirozeného mentoringu jsou pro profesionály formálních mentoringových programů cílem, o jejichž dosažení je třeba ve formálních mentoringových vztazích usilovat.

Laursenova etnografická studie z roku 2003 (Laursen, 2003 citován Liang 2007) například identifikuje sedm charakteristických znaků přirozených mentorských vztahů: vzájemná důvěra, empatie, pozornost mentora k mentee, dostupnost mentora, respekt, osobní příklad mentora, ke kterému mentee vzhlíží, a pozitivní zpětná vazba mentora k jeho chráněnci. Později realizovaná studie (Liang et al., 2007) se zaměřila na zkoumání přirozených mentorských vztahů očima dospívajících. Autoři použili pro své zjištění rozhovory v ohniskových skupinách. Cílem této studie bylo zjistit, jak dospívající vnímají mentory, povahu mentorských vztahů, klíčové funkce přirozeného mentoringu a jeho přínosy. Závěry

této studie mimo jiné představují tři charakteristická témata typická pro přirozené mentorské vztahy z pohledu dospívajících:

- 1) Důležitost společně stráveného času s mentorem, společná účast na aktivitách,
- 2) Důvěra a spolehlivost
- 3) Identifikace s mentorem jako vzorem chování, ke kterému dospívající mohou vzhlížet

Je zajímavé, že všechna uvedená témata se v této studii ukazovala jako společná všem věkovým kategoriím dospívajících. Společně strávený čas a společně sdílené aktivity byly popsány jako důležité, protože vytvářely prostor pro neformální poskytování sociální opory pro mentory i chráněnce. Tento prostor pro podporu adolescentů se vytvářel také díky uvolněné atmosféře a díky přítomnosti zábavy a legrace ve vztahu.. Faktor zábavnosti společně strávených aktivit také, zdá se, přispívá k prohlubování vztahu a k vytváření jeho kvality. Dospívající uváděli, že společné zážitky poskytují prostor pro lepší „sladění“ s mentorem, pro vytvoření důvěrné komunikace a v neposlední řadě také vytváří na straně adolescentů důvěru pro vyhledání nějaké formy podpory nebo pomoci u mentora. Faktor zábavy byl také popsán jako velmi důležitý pro pozitivní vývoj formálního mentoringu i v dalších studiích (Morrow, Styles, 1992, 1995, Rhodes, 2002) a lze říci, že se shoduje s typem sociální opory, která vytváří přátelské pouto vztahu (viz výše str....). Faktory společného trávení aktivit mentorů a dětí, společných zážitků a užívání si společně stráveného času zábavou by určitě měly být podporovány profesionály formálních mentoringových programů. Zdá se, že angažovanost mentora a dovednost mentora vytvořit ve vztahu prostor pro zábavu přispívají k pozitivnímu vývoji formálního mentoringu a k dosažení jeho kvality a efektivity.

Důvěra a spolehlivost mentora je adolescenty všech věkových kategorií zmiňována jako významný rys přirozených mentorských vztahů. Pro dospívající byl nepochybně důležitý pocit, že mentorovi mohou věřit, a že je k nim mentor v komunikaci s nimi upřímný. Upřímná a otevřená komunikace mentora s dítětem, zaměřená na dítě a jeho potřeby by proto měla cílem přípravu mentorů pro formálních mentorské vztahy..

Podobně jako důvěra ve vztahu se pro všechny věkové kategorie ukazuje být velice významný moment, kdy mentor vytváří předpoklady a příležitosti pro to, aby k němu dospívající mohl vzhlížet, obdivovat jej a identifikovat se s ním. Mentor by zkrátka měl mít potenciál být pro

svého svěřence vzorem. Dospívající často uváděli, že ke svému mentorovi vzhlíží, snaží se ho napodobovat a identifikují se s ním jako se vzorem dospělého, kterým by se v nějakém ohledu chtěli sami stát. V některých případech se mentor mohl stát i příkladem chování, kterého se dospívající chtěli vyvarovat, když jim mentor vyložil negativní dopady takového chování (např. kouření). Je třeba si ovšem uvědomit, že mentor se zpravidla nestane vzorem chování pro svého svěřence automaticky. Proces stávání se vzorem chování pro menteeho nebyl dosud v literatuře z oblasti mentoringu přesně popsán. Podmínkou tohoto procesu ale pravděpodobně bude vytvoření citového pouta v mentorském vztahu s charakteristickými rysy jako je důvěra, blízkost a vzájemnost a trvalost vztahu (Rhodes, 2002, 2005, Spencer, 2006). V souvislosti s těmito poznatky se zdá být smysluplné a žádoucí, aby formální mentoringové programy spojovaly dvojice dětí a mentorů na základě podobností v zájmech, zážitcích, zkušenostech a povahových rysech obou aktérů vztahu. Zcela určitě se také může při výběru mentora pro konkrétní dítě vyplácet zohledňování přání a představ dítěte o budoucím mentorovi. Efektivní řízení a podpora vztahů ve smyslu jejich pozitivního vývoje bude v této oblasti také významným požadavkem: je určitě více pravděpodobné, že mentor se pro dítě bude stávat vzorem až postupem času v průběhu vývoje vztahu do fáze jeho efektivity a kvality. Trvalost a dlouhodobost mentorského vztahu je proto jedním z předpokladů jeho efektivity.

Dospívající v neformálních mentoringových vztazích také oceňují nedirektivní, neodsuzující a povzbuzující přístup mentorů v průběhu budování vztahu. Tento styl komunikace, zdá se, podporuje autonomii dospívajících. Dospívající na svých přirozených mentorech oceňují, že jim poskytují podporu, vyjadřují svůj názor a dávají zpětnou vazbu k tématům nebo otázkám, které sami řeší či promýšlí – a to aniž by se snažili je někam směřovat a vnucovat jim své vlastní názory a hodnoty. Tento styl komunikace podle dospívajících odlišuje mentory od jiných dospělých a dovoluje dospívajícím diskutovat s mentory i citlivá témata, o kterých s jinými dospělými nemají odvahu ani chuť mluvit.

Ukazuje se ovšem také být velice důležité, aby se v průběhu budování vztahu s mentorem dokázal dospívající najít rovnováhu mezi přílišným lpěním na názorech mentora a vlastní autonomií. Mohou se objevit situace, v nichž názor mentora na řešení určité situace v životě dospívajícího není v souladu s rozhodnutím/názorem, které volí či preferuje sám dospívající. Konfliktní situace, které z takového rozporu mohou vznikat, je třeba chápat pozitivně jako součást procesu budování autonomie dospívajících.

Formální mentoring si z uvedených závěrů výzkumu funkčních a dospívajícími doceňovaných znaků neformálních mentoringových vztahů může odnášet významná vodítka pro záměrnou přípravu, trénink a vedení budoucích mentorů. Neformální mentoring nám ukazuje, jak efektivní mentoři přistupují ke svým svěřencům, jak s nimi komunikují a jak mohou vytvářet pro svého svěřence uspokojivý a přínosný vztah.

KVALITA FORMÁLNÍHO MENTORSKÉHO VZTAHU

Výzkum v oblasti formálního mentoringu často cílí na sledování faktorů určujících *kvalitu* formálních mentorských vztahů. Z několika dosud realizovaných studií (např. Grossmann a Rhodes 2001, Parra et al 2002 a další – viz také dále v textu) vyplývají následující závěry o kvalitativních rysech formálního mentoringu:

Délka vztahu je důležitým předpokladem jeho kvality a efektivity. Dlouhodobé vztahy, trvající déle než 12 měsíců, mají výrazný pozitivní vliv na děti a dospívající ve formálním mentoringovém programu. Krátkodobé mentorské vztahy, ukončené předčasně, mívají naopak na děti vliv spíše negativní. Prohloubují jejich nenaplněné potřeby a bývají příčinou sníženého sebevědomí v oblasti mezilidských vztahů. Děti totiž mají často tendenci neúspěšný mentorský vztah vnímat jako své další selhání. Vztahy, trvající v rozmezí 6-12 měsíců mívají mírné, ale jen krátkodobé pozitivní účinky na děti (Grossmann a Rhodes, 2001).

Pocit blízkosti ve vztahu ovlivňuje vnímání subjektivních přínosů vztahu pro dítě a spokojenost mentora společně s jeho odhodláním ve vztahu pokračovat. Pocit blízkosti se u dítěte může rozvinout ve vazbě na vnímání poskytované sociální opory, a má vliv i na subjektivní vnímání přínosů mentoringu (Parra et al., 2002).

Vliv podobnosti mezi mentorem a menteeem a *vliv rozdílu mezi očekáváním a realitou prvního kontaktu ve vztahu* na jeho další vývoj byl předmětem studie Madii a Lutze (2004). Autoři v závěrech studie uvádí, že podobnost osobnostních rysů mentora a menteeho v oblasti temperamentu (extraverzi/introverzi) a velké rozdíly mezi očekáváním mentora a realitou vztahu zdatně ovlivňují jeho průběh a mentorovo odhodlání ve vztahu vytrvat. Kvalita vztahu, spokojenost v něm a vzájemný zájem mentora i menteeho o osobnost partnera ve vztahu mohou nicméně zdá se negativní vliv těchto faktorů zmírňovat (tamtéž).

Spencerová (2006) ve své studii využívá teoretická východiska tzv. vztahových teorií. Popisuje určité projevy chování lidí v mezilidských vztazích a určuje projevy významné pro budování jejich kvality. Ukazuje tyto projevy jako důležité pro pozitivní vývoj dospívajících .

Autenticita, empatie, vzájemnost a spolupráce, kamarádské pouto, povzbuzování, blízkost a důvěra jsou vztahovými teoriemi definované jako kvalitativní znaky mezilidských vztahů, které pozitivně ovlivňují psychický vývoj (Rhodes, 2002, Spencer, 2006, Liang, 2005). Uvedené vztahové rysy byly přítomny u dlouhodobých kvalitních mentorských vztahů a proto je nyní popíšeme podrobněji:

Autenticitu definujeme jako „kvalitu přítomnosti“ ve vztahu nebo jako styl reakce na komunikaci partnera ve vztahu. Můžeme ji také chápat jako proces sebepoznávání a poznávání druhých prostřednictvím mezilidských vztahů. Je to pocit bezpečí, při kterém se člověk ve vztahu může svobodně a bez obav projevovat, tj. projevovat se autenticky, přirozeně. Autenticita umožňuje otevřenost k pocitům, myšlenkám a záměrům druhého, viditelné a zúčastněné reakce druhého na myšlenky, pocity a záměry partnera. Autenticita vyjadřuje styl komunikace mentora, který je ve vztahu s dítětem citově angažován, má o vztah zájem, a je v interakci s dítětem podporující a upřímný. Liang et al. (2002) zmiňují, že pohledem dospívajících bývá autenticita vyjadřována pocitem menteeho, že ho mentor vidí „takového jaký opravdu je“.

Empatie je klíčovým charakteristickým rysem blízkých vztahů. Jednoduše ji můžeme definovat jako schopnost vžít se do pocitů, myšlenek a jednání druhého člověka. Je důležité, aby se mentor dokázal vžít do pocitů a do celkové situace svého svěřence a dokázal ho tak podpořit i respektovat. Empatie buduje důvěru a blízkost, přispívá k vývoji kvality a efektivity vztahu.

Vzájemnost a spolupráce ve vztahu podporuje emocionální vývoj dospívajících. Spencer (2006) například uvádí, že spolupráce dvou jedinců podporuje pozitivní emocionální vývoj a rozvíjí kvalitní sociální interakce s dalšími lidmi. Barbara Rogoffová (1990) v této souvislosti zmiňuje význam zážitků spolupráce pro psychický vývoj dospívajícího. Hovoří o řízené participaci (guided participation), kdy se dospívající a starší zkušenější mentor společně zaměří na řešení úkolu, o který má dospívající zájem. Vzájemnost odkazuje na fakt, že mentoringové vztahy bývají prospěšné pro mentora i menteeho. Oba mají příležitost se ve vztahu něčemu naučit a rozvíjet své sociální kompetence, osobnostně „růst“. Vzájemnost znamená i rovnocennost. Rovnocenný zájem o vztah a jeho pokračování, vzájemný respekt a sdílené rozhodování o vztahu, jeho náplni apod. Mentorova úloha a zodpovědnost spočívá ve volbě přístupu k dítěti a v hledání cest, jak vzájemnost a smysl pro rovnocennost ve vztahu budovat. Mentor by měl usilovat o vyrovnávání moci, kterou přirozeně ve vztahu se svým

méně zkušenějším chráněncem má, snahou poskytovat chráněnci ve vztahu prostor pro sevyjádření a podíl na přípravě i realizaci společných aktivit. Adolescenti ve studii Liang at al.(2007) například popisují vzájemnost jako oboustranný respekt a rovnocenné postavení ve vztahu s přirozeným mentorem. Vzájemnost je důležitý kvalitativní rys mentorského vztahu. Vztah, který není vzájemný, není dle zkušeností mentoringového výzkumu vybalancovaný z hlediska přirozené moci ve vztahu a typicky bývá neuspokojivý pro jednoho nebo oba jeho aktéry (Spencer, 2006, Liang et al., 2007, Brumovská, 2007, Rhodes, 2002).

Spencerová (tamtéž) také hovoří o významu *zábavy* ve společně strávených aktivitách a o sdílení smysluplnosti vztahu. Domnívá se, že tyto znaky ve vztahu vytvářejí přátelské pouto. To může být popsáno jako pocit, že jsme významní pro někoho pro nás důležitého. Zmiňuje také význam přátelského pouta jako formu sociální opory, kterou jsme popsaly výše.

Příklad z praxe: Jak dobrovolník programu Pět P popisuje význam zábavnosti ve vztahu:

Úžasné se to zlomilo tak po 6 měsících. To měl narozeniny a už mi to avizoval několik týdnů dopředu a já jsem mu teda něco koupil, ale on mě normálně vytáhl na Petřín, a já nerad chodím, a on mě táhnul do toho kopce a já byl naštvanej, že mě táhne někam do kopce, ale nakonec jsem tam vyšel, když mě tam vytáhnul a tak...A pak jsme došli dolů, sedli si a já jsem měl pro něho vojáčky z Teska a dostal jsem k nim i tašku, a tak jsem hrabal v tom batohu a napadlo mě, že mu nedám ty vojáčky, ale že mu dám tu Tesko tašku jenom tak, z legrace, že bude mít určitě radost. A tak jsem mu dal tu Tesko tašku a řekl jsem mu: 'Martine, já vím, že máš dneska narozeniny, ale já ted'ka nemám brigádu, víš, je to hodně těžký, ale už ted'ka nemám moc peněz, tak jsem ti tady k narozeninám, všechno nejlepší, donesl jediný, co si můžu dovolit, tady tašku.' ...A on tak na to koukal a říká: „To je taška, tu dostaneš zadara v Tesku!“ A já: „No, ale je ode mě,všechno nejlepší.“ A on: „Dyť to je taška, zadarmo!“ A byl úplně takhle v šoku, ale zároveň nebyl naštvanej, ale bral to jako vtip a pořád čekal, jestli něco vytáhnou dalšího nebo ne. A to je právě myslím ten komunikační rytmus, kterej mi sedí, jako že si navzájem děláme ze sebe legraci, případně do sebe šťoucháme a oslovujeme se tak různě divně a to mě docela baví a to se rozvinulo až po těch 6 měsících a dokonale až tak po 1 roce, kdy jsme se jako zharmonizovali. Jako že už víš, že když něco řeknu, tak jak na to on bude reagovat a je to větší zábava pro něj i pro mě. A tenhle zážitek si pamatuju, že byl ten zlom, kdy jsme si ze sebe začali víc střílet.

Jako důležitý znak funkčních mentorských vztahů bývá často v literatuře zmiňována i *angažovanost*. Definujeme ji jako subjektivně vnímané oboustranné zapojení ve vztahu, pocit závazku a vzájemné vyladění ve vztahu. Angažovanost mentora a menteeho ve vztahu rozvíjí emocionální blízkost a vzájemnost. Mentorský vztah při tom chápou jako jednu z nejintenzivnějších a nejbližších forem pomáhajícího vztahu.

Povzbuzování a podpora (tzv. empowerment) patří také do výčtu kvalitativních rysů vztahových teorií jsou definovány jako zážitek pocitu, kdy se člověk cítil osobně povzbuzován, podporován, vyzván nebo inspirován druhým člověkem k nějaké činnosti nebo akci. Povzbuzování a podpora se shoduje se sociální oporou formou ocenění (esteem support), kterou mentor ve vztahu poskytuje dítěti. V mentoringu se jedná o povzbuzování a podporování dospívajícího k novým zkušenostem, zážitkům a činnostem. Povzbuzování se odehrává prostřednictvím dávání vlastního příkladu, ukazování nových věcí a činností menteeemu, vyzývání, podporování a inspirování mentorova svěřence mentorem. Všechny tyto formy podpory mentor ve vztahu s dítětem či dospívajícím využívá i ve formálních mentorských vztazích (viz také kap.....).

Spencerová (2006) například sledovala výskyt angažovanosti, empatie, spolupráce a přátelského pouta v dlouhodobých mentorských vztazích programu Big Brothers Big Sisters charakteristických vysokou mírou spokojenosti dítěte i mentora. V závěrech této studie uvádí, že všechny zmíněné rysy byly v dlouhodobých mentorských vztazích přítomné a lze je proto považovat za rysy kvalitního mentoringu. Domnívá se, že tyto rysy je žádoucí cíleně rozvíjet ve formálních mentorských vztazích. Profesionálové mentoringového programu by se na jejich správné pojetí dobrovolníky a na jejich rozvoj ve vztazích měli zaměřovat.

Spencerová a Liangová (2009) studovaly průběh 12 formálních mentorských vztahů dospívajících dívek s dospělými dobrovolnicemi v USA. Výsledky analýzy rozhovorů ukázaly, že ve vztazích, které byly vnímány pozitivně, přispívaly k pozitivnímu vývoji tři související procesy:

- 1) Poskytování *emocionální podpory*, která se vyznačovala *angažovaností a autenticitou*,
- 2) Rozvoj nových *dovedností a sebedůvěry* prostřednictvím *spolupráce*,
- 3) Zážitek z vytvoření *přátelského pouta*, které umožňovalo *kompensaci denního stresu a starostí*.

Public/Private Ventures, nezávislá agentura se sídlem ve Philadelphii, která se věnuje vedení a publikování poznatků o mentoringu pro děti a mládež navrhla v roce 2002 na základě výsledků předchozího výzkumu podobu dotazníku, který umožňuje sledovat kvalitu formálních mentorských vztahů. Tento dotazník identifikuje a testuje míru tří hlavních faktorů kvality mentorského vztahu z pohledu dětí a dospívajících:

- 1) Rozsah toho, do jaké míry je mentorský vztah zaměřený na dítě či dospívajícího. Tento faktor vychází z typologie mentorských vztahů a jejich efektivity (viz níže).
- 2) Míra s níž je dítě nebo dospívající ve vztahu emocionálně angažovaný. Tento faktor v dotazníku umožňuje určovat, do jaké míry byl ve vztahu rozvinut kvalitativní rys angažovanosti ze strany dítěte. Ukazuje se totiž, že děti, které jsou ve vztahu angažované a mají k mentorovi pozitivní vztah, dosahují vlivem mentorského vztahu zlepšení v oblasti chování a pozitivní proměny postojů k okolnímu světu častěji než děti, které nemají se svým mentorem pozitivní vztah.
- 3) Spokojenost ve vztahu .Míra spokojenosti či nespokojenosti ve vztahu má vliv na míru zprostředkovaného přínosu mentoringu pro dítě. Děti a dospívající, kteří jsou v mentorských vztazích spokojeni, dokládají výraznější vlivy mentoringového programu na jejich postoje a chování. (Public Private Ventures, 2002).

Znaky kvality mentoringu, které jsme dosud uváděly a komentovaly jsou všechny určovány *subjektivními* pocity mentora a dítěte. Jedná se o faktory, jejichž míra a úroveň předpovídá stupeň kvality a efektivity vztahu.

Obroná literatura popisuje také tzv. objektivní znaky kvality mentorských vztahů. Patří sem například: sledování frekvencí a intenzity kontaktů mentora a jeho chráněnce v určitém izolovaném období, frekvencí a intenzitou setkávání v průběhu vývoje celého vztahu, sledování trvání vztahu a jeho odolností vůči změnám (Viz také výše str....). Vztahy mentorů a jejich chráněnců, které z jakéhokoliv důvodu končí dříve než po 6 měsících společné práce, mívají tendenci přinášet negativní výsledky (poškozovat chráněnce). Oproti tomu kontakty mentora a chráněnce s pravidelnou dlouhodobou frekvencí a provázené atmosférou emocionální blízkosti častěji přináší dobré výsledky mentoringové intervence.

Sledování subjektivních a objektivních faktorů kvality mentorských vztahů je pro profesionály mentoringového programu nezbytnou součástí snahy o formování a rozvíjení prospěšných a uspokojivých vztahů mentorů a jejich svěřenců. Pokud si profesionálové osvojí postupy a praktiky, které jim v rámci pravidelných supervizí s mentory nebo rozhovorů s dětmi umožní subjektivní i objektivní faktory kvality mentorských vztahů monitorovat, získají tak nepochybně efektivní nástroj systematické a odůvodněné práce v oblasti podpory kvality a efektivity formálních mentorských vztahů a budou tak praktikovat dobrou praxi mentoringu, založenou na odborných vědeckých důkazech.

