

ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

PROVOZNĚ EKONOMICKÁ FAKULTA

Identifikace charakteristik mentorského vztahu v doktorském stupni vzdělávání

disertační práce

Autor: Ing. Michaela Štádlerová
Školitel: prof. Ing. Jan Hron, DrSc. dr.h.c

Praha 2015

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala svému školiteli, prof. Ing. Janu Hronovi, DrSc. dr.h.c, za vedení disertační práce.

Mé poděkování dále patří všem kolegům z Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze, za cenné připomínky, rady a náměty.

Především bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům, bez jejichž podpory, by tato práce nemohla být dokončena.

SOUHRN

Předkládaná disertační práce na téma „Identifikace charakteristik mentorského vztahu v doktorském stupni vzdělávání“ je strukturována do několika hlavních oblastí. Teoretická část disertační práce definuje základní pojmy a teorie, které jsou základem řešení vymezené problematiky disertační práce a současně se zabývá problematikou doktorského studia na vysokých školách. Na základě teoretických východisek, byla stanovena výzkumná otázka, která byla zaměřena na hodnocení doktorského studia. Hodnocení vychází ze strany studenta doktorského programu, protože jak uvádí zdroje, jsou důležitou složkou inovativních nápadů a mají tak do určité míry výrazný vliv na úroveň, efektivnost doktorského programu v České republice. Cílem disertační práce bylo identifikovat charakteristiky mentorského vztahu a posoudit, jak se projevují z pohledu studenta doktorského programu ve vztahu s jeho školitelem, se zaměřením na společenskovední studijní obory. V empirické části byla shromážděna primární data metodou dotazování, osobních rozhovorů a elektronického dotazování. Data byla zpracována s využitím vícerozměrných metod (korespondenční analýza, faktorová analýza), multinomické regrese a vícenásobné regrese. Na základě výše uvedených statistických metod, byly nalezeny významné závislosti mezi sledovanými proměnnými a současně byly celkově zhodnoceny faktory, které citlivě reagují na potřeby studenta doktorského programu v závislosti na stanovených prediktorech. Výsledky disertační práce, byly na základě syntézy poznatků, vloženy do kontextu předešlých výzkumů s možností dalšího rozšíření v oblasti teoretické a praktické.

KLÍČOVÁ SLOVA

Mentoring, Mentor, Mentee, Školitel, Doktorand, Doktorské studium, Faktor

SUMMARY

The thesis "Identification of characteristics mentoring relationship in doctoral education" is divided into several main areas. The theoretical part of the thesis defines the basic concepts and theories for solving the problems defined dissertation and also deals with the issue of doctoral studies at universities. Based on theoretical assumptions, the research questions, which focused on the evaluation of doctoral studies. Rating is based on the student doctoral program because, as indicated resources are an important component of innovative ideas and have to some degree a significant impact on the level doktorského efficiency program in the Czech Republic. The aim of this study was to identify the characteristics of the mentoring relationship and consider how they appear from the perspective of the student's doctoral program in a relationship with his trainer, focusing on arts fields of study. In the empirical part was gathered by interviewing primary data, personal interviews and electronic questionnaires. The data were processed using multivariate methods (correspondence analysis, factor analysis), multinomial regression and multiple regression. Based on the above statistical methods were found to have significant dependence between the observed variables and also were overall evaluated factors that are sensitive to the needs of the student's doctoral program depending on the set of predictors. The results of the dissertation was based on a synthesis of knowledge embedded in the context of previous research with potential for further expansion in theoretical and practical.

KEY WORDS

Mentoring, Mentor, Mentee, Supervizor, Doctoral student, Doctoral study, Factor

OBSAH

1	ÚVOD	1
2	TEORETICKÁ VÝCHODISKA	3
2.1	DEFINICE MENTORINGU.....	3
2.2	KONCEPT MENTORINGU.....	6
2.3	MENTOR.....	9
2.3.1	<i>OSOBNOST MENTORA</i>	10
2.4	MENTEE/PROTÉGÉ.....	17
2.4.1	<i>OSOBNOST MENTEE</i>	18
2.5	GENDER V MENTORINGU.....	19
2.6	TYPY MENTORINGU.....	23
2.6.1	<i>ONE-TO-ONE MENTORING</i>	23
2.6.2	<i>PEER MENTORING</i>	24
2.6.3	<i>GROUP MENTORING</i>	26
2.6.4	<i>REVERSE MENTORING</i>	27
2.6.5	<i>CIRCLE MENTORING</i>	28
2.6.6	<i>VIRTUÁLNÍ MENTORING</i>	29
2.7	FORMÁLNÍ A NEFORMÁLNÍ MENTORING.....	30
2.8	FÁZE MENTORSKÉHO VZTAHU.....	34
2.9	PŘÍNOSY MENTORINGU.....	40
2.9.1	<i>PŘÍNOSY PRO MENTORA</i>	41
2.9.2	<i>PŘÍNOSY PRO MENTEE</i>	42
2.9.3	<i>PŘÍNOSY PRO ORGANIZACI</i>	43
2.10	HROZBY A NEVÝHODY MENTORINGU.....	44
2.10.1	<i>HROZBY PRO MENTORA</i>	44
2.10.2	<i>HROZBY PRO MENTEE</i>	44
2.10.3	<i>NEVÝHODY PRO ORGANIZACI</i>	45
2.11	DOKTORSKÉ STUDIUM V ČESKÉ REPUBLICCE.....	45
2.12	SHRNUTÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK.....	54
3	CÍL DISERTAČNÍ PRÁCE	57
4	METODIKA DISERTAČNÍ PRÁCE	59
4.1	METODICKÝ POSTUP DISERTAČNÍ PRÁCE.....	59
4.2	TECHNIKY SBĚRU DAT DISERTAČNÍ PRÁCE.....	61
4.2.1	<i>ANALÝZA DOKUMENTŮ</i>	61
4.2.2	<i>KVANTITATIVNÍ VÝZKUM</i>	62

4.2.3	<i>KVALITATIVNÍ VÝZKUM</i>	66
4.3	STATISTICKÉ METODY	67
4.3.1	<i>KORESPONDENČNÍ ANALÝZA</i>	68
4.3.2	<i>FAKTOROVÁ ANALÝZA</i>	69
4.3.3	<i>MULTINOMICKÁ REGRESE</i>	69
4.3.4	<i>VÍCENÁSOBNÁ LINEÁRNÍ REGRESE</i>	70
5	VÝSTUPY VÝZKUMU	72
5.1	VÝSTUPY Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	72
5.1.1.	<i>PROFIL RESPONDENTA</i>	72
5.2	VÝSTUPY Z VÍCEROZMĚRNÝCH METOD	74
5.2.1.	<i>KORESPONDENČNÍ ANALÝZA</i>	74
5.2.2.	<i>EXPLORATIVNÍ FAKTOROVÁ ANALÝZA</i>	77
5.2.2.1.	<i>Explorativní faktorová analýza – Akademický/Mentorský vztah</i>	77
5.2.2.2.	<i>Explorativní faktorová analýza – Personální hodnota mentora</i>	80
5.2.2.3.	<i>Explorativní faktorová analýza – Profesní hodnota školitele/mentora</i>	83
5.3	VÝSTUPY Z MULTINOMICKÉ REGRESE	85
5.3.1.	<i>PERSONÁLNÍ HODNOTA ŠKOLITELE/MENTORA</i>	86
5.3.2.	<i>PROFESNÍ HODNOTA ŠKOLITELE/MENTORA</i>	87
5.4	VÝSTUPY Z VÍCENÁSOBNÉ REGRESE	88
5.4.1.	<i>AKADEMICKÝ/MENTORSKÝ VZTAH</i>	90
5.4.2.	<i>PERSONÁLNÍ HODNOTA ŠKOLITELE/MENTORA</i>	92
5.4.3.	<i>PROFESNÍ HODNOTA ŠKOLITELE/MENTORA</i>	93
5.5	VÝSTUPY Z POLOSTRUKTUROVANÝCH ROZHOVORŮ.....	94
5.5.1.	<i>PROFIL RESPONDENTA</i>	95
5.5.2.	<i>VÝSTUPY ODPOVĚDÍ Z POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU</i>	97
6	DISKUSE	104
7	ZÁVĚRY A PŘÍNOSY DISERTAČNÍ PRÁCE	110
8	SEZNAM ZDROJŮ	115
9	PŘÍLOHY	137

SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ, GRAFŮ

Tabulka 1 Základní rysy mentora	10
Tabulka 2 Přehled charakteristik mentora dle autorů	12
Tabulka 3 Vlastnosti mentora	13
Tabulka 4 Mentorské funkce	36
Tabulka 5 Psycho-sociální funkce a kariérní funkce	38
Tabulka 6 Fáze mentoringu s ohledem na časové rozpětí	39
Tabulka 7 Analýza akademických elektronických zdrojů	61
Tabulka 8 Názvy proměnných	63
Tabulka 9 Dekódované odpovědi z dotazníkového šetření	65
Tabulka 10 Přehled oslovených veřejných a soukromých škol v České republice	66
Tabulka 11 Proměnné a jejich atributy	75
Tabulka 12 KMO a Barlett's Test Sphericity	78
Tabulka 13 Total Variance Explained	78
Tabulka 14 Rotated Component Matrix	79
Tabulka 15 KMO a Barlett's Test Sphericity	80
Tabulka 16 Total Variance Explained	81
Tabulka 17 Rotated Component Matrix	82
Tabulka 18 KMO a Barlett's Test Sphericity	83
Tabulka 19 Total Variance Explained	84
Tabulka 20 Rotated Component Matrix	84
Tabulka 21 Zjednodušený výstup z multinomické regrese	87
Tabulka 22 Zjednodušený výstup z multinomické regrese	88
Tabulka 23 Atributy respondenta a kategorie atributů	89
Tabulka 24 Vyhodnocení hypotéz - Akademický/Mentorský vztah	91
Tabulka 25 Akademický/Mentorský vztah – pozitivní hodnocení respondentů	91
Tabulka 26 Vyhodnocení hypotéz - Personální hodnota školitele/mentora	92
Tabulka 27 Personální hodnota školitele/mentora – pozitivní hodnocení respondentů	93
Tabulka 28 Vyhodnocení hypotéz - Profesní hodnota školitele/mentora	93
Tabulka 29 Profesní hodnota školitele/mentora – pozitivní hodnocení respondentů	94
Tabulka 30 Profil respondenta	96

Obrázek 1 Metodický postup.....	60
Obrázek 2 Přehled vztahů v akademickém prostředí v rámci interakce pohlaví* ročník studenta doktorského programu.....	108
Obrázek 3 Přehled vztahů v akademickém prostředí v rámci interakce pohlaví* věk studenta doktorského programu.....	109
Graf 1 Studenti a absolventi doktorského programu	47
Graf 2 Studenti doktorského stupně z hlediska oborů vzdělání.....	47
Graf 3 Struktura počtu respondentů dle pohlaví v rámci věkové kategorie	73
Graf 4 Struktura počtu respondentů dle pohlaví v jednotlivých ročnících studia	73
Graf 5 Struktura počtu dvojic pro kategorie pohlaví školitele – pohlaví studenta	74
Graf 6 Vztahy proměnných a jejich atributů	76
Graf 7 Vztahy proměnných a jejich atributů	76
Graf 8 Struktura počtu respondentů dle pohlaví v rámci věkové kategorie	96

1 ÚVOD

Témat, která by se zajímala o doktorské studium a jeho průběh a vývoj, je pomálu. S takovými studii se lze setkat převážně ze zahraničních zdrojů, které se zabývají výzkumy, inovacemi, znalostní ekonomikou, intelektuálním kapitálem, konkurenceschopností a především se hlouběji zabývají akademickým prostředím a jeho lidskými zdroji. Je nutné si uvědomit, že kvalitní výzkum patří mezi zásadní zdroj nových znalostí, které udávají možnosti využitelné pro další rozvoj inovací. Vhodná je proto odborná příprava nové generace mladých výzkumných pracovníků, kteří jsou schopni vyprodukovat nové znalosti a dotvářet tak z globálního hlediska celou společnost.

Na kvalitní výzkum mají vliv hlavně lidské zdroje a kariérní řád. Právě kvalita lidských zdrojů je obecně vnímána ve znalostní ekonomice jako klíčová role, která má výrazný vliv na vývoj inovativního řešení, díky kterým lze dosáhnout vysoké konkurenceschopnosti. Lidské zdroje je tedy vhodné od počátku rozvíjet v oblasti výzkumu a vývoje. Je vhodné vybudovat opatření pro přijímání, hodnocení a další vzdělávání lidských zdrojů v této oblasti, které jsou dále využívány pro maximální dosažení produktivity. Studenti a absolventi druhého stupně terciárního vzdělávání – doktorandi vysokých škol, jsou vnímáni jako specifická a nejzajímavější skupina v oblasti výzkumu, vývoje a inovací, o kterých je poměrně málo informací. Doktorské studium se řídí studijním a zkušebním řádem dané vysoké školy. V tomto studijním a zkušebním řádu jsou definovány základní povinnosti studenta a školitele. Samotné studium je realizováno na individuální bázi, tj. spolupráci studenta a školitele, který hraje roli mentora při plnění studijních i vědeckovýzkumných úkolů studenta. Školitel je tedy nazýván jako mentor a tento individuální a účelový vztah je nazýván jako mentorship (mentoring) – student – mentor (Cusanovich et al., 1991). Mentoring nabývá mnoho podob (formální x neformální) a typů nejen v akademickém prostředí, které mají výrazný vliv na vytváření a šíření znalostí, dovedností a schopností, jež jsou důležité pro znalostní ekonomiku a management.

Za relevantní zdroje týkající se českého výzkumu, terciárního vzdělávání a jeho aspekty lze považovat Mezinárodní audit, vývoj a inovace v České republice (2011), podklady z Českého statistického úřadu, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a mnoho

dalších zahraničních zdrojů, mezi které patří hlavně autoři Kram (1983, 1985), Raggins (1992), Chao (1997), Clutterbuck (2004) aj.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Obecným východiskem disertační práce jsou odborné publikace, které se věnují problematice mentoringu v mnoha vědních oborech. Teoretická východiska definují základní pojmy, teorie a koncepty, které jsou základem řešení vymezené problematiky. Současně se disertační práce zabývá aktuální problematikou doktorského studia na vysokých školách včetně specifické skupiny tj. budoucích výzkumných pracovníků, kteří mají vliv na rozvíjení oblasti výzkumu, vývoje a inovací.

2.1 DEFINICE MENTORINGU

Jeden z největších problémů pochopení fenoménu „Mentoring“¹ je, co vlastně tento termín znamená. Záměny pochopení pojmu vzniklo z několika důvodů. Za prvé, to byl vývoj konceptu mentoring a následně také odlišnosti týkající se organizace a národnostní rozdíly. Za druhé je mentoring vnímán jako jiná forma pomoci při osobnostním rozvoji. Často bývá spojován a srovnáván s pojmem coaching/koučink, který se stejně jako mentoring prudce vyvíjí v posledních letech. Tradičně je rozšiřován na základě myšlenky: „Učit se příkladem“. Na základě této skutečnosti, lze předpokládat, že každý zná pojem mentoring, ale jen těžko dokážou tento termín definovat (Clutterbuck, 2004).

Mentoring je popisován jako proces, kdy dva jedinci byli účelově spojeni s cílem navázat spolupráci v pracovním prostředí (Appelbaum, Ritchie, Shapiro, 1994). Jedná se o komplexní, interaktivní proces, který probíhá mezi jedinci s odlišnými zkušenostmi a odbornými znalostmi, které jsou propojeny s interpersonálním a psychologicko-sociálním vývojem (Carmin, 1988, Carruthers 1993). Zahrnuje propracované plánování aktivit, které podporují mentee k vyšší pracovní výkonnosti a které udávají směr v kariérním vývoji (1994). Mentoring zahrnuje proces poradenství a učení včetně motivace (Lacey, 1999). Tento vztah dvou lidí plní společné cíle: osobní růst v organizaci a úspěch organizace v celé společnosti (Bard, Moore, 2000). Jsou zhodnocovány odborné znalosti a zkušenosti jedinců (Applebaum, 2000), které zajišťují významný pokrok pro méně zkušené osoby, tj.

¹ Ekvivalent pojmu mentoring je mentorský vztah.

mentee/protégé, mentora i celou organizaci (Beardwell, Holden, 1994). Mentoring je považován za variantu individuálního koučování (Tureckiová, 2004).

Nesčetné množství definic pojmu mentoring vedlo ke změnám vnímání tohoto termínu. Galbraith (2003) argumentoval, že efektivní mentorské vztahy zahrnují reciproční a vývojový proces pro mentora a mentee, které nespočívá v pouhém poradenství pro kariérní růst, ale také zahrnuje péči, emoce, vývoj, autenticitu a identitu. Organizace by si měla určit chápání termínu na začátku návrhu a vývoje mentorského programu, který zajistí očekávání všech účastníků (Murray, 2006). Galbraith (2003) konstatoval, že vzájemná interakce mezi mentorem a mentee může být zaměnitelná s koučinkem. Proto De Janasz, Sullivan (2004) upozorňují na skutečnost potřeby rozlišovat mentoring s jinými formami kariérní podpory s cílem zajistit srozumitelnost významu mentoring. Jak uvádí Merrion (1983), fenomén mentoring, není jasně konceptualizován, což vede k nejasnostem vnímání pojmu. Většina definic tohoto pojmu z řad mnoha oborů se liší s ohledem na různé dimenze, jako je hierarchie, intenzitu, dobu trvání a typu vztahu mentoringu (Gibson, 2004).

Pro účely disertační práce je mentoring sledován z pohledu managementu a vzdělávání dospělých, jejichž poznatky jsou využívány v akademickém prostředí a ze kterých dle literárních východisek většina autorů vychází.

- *Mentoring z pohledu managementu*

Jak uvádí Clutterbuck (2004), mentoring má celou řadu definic, které jsou založeny především na důkazech (nikoliv na akademických studiích), posudcích a názorech odborníků z oboru Human Resources a konzultantů v oblasti managementu. Nicméně, tyto studie se zaměřily na dovednosti, funkce a činnost spojené s mentoringem, ale méně se zaměřily na postoje a emocionální stránku vztahu.

Mentoring v podnikatelském prostředí je spojován od roku 1970 (Hagerty, 1986). Prvně se objevily programy na podporu méně zkušeným jedincům prostřednictvím kariérního poradce. Jak uvádí Lennox et al. (2008) mentoring je charakterizován jako péče o nové zaměstnance a jejich kariérní růst. Odborná literatura zaměřená na management popisují mentoring jako dlouhodobý vztah, který má vliv na kariéru, profesní a psycho-sociální vývoj jedinců v pracovním prostředí (Gibson et al., 2000). Mentor a mentee s ochotou

sdílejí zkušenosti (Pratt, 1997) a ve výsledku vlivu vztahu vytvářejí prostředí, kde jsou jedinci uspokojeni z práce. Dochází k profesnímu rozvoji a osobnímu růstu obou stran (Van Emmerik, 2004). Mentoring v podobě formálních poradenských programů v podnikatelském prostředí má pozitivní dopad na jednotlivce a organizaci samotnou (Soohnee, 2003). Mnoho organizací na základě studií mentoringu zaznamenalo zvýšení produktivity (Murray, 2001). Jak uvádí McKinley (2004), mentoring v podnikatelské sféře, je spojen s úctou, důvěrou a podporou na pracovišti mezi jedinci. Mentorské programy zvýšily mobilitu kariéry a vyšší profesní spokojenost (Apospori, Nikandriou, Panayotopoulou, 2006). V podnikatelském prostředí je známá autorka Kram (1983), která patří mezi první autory, kteří se začali hluboce věnovat pojmu mentoring. Její příspěvky jsou široce využívány ve všech oborech. Zabývala se funkcemi a fázemi mentoringu, které mají pozitivní dopad na mentorský vztah jako takový. Z pohledu managementu je dle Bova et al. (1984) hlavní zásadou mentorského programu poskytovat příležitost sledovat a podílet se na práci se zkušenými mentory, kteří své jedince podporují v dosahování kariérních cílů. Bowen (1985) charakterizuje pojem mentoring jako vzdělávání se dle instruktáže, kdy nadřízená osoba z hlediska věku a zkušeností se zavazuje poskytovat podřízeným osobám profesní a emocionální podporu. Dle délky trvání vztahu, mentor užívá formálního a neformálního vlivu na kariéru mentee.

- *Mentoring z pohledu vzdělávání dospělých*

Výzkumy zaměřené na mentoring ve vzdělávání byly zaměřeny na rozvoj začínajících pedagogů, na jejich nábor a udržení (Podsen, Denmark, 2000). Výzkumy se soustředily na všechny stupně vzdělávání. Ve vzdělání je důležitá socializace, rozvoj a podpora pedagogů a studentů (Darling-Hammand, 2003). Ve spojených státech tvoří 70 % formálních programů ve školství (Randolph, Johnson, 2008).

Z oblasti vzdělávání lze použít definice dle Blackwell (1989), kdy mentoring je chápán jako proces, při kterém zkušené osoby s mimořádnými úspěchy a prestiží vystupují jako poradci, kteří usnadňují intelektuální a profesní rozvoj jedincům, kteří jsou identifikováni jako chráněnci neboli mentee. Cusanovich et al. (1991) popisuje vztah v oblasti vzdělávání jako vztah mezi důvěrnými a zkušenými kolegy. Dochází k uznání skutečnosti, že to, co se naučili, není kognitivní záležitost, ale socializace do společnosti s podobnými hodnotami, normami, postoji. Dochází k transformaci studenta jako jedince do role kolegy. Podobnou

definici uvádí Lester et al. (1984), kdy mentoring je důležitý nástroj vzdělávací instituce, kde probíhá vztah tzv. one-to-one, kdy starší a zkušenější osoba učí mladší. Vztah je založen na modelovém chování s cílem rozšířit dialog mezi nimi. Cohen (1995) nazývá mentoring one-to-one jako interaktivní proces řízeného vzdělávání za předpokladu, že účastníci jsou v častém kontaktu, který přispívá ke vzájemnému poznání, předání zkušenosti a k dosažení cílů.

Z výše uvedeného vyplývá provázanost těchto oborů. Prostřednictvím mentoringu jak v oblasti managementu a v oblasti vzdělávání dospělých dochází k rozvoji jedinců, kterým je poskytována profesní i emocionální podpora. Vztah je založen na důvěře, uznání a mnoha postojů.

2.2 KONCEPT MENTORINGU

Na mentoring lze nahlížet z mnoha pohledů (Rhodes, 2002). Lze hovořit o tradičním nebo alternativním/netradičním mentoringu nebo lze hovořit formálním a neformálním mentoringu. Odlišné vnímání mentoringu ve společnosti vede i k odlišnému typu mentorů a jejich rolí.

Mentoring lze chápat následovně:

- *Business-to-business* (B2B), kde hlavní myšlenka je věnována na hospodářskou obnovu a kde mentor z velké společnosti pracuje s jednou malou či středně velkou společností.
- *Business-to-enterprise* (B2E), kde například organizace, jako Prince's Youth Business Trust, má mentory, kteří vedou mladší talenty v daném odvětví společnosti a kteří na tuto podporu dostali finanční příspěvek.
- *Britská vláda* (UK government) *pravidelně oznamuje programy*, podobné jako Business-to-enterprise (B2E), kde učící se jedinci vyžadují specifické potřeby k získání znalostí a dovedností potřebných k vykonávání daných pracovních činností.
- *Mentoring* je využíván *pro specifické potřeby* jedinců a projekty v rámci společnosti. Mentoring je v této podobě nejpoužívanější formou vzdělávání dospělých. Je osobní a je navržen dle individuálních potřeb, kde dochází k „párování“ jedinců dle

odpovídajících zkušeností, tzn. Mentor x Mentee. Často toto „párování“, resp. vytváření vztahu za účelem rozvoje jedinců bývá pro společnost rozhodujícím a významným faktorem, který přináší nejen pro samotné zúčastněné ale i pro celou společnost řadu výhod.

- *Business-to-education*, lze chápat v kontextu mentoring jako mentorský vztah s podnikateli a manažery, kteří úzce spolupracují s učiteli a studenty daných škol.
- *Graduate* nebo *Undergraduate mentoring*, lze chápat jako spolupráce studentů a absolventů vysokých škol, kdy zkušenější student předává znalosti méně zkušených studentům (Parsloe, Wray, 2000).

Corporate mentoring je často navrhován jako podpora pro specifické skupiny:

- nově přijatí zaměstnanci;
- absolventské stáže;
- ženy;
- etnické menšiny;
- postižení či jinak znevýhodnění jedinci;
- jedinci se specifickým přáním a motivací, která je vede ke změně sebevzdělávání a seberozvoje (Brockbank, McGill, 2006).

Dle uvedeného konceptu mentoringu, lze uvažovat i o následujících typech mentorů:

- *Corporate mentor* vystupuje jako poradce a ovlivňuje tím kariéru jedince na různé úrovni profesního vývoje v organizaci (Parsloe, Wray, 2000; Brockbank, McGill, 2006).
- *Community mentor* je mentor, který vystupuje v roli přítele a rádce jedince v širším pojetí. Podpora přichází v celé řadě momentů, se kterými se jedinec při výkonu práce setkává a které ho mohou dostat do stresové či úzkostlivé situace (Brockbank, McGill, 2006). *Community mentor* je významný pro jedince, kteří jsou znevýhodnění nebo utlačováni v sociální společnosti.
- *Qualification mentor* je z profesní asociace nebo vládně-sponzorované agentury, kde je jmenován za účelem podpory pro profesní rozvoj jedince nebo pro Národní

profesní kvalifikace (NVQ)². Qualification mentor je významný ve vzdělávacích procesech (Parsloe, Wray, 2000).

V podnikatelském prostředí bývá současné zastoupení všech typů mentorů.

Jiné pojetí konceptu mentoring a mentor uvádí Levinson et al. (1978), který mentoring považuje za součást vývojového procesu, nazvaný dle Ericsona (1980) jako generativita. Generativita je chápána jako osmé stadium Ericsonova pojetí vývoje osobnosti a zrání člověka. Generativitou se rozumí snaha vytvářet – generovat něco, co přesahuje hranice zájmů člověka. To znamená tvořit, případně i stvořit něco, co člověka přesahuje, co by člověka přežilo, co by obohatilo nejen jeho, ale i druhé. V obecné formě je tomuto pojmu lépe porozumět tam, kde lze hovořit o tvoření, kreativité či vědecké činnosti (Křivohlavý, 2010). Generativita je ve fázi psycho-sociálního vývoje vnímána jako péče o druhé (Browning, 1973) a silně koreluje s konceptem mentoring, při kterém je dána příležitost rozvoji a zájmu vést prostřednictvím mentora mladší generace (Grossman, 2007), které nevedou ke stagnaci jedince v roli mentora a naopak dochází k silné motivaci (Freedman, 2003).

Dle uvedeného konceptu mentoringu vycházejícího z vývoje jedince ve společnosti, lze uvažovat o následujících typech mentorů:

- *Traditional mentor* je obvykle starší osoba, která má významný vliv na vývoj jedince od samého počátku. Hraje klíčovou roli v rámci socializace (Darling, 1984). Tradiční mentor je přisuzován vztahům podobným jako rodič-dítě (Hunt, Michael, 1983).
- *Step-ahead mentor* je osoba věkově bližší vrstevníkovi (mentee), která má odborné znalosti v dané profesní oblasti, ve které připravuje méně zkušeného jedince na kariéerní rozvoj (Darling, 1984). Jako paradigma lze uvést vztah mezi sourozenci.

² *Národní profesní kvalifikace (NVQ)* je dílo založené ocenění v Anglii, Walesu, Severním Irsku, které je dosaženo prostřednictvím hodnocení a školení. K dosažení NVQ musí uchazeči prokázat, že mají kompetence k vykonání daných pracovních činností na požadované úrovni, která vyplývá z národních profesních standardů. Národní profesní standardy mají několik úrovní a popisují kompetence očekávané v dané pracovní roli. NVQ lze dosáhnout na základě formálního či neformálního vzdělání a mohou se ho účastnit všichni jedince, bez ohledu na pohlaví, věk, specifické potřeby a jiné (Malcolm, 1996).

Z profesního hlediska jedince se jedná o mentora, který je o jednu hierarchii v organizaci výše a svými zkušenostmi připravuje mentee na další kariérní postup (Darling, 1986).

- *Co-mentor* je mentor, který je věkem i zkušeností roven mentee (Kram, Isabella, 1985). V odborné literatuře se lze setkat s názvem *peer mentor/mentoring*, resp. vrstevník. Jedná se o tradiční přátelský vztah spolupracovníků, kteří mají jiné odborné zkušenosti, které si mohou prostřednictvím mentoringu předávat. Jeden jedinec pomáhá druhému jedinci (Sanft, 2007). Na první pohled by se mohlo zdát, že termín *peer mentor/mentoring* je poněkud paradoxní, neboť mentoring je obvykle spojen se starší zkušenější osobou a mladším méně zkušeným jedincem. V rámci zájmu o koncept mentoring došlo k výraznému posunu mezi odbornou veřejností. Rekonceptualizace mentoringu vedla ke spolupráci a kolegiálnímu vztahu z hlediska hierarchie organizace (Le Cornu, 2005). Právě pojmy *co-mentor/co-mentoring* (Bonna et. A., 1995), vzájemné poradenství (Landy, 1998) a spolupráce (Mullen, 2000) odrážejí tyto změny.
- *Spouse mentor* je mentor, který je chápán dle Darling (1984) jako partner v mezilidském vztahu, který svůj protějšek podporuje v kariérním rozvoji.

Mezi první autory, kteří se také věnovali konceptu mentoring je řazena Phillips-Jones (1982), která definovala podobně jako Darling (1986) mentora dle role, která naplňuje životní cíle mentee. *Traditional mentor* je chápán jako autorita v roli ochránce. *Supportive boss* je mentor, který dlouhodobě podporuje, koučuje a přesahuje tak roli ochránce a obhájce. *Organizational sponzor* je mentor, který podporuje mentee v organizace, ale není s ním v dennodenním kontaktu jako v případě *traditional mentor* a *supportive boss*. *Professional career mentor* je ten, kterému mentee za poskytnuté služby týkající se kariérního rozvoje zaplatí. Jedná se o profesní poradce. *Patron* využívá svých finančních prostředků ke kariérnímu startu mentee. *Invisible godparent* je jedinec, který bez svého vědomí vede mentee k dosažení cíle.