TYPOLOGIE PŘÍSTUPU V MENTORSKÝCH VZTAZÍCH

V roce 1992 popsaly Morrowová a Stylesová dva hlavní typy mentorských vztahů podle stupně spokojenosti jejich účastníků v americkém mentoringovém programu Linking Lifetimes. Cílem studie bylo popsat charakteristické znaky úspěšných vztahů. Úspěšný vztah byl definován jako oboustranně uspokojivý pro mentora a menteeho. Podle badatelek byla oboustranná spokojenost ve vztahu důkazem toho, že se ve vztahu vytvořilo pevné pouto a vztah zprostředkovává své benefity. Míra spokojenosti ve vztahu byla hodnocena třemi ukazateli:

- 1) Vzájemná spřízněnost a propojenost (do jaké míry mentor a mentee vnímají, že mají s druhým společné zájmy a jiné věci), přítomnost pocitu, že jednomu na druhém záleží.
- 2 Stupeň angažovanosti ve vztahu a projevený zájem ve vztahu pokračovat i do budoucna.
- 3) přítomnost pocitu dítěte, že je ve vztahu mentorem oceňován, podporován, že je v bezpečí a vnímá vztah jako přínosný.

Studie se účastnilo 26 párů, se kterými proběhly rozhovory po 2 měsících a následně po 8-9 měsících trvání vztahu. Výsledkem studie bylo rozdělení vztahů na uspokojivé a neuspokojivé. V *uspokojivých vztazích* se mentoři řídili potřebami dětí a rozvíjeli vztah podle tempa jejich svěřenců. Mentoři prokazovali trpělivost s dětmi (například v situacích, kdy děti tzv. „zkoušely“, co si k mentorům mohou dovolit) a dokázali dávat najevo, že mají o vztah opravdový zájem. Dávali dětem prostor samostatně a z vlastní vůle určit, kdy začnou mentorovi důvěřovat a jak to dají najevo, kdy se otevřou bližšímu vztahu s mentorem, kdy se začnou svěřovat i s osobními tématy. Mentoři mezitím usilovali rozpoznávat potřeby dětí

poznáváním jejich zájmů a uplatňovat tyto potřeby ve společných aktivitách. Mentoři si tímto citlivým, opatrným a vstřícným přístupem mohou získat důvěru dítěte. Tento proces vývoje vztahu, ve kterém si mentoři a děti vzájemně stanovují své role, tvoří aktivity podle potřeb dítěte, a kdy si mentoři získávají důvěru dětí, trval různě dlouhou dobu v rozmezí týdnů až měsíců. V *neuspokojivých vztazích* si děti nemohly vybrat aktivity, které naplňovaly společné chvíle. Mentoři sami určovali, jaké aktivity by pro děti a pro jejich rozvoj byly nejlepší a mohly dítěti prospět.. Tento přístup se ukazuje být pro mentorský vztah destruktivní. Děti nejsou v tomto vztahu spokojené, mívají tendenci se ze vztahu nějak vymanit (např. tím, že přestávají chodit na společné schůzky). Tyto vztah bývají neuspokojivé i pro mentory, kteří se typicky cítí být v práci s dítětem nenaplněni (Morrow, Styles, 1995).

Morrowová a Stylesová zopakovaly původní studii z roku 1992 znovu v roce 1995, zaměřily se ale na sledování dvojic v programu Big Brothers Big Sisters (Morrow, Styles, 1995). Cílem této kvalitativní studie bylo zjistit, zda se jednotlivé vztahy v BBBS liší svou možností poskytovat sociální podporu dětem. Studie zkoumala 82 dvojic v průběhu dvou kol polostrukturovaných interview. První kolo rozhovorů se konalo s dvojicemi, které se scházely po dobu 4-9 měsíců. Cílem tohoto prvního rozhovoru bylo zjistit podrobnosti o jejich vztahu. Druhé kolo interview se konalo po 9 měsících po skončení prvního kola (13-18 měsíců trvající vztah). Výsledky výzkumu identifikují dva odlišné typy vztahů: vztah *rozvíjející* a vztah *předpisový*:

Rozvíjející vztah je charakteristický přístupem, ve kterém se mentor v první řadě zaměřuje na potřeby a přání dítěte. Orientují svoje úsilí a pozornost na budování vztahu s dítětem a poskytování podpory dítěti formou stabilních a vyrovnaných projevů v roli mentora. Respektují individualitu a osobnost dítěte, jsou schopni se vcítit a přizpůsobit svou komunikaci potřebám dítěte. Jejich primárním cílem je vytvořit přátelský vztah, který by stíral věkový rozdíl a jeho součástí by byla důvěra mezi dobrovolníkem a dítětem. Vyhýbají se proto upozorňování na chyby dítěte, usilují nevyvolávat u dítěte pocity ohrožení, zbytečně nesoudí, neodsuzují a vytváří podmínky pro rozvoj důvěry na straně dítěte. S postupem času a s prohlubováním vztahu dobrovolníci dětem více „radí“ přitom se ale zaměřují na návrhy řešení problémové situace a zůstávají otevření i dalším tématům rozhovorů. Mentoři vykazují vysokou míru angažovanosti ve vztahu, výrazně pozitivní pocity vůči dítěti, projevují přijetí dítěte a cítí se ve své roli dobře a spokojeně. Tento vztah bývá charakteristický vysokou mírou „konzistentnosti“ – tj. v tomto případě pravidelnosti a „zaběhnutosti“. Témata

rozhovorů v obou sledovaných fázích vztahu se od sebe příliš nelišila. Dvojice nejčastěji hrály různé hry, trávili čas sportem, zábavnými aktivitami, v kavárnách nebo jen procházkami venku..

Dobrovolníci s rozvíjecím přístupem kladou mnohem větší důraz na atraktivitu a zábavnost vybraných aktivit pro dítě. Považují například zábavnost vybraných aktivit za důležitý element pro umožnění relaxace dítěti a odpoutání se od každodenního stresu. Vytvoření vztahu plného zábavy pro dítě byl jejich hlavní cíl. Zábavnost ve vztahu dle autorek studie naplňovala dva odlišné cíle –1. udržet vztah dostatečně dlouho na to, aby se v něm dobrovolník mohl stát dítěti oporou, 2. slouží radosti a uvolnění, jako nabídka příležitostí, kterou děti běžně nezažijí. Často se objevuje v tomto typu vztahu porozumění roli mentora jako osoby, která má nahrazovat dítěti chybějícího rodiče, důraz je tedy kladen na starost o dítě a jeho vedení. Rozvíjecí dobrovolníci mají oproti předpisovým více liberální názory na výchovu dětí. Kladou velký důraz na respektování autonomie dětí při jejich výchově.

Cílem dobrovolníků na počátku rozvíjecího vztahu bývá vybudovat silné pouto s jejich svěřenci. Dobrovolníci proto začínají sledovat další cíle ve vztahu až po té, co se vztah upevňuje a oni měli možnost svého svěřence blíže poznat. I když samozřejmě doufají, že si jejich svěřenci vylepší i školní prospěch a budou schopni projevovat více zodpovědnosti, kladou zpočátku důraz především na vytvoření spolehlivého a důvěrného vztahu s dítětem a toto úsilí rozšiřují až když se vztah upevní a stabilizuje. V této fázi vývoje vztahu se pak zaměřují na posilování pozitivních vlastností a dovedností dítěte. Tento mentor spolupracuje s dítětem při rozhodování o společných aktivitách, jeho přístup je empatický a citlivý vůči dítěti. oproti předpisovým mentorům věnují více času diskusi o aktivitách se svými dětmi. Tím zároveň aktivity činí pro dítě i pro sebe více. . Děti se s rozvíjecími mentory cítí jako rovnocenní partneři, mají zkušenost, že jejich přání jsou mentorem respektována a že jsou spolu s mentorem aktéry rozhodování o náplni vztahu/společných setkání. Mentori v tomto typu vztahu dokáží operativně změnit plány aktuální schůzky i celkové cíle vztahu, aby je přizpůsobili přáním jejich dítěte. Zázitek sdílení zábavy s dospělým člověkem, kterému na dítěti záleží rozvíjí podle autorek studie u dětí pocit sebepřijetí, zprostředkuje dětem pocit důležitosti pro druhého člověka (což je druh sebepoznání, které má pozitivní vliv na vývoj dětí a dospívajících). Podíl dítěte na výběru společných aktivit také umožňoval dospělým vybírat naučné, a přesto stále pro dítě zábavné aktivity.

Výsledkem rouvíjejícího přístupu je nejčastěji vytvoření blízkého a důvěrného mentorského vztahu. Stupeň spokojenosti bývá v těchto vztazích vysoký a vztah mívá dlouhodobé trvání i po uplynutí povinné doby jeho trvání. Dobrovolníci i děti vypovídají o silném poutu k jejich partnerovi, o velké angažovanosti ve vztahu, o velké chuti ve vztahu pokračovat a o plánech do budoucna s jejich partnerem. Dobrovolníci se cítí spokojení s pokroky s rozvojem dítěte ve vztahu.

Na straně chráněnců mentora se typicky po zakotvení důvěry objevuje spontánní vyhledávání pomoci a rad mentora. Děti se dobrovolně svěřují s aktuálními problémy v jejich životě a dovolují dobrovolníkům, aby jim poradili a vedli je. Když se objeví nějaké pochybnosti o vztahu, s větší pravděpodobností se obracejí o radu nebo ujištění na supervizora programu. Děti z tohoto vztahu se vyjadřují o pocitech podpory, které mají vůči svému mentorovi. Věří, že jim je jejich mentor připraven v případě potřeby pomoci. Typicky také uvádí, že je jejich mentor poslouchá a podporuje, když o to projeví zájem. Rozvíjející přístup dobrovolníků dle autorek studie dětem umožňuje mluvit o čemkoliv, třeba i o jejich rodině, beze strachu z odsouzení. Dává příležitosti poskytovat dítěti aktivní podporu, nebo třeba jen naslouchat. Děti samy tento přístup identifikují jako účinný při řešení jejich problémů nebo při překonávání aktuálních překážek v jejich životě.

V *předpisovém vztahu* je cílem mentorů na prvním místě naplnit jejich vlastní očekávání od vztahu a dítěte. Dobrovolníci v *předpisovém vztahu* typicky věří, že jejich úkolem je vést dítě k přijetí hodnot, postojů a chování, které oni sami považují za důležité a pozitivní. Jejich cíle bývají *transformativní* – tj. jde o dosažení viditelné změny dítěte. Přístup dobrovolníků v předpisových vztazích spočívá ve snaze přetvořit dítě pro potřeby „důležitých“ cílů, ať už jsou cílem školní výsledky nebo jeho chování dítěte. Dobrovolník v tomto případě sám nastavuje tempo a pravidla vztahu. Zároveň od svých záměrů a očekávání od vztahu neochotně ustupuje a nebere ohled na potřeby dítěte a tempo, v jakém se dítě dokáže samo přizpůsobovat změnám a požadavkům. Dobrovolníci v tomto typu vztahu také poskytují dětem zábavu prostřednictvím společných aktivit, a to především v rané fázi budování vztahu. Na rozdíl od rozvíjejících dobrovolníků ale nebývají přesvědčeni o přínosu zábavy pro děti, a proto mívají tendenci vybírat dětem aktivity, které by pro ně byly „dobré“ nebo nějak „užitečné“. Později poskytují dětem zábavu jako odměnu za „dobré chování“ a začnou děti k naučným aktivitám nutit bez jejich souhlasu nebo bez ohledu na jejich přání. Dobrovolníci tohoto typu také typicky vyjadřují jasně určená očekávání vůči dítěti a projevují pocity zklamání, když dítě

tyto představy a požadavky nenaplnuje. Konverzace mívá podobu jednostranných lekcí s tím, že dobrovolníci upozorňují na chyby dítěte (pokud podle jejich úsudku k nějakým došlo), a to po celou dobu trvání vztahu.

Předpisoví mentoři kladou v průběhu vztahu větší důraz na monitorování svých svěřenců. Působily tak více v roli sociální kontroly dítěte než v přátelské roli staršího kamaráda. Tento přístup k dítěti dělí Morrowová a Stylesová na další dvě podskupiny.

V první, širší podskupině přistupují dobrovolníci k dětem vytyčováním cílů, kterých mělo být podle nich dosaženo. Typickým cílem bývá zlepšení školních výsledků. Dosahování cíle pak podřizují i společnou konverzaci a aktivity ve vztahu. Tito dobrovolníci mívají často ušlechtilé cíle, ale nerealistické představy a očekávání o tom, jak těchto cílů u dětí mohou dosáhnout. Věří, že jejich snaha může změnit hodnoty, zvyky a schopnosti dětí v krátkém období, maximálně do dvou let od počátku vztahu. Dobrovolníci ve druhé podskupině předpisového vztahu se snaží vést své svěřence k přebírání stejné odpovědnosti, jakou cítí oni sami (aby dospěli). Požadují od dětí zpětnou vazbu nebo hodnocení vztahu na úrovni myšlení a nadhledu dospělých. Děti a dospívající nemohou pochopitelně tato pravidla vztahu uspokojivě naplňovat. Přestože tyto dobrovolníci dokáží poznat, že je třeba věnovat čas rozvoji vztahu, jejich transformativní cíle bývají v jejich chování stále přítomné a děti si je začnou krátce po vzniku vztahu uvědomovat.

Obě skupiny dobrovolníků v tomto předpisovém typu vztahu nedokáží adekvátně vnímat potřeby a odhadovat schopnosti svých chráněnců, nedokáží své požadavky přizpůsobit potřebám a aktuální úrovni schopností dětí v kognitivní i sociální oblasti.

Výsledkem tohoto přístupu bývá nespokojenost a pocity frustrace dobrovolníků i jejich chráněnců. Děti nemají možnost vidět ve svém dobrovolníkovi potenciální zdroj podpory pro obtížné situace (jako tomu je u rozvíjejícího vztahu). Pociťují zklamání, projevují malé a nedůvěru ve své vlastní schopnosti. Velmi dobře si uvědomují, že nedokáží dostát nárokům mentora a snadno podléhají jejich kritice. Také dobrovolníci bývají v tomto vztahu frustrováni. Uvědomují si stále více odmítavý postoj dítěte a celkově negativní vývoj vztahu. V průběhu času se původní cíl dobrovolníků v předpisovém vztahu – dosáhnout změny u dítěte – nemá tendenci měnit. S postupným vývojem vztahu je evidentní napětí ve vztahu a sebe-obranné chování dětí jako např. vyhýbání se problémovým tématům nebo situacím. Toto napětí často vede k ukončení mnohých vztahů s tímto přístupem k dítěti. Vztahy, ve kterých

tento přístup mentora převládá mají tendenci k předčasnému ukončení : a to záhy po započetí vztahu nebo okamžitě po uplynutí dohodnuté povinné doby trvání vztahu. Stupeň spokojenosti v těchto vztazích bývá nízký a kvalitativní rysy vztahu jako je blízkost nebo důvěra typicky nejsou přítomné.

V průběhu rozhovorů v pokročilé fázi vývoje vztahu (13-18měsíců) ve studii Morrowové a Stylesové projevovaly dvojice ambivalentní až negativní pocity ke svému partnerovi. Dospělí popisovali překážky nebo podmínky pro jejich pokračování ve vztahu, v první řadě jako způsobené nespokojeností dítěte nebo nespokojeností z vývoje vztahu a z jeho viditelných účinků. Děti vyjadřovaly nespokojenost ze vztahu nebo negativní pocity ze specifického rysu chování, postojů a komunikace dobrovolníka. Některé děti označovaly dobrovolníky za „příliš autoritativní“ a jako snažící se je někam dotlačit. Tento typ vztahu je nepochybně hodně vzdálen tomu, aby ho děti mohly vnímat jako zdroj jejich podpory. Je zajímavé také uvést, že při 2. interview (po 9 měsících výzkumu) ukončily vztah $\frac{3}{4}$ dvojic s přístupem, zaměřeným na předem vytyčený cíl, zatímco ukončených vztahů s rozvíjícím přístupem bylo jen 10%. Z toho se pouze 30% ze vztahů se stanoveným cílem, které přetrvávaly, se setkávalo pravidelně, na rozdíl od 90% pravidelně se scházejících rozvíjících vztahů. Dobrovolníci z cílených vztahů, kteří ve vztahu s dítětem setrvávají nakonec po určité době volí mírnější tempo, více zaměřené na potřeby dítěte. A to v zájmu dosažení největšího cíle mentorského vztahu – jeho dlouhodobého trvání.

Grossman a Rhodes (2002) se pokusili identifikovat některé osobnostní rysy mentorů a mentee, které ovlivňují trvání vztahu. Zjistili, že starší mentee ve věku adolescentů a mentoři, kteří již mají svou vlastní rodinu, spíše ukončí mentorský vztah dříve než mladší mentee a svobodní mentoři. Mentoři s pocitem vlastní kompetentnosti ve vztahu s dítětem rozvíjejí přínosnější vztahy než mentoři, kteří pocít kompetence pro práci s dítětem v mentorském vztahu nemají. Parra et al., 2002 podobně studovali vliv motivace mentora na jeho stupeň angažovanosti ve vztahu a na jeho reakce vůči menteeho chování při vyhledávání sociální podpory. Mentoři, kteří se cítí být kompetentní a jsou ve vztahu výrazně citově angažovaní, mají tendenci ve vztahu dlouhodobě vytrvat. Citová angažovanost mentora vytváří zdá se pevný základ vztahu a předpoklad pro překonávání konfliktů a nepříznivých situací (viz také Karcher et al., 2005).

Efektivní praktiky přístupu mentorů shrnuje Sipeová (2002) a připomíná, že přístup mentora a jeho zaměření na potřeby a přání dítěte místo naplňování vlastních očekávání ve vztahu je

zásadní podmínkou pro vytvoření kvalitního pomáhajícího mentoringového vztahu. Pozitivní přístup mentora charakterizuje Sipeové takto :

- Odhodlání mentora být stálou a konzistentní osobou v životě menteeho, zvláště mentorova stabilita, stálost a vytrvalost ve vztahu je významným kritériem efektivity mentorského vztahu.
- Vztah a odpovědnost za jeho trvání může být přenesena mírně více na stranu mentora.
- Úspěšní mentoři schůzky předem plánují a zajišťují v pravidelném intervalu, ochotně nechávají iniciativu a plánování dalšího setkání na dítěti.
- Postoj úspěšných mentorů je pečující se snahou udělat pro menteeho něco navíc.
- Úspěšní mentoři respektují názor a pohled menteeho jako rovnocenného partnera. Jsou otevření a flexibilní, naslouchají menteemu a přikládají význam jeho myšlenkám a názorům.
- Úspěšní mentoři zahrnují menteeho do procesu rozhodování o společně strávených aktivitách. Na počátku vztahu se snaží zjistit zájmy a záliby menteeho, zahrnují menteeho do procesu plánování společných aktivit, umožňují mu výběr aktivit pro společná setkání.
- Úspěšní mentoři využívají zábavu ve vztahu k budování jeho kvality. Zábava na společných schůzkách je nejenom klíčovým faktorem budování vztahu do fáze kvality, ale společný, příjemně strávený čas také poskytuje menteemu nové cenné zážitky a zkušenosti.
- Úspěšní mentoři umí lépe zvládat komunikaci s rodiči dítěte. Někdy se rodiče z různých důvodů snaží o zásahy, přerušování nebo ukončení mentoringového vztahu jejich dítěte. Úspěšní mentoři zjistili, že efektivní přístup k těmto rodičům je přímý kontakt a rozhovor s nimi. Umí se také vyhnout přílišnému zapojení v rámci širší rodiny dítěte, dokáží stanovovat hranice vztahu se svým svěřencem a jasně definovat své role v životě menteeho.

- Úspěšní mentoři vidí, že nemají odpovědi na všechna svá dilemata a otázky ve vztahu s dítětem a rádi využívají odborné vedení, které mentoringový program poskytuje.

Sipe (2002:254) také shrnuje *typické znaky v chování* mentorů, kteří *nedokáží rozvinout vztah* ke svému svěřenci do kvalitativní fáze. Tito mentoři se vyznačují následujícím přístupem k dětem:

- Méně efektivní mentoři mívají problém se s dítětem setkávat často a pravidelně. Vyžadují od dítěte výraznou iniciativu v domlouvání termínů a náplně schůzek, očekávají a vyžadují od dítěte iniciativu v kontaktech s ním. Často si ztěžují, že jejich dítě je nekontaktovalo ohledně domluvení si schůzky nebo sami uvádějí, že na naplánovanou schůzku z nějakého důvodu dítě nedorazilo.
- Méně efektivní mentoři se snaží vštěpovat menteeemu vlastní hodnoty, které vyznávají, a to i bez ohledu na potenciální přítomnost odlišností nebo rozporů s hodnotami rodiny a sociálního prostředí menteeho. Podrývání hodnot dítěte a jeho rodiny je dle Sipe (tamtéž) hlavním procesem, který ovlivňuje další vývoj mentoringového vztahu i dítěte.
- Méně efektivní mentoři se také často snaží ovlivnit nebo změnit dítě tím, že mu ve vztahu dávají příliš mnoho úkolů, které má dítě splnit. V interakci s dítětem se staví do role rodiče, sociální kontroly nebo nadřazené autority.
- Klíčové charakteristiky role mentora jako podporujícího, přátelského významného dospělého, jsou tak podrývány autoritativním přístupem, který mentor v komunikaci s dítětem užívá. Takový přístup mentora k dítěti značně oslabuje rozvoj důvěry a dalších kvalitativních znaků vztahu.
- Mentoři s méně úspěšným stylem komunikace s dítětem velice často usilují o změny v chování dítěte, které považují za nepřijatelné. Změnu chování dítěte stanovují jako cíl vztahu s dítětem a oslabují tak ve vztahu rozvoj vzájemnosti, důvěry a oboustranného respektu. V rámci odborné přípravy mentorů je proto třeba zdůrazňovat, že výhradní zaměření mentora na zkoumání negativních a problémových stránek dítěte končí takřka výhradně ztrátou zájmu dítěte o vztah a jeho rozpadem (Sipe: 2002: 254, Brumovská, 2007a, b).

TYPOLOGIE MENTORSKÝCH VZTAHŮ V ČESKÉM PROGRAMU PĚT P

V rámci výzkumu efektivity českého mentoringového programu Pět P byl realizován v průběhu roku 2007 kvalitativní výzkum typologie mentorských vztahů, které mentoři v tomto programu vytvářejí. Domnívám se, že výsledky této typologie pomohou odborníkům v budoucích i současných mentoringových programech předvídat rizika vztahů a vést vztahy tak, aby se rozvinuly v přínosné a efektivní prostředky podpory zdravého a pozitivního vývoje dětí a dospívajících. (Brumovská, 2007, Brumovská, Málková 2008)

Výzkum byl zpracován jako analýza dokumentu „Zápisy ze supervizí“, který zachycuje pravidelný průběh 12 vztahů během prvních 8 měsíců jejich trvání od momentu jejich zahájení formou reflexí vývoje vztahu očima dobrovolníků na pravidelných supervizních schůzkách programu Pět P. Výsledkem této studie je původní typologie vztahů, které v mentoringovém programu Pět P vznikají (viz Tabulka 1). Tato typologie odlišuje čtyři odlišné typy vztahů:

- 1) *Rovnocenně-Přátelský vztah*
- 2) *Vztah zaměřený na dítě se setvačností/dilematem/problémem/nejistotou mentora*
- 3) *Autoritativně-Intencionální vztah*
- 4) *Vztah ukončený předčasně během prvních týdnů od započetí*

Typ vztahu	Očekávání	První kontakt	Poznávání	Ustálení vztahu	Další vývoj vztahu
Rovnocenně-přátelský	Pozitivní, Negativní – obavy z přijetí dítětem	Pozitivní – Rychlé během 1. schůzky, dobré během 1. měsíce	Rovnocenně-přátelský přístup s rolí mentora coby staršího kamaráda/stašího sourozence	Spokojenost dobrovolníka i dítěte	Vývoj v kvalitu vztahu a přínos mentoringu
Vztah, zaměřený na dítě A) Se nespokojeností mentora	Pozitivní	Pozitivní během prvního měsíce	Přístup, zaměřený na dítě s rolí mentora coby spasitele dítěte	Mentor je nespokojený – Dítě je spokojené	Vývoj v setrvačnost mentora ve vztahu a ukončení
Vztah, zaměřený na dítě B) S dilematem/nejistotou/váhavostí mentora	Pozitivní, Konkrétní	Pozitivní během 1. měsíce, Negativní s obavou z přijetí dítětem	Přístup, zaměřený na dítě s rolí mentora coby pozorovatele dítěte	Dobrovolník řeší dilema/problém vztahu	Zhoršení a ukončení vztahu
Autoritativně-	Konkrétní	Pozitivní dobré	Autoritativně-	Dobrovolník je	Zhoršení a změna

Intencionální vztah		navázání kontaktu s dítětem během 1. měsíce s konkrétní představou o směřování dítěte	Intencionální přístup s rolí mentora coby rodiče, dospělé authority	spokojený-Dítě je nespokojené (?)	přístupu mentora/Pokračování s rizikem vytvoření závislosti dítěte na mentorovi.
Ukončení během 1. měsíce trvání vztahu	Pozitivní	Negativní	Předčasné Ukončení		

Tabulka č.2: Typologie vztahů v českém programu PětP.

Tabulka č. 1 shrnuje charakteristiku jednotlivých typů vztahů podle fází, kterými vztahy v programu procházejí. Každá fáze má své hlavní téma. Typologie zachycuje vývoj vztahů v PětP a jejich dynamiku perspektivou přístupu mentora k dítěti. Domníváme se totiž, že mentor má (především v počátcích vztahu) na jeho další vývoj klíčový vliv. Jednotlivé typy vztahů nyní popíšeme objasněním dynamiky jejich vývoje a představením charakteristických znaků jednotlivých fází, kterými vztahy procházejí.

ROVNOCENNĚ-PŘÁTELSKÝ VZTAH

Dobrovolnice v tomto typu vztahu přistupovaly k dětem rovnocenně-přátelsky. Jejich role ve vztahu k dítěti byla role staršího kamaráda či staršího sourozence, dobrovolnice byly dítem rovnocenným partnerem. Očekávání dobrovolníků před zahájením vztahu se shodovala se skutečným prvním dojmem z dítěte na první schůzce, nebo byla horší než reálný první dojem, takže první schůzka dobrovolníka s dítětem pozitivně předčila dobrovolníkovu očekávání. První kontakt s dítětem byl navázán úspěšně během prvních 3-4 schůzek od zahájení vztahu. Po pozitivním navázání prvního kontaktu pokračuje vztah ve stejné intenzitě při vzájemném poznávání. Ve fázi poznávání dobrovolník navázal komunikaci, vyladěnou na úroveň dítěte a začal pozorovat a soustředit se na poznávání potřeb dítěte. K dítěti zaujal rovnocenně-přátelský přístup, který spočíval v jeho srozumitelné komunikaci s dítětem a důrazem na zábavnost společně strávených aktivit. Dobrovolníci si v těchto vztazích dokázali užívat náplň schůzek společně s jejich svěřencem. Poznávali tak osobnost a zájmy dítěte. Úspěšně se take vyrovnali s prvními pokusy dítěte zkoušet dobrovolníkovu trpělivost a hranice jejich vztahu. Dobrovolníci překonali první problém v chování dítěte s trpělivostí, projeveným zájmem o dítě, s porozuměním dítěti a se zájmem o to ve vztahu dále pokračovat. Po čtyřech měsících dobrovolníci vypovídají, že jsou se vztahem a jeho dosavadním průběhem spokojeni. Vypovídají, že i dítě je ve vztahu spokojené. Ve vztahu se nevyskytují problémy, týkající se vzájemného sladování. Plně se věnují pouze vztahu s dítětem a soustředí se na příjemné zážitky, které s mentem prožívají. Příliš se nekontaktují s rodiči dítěte, ale zůstávají v roli

kamaráda dítěte. Zaměřují se hlavně na dítě a rozvíjení vztahu s ním. Díky zájmu mentorů o dítě jsou mentoři spokojení, když je dítě spokojené a zaměřují se nejprve na budování a rozvoj vztahu formou jeho zábavnosti. To vše dělají s respektem a rovnocenností k dítěti, s rovnocennou angažovaností ve vztahu k němu. Jejich vztah je vzájemný. V další fázi vztahu se pozornost dobrovolnic obrací k potřebám dětí. Dobrovolníci začínají více zaměřovat na poznání potřeb dítěte poté, co svého svěřence poznali díky společných aktivitám a zážitkům. Rozpoznávají význam zábavnosti aktivit pro děti a pro rozvoj a naplňování potřeb dětí. Dobrovolníci se proto zaměřují na rozvoj aktivit, o které mají děti zájem. Řídí se zpětnou vazbou od dítěte, kterou umí zachytit a využít pro rozvoj náplně schůzek a tím i vztahu. Tito dobrovolníci kontaktují rodiče dětí jen v případech, kdy je to nezbytné a udržují si od rodiny dítěte přátelský odstup. Dobrovolníci vytvořili vztah, ve kterém byli ne v postavení pro dítě, ale *s dítětem*. Uměli najít přístup, ve kterém se zaměřili na rozvoj vztahu s jejich svěřencem, na provázení dítěte v roli kamaráda v rovnocenném vztahu, který respektoval osobnost dítěte. Byli angažováni ve vztahu stejně jako dítě a společné aktivity si dokázali užít při vzájemné spokojenosti. Dobrovolníci sami sebe ve vztahu k dítěti vidí v roli staršího kamaráda či sourozence. Vztahy tohoto typu pokračovaly i po uplynutí 1 roku jejich povinného trvání a pravděpodobně se rozvinuly v neformální mentorské vztahy a staly se zdrojem různých forem sociální podpory pro dítě. Sami mentoři měli zájem ve vztahu pokračovat neomezeně dlouhou dobu a být dítěti oporou v průběhu jeho dospívání.

Rovnocenně-přátelský přístup byl identifikován jako efektivní a kvalitní. Charakter těchto vztahů se typově shoduje s *rozvíjejícím typem* vztahů ze studie BBBS v USA. (Morrow, Styles, 1995). Mentoři jsou angažovaní, rovnocenní ve vztahu s dítětem, dokáží dítě zaujmout a zároveň si užít aktivity s ním, což jsou vlastnosti efektivního, úspěšného mentora podle výsledků předchozího výzkumu mentoringu.

Tento přístup vytváří rovnocennost a přátelství, ale i důvěru a blízkost, což jsou známky kvalitního efektivního mentoringu. Mentorský vztah naplňuje výše definované znaky kvality (Rhodes, 2002, DuBois, Karcher, 2006, Sipe, 2002 a další). Mentoři se díky tomuto přístupu po čase stali významnými dospělými v životě dítěte se vším, co tato role dítěti přináší. Vytvoření charakteristik tohoto vztahu je žádoucí pro vedení mentorských vztahů v programu Pět P. Usuzujeme, že tento vztah podle jeho průběhu a charakteristik se rozvinul v neformální mentoring.

Vznikl kvalitní a efektivní mentorský vztah, který zprostředkovává své přínosy dítěti podle principů mentoringu.

Kazuistika: Rovnocenně-Přátelský vztah Adéla a Míša

Adéla je studentka žurnalistiky v Praze a do programu Pět P se přihlásila, protože chtěla nějak smysluplně využít svůj volný čas a poznat nové lidi. Čeká nenáročný vztah, ve kterém by mohla trávit s dítětem čas v kreativních aktivitách. První vztah se Adéle nevydařil a skončil během prvního měsíce díky špatnému výběru dvojice. Adéla poté dostala do dvojice Míšu, která je její druhou chráněnkyní v mentorském vztahu. Míše je 10 let, žije jenom s maminkou na okraji Prahy a do programu Pět P se dostala po zkušenosti šikanování ve škole. Je tichá, plachá a cílem jejího vztahu s dobrovolnicí je dodat Míše odvahu pro navazování kontaktů s vrstevníky.

První kontakt s Míšou Adélu hodně oslovil. Dobrovolnice byla s první schůzkou spokojená. Popisuje, že Míša je „křehká jako anděl“. Maminka byla během prvních schůzek k Adéle vstřícná. Po navázání prvního kontaktu dobrovolnice popisuje vztah jako pěkný. Míša se pořád ptá, jestli Adéle něčím neublížila a je přecitlivělá, což dobrovolnice vnímá jako pozůstatek po šikanování ve škole. Dobrovolnice si drží přátelský odstup od rodiny dítěte. Adéla je po předchozích negativních zkušenostech z prvního vztahu s Míšou velice spokojená. Po třech měsících trvání vztahu popisuje dobrovolnice detailněji chování dítěte tak, jak ho sama začala pozorovat. Míša se podle dobrovolnice baví s holkama, ale ke klukům má odstup a obavy. Je také hodně nesamostatná. Adéla se radí se supervizorem, do jaké míry Míšu vystavovat situacím pro komunikaci na veřejnosti, aby se „otrkala“. Začíná tedy více vnímat potřeby dítěte a radit se s odborníkem, jak Míše ve vztahu pomoci. Supervizor doporučuje, aby dobrovolnice dítě situacím na veřejnosti (např. samostatné koupení lístku na vlak nebo komunikace s prodavačkou v krámu) podle svého zvážení vystavovala. Adéla tak může pomoci posilovat samostatnost dítěte v bezpečném prostředí a ztratit obavy z běžné sociální interakce. Po pěti měsících je vztah ustálený, dobrovolnice je spokojená, vztah je zaběhnutý a pravidelný. Dobrovolnice vnímá vztah jako příjemný a probíhající podle jejích představ, nevidí žádný problém. Během léta dobrovolnice absolvuje společně s Míšou letní tábor, který jejich vztah více posílí a prohloubí. Po 9 měsících trvání vztahu – po letních prázdninách dobrovolnice na supervizi vypovídá, že se s Míšou dokáže bavit o mnoha nových

věcech. Vidí tak posun ve vztahu směrem k větší blízkosti a důvěře. Vnímá, že se jí Míša více otevírá a svěřuje se. Při rozhovoru se Míša také začala dívat Adéle do očí a ne do země. U Míši ale přesto setrvává obava z cizích lidí, což dobrovolnice vidí jako svůj úkol pomoci dítěti tento problém překonat.

Na schůzkách se proto snaží Míšu podporovat, aby si věci v běžné denní interakci zařizovala sama. Popisuje, že se snaží vřadit Míšu do společnosti a do reality. Doporučuje dokonce i koordinátorce, aby naznačila mamince, že je potřeba posilovat u Míši větší samostatnost. Supervizor nicméně reaguje na snahu Adély osamostatňovat Míšu názorem, že je v pořádku a přirozené, že Adéla se snaží jako kamarádka Míšu utužovat, ale nebrání by mamince, která má o Míšu starost a doprovází ji na srazy, Míšu takto chránit. Adéla popisovala kupování lístků na vlak, myslí si, že Míša je v tomto směru příliš ustrašená a nedokáže si obhájit některé věci (poloviční lístek pro děti). Supervizor a koordinátorka tento problém nicméně vidí jako přirozený a nemyslí si, že ve věku Míši jsou děti schopné takovéto věci běžně obhájit a zařídit, zvláště pokud to Míšu byla první taková zkušenost. Reguluji tedy přístup dobrovolnice, která by mohla mít tendenci dítě příliš tlačit do určitého pro neadekvátního a možná i ohrožujícího chování. Koordinátorka program Pět P ke dvojici Adély a Míši konstatuje, že podle rozhovoru s maminkou je Míša sebevědomější ve škole a s jinými kamarády. Už nesedí sama v poslední lavici a dokáže se více bavit s ostatními dětmi. Dobrovolnice vypovídá, že má ze vztahu čím dál lepší pocit. Koordinátorka a supervisor Adéle doporučují mluvit o budoucnosti vztahu s Míšou, protože vztah se blíží k naplnění povinné doby svého trvání. Dobrovolnice je odhodlána se ještě minimálně další školní rok s Kátou scházet. Po 11 měsících trvání je vztah ustálený, pevný a oboustranně uspokojivý. Dobrovolnice říká, že se mají s Míšou pořád dobře. Na schůzkách chodí po výstavách, byly na výletě na hradě blízko Prahy a svládly i rychlou změnu plánu schůzky. Míša píše povídky a dala je přečíst i své dobrovolnici. Jedna její povídka byla zinscenována na vánoční besídce program Pět P. Dobrovolnice vztah vnímá jako bližší a důvěrnější, Míša říká Adéle víc věcí. Po 14 měsících trvání vztahu dobrovolnice vztah popisuje jako "růžový pudink". Dvojice chodí do jejich oblíbené cukrárny, kde hrají scrabble, byly na výstavě fotek, které jsou koníčkem dobrovolnice a Míša je začíná mít taky ráda. Adéla plánuje dát Míše do ruky foťák, aby si focení sama vyzkoušela. Mají další společné téma. Vztah se dale vyvíjel v podobném duchu dlouhodobě a byl pevný i v období, kdy se schůzky nemohly konat pro nepřítomnost dobrovolnice v Praze. Vztah této dvojice ukazuje ideální mentorský vztah, jeho průběh, vývoj a přínos, který dítěti zprostředkovává.

VZTAH ZAMĚŘENÝ NA DÍTĚ S NESPOKOJENOSTÍ MENTORA

Očekávání dobrovolníků byla u tohoto typu vztahu pozitivní. První kontakt s dítětem byl navázán úspěšně během prvního měsíce od zahájení vztahu. Ve fázi poznávání zaujali dobrovolníci přístup, orientovaný na dítě. Nebyli v této fázi ve vztahu angažovaní, ale pozorovali dítě jakoby zvenčí a snažili se ho tak poznat v roli pozorovatele. Neangažovali se s dítětem do společných aktivit na schůzkách, ale zorganizovali aktivity pro dítě a pak v aktivitách sami pozorovali. Snažili se přizpůsobit jeho potřebám a přáním, a to bez ohledu na to, zda si aktivity s dítětem samy dokázali užít či ne. Při pozorování dítěte se zaměřovali na hledání problémů a potřeb dítěte spíše než na silné stránky jeho osobnosti. Mentori primárně očekávali od své role, že přinesou dítěti výrazné zlepšení do jeho života, a že ho „vysvobodí“ z jeho „špatného“ světa problémů a rizik, která jsou s ním spjata. Dobrovolníci také očekávali, že dětem vstřípí jejich „lepší“ hodnoty o světě než mohou získat ve své rodině, a že jim poskytnou příležitosti, které by děti jinak neměli možnost dostat. Brali vztah jako svoji povinnost nebo úkol spíše než jako vzájemně uspokojivou náplň volného času s kamarádem. Svým přístupem chtěli dítěti prospět na úkor vlastní spokojenosti, za cenu vlastního „obětování se“. Poslání své role mentora chápe jako pomoc vyřešit problém dítěte, pomoci mu dostat se ven ze „špatného“ vlivu jeho rodiny. Vystupovali tak jako „spasitelé“ dětí, kteří přicházejí z lepšího světa než je svět rodiny dítěte. Svou roli mentora vnímali jako svou povinnost nebo závazek vůči dítěti i společnosti jako celku. Měli pocit povinnosti vykonat nějaký dobrý skutek pro lepší společnost, ve které žijí a mentorský vztah s dítětem se jim měl stát nástrojem naplnění této primární motivace. Chtěli zlepšit životní podmínky a vývoj dítěte rychle coby předmět jejich závazku. Nebrali při tom ohled na vlastní spokojenost ve vztahu s dítětem. Společné schůzky věnovali dítěti a podřizovali se jeho přáním, ale bez výrazné osobní angažovanosti ve společně strávených aktivitách. V roli spasitele si kladli za cíl vyřešit problém dítěte, pomoci mu co nejrychleji, spíše než budovat přátelský, oboustranně uspokojivý vztah s ním. Podle míry jejich angažovanosti k dítěti a nespokojenosti ve vztahu, která vyplývá z tohoto přístupu, se vztahy vyvíjely dál. Postupem času se mentori stávali z vývoje vztahu unavení, vyčerpaní a nespokojení, přestože dítě bylo se vztahem pravděpodobně spokojené. Vztah začíná mentora vyčerpávat, jeho obětavost, ve které se

podřizoval ve prospěch spokojenosti dítěte, se proměnila v jeho nespokojenost a vyčerpanost. Mentoři přesto začali pochybovat o smyslu jejich počinání ve vztahu s dítětem a o povaze jejich role mentora, kterou k dítěti zaujali. Náplně schůzek se jim zdály stereotypní, stále stejné, pro mentora nezáživné a nudné nudné. Vztah nedával smysl, mentor začínal pochybovat o tom, jestli je dítěti nějak přínosný. Dilema těchto mentorů bylo v přijetí či odmítnutí dítětem (Štech, 1998). Mentoři neuměly vyzorovat zpětnou vazbu od dětí a byli si nejistí tím, jestli jejich práce má ve vztahu pro dítě nějaký, nejlépe okamžitý přínos. Pokusy o změnu dynamiky vztahu ze strany mentora byly neúspěšné a neakceptované ze strany dítěte, kterému zaběhlý charakter a komunikace ve vztahu pravděpodobně vyhovovaly. Vztah se pro mentora začal stávat břemenem, které bral jako svou povinnost dokončit. Mentoři nakonec setrvaly ve vztazích po nutně dlouhou dobu jejich trvání. Vztahy byly ukončeny záhy po uplynutí jejich povinné doby trvání nebo při první příležitosti (konfliktu) s pocity nenaplněnosti a frustrace mentora.

Kazuistika vztahu, zaměřeného na dítě s nespokojeností mentora: Petra - Renata

Petra je studentkou sociální práce a do programu Pět P se přihlásila jako dobrovolnice, která má možnost si touto formou splnit praxi pro svůj studijní obor a získat nové zkušenosti a dovednosti ve svém budoucím oboru. Renatě je 13 let a žije ve fantazijním světě. Dochází na dětskou psychiatrii. Cílem programu Pět P je pomoci dostat Renatu z jejího fantazijního světa do reality a navázat kontakt s vrstevníky.