2.3 MENTOR

Pojem „*Mentor*“ vychází z řecké mytologie (Woodd, 1997, Gordon, 2002, Shea, 1992) a dále z práce *Adventures de Telemaque* od francouzského spisovatele a pedagoga žijícího

v 18. století (Shea, 1992, Roberts, 2000). Prvně byl tento pojem zaznamenán ve výkladových slovnících až v 19. století (Gordon, 2002) a od roku 1970 se objevuje v odborné literatuře a publikacích (Claslow, 1980). Dle Eng (1986) tento náhlý výrazný zájem přidružuje k důrazu o rozvoji lidských zdrojů ve společnosti, o kterou se zajímá odborná veřejnost. S jistotou lze říci, že se význam slova „mentor“ v procesu mentoringu i v oblasti lidských zdrojů neustále rozvíjí a mění (Gardon, 2002).

2.3.1 OSOBNOST MENTORA

Dobrá **MENTOR** jde dle Clutterbucka (1991) popsán počátečními písmeny, které vystihují roli mentora: **M**anage the mentoring relationship; **E**ncourage; **N**urture and **T**each the mentee; **O**ffer mutual respect; **R**espond to the mentee's needs (Tabulka 1 Základní rysy mentora).

Tabulka 1 Základní rysy mentora

M Manage the mentoring relationship	• Schopnost řídit vztah (mentorship)
E Encourage	• Schopnost dodat sebedůvěru
N Nurture the mentee	• Schopnost vést mentee
T Teach the mentee	• Schopnost učit mentee
O Offer mutual respect	• Vzájemný respect
R Respond to the mentee's needs	• Schopnost reagovat na potřeby mentee

Zdroj: Volně zpracováno dle Cluttebuck (1991)

Jiné pojetí definice pojmu **MENTOR** vycházející z užití počátečních písmen slova uvádí Cemberly Keya (Stone, 2004), spoluzakladatelka a výkonná ředitelka Career Systems International³. Role mentora popsala následovně:

M vychází ze slova model (*Model*), které odráží zodpovědnost jedince v roli mentora.

E vychází ze slova podpora (*Encouragement*), kterou poskytuje v rámci vztahu mentoring mentor mentee.

N vychází ze slova výchova (*Nurture*). Mentor potřebuje identifikovat unikátní dovednosti a schopnosti mentee, se kterými mentor dále pracuje a vytváří, resp. vychovává z mentee potenciální talenty.

T vychází ze slova učitel (*Teacher*). Jiná odborná literatura anglický ekvivalent nazývá jako *Coach*. Mentor je zodpovědný poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu.

O vychází ze slova organizace (*Organization*). Mentor vede své mentee prostřednictvím organizace, která vytváří organizační kulturu.

R vychází ze slova skutečnost, opravdovost vztahu (*Reality*). Toto je jedna z nejdůležitějších zodpovědností mentora, který pomáhá svými činy mentee integrovat se do konkrétní společnosti. Lze říci, že mentor je prostředník organizace samotné, ve které umožní přenést určitou realitu fungující společnosti do podvědomí mentee. Mentee se na základě činů mentora učí rozpoznat stanovené cíle a oddělit je od těch cílů, které bývají velmi těžko dosažitelné a stávají se snem pro mentee.

Charakterizovat „dobrého“ mentora, je velmi těžké. Dobrý mentor se vyznačuje rovnováhou dovedností, atributů a vlastností. Některé z těchto atributů lze naučit. Nebo jsou součástí jeho a tvoří individuální kvalitu jedince. Veškeré atributy týkající se „dobrého“ mentora jsou široce diskutovány v odborné literatuře. Bowley (1991) na základě své studie, systematicky hodnotil a naslouchal mentorům ve formálním mentoringu, kde identifikoval šest základních vlastností dobrého mentora, které mají vliv na kvalitu vztahu.

³ *Career Systems International* je americká konzultantská organizace v čele s výkonnou ředitelkou Cemberly Keya. Organizace je zaměřena na oblast řízení a rozvoj zaměstnanců.

Mentor je také charakterizován ze dvou rovin – personální a profesní. Příkladem je toho studie dle Gilbert, Rossman's (1992), ve jsou identifikovány charakteristiky individuálních hodnot mentora, kterou jsou současně typické pro dané období mentorovaného mentee.

Přehledné charakteristiky jsou uvedeny v tabulkách, tj. Tabulka 2 Přehled charakteristik mentora dle autorů a Tabulka 3 Vlastnosti mentora.

Tabulka 2 Přehled charakteristik mentora dle autorů

Charakteristika	Autor
Podpora	Clark et al. (2000)
Inteligence	Clark et al. (2000)
Znalosti	Clark et al. (2000), Allen, Poteet (1999), Dymock (1999), Smith et al. (2005)
Etika	Clark et al. (2000)
Zájem o mentee	Clark et al. (2000), Allen, Poteet (1999), Smith et al. (2005)
Smysl pro humor	Clark et al. (2000)
Upřímnost	Clark et al. (2000), Allen, Poteet (1999), Smith et al. (2005)
Schopnost inspirovat	Clark et al. (2000), Papalewis (1999), Dymock (1999), Clutterbuck, Gill (2004)
Empatie	Clark et al. (2000), Smith et al. (2005), Tallarica, Walsh (2000)
Trpělivost	Clark et al. (2000), Clinton, Clinton (1991)
Motivace	Clinton, Clinton (1991), Bennets (1995), Allen, Poteet (1999), Clutterbuck, Gill (2004), Crohan-Hillix et al. (1986)
Flexibilita	Clinton, Clinton (1991), Allen, Poteet (1999), Clutterbuck, Gill (2004), Smink (1996)
Schopnost komunikace	Papalewis (1999), Tallarica, Walsh (2000), Smink (1996)
Konstruktivní zpětná vazba	Papalewis (1999), Allen, Poteet (1999)
Sdílení názorů	Papalewis (1999), Allen, Poteet (1999), Smink (1996)
Sdílení informací	Dymock (1999), Smith et al. (2005), Smink (1996)
Schopnost rozvíjet	Clutterbuck, Gill (2004), Tallarica, Walsh (2000)
Svědomitost	Clutterbuck, Gill (2004)
Důvěra	Smith et al. (2005), Smink (1996)
Podpora	Smith et al. (2005), Crohan-Hillix et al. (1986)
Otevřenost	Allen, Poteet (1999)

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 3 Vlastnosti mentora

Základní vlastnosti mentora	Strategie pro tvorbu základních vlastností mentora
<p>Závazek Dobry mentor se zavazuje k roli vyplývající z role procesu mentoring a věří v jeho hodnotu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zajištění formálního vzdělávání. ▪ Srozumitelně stanovené role a odpovědnost mentora. ▪ Tvorba plánů, cílů a aktivit. ▪ Podpora času a úsilí věnovaného svým mentee.
<p>Akceptace Mentor přijímá své mentee s empatickým cítěním bez soudu či odmítnutí.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zapojení mentora do hodnotící kvality mentorského vztahu. ▪ Poskytovat příležitost k diskusi a porozumění. ▪ Nabídka pro získání zkušenosti v oblasti vzdělávání dospělých.
<p>Výuka Dobry mentor je reflexní instruktor, učitel a zastánce procesu učení, který poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu a zkušenosti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vytvoření institucionální podpory pro mentory pro správnou výuku a vedení svých mentee. ▪ Čas vyhrazení pro výuku, studium interakcí mezi jedinci. ▪ Tvorba přístupu ke zdrojům.
<p>Komunikace</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Podpora v oblasti řešení problémů v mezilidské komunikaci. ▪ Podpora pro dialogy a diskuse nad problémy vznikající ve vztahu, včetně jejich způsobu řešení. ▪ Podpora pro tvorbu net-work.
<p>Proces učení Dobry mentor dává příležitost svým mentee se učit. Podporuje zapojení mentee ve vlastním procesu učení a reflexe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Účast na vzdělávacích akcích. ▪ Stanovení jasných kritérií pro výuku.
<p>Optimismus Optimismus v podpoře lidského rozvoje a potenciálu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Podpora mentora v oblasti dobrovolné činnosti potenciálních mentorů. ▪ Uznávání hodnoty procesu mentoring.

Zdroj: Volné zpracování dle Bowen (1991)

Ve studii Schein (1978), skupina vysokoškolských studentů identifikovala roli mentora jako učitele, coach/kouče, profesního vzora, ochránce, sponzora, úspěšného lídra. Práce dle Schein (1978) shrnující nesčetné množství rolí mentora byla předmětem dalšího zkoumání například Kay, Gerkhe (1984) a dále i Zey (1984), který seznam rolí rozšířil o kariérního poradce, poskytovatele psychologické podpory. Smink (1999) uvádí roli mentora ve svých odborných publikacích jako jedince, který vystupuje jako přítel, podpůrce talentů a jedinec se schopností motivovat. Tallaria a Walsh (2000) definují mentora jako jedince, který má

výrazný vliv na kariérní rozvoj a přípravu „nováčka“ organizace na roli odborníka v daném oboru.

Výzkumné záměry zaměřené na mentoring věnují pozornost pojmu mentor a jeho ochotu zastávat tuto roli v organizaci, ve které je jeho hlavním úkolem sdílet znalosti, zkušenosti a předávat je vhodným způsobem ostatním jedincům. Výzkumy hodnotí demografické faktory, pohlaví, věk, vlastnosti, zkušenosti. Řada výzkumů se zabývala důležitými charakteristickými vlastnostmi, kterými se v odborné literatuře vyznačuje „ideální“ mentor. Kromě již zmíněného Bowley (1991), lze řadit i následující autory jako Allen, Poteet (1999), Dymock (1999), Clutterbuck, Gill (2004), Cronan-Hillix et al. (1996) a další. S výzkumným záměrem autorů se lze blíže seznámit níže. Jsou zaměřeny na charakteristiku mentora v obecné rovině s ohledem na řadu organizací včetně akademické společnosti.

V kapitole 2.5 Gender v mentoringu je věnována pozornost genderové problematice. Nedostatek žen na vysokých pracovních pozicích byl předmětem výzkumných záměrů, které se týkaly zkoumání překážek této skutečnosti. Empirické výzkumy nepotvrdily předpoklad, že ženy vnímají větší překážky převzít odpovědnost za mentorování ostatních jedinců v porovnání s muži (Ragins, 1989). Ochota být mentorem je dána dle pozice v hierarchii organizace (Ragins, Scandura, 1994). Bez ohledu na genderové rozdíly je ochota mentorovat dána dle Ragins, Scandura (1994) hodnotí, postavením a prostředky mentora.

Podobně byly zkoumány vztahy mezi věkem a ochotou mentorovat nezkušené jedince. Předpokladem byla skutečnost, že být v roli mentora a ochota naplnit svoji roli, je ve středním věku nejsilnější (Dalton et al., 1977). Nicméně navazující studie tento předpoklad nepotvrdily. Ragins, Cotton (1993) nepodpořili svým výzkumem žádnou hypotézu, která by souvisela s věkem a mentoringem. Dle Allen et al. (1997) byl naopak zjištěn negativní vztah mezi věkem a záměrem mentora. Je dobré zdůraznit, že studie byly založeny na věku, nikoliv na délce profesní dráhy.

Bylo potvrzeno, že jedinci v roli mentora, kteří mají s mentoringem předchozí zkušenosti v roli mentee, jsou v budoucnu ochotni předat zkušenosti ostatním (Bozionelos, 2004) a ocení tak výhody mentoringu (Kram, 1985). Toto zjištění je v souladu s modelem

konzistentního chování, kdy se jedinec vyznačuje určitou shodou způsobů chování v různých oblastech života, proto chování v minulosti je dobrým předpokladem pro chování v budoucnosti. V rámci toho jsou odráženy normy reciprocity. Jedinci, kteří se zajímali o své postavení v organizaci s cílem růstu kariéry, byly ochotni podpořit kariéru ostatních prostřednictvím mentoringu (Allen, 2003). Afektivita a altruismus zvyšuje motivaci být nápomocen druhým (Aryee et al., 1996).

Clark et al. (2000) provedl výzkum, který byl zaměřen na studenty v doktorském programu, kteří hodnotili nejdůležitější osobní charakteristiky mentorů. Dle výzkumu studenti považují za důležité faktory mentoringu na akademické půdě: podporu; inteligenci; znalosti; etiku; zájem o chráněnce; smysl pro humor. Nejvíce byla hodnocena podpora ze strany mentora a nejméně smysl pro humor. Mezi další charakteristiky, které již nebyly z hlediska četnosti významné lze zmínit: upřímnost; dostupnost; empatie. Clinton, Clinton (1991) rozšiřují tyto faktory o toleranci, která se týkala převážně chyb a selhání ze strany mentee v rámci tohoto mentorského vztahu. Flexibilitu, která umožňovala studentům možnost zkusit a dělat věci jinak, než dle představ mentora. Schopnost trpělivosti a předvídatelnosti vztahu s uměním následné motivace.

Tallarica a Walsh (2000) zdůrazňují roli mentora ve vzdělávacích institucích jako někoho, kdo jde ostatním příkladem a kdo odráží silnou morální a etickou stránku společnosti. Smink (1999) definuje úspěšného mentora ve vzdělávacích institucích jako jedince, který prokazuje závazek mentee. Je konzistentní, flexibilní, ochotný naslouchat se schopností přijímat různé úhly pohledů.

Úspěšným mentorem dle Papalewis (1999) je mentor, který je schopen efektivně komunikovat, sdílet své názory, podávat konstruktivní zpětnou vazbu na výkon a dovednosti mentee, smysl pro humor, otevřenost pro sdílení myšlenek, ochota podělit se o čas, ochota představit mentee vnitřní fungování organizace, schopnost mít podpůrný vliv na mentee. Podobné vlastnosti byly identifikovány i u mnoha dalších vědeckých pracovníků. Bennets (1995) na základě dotazníkového šetření s 25 osobami v roli mentee zapojenými do neformálního mentoringu identifikoval znaky, které jsou v tomto mentorském vztahu žádoucí: možnost rovnosti mentee s mentorem i přes jejich nedostatek zkušeností a znalostí; vytvořit vztah na úrovni, který umožní rozvoj mentee; pozitivní energie a schopnost motivovat.

Dymock (1999) ve svém výzkumu zaměřený na podnikatelskou sféru identifikoval nejefektivnějšího mentora dle ochoty stráveného času potřebného k transferu znalostí a dovedností; otevřenost ke sdílení zkušenosti; touha pomoci. Allen et al. (1999) doplňuje Dymock (1999) dalším kvalitativním výzkumem, ve kterém byly provedeny rozhovory s 27 jedinci v roli mentora z pěti různých organizací, kteří byli sami během své kariéry mentorováni. Na základě této studie byl identifikován ideální mentor: schopnost naslouchat a efektivně komunikovat; trpělivost; znalost organizace; schopnost empatie a dostatek porozumění. Další faktory, které byly považovány za ideální vlastnosti mentora, které byly méně než 10-krát v rozhovoru zmíněny je upřímnost; důvěra; zdravý rozum; sebevědomí; otevřenost k návrhům; ochota sdílet informace; vůdčí postavení; flexibilita; schopnost motivovat k seberozvoji; ochota poskytovat zpětnou vazbu; spravedlnost. Výsledky ze studie dle Clutterbuck et al. (2004) zabývající se kompetencí mentora, vykazovaly 8 nejžádanějších vlastností: autenticita, rozvoj, pozitivní přístup, kompetence, schopnost inspirovat, svědomitost, pracovitost. Studie dle Clutterbuck et al. (2004) oslovila 1011 respondentů, kteří charakterizovali třemi slovy osobu, která významně ovlivnila jejich život. Součástí studie byly rozhovory s jedinci, kteří byli ve svém životě ve vztahu formálního mentoringu.

Z výzkumné studie dle Cronan-Hillix et al. (1986), ve které bylo tázáno 90 postgraduálních studentů hodnotících 5 nejdůležitějších charakteristik dobrých a špatných mentorů vyplývá, že nejčastěji pozitivně hodnocenou charakteristikou mentora je podpora mentee, za negativní charakteristiku je ze strany studentů považován egocentrismus mentorů. Autoři dospěli k závěru, že osobnost mentora je důležitým faktorem pro potřeby mentee a správné fungování principu procesu mentoringu.

Studie dle Smith et al. (2005) využívá Delphi metodu, která je definována dle Mikuláščík (2010) jako alternativní technika focus group. Delphi metoda získává virtuální podobu, protože diskuse bez přítomnosti moderátora probíhá prostřednictvím internetu. Formou Delphi metody byly ve studii identifikovány mentorské vlastnosti a funkce. Pozitivně hodnocena byla schopnost učit; empatie; upřímnost; důvěra; znalosti; zájem o jedince. Tato studie zkoumala různé typy organizací dle zaměření (Smith et al., 2005).

2.4 MENTEE/PROTÉGÉ

Pojmem chráněnc se označuje partner mentora v mentorském vztahu. Tohoto termínu se užívá také pro klienta mentorského programu, který je příjemcem benefitů mentorského vztahu. Podle prostředí, v němž je mentoring využíván, je označení příjemce benefitů rozdílné: v anglo-saské odborné literatuře se lze setkat s termínem *protégé*. V další odborné zahraniční literatuře se lze setkat s termínem *mentee* (Brumlová, 2010).

Protégé francouzského původu v překladu znamená podporovaný (Caldwell, 1993). Protégé je mladší partner mentora v roli chráněnce, který se má naučit novým znalostem a dovednostem. Chráněnc se od mentora učí nové dovednosti a podpora mentora je v tomto případě převážně instrumentální, tzn. cílově orientovaná. Protégé tak označuje příjemce benefitů mentoringu, který nemusí být sociálně znevýhodněný, ale potřebuje se naučit nové konkrétní dovednosti, např. pro výkon daného povolání. Pojem protégé se používá v odborné literatuře a publikacích, pokud se jedná o dlouhodobý vztah mezi protégé-mentor, zaměřený na osobní úspěch obou zúčastněných. Konkrétně se jedná o vztah, který je založen na postupném předání povinností a zodpovědností vycházející z role mentora k protégé. Mentor vytváří protégé příležitosti rozvíjet své schopnosti, které v programu protégé-mentor podporuje. Naopak v programu mentee-mentor je mentee specificky připravován na roli a zodpovědnost mentora, kterého v určitém okamžiku kariéry nahradí v profesní pozici (Ledlow, Cappola, 2011). Odlišnost užití termínů je dána z historického hlediska a vývojem pojmu mentoring v odborné literatuře (Rombeau et al., 2010).

V odborné literatuře se nelze setkat s rozdílnostmi v pojmu *protégé* a *mentee*. Použití daných pojmů závisí zcela na autorovi a také z jakých odborných knih a publikací jsou čerpány poznatky pro teoretický základ. Z historického hlediska byl prvotně užíván termín *mentee*. Značný zájem o problematiku mentoringu zasahující do oblasti vzdělání a podnikatelské činnosti byl nahrazen pojmem protégé (Blechman, 1992). Protégé francouzského původu protégé – to protect – chránit. Do jisté míry dnešní podoba mentora stále chrání svého svěřence, resp. protégé (Rombeau et al., 2010). V akademickém

prostředí se v odborné literatuře lze setkat s oběma pojmy, tj. mentee a protégé (Blechman, 1992).

2.4.1 *OSOBNOST MENTEE*

V odborné literatuře se lze setkat s mnoha studii, které zkoumají charakteristické rysy „ideálního“ mentora, nutno však podotknout, že studie zaměřené na charakteristiku mentee jsou omezené. Mezi významné autory, kteří se touto problematikou zabývali, lze řadit Black et al. (2004), Ragins et al. (2003), Huwe, Johnson (2003).

Black et al. (2004) zkoumal stávající výzkumné studie, které se zabývaly otázkami, co mentoři hledají u potenciálního mentee. Autor vychází ze studie dle Cronan-Hillix et al. (1986), ve které bylo zkoumáno 90 absolventů vysokých škol. Zkoumaní absolventi měli z 80 % mentory, se kterými se shodovali v zájmech o danou problematiku. Black et al. (2004) dle daného zjištění potvrzuje skutečnost, že mentee „upoutá“ pozornost mentora tím, že prokáže spolehlivost a zájem věnovat se podobné problematice jako mentor. Dle Fagensona (1992) jsou mentee, kteří projevují zájem rozvíjet se v podobném oboru jako mentor, bez ohledu na získané zkušenosti, cenným zdrojem nových poznatků. Ragins et al. (2003) navazující na Fagensona (1992) ve svých studiích zmiňuje skutečnost, že vztah mentora a mentee je ovlivněn zájmem o společný obor, kdy mentor vnímá svého svěřence jako jedince v době své vlastní počáteční kariéry.

Huwe, Johnson (2003) uvádí, že pozitivně hodnocené vlastnosti mentee z řad mentorů, je silná motivace a pracovní etika včetně emocionální stability, vysokého sebevědomí a schopnosti přijímat konstruktivní zpětnou vazbu. Dle výzkumu Turban a Dougherty (1994) vyplývá, že mentee s vysokou mírou selfmanagentu, sebekontroly a emoční stability iniciovaly k přijetí mentorského programu a dosahovaly, jak uvádí Black (2004) pozitivních výsledků. Dále Rogers (1982) uvádí, že mentee by měl být schopen se učit, motivovat se ke kariéernímu růstu, vykazovat důvěru a vděk mentorovi. Shaffer, Tallarica, Walsh (2000) uvádějí, že mentee, který nevykazuje určité pozitivní vlastnosti jako pracovitost a touhu po úspěchu, se neseťká s mentorem, který by ho úspěšně rozvíjel v kariéře. Mezi další uváděné vlastnosti mající pozitivní vliv na roli mentee v mentorském vztahu je respekt k mentorovi, otevřenost pro zpětnou vazbu a rady, odpovědnost a značné

úsilí. Jak uvádí Huwe, Johnson (2003) „ideálním“ mentee je ten, který produkuje excelentní výsledky po celou dobu mentorského vztahu, aktivně se podílí na činnostech a plánování své vlastní kariéry.

Podobně jako u mentora, který byl hodnocen svými mentee ze studie Bennets (1995), byl proveden kvalitativní výzkum. Na základě rozhovorů s 27 mentory bylo zjištěno, že mentoři byli ochotni spolupracovat s mentee na základě: vidiny sebe samého; kompetentnosti; otevřenosti a ochoty se dále vzdělávat a rozvíjet; silné pracovní etiky (Allen et al., 1997). Linney (2000) studii rozšířil o další aspekty jako: schopnost naslouchat; respektovat doporučení mentora ohledně dané problematiky; asertivní jednání. Black et al. (2004) dále uvádí, že mentoři oceňují u mentee prokazatelnou výkonnost v minulosti s cílem posílit na základě mentorského vztahu svůj další rozvoj a vývoj v kariéře. Pro vztah je dle Dymock (1999) potřebná vzájemná otevřenost a důvěra, na které je mentorský vztah založen. Jak uvádí Galbraith (2003) shrnul/doplnil studiem odborných publikací vlastnosti mentee následovně: schopnost naslouchat; komutační dovednosti; pozitivní přístup k práci; schopnost zvládat překážky; schopnost ocenit práci s mentory; schopnost koordinovat práci na více úlohách.

2.5 GENDER V MENTORINGU

Přestože je stále otázkou akademických debat, zda a do jaké míry předurčují biologické faktory jedinců charakterové vlastnosti, většina sociologů se domnívá, že pojem *gender* je společensky konstruován, tzn. že rozdíly mezi muži a ženami jsou dány prostřednictvím sociální zkušenosti nežli biologicky (Gender, rovné příležitosti, výzkum, 2000, Štádlerová, 2012, 2013).

Českým ekvivalentem pro slovo *gender* je užíván pojem *rod*, vyjadřující rozdíly mezi muži a ženami (Janošová, 2008). Termín *gender*, lze přeložit dle (Gjuričová, 1999) jako sociální pohlaví a byl prvně využit ve spojení s mužským a ženským pohlavím v článku autora, významného kontroverzního amerického psychologa, J. Money (1955), který vyhradil tento pojem v souladu s pohlavní rolí a pohlavní identitou. Anglická podoba slova „gender“ je užívána v českých odborných publikacích, především ve studiích informační, konzultační a vzdělávací nadace Gender Studies, která se věnuje genderové tematice.

Počátek pojmu „gender“ je přisuzován v české sociologii a dalších humanitních vědách od počátku 90. let dvacátého století (Křížková, Pavlica, 2004). Pojem *gender* představuje organizující princip, dle kterého se utváří bezprostřední vztah mezi muži a ženami a jednak se strukturuje většina oblastí společenského života. Gender upozorňuje na existenci sociálních konstruktů a je chápán jako souhrn významů, které se v rámci určitého společenství pojí s ženským a mužským pohlavím. Obecně lze říci, že genderový systém je systém významů a rozdílů, které jsou u mužského ženského pohlaví propojeny prostřednictvím sociálních vztahů (Gender, rovné příležitosti, výzkum, 2000).

Zjevně je tedy nutno rozlišovat pohlaví jako soubor biologických vlastností, které jsou specifické pro pohlaví muže/ženy a genderem, tj. psychologickým, sociálním a kulturním rozdílem mezi osobami obou pohlaví (Gender, rovné příležitosti, výzkum, 2000).

Genderové role, které se v dané společnosti definují jako vhodné chování pro jedno a druhé pohlaví se neomezují jen na ženy, ale i muže. Chování jedince určitého pohlaví ve společnosti nemusí odpovídat danému očekávání a dochází k odchýlení se od genderové role, která v důsledku vede k sociální izolaci jedince vlivem negativní sankce okolí (Gender, rovné příležitosti, výzkum, 2000). Osvojení genderových rolí probíhá v rámci procesu socializace. Genderové role je dle Pleck (1981) souhrn představ, jací muži a ženy ve skutečnosti jsou, popř. jací by měli být na základě lidského vnímání a popisu obecného sdílení daného přesvědčení.

Omezené empirické výzkumy v oblasti pohlaví, přitáhly pozornost odborníků, kteří zjistili obtíže vyplývající z těchto vztahů, ať už se jedná o stejné pohlaví mezi mentorem a mentee, nebo odlišné pohlaví, tzv. *cross-gender* (Schramm, 2000). Výzkumy zaměřené na pohlaví dospělých v interakci s různými typy pracovních vztahů objasnily rozdílnost pohledů. Ženy a muži mají tendenci reagovat odlišně na různé podněty. Muži vystupují ve společnosti jako hrdinové a ochránci, ženy směřují k sociální a výchovné péči (Eagly, Crowley, 1986). Tuto skutečnost lze vyzorovat z raného dětství jedince, kdy dívky mají tendenci navazovat intenzivnější emocionální spojení. Vykazují vyšší úroveň verbální komunikace a výraznou non-verbální citlivost než chlapci (Brody, 1985). Ženy mají méně energie a jsou zranitelnější než muži. Jejich vztahy s mentory jsou často psycho-sociální

(Ragins, Sundstrom, 1989). Výzkumy prokázaly, že muži v roli mentora poskytují mentee instrumentální a profesní podporu, zatímco ženy poskytují emocionální podporu (Allen, Day, Lentz, 2006).

Některé studie se zaměřily na vliv pohlaví na mentoring. Od roku 1970 ženy dle výzkumu začaly obsazovat pozice mužů nejen v podnikatelském prostředí, ale i v akademickém. Dle Burke (1984) nebyly zjištěny žádné rozdíly mezi stejným pohlavím a pracovní pozicí. Rowe (1989) výzkumem potvrzuje, že muži v roli mentora dokážou poskytnout větší pomoc a podporu ženám. Odborníci předpokládali, že muži v roli mentora/mentee budou přirozenou cestou spárování se stejným pohlavím, které sdílí podobné hodnoty. Obdobně tato myšlenka platila pro ženy. Dle studie Bowen (1985) bylo zjištěno, že intenzivní psycho-sociální vztah je vyšší u žen v roli mentee, které byly spárovány do vztahu mentee-mentor následovně; žena - muž, žena - žena. Zajímavým výstupem ze studie je skutečnost, že existuje negativní korelace mezi identifikací a délkou vztahu, což vede k závěru, že identifikace je nejvyšší na začátku vztahu. Dle Bowen (1985) je silná identifikace v prvotní fázi mentoringu, kde jsou faktory, které jedince spojuje. Bowen (1985) svými studiemi potvrzuje i některé problémy, které jsou spojeny s párováním různých pohlaví, často v odborné literatuře užíván pojem *cross-gender*.

Raggins, Cotton (1999) ve své studii zkoumali rozdíly mezi pohlavím v oblasti formálního a neformálního mentoringu. Došli k závěru, že stejné pohlaví jedinců vytváří psycho-sociální výhody, jako je přátelství více než u cross-gender. Jedním z vysvětlení může být skutečnost, že cross-gender mohou nabýt sexuální povahy. Právě tato skutečnost se stala předmětem dalšího zkoumání odborné společnosti. Dle studie Raggins, Cotton (1999) vyplývá, že muž v roli mentora nemá dostatek příležitosti ke kariéernímu růstu. Dle studie Ragins et al. (2000) muži v roli mentee ve formálním mentoringu dosahují většího kariéerního závazku než ženy. Nutno zmínit, že ženy, které byly formálně mentorovány, nedosáhly většího kariéerního závazku i v případě porovnání nementorovaných žen a mužů.

Schramm (2000) a Clawson, Kram (1984) odkazují na cross-gender, křížové/smíšené vztahy mezi muži a ženami, které podporují stereotypní chování jedinců. Muži v roli mentora jsou silnými jedinci ve vztahu a ženy jsou kompatibilní. Clawson, Kram (1984) se

zabývali problémy týkající se sexuálního rizika; negativní komentáře a reakce druhých; žárlivost partnerů; rozhořčení spolupracovníci (Bowen, 1985). Clawson, Kram (1984) zdůraznili výzkumem potenciální rizika, která se mohou objevit v cross-gender v neformálním typu mentoringu. Pokud se vztah stává sexuálním, existuje riziko ohrožení profesních a osobních životů obou účastníků. Autoři shrnují tato rizika do pocitu viny, ztráty sebevědomí, ztráty respektu ostatních jedinců v organizaci, poškození osobních vztahů.