První schůzka Petry a Renaty proběhla bez problémů, maminka byla vstřícná a Petra je bez obav. Maminka se svěřila za Renatu, že Renatka se na vztah těší, ale zároveň má z toho strach. Koordinátorka i supervizor hodnotí navázání prvního kontaktu jako bezproblémové. Dvojice poté absolvovala první schůzky před Vánoci, jejichž náplní bylo zdobení stromečku. Návrh na náplň schůzky dala Petra, ale Renata nepřinesla ozdoby, na které zapoměla. Dobrovolnice popisuje Renatku jako poměrně rychle reagující a schopnou vyjádřit, co chce. Komunikaci s ní hodnotí jako dobrou. Renata vyjádřila žádost, že by na schůzkách ráda natáčela seriály ve stylu televizních telenovel, což je její velká záliba. Natáčení seriálů na schůzkách je pro ní na prvním místě. Petra Renatu ve fázi poznávání popisuje jako roztěkanou, často chce měnit činnosti a Petra neví, jak na to reagovat. Jinak je spokojená. Supervizor chválí Petru za dobré přizpůsobení tempu Renaty ze strany dobrovolnice. Ve třetím měsíci průběhu vztahu je náplní schůzek nahrávání písniček k telenovelám. Náplň schůzek byla pro Petru zpočátku zábava, poslední dobou to ale začala vnímat trochu jako

utrpení. Petra musela s Renatou řešit i první větší konflikt. Renat navrhla změnu činnosti, která se Petře nelíbila. Petra ale návrh po telefonu nedostatečně odmítla a Renata byla poté na schůzce rozčarovaná, že chce Petra dělat něco jiného. Petra popisuje, že Renata má problémy v komunikaci na veřejnosti mezi lidmi. Petra se jí snaží povzbuzovat k lepší komunikaci. Dobrovolnice po 4 měsících vztahu vypovídá, že má pocit, že dosavadní náplně schůzek by se měly změnit, že Renata potřebuje i jinou činnost. Navíc dosavadní activity nejsou pro Petru moc zábavné. Po dalším měsíci se vztah ustálil. Petra se podle své výpovědi začala na radu supervizora dívat na Katčino přehrávání jinak. Už jí tolik nevadí a je spokojenější. Renata v přehrávání seriálů přehrává skutečné situace i vysněné věci, které vycházejí ze skutečnosti. Renatka je ve vztahu spokojená, Petra ale začíná být po další době ze schůzek i vztahu unavená. Slevvá se jí to. Jednotlivé schůzky dobré, ale celkový dojem nedává smysl. Při pokusu o bližší vysvětlení to Klára nedokáže slovy definovat, je to spíše pocit nespokojenosti. Petra se nerada handrkuje o tom, co budou dělat, proto se Renatě příliš nevzpírá. Supervizor doporučuje, aby se občas vzepřela a řekla svůj názor, že se nehodlá dohadovat. Po 7 měsících trvání vztahu je setkávání ustálené a pravidelné. Dobrovolnice vypovídá, že Renatka se hodně váže, chce hodně času. Také srovnává Petru srovnává s dobrovolnicí své sestry a snaží se na svou dobrovolnici takto tlačit. V 10. měsíci trvání vztahu po letní prázdninové přestávce se Petra opět s Renatou schází pravidelně. V životě dobrovolnice se udály velké změny. Petra se vdávala a před svatbou měli s Renatou schůzku, kde Renata pomáhala s pečením koláčků, byli tam ale i další lidé kamarádky Petry. Renata se potom zeptala, jestli bude další týden schůzka a jestli budou sami. Dobrovolnice vypovídá, že se Renata začala ptát na věci, které byly ještě před pár měsíci u ní nemyslitelné. Vztah v tuto dobu dospěl k vypršení jeho povinné délky a dobrovolnice se rozhodla ho s Renatkou ukončit. Koordinátorka programu nabídla Renatě dalšího dobrovolníka. Tento průběh vztahu zachycuje výše popsaný typ mentorského vztahu v programu Pět P. Ačkoliv dítě bylo ve vztahu spokojené, pro dobrovolnici byl vztah náročný až vyčerpávající, a proto se ho rozhodla ukončit po vypršení jeho povinné délky trvání. Ačkoliv vztah mohl být pro dítě potenciálně přínosný v některých směrech, dobrovolnice z něho odchešla vyčerpaná. Je otázkou, zda koordinátorka a supervizor programu měli zasáhnout v průběhu vztahu důrazněji, když dobrovolnice vyjadřovala svou nespokojenost s průběhem vztahu. Je také otázkou, zda dítě nebylo pro program Pět P pro dobrovolníka příliš náročné a pro charakter programu nevhodné.

VZTAH ZAMĚŘENÝ NA DÍTĚ S DILEMATEM, PROBLÉMEM ČI NEJISTOTOU MENTORA

Očekávání mentorů u tohoto typu vztahu byla na počátku pozitivní nebo konkrétní. První kontakt byl navázán v některých případech pozitivně během prvního setkání, ale v některých případech i negativně. V těchto případech si mentor nebyl jist, zda ho dítě ve vztahu akceptuje. Během fáze poznávání mentoři zvolili přístup, zaměřený na dítě. Mentoři se snažili naplnit přání a potřeby dětí. Měli při tom ve vztahu roli vnějšího pozorovatele a osobně se přímo neangažovali v aktivitách, které byly náplní schůzek. Jejich role by se taky dala popsat jako pseudo-rodčovská – mentoři se neuměli užít aktivity s dítětem, ale dítě na schůzkách při aktivitách jen doprovázeli a hlídali, nechali svého svěřence v aktivitách samotného. Problémem tohoto je proto nedostatečná osobní angažovanost dobrovolníka ve vztahu s dítětem. Tento přístup je dán nejistotou dobrovolníka v jeho roli k dítěti nebo jejím špatným pochopením. Mentor si nebyl svou rolí k dítěti jist a v počátečních fázích vztahu v roli vnějšího pozorovatele hledal, jaké je jeho postavení vůči dítěti a jaká je nejvhodnější mentorova role ve vztahu k němu, ve které bude dítěti prospěšný. Dobrovolník nemá svou roli k dítěti od začátku jasně vymezenou a v průběhu vztahu si k dítěti hledá cestu. Toto hledání a pozorování dítěte mentorovi zabránilo se ve vztahu více citově angažovat, přestože mělo za cíl zaujmout větší blízkost ve vztahu k dítěti. Mentor si nebyl jist tím, v jaké roli blízký vztah k mladšímu dítěti pojmout.

Výsledkem vývoje vztahů tohoto typu byla osobní dilemata role mentora, která se ve vztahu stala časem pro mentora dominantní, a se kterými se musel mentor potýkat. Štech (1998) popsal typické dilema role mentora v tomto vztahu jako dilema mezi zaujetím blízkosti versus vzdálenosti ve vztahu k dítěti (podrobněji viz níže).

Ve fázi ustálení vztahu řešili tito dobrovolníci konkrétní problém nebo dilema vztahu s dítětem. Vyjadřovali tím svoji nespokojenost ve vztahu. Problém či dilema vztahu vyjadřovali svými pochybnostmi o smyslu vztahu s dítětem, řešili dilema přijetí či nepřijetí dítětem (Štech, 1998). Pseudo-rodčovská role, kterou mentor ve vztahu k dítěti zaujmul, se stala nepohodlnou také pro rodiče dítěte, kteří v mentorovi mohli vidět svou konkurenci. Mentor proto musel začít řešit i problémy s komunikací s rodiči dítěte, kteří se snažili do mentorského vztahu zasahovat a ohrožovaly jeho další existenci. Problém s komunikací s rodiči dítěte naznačuje, že mentor není úplně v roli kamaráda, jak by bylo žádoucí, ale může pro dítě představovat „náhradního rodiče“, což je rodiči dítěte, popř. i dítětem vnímáno jako ohrožující.

Tato atmosféra a vývoj vztahu měla vliv na jeho další pokračování. Ve fázi Dalšího průběhu vztahu se nevytvořil pevný, odolný mentorský vztah, ale pochybnosti a problémy mentorů jejich vazbu k dítěti naopak v této fázi oslabovaly. Díky nejistotám a dilematům mentora, které byly ve vztahu dominantní, se v něm nerozvinulo silné citové pouto a vztah byl proto křehký vůči vnitřním i vnějším konfliktům. První větší konflikt nebo jiná příčina byly obvykle důvodem ke zhoršení a rychlému ukončení vztahu po přibližně jednom roce jeho povinného trvání.

Přístup, zaměřený na dítě byl v analýze vztahů programu Pět P mezi dobrovolníky nejčastější (identifikován v 5 případech z 12). Dobrovolníci vystupují v roli spasitele nebo vnějšího pozorovatele, nedokáží si vztah s dítětem užít vzájemně jako dobrovolníci s rovnocenně–přátelským přístupem. Berou svou roli k dítěti spíše jako povinnost nebo úkol dítěti pomoci, což se vylučuje s tím, že by si měli vztah také užívat. Raději se dítěti „obětují“, protože berou svou roli z pozice „spasitele“ dítěte. V jiné variantě je tento přístup dán hledáním své role ve vztahu k dítěti a úkolu mentora ve vztahu k němu. Problémem přístupu mentora v tomto typu vztahu je vlastní obětavost na úkor vlastní spokojenosti či nejistota dobrovolníka, které plodí nedostatečnou osobní angažovanost mentorů ve vztahu. Výsledkem dynamiky vztahů s tímto přístupem dobrovolníka je slabé citové pouto a nedostatečná odolnost vůči problémům vztahu. Podpora, která rozvíjí přátelské pouto prostřednictvím zábavných sdílených aktivit v těchto vztazích chybí. Problémy a dilemata dobrovolníků převládají nad jejich spokojeností a v určité fázi se stanou hybnou silou vztahu, který je zahy na to většinou rychle ukončen. Mentoři na začátku vztahu nevědí, jaká je jejich role ve vztahu k dítěti a musejí tuto roli hledat v průběhu vztahu, anebo pojmají svou roli se „sebeobětujícím se“ přístupem. Je úkolem profesionálů dobrovolné mentory již před zahájením jejich vztahu pečlivě vyškolit a přesně stanovit jejich budoucí roli mentora podle charakteristických pozitivních rysů mentoringu. Rozvíjení a dodržování této role poté musí pečlivě monitorovat a již od počátku vztahu a její případné špatné pochopení včas korigovat. Jedině tak se dá vyhnout zklamání a frustrace dobrovolných mentorů z jejich úsilí.

Kazuistika vztahu s nejistotou a dilematem mentora: Martina a Lukáš

Lukáš je problémové dítě, ve škole rád provokuje učitelky, proto již asi 4-5krát změnil školu, došlo i k tomu, že ho škola uprostřed šk. roku odmítla dále vyučovat. Martina je dobrovolnice, zaměstnaná v bance, je jí 26 let. Svoji účastí v program Pět P se chtěla

přesvědčit, že sociální práce má smysl a přínos pro děti. Její představa je, že dostane „zlobivé“ upovídané dítě, se kterým bude „blbnout“.

Průběh vztahu:

Martina při první supervizi vypověděla, že si není jistá přijetí dítětem. Popisuje první schůzku jako hezkou, dítě jako milé, ale málo, jak říká, málo vzpurné. Bojí se, zda bude schopno ji přijmout jako kamarádku díky velkému věkovému rozdílu, zda bude schopná s ním „blbnout“. Vzhledem k tomu, že očekávala zlobivé dítě, realita první schůzky se stydlivým nesmělým dítětem byla úplný opak jejího očekávání. Supervizor radí, aby tomu nechala čas. Dítě nicméně zůstává tiché i na schůzkách v průběhu dalšího měsíce a Martina spořádá čeká zlobivé dítě. Lukášek Martinu ještě neoslovil jménem, Martina neví, jestli jí tyká nebo vykává. Také neví, jak ho rozmluvit. Vztah se jí líbí, ale chtěla by s Lukáškem víc komunikovat, jinak ho nemůže pochopit. Supervizor doporučuje zkusit mlčet, ale pro Martinu je to těžké. Supervizor zdůrazňuje, že pro Lukáška není podstatné mluvit, vztah si zjevně užívá. Je dobré, že je Lukáš oproti normálu s Martinou klidný, doporučuje toto chování posilovat, aby tyto návyky mohl přenést i do jiných situací, jinam. Po třech měsících dobrovolnice vypovídá, že Lukáš již začal mluvit, ale stále ještě nezlobí. Martina ale již nevypadá, že by jí to vadilo. Po 5 měsících jsou Martina i Lukáš podle výpovědi dobrovolnice ve vztahu spokojení. Schůzky mají pravidelně. Lukáš mluvil o škole a svěřil se Martině s incidentem, který měl se spolužáky. Martina má situaci dál sledovat, ptát se, dávat pozor, jestli bude mít Lukáš zase nějaké odřeniny, zda se situace bude opakovat. Neví, zda jde o šikanu, nebo zda jen Lukáš neumí situace hodnotit. Lukáš se emocionálně příliš neprojevuje, Martina neví, jak věci prožívá. Říká, že příliš nevidí ani do rodiny. Myslí si, že Lukáš je „dvojaký“ – tvrdí, že nemá kamarády, pak ho kluci na ulici zdraví první, když Martina namítne, že možná kamarády má, tak to potvrdí. Lukáš vždy potvrdí to, na co se Martiny zeptá nebo na co upozorní – takže neví, co je pravda a co ne. Martina vidí, že Lukášovi nejde učení, fláká to, ale je bystrý a vnímavý. Po 6 měsících vztahu dobrovolnice popisuje průběh jedné schůzky: na schůzku šli do divadla a Martina vybrala pohádku o prasátkách, ovšem ke svému údesu zjistila, že návštěvníci divadla jsou kolem věkového průměru 3 let. Děsila se, jak na to bude reagovat Dan, ale ten prý „seděl jako zařezaný, s pusou otevřenou“. Martina to komentovala slovy, „překvapilo mě, že ho to bavilo, bylo to moc hezké. Martina má jinak ze vztahu celkovou zkušenost, že Lukáš potřebuje fyzický pohyb venku, hry a „vyblbnout se“, činnost v klubovně ho nudí – a to vzhledem k tomu, že je podzim, je čím dál obtížnější zařídit.

Po 6 měsících průběhu vztahu se dvojice začala vídat méně pravidelně z důvody nemoci Martiny a jejího pracovního vytížení, pro které nestíhá na schůzky s Lukášem chodit. Rozhodla se proto, že od nového roku činnost ukončí, chtěla by se ale s Lukášem dál scházet na nepravidelné bázi, brát ho na víkendové akce ven atd. Celou věc ještě s rodinou neřešila, když se ptala Lukáše, ale ten to bral „laxně“ prý jako všechno- U Martiny i na konci vztahu přetrvává pocit, že „do něj nevidí“. Supervizor upozornil, že laxnost je u Lukáše na místě, že Lukáš si se svými zkušenostmi zvykl, že změny se dějí, a on na to nemá vliv. Martina nepřímo přiznala, že v určitém směru ve vztahu vážla komunikace. Lukáš se vyjadřoval krátkými výroky a to Martině ztěžovalo orientaci. Martina se nakonec dostala do stadia, kdy každý drobný výrok analyzovala, a snažila se vyvodit závěry, aby mohla identifikovat nějaký zásadní problém, který Lukáš má, ale podle vlastních slov nic neobjevila. Na druhou stranu z výpovědi dobrovolnice vyplynul fakt, že Martina měla s Lukášem trochu obtíže pokud šlo o pravdivost jeho výroků. Tvrdil například, že nemá kamarády, ale při procházce po okolí se s několika kluky zdravil. Martina na závěr vztahu také uvedla, že pociťovala ve vztahu určitou věkovou bariéru, Lukáš se navíc prý před ní občas styděl.

Supervizor vztah Martiny a Lukáše shrnuje tak, že Martina prací s Lukášem splnila supervizorovo tajné přání, aby Lukášovi jednou přišel do cesty člověk, pro kterého automaticky nebude tím zlobivým dítětem. Průběh vztahu nicméně ukazuje, jak se dobrovolnice se po celý jeho průběh potýkala s nejistotou a dilematem přijetí či nepřijetí dítětem, až se její dilema prohloubilo tak, že se vztah rozhodla ukončit. Vztah oficiálně trval povinných 10 měsíců podle požadavku programu Pět P.

AUTORITATIVNĚ-INTENCIONÁLNÍ VZTAH

Mentori s autoritativně-intencionálním přístupem měli při zahájení vztahu konkrétní očekávání o tom, co by měli pro dítě udělat a jaké přínosy by mu ve vztahu měli zprostředkovat. Před zahájením vztahu se dozvěděli poměrně dost detailů o rodině a situaci dítěte. Tyto podrobné informace jim pomohli vytvořit si představu o potřebách dítěte, které mentorský vztah má za úkol naplnit ještě dříve, než se s dítětem potkali osobně. První kontakt s dítětem byl navázán úspěšně během prvních schůzek. Mentor se během prvního měsíce utvrdil v očekávaných potřebách, které dítěti měl naplnit. Ve fázi poznávání zvolili mentori autoritativně-intencionální přístup, který se stal prostředkem pro naplnění jejich stanovených cílů. Jejich přístup by autoritativní ve smyslu toho, že vztah byl řízen podle nich, jejich domněnek o potřebách dítěte a jejich cílem tyto potřeby naplnit. Dobrovolníci převzali nad

vztahem kontrolu a určovali, jaké aktivity, které napomohou naplnění stanoveného cíle, budou náplní schůzek, a to bez ohledu na vyjádření nebo zájmy dítěte. Mentoři vybírali aktivity, které budou podle jejich úsudku užitečné pro rozvoj jejich svěřence. Stali se tak autoritativními dospělými, kteří tlačili dítě jimi vytčeným směrem. Ve fázi ustálení byla spokojenost dobrovolníků dobrá. Dobrovolníci vyjadřují spokojenost se svými dětmi. Tlak, který vyvíjeli na dítě nicméně vyvolával ve vztahu napětí a nespokojenost dítěte. Nastaly problémy v komunikaci s dítětem a/nebo jeho rodinou a jejich následkem byl ze vztahů ukončen předčasně po 5 měsících trvání. Ostatní vztahy pokračovaly do fáze ustálení. V této fázi musel díky svému stylu přístupu balancovat dilema oscilace mezi výchovou jako pomocí a výchovou jako manipulací a řešit otázku, do jaké míry dítěti vštěpovat normy společnosti a do jaké míry mu ponechat jeho individualitu. (Pelikán, 2002) spolu s dilematem autonomie versus závislosti dítěte (Štech, 1998), které se z jeho stylu rozvíjení vztahu vytvořily. Jak Štech výstižně poznamenává, „autonomie dítěte nelze dosáhnout zkratkovitě. Problémem je ale fakt, že prostředky, o které se vychovatel opírá, navozují zvláštní vztah závislosti mezi oběma aktéry vztahu. Jedním z prostředků, které má vychovatel k dispozici, je fungující důvěrný vztah.“ (Štech, 1998: 174). Mentor má za úkol vybalancovat riziko přílišné závislosti či přílišné autonomie dítěte, vytvořit kvalitní vztah, jež dítě posune k samostatnosti a vychovatele zanechá v roli významného dospělého, jehož příkladem se i osamostatněné dítě bude v životě dál řídit. Díky přirozené nerovnosti mentorského vztahu a mocenské převaze mentora v něm vzniká riziko závislosti dítěte na mentorovi, které mentor může vybalancovat jen respektující rovnocenně-přátelským přístupem, který rozvíjí zmiňovanou důvěru. Rozvoj důvěry byl však v tomto typu vztahu nahrazen naplňováním cíle, který si mentorův svěřenec sám ne zvolil.

Mentor byl ve vztahu osobně angažovaný a měl zájem na přispění k pozitivnímu vývoji jeho svěřence. Na začátku vztahu však k dítěti nepřistupoval s respektem jeho osobnosti a přání, ale snažil se dítěti vnutit své postoje a hodnoty, protože původní rodinu dítěte považoval za špatné prostředí pro jeho vývoj. Mentorova role by tak šla metaforicky přirovnat k roli posla z lepšího světa, který měl dítě vyzvednout ze dna společnosti a ukázat mu pravé hodnoty a ideály. Mentor nerespektoval hodnoty a původní zázemí rodiny dítěte, ale tlačil dítě směrem k vlastním hodnotám a ideálům, přičemž negoval hodnoty jeho původního zázemí.

Autoritativně-Intencionální přístup mentora měl viditelný myšlenkový základ v tzv. deficitním modelu, který stojí za původním vznikem mentoringových intervencí a dnes je

překonán přístupy založenými na teorii resilience (viz třetí kapitola). Tento přístup se shoduje s předpisovým vztahem popsaným Morrow a Styles (1995). Podle výsledků studie se vytváří už ve fázi očekávání a prvního kontaktu. Charakteristika mentora v tomto vztahu se shoduje s popsány mi rysy neúspěšných mentorů podle Sipe (2002). Je výsledkem špatně pochopené role mentora ve vztahu k dítěti již od počátku vztahu a nezvladnutým vybalancováním dilemat vztahu (Štech, 1998, Pelikán, 2002). Vedle své neefektivity je eticky diskutabilní, jednoznačně nežádoucí nenaplnuje principy mentoringu, nesplňuje základní roli mentora ve vztahu k dítěti a je pro dítě potencionálně poškozující (Rhodes, 2002, Morrow, Styles, 1995, Coley, 2006, Grossman, Rhodes, 2002, Sipe, 2002). Je proto nutné se mu vyvarovat nebo zasáhnout v případě, že se v nějakém vztahu rozvine.

Autoritativně-Intencionální vztah: Helena – Renata

Pro ilustraci tohoto typu vztahu jsme vybrali druhý vztah Renatky, jejíž první vztah s dobrovolnicí Petrou byl popsán výše. Druhý vztah Renaty s dobrovolnicí Helenou dobře ilustruje autoritativně-intencionální přístup dobrovolníka a umožňuje názorný příklad toho, jakou roli při vývoji vztahu hraje přístup dobrovolníka, který vztah s dítětem vytváří. Renatě je 13 let a žije ve fantazijním světě. Dochází na dětskou psychiatrii. Cílem programu Pět P je pomoci dostat Renatu z jejího fantazijního světa do reality a navázat kontakt s vrstevníky. Helena pracuje v administrativě soukromé firmy. Jejími koníčky je zpívání a kreativní aktivity. Představuje si, že dítěti ukáže nový svět možností trávení volného času.

Tento vztah probíhal velice přímočaře. Na začátku navázala dobrovolnice dobrý kontakt s Renatkou. Helena popisuje Renatku jako nesoustředěnou, každou chvíli ji baví něco jiného. Myslí si, že Renata sleduje hodně televizi, a to jak telenovely, tak i pozdně noční horory. A to ji hodně jí to ovlivňuje. Konstatuje, že Renatka hezky zpívá a plánuje, že by jí ráda pomohla se v tom rozvíjet, když pozoruje, že se Renatka asi trochu stydí. Helena již od počátku vztahu na supervizi vypovídá, že ještě neví, kam má Renatu směřovat. Cíl toho dítě někam směřovat již na počátku vztahu kromě dalších znaků naznačuje, že se dobrovolnice bude snažit Renatku směřovat až tlačit směrem, který ona stanoví jako pro dítě vhodný a přínosný. Další měsíc tráví dvojice společně schůzky u Heleny doma, kde celý půlden nahrávaly seriály, dělaly špízy atd. Helena si všimla, že Renatka je na schůzkách hodně stydlivá i před přítelem Heleny. Naučila Renatku anglickou písničku. Helena zároveň bojuje s tím, do jaké míry má Renatku někam posunovat. Koordinátorka a supervizor doporučili Heleně rozvíjet talent Renaty, ale shodli se, že by asi nebylo dobré „bourat“ jí její svět. Ve

fázi ustálení po cca 4 měsících přestává vztah fungovat. Dobrovolnice vypovídá, že každá v něm jde po jiné cestě. Renatka je ve vztahu nespokojená. Její matka volala koordinátorce programu, že chtějí kontrakt ukončit ještě před jeho vypršením. Ztěžovala si na nepravidelnost schůzek. Dobrovolnice vynechání schůzky vysvětlila svou krátkodobou nemocí. Helena má při tom pocit, že Renatku nezajímá. Koordinátorka doporučila, aby se sešli alespoň na kratší schůzku, kterou budou považovat za poslední dle žádosti matky. Koordinátorka a supervizor se poté snažili vysvětlit nespokojenost Renatky a matky ve vztahu s Helenou. Jako možné vysvětlení se nabízela krize v rodině, ke které program mohl potenciálně přispívat. Podle dalších informací si Renatka stěžovala na pocit, že na ní Helena nemá čas, což si ale vysvětlovala svou vlastní vinou – tím, že dělala problémy, nechovala se vždy slušně, na což jí Helena řekla své. Kritika Renatina chování ze strany dobrovolnice pak vzbuzovala u Renatky pocity viny. Matka a Renatka podle diskuse supervizora mohly mít pocit, že dobrovolnice na Renatku nemá čas, že není její prioritou. Renatka při tom asi přesně nevnímala čas a nepravidelné setkávání s dobrovolnicí těžce snášela. Dalším vysvětlením nespokojenosti Renatky byl supervizora a koordinátorky Helenin aktivní přístup, který se podle nich dotkl citlivého místa v rodině, což rodinu znejistilo. Výsledkem bylo Renatino hodně ublížené chování. Také Helena cítí, že jí vztah s Renatkou celkově moc neobohatil, snad jen v oblasti trpělivosti. Supervizor zmínil, že Helenau vnímá jako bojovnici, a že i pro ni je zkušenost zjistit, že něco nebo někoho prostě neudolá. Helena svůj vztah s Renatkou po této debatě ukončila po 5 měsících jeho trvání, načež v programu pokračovala s dalším dítětem. Podle našeho názoru je tento vztah příkladem necitlivého přístupu dobrovolnice k dítěti a ukazuje, jak poškozující může být autoritativně-intencionální přístup, kdy dobrovolník dítě tlačí směrem k jeho vytčeným cílům. Tento poškozující přístup navíc nebyl koordinátorkou a supervizorem programu rozpoznán a dobrovolnice dostala další dítě, ke kterému potenciálně mohla přistupovat stejně neefektivním způsobem. Diskutabilní v tomto případě je i ne/dodržení etických zásad mentoringu, kterých si profesionálové programu nebyli vědomi. Vedení vztahu v zájmu dítěte na prvním místě a kontrola nepoškozujícího přístupu dobrovolníka v tomto případě nebyly dodrženy. Příklad ukazuje, jak důležité je pro profesionály programu aktivní a odborná znalost principů mentoringu i s jeho riziky, dilematy a etickými zásadami, které má program vědomě dodržovat (viz následující kapitola)

RIZIKA A DILEMATA MENTORINGU

Ne všichni mentoři jsou ve formálních mentoringových vztazích úspěšní a dokáží přínosy mentoringu dítěti zprostředkovat. Rhodes (2002: 57) například uvádí, že až polovina mentoringových vztahů končí během prvních měsíců jejich trvání. My se nyní pokusíme rozkýt důvody neúspěšnosti mentorských vztahů, které nesouvisí tak zřetelně s jen s chováním mentorů, ale mají spíše skrytou povahu. Budeme přemýšlet o základní povaze vztahu mentora a chráněnce, resp. o rizicích, která tento vztah jaksí implicitně obsahuje. Chceme čtenáře upozornit na dilematický charakter vztahu mentora a jeho chráněnce, který sehrává vždy významnou úlohu v procesu utváření úspěšného mentorského vztahu. Znalost a porozumění dilematické povaze mentoringových vztahů patří podle našeho názoru do oblasti základní výbavy profesionála mentoringového programu, který vybírá, trénuje a superviduje dobrovolníky pro práci s dětmi a mladistvými. Závěr této kapitoly budou tvořit doporučení pro dobrou praxi mentoringu.

DILEMATA MENTORSKÉHO VZTAHU

Pro kapitolu o dilematické povaze vztahu mentora a jeho chráněnce se inspirujeme teoretickými přístupy, které pojednávají o dilematicčnosti vztahu učitel- žák. Základní úvahy v této oblasti se odvíjí od kontrastování vztahu učitel- žák, resp. mentor a jeho chráněnce se vztahem rodič-dítě. Vztah mezi dítětem a jeho mentorem je typický svou omezenou dobou trvání. Stejně jako učitel má svého žáka ve třídě jen několik let (někdy třeba i jen jeden rok, nebo půl roku) i mentor představuje v životě dítěte jen určitý, z perspektivy délky trvání lidského života, velmi krátký úsek. Odtud se odvíjí rozpoznání výchozího momentu mentorského vztahu: mentor si nikdy nemůže být jistý svým vztahem k dítěti v tom smyslu, že nemá (nemůže mít) dostatek zpětných vazeb ani informací z dalšího života dítěte a neví, nemůže v momentě kdy s dítětem vztah rozvíjí, vědět, zda dítěti svým působením skutečně pomáhá, tj. má-li jeho práce opravdu smysl. Pokud hovoříme o dilematicčnosti vztahu mentora a jeho chráněnce, chceme upozornit na význam prožívání a zkušeností z předchozích významných mezilidských vztahů v životě mentora a důležitost schopnosti s těmito zkušenostmi pracovat ku prospěchu mentorského vztahu (tedy nového vztahu s mladším a méně zkušeným mentee). Hovoříme o skrytých aspektech prožívání mentora a o nutnosti brát je v potaz, počítat s nimi: například naučit se zvládat své (ať už pozitivně nebo negativně

emočně provázené) vlastní pocity a dilemata, které vztah s dítětem/mladistvým v mentorském vztahu bude probouzet, oživovat a opakovaně přivolávat (volně podle Štech, 1999).

Dobrovolník (stejně jako učitel) je proto nucen pro uchování integrity svého „já“. zcela osobitě a jedinečným způsobem zpracovávat profesní situace, zkoušky a zátěže, které mentorský vztah přináší

DILEMATA VE VÝCHOVĚ PODLE PELIKÁNA

Různá pojetí výchovy se objevují v odborné literatuře ve vazbě proměny a vývoj myšlenkového proudu v pedagogice i jako důsledek některých problémů, které se v souvislosti s praktickým užitím teorií výchovy objevují. Pro porozumění charakteru vztahů vznikajících v nějakém formálním rámci se ukazuje být velice vhodné uvažovat o různých modelech výchovy či přístupech k pojetí výchovy. Prostor pro pojmenování odlišných, dokonce kontrastujících přístupů k výchově je přínosný především o oblasti profesionální podpory a přípravy mentorů dobrovolníků. Vztah mentora a jeho chráněnce má vždy ve své podstatě nějaký výchovný prvek.

Některé toerie z oblasti filosofie výchovy nebo pedagogické psychologie uvažují o výchovných přístupech pomocí konstrukce sítě dilematických, rozporných pozic k pojetí výchovy. V následujícím textu vybíráme a představujeme pojetí dilemat ve výchově od dvou autorů: Jana Pelikána (2002) a Stanislava Štecha (1998)

Pelikán (2002) ve svém pojetí opírá o interpretaci díla německého filosofa a pedagoga Eugena Finka. Právě od Finka si Pelikán půjčuje formulaci a výčet nejzávažnějších výchovných antinomií (protikladů, rozporů):

První antinomií je *oscilace mezi výchovou jako pomocí a výchovou jako manipulací*. Otevírá se zde „věčná“ otázka, do jaké míry a zda vůbec má vychovatel právo vnučovat své pojetí hodnot, postojů, ale i života jako takového někomu jinému (a to i za předpokladu, že vychovatelovy hodnoty odrážejí obecně přijaté principy dobra, spravedlnosti, pravdy apod.) Výchova na jednu stranu usiluje o to, aby děti nové generace byly lepší než příslušníci generace současné, ale zároveň jsou děti vedeny k uznávání a respektu vůči principům, které vyrůstají ze reality blízké současnému vychovateli.

Druhou antinomií je *moc a bezmoc vychovatele*. Rozpor mezi mocí a bezmocí je důsledkem faktu, že vychovatelé (mentori, učitelé atp.) ve svém výchovném přístupu často vychází ze svých životních zkušeností. Ty jsou ale pro jeho chráněnce svým způsobem nedostupné, nepřenositelné, mohou být vždy jen vychovatelem zprostředkované. Moc vychovatele ovšem spočívá právě v tom, že on může být jediným zdrojem zkušenosti, které dítěti (dosud) není dostupná přímo. Ve skutečnosti vychovatel určitým způsobem formuje představy svého chráněnce o světě, má moc výběru pro oblasti, témata, hodnoty informace..., které bude svému chráněnci zprostředkovávat. Vedle moci ovšem záhy nastupuje bezmocnost, která je projevem odlišností ve světě vychovatele a dítěte. Zkušenosti, které dětem předáváme, vždy vychází z naší životní situace, z jedinečných okolností a souvislostí, v nichž se naše poznání utvářelo. To ale může být velmi vzdálené od reality, v níž životní zkušenost získávají naše děti. Snaha dospělého předat něco ze své zkušenosti, zprostředkovat důležitá poznání je tak mnohdy vnímána jako zbytečné poučování, kterému ej třeba se vyhnout... .

Třetí antinomií je „*skutečnost, že výchova nemá konce a i vychovatel je vychováván*. V této antinomii se objevuje apel na nutnost neutuchajícího úsilí vychovatele v oblasti osobnostního zrání a růstu. Otevíráme zde i otázku, zda je lepším a úspěšnějším vychovatelem člověk zralý, zkušený, s hotovým názorem na svět, nebo člověk, který si dokáže s dětmi hrát, strhnout je a „zapálit“, i když sám se bude jistě ještě hodně vyvíjet a měnit (Pelikán, 2002: 19). Pelikán se domnívá, že tyto dva zdánlivě protikladné aspekty se vzájemně nevylučují a v reálném životě lze vidět fungování obou aspektů dohromady. Navíc obě charakteristiky vychovatele mohou slavit úspěch. Proto je tato antinomie ve výchovném vztahu komplementární. Nenajdeme jí v podobě jednoho nebo druhého pólu, ale obě strany antinomie mohou být ve vztahu pozorovány současně. V praxi profesionálního mentoringu je ovšem tento rozpor velice živým tématem, které jistě výrazně ovlivňuje výběr dobrovolníků pro práci v mentoringových programech. ..

Čtvrtou antinomií popisuje Pelikán (tamtéž) jako *napětí mezi obecným, pro všechny společným nárokem kultury a jedinečnou individualitou vychovávaného*. Hovoříme zde o apelu na potřeby výchovy k autenticitě se současným udržením a zachováním klíčových momentů procesu socializace osobnosti dítěte. Příliš velká individualita a odlišnost dítěte jej často vyřazuje z kolektivu jeho vrstevníků. Na druhou stranu ani velká konformita a přílišná ochota podřizovat se vlivu vrstevníků bez kritického nadhledu není žádoucím stavem. Z

konformních jedinců se snadno stávají snadné oběti nejrůznějších, třeba i sociálně-patologických dětských part.

Poslední Pelikánovou antinomií je problém *možností a mezí výchovy* samé. Jedná se tématizaci věčného sporu o významu vrozených dispozic oproti vlivu prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, na výchovu a socializaci jedince. Dle Pelikána jsou vrozené genetické predispozice důležité, ale ne zcela určující další vývoj dítěte

„Nelze odhlédnout od vlivu genotypu na jeho vývoj. Genotyp ale určuje jen základní směr dalšího vývoje, jeho možnosti, potence a snad i limity. Prostředí a výchova však mohou výrazně ovlivnit, jak se vyvine konkrétní jedinec, jaké bude jeho chování, vycházející ze základních postojů k sobě, ke svému okolí, ke světu.“ (tamtéž, s. 30)... výchova zde nachází svůj prostor, který sice není bezbřehý, ale při znalosti mantinelů, v nichž se pohybuje, může být účinná a pro vývoj každého jedince prospěšná a stimulující (tamtéž, s.35).

DILEMATA VÝCHOVNÉHO VZTAHU PODLE ŠTECHA

Významný současný český psycholog Stanislav Štech ve své stati z roku 1998 upozorňuje na dilemata a ambivalence výchovného vztahu, se kterými se musí při své práci vyrovnávat učitelé. V mnoha ohledech je situace učitele a mentora ve vztahu k dítěti blízká, i když zároveň existují výrazné prvky obou vtaů, které učitele a mentory rozdělují. my budeme vycházet z předpokladu, že mentor, stejně jako učitel, vytváří s dítětem nějakou formu více či méně blízkého vztahu a proto dilemata popsána ve vztazích učitel- žák mohou být inspirativní a platná i pro vztah mentora a jeho chráněnce. . u s dítětem, převést i na mentorský vztah a dilemata mentorů, které musí ve vztahu vybalancovat. Štech ve své práci hovoří výhradně o vztahu učitel – žák. My jeho dilemata aplikujeme pro vztah mentor-chráněnce, proto také budeme v dalším textu užívat označení aktérů tohoto vztahu. Dilemata týkající individuálního mentorského vztahu, definuje a popisuje Štech (1998) následovně:

První dilema, které Štech zmiňuje je dilema *jistoty či nejistoty přijetí dítětem*. Jedná o je dominantní rozporný pocit, který vztah s dítětem v mentorovi vyvolává. Každý mentor určitě projevuje snahu být dítětem přijat. Tedy být přijat tím, komu dává svou náklonnost a zájem tolik a upřímně najevo. Právě proto potřebuje zpětné ujištění, že se „nerozdává“ zbytečně, že je tato jeho vstřícnost akceptována. Uvedená snaha totiž podle Štecha tvoří základní předpoklad pedagogického působení vůbec. Nad druhou stranu je jasné, že není možné být přijat každým dítětem. Nezvládne-li mentor vypjatou situaci, dítě se může stát jeho zrcadlem

a zvýraznit směšnost jeho snahy o uzavření vzájemné afektivní spojenectví s dítětem. Dobrovolník tak často osciluje mezi snahou o emoční přijetí a strachem z odmítnutí.

Dilema udržení distance (odstupu) či blízkosti vůči dítěti je velice významnou ambivalencí ve vztahu mentora k dítěti. „Vzdálenost“ mentora a dítěte je dána především základní asymetrií jejich vztahu: rozdíly ve věku, odlišné zkušenosti, rodinného zázemí, jiné znalosti odlišné společenské postavení mentora (například i to, že na činnost mentora dohlíží supervizor a koordinátor mentoringového programu). Vztah dobrovolníka a dítěte není díky základnímu apelu na vytváření přátelského přístupu dobrovolníků k dětem neosobní, ale někdy věk a odlišné zkušenosti obou aktérů vztahu brání sblížení dvojice. Mentor by se měl v průběhu své odborné přípravy naučit vytvářet aktivně podmínky a prostor pro udržování dostatečného odstupu od dítěte i jeho rodiny. Měl by vždy zůstat v roli kamaráda-průvodce-pomocníka dítěte. Na druhou stranu může být formální a institucionalizovaná základ vztahu dobrovolníka a dítěte překážkou pro uspokojivý rozvoj jejich vztahu. Pro mentory, kteří dělají svoji práci rádi a se zájmem, bude vždy nějakým způsobem oscilace mezi přáním přiblížit se a porozumět dítěti a nutností udržet ve vztahu jistou míru formality živým tématem. Supervizní setkání, která pro své dobrovolníky připraví profesionálové mentoringových programů by měla vytvářet prostor pro zpracování tohoto dilematu. Zkušenosti mentoringu přece ukazují, že efektivní a prospěšné mentoringové vztahy dokáží fungovat s formálním zázemím jako přátelské a pomáhající se všemi atributy neformálních osobních vztahů..

Dilema *autonomie versus závislost* na vychovateli rozkrývá zvláštní situaci mentora ve vztahu k jeho chráněnci: pokud má mentor vytvářet podmínky pro osamostatnění dítěte, jeho autonomii, musí se (mít odvahu?) o tuto ještě neexistující autonomii dítěte opírat. Podle Štecha (tamtéž) nelze dosáhnout autonomie dítěte zkratkovitě, ale jen s využitím blízkosti vztahu mentora a dítěte a důvěry v tomto vztahu. V důvěrném vztahu se začne dítě stávat závislým a neautonomním a hrozí tak riziko, že se tato situace stane trvalou. Záleží pak na každém individuálním vztahu, do jaké míry bude např. mentor schopen udržet si od dítěte odstup nebo zda ho na sobě učiní trvale závislým. I mentor se do jisté míry stává závislým na vztahu s dítětem. Je třeba si uvědomit, že každý mentorský vztah je pro mentora v podstatě obrovskou intelektuální a emoční investicí a systémem, který neumožňuje nechat jednoho z aktérů vztahu na „neutrální“ půdě.

Ambivalentní pocity dobrovolníků se mohou někdy objevovat jako důsledek nejasně stanovené role dobrovolníka. Dobrovolník sám musí nalézt dovednosti, které mu ve vztahu

k dítěti fungují, musí se naučit poznávat potřeby dítěte a hledat efektivní cesty jejich naplnění. Měl by se ale také naučit – a to velice brzy – dávat vztahu určité hranice, které budou umožňovat podporu a pomoc dítěti bez překročení kompetencí dobrovolníka. Dobrovolník při tom nemá žádný jasný návod, jak postupovat, ani jistotu, že se zachoval v určité situaci správně. Jedinou oporou mohou být kvalitně připravené supervize, které pomohou aktivní (přítomná) dilemata rozpoznávat, pojmenovávat a zvládat. Možná trochu znejistující může být pipomínka, že to, co řeší dobrovolník v jednom mentorském vztahu, nemusí být vůbec aktuální a funkční ve vztahu jiném. Opět se zde dostáváme k významu kvalitní supervize dobrovolníků.

RIZIKA MENTORINGU

Rizika formálního mentoringu spočívají v samotném charakteru formálního přátelského vztahu. Přesto, že formální mentorské vztahy mají za cíl nahrazovat přirozený mentoring, jsou vytvářené umělým způsobem prostřednictvím třetí strany, mentoringového programu. Tento fakt sám o sobě představuje riziko neúspěchu vytvoření kvalitního přátelského mentoringu. Mentoringový program proto musí být profesionálně veden na základě odborných poznatků o principech mentoringu. Existuje například několik faktorů, které zvyšují pravděpodobnost předčasného ukončení vztahů (Grossman, Rhodes, 2002): věk dospívajících je jedním z nich. Dospívající ve středním věku adolescence (přibližně 15-19 let) ukončí vztah předčasně s větší pravděpodobností než mladší děti a dospívající. Mentoring také nejlépe funguje pro děti a dospívající ze znevýhodněného prostředí, ale bez závažných osobních problémů. Dospívající se zkušeností s týráním či zneužíváním, nebo dospívající s problémy s oblastí duševního zdraví s větší pravděpodobností než děti a dospívající z chudších rodin ukončí formální mentorský vztah předčasně. Také mentoři, kteří jsou svobodní pravděpodobněji vytrvají ve vztahu déle než ti, kteří mají vlastní rodinu s malými dětmi. Mentoři s rodinou se častěji potýkají s nedostatkem času.

Efektivní praxi mentoringových programů budeme diskutovat níže (viz také Zimmerman, 2005). Nyní se zaměříme na identifikaci důvodů, proč ne všechny formální mentorské vztahy bývají úspěšné a jaké jsou důvody jejich předčasného rozpadu.

Podle Eby et al. (2005) jsou jednou z hlavních příčin problémů s vytrváním mentorského vztahu rozdíl očekávání na počátku vztahu *a reality prvních kontaktů ve vztahu: a to na straně mentora i menteeho*. Někteří mentoři musí budování vztahu s dítětem obětovat více úsilí, než

na počátku vztahu předpokládali, což pochopitelně může vyvolávat nespokojenost se vztahem, obavy o jeho pokračování a riziko jeho předčasného ukončení (Rhodes, 2002).