Hansman (1998) upozorňuje na to, že muži v roli mentora si vybírají své mentee raději v pohlaví muže a to nejen z důvodu společných hodnot a zájmů. Muži se dle výzkumu obávají žen v roli mentee, které by si mohly stát příliš blízkým člověkem nejen po profesní stránce. Dále se obávají veřejných pomluv a diskusí na pracovišti.

Clawson, Kram (1984) odkazují na stereotypní role a chování. Často mentor v roli muže a žena v roli mentee, může připomínat vztah „otec-dcera“ (Kram, 1985). Mentor udržuje s mentee paternalistický vztah, který se rozvíjí.

Guy (2002) zmiňuje, že rizika, která přináší cross-gender, jsou typická nejen pro tradiční formy vztahu, ale také pro virtuální mentoring. Halbert (1999) uvádí, že e-mentoring, on-line komunikace vede k problémům, které negativně ovlivňuje mentorský vztah. Jak uvádí Guy (2002) důležitá je socializační identita jedinců, která odráží na rozdíl od virtuálního mentoringu skutečný vztah mezi jedinci. Yan Lu (2004) tvrdí, že virtuální vztahy jsou „neviditelné“.

Je zřejmé, že pouze další výzkumy v této oblasti, mohou určit do jaké míry virtuální mentoring představuje problémy. Jak uvádí Morgan, Davidson (2008) obě zúčastněné strany mentoringu potřebují vymezit hranice mezi úrovní intimity a dodržovat profesní vystupování. Clutterbuck (2004a) poukazuje na potřebu otevřenosti a transparentnosti, aby se životní partneři mentora a mentee necítili ohroženi.

Podobně jako v cross-gender, byly zaměřeny studie na stejné pohlaví. Nutno podotknout, že například v ošetrovatelství je zastoupení žen v roli mentora běžnější nežli v jiných

disciplínách. Například ženy v roli mentora lépe spolupracují s ženami v roli mentee (Schwiebert et al., 1999). Předpokládá se, že vztah žena – žena je dle své podstaty lepší než cross-gender. Vzhledem k nedostatečným empirickým datům, nelze s jistotou říci, zda stejné pohlaví je výhodou nebo nikoliv. Přesto Sosik, Godshalk (2000) zjistili, že žena – žena v roli mentora-mentee nabízí vyšší úroveň přátelství a osobní podpory, než jiné kombinace pohlaví. Dle Burke et al. (1993) je rozumné, že psycho-sociální podpora žen vede k trvalejšímu a hlubokému mentorskému vztahu. V akademickém prostředí ženské pohlaví u mentora a mentee je dle Sandler (1986) nevýhodou, protože ženy z historického hlediska nemají dostatek moci a autority. Studie dle Feeney (2006) nepotvrdila kariévní výhody pro ženy v mentorském vztahu ve veřejných organizacích. Na druhou stranu Tharanou's (2005) potvrzuje výzkumem skutečnost, že žena/mentor v pracovním mentorovaném vztahu podporuje mentee jako ženu více nežli muže.

Wilde (1991) nepotvrzuje rozdíly v závislosti na pohlaví mentora a mentee, podobně jako Bowen (1985). Dle Birch, Ladd (1997) mentoři různého pohlaví hodnotí mentorské vztahy se ženami v roli mentee jako užší a méně konfliktní než s muži.

2.6 TYPY MENTORINGU

Tradiční mentorské vztahy jsou nazývány v odborné literatuře jako one-to-one mentoring a jsou standardem ve většině organizací a institucí (McDonald, Hite, 2005). Za netradiční mentorské vztahy lze považovat peer mentoring; group mentoring; reverse mentoring; mentoring circle; virtuální mentoring. Netradiční formy vedení dle výzkumu mohou mít unikátní výhody pro všechny zúčastněné.

2.6.1 ONE-TO-ONE MENTORING

One-to-one mentoring je v odborné literatuře nazýván jako přirozený. Vztah funguje na bázi vzájemného spojení dvou lidí v jakékoliv fázi života, který se přirozeně rozvíjí. Jak uvádí Bennetts (2003) vzájemný respekt a důvěra jsou základem pro jeho kognitivní vývoj, stejně tak jako vzájemná tolerance a pozornost pro emocionální stránku vztahu.

One-to-one mentoring odráží typický vztah, který byl popsán v řecké mytologii a který dodnes slouží jako model učňovství (Daloz, 1999). Přes rozsáhlý přehled odborné literatury, byly identifikovány role mentora, které jsou vytvářeny v průběhu vztahu k mentee (Jacobi, 1991). Na základě přehledu odborné literatury jsou dle Stalker (1994) uváděny výsledky, které mají vliv na kariérní pokrok, osobní rozvoj a profesní začlenění. Tradiční mentoring lze nejlépe popsat jako hierarchický vztah, kdy mentor zastává vyšší pozici nežli mentee.

2.6.2 PEER MENTORING

Peer mentoring lze považovat za vztah neformální, často označován jako peer koučink (Sparks, Bruder, 1987) nebo jako vrstevnické vztahy (Kram, Isabella, 1985). Jak uvádí Kram, Isabella (1985) jedná se o vztah mezi vrstevníky, kteří se od sebe liší úrovní dosažené kariéry v dané organizaci. Obě strany se mohou učit od sebe navzájem. Každý jedinec v tomto typu vztahu dostane od druhého to, co očekává z jeho dosavadních zkušeností a znalostí. Účastníci peer mentoringu jsou často přitahováni sdílením stejných hodnot a přesvědčení (Murphy, Ensher, 2006). Jedná se o organizační trend, který vede k redukci jedinců, vyrovnaní organizační hierarchie, zvýšení pracovních týmů snížením počtu vedoucích pracovníků (Bryant, Terborg, 2008).

Existují významné rozdíly mezi tradičním mentoringem a peer mentoringem. Značná odlišnost je dána věkem, zkušeností a/nebo pozicí na hierarchické úrovni v rámci organizace. Takový vztah lze považovat za vzájemný, nikoliv doplňující, tzn., že všichni účastníci mentorského vztahu přispívají svými hodnotami do procesu mentoringu a vzájemně od sebe tyto hodnoty získávají. Tento typ mentoringu zvyšuje psycho-sociální funkce významným způsobem. Vztahy, resp. zážitky a perspektivy, jsou na srovnatelné úrovni, proto sdílení informací je často omezené. Naopak, vzhledem k relativní rovnosti účastníků, vztahy podporují emociální stránku, zpětnou vazbu a přátelství, než u tradičních mentorských vztahů (Darwin, 2000). Prostřednictvím sdílení podobných hodnot a přesvědčení tyto vztahy nabízejí empaticky-emoční podporu spíše než jen sympatickou (Kram, Isabella, 1985).

Peer mentoring je v tomto ohledu zaměřen na specifické cíle stanovené danou organizací, mezi které patří například v akademickém prostředí zkvalitnění výuky, získávání grantů, zlepšení naděje na dosažení určité pracovní funkce a podpory (Stalker, 1984). Peer mentoring, jak uvádí Smith et al. (2001), je pružnější než tradiční mentoring ale s jasně definovanými hranicemi vztahu. Nevýhodou, která je zdůrazňována v porovnání s tradičním mentoringem je skutečnost, že vrstevníci ve stejném pracovním prostředí, se mohou cítit navzájem ohroženi.

Rymer (2002) definoval *comentoring*, jako formu peer mentoringu. Jedná se o kolegiální vztah založený na vzájemné důvěře mezi jedinci, kteří se zavázali k podpoře, učení a kariérního růstu jeden druhého. Ačkoliv vztah jedinců je rovný, mohou se lišit věkem, zkušeností, úrovní dovedností a odborných znalostí.

Peer mentoring je model, který odráží zvyšující se povědomí, že jedinci se učí efektivně od sebe navzájem a že učení je nedílnou součástí vykonávání dané práce (Chalmers, Murray, Tolbert, 1996). Je to způsob předávání znalostí a zkušeností mezi různými profesemi, mezi jedinci s různým stupněm dosažené akademické kvalifikace, mezi odborníky, specialisty (McBain, 1998).

Odborná veřejnost zjistila, že účastníci tzv. peer mentoring, comentoring jsou schopni vykonávat mnoho funkcí ve všech fázích života a kariéry stejně nebo lépe než zkušený mentor (Kram, 1985). Jak uvádí Rymer (2002), tato skutečnost je dána tím, že jedinci jsou k sobě více pozorní.

Hargreaves, Fullan (2000) uvádí, že mentoring je součástí profesní kultury především ve vzdělávacích institucích. Peer mentoring se vyskytuje v páru, kde jsou si jedinci navzájem mentorem. Tento vztah má vlastní dynamiku, pravidla, intelektuální a emocionální reakce a je nepředvídatelný (Groundwater-Smith et al., 2001). Pro udržení vztahu a efektivní komunikace s vrstevníky je doporučováno užití informačních a komunikačních technologií (Le Cornu et al., 2000). Stejného názoru je Higgins, Kram (2001), kteří vnímají virtuálním mentoringem jako možnost poskytnout účastníkům, kteří současně vystupují v roli mentora/mentee širší pohled na problémy a výzvy, než tradiční mentoring. Prostřednictvím peer mentoringu se zvyšuje úroveň poznání a posílení spolupráce uvnitř a vně organizace.

Dochází k zamezení tzv. silo efektu⁴, který odkazuje na nedostatek komunikace a společných cílů (Gore, 2001; Roche, 2001).

2.6.3 GROUP MENTORING

Group mentoring je dobrou alternativou mentoringu v případě, že organizace nemá dostatek kvalifikačních mentorů (Zachary, 2005). *Group mentoring* je v odborné literatuře nazýván jako *team mentoring*. Může se jednat o obdobnou formu mentoringu. Jednotlivci mentoringu jsou aktivně zapojeni do procesu učení. Dochází k zabránění vnímání protekcí, které mohou způsobit omezený počet mentorů nebo velký počet potenciálních mentee.

Group mentoring je vítaná alternativa k boji proti únavě a vyčerpání mentora (Zachary, 2008). Podporuje vytváření vztahů mimo rámec organizace (Higgins, Kram, 2001). Johnson, Ridley (2008) konstatovali, že mentee nejefektivněji získává znalosti prostřednictvím skupiny, která je tvořena mentory. Je pochopitelné, že jeden mentor nemůže nabídnout všechny znalosti a dovednosti, které jsou vyžadovány ze strany mentee. Gay (1994) důrazně argumentoval proti všem druhům skupin vedení na základě tvrzení, že pouze těsné vztahy mezi mentorem a mentee umožňují vytvářet důvěru, která je nezbytná pro podporu v kariéře mentee. Důvěra je faktor, který má vliv nad rámec předávání znalostí.

Group mentoring se odchyluje od tradičního pojetí tým, že nabízí příležitost více jedincům. Interakce ve skupině je považována za synergický efekt (Kaye, Jacobson, 1995). Účastníci rozvíjejí na základě zkušeností spolupráci mezi jedinci s podobnými cíli. Herrera, Vang, Gale (2002) jsou názoru, že *group mentoring* přispívá ke zlepšení vztahů, které pozitivně podporují interakci mezi vrstevníky. Tato forma mentoringu poskytuje jedinečné příležitosti pro mladé jedince, kteří získávají zkušenosti od starších jedinců v oblasti

⁴ *Silo efekt (Organizational silos/Silo effect)* je spojován se systémy řízení. Z hlediska managementu je tento pojem vnímán odborníky tím, že největší překážkou pro jedince a jejich spolupráci jsou různorodé pracovní náplně (Stone, 2004). Týmová práce a vzájemná komunikace je zanedbávána (Guilke 2005).

sociálních dovedností, vyjednávání, spolupráce a pochopení profesního vztahu z jiného úhlu pohledu. Dále group mentoring vytváří prostředí bezpečné, ve kterém lze získat konstruktivní zpětnou vazbu od vrstevníků (Yalom, 1995), která má výrazný vliv na další vznikající procesy v tomto vztahu. Jak uvádí Rhodes (2002), group mentoring může být obzvláště přijat minoritními skupinami, které jsou si navzájem kulturně shodné a nápomocné.

Group mentoring nebyl definován konzistentně a odborná literatura začíná diskutovat o studiích, které hodnotily potenciální mechanismy tohoto typu mentoringu (Herrera, Vang, Gale, 2002). Group mentoring vzniká na akademické půdě a v celé další řadě komunitních skupin. Přestože je zde značná variabilita, nejčastěji tvoří group mentoring 10-60 jedinců, kteří se v průběhu času setkávají s jedním mentorem nebo týmem mentorů. Jak uvádí National Mentoring Partners (2003), termín group mentoring, by měl být používán pouze tehdy, když poměr mentee na mentora není vyšší než 4:1. Toto tvrzení lze považovat za zbytečné nebo předčasné vzhledem k nedostatečným výzkumům stejně jako omezená definice tohoto pojmu (Dubois, Karcher, 2005).

2.6.4 REVERSE MENTORING

Reverse mentoring je někdy označován jako vzájemný reciproční vztah. Pojem reverzní mentoring je spojován s Jackem Welchem, bývalým generálním ředitelem společnosti General Electric. Ve společnosti General Electric se v roce 1999 snažil najít jedince, kteří měli odborné znalosti v oboru informačních technologií, zvláště internetu. Na základě svého vlastního výběru rádce se naučil ovládat nové technologie a provádět základní výzkumy online. Jak je uváděné, Jack Welch je názoru, že cílem každé společnosti je schopnost plně využít znalosti v rámci organizace (Strom, Strom, 2009). General Electric není jedinou společností, která využívá reverse mentoring. Organizace spojují top manažery v roli mentee a studenty/vědce v roli mentora. Reverse mentoring je forma, ve které je odhalen a oceněn talent jedince.

Výše uvedený původ nového paradigma mentoringu užívaného v organizacích, umožňuje junior zaměstnancům spolupracovat se senior zaměstnanci, kterým pomáhají pochopit nové technologie. Tento trend zvyšuje přístup k informacím a výkonnosti, včetně osobní

spokojenosti a naplnění (Allen et al. 1999). Inverzní typ mentoringu vznikl především z rychlé úrovně technologické inovace a globalizace podnikání. Úkolem junior zaměstnance je rozvíjet technické dovednosti a podnítit zájem o globální myšlení senior zaměstnance (Paul, 2000). Na základě pozitivní zpětné vazby, reverse mentoring v rámci globalizace roste. Reverse mentoring může být úspěšný ve všech organizacích, ale nejčastěji se vyskytuje v oblasti špičkových technologií a průmyslových odvětví, která jsou dynamická, globalizující a pohybující se v hyper konkurenčním prostředí.

Jedním ze základních problémů je, že v některých případech je obtížné sdílet znalosti s jedinci, kteří jsou z jiné generace (Finkelstein et al. 2003). Podobný případ je v tradičním mentoringu, kde jsou/nejsou jedinci ochotni vstupovat do tohoto vztahu vedení. Výzkumy na reverse mentoring jsou omezené. Lankau, Scandura (2002) dospěli svým výzkumným záměrem k závěru, že mladí jedinci (mentori) se touto formou učí jak učit a zároveň se přizpůsobují nové pracovní příležitosti. Tato forma nemá výrazný vliv na průběžné vzdělávání v organizacích z hlediska profesní dráhy a pozice. Jak uvádí Finkelstein et al. (2003) v porovnání tradičního mentoringu, mentor předává stávající znalosti v organizaci mentee a v opačném případě jsou předávány znalosti z oblasti mimo organizaci. Lze usoudit, že tento přenos informací je důležitý v případě globalizace, ale zároveň přispívá k radikální změně, při kterých jsou znalosti staršího jedince v roli mentora nadbytečné, ne-li zastaralé.

2.6.5 *CIRCLE MENTORING*

Mentoring circle obvykle zahrnuje jednoho mentora spolupracujícího s několika mentee nebo s více skupinami mentee, kteří se navzájem podporují (Darwin, Palmer, 2009). Zachary (2005) ze své studie doporučuje, aby se mentoring circle skládal ze čtyř až osm jedinců, aby bylo zjištěno, zda každý jednotlivec dostává konstruktivní zpětnou vazbu a podporu, kterou od mentora očekává. Odborná veřejnost zjistila, že tato forma netradičního mentoringu umožňuje jednotlivcům se učit od vrstevníků za vedení a podpory zkušené osoby nebo nadřízeného. Circle mentoring vedl k rozšíření kariérní komunity mezi zkušenými a méně zkušenými jedinci, kteří sdíleli své znalosti, vytvářeli týmy a přispívali

k dobré organizační kultuře, ale nebyl zjištěn výrazný vliv na kariéru a kvalifikační rozvoj (Darwin, Palmer, 2009).

Parker, Arthur, Inkson (2004) definovali kariérní komunitu jako sociální strukturu, ve které je nabízena kariérní podpora. Kariérní komunity se obvykle vytvářejí za hranice jedné organizace. Členy kariérní komunity lze chápat jako peer mentory, kteří sdílejí vášeň pro dané povolání. Komunity poskytují morální podporu, pomoc, přátelství a současně jsou schopny řešit pracovní dilemata a obtíže členů komunity (Himley, Carini, 2000).

Jak výzkumy dokazují kariérní komunity, byly tvořeny ve všech formách netradičního mentoringu. Konkrétně se jedná o peer mentoring, group mentoring, circle mentoring a níže popsané další formy mentoringu, které využívaly elektronických prostředků. Komunity poskytují podporu a výzvu jedincům naučit se novým postupům (Lieberman, 2000).

2.6.6 VIRTUÁLNÍ MENTORING

Využívání informačních technologií a elektronických prostředků je známo jako cybermentoring, e-mentoring, telementoring. Odborná literatura nazývá tyto formy mentoringu jako *virtuální mentoring*. Virtuální mentoring zahrnuje užití e-mailu, webových stránek, elektronických bulletinů a chat. V současné době probíhá diskuse na téma virtuální mentoring a jeho užití v oblasti vzdělávání (Single, Single, 2005).

Jak uvádí Miller, Griffiths (2005) virtuální vztahy jsou rozděleny dle délky závazku. Krátkodobý mentorinogový vztah je často označován jako telementoring, který se vyznačuje specifickým vzděláváním nebo účelovým zaměřením na kariéru. Naopak dlouhodobý mentorský vztah je méně strukturovaný s cílem posílit přátelství mezi jedinci a je označován jako e-mentoring.

Virtuální mentoring je definován jako vztah mezi zkušeným a méně zkušeným jedincem, jejichž komunikace probíhá pomocí elektronických technologií, vede k růstu a vývoji dovedností, znalostí, důvěry a kulturního chápání méně zkušeného jedince (Single, Muller,

2001). Tato definice virtuálního mentoringu byla postavena na základě chápání tradičního mentoringu (Healy, Welchert, 1990). Virtuální mentoring je forma alternativy v případě, že tradiční, resp. one-to-one nebo face-to-face mentoring nelze v rámci vztahu uskutečnit. Přestože se jedná o dostupnou alternativu řešení, odborná veřejnost je názoru, že nelze virtuální mentoring považovat za způsob nejúčinnější metody vytváření vzájemného interaktivního spojení mezi mentorem a mentee (Single, Muller, 2001). Virtuální mentoring je pozitivně vnímám pouze za předpokladu, že je spojován s formou tradičního mentoringu (Single, Muller, 2001). Je to forma, která přispívá k tvorbě vztahu nad rámec společnosti. Tím je myšleno, že mentor a mentee spolupracují s jedinci z jiných organizací, které jsou geograficky vzdálené. Významné je to především v akademickém prostředí, kde mentee bez obav vyjadřuje své postoje, odhaluje slabá místa, která jsou z pohledu mentee vnímána jako narušování vztahu (Boyle, Boice, 1998).

2.7 FORMÁLNÍ A NEFORMÁLNÍ MENTORING

Součástí této kapitoly je vysvětlení rozdílů formálního a neformálního mentoringu. Tradiční pojetí mentoringu je chápáno jako neformální. Z obecného hlediska lze říci, že neformální mentoring je utvářen v momentu, kdy jedinci někoho obdivují nebo se ho snaží napodobit v kariéře (Chao, Walc, Gardner, 1992). Přirozený vývoj vztahu je dán společným zájmem (Murray, 1991). Výzkumníci předpokládají hlavní rozdíly ve struktuře vztahu mezi mentorem a mentee (Raggins, Cotton, 1992). Výzkumy zabývající se odlišnostmi mezi formálním a neformálním mentoringem úzce souvisí s výsledky mentorských vztahů (Kram, 1985). Dostupné studie a jejich výstupy jsou dle autorů popsány níže s ohledem na porovávání jednotlivých forem mentoringu.

Formální mentoring se liší od neformálního mentoringu několika způsoby. Vztahy mentor-mentee jsou zahájeny v rámci mentoringu odlišně. Formální mentoring se realizuje na základě stanoveného programu v organizaci, kde je přesně určena délka trvání a struktura vztahu (Ragins, Cotton, 1999), která usnadňuje rozvoj jedinců napříč celé organizace. Mentorské programy jsou vytvářeny za účelem kompenzace nedostatku přirozených vztahů. Jejich koncepce stojí na principech neformálního, resp. přirozeného mentoringu, který se má rozvinout do vztahu podobného neformálního přátelství (Bennetts, 2003).

Hlavními ukazateli vztahu jsou jeho pravidelnost, odolnost a dlouhodobost, stejně jako subjektivní pocit blízkosti, důvěra a empatie (Brumlová, 2010). Účastníci jsou specificky dle konkrétního programu vyzváni k interakci a vytvoření vztahu na základě vzájemného poznání s předem stanovenými cíli.

Neformální mentoring, často v odborné literatuře nazývaný jako spontánní/přirozený, existuje do určité míry ve všech oblastech působení mezi jedinci. Dva jedinci často tvoří vzájemně se podporující vztah, který je často založen na důvěře a respektu. Vztah mentor-mentee vzniká a rozvíjí se nestrukturovaným způsobem a ve své podstatě se vyznačuje kompatibilitou a flexibilitou (Orpen, 1997). V neformálních vztazích existuje „přirozená přitažlivost“ mezi jedinci, tj. mentor-mentee, obvykle, ale ne vždy, ve stejné organizaci. Jedná se o osobní vztah, který vede k vysoké míře intimity (Clark, 1995). Neformální vztahy jsou vytvářeny na základě pocitu tzv. generativity. Jak uvádí Erickson (1963), pojem generativita je spjat s pocitem vzniku a vedení další generace včetně potřeby rozvoje. Vztahy založené na neformálním mentoringu jsou osobní a vytvářejí relevantní přínos pro obě strany, včetně pozitivního vlivu na produktivitu mentee. V neformálním mentoringu je volba mentora mentee uskutečněna na základě vidiny mladší verze sebe samého a volba mentee mentora je volena z hlediska vzoru a obdivu k jedinci (Kram, 1985). Při volbě mentora mentee rozhoduje úroveň způsobilosti a odborných znalostí. Při volbě mentee mentorem je rozhodující aktivita a přístup k výkonům (Godshalk, Sosik, 2000). Neformální mentoring není tvořen žádnými pravidly ani časovým omezením vztahu, která by byla řízena třetí stranou.

Studie Ragins et al. (2000) ukázala, že mentoring realizovaný na základě formálních vztahů využívá lidský potenciál obdobně jako neformální vztahy. Důležitost zastoupení formálního i neformálního mentoringu je významným nástrojem pro rozvoj jednotlivců v organizaci (Hegstad, Wentling, 2004). Autoři, jako Kram (1985), Crosby (1999), McCambley (1999), jsou na základě provedených výzkumů názoru, že vztahy vznikající přirozenou cestou jsou účinnější, nežli vztahy, které vznikají formálně.

Fagenson, Amendola (1997) se ztotožňují s názory autorů uvedených výše na základě provedeného výzkumu, že neformální mentoring, často označován jako „nepřiřazené

vztahy“, jsou efektivnější než formální mentoring, resp. „účelově programované vztahy“. Kizilos (1990) uvádí, že účelové vztahy mohou způsobit nespokojenost mezi mentorem a mentee v průběhu mentorského procesu.

McCambley (1999) uvádí, že „předepisovat“ důvěru a otevřenost, se nezdá být úspěšnou strategií. Mentor a mentee vytvářejí neformální vztah na základě vlastní volby, která má výrazný dopad na kvalitu vztahu (Allen, Erby, 2008). Členové neformálního mentoringu jsou si přidělováni na základě vývojových potřeb v kontrastu formálního mentoringu, kdy jsou účastníci záměrně párováni za účelem splnění organizačního očekávání (Murry, 1991). Formální mentoři mohou získat explicitní uznání nežli neformální mentoři (Poldre, 1994). Úroveň závazku mentorů v neformálních vztazích je vyšší než u formálních (1992).

Rozdílnost v těchto vztazích je dána i z hlediska délky trvání a struktury. Délka formálních vztahů je obecně kratší než délka neformálních vztahů. Kratší délka vztahu může snížit možnost vlivu mentora na kariéru a pracovní návyky mentee. Délka trvání neformálních vztahu je dle Ragins, Cotton (1992) 3 – 6 let, ne-li déle. U formálních vztahů je uváděna délka od 6 měsíců do 3 let. Jak uvádí Geinger-DuMond, Boyle (1995) krátkodobé formální vztahy omezují prostor pro psycho-sociální vývoj mentee.

Z hlediska účelu jsou neformální vztahy zaměřeny na dlouhodobý kariérní cíl (Kram 1985). V případě formálního vztahu jsou kariérní cíle krátkodobé a platí pouze pro aktuální pozici mentee (Geiger-DuMond, Boyle, 1985; Murray, 1991). Jak uvádí Murray (1991), některé formální programy nejsou zaměřeny na kariérní cíle mentee vůbec, ale jsou nasměrovány k orientaci nových zaměstnanců nebo poskytování tzv. on- the-job školení. Na základě těchto skutečností lze jen těžko rozvíjet schopnosti mentora a vytvářet tak kariérní postoje mentee.

Výzkumné studie zaměřené na motivaci prokazují skutečnost, že mentee v neformálních vztazích je více motivován než ve formálních vztazích (Sosik, Godshalk, 2000). Cílově-orientovaný mentee je motivován úkoly, které ho vedou k překonávání překážek za podpory mentora. Mentor na základě spontánního vztahu věnuje větší pozornost, podporu

mentee a naopak mentee je ochoten poradenství a pomoc přijímat (Winefield, 1998). Motivace jak je známo, je důležitá pro jakýkoliv styl vedení (Chao, Walz, 1999).

Chao, Walz (1999) provedli výzkumy, které se vztahovali v rámci mentoringu na kompetence a došli k závěru, že jedinci v neformálních vztazích dosáhli vyšší kariéry i hmotné odměny. Na základě výzkumů, Chao, Walz, Gardner (1992) předpokládali, že úroveň spokojenosti a socializace bude i v tomto případě u neformálního vztahu vyšší. Pomocí vzorku 212 mentee v neformálním vztahu a 53 mentee ve formálním vztahu, autoři zjistili, že spokojenost a socializace celého zkoumaného vzorku se významně neliší. Výzkum vedl k dalším závěrům, kdy bylo prokázáno, že mentorovaní jedinci v neformálním vztahu jsou více spokojeni z práce, než nementorovaní jedinci. Naopak mentorovaní jedinci ve formálním vztahu se výrazně úrovní spokojenosti s nementorovanými jedinci nelišili.

Formální vztahy přispívají organizaci i jedincům tím, že zvyšují dostupnost vzdělávat se těm, kteří mají nedostatek sociálních dovedností nebo příležitost rozvíjet vztah, který je povede k posunu kariéry (Coombe, 1995). Murray (1991) uvádí, že jsou výzkumy, které prokazují kvalitu vztahu tím, že mentoři jsou na svou roli proškoleni a chápou povahu mentoringu. Formální mentorské vztahy jsou významné pro ty, kteří chtějí rozvíjet svoji kvalifikaci a spojit ji s jedinci, kteří mají výrazný vliv na sílu změn. Na základě rozporů autorů, kteří uvádějí efektivnější neformální vztahy (Fagenson, Amendola, 1997; McCambe, 1990; Kizilos, 1990) než formální (Coombe, 1995; Murray, 1991), lze uvést, že důraz je třeba klást na mezilidské vztahy. Autorka Kram (1985) skutečně uznává negativní dopady na formální vztah. Za účelem snížení těchto postojů k typu mentoringu byly provedeny výzkumy, které se zaměřily na pečlivý výběr mentora a mentee, které zaručují úspěch formálního programu (Phillips-Jones, 1983). Výzkumné studie např. dle Phillips-Jones (1983), lze považovat za argument stejně jako studie zaměřené na neformální mentoring. Pro lepší pochopení mezilidských vztahů lze čerpat z psychologie. Výzkumné záměry se zaměřily na kognitivní podobnost mentora a mentee, které ovlivňují úspěch mentorských vztahů.

Kognitivní podobnost zvyšuje efektivnost komunikace a sympatií, které na základě

vzájemné interakce vedou ke stanoveným cílům (Mayers, 1980), spokojenost a podobnost vnímání vztahu (Cooper, Miller, 1991). Výzkumy prokázaly, že kognitivní styl a mentoring s sebou úzce souvisí a mají výrazný vliv na kariéru a psycho-sociální funkce mentora i mentee bez ohledu na formu mentoringu.

2.8 FÁZE MENTORSKÉHO VZTAHU

Každý vztah je udržován v určitém kontextu, který ve formálním mentoringu zahrnuje kulturu a klima organizace, strukturu a účel a v neposlední řadě prostředí, ve kterém působí mentor a mentee. Každý mentorský vztah přináší do vztahu očekávání o účelu vzniku a následně jeho vliv na výsledek. Interakce mezi mentorem a mentee je posilovat daný mentorský vztah, neboť každý účastník ovlivňuje chování ostatních. V procesu je významná četnost setkání a hloubka řešení konkrétního problému. Efektivita procesu má významný vliv na výsledky, které mohou být kategorizovány jako podpora, často uváděné v sociálně-psychologické odborné literatuře nebo orientované na rozvoj kariéry. Výsledky jsou zpravidla pozitivní pro obě strany. Jestliže mentor či mentee pociťuje, že vztah se žádným způsobem nerozvíjí, dříve nebo později zaniká (Clutterbuck, 2004).