Zimmerman s kolegy (2005) upozorňují na problém samotné podstaty formálního mentoringu a rizik, které z něj pro trvání vztahu vyplývají. Přirozený mentoring bývá častěji iniciován ze strany dítěte či dospívajícího, kteří mají dostatečnou sebedůvěru a komunikační dovednosti k tomu, aby dospělého oslovili a angažovali jej do společného vztahu. Na rozdíl od přirozených vztahů typické děti a dospívající v mentoringovém programu nejenomže obvykle nemají dostatečně rozvinuté komunikační schopnosti k navázání vztahu, ale potřebují právě tyto schopnosti ve vztahu s mentorem teprve rozvinout. Výsledkem může být *velký tlak na mentora a na jeho schopnosti zvládat dítě a vybudovat s ním kvalitní vztah*. Nadměrné požadavky mentora ve vztahu mohou být v rozporu s jeho původním očekáváním vůči roli mentora. Jak bylo zdůrazněno výše, mentoři hrají klíčovou roli při vytváření blízkého důvěrného pouta ve vztahu s dítětem. Musí při tom porozumět potřebám dítěte či dospívajícího, i příčinám obtíží, které při budování vztahu s dítětem pravděpodobně zažije. Pro některé mentory mohou být tyto požadavky na zvládnutí jejich role příliš náročné a mají tendenci vztah ukončit předčasně nebo okamžitě po uplynutí povinné doby jeho trvání bez výraznějších přínosů pro dítě. V těchto případech opět hraje významnou roli profesionální vedení mentoringového programu. Profesionálové programu musí při zprostředkovávání vztahu zohledňovat očekávání mentora. Následná preveditelná supervize průběhu vztahů, která se odehrává po celou dobu jejich trvání je zdá se nejefektivnějším nástrojem podpory a pomoci (zejména) pro začínající mentory. (Zimmerman et al., 2005).

Také Spencerová (2007) ve své výzkumné studii zjistila, že *očekávání mentorů* a dětí jsou důležitá pro formu a průběh vývoje vztahu. V případě nenaplnění prvotních očekávání je vztah ohrožen předčasným ukončením. Z výzkumu také víme, že očekávání mentorů v počátcích vývoje vztahu určují i mentorův přístup ke vztahu a k dítěti obecně. Jsou-li tato očekávání nereálná, mohou být zdrojem rizik a potenciálního negativního vlivu mentora na dítě. Závěry Spencerové se shodují i s popsáním autoritativně-intencionálním typem vztahu, s předpisovým typem vztahu, resp. s povahou očekávání, s jakými mentoři tyto typy vztahů rozvíjejí (Brumovská, Málková, 2008, Morrow, Styles, 1995).

Spencerová (tamtéž), podobně jako Zimmerman s kolegy (tamtéž) zdůrazňují důležitost *komunikačních dovedností* mentorů. Pomocí terénního výzkumu oba autoři také identifikovali problémy, které mohou vznikat jako důsledek nedostatku těchto dovedností u mentorů. Mezi

komunikační dovednosti řadí uvedení autoři i schopnost respektovat rozdílné kulturní a sociální zázemí dítěte a jeho rodiny. Profesionální zázemí mentoringového programu by mělo cílit při přípravě mentorů i na význam předávání informací o kulturně a sociálně odlišných skupinách, z nichž se rekrutují klienti konkrétního mentoringového programu.

Obvyklým problémem formálního mentoringu je i *nevhodné vytvoření dvojice a vzájemná nesympatie* mentora a mentee od počátku vztahu. V tomto případě se jedná o jistou cestu k ukončení vztahu. Příčinou předčasného ukončení formálního mentorského vztahu může být také špatný první dojem. Jednoduše může chybět vzájemná sympatie a zájem o to, společný vztah dále rozvíjet. Překvapivě se jedná o poměrně častý problém: například v naší studii mentorských vztahů českého mentoringového programu Pět P 2 vztahy z 12 skončily předčasně díky vzájemné antipatii od počátku vztahu. To nás opět vede k upozornění na pečlivé kroky profesionálů mentoringových programů při výběru párů pro vztahy. Je důležité mentory i děti na začátku spojovat do vztahů s pečlivým uvážením jejich podobnosti v zájmech, předchozích zkušenostech, osobnostních rysech apod.

Fakt, že předčasně skončené vztahy mají zhoršující vliv na již existující problémy dětí zapojených do programu je v této souvislosti dalším vážným argumentem (Grossman, Rhodes, 2002, Rhodes, 2002, Eby et al. 2005, Brumovská, Málková, 2008).

Zimmerman a kolegové (2005) dále upozorňují na důležitost *angažovanosti mentora* i jeho svěřence ve vzájemném vztahu. Nedostatečná angažovanost ze strany mentora nebo dítěte bývá dalším zdrojem zklamání (Eby et al, 2005, Brumovská, Málková, 2008). Mentoři často vztah ukončují, protože nevidí dostatečnou zpětnou vazbu od dítěte a neví, zda je dítě ve vztahu s nimi spokojené a zda si ho váží (viz také dříve v textu Štechova dilemata výchovy: dilema přijetí či nepřijetí dítětem) . Obzvláště na počátku vztahu pociťují mentoři obavy, zda je jejich zvěřenec má rád, zda bude opěťovat jejich aktivitu a zájem. Mentor mohou vlivem této nejistoty pochybovat o svém přínosu pro menteeho, což pochopitelně vytváří ve vztahu nespokojenost a napětí. Je třeba si uvědomit, že mentorský vztah by měl poskytovat mentorům příležitosti k péči o druhého člověka (což je jedna ze základních funkcí sociálních vztahů). Bez pocitu naplnění této funkce se dostávají u mentorů pocity prázdnoty a nenaplněnosti smyslu jeho role (Weiss, 1973, viz výše).

Někdy může být mentor zklamán, faktem, že s ním dítě nesdílí důvěrné informace hned na začátku vztahu po několika prvních setkáních. Je třeba asi mentorů připomínat, že dítě se

potřebuje na vztah s nimi déle adaptovat. Na rozdíl od mentorů, kteří zpravidla vstupují do vztahu po období intenzivní přípravy, nemá dítě v programu prostor pro nějakou „přípravou“ fázi. Doporučuje se tedy, aby se mentoři zaměřovali na „dolování“ důvěrných informací od dítěte, ale na to, aby si společně s dítětem dokázal užívat legraci. Společná zábava vytváří pouto, které buduje důvěru vztahu. Důvěra dítěte se ve vztahu rozvíjí přibližně po jednom roce jeho trvání. Úkolem supervizita je pak monitorovat, zda , zda mentor vztah buduje požadovaným pozitivním způsobem.

Mezi další často uváděné důvody ukončení vztahu s dítětem patří i *obavy ze selhání ve vztahu* a *obavy z neschopnosti plnit ve vztahu dobře svou roli*. Pocit nekompetnosti na straně mentora zvyšuje riziko, že vztah bude ukončen předčasně v důsledku jeho nespokojenosti. Mentor se například může cítit nejistý při výběru aktivity pro náplň schůzek. Jindy si zase může připadat zahlcený informacemi, které se od dítěte dozvídá. Obzvlášť pokud se jedná o citlivé informace ohledně problémů dítěte, jeho rodiny apod. Mentor má pochopitelný pocit, že , že není kompetentní (není přece psycholog) aby poskytl dítěti v jeho situaci adekvátní podporu. V těchto případech sehrává významnou úlohu profesionální zázemí programu: 1. supervize je na místě užívat jako kontrolu vývoje vztahu i jako zdroj dobrých rad pro přípravu aktivit s dítětem. 2. supervize a úloha koordinátora programu. Koordinátor programu na základě informací od mentora posoudí, zda dítě není v ohrožení a popř. předá informace příslušným orgánům péče o dítě. Mentor každopádně potřebuje podporu supervizora pro zpracování náročného kontaktu s dítětem.

Dalším často uváděným důvodem předčasného ukončení vztahu ze strany mentora je *nedostatek času* (Rhodes, 2002, Grossman, Rhodes, 2001). *Velká vzdálenost bydliště* mentora a menteeho představuje pro mentora časovou zátěž a určitě bude komplikovat realizaci funkčního vztahu ve formálním mentoringu (Eby at al., 2005). Někteří autoři uvádí jako příčinu ukončení vztahu i *fyzické odloučení mentora a jeho chráněnce*, např. z důvodu stěhování nebo jiných významných změn v životě jednoho z aktérů vztahu (Eby at al, 2005).

Zásah ze strany rodiny dítěte stejně jako špatná podpora ze mentoringového programu jsou posledními nejčastěji zmiňovanými důvody předčasného ukončení mentorského vztahu (např. Spencer 2007). Pro mentory je například velice obtížné dobře naplňovat jejich úlohu a roli v mentoringovém programu, pokud není tato role koordinátory, trenéry nebo supervizory programu jasně a přesně definována. Neznalost principů mentoringu, úlohy mentora ve vztahu a hranic jeho působení může vést mentory k zavedení přístupu k dítěti, který je pro mentorský

vztah nežádoucí a pro dítě představuje riziko (Sipe, 2002, Coley, 2005, Brumovská, Málková, 2008, Grossman, Rhodes, 2001, Rhodes, 2002, Morrow, Styles, 1995).

Formální mentorský vztah je vždy pro mentory náročný, poněvadž vyžaduje výraznou osobní angažovanost, ochotu čelit nejistotě a obtížným situacím a odvahu hledat způsoby jak s lehkostí a optimismem konstatovat pozitivní zkušenost mezilidského vztahu pro mnohdy znevýhodněné děti dospívající. Je třeba uvědomit si, že tyto děti a dospívající, budou potřebovat více času adaptovat se v této pro ně nové sociální situaci. To pochopitelně oddaluje „viditelnost“ přínosů vztahu pro dítě. Mentor proto musí stavět své působení na dlouhodobém a pravidelném úsilí, které umožní ve vztahu vybudovat blízké pouto důvěry. Opakovaně v této souvislosti vracíme k významu instituce mentoringového programu. Působení odborníků, lektorů a supervizorů programu vždy významnou měrou ovlivňuje efektivitu i spokojenost mentorů. Což je zdá se nakonec nejefektivnější cesta nejen k předcházení rizikům a negativním výsledkům formálního mentoringu, ale i k budování pozitivních, prospěšných a funkčních vztahů mentorů a jejich chráněnců. Profesionalita mentoringového programu se vždy opírá o: silnou teorii, systém poznatků z výzkumu, zkušenosti z fungující praxe a o funkční systém hodnocení vlastní efektivity. Poznatky z oblasti efektivní praxe mentoringových programů a další faktory, které určují efektivitu formálního mentoringu budeme diskutovat v následující kapitole.

ETICKÉ ZÁSADY MENTORINGU

Tématizace etického přístupu v mentoringu je v současné době velice živou oblastí zájmu profesionálů i badatelů v oblasti mentoringu. Zásady etického přístupu v mentoringu se nejčastěji odvozují od znalosti vlastností, rizik a dilemat formálních mentoringových intervencí a vztahů. Tyto zásady by vždy měly být součástí tzv. „dobré praxe“ jednotlivých mentoringových programů. Rhodes, Liangová a Spencerová (2009) formulují pět základních etických zásad mentoringu pro děti a mládež. Inspirují se etikou pomáhajících profesí a přizpůsobují její zásady specifčnosti formálního mentorského vztahu.

1. **Princip propagování bezpečí a blaha dětí a dospívajících („prospěšnost a neškodlivost“):** Podle tohoto principu je zájem dítěte vždy na prvním místě. Mentor se má ve vztahu chovat tak, aby svým chováním prospíval dítěti a zprostředkoval mu přínosy mentorského vztahu. Pokud nemůže dosáhnout, na přínosy, musí usilovat o to, aby svým jednáním svého chráněnce

nepoškozoval. Mentor má zodpovědnost za své činy a jednání, které volí tak, aby byly dítěti prospěšné. Vyhýbá se činnostem a způsobům jednání, které by pro dítě mohly být potenciálně poškozující. Mentor nemá dítě (s ohledem na jeho životní situaci a zázemí) v aktivitách vystavovat nepřiměřeným rizikům a stresům. Princip prospěšnosti a neškodlivosti také morálně váže mentory i koordinátory k tomu, aby dětem nebylo nijak ublížováno ve smyslu využívání, zneužívání či sexuálního obtěžování. Jisté riziko představují i nezkušení mentoři nebo mentoři bez kompetencí pracovat s dětmi se znevýhodněním. Neřešená dilemata, která mentorský vztah aktivuje patří také k rizikům, která mohou ohrozit naplňování tohoto etického principu mentoringu. Každý mentoringový program si musí vytvořit funkční systém předcházení rizikům v praxi a jak zajistí naplňování etických zásad fungování mentoringu.

2. **Princip spolehlivosti a odpovědnosti mentora za vztah k dítěti.** Mentorský vztah vzniká na bázi důvěry a blízkého osobního vztahu. Vyžaduje proto spolehlivost a odpovědnost mentora vůči znevýhodněnému (a tím také více zranitelnému) dítěti. Jak už jsem zmiňovali, dlouhodobost, pravidelnost a předvídatelná přítomnost mentora v životě dítěte jsou faktory, které zprostředkovávají vývoj kvalitního vztahu. Program proto musí od počátku klást důraz na dostatečnou motivaci mentorů se v dobrovolném vztahu dlouhodobě a pravidelně angažovat, a dále podporovat jejich motivaci a spokojenost ve vztahu tak, aby se mentor stal stálým a významným zdrojem podpory pozitivního vývoje dítěte. Výcvik dobrovolníků pro práci v mentoringovém programu by proto měl informovat o vývojových fázích vztahu i o potenciálních dilematech a rizicích utváření vztahu se znevýhodněným dítětem nebo dospívajícím. Pokud je z jakéhokoliv důvodu na místě předčasné ukončení vztahu, musí být řízené ze strany mentoringového programu. Pro proces ukončení mají být mentoringovým programem stanovena jasná pravidla a postupy. To je významný krok v oblasti předcházení negativním pocitům dětí, dospívajících i mentorů z ukončení vztahu.
3. **Zásada jednání s prvky integrity mentora.** Povinností mentora je jednat s dítětem ohleduplně, otevřeně a upřímně o společných závazcích i o náplni vztahu (např. časové a finanční možnosti zvažovaných náplní schůzek,

sjednávání společných schůzek apod.). Mentor např. nemůže dítěti slibovat aktivity, pro které na schůzkách nemá prostor nebo prostředky je zrealizovat. Mentorský vztah může být, stejně jako jiné podobné mezilidské vztahy, zdrojem zklamání, nedorozumění, konfliktů a selhání v komunikaci. Úkolem mentora je vždy usilovat vyhnout se těmto pocitům – ať už na jeho straně nebo na straně dítěte. Mentoři by proto měli být sami zodpovědní za pravidelné plánování a uskutečňování schůzek, za komunikaci s dítětem a jeho rodinou. Mentoři by měli vyjadřovat svůj závazek vůči dítěti i svoji angažovanost ve vztahu pozorností, se kterou plánují a docházejí na společná setkání, a se kterou se snaží, aby setkání byla pro dítě prospěšná a zábavná. Mentor se má stát konzistentní postavou v životě dítěte. Mentor by se měl umět skloubit své časové možnosti i možnosti dítěte a při plánování schůzek a aktivit brát ohled na časové rozložení denních aktivit svého svěřence. Rušení schůzek, změna termínů schůzek či plánů na poslední chvíli mohou narušovat důvěru a blízkost dítěte k mentorovi a nepříspívají k dobrému vývoji kvalitního vztahu. Konflikty, které se mohou v mentorském vztahu vytvořit mezi dobrovolníkem a dítětem, popř. jeho rodinou, se má mentor společně s profesionálem programu pokusit vyřešit s ohledem na dobro a zájem dítěte. Mentoři mají osobní odpovědnost za vyhledání odborníka mentoringového programu v případě, že se jim tyto úkoly nedaří naplňovat. Mentor by se měl při komunikaci a dítětem a jeho rodinou vyvarovat vstupů do jakýchkoli interakcí, týkajících se finančních záležitostí dítěte a jeho rodiny. Mentor např. nemá financovat na schůzkách s dítětem aktivity, kterých se účastní spolu s dítětem účastní, ze svých finančních rezerv, ani nemůže finančně přispívat rodině dítěte, má-li pocit, že by tak mohl někomu prospět.

4. **Podpora rovnocenného a spravedlivého přístupu k dětem a dospívajícím.**

Příprava na naplnění této zásady by měla být součástí výcviku mentorů před zahájením jejich práce s dětmi. Zásada orientuje mentora ke schopnosti kriticky zhodnotit rozdíl mezi jeho zázemím a zázemím jeho chráněnce, ke schopnosti surčit které jeho zkušenosti, postoje, názory či dokonce předsudky by mohly být potenciálně poškozující pro dítě nebo zakládat konfliktní situace v interakci s rodinou dítěte. Mentor má být ohleduplný a mít pochopení pro situacídítěte a jeho rodiny: např. nevyjadřovat názory a postoje, které jsou

v přímém nesouladu s postoji a názory dítěte a jeho rodiny. Pochází-li mentor například z úplné rodiny a jeho chráněncem žije například pouze s matkou, nemá vyjadřovat nesympatie k rozvedeným rodinám nebo matkám-samoživitelkám apod.

5. **Respektování práv a důstojnosti dětí a dospívajících:** Mentor musí respektovat socio-kulturní zázemí a hodnoty rodiny, ze kterého dítě pochází. Musí umět vyhýbat se diskriminačnímu nebo manipulativnímu chování, které by mohlo vycházet ze systému jeho hodnot a postojů. Mentor přichází do života dítěte, aby mu zprostředkoval a umožnil nové příležitosti a aby podpořil klady a silné stránky jeho osobnosti a původního zázemí. Není tedy žádným „spasitelem“, který by měl dítě „pozvednout do lepšího světa“. Naopak, mentor má podporovat pozitivní vývoj dítěte, posilovat jej v rozvoji jeho kulturní identity, podporovat jeho samostatnost a samostatné rozhodování. Mentor dítě vždy podporuje, nikdy jen nemá usilovat měnit. Patá etická zásada se také dotýká otázky důvěrnosti a mlčenlivosti. Mentoři nesmí zapomínat, že některé důvěrné informace, které se od svých dětí dozvídají jsou povinni sdělit rodičům dítěte či koordinátorům programu – i proti vůli dítěte. Někdy rodiče mohou naopak sdělit mentorovi důvěrné informace o dítěti, které samo dítě neví. Mentor může mít -bez znalosti širších souvislostí - pocit, že takové jednání není vůči dítěti otevřené a upřímné. Každopádně mentoři musí umět rozpoznat, která důvěrná sdělení jsou povinni ohlásit profesionálům programu pro zachování bezpečí a ochrany dětí a dospívajících a která sdělení nepatří osobám mimo jejich vztah s dítětem. Tato otázka je v praxi vždy složitá a její řešení mívá různé podoby podle povahy konkrétní situace. Profesionálové mentoringového programu si ale mají být otázky důvěrnosti a mlčenlivosti vědomi a program má mít vypracovaný detailní plán, jak v oblasti důvěrných sdělení a práv dítěte postupovat.

DOBŘÁ PRAXE FORMÁLNÍHO MENTORINGOVÉHO PROGRAMU

Formální mentoring přináší benefity pro děti a dospívající, ale jen za určitých podmínek, které pro dosažení efektivity musí být naplněny. V praxi mentoringového programu je nezbytné naplnit následující strukturu programu:

Každý program si především musí jasně stanovit své **poslání a cíle**. Program má být při tom založen na poznacích o resilienci dětí a dospívajících a na principech pozitivního vývoje dětí a dospívajících. Program se musí vyvarovat kontroverzního deficitního přístupu k dětem a naopak využívat přístup, podporující silné stránky a talenty dětí a dospívajících.

Design programu: Profesionálové budoucího mentoringového programu by se nejprve měli rozhodnout, jestli založí mentoringový program s využitím dobrovolníků jako doplňkové služby stávajících služeb organizace, nebo jestli se rozhodnou založit samostatný dobrovolnický mentoringový program pro děti a dospívající. Na začátku se také rozhoduje, zda program bude působit v komunitě či na předem daném místě (klubovna, nízkoprahový klub, chráněná kavárna apod.) a jakou formu bude mít mentorský vztah (individuální nebo skupinový, orientovaný na vztah nebo na naplnění cíle klienta).

Cílová skupina dětí a dospívajících: Profesionálové musí stanovit cílovou skupinu dětí a dospívajících a potřeby, které má mentoringový program u cílové skupiny naplňovat. Profesionálové musí v této fázi kontaktovat školy, instituce sociálních služeb a další pracovišti, odkud se budou jehobudoucí klienti rekrutovat.

Cílová skupina dobrovolníků: Profesionálové potřebují zmapovat možnosti okolí programu a určit, odkud se budou *rekrutovat budoucí dobrovolní mentoři*. Mentory se mohou stát lidé, kterým dobrovolnictví přináší osobní výhody(např. studenti nebo občané, kteří mají více času, který mohou věnovat dobrovolné činnosti s dětmi - starší lidé a senioři, maminky na mateřské dovolené, nebo nezaměstnaní). Dobrovolné mentory je možné vybírat také z řad firemních zaměstnanců s apelem na naplňování tzv. sociální odpovědnosti firem a korporací (Corporate Social Responsibility), která může být součástí vnitřní filosofie firem a v jejím rámci se zaměstnanci mohou stát aktivními aktéry veřejně prospěšných činností, například dobrovolnictví.

Ideální podoba vztahu a role mentora: Program by měl zmapovat potřeby cílové skupiny dětí a dospívajících, určit náplň aktivit dvojic podle cílů a poslání programu a možností místa působení programu. Profesionálové musí předem jasně definovat cíle ideálního vztahu a roli, kterou má mentora ve vztahu naplňovat.

Zmapování potenciálních rizik a rizikový plán: Profesionálové předem analyzují potenciální rizika budoucího mentoringového programu a určí konkrétní kroky (plán), jak se rizikům vyvarovat a jak při vzniku rizika zasahovat. Velký důraz musí být kladen na tvorbu

systému opatření pro zachování bezpečnosti dětí a dospívajících. S tímto apelem probíhá výběr a výcvik dobrovolníků a jejich další vedení při jejich práci v mentorském vztahu.

Na základě naplnění předchozích kroků pak profesionálové programu typicky procházejí při implementaci programu následujícím procesem:

Výběr dětí a dospívajících mentoringového programu: Profesionálové programu kontaktují osoby, které pracují s cílovou skupinou programu (–tedy např. s dětmi a s rodiči dětí), podají informace o programu a jeho cílech dítěti a jeho zákonnému zástupci při osobní schůzce. V této fázi musí být jasné, jaké má program cíle, jak bude vypadat typický (tj. ke kterému směřujeme) vztah, jakou má mít v programu mentor roli a jaký přínos má mít vztah pro dítě. Koordinátor pojmenuje i nežádoucí varianty role mentora a působení rodiče v budoucím vztahu – a to v souladu s cíly programu a s rizikovým plánem. Koordinátor se dále ptá zákonného zástupce dítěte, jaká jsou očekávání a potřeby dítěte, případně rodiče. Děti i zákonní zástupci musí dobrovolně souhlasit s účastí v programu a mají rozumět jeho cílům, poslání a průběhu proto, aby budoucí zprostředkovaný vztah měl dobré počáteční podmínky pro svůj rozvoj.

Výběr dobrovolníků: Výběr dobrovolníků musí probíhat pod přísným dodržáním principu ochrany dětí a dospívajících, metodami, které eliminují riziko zapojení problematického dospělého do programu. Každý program musí mít svou strategii, jak se vyhnout angažování potenciálně ohrožujících mentorů. Obvykle se k eliminaci rizikových dospělých využívají předběžné rozhovory s koordinátorem následované psychologickými testy osobnosti a pohovorem se supervizorem programu, častým požadavkem je doklad výpisu z rejstříku trestů. Mentori prochází podobně jako rodiče a děti předběžným pohovorem s koordinátorem, kde jsou informováni o cílech a poslání programu, o své budoucí roli, o principech a zásadách fungování programu (např. požadavek na pravidelnost a dlouhodobost budoucí účasti mentorů ve vztahu apod).

Výcvik dobrovolníků: Role dobrovolníka musí být programem jasně stanovená, definovaná a specifikovaná. Program definuje příklad role mentora, které jsou očekávané a požadované ve vztahu s dítětem, ale i také uvádí příklady negativních rolí mentorů, kterým je potřeba se vyhnout. Profesionálové programu si musí být vědomi principů mentorského vztahu i původních myšlenek, ze kterých mentoringová intervence a její cíle a poslání vycházejí. Školení o principech kvality mentoringu, ale i o jeho rizicích a nežádoucích

podobách role mentora je dalším významným krokem přípravy mentorů na práci s dětmi. Mentor pro vytváření blízkého důvěrného citového pouta s dítětem klíčovou postavou. Domníváme se proto, že velmi důležitou součástí přípravy mentorů na jejich úlohu v mentoringových programech představují příležitosti k aktivnímu studiu s teoretických poznatků o fungování mentoringových vztahů, o roli mentorů v tomto vztahu a o jejich možnostech. Budování žádoucí představy a pojetí role mentora ve fázi přípravy na realizaci mentoringového vztahu je velmi důležitý moment, který nelze podceňovat. Štech (1998: 176) -i když ve zcela jiných souvislostech- k tomuto tématu poznamenává: „*ambivalentní pocity vychovatele mohou vycházet také z toho, že jeho role není jasně stanovena. Vychovatel musí sám nalézt své kompetence ve vztahu k dítěti, identifikovat jeho potřeby a pokusit se je naplnit. Musí také vztah a přístup k dítěti vymezit tak, aby dítěti pomohl a jeho kompetence při tom nebyly překročeny. Vychovatel při tom nemá žádný jasný návod, jak postupovat, ani jistotu, že se zachoval v určité situaci správně.*“ Tento fakt platí speciálně u vztahu, který v naší studii nazýváme „vztah zaměřený na dítě s nespokojeností mentora“.

Koordinátoři programu by měli předem jasně specifikovat *roli mentora* ve vztahu k dítěti s důrazem na význam budování významných charakteristik funkčního mentoringového vztahu (vzájemnost, angažovanost mentora, zaujetí rovnocenně-přátelského přístupu k dítěti a budování oboustranně uspokojivého vztahu...). Domníváme se, že by bylo velmi přínosné v reálných situacích (kasuistiky mentoringových vztahů) ukazovat a vysvětlovat klíčové charakteristiky mentoringových vztahů, o kterých víme, že jsou předpokladem rozvoje kvalitního mentoringového programu. Podobně smysluplná by jistě byla promyšlená práce s kasuistikami rizikových či problémových vztahů, kde by se mělo pracovat na zdůraznění mechanismů, které k nefunkčnosti nebo selhání vztahu mohou přispívat. Mentor má být školen tak, aby před zahájením vztahu neměl nereálná očekávání vůči mentoringu, aby chápal svou roli pozitivně a byl si vědom i rizik špatného přístupu k dítěti.

Do výcviku mentorů se také často zařazují témata jako je sociální ochrana dětí, komunikace s dítětem, nácvik reakcí v krizových situacích atd. podle potřeb a cílů programu.

Sestavování dvojic na základě společných rysů: Dvojice mentora a dítěte má vznikat na základě podobnosti. Podobnost může spočívat v podobných zkušenostech, vlastnostech, zájmech apod. Při sestavování dvojic by se mělo zohlednit očekávání dobrovolníka, hlavním kritériem ale je očekávání a potřeby dítěte a jeho rodiny.

Další průběžné vzdělávání dobrovolníků: Průběžné vzdělávání dobrovolníků zvyšuje pocit kompetence a sebejistoty v roli mentora, a je žádoucí pro prohlubování kvality vztahu, ale i zdrojem spokojenosti mentorů, kteří další vzdělávání mohou vnímat jako osobní přínos mentoringu.

Strukturované aktivity programu: pro vývoj jednotlivých vztahů řízených konkrétním programem je velmi přínosné, pokud program jednou za určitou dobu (např. jednou za měsíc) pořádá společné aktivity pro mentory a děti. Tyto události jsou dobrou příležitostí pro společné zážitky a prohloubení kvality vztahu. Může se jednat např. o sobotní výlet dvojic programu do přírody, na nějakou blízkou památku, piknik či grilování, uspořádání spotovního utkání nebo dne apod.

Supervize dvojic a kontakt s rodiči dítěte: Supervize znamená pravidelný kontakt profesionálů programu s dobrovolníky, dětmi a jejich rodiči. Má funkci 1. kontrolní, tj. zjišťuje, jak vztah dobrovolníka a dítěte probíhá a jaká je spokojenost všech účastníků; 2. preventivní, tj. sleduje vývoj vztahu podle principů kvality a efektivity a v případě špatného směřování umožňuje profesionálům programu do vztahu zasáhnout; 3. intervenční, tj. profesionálové programu zasahují v případě problémů vztahu nebo v případě odhalení problémů týkajících se sociálně-právní ochrany dítěte; 4. podpůrnou, tj. je nástrojem podpory a povzbuzování dobrovolníka v jeho úsilí ve vztahu s dítětem. Supervize je významným a důležitým nástrojem programu pro vedení mentorských vztahů směrem k dosažení jejich kvality. Profesionálové programu pomocí supervizí pravidelně kontrolují vývoj vztahu a jeho rysů a mohou včas zasáhnout v případě, že se vztah neubírá správným směrem. Pro fázi počínajících vztahů a jejich realizace se zdá být klíčová podpora a pomoc supervizora, který povede mentora cestou „balancování a opracovávání“ vztahu s dítětem do podoby „zdravého“ a bezpečného přístupu k dítěti.

Stanovení dohody o pravidelnosti a dlouhodobosti mentorského vztahu: Mentoringový program uzavírá s jeho účastníky dohodu o dlouhodobé a pravidelné účasti v mentorském vztahu. Dohoda se podepisuje s rodiči dítěte s jeho souhlasem, a s mentorem. Program by měl od dobrovolníků a dětí očekávat účast v programu po dobu minimálně 12 měsíců v podobě pravidelného setkávání na schůzkách dvojic s frekvencí jedno odpoledne týdně. Dobrovolníci, děti i jejich rodiče souhlasí s tímto závazkem. Mentori mají navíc povinnost účastnit se pravidelných supervizí po dobu jejich působení v programu.

Účast rodičů v mentoringovém programu: zvyšuje jeho efektivitu a předchází riziko negativní intervence rodiče ve vztahu jeho dítěte s mentorem. Rodiče dětí by měli mít pocit, že vědí, co se ve vztahu jejich dítěte s mentorem odehrává, důvěřovat mentorovi, a být informováni o všech důležitých událostech vztahu i programu. Profesionálové programu mají s rodiči pravidelně komunikovat, informovat je a dát jim tak pocit toho, že nejsou z programu a ze vztahu jeho dítěte s mentorem vyřazeni.

Evaluace a monitorování implementace programu: každý mentoringový program by měl usilovat o zajištění pravidelné a nezávislé evaluace jeho fungování a efektivity. Evaluace stupně dosažené kvality vztahů, počtu kvalitních vztahů apod. Přínosy mentoringu pro děti by se měly spolu s dodržováním zásad kvality v profesionální praxi programu stát hlavními tématy. Kvalitní profesionální praxe dodržuje výše zmíněné strukturální body mentoringové intervence, provádí a dohlíží nad dosahováním kvality mentorských vztahů. Výsledky evaluace pak mají být zapracovány do praxe programu tak, aby bylo dosahováno potenciálu rozvoje programu v jeho efektivitě a kvalitě.

V českém prostředí dosud není v oblasti sociálních služeb obvyklé systematicky a cíleně využívat výzkum k formulaci poznatků o tzv. „dobré praxi“. Nezávislá a kvalitní evaluace programů by se ovšem měla stát jednou ze součástí obvyklé praxe programů a přispívat k vylepšování a zvyšování kvality jejich služeb. Doufáme, že naše publikace alespoň trochu přispěje k podpoře rozvoje spolupráce výzkumných či akademických institucí a tvůrců mentoringových programů.

DOBŘÁ PRAXE MENTORINGU PRO PRÁCI S MENTORY

V předcházejících kapitolách jsme vyzvětlili, že ne všichni mentoři jsou v přístupu k dětem a při rozvíjení mentorského vztahu úspěšní.

Rozdíly mezi mentory a jejich efektivními a neefektivními přístupy jsme podrobně uvedli v předcházejících kapitolách. Podrobně jsme popsali i důležité vztahové rysy, které k rozvoji kvality vedou a jsou jejími prediktory: angažovanost, vzájemnost, respekt, autenticita, zábavnost a uvolněnost ve vztahu. Dlouhodobost a pravidelnost vztahu jsou další důležité objektivní faktory, které jsou k rozvoji kvalitních vztahů nezbytné. Diskutovali jsme i rizika a dilemata formálního mentoringu, která z jeho povahy vyplývají. Profesionálové programu si musí být v kvalitní a efektivní praxi mentoringu vědomi těchto principů a musí umět pracovat s jejich znalostí při vedení a supervizi vztahů. Musí umět rozpoznat kvalitu

dosavadního vývoje vztahu a přístupu mentora v něm a umět efektivně zasáhnout tak, aby kvalita vztahu byla naplněna v co největším možném počtu formálních mentorských vztahů. Důraz na dosahování kvality ve vztazích podle popsaných principů je pro efektivní praxi formálního mentoringu klíčový. Znaky neefektivních mentorů jsme podobně uvedli výše. Každý profesionál mentoringového programu si může z předchozích kapitol sestavit profily neefektivních mentora, jejich přístupu a charakteristiky vztahů, které vytváří. Na tomto místě bychom znovu chtěli zdůraznit profil *ideálního mentora*, který by se měl být cílem všech mentoringových programů:

Ideální mentor je člověk, který má nějakou předchozí zkušenost v práci s cílovou skupinou programu. Má dobré komunikační a interpersonální dovednosti, umí navázat komunikaci s dítětem, vyladěnou jeho vývojovému stadiu. Mentor rozumí významu zábavy a společných zážitků s dítětem, které pomáhají budovat jejich vzájemný vztah, a klade proto na zábavu ve společných aktivitách důraz. Mentor umí dítěti naslouchat a bere v úvahu jeho přání a představy. Neodsuzuje, ale naopak respektuje původní zázemí dítěte a jeho rodiny spolu s hodnotami, které rodina uznává. Mentor je empatický, ve vztahu osobně angažovaný a má zájem na pozitivním rozvoji dítěte, který usiluje podporovat. Je přístup k dítěti konzistentní a spolehlivý, funguje v životě dítěte jako pevný opěrný bod. Je trpělivý, umí vyhledat znamení spokojenosti dítěte a sám je ve vztahu spokojený. Je tak úspěšný v budování blízkého vztahu, zaměřeného na rozvoj společných zážitků, na odreagování dítěte od běžného denního stresu a na podporu pozitivního rozvoje jeho schopností a dovedností.

ZÁVĚR: PERSPEKTIVY MENTORINGU V ČESKÉ REPUBLICĚ

V České republice lze principy mentoringu využít formálně jako službu pro rodiny s dětmi pro doplnění stávajících sociálních služeb nebo v podobě založení nového samostatného mentoringového programu. Budoucí programy se mohou inspirovat již existujícími programy v oblasti sociálních služeb, které principy mentoringu již dnes využívají a jejichž příklady jsme uváděly v naší publikaci. S využitím rámce zákona o dobrovolnictví, zákona o sociálních službách a v souladu se zásadami dobré praxe mentoringu ze zahraničí i českého prostředí lze tak na podkladě teoretických východisek a principů mentoringu zakládat nové programy, které budou přispívat k prevenci a zmírnění rizik prostředí, v němž současná generace mládeží vyrůstá, a k podpoře jejich pozitivního vývoje v období dospívání.

Principy mentoringu lze neformálně využít při práci s dětmi a dospívajícími i v rámci praxe formálního a neformálního vzdělávání. Za nejvýznamnější prostředí z hlediska potenciálu vzniku nových přirozených mentorských vztahů je v literatuře označována škola a prostředí volnočasových aktivit (Karcher et al., 2006). Zájmové a volnočasové organizace, jsou místem, kde se mohou přirozeně formovat mentorské vztahy v mnoha podobách. Principy mentoringu má proto určitě význam použít jako vodítko pro podporu rozvoje vztahů volnočasových pedagogů s jejich svěřenci. Vedoucí kroužků a skupin orientovaných na zájmové aktivity dětí mají obrovský potenciál stát se v životě dítěte významným dospělým. Možnosti učitele jsou v tomto ohledu stížené tradičním pojetím jeho role spojené s nárokem vytvářet s žáky formální neosobní vztah. Zcela jistě je ale vytvoření přátelského vztahu s učitelem možné, obzvláště, pokud se škola nebo přímo učitelé snaží vytvářet příležitosti pro kontakty a společné zážitky mimo čas vyučování (volnočasové aktivity vedené učiteli, dlouhodobé projekty spojující učitele a žáky ke společnému cíli apod).

Principy přirozeného mentoringu lze cíleně využít v dobrovolnických programech, Dobrovolnické programy obsahují ve větší či menší míře prvky neformálního mentoringu resp. neformálního a informálního vzdělávání. Například interakce dobrovolníků ve skupině dospívajících, kteří spolupracují na projektu v rámci programu „Make a Connection“ produkují přínosy mentoringu jako je pozitivní rozvoj dětí a dospívajících, aktivní spolupráce, rozvoj kompetencí a dovedností, sociální kapitál, získání zdrojů sociální podpory apod. Dobrovolnictví středoškoláků – „Rychlá rota“ zase propaguje spolupráci a aktivní participaci dospívajících. Dobrovolnictví v zařízeních pro seniory má především potenciál rozvíjet mezigenerační mentoring. V rámci těchto forem dobrovolnictví se tedy může jednat v souladu s cíly programu o dobrovolnické mentoringové programy, zaměřené na splnění nějakého cíle, který se má prostřednictvím různých forem mentoringu naplnit. Pro dobrovolníky jsou tyto programy nástrojem přirozeného sbírání životních zkušeností a postupného zžívání se se rolí dospělého, kterou takto mohou postupně „ochutnávat“ a konfrontovat své zkušenosti s dalšími dobrovolníky ve skupině (nebo i např. se seniory). Dobrovolnictví jako forma neformálního vzdělávání a pozitivního vývoje dospívajících proto může být založeno na principech neformálního mentoringu, který se stane výchozím principem přípravy dobrovolníků programu. Dobrovolnictví je dostupné nejen studentům humanitních oborů, ale všem mladým dospělým, kteří mají chuť se do těchto profesionálně vedených mentoringových programů jako dobrovolníci zapojit (Brumovská, Málková, 2008).

Dosavadní zkušenosti z mentoringových programů, zejména z programu Pět P, ukazují, že pokud při jejich implementaci respektujeme principy mentoringu, poznatky z výzkumu funkční praxe mentoringu a s nimi související metody managementu práce s dobrovolníky, jsou mentoringové programy velmi efektivním nástrojem neformální výchovy dětí a dospívajících. Budoucnost rozvoje mentoringu v České republice se musí odvíjet od rozšíření informací o mentoringu mezi profesionály sociální práce, sociální a volnočasové pedagogiky a především od aktivní podpory mentoringu - ať už ve formě zakládání nových mentoringových programů, které doplňují stávající sociální služby pro rodiny s dětmi a komunitní práci s mladými lidmi v ohrožení sociálního vyloučení, nebo formou podporování rozvoje přirozeného mentoringu v oblasti neformálního vzdělávání a dobrovolnictví v různých volnočasových skupinách a aktivitách.