Clutterbuck (2004) uvádí základní model mentoringu, ve kterém jsou dvě klíčové dimenze. Jestliže mentor je zodpovědný za řízení mentorského vztahu, pak je vztah, jak uvádí Clutterbuck (2004) řízený, resp. *direktivní/directive*. Zodpovědností za řízení je chápáno to, že mentor řídí vztah a vede mentee ke konkrétnímu profesnímu či osobnímu cílu, poskytuje mu konstruktivní rady a návrhy, stanovuje harmonogram setkání. V případě, že mentor nevybízí mentee k zahájení setkání a rozvoji sebedůvěry, sebevzdělání, jedná se o neřízený vztah, resp. *non-direktivní/non-directive*. Podpora pro tento rozměr pomoci pochází z různých odborných zdrojů, rozhovorů a hodnocení mentoringu. Další dimenzí uváděnou dle Clutterbuck (2004) je *táhnutí/stretching a péče/nurturing*. Jedná se o dobře zavedené rozměry, které se zabývají vedením, podporou a péčí o individuální potřeby jedince. Dále Clutterbuck (2004) uvádí, že může dojít ke kombinacím těchto dimenzí: *Directive/Stretching*, *Directive/Nuturing* a *Non-directive/Stretching*, *Non-directive/Nuturing*. Z výše uvedeného je patrné, že mentorský vztah je jako proces, který probíhá přes několik fází a které s sebou přináší odlišný způsob chování a především

očekávání (Chao, 1997). Čas a délka vztahu vyvíjí samotný mentorský vztah mezi jedinci. Jakékoliv změny v čase a délce trvání vztahu a získaných zkušeností vedou k pozitivním nebo negativním výsledkům, na základě nichž jsou tvořeny pocity a postoje o mentoringu v obecné rovině (Fagenson et al., 1997).

Na základě počátečního kvantitativního výzkumu autorky Kram (1983), byly nastíněny čtyři fáze mentoringu; *zahájení*, *rozvíjení*, *odloučení*, *obnova*. Tyto fáze jsou odlišné, ale vzájemně se překrývají (Allen et al., 2007). Kram (1985) popisuje osoby, které mají rozdílné role, očekávání v každé fázi vývoje mentoringu, resp. životního cyklu. Úspěšné povýšení do jiné fáze vývoje je závislé na úspěšném vyřešení předchozí fáze. Vývoj vztahu je komplementární a týká se mentora i mentee. Obecně platí, že mentee začíná v mentorském programu ve stavu relativní závislosti a postupně vlivem času a zkušeností se stává samostatným. Role mentee roste do role kolegy nebo vrstevníka Bertett (1995). Konceptní model dle Kram (1983) byl výsledkem studie 18 vývojových vztahů ve společnosti, která měla 15,000 zaměstnanců. Vzorek zahrnoval 18 mladých manažerů, kteří se vyvíjeli v mentorském vztahu s manažery na vyšší pracovní pozici. Dle studie Kram (1983) bylo zjištěno, že vývoj vztahu je založen na psychologických a organizačních faktorech, které způsobují přesun z jedné fáze do druhé v průběhu času. Byl tak položen teoretický základ, ve kterém jsou patrné jevy, které poukazují na lidský vývoj, který jde napříč celé organizace. Organizační faktory mohou ovlivňovat kvalitu, ale ne průběh lidských vztahů v rámci každé fáze.

Kromě výše uvedené autorky, zabývající se existencí vztahu a jeho fázemi, se tématu věnovali i další autoři například Missirian (1982), Pollock (1995). Studie dle Kram (1985) zdůraznila vztahy a jejich obsah, který se liší dle etapy života jedince, tj. mentee. Tyto fáze byly podloženy četnými studiemi (Noe, 1989; Higgins, 2000). Studie zabývající se kariérní křivkou jedince naznačují, že fáze dle Kram (1985) mohou být zkráceny v případě, že mentor nebo mentee opustí organizaci před dokončením relačního cyklu vztahu.

Fáze mentoringu dle Kram (1985)

- *Initiation* (Zahájení). První fází mentorského vztahu je zahájení. Dle Kram (1985), tato fáze trvá prvních 6 - 24 měsíců vztahu. Je to počátek, kdy se oba jedinci poznávají, často dochází k idealizaci jedince vnímáním pozitivních vlastností.

Rovnováha iniciativ je na obou stranách. Mentor je obdivován za způsobilost a schopnost poskytovat podporu a rady. Během této fáze, si mentee uvědomuje veškerou pomoc, která mu je dána ze strany mentora včetně vývojových možností adaptovat se do dané role. Fáze zahájení je zaměřena na rozvoj vlastností, důvěry, komunikace a porozumění. V ideálním případě je vztah oceňován oběma stranami.

- **Cultivation (Rozvíjení).** Kultivační fáze, kterou lze nazvat fází rozvoje trvá dva až pět let. Mentor zajišťuje psycho-sociální funkci, která posiluje vlivem času mezilidské vazby. Tyto vazby jsou mnohem bohatší, intimnější a osobně smysluplné. Mentor je ochoten předat hodnoty a dovednosti, které pozbyl ve své profesní funkci. Mentee rozvíjí své dovednosti, znalosti a rozšiřuje svou síť kontaktů v dané oblasti (Andrews, Wallis, 1999). Fáze je zaměřena na vytvoření akčního plánu, které budou splňovat očekávání. Vztah mezi mentorem a mentee je z počátku na báze přátelství. Mentee pociťuje úspěch, úctu a respekt vůči mentorovi. Mentor v rámci rozvíjení v časovém intervalu dvou až pěti let předefinovává kariérní funkce na psycho-sociální funkce, které charakterizují vrchol kariéry, které dosahuje prostřednictvím mentorského procesu mentor (Kram, 1983).

Tabulka 4 Mentorské funkce

Kariérní funkce	Psycho-sociální funkce
Sponsorship	Modelová role/Vzor
Exposure	Přijetí/Rady
Coaching	Poradenství/Potvrzování
Protection	Přátelství

Zdroj: Volné zpracování dle Kram (1985), Cajhamr (2010)

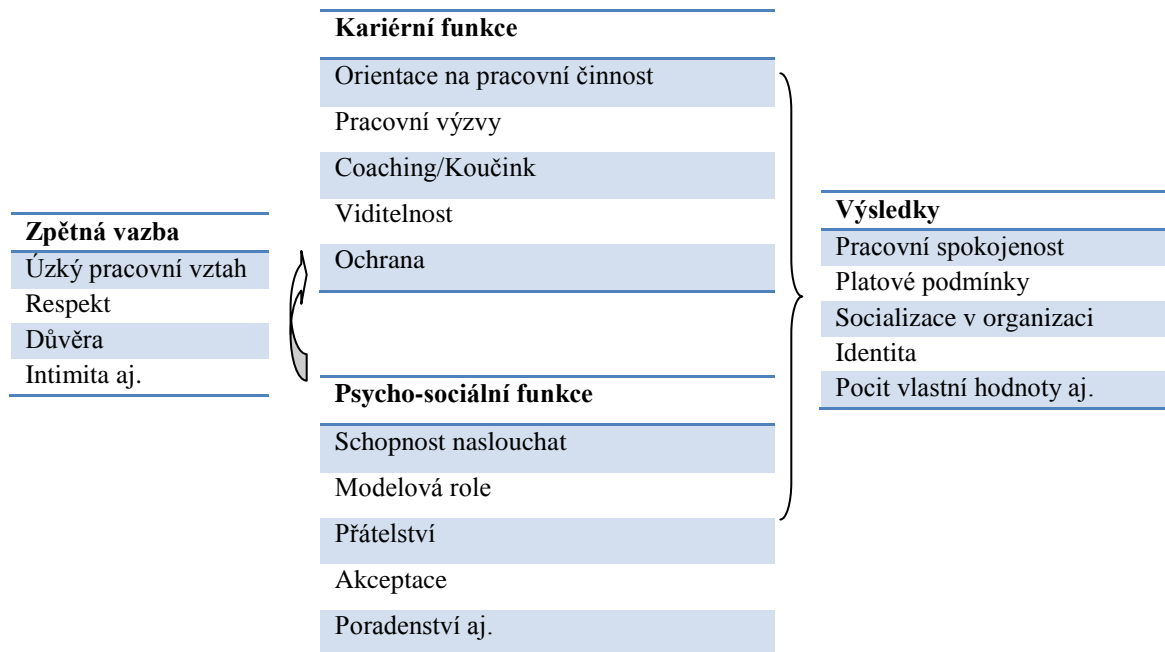
Mentoring se vztahuje ke specifickým funkcím (Kram, 1985): *kariérní, psycho-sociální*. Pro význam pojmů je ponechán anglický ekvivalent kariérní funkce (Tabulka 4 Mentorské funkce), který je užíván v odborné literatuře. *Sponsorship* (Sponzorství) je dobrovolné partnerství; *Exposure* je chápáno jako funkce, ve které mentor veřejně zastává roli mentora; *Coaching* (Koučink); *Protection* (Ochrana).

Sponzorství ve své podstatě znamená otevírání dveří ve společnosti a využití kontaktů pro podporu postupu svěřeného jedince. Koučinkem jedinec získává znalost potřebných postupů, dostává se mu zpětné vazby, která má vliv na zvyšování výkonu, časem může získat tacitní znalosti mentora. Ochrana představuje převzetí odpovědnosti za chyby, na které jedinec mentora nemohl mít vliv (Cejthamr, 2010).

Kariérní funkce se vztahují na rozvoj specifických dovedností, sdílení informací, zdůraznění významu převzetí odpovědnosti, podporu sebehodnocení a kritické reflexe, poskytnutí příležitosti k interakci a budování sítě s ostatními jedinci (Bernard, 1996). Psycho-sociální funkce zvyšuje individuální smysl pro rozvoj kompetence a vlastní identity, které zahrnují modelovou roli, přijetí, poradenství a přátelství (Kram, 1985). Psycho-sociální funkce zahrnuje schopnost mentora citlivě reagovat na pocity mentee, poskytovat podporu, zpětnou vazbu, povzbuzení včetně pozornosti a času, který je mentee věnován (McNally, Martin, 1998). Mentor působí v neméně důležitých psycho-sociálních funkcích jako vzor, který demonstruje požadované chování, postoje a schopnosti, které se budou od jeho mentee požadovat. Poskytuje svěřenci rady v oblasti profesní i osobní, což klade vysoké nároky na schopnost naslouchání a vzájemné důvěry pro obě strany. Potvrzováním rozhodnutí jedince, podporou a respektem umožňuje zvyšování jeho sebevědomí. Mezi mentorem a mentee často vzniká přátelství, které přesahuje profesní rámec a dává příležitost ke sdílení znalostí i mimo rámec pracovního prostředí (Cejthamr, 2010).

Čím větší je počet funkcí poskytována mentorem, tím výhodnější a kvalitnější je vztah pro mentee. Kariérní funkce závisí na postavení mentora v organizaci včetně jejího vlivu na mentorský proces a učí mentee orientovat se v organizaci. Psycho-sociální funkce závisí na kvalitě vztahu mezi jedinci. Výzkumem bylo zjištěno, že tyto funkce tvoří dvě relativně samostatné dimenze mentoringu (Raggins, McFarlin, 1990). Noe (1988) uvádí, že psycho-sociální funkce působí jako zpětná vazba pro kariérní funkce (Tabulka 5 Psycho-sociální funkce a kariérní funkce). Funkce se liší v závislosti na fázi mentoringu (Kram, 1985). Vedle těchto funkcí byla dle Noe, Burke (1984) zjištěna funkce rolová, kdy si jedinec uvědomuje funkci své role v mentorském vztahu, svoji hodnotu a identitu.

Tabulka 5 Psycho-sociální funkce a kariérní funkce



Zdroj: Volně zpracováno dle Kram (1985)

Na rozdíl od autorky Kram (1985), Zey (1984) navrhl z hlediska lidského rozvoje kariérní funkci *Sponsorship* za nejintenzivnější a nejužitečnější funkci mentoringu. Učení se a podporu zahrnul do psycho-sociální funkce, které jsou podobně popsány dle Kram (1985), i když je důraz kladen na rozvoj organizačních schopností, poskytování důvěrných informací včetně optimalizace profesního úspěchu. Dle Zey (1984) se mentee může setkat s celou řadou funkcí, které jsou závislé na jeho individuálním profesním životě a potřebách.

- *Separation* (Odloučení). Po fázi rozvíjení následuje fáze odloučení. V této fázi je mentee více samostatný a nezávislý, přestože vývoj trvá i celé roky. Mentee opouští organizaci nebo pozici (Ragins, Scandura, 1997). V této fázi je možné se setkat s problémy, kdy po odloučení nebo ukončení vztahu se mentee může cítit nepřipravený (Kram, 1985). Jak uvádí Winefield (1998), v některých případech může být tato fáze poslední a to zejména z důvodu nefunkčního vztahu.
- *Redefinition* (Obnova). Mentee vytváří odlišnou identitu než mentor. Tato fáze trvá od předchozí úrovně několik let po odloučení (*separation*). Vztah skončí nebo se vyvíjí v *peer mentoring*, což je vztah založený na přátelství s odlišnou úrovní

zkušeností (Kram, 1985). Jak uvádí Anrews, Wallis (1999), Winefield (1998) tato fáze se utváří postupem času do trvalého přátelství (Tabulka 6 Fáze mentoringu s ohledem na časové rozpětí).

Tabulka 6 Fáze mentoringu s ohledem na časové rozpětí

Fáze mentoringu	Časové rozpětí
Initiation	6 – 24 měsíců
Cultivation	2 -5 let
Seperation	6 – 24 měsíců
Redefinition	Neurčité

Zdroj: Volně zpracováno dle Military review (2004)

Mentorský vztah/fáze dle Kram (1983) se budou lišit v důsledku rozdílných osobností a prostředím. Včetně schopností a nadání osob zapojených do procesu mentoringu.

Jiné pojetí fáze mentoringu uvádí Zachary (2000), který tento proces přirovnává k růstu plodiny v rámci ročního období: *Preparing* (Příprava: „obdělávání půdy před výsadbou“); *Negotiating* (Vyjednávání: „volba výsadby“); *Enabling* (Povolení: „růst“); *Closing* (Přechod do uzavření cyklu: „sklizeň“).

- *Preparing* je počáteční fází, ve které mentor začíná uvažovat o vlastní vzdělávací cestě a připravuje se na roli mentora. V první řadě je třeba porozumět chápání úlohy mentorských vztahů, ve kterých jsou identifikovány potřeby vzdělávání a motivace, včetně vyhodnocení životaschopného budoucího vztahu.
- *Negotiating* je „obchodní“ fáze, ve které jsou stanoveny cíle, obsah, pravidla včetně upřesnění očekávání, předpokladů, hranic a limitů mentorského vztahu.
- *Enabling* je fáze realizace komplexního mentorského vztahu, který je vytvořen na bázi důvěry a komunikace, která má vliv na kvalitu tohoto procesu. Mentee je podporován po celou dobu vztahu prostřednictvím udržovaného pracovního klimatu. V této fázi je zajištěna konstruktivní zpětná vazba a monitoring v procesu učení a kariérního růstu s ohledem na vystavené překážky, které je třeba vhodným způsobem řešit.
- *Closing* je poslední fází, ve které probíhá zhodnocení mentorského vztahu (Zachary, 2010).

2.9 PŘÍNOSY MENTORINGU

Mentoring přináší celou řadu přínosů pro mentee, mentora a organizaci, ať už se jedná o formální nebo neformální rozvoj jedince (Giebelhaus, Bowman, 2000). Přínosy jsou viditelné nejprve u mentee, mentora a posléze u celé organizace. Z odborných studií vyplývá, že mentoring přináší přínos ze 40 % u mentee, 33 % u mentora, 27 % u celé organizace (Garvey, Garrett-Harris, 2005).

Mezi první autory, kteří se řadí mezi odborníky věnující se mentoringu a jeho přínosům, které s sebou přináší, je Crow, Matthews (1998). Výzkumy byly směřovány na vliv mentoringu v celé společnosti. Kapitola 2.9 Fáze mentoringu, vystihuje určitou „cestu“, kterou jedinec při svém osobním i kariéřním rozvoji ve společnosti prochází. Každý jedinec se od počátku svého narození stává mentee a jeho role je dána z pozice, ve které se v daný okamžik nachází. Z této skutečnosti vychází Biarrett-Hayes (1999), který se podílel na výzkumu mentoringu a jeho výhodách v akademickém prostředí.

Dobře navržený mentoring má pozitivní vliv na každého jedince ve vzdělávací instituci (Holloway, 2001). Národní vzdělávací asociace (The National Education Association Foundation/NEA)⁵ uvádí, že úspěšný mentoring má pozitivní vliv na všechny členy, kteří působí na akademické půdě. Přispívá to k naboru a udržení stávajících členů. Pro pedagogy efektivní mentoring znamená úspěch/neúspěch, pro studenty zkvalitnění výuky (NEA, 2001).

Garvey, Garrett-Harris (2005), ve svém výzkumném záměru zjišťovali přínosy mentoringu napříč všem sektorům. Výzkum zahrnoval přes 100 odborných studií z Evropy a Spojených států. Ve výzkumné studii byly klasifikovány přínosy dle těchto kategorií; *implementace mentoringu a výkon jedince, motivace, rozvoj znalostí a dovedností, úspěch*. Z citovaných výzkumných studií, byly jednotlivé kategorie zastoupeny v následujícím

⁵ *The National Education Association Foundation/NEA* je organizace působící ve Spojených státech, která spolupracuje s mnoha organizacemi, které podporují výuku a učení pro jedince ve všech stupních vzdělávání. Mezi hodnoty organizace patří: rovné příležitosti, spravedlnost v organizaci, excelence, demokracie, účast, profesionalita, partnerství (NEA, 2010).

procentuálním vyjádření: motivace jako přínos mentoringu 33 %, implementace mentoringu a výkon jedince 30 %, rozvoj znalostí a dovedností 24 %, úspěch 13 %.

V rámci mentoringu je třeba přínosy vnímat z hlediska formální a neformální stránky mentoringu, které se zcela odlišují (Kapitola 2.7 Formální a neformální mentoring). V odborné literatuře se lze však setkat s všeobecným přijetím přínosy mentoringu.

2.9.1 PŘÍNOSY PRO MENTORA

Přínosů vyplývajících ze vztahu mentor-mentee je mnoho (Jonson, 2002). Mezi přínosy, které jsou uváděny dle Jonson (2002) lze řadit: sdílení profese; pomoc v kariérním růstu mladší generaci; výrazná pozice v organizaci v roli mentora; prestiž; vlastní rozšíření kariérní role v organizaci; omlazení; obdiv u mladší generace (mentee) a rozvoj osobních dovedností (Dymock (1999).

Scott (2001) ve své studii „New Brunswick Beginning Teacher Induction Program“ uvádí, že 95,3 % mentorů se shodlo, že proces mentoring zvýšil osobní spokojenost poskytováním profesní i emocionální podpory mentee, vlastní profesní rozvoj a motivaci. Jedná se o obnovené nadšení pro dosavadní povolání (Crow, Matthews, 1998; Hunt, Michael, 1983) a „omlazení“ mentora z práce s mentee (Levinson, 1978). Dle Elby et al. (2006) byly dále zkoumány faktory z hlediska krátkodobé či dlouhodobé výhody pro mentora. Mezi *krátkodobé výhody* byly vnímány následující faktory; zvýšený pracovní výkon, odměna plynoucí z pracovních zkušeností a *dlouhodobé výhody*; spokojenost s pracovní činností, oddanost organizace, cílovost.

Ve formálním vzdělání je přínosem mentora v roli začínajícího pedagoga skutečnost stát se lepším a mít úzké vztahy s mentee (Murray, Owen, 1991), včetně pocitů, že jsou mentoři uznáváni profesionálně a že jsou pro společnost zapotřebí (Carruthers, 1993).

2.9.2 PŘÍNOSY PRO MENTEE

V odborné literatuře, se lze setkat s obecným přijetím přínosů pro mentee vyplývajících z mentorského vztahu. Klíčovou výhodou je kariérní postup a dle výzkumu, které provedl Kram (1983) a Levinson et al. (1978) je to v dalším pořadí podpora.

Byrne (1991) a Cunningham (1993) zkoumali mentoring ve formálním vzdělání. Výzkumy byly zaměřené na hodnocení přínosů, které jsou vnímány ze strany mentee. Mentee označili za klíčové vlastnosti mentora osobní podporu, dobré mezilidské vztahy a dovednosti, které považují za přínos mentorského vztahu. Lewis (1995), Sampson, Yeomans (1994) ve svých studiích zdůraznili i přínosnou hodnotu přátelství a rad, které jsou mentee v rámci vzdělání poskytovány mentorem.

Giebelhaus, Bowman (2000) analyzovali data zaměřená na mentee. Zjištěná data získaná výzkumem byla rozdělena dle toho, zda mentee byl v organizaci mentorován či nikoliv. Účelem výzkumu bylo zjistit, zda má mentor výrazný vliv na mentee v profesním vývoji. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že mentorovaný jedinec ve vzdělávací instituci efektivněji stanovuje a dosahuje cílů včetně jejich plánování. Dreher, Ash (1990) ve své výzkumné práci, která zahrnovala 320 absolventů ze dvou univerzit ve Spojených státech, zdůraznili, že jednotlivci, kteří byli v rámci studia mentorováni, dosáhli většího uspokojení, motivace a zkušeností. Na základě této skutečnosti byli v kariérním životě ohodnoceni dle získaných schopností získaných mentoringem většími finančními příjmy, nežli absolventi, kteří nebyli mentorováni. Srovnání mentorovaných a nementorovaných jedinců vede k závěru, že jedinci, kteří byli mentorováni ve formálním ale i neformálním vzděláním jsou v kariérním vývoji více spokojeni. Jak uvádí Murray, Owen (1991), u mentee je zjištěna větší pracovní produktivita v organizaci a získané finanční prostředky z úspěchů, které jim přináší uspokojení a které je motivuje k další činnosti.

Gerstein (1985) uvádí skutečnost, že veškeré zjištěné výhody pro mentora a mentee jsou shodné, ale je třeba je rozlišovat s časovým odstupem. Mentoring je obousměrný proces (Jacobi, 1991). Pro obě strany mentoringu jsou přisuzovány následující výhody; povýšení na jinou pozici v rámci organizace, větší zajištění organizační kontroly, vytvoření podpůrného systému, prostor pro získání relevantních informací, rozvoj reputace, osobní uspokojení (Gerstein, 1985). Jak uvádí Mullen, Noe (1999) mentor je cenným zdrojem

znalostí a informací, podobně jako mentee. Pro mentora je významný zdroj informací mentee. Stejně jako pro mentora i mentee, mentoring posiluje schopnost vnímat sám sebe (Murphy, 1996). Zvyšuje hodnotu svého „já“, které je nazýváno dle Farren et al. (1984) jako „ego booster“.

V obecné rovině jsou přínosem mentoringu pro jedince spokojenost v pracovním procesu, motivace, zvýšení produktivity, získání znalostí rychlejším způsobem učení a efektivní řešení problémů.

2.9.3 PŘÍNOSY PRO ORGANIZACI

Přínosem mentoringu pro organizaci je zlepšení komunikace, protože se jedná o sdílení znalostí a informací o důležitých záležitostech (Antal, 1993), způsob učení se novým poznatkům, udržení zaměstnanců, zlepšení morálky, motivace a dobré vztahy mezi jedinci (Garvey, Garrett-Harris 2005; Hegstad, Wentling 2004). Appelbaum et. al (1984) uvádí, že mentoring je prostředek pro sdílení organizační kultury a vede k dynamickému vedení.

Murray, Owen (1991) identifikovali několik výhod ve formálním vzdělání. Mezi některé z nich patří zvýšení produktivity, náborové aktivity, motivace starších jedinců. Organizace mohou těžit především ze znalostí a dovedností jedinců včetně pracovního výkonu a zvýšeného úsilí (Fagan, 1988). Mentoring jako forma vzdělávání dospělých v organizaci, šetří náklady na školení, školící místnosti a jiné tréninkové programy, pokud lze hovořit o mentorech, kteří jsou členy organizace. Výhodou organizace je, že mentoři v této podobě vstupují do vztahu dobrovolně a jejich odměnou jsou výhody vyplývající ze vztahu uvedených výše. Řada autorů se ve svých studiích o mentoringu zabývala otázkou finanční odměny, která není ve většině organizací mentory požadována (Byrne, 1991; Jacoby 1989). Ve studii, která se zabývala přínosy ve formálním mentorském programu byly dle Tourigny, Puich (2005) identifikovány následující podněty: podpora mentora mentee v rámci kariéry; program v souladu s normami a očekáváním organizace. Studie byla zaměřena i na výhody neformálního mentoringu, kde byly identifikovány tyto přínosy: vlastní volba výběru mentora/mentee; trvání vztahu, tj. vztahy ve studii trvaly obvykle 3 – 6 let; konstruktivní zpětná vazba. Ve studii dle Wolff (2002), která byla zaměřena na formální skupiny se analyzovaly následující přínosy: vzájemná soudružnost všech stran;

vyrovnanost mezi mentory a mentee; absence kontinuity vzájemného ovlivňování; formální mentoring jako nástroj pro nábor a udržení mentee v organizaci. Navazující výzkum dle Wolff (2002) v opačném případě analyzuje u neformálních skupin následující přínosy: uvolněná atmosféra; možnost účastníků koordinovat vztah; neformální styl výběru jednotlivců.

2.10 HROZBY A NEVÝHODY MENTORINGU

V této kapitole se lze seznámit s potenciálními hrozbami a nevýhodami mentoringu pro mentora, mentee a samotnou organizaci.

2.10.1 HROZBY PRO MENTORA

Mezi nevýhody nebo lépe řečeno potenciální hrozby pro mentora v mentorském vztahu, je příliš motivovaný mentee, který je charakterem soutěživý a projevuje se agresivním chováním, které rozšiřuje propast mezi mentorem a mentee v organizaci (Murray, 1991). Negativní vztahy mohou ohrozit pověst mentora (Winefield, 1998).

2.10.2 HROZBY PRO MENTEE

Mentee v pracovním procesu zapojený do mentorského programu se setkává s problémy s výkonem, mezilidskými konflikty a nedostatečnou zkušeností vedení mentora mentee (Eby et al., 2008). Mezi potenciální hrozby jsou uváděny reakce od ostatních a vzájemná interakce mezi mentorem (Murray, 1991). Tyto faktory mohou vést k syndromu vyhoření. Nedostatečná zkušenost vedení mentorem, nazývaná v odborné literatuře jako „negativní mentoring“ (Eby et al., 2008), lze charakterizovat pojmem dysfunkce (Scandura, 1998). Eby, McManus (2004) popisují vztah z hlediska nevýhod dle nedostatečného naplnění cíle, zklamání, špatných mezilidských vztahů mezi mentorem a mentee. Mentor může pocítit stav ohrožení, který je zapříčiněn příliš zkušeným mentee, který by mohl mentora v pracovní pozici nahradit. Opačným příkladem lze uvést situaci, kdy mentor má silný zájem mentee podporovat a chránit. Mentee nemá dostatek prostoru se rozvíjet, stává se závislým na mentorovi a není schopen převzít za své činy odpovědnost (Murray, 1991). To

je v rozporu s klíčovým požadavkem na výsledek mentoringu, ve kterém se má mentee vyvinout do soběstačného a zkušeného jedince. Výzkumy vztahů mezi mentorem a mentee zaznamenaly celou řadu problémů. Eby (2007) tyto problémy rozlišuje dle podstaty. Negativní interakce mezi mentorem a mentee jsou dány nedostatečnými komunikačními dovednostmi, nesouladem hodnot jedinců.

2.10.3 *NEVÝHODY PRO ORGANIZACI*

Nevýhody mentoringu ve formálním programu dle studie Tourigny, Puich (2005) identifikovány tyto bariéry: mentor není schopen uspokojit mentee potřeby; mentee je nedůvěřivý a na základě důvěry nelze odhalit chyby; špatné mezilidské vztahy mezi mentorem a mentee; striktně stanovené období trvání vztahu může vést ke snížení učení, rozvoji a seberealizace u obou účastníků mentoringu. Ve studii Wolf (2002) jsou uváděna ve stejném případě nevýhody formálního a také neformálního skupinového mentoringu. V případě formálního skupinového mentoringu byly výzkumem označeny následující nevýhody: rivalita mezi členy mentoringu; úroveň závazku jedinců ve skupinovém mentoringu. Neformální skupinový mentoring zohledňuje nevýhody na základě výzkumného záměru: zamítnutí jedince v rámci skupiny; individuální přístup/podpora mentora k určitým jedincům ve skupině; diskriminace/vyloučení určitých jedinců, např. ženy. V neposlední řadě je v některých případech pro organizaci nevýhodou mentorských aktivit (formální podoba mentoringu) finanční zatížení.

2.11 **DOKTORSKÉ STUDIUM V ČESKÉ REPUBLICĚ**

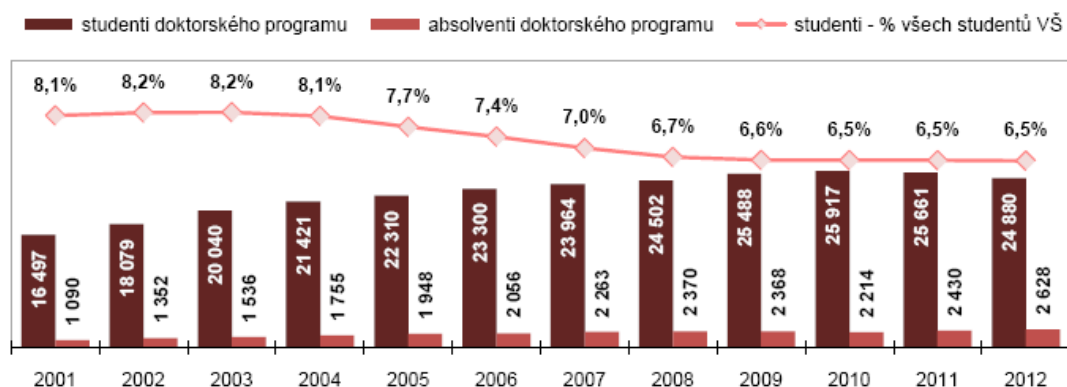
Předmětem zkoumání jsou studenti doktorského programu – druhý stupeň terciárního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že statistická data ohledně přehledu studentů, kteří studují doktorský program, nebo jsou absolventi doktorského programu, jsou omezená, lze čerpat jen z níže uvedených a dostupných výstupů.