SEZNAM LITERATURY

1. Baldwin, G. (1986): *George Herbert Mead: An unifying theory for sociology*. SAGE Publishing, London, 1986
2. Bal, S., Crombez, G., Van Oost, P., Debourdeaudhuij, I. (2003): *The role of Social Support in Well-Being and Coping with Self-Reported Stressful Events in Adolescents*. *Child abuse and neglect* 27, pp. 1377-1395
3. Barrera, M. Jr., Bonds, D. D.: *Mentoring Relationships and Social Support* In: DuBois, D. L., Karcher, M. J. (Eds.): *Handbook of Youth Mentoring*. SAGE, London.
4. Bennets, Ch. (2003): *Mentoring youth: Trend and tradition*. *British journal of guidance and counselling*, 31, 1, 2003, pp. 63-74.
5. Benard, B., Marshall, K.: *Big Brothers Big Sisters Mentoring: The Power of Developmental Relationships*. National Resilience Resource Centre, university of Minnesota, Minneapolis.
6. Blinn-Pike L., Kuschel D., McDanielle A., Mingus S., Poole Mutti M. (1998): *The Process of Mentoring Pregnant Adolescents: An Explonatory Study*. *Family Relations* Vol. 47 (2): 119-127.
7. Blinn-Pike, L. (2007): *The benefits associated with youth mentoring* In: Allen, T. D., Eby, L. T. (Eds): *The blackwell handbook of youth mentoring: A multiple perspectives approach*. Blackwell, London, 2007.
8. Brady, B., O'Regan, C. (2009): *Meeting the challenge of doing an RCT evaluation of youth mentoring in Ireland: A journey of mixed methods*. *Journal of Mixed methods research*, Vol. 3 (3), July 2009.
9. Broussard, A. C., Mosley – Howard, S., Roychoudhury, A. (2006): *Using Youth Advocates for Mentoring At-Risk Students in Urban Settings*. *Children and Schools*, Vol. 28 (2), pp. 122-125.
10. Brumovská, T. (2003): *Analýza podoby a kvality mentorskeho vzťahu v sociálně-preventivním programu Pět P*. Bachelor thesis. Charles University, Prague, June 2003.
11. Brumovská, T. (2007): *Mentors as mediators and significant adults: The role of mentors and their influence in the Czech and Swedish mentoring relationships*. Master Thesis. University of Gothenburg, Sweden.
1. Brumovská, T. (2007): *Typologie průběhu mentorského vztahu a přístupu mentora k dítěti v něm*. Magisterská práce. Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova, Praha.
2. Brumovská, T., Málková, G. (2008): *Typologie dynamiky mentoringového vztahu v programu Big Brothers Big Sisters/Pět P*. Závěrečná zpráva z výzkumu na téma: *Výchova k dobrovolnictví – mentoring*. Národní institut dětí a mládeže, Praha.
3. Burden, R., Nichols, L. (2000): *Evaluating the process of introducing a thinking skills programme into the secondary school curriculum*. *Research Papers in Education*, 15(3), 293-306.
1. Chao, (1997): *Mentoring phases and outcomes*. *Journal of vocational behaviour*, 51, pp. 15 - 28.
2. Charon, J. M. (1991): *Symbolic interactionism: an introduction, an interpretation, an integration*. Upper Saddle Rive, NJ: Prentice Hall, London.
3. Clutterburg, D., Lane, J. (2004): *The Situational Mentor. An international Review of Competences and Capabilities in Mentoring*. Gower Publishing Limited. England.
4. Colley, H. (2003). *Mentoring for Social Inclusion: A critical approach to nurturing mentor relationship*. RoutledgeFalmer, London

5. Cole, M. (1995): Culture and Cognitive Development: From Cross-cultural Research to Creating Systems of Cultural Mediation. *Culture and Psychology*, 1995(1), 25-54.
6. Coleman, J. S. (2007): Social Capital in creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, Vol 94 (1): 95-123.
7. Cutrona, C. E., Russell, D. (1987): The Provisions of Social Relationships and Adaptation to Stress. *Advances in Personal Relationships*, Vol. 1, pp. 37 – 67.
8. Cutrona, C. E. (2000): Social Support Principles for strenghtening Families: Messages from USA. In Canavan J., Dolan P., Pinkerton J.:*Family Support. Directions from Diversity*. Jessica Kingsley Publishers Ltd., London, United Kingdom.
9. Dallos, R., Comley-Ross, P (2009): Young People ´s Experience of Mentoring: Building Trust and Attachments. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 10 (3): 369-383.
10. Darling, N., Hamilton, S. E., Hames Shaver, K. (2002): Relationships Outside the Family: Unrelated Adults. In: *Blackwell Handbook of Adolescence*, pp. 349-270. SAGE Publishing, London.
11. Day, A. (2006): The Power of Social Support: Mentoring and Resilience. *Reclaiming children and youth* 14 (4), pp. 196-198.
12. DeVito, J. A. (2001): *Základy mezilidké komunikace*. Grada, Praha 2001.
13. Dolan P., Pinkerton J., Canavan J. (2006): Family Support: From Description to Reflection. In: Dolan P., Canavan J., Pinkerton J.(Eds.): *Family Support as Reflective Practice*. Jessica Kingsley Publishers Ltd., London, United Kingdom.
14. Dolan, P., McGrath, B. (2006): Enhancing Support for Youhg People in Need: Reflections on Informal and Formal Sources of Help In: Dolan P., Canavan J., Pinkerton J.(Eds.): *Family Support as Reflective Practice*. Jessica Kingsley Publishers Ltd., London, United Kingdom.
15. DuBois, D., Neville, A. (1997): Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and percieved benefits. *Journal of community pszchology*, 25, 3, 227-234.
16. DuBoise, D. L., Neville, H. A., Parra, G.R., Pugh-Lilly, A. O. (2002): Testing a New Model of Mentoring. *New Directions for Youth Development*, No. 93, Spring 2002.
17. Du Bois, D., Silverthorn, N. (2005): Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American journal of public health*,95, 3, March 2005, pp. 518-524.
18. DuBois, D. L., Karcher, M. J. (2006): Youth Mentoring: Theory, Research and Practice. In: DuBois, D. L., Karcher, M. J. (Eds.): *Handbook of Youth Mentoring*. SAGE, London, 2005.
19. DuBois, D. L., Doolittle, F., Yares, B. T., Silverthorn, N., Tebes, J. K. (2006): Research Methodology and Youth Mentoring. *Journal of Community Psychology*, Vol. 34 (6): 657-676.
20. DuBois, D. L. a kol. (2002): Effectiveness of mentoring programs for youth: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*. 30, 2, April 2002, 157-197.
21. DuBois, D., Silverthorn, N. (2005): Characteristics of natural mentoring relationship and adolescent adjustment: evidence from a national study. *The journal of primary prevention*,26, 2, March 2005, pp. 69-92.
22. Erikson, E. H. (1996): *Osm věků člověka*, Pragma, Praha.
23. Eby, L. T., Rhodes, J. E., Allen, T. D. (2007): Definition and Evolution of Mentoring In: Allen, T. D., Eby, L.T. (Eds.): *The blackwell handbook of mentoring: A multiple perspective approach*. Blackwell, London, 2007
24. Eby, L. T., Allen T. D., Evans S. C., Ng, T., DuBous, D. L. (2008): Does Mentoring Matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 72 (2), pp. 254 – 267.
25. Falk, I., Kilpatrick, S. (2000): What is social capital? A study of interaction in a rural community. *Sociologia ruralis* 40(1): 303-325.

26. Freedman, M. (1993): *The Kindness of Strangers. Adult Mentors, Urban Youth and the New Voluntarism.* Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
27. Ferguson, K. M. (2006): *Social Capital and Children's Wellbeing: A Critical Synthesis of the International Social Capital Literature.* *International Journal of Social Welfare*, Vol. 15, pp. 2-18.
28. Feuerstein, R. et al. (1988): *Do not accept me as I am: Helping "retarded" people to excel.* Plenum publishing corporation, New York.
29. Feuerstein, R. Rand, Y., Hoffman, M B., Miller, R. (1980): *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability.* University Park Press, Baltimore.
30. Feuerstein, R., Feuersteinová, S. (1999): *Mediated Learning Experience: A Theoretical Review.* In: F Feuerstein, R., Klein, P., Tannenbaum, A.J. (Eds). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychological and Learning Implications.* London, Freund Publishing House Ltd., pp. 3-52.
31. Fischer, R. (1997): *Učíme děti myslet a učit se.* Portál, Praha.
32. Garvey, B., Alred, A. (2003): *An introduction to the symposium on mentoring: Issues and prospects.* *British journal of guidance and counselling*, 31, 1, 2003, pp. 3-9.
33. Greenberger et al. (1998): *The role of "very important" nonparental adults in adolescent development.* *Journal of youth and adolescence*, 27, 3, pp. 321-343, 1998.
34. Grossmann, J., Rhodes, J. (2002): *The test of time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships.* *American Journal of community Psychology*, 30, 2, April 2002, 199-219.
35. Hall, J. C. (2003): *Mentoring and Young People: A literature review.* The SCRE Research Report no. 114, University of Glasgow.
36. Hamilton, S. F., Hamilton, M. A., Hirsch, B. J., Hughes J., King J., Kenneth M. (2006): *Community Context for Mentoring.* *Journal of Community Psychology* Vol. 34 (6), pp. 727-746.
37. Hansman, K. (2002): *Mentoring: From Athena to the 21st century* (pp. 1-5) in: *Critical perspectives on mentoring: Trends and Issues.* ERIC Clearinghouse on adult, career and vocational education. Center on education and Training for employment. Ohio State University, USA.
38. Hill, M., Tisdall, K. (1997). *Children and society.* Addison Wesley Longman Limited. London
39. Hirsch, B. J., Wong, V. (2005): *After-school Programs.* In: DuBois D. L., Karcher, T. (Eds.): *Handbook of Youth Mentoring.* Sage, London, 2005.
40. Kalbfleish (2002): *Communication in mentoring relationship: A theory for enactment.* *Communication theory*, 12, 1, February 2002, pp. 63-69.
41. Kram (1985): *Improving the mentoring process.* *Training and Development journal*, April 1985, pp. 40-43
42. Karcher, M. J. (2005): *Cross-Age Peer Mentoring* In: DuBois, D. L., Karcher M. J. (Eds.): *Handbook of Youth Mentoring.* SAGE, London, 2005.
43. Karcher et al. (2005): *Developmental mentoring match characteristics: Correspondence between mentors' and mentees' assesment of relationship quality.* *The Journal of Primary Prevention*, 26, 2, March 2005, pp. 93-110 Allen, T. D., Eby, L.T. (Eds.): *The blackwell handbook of mentoring: A multiple perspective approach.* Blackwell, London, 2007
44. Karcher, M. J., Kuperminc, G. P., Portwood, S. G., Sipe, C. L., Taylor, A. S. (2006): *Mentoring programs: A framework to inform program development, research and evaluation.* *Journal of community psychology*, Vol 34 (6), pp. 709-725.
45. Keller, T. E. (2007): *Youth mentoring: Theoretical and Methodological Issues.* In: *The blackwell handbook of mentoring: A multiple perspective approach.* Blackwell, London, 2007

46. Keller, T. E (2005): The Stages and Development of Mentoring Relationships In: DuBois, D. L., Karcher, M. J. (Eds.): Handbook of Youth Mentoring. SAGE, London.
47. Keller, T. E. (2005): A systemic model of the youth mentoring intervention. *Journal of primary preventiv*, Vol. 26 (2), March 2005.
48. Kilpatrick, M., Kerres Malecki, C. (2002): The Relationship between percieved Social Support and Maladjustmentfor Students at Risk. *Psychology in the Schools*, Vol. 39 (3), pp. 305-316..
49. Kochan, F. K, Pascarelli, J. T. (2003):Mentoring. Transforming contexts, communities and cultures. Age Publishing Inc., USA.
50. Langhout, R. D. et al. (2003): An explonatory study of youth mentoring in an urban context: Adolescents´ perception of relationship styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 4, August 2004, pp. 293-306.
51. Larson R. (2006): Positive Youth Development, Willful Adolescents and Mentoring. *Journal of Community Psychology* Vol. 34 (6), pp. 677-689.
52. Liabo, K., Lucas, P., Roberts, H. (2005): International: The UK and Europe In: DuBois, D. L., Karcher, M. J. (Eds.): Handbook of Youth Mentoring. SAGE, London.
53. Liang B., Tracy A. J., Taylor C. A., Williams L. M. (2002): Mentoring College-Age Women: A Relational Approach. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 30 (2): 271-288.
54. Liang, B., Spencer, R., Brogan, D., Corral, M. (2007): Mentoring Relationships from Early Adolescence through Emerging Adulthood: A Qualitative Analysis. *Journal of Vocational Behavior* 72 (2), pp. 168-182.
55. Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas C., Lerner J.V. (2005): Positive Youth Development: A View of the Issue. *The Journal of Early Adolescence* 25 (1), pp. 10-16.
56. Lerner R. M., Lerner J. V., Almerigi J. B. a kol. (2005): Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs and Community Contribution of Fifth-Grade Adolescent: Findings from the First Wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence* 25 (17), pp. 17-67.
57. Madia, B., Lutz, C., (2004): Percieved similarity, expectation-reality discrepancies and mentors´ expressed intention to remain in Big Brothers/Big Sisters programs. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 3,2004, pp.598-623.
58. Manuál programu Pět P (2009), Program Pět P, Praha.
59. Málková, G. (2002): Feuersteinova metoda rozvoje poznávacích funkcí. In: Problematika učení v kontextu Lurijova neuropsychologického přístupu. Praha, KPŠP UK v Praze
60. Málková, G. (2007): Teoretická východiska a evaluace Instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina. Dissertation. Prague, Charles University, January 2007.
61. Málková, G. (2008): Umění zprostředkovaného učení. Toga, Praha.
62. Málková, G. (2009): Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se. Portál, Praha.
63. Málková, G., Májová, L. (2007): Problematické aspekty evaluace programů pro rozvoj dovedností myslet. *Pedagogika*,57(3), pp 19-29.
64. Mertz, N. (2007): What´s mentor, anyway? *Educational Administration Quaterly*, 40, 4, October 2004, pp. 541-560.
65. Miller, A. (2002): Mentoring students and young people: A handbook of effective practice. Routledge, London.
4. Miller, A. (2007): Best practices for formal youth mentoring. In: Allen, T. D., Eby, L. T. (Eds): *The blackwell handbook of youth mentoring: A multiple perspectives approach*. Blackwell, London, 2007.
66. Morrow, M. Styles, E. (1992): Linking Lifetimes. A study of mentoring relationships in Linking lifetimes mentoring program. Public, Private Venture, Philadelphia, 1992.

67. Morrow and Styles (1995): Building relationship with youth in program setting: A study of Big Brother/Big Sister. Summaries of P/PV 10 mentoring reports. P/PV, Philadelphia, USA
68. Mooney K., Laursen B., Adams R. (2007): Social Support and Positive Youth Development: Looking at the Bright Side of Adolescent Close Relationships In Silber R. K., Lerner R. M.: Approaches to Positive Youth Development. SAGE Publications, London
69. Nakkula, M. J., Harris J. T. (2005): Assesment of Mentoring Relationship. In: DuBois, D. L., Karcher, M. J. (Eds.): Handbook of Youth Mentoring. SAGE, London.
70. Parra, G. R., DuBois, D. L., Neville, H. A. Pugh-Lilly, A. O. (2002): Mentoring Relationships for Youth: Investigation of Process-Oriented Model. Journal of Community Psychology, Vol. 30 (4), pp. 367-388
71. Pelikán, J. (2002): Pomáhat být. Otevřené otázky teorie výchovy. Karolinum, Praha 2002.
72. Philip, K. and Hendry, L.B. (1996). Young people and mentoring - Towards a typology? Journal of Adolescence, 1996, 19, pp. 189-201.
73. Philip, K. (1997): New Perspectives in mentoring: Young people, youth work and adults. Doctoral thesis. The University of Aberdeen, 1997.
74. Philip a Hendry (2000): Making sense of mentoring or Mentoring making sense? Reflections on the mentoring process by adult mentors with young people. Journal for community and applied social psychology, 10, pp. 211-223, 2000.
75. Philip, K. J Shucksmith, C King (2004): Sharing a laugh?: a qualitative study of mentoring interventions with young people. Research report, University of Aberdeen, Scotland.
76. Philip, K. (2006): She´s my second mum. Young people building relationships in uncertain circumstances. Child Care in Practice, vol. 14 (1) p19-33 Jan 2006.
77. Pinkerton, J., Dolan, P. (2007): Family support, social capital, resilience and adolescent coping. Child and Family Social Work 2007, Vol. 12, pp. 219-228.
78. Portwood, S. G., Ayers, P. M. (2005): Schools. In: DuBois, Karcher (Eds.): Handbook of Youth Mentoring. Sage, London, 2005
79. Putnam R.(1995): *Bowling Alone: America's Declining Social Capital* Journal of Democracy - Vol 6 (1), pp. 65-78
80. Renick Thomson N., Zand, D. (2009): Mentee´s Perception of Their Interpersoal Relationships. Youth and Society, Vol. 20 (10), pp. 1-12.
81. Rishel, C., Sales, E., Koeske, G.F. (2005): Relationships with Non-Parental Adults and Child Behavior. Child and Adolescent Social Work Journal, Vol. 22 (1), pp. 19-34.
82. Rhodes, J. E., DuBois, D. L. (2008): Mentoring Relationships and Programs for Youth. Current dirrections in psychological science Vol. 17 (4): 254-258.
83. Rhodes, J. E., Grossman, J. B., Roffman J. (2002): The Rhetoric and Reality of Youth Mentoring. In: Rhodes, J. E. (Eds): New Directions for Youth Development: A Critical View of Yotuh Mentoring. Jossey-Bass Psychology Series, Wiley Periodicals, USA
84. Rhodes, J. (2002): Stand by Me: The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth (The Family and Public Policy). Harvard University Press, Massachussets."
85. Rhodes, J. E. (2005): A Model of Youth Mentoring In: DuBois, D. L., Karcher, M. J. (Eds.): Handbook of Youth Mentoring. SAGE, London.
86. Rhodes, J. E., Spencer, R., Saito, R. N., Sipe, C. L.(2006): Online mentoring: The promise and challenges of an Emerging Approach to Youth Development. The Journal of Primary Prevention, Vol. 27 (5), September 2006.
87. Rhodes J. E. (2008): Improving Youth Mentoring Interventions Through Research-Based Practice. American Journal of Community Psychology. Vol. 41, pp. 35-42.

88. Rhodes J. E., Belle L., Spencer R. (2009): First Do Not Harm: Ethical Principles for Youth Mentoring Relationships. *Professional Psychology: Research and Practice*. Vol. 40 (5), pp. 452 – 458.
89. Rogoff, B (1990): Apprenticeship in thinking. *Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press, New York.
90. Silberstein, R. K., Lerner, R. M. (2007): Approaches to positive youth development: A view of the issue. In: Silberstein, R. K., Lerner R. M. (Eds.): *Approaches to positive youth development*. SAGE Publications, London.
91. Simon S. A., Ebby L. T. (2003): A Typology of Negative Mentoring Experiences: A Multidimensional Scaling Study. *Human Relations* Vol. 56 (9): 1083 - 1106
92. Sipe, C. (2002): Mentoring programs for adolescents: A research summary. *Journal of adolescent health*. 2002, 31, pp. 251-260.
93. Sipe, C. L. (2005): Toward a Typology of Mentoring In: DuBois, D. L., Karcher, M. J. (Eds.): *Handbook of Youth Mentoring*. SAGE, London.
94. Spencer R. (2006): Understanding the mentoring process between adolescents and adults. *Youth and society*, 37, 3, March 2006, pp. 287-315.
95. Spencer, R., Liang, B., Rhodes, J. E. et al. (2006): Ethics in Youth Mentoring Relationships: Where are the Boundaries? *The Community Psychologist*, Summer, pp. 35 – 37.
96. Spencer, R. (2007): I just feel safe with him.: Close and enduring male youth mentoring relationships. *Psychology of men and masculinity*, Vol 8 (3): 185 – 198.
97. Spencer, R. (2007): It's not what I expected: A Qualitative Study of Youth Mentoring Relationships Failures. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 22 (4), pp. 2-25.
5. Spencer, R. (2007): Naturally occurring mentoring relationships involving youth. In: Allen, T. D., Eby, L. T. (Eds): *The blackwell handbook of youth mentoring: A multiple perspectives approach*. Blackwell, London, 2007.
98. Spencer, R., Liang, B. (2009): She owes me a Break from the World: Formal Youth Mentoring Relationships between Adolescent Girls and Adult Woman. *Journal of Primary Prevention*, Vol. 30, pp. 109 – 130.
99. Šolcová, I (2009): *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Grada Publishing a.s., Praha
100. Štech, S. (1997): Člověk a kultura (225-257) in: *Výrost, Slaměník: Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha, ISV, 1997.
101. Štech, S. (1997): Psychika a společnost (23-50) in: *Výrost, J., Slaměník, I.: Sociální psychologie*. ISV, Praha.
102. Štech, S.(1999): Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In Havlík, R.a kol.: *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 1999, s. 43-59.
103. Štech, S. (1995): Teorie duševního života Henri allona. *Československá psychologie* 39 (5), str. 385-399.
104. Tan, O.S., Seng, A. S. H. , Pou, L.,K.H. (2003): Mediated Learning and the Meeting of Minds. Things Old and New. In. *Mediated Learning Experinece with Children. Applications across Contexts*. Seng. A.S.H., POU, L.K.H., TAN, O.S. (Eds).Mc Graw Hill, Singapore, s.2-19.
105. Thomson, N.R., Zand, D.H. (2010): Mentee's Perception of their interpersonal relationships. : The role of the mentor youth bond. *Youth and Society*, 41(3):, pp. 434-445.
106. Tierney, J., GrossmanJ., Resch, N. (1995): *Making a difference: An impact study of Big Brothers Big Sisters*, 1995
107. Tierney, J. P., Grossman, J.B. (1998): *Does mentoring work? An Impact Study of the Big Brothers Big Sisters program*. Public/Private Ventures, Philadelphia.

108. Tošner, Sozanská (2002): Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích. Portál, Praha 2002.
 109. Tracy, A., J. et al., (2002): Mentoring College-Age Women: A relational approach. *American Journal of Community Psychology*. 30, 2, April 2002, pp. 271-288.
 110. Turner, S. et al., (1996): Big Brothers: Impact on little brothers' self-concept and behaviors. *Adolescence*, 31, 124, December 1, pp.115-122.
 111. Ungar, M. (2005): Introduction: Resilience across Cultures and Contexts In: Ungar, M. (Eds.): *Handbook for Working with Children and Youth. Pathways to Resilience across Cultures and Contexts*. SAGE, London.
 112. Vavrda V. (2005): *Otázky soudobé psychoanalýzy*, Nakladatelství Lidové noviny, Praha.
 113. Weiss, R. S. (1973): Materials for a Theory of Social Relationships. In: W. G. Bennis (Eds.): *Interpersonal dynamics: Essays and Readings on Human Interactions*. (pp. 103-110). Homewood, Il., Dorsey.
 114. Werner, E. E. (1986): The Concept of Risk from a developmental perspective. *Advances in Special Education*, 5, pp. 1-23.
 115. Werner, E. E., Smith, R. S. (1988): *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resident children and youth*. New York: Adams, Bannister and Cox.
 116. Wilkes, Z. (2006): The student-mentor relationship: A review of the literature. *Nursing standard*.20, 37, pp. 42-47.
 117. Zimmerman M. A., Bingenheimer J. B., Behrendt D. E. (2005) *Natural Mentoring Relationships*. In: DuBois D. L., Karcher M.J. (Eds.): *Handbook of Youth Mentoring*. Sage, London.
 118. www.mentor.org, 28.4.2007
 119. www.petp.hest.cz, 28.4.2007
 120. www.bbbsi.org, 28.4. 2007
 121. www.bbbsnashua.org, 28.4. 2007
 122. www.barevnýsvetdeti.cz, přístup 20.4.2010
 123. www.dobrovolník.cz, 25.4.2007
 124. www.lata.cz, 23.2.2010
 125. www.bbbsnashua.org/content/aboutBBBSA.htm, 28. 4.2007
 126. www.ppv.com, 28.4.2007
 127. www.kdys.ie, 20.7.2008
 128. www.bridgesproject.co.uk, 20.6.2009
-