Jak uvádí metodika Českého statistického úřadu (2012), doktorský stupeň je považován za druhý stupeň terciární úrovně vzdělávání. Doktorské studium vede k udělení diplomu vědeckého stupně, při kterém studenti prohlubují své znalosti a aktivně se účastní

výzkumu. Povinností studenta doktorského programu je zapojení se do výzkumu a vývoje ve státním i soukromém sektoru a také pedagogické působení na vysokých školách včetně samotného studia daného oboru.

V České republice studovala v roce 2012 doktorský stupeň téměř 25 tisíc osob a podíl doktorandů na populaci osob ve věku 20 – 29 let činil 1,8 %. Oproti roku 2001 došlo k nárůstu počtu těchto studentů téměř o 9 tisíc. Průměrný meziroční nárůst počtu doktorandů mezi roky 2001 a 2012 činil 3,8 %, což je nižší hodnota než které dosahují za stejné období všichni vysokoškolští studenti. V jejich případě dosahoval průměrný meziroční nárůst 5,9 % a tempo růstu jejich počtu je tedy výraznější než u studentů doktorského stupně. Jak uvádí Český statistický úřad, z tohoto důvodu také dochází k poklesu zastoupení doktorandů na všech vysokoškolských studentech, kdy v roce 2001 činil tento podíl 8 % a do roku 2012 se snížil na hodnotu 6,5 % (Graf 1 Studenti a absolventi doktorského programu). Průměrný meziroční nárůst počtu absolventů v letech 2001 až 2012 byl 8 %. Podíl, který zaujímali absolventi doktorského stupně na celkovém počtu absolventů vysokých škol, činil v roce 2012 2,8 % a oproti roku 2001 byl zaznamenán pokles o jeden procentní bod (CZSO, 2012). V porovnání s EU je v ČR podprůměrný podíl absolventů doktorského studia – 1,3 absolventů na 1 000 osob ve věkové skupině 25-34 let v roce 2010 oproti 1,5 v EU27.

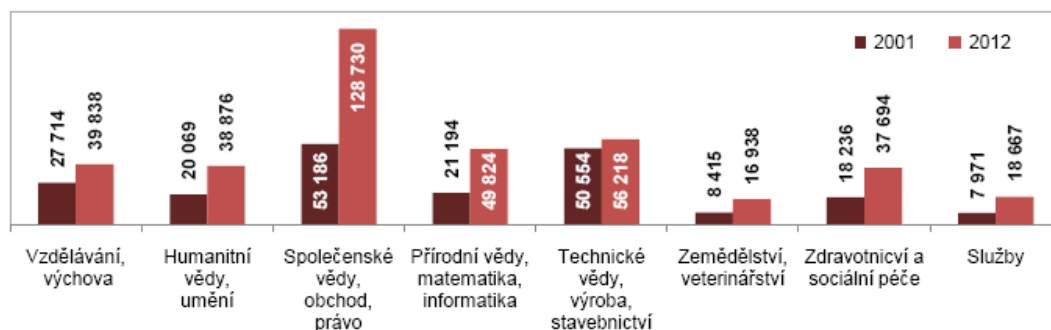
Graf 1 Studenti a absolventi doktorského programu



Zdroj: ÚIV a vlastní dopočty Českého statistického úřadu (2012)

Na základě Grafu 2 Studenti doktorského stupně z hlediska oborů vzdělání je patrné, že vzrostl počet studentů se zaměřením na obor Společenské vědy, Obchod, Právo, je tak po Přírodních a Technických vědách na třetím místě z hlediska zájmu o obor a studie (CZSO, 2012).

Graf 2 Studenti doktorského stupně z hlediska oborů vzdělání



Zdroj: ÚIV a vlastní dopočty Českého statistického úřadu (2012)

Další doplňující charakteristika doktorského programu vychází primárně ze zdrojů: Mezinárodní audit; Vývoj a inovace v České republice; Individuální projekt národní KREDO – Doktorandi 2014, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy; Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách, Vzdělávání 2020 aj. Především výše dva uvedené hlavní zdroje byly zaměřeny na aspekty doktorského programu, které vycházely z průzkumů a rozhovorů.

Nejběžnější forma doktorského vzdělávání je to, co je nazýváno v zahraničí jako „apprenticeship model” (Human Resources in R&D, 2011) – student-supervisor nebo jako „mentorship“ – student-mentor (Cusanovich et al., 1991). Student doktorského programu, jehož vede akademický pracovník, nejčastěji s titulem prof. (profesor) vytváří vztah, který je založen na hlubokém poznání zvolené problematiky. Dle Human Resources in R&D (2011), 80 % respondentů uvádí, že tento vztah je založen na individuálním základě, tzn., že doktorské studium je individuálně organizováno. Jak další průzkumy ukázaly (35 %), doktorské studium není strukturovaně organizované, neboť to souvisí s decentralizací českého vysokého školství, kde jsou všechny zásadní rozhodnutí např. nábor studentů, obsah doktorského vzdělávání, kvalifikační kritéria, motivační kritéria, výše stipendia aj. prováděny individuálně na dané fakultě/vysoké škole. I přestože existují v tomto studiu rozdíly, je v současné době doktorské studium akreditováno jako tříletý nebo čtyřletý studijní program (s možností prodloužení až na dva roky), který lze studovat v prezenční nebo kombinované formě. Mezi základní povinnosti studenta doktorského programu patří: povinnost složit zkoušky z povinných a volitelných předmětů, které jsou zakončeny zkouškou; složit státní doktorskou zkoušku; účastnit se vědeckého výzkumu, která je ukončena obhajobou disertační práce. Téma disertační práce může být zvoleno samotným studentem doktorského programu, případně jsou témata na dané fakultě/katedře vypsána. Vztah je založen na individuálních potřebách, one-to-one vztah, který se účelově vyvíjí. Obecně však platí, že od studentů doktorského programu se očekává individuální iniciativa. Od mentora se očekává odborné vedení, rady, podpora. Kromě vědecké přípravy musí studenti denního studia vykonávat pedagogickou praxi, která je stanovena na 4 hodiny týdně. Individuálně jsou také stanoveny další povinnosti, mezi něž se řadí i účast na mezinárodních vědeckých konferencích nebo počet odborných článků, vydaných v revidovaných časopisech (Human Resources in R&D, 2011).

Studenti doktorského programu jsou přijímáni na základě standardního přijímacího řízení (rozhovor, motivace, předchozí studijní výsledky, předchozí spolupráce, aj.). Na základě průzkumů z dotazníkového šetření vyplynulo, že vysoké školy se snaží stimulovat potenciální studenty v dalším studiu mnoha způsoby. V rámci průzkumu zaměřeného na přijímací řízení vyplývá, že vysoké školy se setkávají s problémy, kdy se na doktorský program přihlašuje málo studentů nebo méně kvalifikovaní studenti. Mezi hlavní překážky vyplývající z průzkumu patří: konkurence (lepší pracovní podmínky); finanční prostředky;

nepříznivé budoucí pracovní příležitosti; nedostatečně kvalifikovaní kandidáti. Vysoké školy motivují studenty ke studiu doktorského programu již tím, že přitahují své vlastní studenty magisterského programu. Jinými slovy, již od počátku si „vychoávají“ své další potenciální studenty, které zapojují již v průběhu magisterského programu do celé řady výzkumných oblastí (téměř 5 – 10 % studentů pochází z jiné univerzity) (Human Resources in R&D, 2011).

Základním zdrojem pro problematiku úspěšnosti doktorského programu, mobility, problémových situací ze strany vysoké školy/studenta/mentora se stal průzkum dle Human Resources in R&D (2011). V rámci průzkumu dle Human Resources in R&D (2011) bylo zjišťováno, co je příčinou nedokončeného vzdělání a v jaké fázi mentorského procesu: úspěšný start v jiné kariéře/hledání nového zaměstnání (65 %); vysoké pracovní zatížení mimo akademickou půdu (48 %); nedostatek finančních prostředků (37 %); nedostatečné znalosti a schopnosti (33 %); výchova dětí/těhotenství/rodinný život (33 %); vysoké pracovní zatížení na akademické půdě (20 %). Dle procentuálního zastoupení, studenti doktorského programu nedokončí vzdělávání z toho důvodu, že hledají nové zaměstnání, které jim nabídne větší finanční ohodnocení. Doktorské studium také opouštějí v rámci mentorského programu až po více jak roce studia. Jak uvedli respondenti, na počátku studia se zaměřují na jiné aspekty nežli na to, zda jsou schopni doktorský program ukončit úspěšně. Jedna z relevantních otázek je, zda se student má soustředit na užší nebo širší výzkumná témata. Jak uvádějí některé zdroje ze strany mentorů, je vhodnější, aby mentorský vztah byl založen na one-to-one vztahu s možností účastnit se jiných dalších vzdělávání a kurzů. Mentor by měl být člověk, který je expertem ve svém oboru a své znalosti a dovednosti sdílí a předává mladším. Některé názory se však liší. Důvodem je skutečnost, že žijeme v turbulentní době a proto je třeba výzkumné portfolio rozšiřovat výrazně. Co se týče kariéry, tak z výzkumu vyplývá, že akademický trh práce nelze považovat za příznivý pro absolventy doktorského studia. Pokud existuje možnost, absolventi doktorského studia mohou být zaměstnání na částečný úvazek, jehož mzda je nízká anebo je jim doporučováno vycestovat do zahraničí pro získání dalších zkušeností, znalostí, ale především i kontaktů.

V říjnu v roce 2014 bylo provedeno jednokolové ojediné šetření zaměřené na studenty doktorského programu v České republice (Individuálního projektu národního KREDO –

Doktorandi 2014, 2014). Průzkum se zabýval studiem a motivací; přijetím do doktorského programu, hodnocením přijímacího řízení, výběrem tématu disertační práce, studiem a povinnostmi studenta; plány na dokončení doktorského studia; studiem a rodinným životem; školitelem a jeho výběrem, požadavky na školitele/mentora, spolupráci se školitelem/mentorem, zpětnou vazbou mezi studentem a školitelem/mentorem a vztahy mezi nimi; studiem a zázemím, studijním povinnostmi; zahraničními výjezdy, vědeckou, tvůrčí a pedagogickou činností, stipendii a ekonomickou aktivitou během studia. S výše uvedenou problematikou a jejími závěry se lze blíže seznámit v tomto rozsáhlém zdroji. Pro účely disertační práce jsou uváděny jen následující poznatky, které z tohoto výzkumu vyplývají a jsou významné také pro shrnutí teoretických východisek. Nejčastěji se potenciální studenti přihlašují na doktorské studium na základě oslovení školitele/mentora (28,6 %). Současně je to také dáno rozdílností oboru, formou studia a dle subjektivního hodnocení výsledků studia. Motivací ke studiu je zájem o akademickou kariéru (60,5 %) a dále zvýšení kvalifikace, osobní rozvoj, prestiž, titul (18,5 %). Výběr témat disertační práce je dán oborem a studiem – téma může být přiděleno školitelem, nebo si student své téma může vybrat ze z veřejného seznamu témat. Z hlediska hodnocení šancí na ukončení studia ji 21,3 % studentů hodnotilo pozitivně a 11 % ji hodnotilo negativně, resp. si studenti dávali nízkou šanci na ukončení studia. Nejčastěji byl školitel/mentor studentům přidělen na základě jejich návrhu (53,5 % studentů) nebo bez možnosti ovlivnění výběru (10,6 %). Výběr školitele/mentora je dle průzkumu dáno formou studia. U prezenčního studia je student nejčastěji osloven školitelem/mentorem (38,2 %) a u kombinovaného studia je školitel nejčastěji přidělen. Ohledně požadavků na školitele⁶, studenti doktorského programu odpovídali, že jsou na jejich katedře *stanoveny a dodržovány minimální požadavky na osoby, které jsou školiteli/mentory doktorandů a ze strany studentů jsou požadavky stanoveny a dodržovány* (63,1 %) anebo že *jsou požadavky stanoveny, ale nejsou dodržovány* (8,2 %). Téměř 52 % studentů hodnotí spolupráci se svým školitelem

⁶ Školitel vede studenta po celou dobu studia v doktorském studijním programu. Školitel usměrňuje studium studenta, přičemž zejména: spolupracuje se studentem při sestavování jeho individuálního studijního plánu, poskytuje studentovi konzultace při zpracování disertační práce (především v metodických otázkách), dbá v součinnosti s vedoucím školícího pracoviště o zapojení studenta do vědecké a pedagogické činnosti i o jeho účast na vědeckých seminářích a konferencích, sleduje plnění individuálního studijního plánu studenta a každoročně přikládá děkanovi návrhy na opatření sledující plnění cílů studenta (Zákon č. 111/1998 Sb.).

jako velmi dobrou, 33,6 % jako dobrou, 11,9 % jako špatnou nebo velmi špatnou a 2,5 % studentů neumí spolupráci ohodnotit. Toto hodnocení je také dáno oborem studia, formou studia a věkem. Právě studenti ve věku do 25 let z 92,7 % hodnotí tuto spolupráce jako dobrou nebo velmi dobrou a druhou nejspokojenější skupinou studentů je věková hranice nad 36 let (90,1 %). Zpětná vazba ze strany studenta (poskytnutí zpětné vazby) a školitele/mentora (zájem o zpětnou vazbu), má pozitivní hodnocení u 84,6 % studentů a pouze 12,5 % studentů tuto možnost nemá. Dále se průzkum zabýval možnostmi udělení zpětných vazeb a existencí systému. Nejčastěji se jednalo o pohovory s vedením, semináře, porady a Ph.D. konference (36,1 %), nebo studentské ankety či dotazníky (30,2 %). Dalšími způsoby získávání zpětné vazby jsou pravidelné roční/semestrální hodnotící zprávy (16,9 %) a také neoficiální cesty (13,4 %). Významným faktorem pro hodnocení školitele je také sebehodnocení studentů. Čím lépe se student hodnotí ve studiu, tím i lépe hodnotí individuální přístup školitele. Téměř 63 % studentů z nejlepší třetiny studentů je rozhodně přesvědčeno o individuálním přístupu školitele. Z třetiny nejhorších studentů je to pouze 47 % studentů, je zde však větší podíl studentů, kteří přístup neumí posoudit (15,9 %), anebo rozhodně nesouhlasí s tím, že má školitel individuální přístup ke studentům (3,6 %). Z hlediska toho, zda se studenti doktorského programu cítí být členy katedry (plnohodnotnými členy), odpovědělo „spíše ano“ 45,4 % a „spíše ne“ 21,2 % a „rozhodně ne“ 6,2 %. Vliv na toto hodnocení má i věková struktura tzn. čím starší student, tím více se cítí součástí katedry. Co se týče povinností studenta⁷, tak naprostá většina studentů je povinna složit státní zkoušku (95,4 %) a publikovat v časopise (93,1 %). Mezi dalšími povinnostmi jsou uváděny: povinnosti vyplývající z vystupování na konferencích, účast na výzkumných projektech, dozor u zkoušek a testů, další povinnosti v rámci studia a účast na jiných než výzkumných projektech. Rozdíly hodnocení jsou současně dány věkem, oborem. Věková struktura 36 a více let hodnotí studium jako „příliš

⁷ Studium studenta v doktorském studijním programu probíhá podle individuálního studijního plánu pod vedením školitele, případně za účasti konzultanta. Individuální studijní plán student sestavuje ve spolupráci se školitelem v souladu s rámcovou strukturou studia akreditovaného doktorského studijního programu a studijního oboru do konce prvního měsíce studia. Hlavní náplní studia v doktorském studijním programu je systematická tvůrčí vědecká práce na tématu disertační práce. Součástí studia v doktorském studijním programu je i studium na jiných vysokých školách, vědeckých pracovištích a ostatních institucích a to i zahraničních. Součástí studia je pedagogická praxe, sloužící především k rozvinutí prezentačních zkušeností (Zákon č. 111/1998 Sb.).

náročné“ (4,3 %) a s klesajícím věkem hodnotí studenti studium jako méně náročné („spíše náročné 3,3 % ve věku 25 let a méně). Dále byly průzkumem zjišťovány budoucí plány studenta s ohledem na zájem na následující kariéru ze strany školitele/mentora či oborové rady, které vyplývají z touhy setrvat v akademickém prostředí. Školitelé/mentori či někdo jiný z fakulty se častěji zajímají o budoucí kariéru svých doktorandů až po absolvování státní závěrečné zkoušky. 40,7 % studentů, kteří již za sebou mají státní závěrečnou zkoušku, odpovědělo, že se jejich fakulta zajímá o jejich kariéru po ukončení studia, oproti 33,1 % studentů před složením státní závěrečné zkoušky.

V návaznosti na uvedené skutečnosti, jsou dále k dispozici materiály, které se zabývají otázkou zefektivnění systému doktorského programu. Cílem těchto podkladů, je vytvořit dlouhodobý předpoklad pro realizaci špičkového výzkumu ČR, kde, jak bylo zmíněno, jsou studenti doktorského programu nejdůležitější složkou. Právě pro vytvoření podmínek, kde bude docházet zefektivnění veřejných investic, zkvalitnění materiálních podmínek pro výzkumnou činnost s důrazem na zapojení do mezinárodní spolupráce ve vědě a výzkumu, souvisí potřeba komplexního řešení celé problematiky nejen na úrovni motivujících materiálních, ale především personálních podmínek, resp. lidských zdrojů. Jak je uváděno, cílem těchto materiálů, je vytvořit nový systém hodnocení výzkumných organizací, zkvalitnění systému hodnocení projektů a programů, zesílení tématické prioritizace ve vědě a výzkumu, zvyšování odborné kvalifikace pro manažerské řízení, dlouhodobá podpora špičkových infrastruktur směřující k udržení kroku s předními světovými pracovišti, vytvoření podmínek pro příchod špičkových zahraničních výzkumníků včetně reintergrace českých výzkumníků ze zahraničí. Kvalita vědy a výzkumu je dána nejen materiálním vybavením, ale také zejména studenty doktorského programu a výzkumnými pracovníky, úrovní jejich výcviku a rozvoj jejich kompetencí (Vzdělávání 2020, 2012). Jak dále uvádí Vzdělávání 2020 (2012), v tomto ohledu česká věda ve výchově vědeckého dorostu, doktorských studentů, kteří ve výzkumu představují hlavní tažnou sílu pokroku, trpí. Aktuální systém podpory postgraduálních studentů je krajně neefektivní – vysoká míra nedokončených studií, při současném pobírání stipendií, nízká výše doktorského stipendia nevytváří podmínky pro plné nasazení ve výzkumné práci. V důsledku kvalitní studenti odcházejí do zahraničí a jen omezené procento zahraničních studentů přichází do ČR. Je tedy evidentní, že bez kvalifikovaného vědeckého dorostu nebude možné v ČR rozvíjet kvalitní vědu. Ze současné situace vyplývá, že někteří držitelé PhD., postrádají ve

své skutečnosti základní návyky vědecké práce a na svých pracovištích přebírají výchovu dorůstající generace. Pro zkvalitnění doktorských studií, jsou uváděny studie zaměřené na zavedení formálních a neformálních mentorských programů nebo lze také nalézt inspirace v rámci Evropské univerzitní asociace (EUA), resp. EUA Council for Doctoral Education, který je integrální součástí EUA.

Z výše uvedeného, vyplývají souhrnně následující poznatky:

- ***pokles zastoupení doktorandů*** na všech vysokoškolských studentech v letech 2001 - 2012,
- 8% průměrný meziroční nárůst absolventů v letech 2001 – 2012
- ***jednoprocentní pokles absolventů*** doktorského programu v porovnání v letech 2001 x 2012,
- ***zvýšený zájem o společenské vědy*** v porovnání v letech 2001 x 2012,
- vztah školitele (mentora) a studenta (mentee) je nazýván v akademickém prostředí jako „apprenticeship model“, „mentorship/***mentoring***“ a je vnímán dle průzkumů jako vztah, který je individuální, strukturovaně neorganizovaný a s charakteristikou typu vztahu „one-to-one“,
- primární povinnosti studenta a školitele včetně charakteristiky tohoto studijního programu jsou dány dle Studijního a zkušebního řádu dané školy. Studium není strukturovaně organizované a je založeno na individuálních potřebách výše zmíněného typu vztahu „one-to-one“,
- v doktorském studiu jsou zaznamenány rozdíly v délce studia, možnosti prodloužení studia, individuálního průběhu studia, aj.
- ***školitel*** je nejčastěji s titulem profesor a v rámci společenských věd je nejčastěji přidělen na základě návrhu studenta doktorského programu (59,2 %),
- ***hodnocení školitele a jeho spolupráce*** je vnímáno studenty velmi dobře (52 %) a velmi špatně (pouze 2,9 %). Výše uvedené hodnocení a spolupráce školitele a studenta doktorského programu je ovlivněno především:
 - věkem studenta,
 - sebehodnocením studenta,
 - oborem doktorského programu,
 - formou studia doktorského programu,

- **motivací ke studiu** doktorského programu je:
 - zájem o akademickou kariéru (60,5 %),
 - zvýšení kvalifikace, osobní rozvoj, prestiž, titul (18,5 %),
- **příčinou nedokončeného** doktorského programu je:
 - úspěšný start v jiné kariéře,
 - vysoké pracovní zatížení mimo akademickou půdu,
 - vysoké pracovní zatížení na akademické půdě,
 - nedostatek finančních prostředků,
 - nedostatečné znalosti a schopnosti,
 - rodinný život.
- zavedení standardů kvality doktorského studia, které by vedlo z efektivnění doktorského programu s využitím poznatků dle EUA Council for Doctoral Education, jehož posláním je přispět rozvoji, zdokonalování a zlepšování doktorského vzdělávání a odborné přípravy.

2.12 SHRNU TÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

V České republice existuje jen málo relevantních zdrojů, které by se zabývaly vztahy v procesu doktorského programu na vysoké škole. Jak vypovídají relevantní zdroje, vztahy v doktorském studiu tj. školitel - student, se nazývají odborně jako mentorship neboli mentoring (Human Resources in R&D, 2011, Národní Strategie inteligentní specializace České republiky, 2013). Školitel je nazýván dle odborné literatury jako mentor (Human Resources in R&D, 2011) a student je nazýván jako mentee (Roberts, 2000) nebo protégé (Brumlová, 2010).

Jak uvedl jeden z respondentů průzkumu (nedávný absolvent postgraduálního studia a nyní asistent): „*Tradiční individuální přístup mezi studentem a mentorem je založen na síle vztahu, který může pozitivně ovlivnit prostor pro individuální kreativitu. Je to dáno především vlastnostmi mentora a jeho schopnostech a zkušenostech s vedením studentů.*“ (Human Resources in R&D, 2011).

Doposud není k dispozici dostatečné množství *hlubších podkladů* o doktorském programu, kde zásadní roli hraje výše zmíněný dyadický vztah – mentor – mentee, který nabývá dle literární rešerše mnoho podob:

- má základní formalizovanou stránku definovanou studijním a zkušebním řádem dané vysoké školy,
- vzniká přirozeně, účelově a je založen na individuální bázi (McDonald, Hite, 2005), (Kram, Isabella, 1985), (Zachary, 2005), (Finkelstein et al., 2003), (Single, Single, 2005),
- může nabývat neformální či formální podoby (Ragins et al., 1992), (Kram, 1982), (Sosik, Godshalk, 2000),
- může nabývat mnoho typů (Kram et al., 1985), (Zachary, 2005), (Allen et al., 1999), (Parker et al., 2004), (Single, Muller, 2001),
- může nabývat mnoho dimenzí a fází (životní cyklus vztahu) (Clutterbuck, 2004), (Kram, 1985),
- je založen na síle vztahu, kde role mentora je definovaná (Clutterbuck (1991), Stone, 2004), (Clark et al., 2000), (Papalewis, 1999), (Bowen, 1991) aj., a role mentee je definována (Black et al., 2004), (Fagenson, 1992), (Allen et al., 1997),
- má vliv na personální a profesní hodnoty jedinců (Clutterbuck, 2004), (Kram, 1983, 1984, 1985), (Chao, 1997), (Rose, 1999), (Anderson, 1997), (Sands, 1991), (Carter, 1999), (Cajhamr, 2010), (Raggins, McFarlin, 1990), (Noe, 1988), (Zey, 1984),
- je ovlivněn věkovou, genderovou problematikou a délkou vztahu (Burke, 1984), (Rowe, 1989), (Bowen, 1985),
- může mít pozitivní/negativní dopad na mentora, mentee i samotnou vzdělávací organizaci (Giebelhaus, Bowman, 2000), (Garvey, Garrett-Harris, 2005).

Na základě literární rešerše dále vyplývá, že třetí stupeň terciárního vzdělávání – doktorské studium, je zdroj inovativních nápadů a je základem pro činnost v oblasti výzkumu a vývoje. Z těchto důvodů je vhodné se zabývat vývojem a kariérou výzkumných vývojových pracovníků, kde, jak bylo zmíněno, jsou nejdůležitější skupinou studenti doktorského programu. Vztahy na akademické půdě v rámci doktorského programu, jsou dle odborné literatury definovány jako mentoring a proto je vhodné věnovat dostatek pozornosti úrovni práce s nimi. Dle Národní Strategie inteligentní specializace České

republiky (2013), Mezinárodního auditu, vývoje a inovace v České republice (2011), Operačního programu – Výzkum, Vývoj a vzdělávání (2013), Vzdělávání 2020 (2012) je vhodné:

- zavést celkově reformu a zefektivnění doktorského programu zavedením, resp. zpřísněním kvalitativních požadavků na lidské zdroje,
- vytvořit dostatečnou informační základnu o doktorském programu,
- zkvalitnění materiálních a personálních podmínek,
- zvyšovat kvalifikaci výzkumných pracovníků a studentů doktorského programu,
- mít dostatečný přehled o lidských zdrojích v akademickém prostředí, tj. potřeby, výstupy, mobilita, retence,
- vytvářet týmy a komunity, které mají dopad na konkurenceschopnost,
- sledovat spolupráci mezi jednotlivci i skupinami,
- řešit problémy a příčiny úspěchu/neúspěchu doktorského programu aj.

Na základě sumarizace řešené problematiky současného stavu byla stanovena teoretická východiska disertační práce, ze kterých vplynuly výzkumné otázky a cíle.

V rámci praktické části disertační práce, se lze setkat s pojmy/ekvivalenty, které vycházejí z odborné literatury: vztah mezi studentem a školitelem – *mentorský vztah*, student doktorského programu – *mentee*, školitel doktorského programu – *mentor*.

3 CÍL DISERTAČNÍ PRÁCE

Na základě teoretických východisek, byla stanovena výzkumná otázka, která je zaměřena na hodnocení doktorského studia. Hodnocení vychází *ze strany studenta doktorského programu (doktoranda)*, protože jsou důležitou složkou inovativních nápadů a mají tak z určité části výrazný vliv na úroveň, efektivnost doktorského programu v České republice.

Lze vztah mezi školitelem a doktorandem v rámci doktorského studia charakterizovat jako mentorský vztah?

Na základě zpracování teoretických východisek a formulace výzkumné otázky, je hlavním cílem identifikovat charakteristiky mentorského vztahu a posoudit, jak se projevují z pohledu doktoranda ve vztahu s jeho školitelem, se zaměřením na společenskovední studijní obory. Pro naplnění hlavního cíle disertační práce, byly stanoveny tyto dílčí cíle:

- *DC 1 Ověřit úroveň vztahu a vzájemné spolupráce studenta doktorského programu a školitele.*
- *DC 2 Identifikovat faktory akademického/mentorského vztahu.⁸*
- *DC 3 Identifikovat faktory personálních hodnot školitele/mentora⁹.*
- *DC 4 Identifikovat faktory profesních hodnot školitele/mentora¹⁰.*
- *DC 5 Zjistit asociace vztahu mezi studentem a školitelem z pohledu: typu studia, pohlaví, věku studenta; pohlaví, věku školitele; pracovního úvazku studenta; možnosti přidělení/výběru školitele.*
- *DC 6 Zhodnotit významnosti proměnných, které identifikují faktory mentorského vztahu, personálních hodnot mentora, profesních hodnot mentora.*
- *DC 7 Vytvořit model, který zohledňuje dosavadní výstupy z výzkumného záměru.*
- *DC 8 Konfrontace modelu s odbornou literaturou.*
- *DC 9 Vymezení možných směrů dalšího výzkumu.*

⁸ Na základě literárních východisek je užíván v disertační práci ekvivalent pojmů akademický/mentorský.

⁹ Na základě literárních východisek je užíván v disertační práci ekvivalent pojmů školitel/mentor.

¹⁰ Na základě literárních východisek je užíván v disertační práci ekvivalent pojmů školitel/mentor.

V rámci výzkumu byly formulovány hypotézy, které jsou podmíněny dvěma či více proměnným.

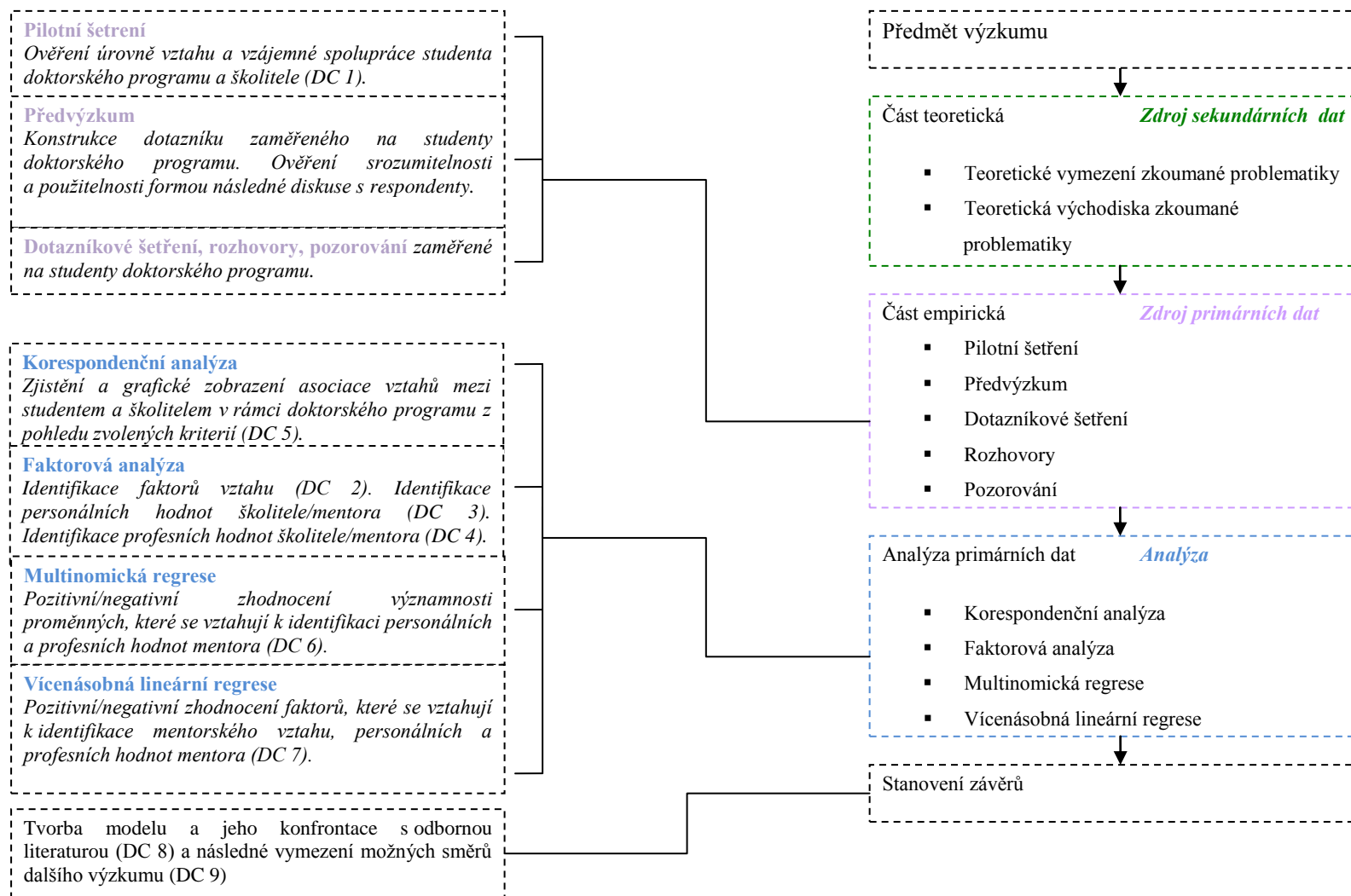
4 METODIKA DISERTAČNÍ PRÁCE

Obecný metodologický přístup řešené problematiky vychází dle Hendla (2004), Pelikána (2011), Kerling (1972), Strausse, Corbin (1999), Štorkána et al.(1985), Anderson (2004). Předpokladem pro zpracování teoretického rámce, byla využita taktika, která je doporučována dle Hendla (2004, 2005), Andersona (2004). Dále byly využity dle Hendla (2004), Duchoně, Šafránkové (2008), Disman (1993), Becker, Bryman (2004) metody pro kvantitativní a kvalitativní výzkum. Pro zpracování dat byly využity vícerozměrné metody dle Rencher (2002), Ramos, Carvao (2010), Greenacre (2007), Chrástka (2007), Synek et al. (2009), McDonald (1991), Diskamn (1991), multinomické regrese dle Agresti (2007), vícenásobné lineární regrese. Data byla zpracována v programu Microsoft Excel 2007, SPSS 20, R a SAS. V rámci metodiky disertační práce byly využity dále obecné metody výzkumu – analýza-syntéza, dedukce-indukce.

4.1 METODICKÝ POSTUP DISERTAČNÍ PRÁCE

Metodický postup disertační práce se skládal z několika níže uvedených a zjednodušených etap: (1) předmět výzkumu, (2) teoretická část, (3) empirická část, (4) vyhodnocení, (5) stanovení závěrů. Na tyto etapy byly využity konkrétní metody a postupy, které jsou popsány níže. Metodický postup je znázorněn na Obrázku 1 Metodický postup.

Obrázek 1 Metodický postup



Zdroj: Vlastní zpracování

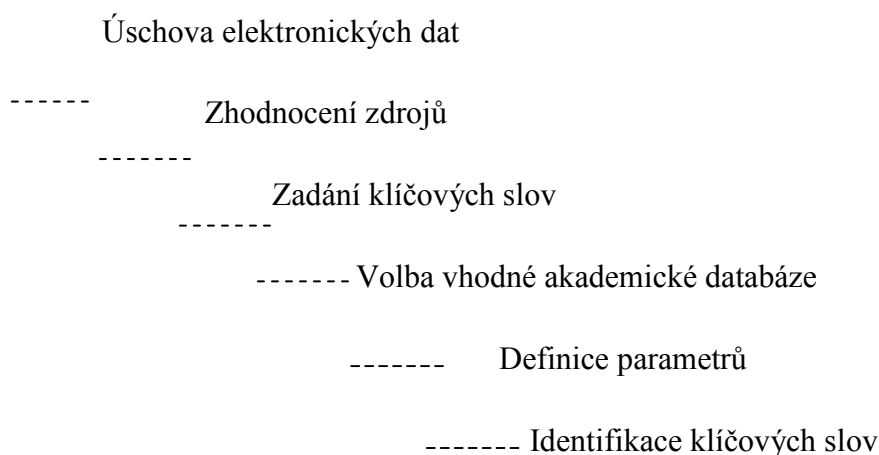
4.2 TECHNIKY SBĚRU DAT DISERTAČNÍ PRÁCE

Za účelem získání podkladů a ověření přijatých závěrů byly použity techniky, se kterými se lze blíže seznámit v následujícím textu. Konkrétně se jednalo o studium odborné literatury a dokumentů. Pro sběr dat byly využity techniky, které jsou typické pro kvantitativní a kvalitativní výzkumy. Pro statistickou analýzu dat, byly využity vícerozměrné metody (korespondenční analýza, faktorová analýza), multinomická regrese, vícenásobná lineární regrese.

4.2.1 ANALÝZA DOKUMENTŮ

Pro účely části disertační práce byla zvolena technika analýzy dokumentů, která patří ke standardní aktivitě jak pro kvantitativní, tak i kvalitativní výzkum. V prvním počátku byla identifikována a generována klíčová slova, která souvisejí s danou problematikou. Následně byly definovány parametry hledání klíčových slov včetně přístupu k relevantním a aktuálním zdrojům. Důležité zdroje související s tématem výzkumného záměru byly uchovány v elektronické podobě a následně byly analyzovány (Tabulka 7 Analýza akademických elektronických zdrojů).

Tabulka 7 Analýza akademických elektronických zdrojů



Zdroj: Volně zpracováno dle Anderson (2004)

V rámci analýzy dokumentů byly tvořeny poznámky, které se neustále vyvíjely a rozšiřovaly. Nabývaly tedy konceptuální povahy a staly se základem pro vymezení literární rešerše.

Analýza dokumentů byla provedena u:

- elektronických odborných databází,
- odborných zahraničních a tuzemských publikací,
- dokumentů vysokých škol (např. přehled studijních programů, oborů, maximální délka studia, minimální délka studia, typ studia, student doktorského programu a jeho povinnosti, školitel a jeho povinnosti aj.)
- dokumentů vycházejících primárně z Českého statistického úřadu, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

4.2.2 *KVANTITATIVNÍ VÝZKUM*

Pro získání primárních dat byla využita metoda dotazníkového šetření. Konstrukce dotazníkového šetření vycházela z Pelikána (2011). První etapou dotazníkového šetření bylo promyšlení záměru výzkumu včetně koncepce. Dotazník byl tvořen oblastmi, které vycházely z teoretických východisek disertační práce.

Níže jsou uvedeny proměnné, které identifikují vztah v akademickém prostředí, personální hodnoty a profesní hodnoty školitele (Tabulka 8 Názvy proměnných).

Tabulka 8 Názvy proměnných¹¹

Oblast	Názvy proměnných
Identifikace akademického/mentorského vztahu	Vedení, Zájem, Cílovost, Potřeby, Plán, Pochvala, Psychická podpora, Zpětná vazba, Zdroje informací, Psychická podpora, Hodnota vztahu, Sebehodnocení, Sebevzdělávání, Sebedůvěra, Respekt, Pomoc (vize), Profesionální úroveň.
Vysvětlení proměnných: <i>Do této oblasti vstoupily proměnné, které se zabývaly akademickým prostředím, spoluprací mezi školitelem a studentem a jeho potřebami. Oblast se zabývala charakteristikou vztahu od počátku až po průběh vedení a vzájemnou spoluprací.</i>	
Primární zdroj: Clutterbuck (2004), Kram (1983, 1984, 1985), Chao (1997)	
Identifikace personálních hodnot školitele/mentora	Ochota pomoci, Motivace, Zájem o problematiku, Cílovost, Rozvoj studenta (mentee), Diskuse, Zájem o studenta (mentee), Aktivity, Naslouchání, Neformální vzdělávání, Potřeby, Tvorba plánu, Čas, Psychická podpora, Podpora v seberozvoj, Zpětná vazba, Kariérní podpora, Technika učení, Zdroj (přístup), Profesní podpora, Formální vzdělávání, Hodnocení studenta (mentee), Hodnocení vztahu, Zkušenosti vzdělávat, Komunikace osobní/network, Optimista, Smysl pro humor, Empatie.
Vysvětlení proměnných: <i>Do této oblasti vstoupily proměnné, které se zabývaly personálními hodnotami školitele, tzn., jakým způsobem školitel podporuje studenta, cílově orientuje, motivuje, rozvíjí studenta aj. Tyto hodnoty vyústily k nepřímé charakteristice školitele, tak jak ho ve vztahu vnímají studenti doktorského programu.</i>	
Primární zdroj: Rose (1999), Anderson (1997), Sands et al. (1991) a Carter (1983)	
Identifikace profesních hodnot školitele/mentora	Vedení, Motivace, Zájem, Trpělivost, Rozvoj, Politika, Interní síť, Diskuse schopnosti, Identita, Sdílení, Podpora, Zdraví životní styl, Ochrana, Naslouchání, Externí síť, Výzvy, Potřeby, Intriky, Plán, Participace, Pochvala, Čas, Dospělosti, Psychická podpora, Seberozvoj, Zpětná vazba, Úcta, Kariérní podpora, Informace, Kritika, Očekávání, Technika, Zdroje, Spolupráce, Profesní podpora, Komunikace
Vysvětlení proměnných: <i>Do této oblasti vstoupily proměnné, které se zabývaly profesními hodnotami školitele, tzn. jakým způsobem poskytuje podporu, rady, zajišťuje participaci studenta aj. do akademického prostředí.</i>	
Primární zdroj: Kram (1985), Cajhamr (2010), Raggins, McFarlin (1990), Noe (1988), Zey (1984)	
Zdroj: Vlastní zpracování	

¹¹ Celkově bylo v disertační práci užito 52 proměnných. Pro lepší orientaci a odlišnost v daných oblastech, byly některé proměnné blíže specifikovány a popsány tak, aby vystihly co nejlépe faktor (Příloha 15). Primárním podkladem pro dané oblasti se staly výše uvedené zdroje a také pilotní šetření, předvýzkum.

Samotnému dotazníkovému šetření předcházelo pilotní šetření¹², které bylo provedeno u školitele a studenta doktorského programu ve zvoleném oboru. Cílem pilotního šetření bylo získat informace, které se zabývaly vztahem mezi výše uvedenými jedinci. Mezi tyto informace patřily: cíl doktorského programu, předpoklady studenta doktorského programu, předpoklady školitele doktorského programu, nedostatky/mezery doktorského programu, budoucnost/zefektivnění doktorského programu, vztah/spolupráce mezi studentem a školitelem, spolupráce s ostatními kolegy a navazování vztahů, potřeby studenta, potřeby školitele, vyžadované povinnosti u studenta/školitele, naplnění povinností u studenta/školitele, další poskytované činnosti nad rámec povinností vycházejících ze studijního řádu u studenta/školitele, představa ideálního studenta/školitele, příčiny předčasného ukončení studia, příčiny neúspěšnosti studia. Dále byl proveden předvýzkum¹³, jehož cílem bylo vytvořit konečnou podobu otázek dotazníkového šetření a kterému předcházela skupinová diskuse na téma vztah se školitelem a jeho hodnoty po stránce personální a profesní. Poslední etapou tohoto předvýzkumu byla vlastní konstrukce dotazníku. Konstruovaný dotazník byl anonymní a to z toho důvodu, aby respondent odpovídal uvolněně a s pocitem, že dané výpovědi nebudou zneužity. V dotazníku byly použity uzavřené a otevřené otázky. Uzavřené otázky byly omezeny volností výpovědí, ale na rozdíl od otevřených otázek je bylo možno kvantifikovat/statisticky zpracovat. Pro uzavřené otázky byla zvolena škálovací metoda, metoda Likertova. Pomocí Likertovy metody, respondent vyjadřuje míru souhlasu/nesouhlasu s předloženými tvrzeními, se kterými je respondent výzkumu konfrontován. Jak uvádí Komenda, Klement (1981) škálováním se rozumí množina reálných čísel, jejichž prvky jsou odrazem stavu zkoumaného jevu. Míra souhlasu v dotazníkovém šetření je stanovena od 1 do 5 (Tabulka 9 Dekódované odpovědi z dotazníkového šetření). Kromě výše uvedených typů otázek, které byly zaměřeny na oblast vlastního výzkumu, byly v dotazníkovém šetření i tzv. otázky pomocné (identifikační otázky), které byly orientovány na samotnou osobu respondenta.

¹² Pilotní šetření bylo provedeno v roce 2/2011 na malé skupině z cílového souboru - studentů doktorského studia bez ohledu na věk, pohlaví, ročník a také školitelů. Cílem bylo zjistit, zda v rámci samotného primárního výzkumu, budou některé informace možné od respondentů následně získat. Pilotní šetření bylo provedeno jinou formou, než v samotném primárním výzkumu, tj. nestandardizované rozhovory.

¹³ Předvýzkum byl proveden na malé skupině z cílového souboru v roce 9/2011.

Tabulka 9 Dekódované odpovědi z dotazníkového šetření

Plně souhlasím	5
Souhlasím	4
Ani souhlasím/ani nesouhlasím	3
Nesouhlasím	2
Plně nesouhlasím	1

Zdroj: Vlastní zpracování

V rámci disertační práce, je vhodné definovat základní soubor. Základní soubor je dle Pelikána (2011) množina všech prvků, patřících do okruhu osob nebo jevů, které mají být zkoumány v daném výzkumu. Jedná se o soubor, který musí být přesně vymezen a který je podstatný pro celý koncept výzkumu. Tento pojem je však velmi rozsáhlý, proto je pořizován výzkumný vzorek, který bývá někdy v odborné literatuře nazýván výběrem. Pro účely výzkumného vzorku byly osloveny vysoké školy zaměřené na vybraný studijní obor – společenské vědy. Dle statistiky ÚIV (2012) a podkladů dle KREDO - Doktorandi 2014, lze výzkumný vzorek považovat co do zastoupení zvoleného vědního oboru vysoké školy v základních parametrech za reprezentativní.

Data byla pro výzkumný vzorek získána na základě oslovení 9 nejmenovaných veřejných a soukromých vysokých škol v České republice, na kterých lze studovat doktorský program jak v prezenční, tak i kombinované formě studia. Veřejné a soukromé školy, které byly osloveny, se na základě souhlasu studijního oddělení zúčastnily dotazníkového šetření, které bylo odesláno všem studentům doktorského programu, jejichž obor se týkal Ekonomie, Managementu, Informatiky, Hospodářské správy, Mezinárodních vztahů, Sociálních věd (Tabulka 10 Přehled oslovených veřejných a soukromých škol v České republice)), a to prostřednictvím elektronického Google formuláře. Výzkum probíhal v období 4/2012 – 5/2012. Celkově odpovědělo 315 respondentů. Návratnost nelze přesně zjistit, neboť některé studijní oddělení na oslovených vysokých školách, tento údaj zpětně neuvedlo (odhadovaná návratnost je cca 18 %). Na základě studia dokumentů, byl analyzován profil studenta doktorského programu se zaměřením na společenské vědy, časové členění doktorského programu, forma studia, školitel, studijní plán aj.

Tabulka 10 Přehled oslovených veřejných a soukromých škol v České republice

Škola	Délka studia ¹⁴	Typ studia	Obor studia
Veřejná vysoká škola	3/4	Prezenční/Kombinované	Ekonomie a hospodářská správa, Mezinárodní vztahy, Informatika
Veřejná vysoká škola	3/-	Prezenční/Kombinované	Ekonomické teorie, Ekonomika a management, Hospodářská politika a správa
Veřejná vysoká škola	4/-	Prezenční/Kombinované	Ekonomika a management, Hospodářská politika a správa, Informační management
Veřejná vysoká škola	3/5	Prezenční/Kombinované	Řízení a ekonomika podniku
Veřejná vysoká škola	4/6	Prezenční/Kombinované	Ekonomické teorie, Ekonomika a management, Finance a účetnictví, Hospodářská politika a správa
Veřejná vysoká škola	4/7	Prezenční/Kombinované	Ekonomika a management
Veřejná vysoká škola	4/-	Prezenční/Kombinované	Informatika, Ekonomika,
Soukromá vysoká škola	3/-	Prezenční/Kombinované	Ekonomie, Management, Sociologie, Psychologie, Řízení lidských zdrojů
Soukromá vysoká škola	3/4	Prezenční/Kombinované	Mezinárodní vztahy a evropská studia

Zdroj: Vlastní zpracování

Výstupy z dotazníkového šetření byly dále zpracovány v programu Microsoft Excel 2007, SPSS 20, R a SAS.

4.2.3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Pro vyjasnění a ilustraci výzkumného záměru byly využity metody kvalitativního výzkumu, které jsou nenumernického šetření a interpretují sociální realitu:

- polostrukturovaný rozhovor,
- pozorování.

Celkově bylo realizováno 18 polostrukturovaných rozhovorů se studenty doktorského programu, které byly přepsány do písemné podoby (Příloha 9, Příloha 10). Studenti byli

¹⁴ Uvedené délky doktorského studia jsou zohledněny i z hlediska možnosti prodloužení studia či přerušení studia.

osloveni na základě elektronické či osobní komunikace. Struktura studentů, byla stanovena dle kritérií tak, aby bylo pestré zastoupení co do pohlaví, věku a ročníku (Kapitola 5.5.2 Výstupy odpovědí z polostrukturovaného rozhovoru).

Jak uvádí Majerová, Majer (1999), přepis rozhovoru nemusí být doslovný. Byly vynechány části, kdy se respondent nedržel tématu nebo kdy se odpovědi opakovaly a byly zachyceny v jiném rozhovoru detailněji. Polostrukturovaný rozhovor se zabýval problematikou doktorského studia, studenta doktorského programu a školitele.

V rámci kvalitativního výzkumu probíhalo při realizaci pilotáže, předvýzkumu a polostrukturovaných rozhovorů s respondenty pozorování. Jednalo se o zúčastněné pozorování (autor disertační práce byl součástí zkoumaného prostředí a přijal roli rovnoprávného člena skupiny, při kterém si účastníci byli vědomi jeho totožnosti), tak i nezúčastněné. Dále lze pozorování charakterizovat jako nestandardizované a skryté. Při pozorování byly sledovány jevy, které se týkaly spolupráce mezi studenty; školiteli; schopnost socializovat se; schopnost sebemotivace; schopnost rozvoje; způsob komunikace; aj.

4.3 STATISTICKÉ METODY

K analýze kvantitativního výzkumu - dotazníkového šetření byly využity některé z tzv. vícerozměrných metod matematické statistiky, které jsou představeny níže. Dále byly použity regresní modely vícenásobné lineární regrese a multinomické regrese. Všechny statistické testy byly prováděny na hladině významnosti 5 %.

Korespondenční analýza byla zvolena za účelem grafického popisu vztahu kategorií u různých kategoriálních proměnných uvažovaných v datech. Faktorová analýza byla zvolena za účelem zjištění faktorů, které jsou tvořeny na základě „míry závislosti“ mezi všemi dvojicemi původních proměnných. Původními proměnnými se rozumí otázky týkající se hodnocení vztahu, personální a profesní hodnoty školitele/mentora vycházejí z teoretického rámce rešeršní části, pilotní studie a předvýzkumu. Multinomická regrese byla zaměřena na zjištění vlivu tzv. prediktorů, tj. atributů respondentů daných pohlavím, věkem a ročníkem doktorského studia respondenta (popř. interakcí těchto proměnných), na

tzv. odezvu, kterou byla zvlášť každá původní proměnná. U atributů respondentů, které měly významný vliv na původní proměnnou, byly spočteny tzv. poměry šancí (angl. odds ratio). Vzhledem k tomu, že atributy respondentů byly kategoriální, jednalo se vždy o porovnání, kolikrát je větší šance na výskyt určité kategorie původní proměnné u jedné kategorie daného atributu vůči jiné kategorii toho samého atributu. Model multinomické regrese využíval uspořádanosti kategorií odezvy, kterými byla hodnocení plně nesouhlasím "<" spíše nesouhlasím "<" nevím "<" spíše souhlasím "<" plně souhlasím. Faktorové skóry, které byly výstupem jednotlivých faktorů týkající se každého respondenta, byly použity jako odezva do modelu vícenásobné lineární regrese. Prediktory v tomto modelu byly opět atributy respondentů (pohlaví, věk, ročník doktorského studia) a jejich interakce.

4.3.1 KORESPONDENČNÍ ANALÝZA

Pro analýzu kvantitativních dat byla zvolena korespondenční analýza, která představuje grafickou techniku využívanou k analýze vztahů mezi kategoriemi jedné či více proměnných v kontingenčních tabulkách. Cílem bylo prostřednictvím grafické podoby zjednodušit interpretaci, která je čitelnější nežli metody s číselnou podobou. Jak uvádí Rencher (2002), korespondenční analýza je obdobou faktorové analýzy, která nesleduje faktory, ale jednotlivé kategorie (Ramos, Carvalho, 2010).

Cílem užití korespondenční analýzy byla redukce mnohorozměrného prostoru vektorů řádkových a sloupcových profilů při maximálním zachování informace obsažené v původních datech. U hodnot, resp. kategorií byly sledovány jejich vzájemné podobnosti a asociace s kategoriemi ostatních proměnných. Právě díky pomocí nástrojů korespondenční analýzy lze popsat asociaci proměnných, jejichž výstupem jsou grafická znázornění ve vícerozměrném prostoru (Ramos, Carvalho, 2010).

Vstupními daty pro jednoduchou korespondenční analýzu je jednoduchá kontingenční tabulka o dvou proměnných. V řádcích a v sloupcích jsou proměnné, u kterých je statistická významnost měřena Chí-kvadrátem. Pokud je závislost potvrzena, je možné v dalším kroku užít korespondenční analýzy, která odhaluje strukturu závislosti kategoriálních proměnných v grafickém zobrazení. Vícerozměrná korespondenční analýza

je z důvodu hledání podprostoru, který zachovává možné množství informací v datech, podobná analýze hlavních komponent.

V rámci korespondenční analýzy se lze setkat s pojmy, které jsou součástí samotného výpočtu a interpretace. Jedná se o pojmy jako: zátěže, profil, Chí-kvadrát vzdálenost, Inerce. Pojmy stojí za dílčími kroky výpočtů a pro detailnější pohled do této problematiky je možné využít odbornou publikaci dle Greenacre (2007).

4.3.2 FAKTOROVÁ ANALÝZA

Faktorová analýza (vícerozměrná analýza) je nástrojem pro zjednodušení dat (Hendl, 2004, Disman, 1993, McDonald, 1991, Diskamn, 1991).

Pro účely disertační práce byla zvolena faktorová analýza jako v předchozím případě za účelem redukce dat a také za účelem detailnější interpretace vztahů mezi nimi. Jak uvádí výše zmíněná literatura, faktorová analýza je rozšířením všeobecně známých statistických metod a to mnohonásobné regrese a parciální korelace. Matematické odvození a výpočetní vzorce nejsou jednoduché. Výstupem faktorové analýzy je celá řada dílčích postupů v podobě korelační matice, tabulky korelačních koeficientů apod., které jsou analyzovány. Konečným výstupem je požadovaný faktor, u kterého jsou důležité faktorové zátěže, které určují variability proměnné vysvětlující faktor. U provedené faktorové analýzy byl vždy zhodnocen Barlett's test Sphericity, Keiser-Meyer-Olkin test (KMO), velikost vzorku. Vztahy mezi proměnnými byly zjišťovány pomocí metodou hlavních komponent a rotací faktorů pomocí metody varimax nebo promax.

4.3.3 MULTINOMICKÁ REGRESE

Pomocí multinomické regrese lze modelovat základní kategorový model, nebo kumulativní logitový model. Pro výzkum byla určena tato méně běžná metoda z toho důvodu, že jejím výstupem je proměnná s více atributy a které jsou pro samotný výstup důležité s ohledem na vyústění závěrů dané zkoumané problematiky.

V disertační práci je uvažován kumulativní logitový model, ve kterém je modelována proměnná v závislosti na věku (Vek), pohlaví (Pohlavi), ročníku (Rocnik). V rámci multinomické regrese je sledována kumulativní pravděpodobnost hodnocení respondentů v rámci vybraných proměnných, které jsou výstupem faktorové analýzy.

Základní vzorce výpočtu jsou uvedeny níže:

$$P(Y \leq j) = \pi_1 + \dots + \pi_j, j = 1, \dots, J$$

$$\text{logit}[P(Y \leq j)] = \log \left[\frac{P(Y \leq j)}{1 - P(Y \leq j)} \right] = \log \left[\frac{\pi_1 + \dots + \pi_j}{\pi_{j+1} + \dots + \pi_J} \right]$$

$j = 1 \dots, J$

(1)

Významným výstupním výsledkem je tabulka *Analys of Maximum Likelihood Parametr Estimates*¹⁵, kde je uvedena hodnota P-hodnota Waldova testu. Je-li hodnota větší než hladina významnosti testu (0,05), pak příslušnou nulovou hypotézu $H_0 : B_{gi} = 0$ nelze zamítnout. Je-li naopak P-hodnota menší než hladina testu, pak nulovou hypotézu zamítáme ve prospěch alternativy $H_A : B_{gi} \neq 0$. Dále je významným výstupem tabulka *Differnces of „Pohlavi, Vek, Rocnik“ Least Squares Means*.

4.3.4 VÍCENÁSOBNÁ LINEÁRNÍ REGRESE

Pro modelování faktorových skóre, které jsou výstupem z faktorové analýzy, byla zvolena vícenásobná lineární regrese. Faktorové skóre v modelu vystupovaly jako odezva v závislosti na prediktorech, kterými byly atributy respondenta dané pohlavím (Pohlavi), věkem (Vek), ročníkem (Rocnik) a dále interakce pohlaví*věk (Pohlavi*vek), pohlaví*ročník (pohlavi*rocnik). Pro účely odhadu parametrů v lineárním regresním modelu byla zvolena u každé z proměnných jejich referenční kategorie, kterými byla pro

¹⁵ Tato tabulka zobrazuje odhady parametrů (estimate), chyby odhadu parametrů (standard error) a výsledky Waldových testu pro jednotlivé parametry.

pohlaví kategorie „žena“, pro věk kategorie „23 -26 let“ a pro ročník kategorie: 1. ročník. Parametry u referenčních kategorií pohlaví, věk, ročník se neodhadují, protože je zahrne absolutní člen, tj. β_0 .

Celkově se odhadne 14 parametrů, kterými jsou:

- absolutní člen, tj. β_0 ,
- parametry spojené s kategoriálními proměnnými pohlaví, věk, ročník tj. β_1, \dots, β_7 ¹⁶,
- parametry spojené s uvažováním interakcí pohlaví*věk, pohlaví* ročník tj. $\beta_8, \dots, \beta_{13}$ ¹⁷,
- obecný regresní model: $\text{Faktor} = \beta_0 + \beta_1 * X + \beta_2 * X + \beta_3 * X + \beta_k * X + \varepsilon_i$

(2)

Významným výstupním výsledkem je tabulka Tests of Fixed Effects, kde je uvedena hodnota P-hodnota F-testu. Je-li hodnota větší než hladina významnosti testu (0,05), pak příslušnou nulovou hypotézu $H_0 : B_{gi} = 0$ nelze zamítnout. Je-li naopak P-hodnota menší než hladina testu, pak nulovou hypotézu zamítáme ve prospěch alternativy $H_A : B_{gi} \neq 0$. Dále je významným výstupem tabulka Least Squares Means, která udává odhady středních hodnot pro jednotlivé interakce tzn. pohlaví*věk, pohlaví*ročník.

¹⁶ Počet parametrů je dán jako celkový počet kategorií obsažený ve veličinách pohlaví, věk, ročník zmenšený o počet referenčních kategorií. Těchto veličin je 7.

¹⁷ Odhad parametrů je součin počtu obou kategorií snížených o jednu tzn. pro pohlaví*věk = 2 parametry, pro pohlaví*ročník = 4 parametry. Těchto veličin je 6.

5 VÝSTUPY VÝZKUMU

Na základě provedeného dotazníkového šetření byl analyzován profil respondenta (5.1.1 Profil respondenta). Provedená popisná statistika je doplňujícím výstupem, který sumarizuje informace o výzkumném vzorku a jeho reprezentativnosti (Příloha 11, Příloha 12). V souladu s výše popsanou metodikou byly výstupy dotazníkového šetření zpracovány pomocí vícerozměrných metod matematické statistiky a dále vyhodnoceny multinomickou a vícenásobnou lineární regresí. Dalším výstupem disertační práce jsou rozhovory s respondenty, u kterých byl analyzován profil a u kterých byly zjišťovány další doplňující informace vztahující se ke zkoumané problematice.

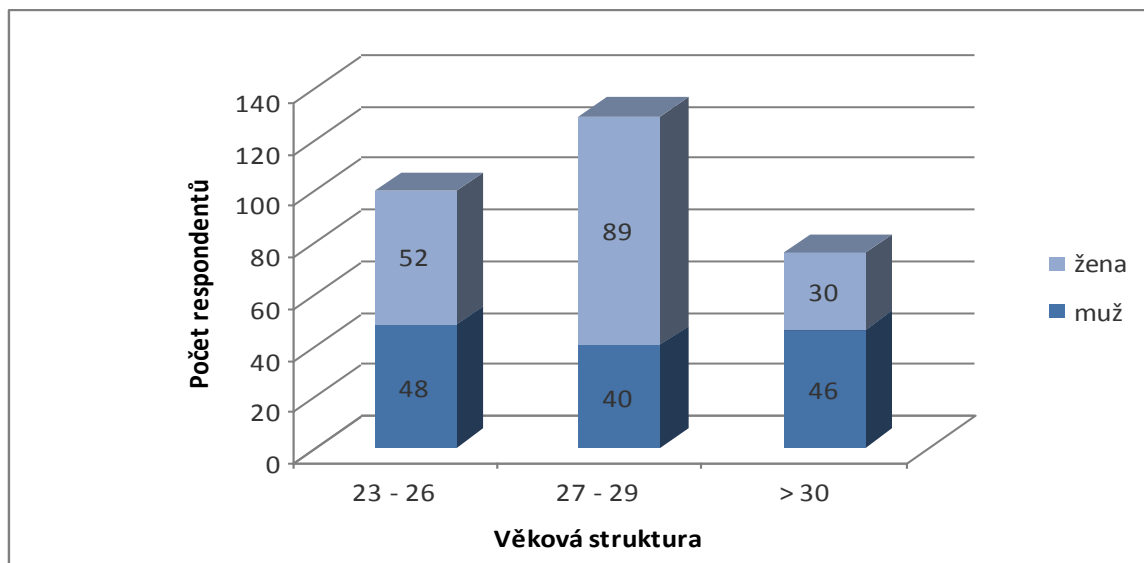
5.1 VÝSTUPY Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Jednotlivé výstupy z dotazníkového šetření jsou uvedeny v následujících kapitolách.

5.1.1. PROFIL RESPONDENTA

Celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo 315 respondentů, ale 7 respondentů muselo být vyloučeno z důvodu neúplného vyplnění dotazníkového šetření. Z celkového počtu respondentů (308) je v zastoupení 43 % mužů a 57 % žen. Z hlediska věku je nejčetnější skupina ve věku 27 – 29 let (42 %), kterou tvoří 29 % žen a 13 % mužů z celkového procentuálního zastoupení žen a mužů. Struktura respondentů dle pohlaví a věku, je znázorněna v Grafu 3 Struktura počtu respondentů dle pohlaví v rámci věkové kategorie.

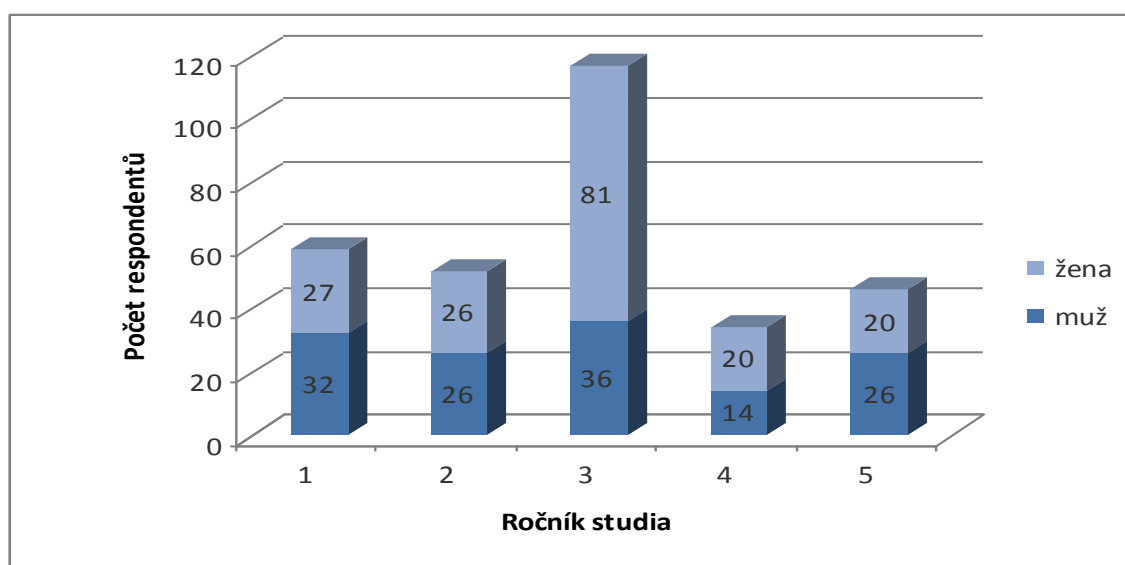
Graf 3 Struktura počtu respondentů dle pohlaví v rámci věkové kategorie



Zdroj: Vlastní zpracování

Největší procento respondentů pochází z třetího ročníku doktorského studia (38 %), následuje první ročník (19 %), druhý ročník (17 %), čtvrtý ročník (12 %) a pátý ročník (15 %) (Graf 4 Struktura počtu respondentů dle pohlaví v jednotlivých ročnících studia). Z celkového počtu respondentů je 64 % v pracovním poměru bez ohledu na to, zda se jedná o akademickou či neakademickou půdu a 36 % se věnuje pouze studijním činnostem.

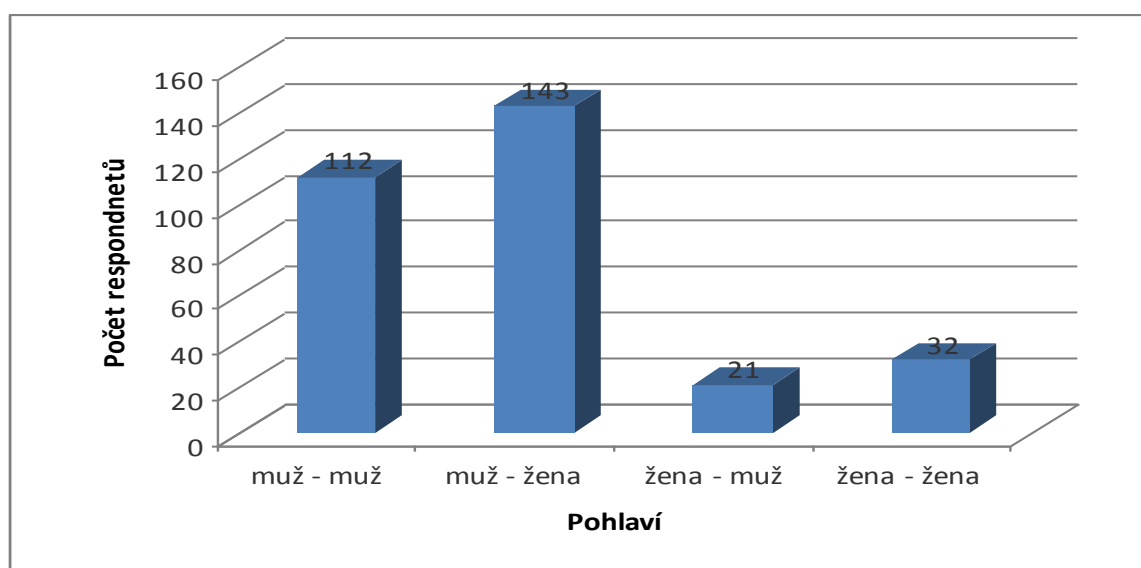
Graf 4 Struktura počtu respondentů dle pohlaví v jednotlivých ročnících studia



Zdroj: Vlastní zpracování

Z Grafu 5 Struktura vztahu školitel - student dle pohlaví vyplývá, že nejčastějším vztahem na akademické půdě je Muž – Žena. Tento vztah je tvořen z 46 %. Vyplývá to také z toho, že z celkového hlediska je největší zastoupení školitelů v roli muže (72 %) a v roli studenta, jak bylo uvedeno výše je 67 % žen. Dalším nejčastějším vztahem je muž v roli školitele a muž v roli studenta (Muž – Muž, 35 %). Nejčtenější skupina z hlediska věku a titulu školitele je: školitel ve věku mladší 40 let (27 %) a 61 – 70 let (26 %), titul docent (53 %) a profesor (29 %).

Graf 5 Struktura počtu dvojic pro kategorie pohlaví školitele – pohlaví studenta



Zdroj: Vlastní zpracování

5.2 VÝSTUPY Z VÍCEROZMĚRNÝCH METOD

Mezi vícerozměrné metody, které byly užity, patří: korespondenční, faktorová analýza. Tyto metody byly detailněji popsány v předchozích kapitolách.

5.2.1. KORESPONDENČNÍ ANALÝZA

V grafickém zobrazení kontingenčních tabulek pomocí korespondenční analýzy (Příloha 3, Příloha 4) jsou kategorie všech kategoriálních proměnných současně. V případě, že jsou některé kategorie blízko sebe, znamená to, že mezi nimi existuje nějaký vztah. Grafy jsou

rozděleny na čtyři kvadranty. Střed každého grafu, je průměrně se chovající kategorie zjištěná na základě uvažování všech kategorií (v odborné literatuře nazýváno jako profil) vytvořené na základě dvourozměrné kontingenční tabulky. Pro účely zjištění průměrného profilu u vícerozměrné korespondenční analýzy byla použita tzv. Burtova matice.

Proměnné a jejich atributy byly zakódovány dle Tabulka 11 Proměnné a jejich atributy:

Tabulka 11 Proměnné a jejich atributy

Pohlaví (student)	Muž	Žena	-	-	-
Věk	23-26	27-30	30 a více	-	-
Ročník	1.	2.	3.	4.	5.
Typ studia	Denní	Kombinované	-	-	-
Pohlaví školitele	Muž	Žena	-	-	-
Přidělení školitele	Ano	Ne	-	-	-
Věk školitele	40 a méně	41-50	51-60	61-70	71 a více
Titul školitel	Docent	Doktor	Profesor	-	-
Pracovní poměr	Ano	Ne	-	-	-

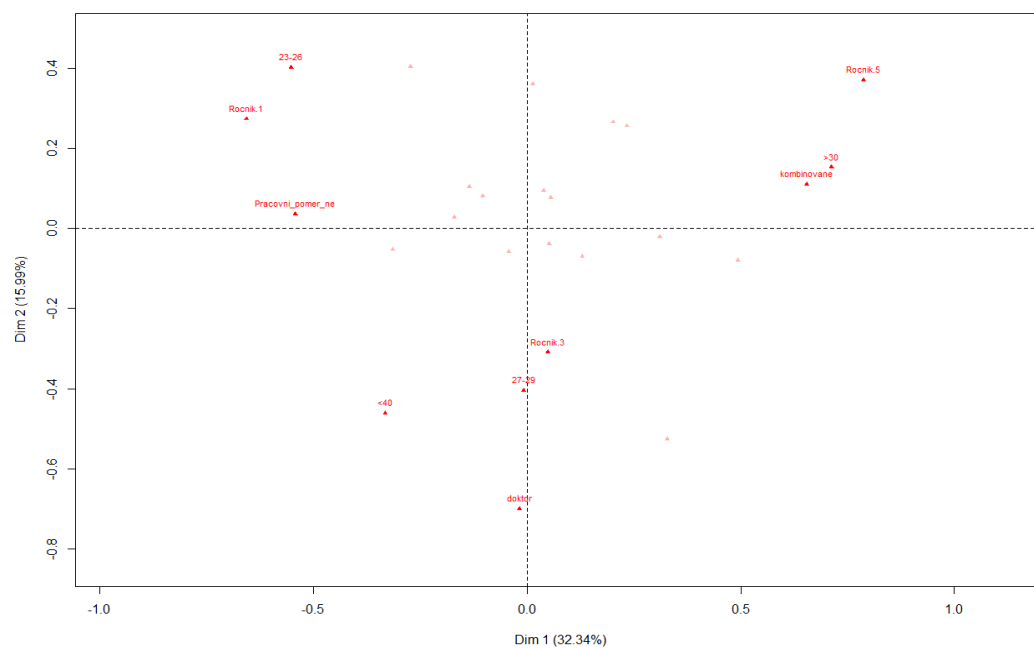
Zdroj: Vlastní zpracování

Korespondenční analýza byla aplikována na 9 proměnných a jejich atributy. Z následujících grafů, Graf 6¹⁸ Vztahy proměnných a jejich atributů, a Graf 7¹⁹ Vztahy proměnných a jejich atributů, jsou patrné dvě dimenze: Dim 1 (32,34 %) a Dim 2 (15,99 %). Procentuální vyjádření u každé z dimenzí vyjadřuje skutečnost, jak „dobře“ jsou zobrazeny vzdálenosti mezi jednotlivými kategoriemi (a tím pádem jejich vztahy). Jak vyplývá z grafů, studenti jsou při studiu doktorského programu v prvním ročníku ve věku 23-26 let a nejsou zaměstnaní. Naproti tomu studenti v pátém ročníku, jsou starší 30ti let a studují doktorské programy kombinovaně z důvodu zaměstnání. Studenti ve třetím a čtvrtém ročníku jsou v denním nebo kombinovaném studijním programu. Co se týče pohlaví, tak v daném výzkumném souboru převažují ženy (titul doc., věk 41 - 50) v roli školitele u respondentů, kteří jsou v prvním a druhém ročníku studia a ve třetím, čtvrtém a pátém ročníku převažují v roli školitele muži (titul prof., věk 61-70).

¹⁸ Grafické zobrazení přehledně uvedeno v přílohách disertační práce.

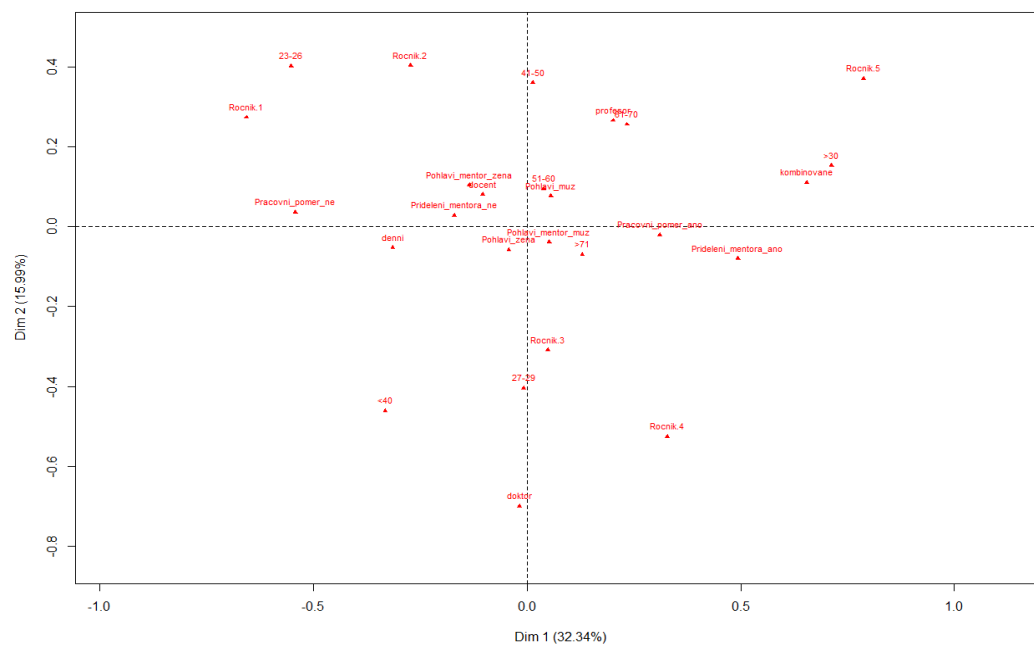
¹⁹ Grafické zobrazení přehledně uvedeno v přílohách disertační práce.

Graf 6 Vztahy proměnných a jejich atributů



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 7 Vztahy proměnných a jejich atributů



Zdroj: Vlastní zpracování

5.2.2. *EXPLORATIVNÍ FAKTOROVÁ ANALÝZA*

Na základě dotazníkového šetření byly provedeny explorativní faktorovy analýzy (EFA), které se zabývaly identifikací vztahu v akademickém prostředí, personální a profesní hodnotou školitele. Faktorová analýza byla zpracována ve statistickém programu SPSS 20. Předpokladem pro užití faktorové analýzy je provedení Barlett's Test Sphericity, Keiserův-Meyerův-Olkinův test (KMO) a dostatečná velikost zkoumaného vzorku, u kterého se uvádí, že minimální doporučené množství případů je rovno počtu extrahovaných faktorů. Faktorové zátěže, udávající návaznost původních proměnných na nové faktory, byly zjišťovány na základě odhadu založeného na vhodně škálované metodě hlavních komponent. Faktorové zátěže byly zpřesněny rotací faktorů pomocí metody varimax nebo promax. Na základě dílčích výstupů, jsou následně zjištěné faktory pojmenovány a popsány (Příloha 6, Příloha 7, Příloha 8)²⁰.

5.2.2.1. *Explorativní faktorová analýza – Akademický/Mentorský vztah*

KMO test adekvátnosti výběru (0,886) poukazuje na vhodnost použití faktorové analýzy. Jak uvádí Kaiser (1974) KMO může nabývat hodnot od 0 – 1. Užití faktorové analýzy dle Kaiser (1974) připadá v úvahu, kdy hodnota nabývá od 0,9 (skvělý), od 0,8 (vysoký), od 0,7 (střední), od 0,6 (nízký), od 0,5 (špatný). Barlett's Test Sphericity testuje hypotézu, že uvažovaná korelační matice, na jejímž základě je provedena faktorová analýza, je maticí jednotkovou (tj. původní proměnné jsou nekorelované). Na základě Barlett's Test Sphericity zamítáme hypotézu o nezávislosti původních proměnných (chi-square = 5770, df = 136, $p < 0,0001$) (Tabulka 12 KMO a Barlett's Test Sphericity).

²⁰ Součástí výstupu faktorové analýzy, která je částečně zmíněna v předchozí kapitole, je komunalita veličin, která je v programu SPSS 20 standardně stanovena a vyjadřuje podíl rozptylu vysvětlovaného společnými faktory a rozptylu daného původní veličinou ve výši 1,0. Pro každý nalezený faktor, je vypočteno vlastní číslo. Počáteční komunalita všech veličin je rovna jedné. Výsledné hodnoty jsou uvedeny v každé z příloh (Příloha 6, Příloha 7, Příloha 8). Přílohy též obsahují "sutinový graf" (scree plot), který udává hodnotu vysvětlené variability v závislosti na jednotlivých faktorech.

Tabulka 12 KMO a Barlett's Test Sphericity

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,890
	Approx. Chi-Square	5770,362
Bartlett's Test of Sphericity	Df	136
	Sig.	,000

Zdroj: Vlastní zpracování

Níže uvedená Tabulka 13 Total Variance Explained znázorňuje první 3 hlavní komponenty, které vysvětlují více jak polovinu celkové variability obsažené v původních hodnotách. Tato tabulka je kritériem pro to, kolik zvolit faktorů ve faktorové analýze. Uvedená vlastní čísla korelační matice udávají rozptyl vyčerpaný faktorem a její jednotlivé hodnoty jsou udávány v absolutní, procentuální a kumulované hodnotě. Jak je patrné z Tabulky 13 Total Variance Explained, z původních 18 proměnných došlo k redukci na 3 nezávislé faktory, které popisují 73,348 % variability mezi původními 18 proměnnými z výchozího datového souboru. Jak je patrné první faktor popisuje 36,668 % celkové variability v původních hodnotách, druhý faktor 27,684 % a třetí faktor 8,995 %. Jak je známo z odborné literatury, vlastní čísla jsou rozlišovacím kritériem při výběru faktorů. Z hlediska interpretace lze říci, že uvedené faktory jsou schopny popsat rozdíly v datovém souboru a zbývající část nepopsaných rozdílů lze ignorovat.

Tabulka 13 Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Total Variance Explained					
	Total	% of Variance	Cumulative %	Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
				Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,903	58,251	58,251	9,903	58,251	58,251	6,234	36,668	36,668
2	1,473	8,664	66,915	1,473	8,664	66,915	4,706	27,684	64,352
3	1,094	6,433	73,348	1,094	6,433	73,348	1,529	8,995	73,348

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Zdroj: Vlastní zpracování (zkrácená verze)

Dle Tabulka 14 Rotated Component Matrix byla pomocí metody Varimax v programu SPSS 20 provedena rotace původních faktorů tak, aby bylo dosaženo zjednodušené interpretace faktorů (rotace se totiž snaží původní proměnou co nejvíce navázat k určitému faktoru) Pro účely disertační práce, jsou vybrány ty proměnné, které mají faktorovou zátěž

vyšší než 0,7. Jednotlivé faktory tj. Faktor (1), Faktor (2) a Faktor (3) obsahují proměnné, které budou v následujícím textu popsány.

Jak již bylo řečeno v předešlé kapitole, cílem faktorové analýzy je zmenšit počet proměnných a posléze nalézt vztah mezi nimi. Důraz je přitom kladen na smysluplnost interpretace výsledků. Samotná faktorová analýza se skládá z celé řady mezivýsledků, které jsou součástí Přílohy 8. K interpretaci je dobré mít dostatečný teoretický základ, ze kterého je třeba čerpat. Pro „nejčistší“ výsledek interpretace je zásadní Tabulka 14 Rotated Component Matrix, která se skládá ze tří faktorů, k nimž přísluší dané původní proměnné/determinanty. Na Faktor (1) se nejvíce váží proměnné Vedení, Zájem, Cílovost, Pochvala, Sebehodnocení, Sebevzdělávání, Profesionální úroveň; na Faktor (2) se nejvíce váží proměnné Potřeby, Respekt; na Faktor (3) se nejvíce váží proměnné Profesní podpora, Hodnota vztahu. Jednotlivé determinanty silně korelovaly s uvedenými faktory. Jejich spolehlivost byla ověřena položkovou reliabilitou, tzv. Cronbach Alfa, která nabývá hodnot od 0 do 1. Zjištěné hodnoty vykazovaly vysokou konzistenci.

Tabulka 14 Rotated Component Matrix

Rotated Component Matrix ^a			
	Component		
	1	2	3
Vedení	,866		
Zajem	,770		
Cílovost	,679		
Potřeby		,846	
Plan			
Pochvala	,725		
Psychicka_podpora			
Zpetna_vazba	,708		
Zdroje_informace			
Profesni_podpora			,865
Hodnota_vztahu			,855
Sebehodnoceni	,868		
Sebevzdelavani	,746		
Sebeduvera			
Respect		,812	
Pomoc_vize			
Prefesionalni_uroven	,755		

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 4 iterations.

Zdroj: Vlastní zpracování (zkrácená verze)

Faktor (1) je navzán jako vztah Direktivní. Jedná o vztah, který je řízen školitelem. V tomto vztahu školitel vybízí studenta k sebevzdělávání a udává mu směr, nejenom tím, že o něj projevuje zájem, ale i tím, že vztah udržuje na vysoké profesionální úrovni. Faktor (3) Nedirektivní, je vztah, kdy je aktivní student a školitel ho v jeho aktivitách podporuje. Z toho vychází i proměnná nazvaná Profesní podpora, na základě níž vytváří školitel dobrý vztah v rámci jiných hodnot. Faktor (2) zahrnuje výše uvedené proměnné Potřeby a Respekt. Kromě direktivního a nedirektivního vedení se lze v odborné literatuře setkat s pojmy Stretching a Nurturing (Clutterbuck, 2004). Tyto pojmy se těžko doslovně překládají do českého jazyka s ohledem na kontext managementu, ale víceméně se jedná o to, že školitel buď své studenty „vychovává/pečuje o ně“, nebo je nějakým způsobem někam „táhne“. Dá se říci, že tento faktor je na pomezí těchto dvou pojmů, protože na jednu stranu se školitel zajímá o potřeby a zájmy studenta a na druhou stranu ho respektuje a nechává mu zcela volný průběh činností. Faktor (2) lze tedy nazvat jako Neutrální.

5.2.2.2. Explorativní faktorová analýza – Personální hodnota mentora

Na základě dotazníkového šetření, bylo do explorativní faktorové analýzy promítnuto 29 proměnných. Byl proveden KMO test adekvátnosti výběru (0,912), který poukazuje na vhodnost použití faktorové analýzy a Barlett's Test Sphericity (chi-square = 8507, df = 406, $p < 0,0001$), který zamítá hypotézu o nezávislosti původních proměnných. Hodnota KMO testu adekvátnosti dle Kaiser (1974) je vyšší než 0,9 (skvělý) a proto připadá v úvahu užít faktorovou analýzu (Tabulka 15 KMO a Barlett's Test Sphericity).

Tabulka 15 KMO a Barlett's Test Sphericity

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,912
	Approx. Chi-Square	8507,173
Bartlett's Test of Sphericity	Df	406
	Sig.	,000

Zdroj: Vlastní zpracování

Dle Tabulka 16 Total Variance Explained je patrné, že došlo k redukci z původních 29 proměnných na 3 faktory, které popisují podstatnou část variability v původních

proměnných. Celkem je popsáno 67,523 % původní variability, přičemž 1. faktor popisuje 42,939 % celkové variability, 2. faktor 14,658 % variability a 3. faktor 9,925 %.

Tabulka 16 Total Variance Explained

Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	12,764	44,014	44,014	12,764	44,014	44,014	12,452	42,939	42,939
2	5,560	19,171	63,185	5,560	19,171	63,185	4,251	14,658	57,598
3	1,258	4,337	67,523	1,258	4,337	67,523	2,878	9,925	67,523

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Zdroj: Vlastní zpracování (zkrácená verze)

Na základě Tabulky 17 Related Component Matrix byly identifikovány 3 faktory, které zahrnují proměnné: Faktor (1) Motivace, Zájem o problematiku, Cílovost, Rozvoj mentee, Diskuse, Zájem o mentee, Naslouchání, Neformální vzdělávání, Tvorba plánu, Čas, Psychická podpora, Podpora v seberozvoj, Kariérní podpora, Technika učení; Faktor (2) Formální vzdělávání, Hodnocení; Faktor (3) Optimista. Pro účely předkládané disertační práce, jsou vybrány ty proměnné, které nabývají hodnoty vyšší než 0,7. Pro lepší znázornění faktorů, byla v tomto případě ještě provedena rotace faktorů pomocí promax metody (šikmá rotace), která vykazovala podobně navázané proměnné na jednotlivé faktory. Z hlediska logické interpretace je vhodnější užít výstupy právě z této metody. Proměnné, které se nejvíce váží na jednotlivé faktory jsou dle Tabulky 17 Rotated Component Matrix následující: Faktor (1) Motivace, Zájem o problematiku, Cílovost, Rozvoj mentee, Diskuse, Zájem o mentee, Naslouchání, Neformální vzdělávání, Tvorba plánu, Čas, Psychická podpora, Podpora v seberozvoji, Kariérní podpora, Technika učení; Faktor (2) Formální vzdělávání, Hodnocení, Hodnota, Komunikace osobní; Faktor (3) Optimista, Smysl pro humor, Empatie. Z hlediska porovnání metod pro rotaci faktorů vyplývá, že Faktor (1) zůstal z hlediska návaznosti proměnných nezměněn, na Faktor (2) se navíc navázaly proměnné Hodnota, Osobní komunikace, na Faktor (3) se navíc navázaly proměnné Smysl pro humor, Empatie (Příloha 7).

Tabulka 17 Rotated Component Matrix

Rotated Component Matrix ^a			
	Component		
	1	2	3
Ochota_pomoci			
Motivace	,854		
Zajem_problematika	,898		
Cilovost	,872		
Rozvoj_studenta	,852		
Diskuse	,807		
Zajem_studenta			
Aktivita			
Naslouchani	,804		
Neformalni_vzdelavani	,812		
Potreby			
Tvorba_planu	,827		
Cas	,818		
Psychicka_podpora	,801		
Podpora_seberozvoj	,824		
Zpetna_vazba			
Karierni_podopra	,874		
Technika_uceni	,809		
Zdroje_pristup			
Profesni_podpora			
Formalni_vzdelavani		,806	
Hodnoceni		,846	
Hodnota			
Zkusenost_vzdelavani			
Komunikace_osobni		,819	
Komunikace_net-work			
Optimista			,857
Smysl_pro_humor			
Empatie			
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			
a. Rotation converged in 5 iterations.			

Zdroj: Vlastní zpracování

Personální hodnota školitele je popsána na základě charakteristiky nepřímé, kde se vlastnosti školitele poznávají prostřednictvím jednání a chování v určitých situacích. Faktor (1) lze souhrně nazvat jako Schopnost vedení. Školitel je osoba, která silně prokazuje zájem o studenta, nejen jako o svěřence, ale i o jeho výzkumný záměr. Školitel se silně podílí na rozvoji studenta a současně ho má schopnost motivovat k tomu, aby sám

na sobě pracoval. Školitel vnímá svoji pozici zodpovědně tím, že rád předává a sdílí své zkušenosti, znalosti ale i potřebné kontakty. Je ochoten se studentem sdílet určitý pracovní čas a diskutovat s ním na téma psychické a kariérní podpory. Faktor (2) lze nazvat jako Schopnost hodnotit. Mezi jeho výrazné nepřímé charakteristické vlastnosti patří schopnost vnímat hodnotu vztahu a neustále hodnotu vztahu zvyšovat prostřednictvím průběžného hodnocení studenta, vzděláváním a pravidelnou osobní komunikací. Faktor (3) je nazván jako Schopnost sociální interakce. Školitel je optimistický a má sklon posuzovat věci z lepší stránky, současně má smysl pro humor, který dává průchod emocem. Právě porozumění určitým emocím je nazýváno empatií, která je také součástí tohoto faktoru. S empatiemi je spojeno mnoho věcí, ať už se jedná o to, že se školitel dokáže vcítit do role studenta nebo se dokáže oprostít od svých vlastních přesvědčení, názorů a hodnot.

5.2.2.3. Explorativní faktorová analýza – Profesní hodnota školitele/mentora

Na základě dotazníkového šetření, bylo dále explorativní faktorovou analýzou zkoumáno 36 proměnných, které se zabývaly profesní hodnotou školitele/mentora.

Pro ověření užití faktorové analýzy byl podobně jako v předchozích případech proveden KMO test adekvátnosti výběru (0,927), který poukazuje na vhodnost použití faktorové analýzy včetně Barlett's Test Sphericity, který zamítá hypotézu o nezávislosti původních proměnných (chi-square = 13862, df = 630, $p < 0.0001$) (Tabulka 18 KMO a Barlett's Test Sphericity).

Tabulka 18 KMO a Barlett's Test Sphericity

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,927
	Approx. Chi-Square	13862,517
Bartlett's Test of Sphericity	Df	630
	Sig.	,000

Zdroj: Vlastní zpracování

Tabulka 19 Total Variance Explained vysvětluje výsledky hlavních komponent, která i v tomto případě je vysvětlena více jak z poloviny. Z původních 36 proměnných došlo k redukci na 3 nezávislé faktory. První faktor popisuje 31,191 % variability v původních

proměnnách, druhý faktor 24 % variability a třetí faktor 13,952 % variability. Zbývající část faktorů je součástí Přílohy 8 a pro účely této interpretace jsou ignorovány.

Tabulka 19 Total Variance Explained

Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	21,634	60,095	60,095	21,634	60,095	60,095	11,229	31,191	31,191
2	1,919	5,330	65,424	1,919	5,330	65,424	8,640	24,000	55,191
3	1,338	3,718	69,142	1,338	3,718	69,142	5,023	13,952	69,142

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Zdroj: Vlastní zpracování

Na základě Tabulka 20 Rotated Component Matrix byly vybrány proměnné, jejichž hodnota je vyšší než 0,7. Některé proměnné se v tomto případě váží na několik faktorů zároveň. Na Faktor (1) se nejvíce váží proměnné Vedení, Zájem, Trpělivost, Schopnosti, Výzvy, Pochvala, Psychická podpora, Zpětná vazba, Informace, Kritika; na Faktor (2) se nejvíce váží proměnné Politika, Interní síť, Intriky, Kariérní podpora, Očekávání; na Faktor (3) se nejvíce váže proměnná Úcta.

Tabulka 20 Rotated Component Matrix

	Rotated Component Matrix ^a		
	Component 1	Component 2	Component 3
Vedení	,702		
Motivace			
Zájem	,722		
Trpělivost			
Rozvoj			
Politika		,710	
Interní_síť		,729	
Diskuse			
Schopnosti	,745		
Identita			
Sdílení			
Peer_podpora			
Zdravý_zivotní_styl			
Ochrana			
Naslouchání			
Externí_síť			

Rotated Component Matrix ^a	
Vyzvy	,755
Potreby	
Intriky	,737
Plan	
Participace	
Pochvala	,732
Cas	
Dospelost	
Psychicka_podpora	,784
Seberozvoj	
Zpetna_vazba	,789
Ucta	,772
Karierni_podpora	,702
Informace	,763
Kritika	,734
Ocekavani	,755
Technika	
Zdroje	
Spoluprace	
Profesni_podpora	

Zdroj: Vlastní zpracování

Faktor (1) je nazván jako faktor Kariérní podpory, protože uváděné proměnné primárně zvyšují individuální rozvoj a schopnosti studenta na základě zájmu ze strany školitele a také na základě jeho vedení, trpělivosti, konstruktivní zpětné vazbě, dostatku informací a v neposlední řadě vytváření výzev, které vedou k motivaci. Faktor (2) lze nazvat jako Psycho-sociální podporu. Přestože tento faktor obsahuje méně proměnných, jednoznačně z nich vyplývá, že školitel studentovi poskytuje rady, které ho chrání před nástrahami/intrikami, pomáhají mu po psychické stránce, ale také mu dodají dostatek schopností se v akademickém prostředí socializovat. Faktor (3) je faktor Rolové funkce. Obsahuje výše uvedenou proměnnou Úcta, která vyjadřuje skutečnost, že školitel si dokáže svých studentů vážit. Do jisté míry se jedná o respekt, uznání, schopnost ocenit druhé, což má výrazný vliv na mezilidské vztahy obecně.

5.3 VÝSTUPY Z MULTINOMICKÉ REGRESE

Jak již bylo napsáno, pro účely této disertační práce byla použita multinomická regrese pro modelování ordinální kategoriální proměnné s tzv. kumulativní linkovou funkcí. Na

základě této regrese lze odpovědět na otázku „Kolikrát je větší šance, že je pozitivnější hodnocení oproti negativnějšímu hodnocení.“ Základním výstupem z Přílohy 13 Multinomická regrese, jsou sloupce s názvem „Exponentiated“ a „Differences of Pohlavi/Vek/Rocnik Least Squares Means“. Model využívá uspořádanost kategorií hodnocení (plně nesouhlasím "<" spíše nesouhlasím "<" nevím "<" spíše souhlasím "<" plně souhlasím). Data byla zpracována v programu SAS z důvodu přehlednějších výstupů. Dle Přílohy 14 Přehled statisticky významných/nevýznamných proměnných, je patrné, které z uvažovaných prediktorů v regresním modelu (pohlaví, věk, ročník) mají statisticky významný vliv na modelovanou kategoriální proměnnou na hladině významnosti 5 %.

Na základě výstupu dat z multinomické logistické regrese byla modelována kumulativní pravděpodobnost jednotlivých hodnocení u proměnných v závislosti na pohlaví, věku a ročníku. Vzhledem k tomu, že multinomická regrese zkoumá všechny původní proměnné, budou k interpretaci vybrány pouze ty proměnné, které vycházejí z faktorové analýzy zaměřené na Personální a Profesní hodnotu školitele/mentora.

5.3.1. PERSONÁLNÍ HODNOTA ŠKOLITELE/MENTORA

Z důvodu zjednodušení interpretace, je uvedena Tabulka 21 Zjednodušený výstup z multinomické regrese, která přehledněji zobrazuje ve zjednodušené podobě kumulativní hodnocení proměnných v závislosti na zvolených kategoriích atributů respondenta (nejvýraznější rozdíly). Jednotlivé hodnoty proměnných, tzn. odhad šance pozitivního/negativního hodnocení, testovou statistiku, p-hodnotu, lze vyčíst z dílčích výstupů uvedených v Příloze 13 Multinomická regrese.

Příklad interpretace proměnné „Motivace“: Šance, že ženy v roli respondenta zvolí pozitivnější hodnocení u školitele, který své studenty motivuje k navazování dalších vztahů a vytváření výzkumných týmů je 8,20krát vyšší než u mužů. Z hlediska věku, je zde 8,78krát větší šance, že pozitivněji budou hodnotit v tomto ohledu školitele respondenti ve věku 27 – 29 let v porovnání s respondenty ve věku 23 – 26 let. U respondentů ve věku 30 a více let je 5,95krát větší šance, že zvolí pozitivnější hodnocení než respondenti ve věku 23 – 26 let. Z hlediska ročníku jsou kumulativní data široká, takže v porovnání s prvním

a pátým ročníkem lze říci, že je zde 1,07krát větší šance, že respondenti v pátém ročníku zvolí pozitivnější hodnocení.

Tabulka 21 Zjednodušený výstup z multinomické regrese

Proměnná	Pohlaví	Věk	Ročník
Motivace	Žena > Muž	27 – 29 > 23 - 26, 30 a více let > 23- 26	5 > 1
Diskuse	Žena > Muž	27 – 29 > 23 - 26, 27 – 29 > 30 a více let	5 > 1
Trpělivost	Žena > Muž	27 – 29 > 23 - 26, 30 a více let > 23- 26	2 > 3
Rozvoj	Žena > Muž	27 – 29 > 23 - 26, 30 a více let > 23- 26	Významný
Zájem	Žena > Muž	27 – 29 > 23 - 26, 27 – 29 > 30 a více let	5 > 1, 1 > 2,
Naslouchání	Žena > Muž	27 – 29 > 23 - 26, 27 – 29 > 30 a více let	3 > 1, 2, 4, 5
Neformální. Vzdělávání/Externí síť	Žena > Muž	27 – 29 > 23 - 26, 30 a více let > 23 - 26, 27 – 29	4 > 1, 2, 3, 5
Plán	Žena > Muž	27 – 29 > 23 - 26	5 > 4 > 3 > 2 > 1
Čas	Žena > Muž	27 – 29 > 23 - 26, 27 – 29 > 30 a více let	5 > 4 > 3 > 2 > 1
Psychická podpora	Významný	Nevýznamný	Významný
Seberozvoj	Žena > Muž	27 – 29 > 23 - 26, 27 – 29 > 30 a více let	3 > 4, 3 > 5
Kariérní podpora	Žena > Muž	30 a více let > 27 – 29	*
Technika	Žena > Muž	27 – 29 > 23 - 26, 30 a více let > 23 - 26	1 > 3, 3 > 5
Formální vzdělávání	*	*	*
Hodnocení	*	27 – 29 > 23 - 26, 30 a více let > 23 - 26	*
Hodnota	*	*	*
Komunikace osobní	*	*	*
Komunikace on-line	*	*	*
Optimista	*	*	*

Legenda: míra pozitivního hodnocení > míra negativního hodnocení; *nesignifikantní

Zdroj: Vlastní zpracování

U proměnných Formální vzdělávání, Hodnota, Komunikace osobní, Komunikace on-line, Optimista, nelze na hladině významnosti 5 % prokázat významný rozdíl mezi kategoriemi pohlaví, věk, ročník. U proměnné Hodnocení, nelze na hladině významnosti 5 % prokázat významný rozdíl u kategorie pohlaví a ročník.

5.3.2. PROFESNÍ HODNOTA ŠKOLITELE/MENTORA

Podobně jako byly hodnoceny výstupy proměnných, které jsou výstupem faktorů Personální hodnota školitele/mentora, budou posouzeny i jednotlivé proměnné i v případě Profesionální hodnota školitele/mentora (Tabulka 22 Zjednodušený výstup z multinomické regrese).

Příklad interpretace proměnné „Schopnosti“: Zda školitel dokáže studenta přesvědčit o jeho schopnostech, souhlasilo více žen než mužů (6,6krát větší šance). Z hlediska věku, je větší šance (4,2krát) volby pozitivnějšího hodnocení u respondentů ve věku 27 – 29 let, než u respondentů ve věku 23 – 26 let. Naopak respondenti ve věku 27 – 29 let jsou v tomto tvrzení z hlediska šance 3,3krát negativnější než respondenti ve věku 30 a více let. Z hlediska ročníku jsou pozitivnější v hodnocení tohoto výroku respondenti v prvním ročníku (3,14 krát větší šance oproti třetímu ročníku, 0,38krát větší šance třetího ročníku oproti pátého ročníku).

Tabulka 22 Zjednodušený výstup z multinomické regrese

Proměnná	Pohlaví	Věk	Ročník
Vedení	Žena > Muž	23- 26 > 27 – 29	1, 2, 3 > 4, 5
Zájem	Žena > Muž	27 – 29 > 23 – 26, 30 a více let > 23 - 26	1 > 3, 3 > 5
Politika	Žena > Muž	27 – 29 > 23 – 26, 30 a více let > 23 - 26	2 > 3, 4 > 5
Interní síť	Žena > Muž	27 – 29 > 23 – 26	3 > 4
Schopnosti	Žena > Muž	27 – 29 > 23 – 26, 30 a více let > 27 – 29	1 > 3, 3 > 5
Výzvy	Žena > Muž	27 – 29 > 23 – 26, 30 a více let > 23 - 26	1 > 3, 2 > 3
Intriky	Žena > Muž	27 – 29 > 30 a více let	1 > 2, 3 > 5
Pochvala	Žena > Muž	27 – 29 > 23 – 26, 27 – 29 > 30 a více let	3 > 4, 3 > 5
Psychická podpora	Žena > Muž	*	3 > 4, 3 > 5
Zpětná vazba	Žena > Muž	27 – 29 > 23 – 26	2 > 3,
Úcta	Žena > Muž	*	3 > 5
Kariérní podpora	Žena > Muž	27 – 29 > 23 – 26, 30 a více let > 23 - 26	*
Informace	Žena > Muž	*	1 > 2
Kritika	Žena > Muž	*	1 > 2, 3 > 5
Očekávání	Žena > Muž	27 – 29 > 30 a více let	*

Legenda: míra pozitivního hodnocení > míra negativního hodnocení; *nesignifikantní

Zdroj: Vlastní zpracování

U proměnných Psychická podpora, Úcta, Informace, Kritika nelze na hladině významnosti 5 % prokázat významný rozdíl mezi kategorií věk. U proměnné Očekávání, nelze na hladině významnosti 5 % prokázat významný rozdíl u kategorie ročník.

5.4 VÝSTUPY Z VÍCENÁSOBNÉ LINEÁRNÍ REGRESE

Na základě výstupů z exploratorní faktorové analýzy, byly pomocí vícenásobné lineární regrese modelovány faktorové skóry. Tyto skóry v největší míře odrážejí původní proměnné, které jsou na ně navázány. Prediktory použité do modelu vícenásobné lineární regrese byly atributy respondenta pohlaví, resp. věk, resp. ročník, včetně interakcí mezi

atributy pohlaví s věkem a pohlaví s ročníkem (Tabulka 23 Atributy respondenta a kategorie atributů).

Tabulka 23 Atributy respondenta a kategorie atributů

Pohlaví	Muž	Žena	-	-	-
Věk	23-26	27-30	30 a více	-	-
Ročník	1.	2.	3.	4.	5.

Zdroj: Vlastní zpracování

Na základě výstupu z vícenásobné lineární regrese je patrné, jaké atributy respondenta a jejich interakce mezi nimi, jsou v modelu statisticky významné. Součástí statistického výstupu je odhad středních hodnot faktorových skóre pro jednotlivé atributy respondenta včetně interakcí pohlaví s věkem (Pohlaví*Věk) a pohlaví s ročníkem (Pohlaví*Ročník). Na základě odhadu středních hodnot pro faktorové skóre lze určit statistickou významnost proměnných:

H_0 Neexistuje rozdíl v hodnocení direktivního vztahu u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_A Existuje rozdíl v hodnocení direktivního vztahu u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_0 Neexistuje rozdíl v hodnocení neutrálního vztahu u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_A Existuje rozdíl v hodnocení neutrálního vztahu u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_0 Neexistuje rozdíl v hodnocení nedirektivního vztahu u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_A Existuje rozdíl v hodnocení nedirektivního vztahu u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_0 Neexistuje rozdíl v hodnocení faktoru schopnosti vedení u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_A Existuje rozdíl v hodnocení faktoru schopnosti vedení u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_0 Neexistuje rozdíl v hodnocení faktoru schopnosti hodnotit u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_A Existuje rozdíl v hodnocení faktoru schopnosti hodnotit u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_0 Neexistuje rozdíl v hodnocení faktoru schopnosti sociální interakce u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_A Existuje rozdíl v hodnocení faktoru schopnosti sociální interakce u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_0 Neexistuje rozdíl v hodnocení faktoru kariérní podpora u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_A Existuje rozdíl v hodnocení faktoru kariérní podpora u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_0 Neexistuje rozdíl v hodnocení faktoru psycho-sociální funkce u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_A Existuje rozdíl v hodnocení faktoru psycho-sociální funkce u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_0 Neexistuje rozdíl v hodnocení faktoru rolová funkce u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

H_A Existuje rozdíl v hodnocení faktoru rolová funkce u pohlaví, věku, ročníku, pohlaví*věk, pohlaví*ročník studenta.

Současně lze určit, jaké faktory jsou pozitivně/negativně hodnoceny dle pohlaví a věku, ročníku. Dílčí výstupy včetně interpretace jsou uvedeny v Příloze 15 Vícenásobná lineární regrese a popsány v kapitole 5.5.1 Akademický/Mentorský vztah, 5.5.2 Personální hodnota školitele/mentora, 5.5.3 Profesionální hodnota školitele/mentora.

5.4.1. *AKADEMICKÝ/MENTORSKÝ VZTAH*

Atribut respondenta/kategorie atributu pro pohlaví, věk, ročník a interakce pohlaví*ročník jsou statisticky významné na hladině významnosti 5 % pro modelování variability v hodnotách faktorových skóre pro Faktor (1) Direktivní. Proměnná pohlaví*věk je statisticky nevýznamná pro tento faktor. Proměnné pohlaví, věk, ročník jsou statisticky významné na hladině významnosti 5 % pro modelování variability v hodnotách

faktorových skóre pro Faktor (2) Neutrální. Interakce proměnné jsou statisticky nevýznamné pro tyto proměnné. Proměnné pohlaví, věk, ročník a jejich interakce jsou statisticky nevýznamné na hladině významnosti 5 % pro modelování variability v hodnotách faktorových skóre pro Faktor (3) Nedirektivní (Tabulka 24 Vyhodnocení hypotéz – Akademický/Mentorský vztah)

Tabulka 24 Vyhodnocení hypotéz - Akademický/Mentorský vztah

Faktory	Proměnná	Pr > F	Platnost
Vztah – direktivní	Pohlaví	<.0001	Ano
Vztah – direktivní	Věk	<.0001	Ano
Vztah – direktivní	Ročník	<.0001	Ano
Vztah – direktivní	Pohlaví*věk	0.1223	Ne
Vztah – direktivní	Pohlaví*ročník	<.0001	Ano
Vztah – neutrální	Pohlaví	<.0001	Ano
Vztah – neutrální	Věk	<.0001	Ano
Vztah – neutrální	Ročník	<.0001	Ano
Vztah – neutrální	Pohlaví*věk	0.0219	Ano
Vztah – neutrální	Pohlaví*ročník	0.0122	Ano
Vztah – nedirektivní	Pohlaví	0.2480	Ne
Vztah – nedirektivní	Věk	0.6417	Ne
Vztah – nedirektivní	Ročník	0.9834	Ne
Vztah – nedirektivní	Pohlaví*věk	0.5054	Ne
Vztah – nedirektivní	Pohlaví*ročník	0.5753	Ne

Zdroj: Vlastní zpracování

Nejvíce pozitivní hodnocení respondentů z těchto faktorů je uvedeno v Tabulce 25 Akademický/Mentorský vztah – pozitivní hodnocení respondentů.

Tabulka 25 Akademický/Mentorský vztah – pozitivní hodnocení respondentů

Faktory	Pohlaví			
	Muž		Žena	
	Věk	Ročník	Věk	Ročník
Direktivní	27 – 29 let*	2.*	30 a více	1.,2*,4*,5*
Neutrální	23 – 26 let*	4.,5*	23 – 26 let*, 27 – 29let	2.,3.,5.
Nedirektivní	23 – 26 let*	5*	27 – 29 let*, 30 a více	1.,2.,3.,4.*

Zdroj: Vlastní zpracování, * nesignifikační

5.4.2. PERSONÁLNÍ HODNOTA ŠKOLITELE/MENTORA

Atribut respondenta pohlaví, věk, ročník mají statisticky významný vliv na hladině významnosti 5 % na hodnoty faktorových skóre pro Faktor (1) Schopnost vedení. Naopak, interakce proměnných nemají statisticky významný vliv (na hladině významnosti 5 %) na Faktor (1) Schopnost vedení. Všechny proměnné a jejich interakce nemají statisticky významný vliv na hladině významnosti 5 % na hodnoty faktorových skóre pro Faktor (2) Schopnost hodnotit. Proměnné pohlaví, věk, ročník mají statisticky významný vliv (na hladině významnosti 5 %) na hodnotu faktorových skóre pro Faktor (3) Schopnost sociální interakce. Ostatní proměnné tj. jejich interakce nejsou statisticky významné na hladině významnosti 5 % (Tabulka 26 Vyhodnocení hypotéz – Personální hodnota školitele/mentora).

Tabulka 26 Vyhodnocení hypotéz - Personální hodnota školitele/mentora

Faktor	Proměnná	Pr > F	Platnost
Schopnost vedení	Pohlaví	<.0001	Ano
Schopnost vedení	Věk	0.0005	Ano
Schopnost vedení	Ročník	<.0001	Ano
Schopnost vedení	Pohlaví*věk	0.0225	Ano
Schopnost vedení	Pohlaví*ročník	0.0026	Ano
Schopnost hodnotit	Pohlaví	0.2665	Ne
Schopnost hodnotit	Věk	0.8916	Ne
Schopnost hodnotit	Ročník	0.6769	Ne
Schopnost hodnotit	Pohlaví*věk	0.3499	Ne
Schopnost hodnotit	Pohlaví*ročník	0.5006	Ne
Schopnost sociální interakce	Pohlaví	0.2075	Ano
Schopnost sociální interakce	Věk	0.0109	Ano
Schopnost sociální interakce	Ročník	0.0183	Ano
Schopnost sociální interakce	Pohlaví*věk	0.3473	Ne
Schopnost sociální interakce	Pohlaví*ročník	0.4508	Ne

Zdroj: Vlastní zpracování

Nejvíce pozitivní hodnocení respondentů z těchto faktorů je uvedeno v Tabulce 27 Personální hodnota školitele/mentora – pozitivní hodnocení respondentů.

Tabulka 27 Personální hodnota školitele/mentora – pozitivní hodnocení respondentů

Faktory	Pohlaví			
	Muž		Žena	
	Věk	Ročník	Věk	Ročník
Schopnost vedení	27 -29 let	5. *	27 -29* let	4.
Schopnost hodnotit	23 – 26* let	5. *	27 – 29* let, 30* a více	1. *, 2. *, 4. *
Schopnost sociální interakce	27 -29* let	2. *, 3*., 5.	27 – 29* let	2. *, 3*

Zdroj: Vlastní zpracování, * nesignifikatní

5.4.3. PROFESNÍ HODNOTA ŠKOLITELE/MENTORA

Atributy respondenta pohlaví, ročník a interakce pohlaví*věk mají statisticky významný vliv na hladině významnosti 5 % na hodnoty faktorových skóre pro Faktor (1) Kariérní podpora. Ostatní proměnné a interakce nemají statisticky významný vliv pro tento faktor. Proměnné pohlaví, věk, ročník a interakce pohlaví*ročník mají statisticky významný vliv (na hladině významnosti 5 %) na hodnoty faktorových skóre pro Faktor (2) Psycho-sociální funkce. Interakce proměnných pohlaví*ročník nemají statisticky významný vliv na tento faktor. Proměnné pohlaví, ročník, pohlaví*věk mají statisticky významný vliv (na hladině významnosti 5 %) na hodnoty faktorových skóre pro Faktor (3) Rolová funkce. Ostatní proměnné nemají statisticky významný vliv na tento faktor (Tabulka 28 Vyhodnocení hypotéz – Profesní hodnota školitele/mentora).

Tabulka 28 Vyhodnocení hypotéz - Profesní hodnota školitele/mentora

Faktor	Proměnná	Pr > F	Platnost
Kariérní podpora	Pohlaví	<.0001	Ano
Kariérní podpora	Věk	0.5189	Ne
Kariérní podpora	Ročník	0.0083	Ano
Kariérní podpora	Pohlaví*věk	<.0001	Ano
Kariérní podpora	Pohlaví*ročník	0.0349	Ano
Psycho-sociální funkce	Pohlaví	<.0001	Ano
Psycho-sociální funkce	Věk	0.0005	Ano
Psycho-sociální funkce	Ročník	0.0017	Ano
Psycho-sociální funkce	Pohlaví*věk	0.7067	Ano

Faktor	Proměnná	Pr > F	Platnost
Psycho-sociální funkce	Pohlaví*ročník	0.0135	Ano
Rolová funkce	Pohlaví	<.0001	Ano
Rolová funkce	Věk	0.0169	Ano
Rolová funkce	Ročník	<.0001	Ano
Rolová funkce	Pohlaví*věk	<.0001	Ano
Rolová funkce	Pohlaví*ročník	0.0339	Ano

Zdroj: Vlastní zpracování

Nejvíce pozitivní hodnocení respondentů z těchto faktorů je uvedeno v Tabulce 29 Profesní hodnota školitele/mentora – pozitivní hodnocení respondentů..

Tabulka 29 Profesní hodnota školitele/mentora – pozitivní hodnocení respondentů

Faktory	Pohlaví			
	Muž		Žena	
	Věk	Ročník	Věk	Ročník
Kariéerní funkce	23 – 26 let*	5.*	27 – 29 let	4., 5.
Psychosociální funkce	27 -29 let	1., 2.	27 – 29 let	2., 3., 4., 5.
Rolová funkce	27 – 29 let	4., 5.	30 a více	1., 4., 5.

Zdroj: Vlastní zpracování, * nesignifikatní

Jak je patrné z výše uvedených tabulek, existují rozdíly v hodnocení jednotlivých faktorů, ať už se jedná o Personální a Profesní hodnoty školitele/mentora nebo Akademický/Mentorský vztah. Muži a ženy v roli respondenta hodnotili jednotlivé faktory pozitivně či negativně (míra hodnocení je patrná z Přílohy 15 Vícenásobná lineární regrese). Bylo to také dáno věkem a ročníkem studia respondentů. Na základě těchto výstupů lze sestavit model vztahů v akademickém prostředí z pohledu hodnocení studenta v roli respondenta. Tito respondenti skutečně zhodnotili u svého školitele nepřímo jeho charakteristické rysy a funkce, které jsou školitelem poskytovány.

5.5 VÝSTUPY Z POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Polostrukturované rozhovory zjišťují poznatky, které lze těžko odhalit kvantitativním výzkumem. Lze říci, že polostrukturované rozhovory přináší nové nebo doplňující poznatky, které vyjasňují výzkumný záměr. Polostrukturovaný rozhovor je Přílohou 9

Polostrukturovaný rozhovor I a obsahuje jednotlivé interakce, jakým způsobem rozhovor s daným respondentem probíhal. Na základě emailové a osobní komunikace byli osloveni respondenti s prosbou, zda by souhlasili s uskutečněním rozhovoru, o jehož účelu byli předem stručně informováni. Celkově se polostrukturovaného rozhovoru zúčastnilo 18 respondentů z různých vysokých škol, kde bylo provedeno i samotné dotazníkové šetření. Respondenti nesouhlasili s uveřejněním hlasového záznamu, ale umožnili rozhovor nahrávat. Jednotlivé rozhovory byly převedeny do písemné podoby a jsou Přílohou 10 Polostrukturovaný rozhovor I – odpovědi. Průměrná délka rozhovoru trvala 20 – 30 min.

Cílem polostrukturovaného rozhovoru bylo získat odpovědi na předem připravené otázky, které byly doprovázeny doplňujícími otázkami plynoucí individuálně z rozhovoru. Otázky se zabývaly obecnou charakteristikou úrovně doktorského programu a také vztahem mezi studentem a školitelem, jeho vlastnostmi a činnostmi, které vyplývají/nevyplývají ze studijního řádu, vnímání pojmů, které se vztahují k mentorskému vztahu a možnou představou o ideálním školiteli/mentorovi a ideálním studentovi/mentee. Polostrukturované rozhovory s respondenty se uskutečnily na dvě etapy za účelem získání nových nebo doplňujících poznatků. V průběhu roku 2012 a 2013 bylo dohromady osloveno 18 respondentů. Velikost souboru nebyla předem stanovena. Rozhovory byly ukončeny v momentě, kdy se odpovědi respondentů opakovaly a nepřinášely nové poznatky.

Výstupy z dotazníkového šetření byly vyhodnoceny analýzou textu písemně zaznamenaných rozhovorů, hledání souvislostí a klíčových slov.

5.5.1. PROFIL RESPONDENTA

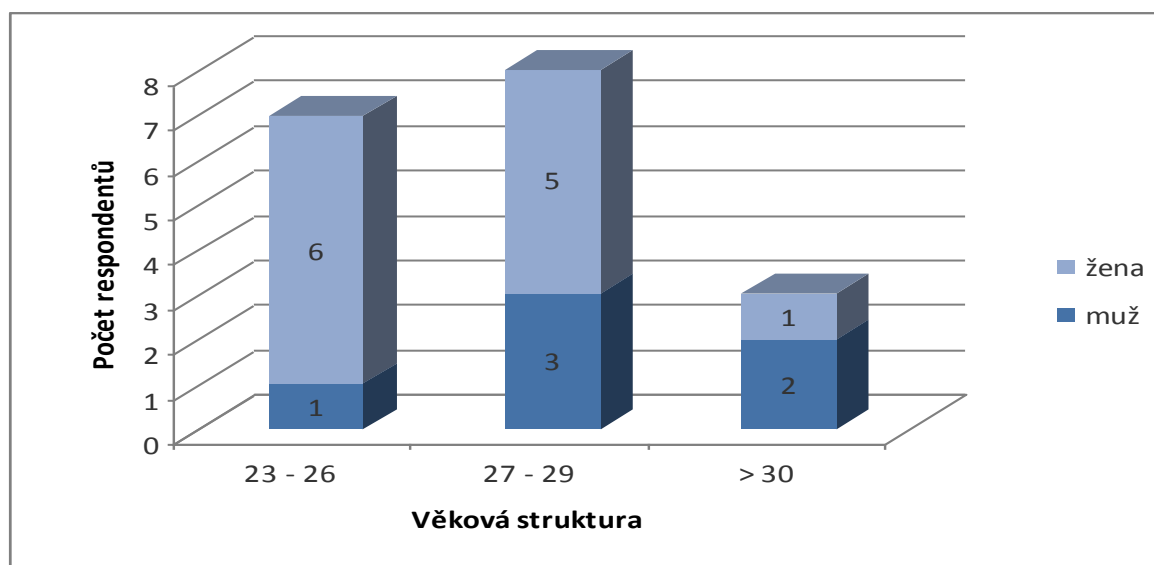
Jak bylo řečeno v předchozí kapitole, respondenti byli osloveni záměrně prostřednictvím elektronické či osobní komunikace. Účelově byli vybíráni respondenti z důvodu zastoupení různé věkové kategorie, pohlaví a ročníku doktorského studia. U jednotlivých respondentů byly také zjišťovány informace týkající se počátku a předpokládaného konce studia (Tabulka 30 Profil respondenta).

Tabulka 30 Profil respondenta

Respondent	Pohlaví	Věková kategorie	Ročník	Počátek studia	Předpokládaný konec studia
1	Muž	30 a více let	3	2010	2014
2	Žena	27-30 let	3	2010	2015
3	Žena	27-30 let	3	2011	2014
4	Žena	23-26 let	2	2011	2014
5	Žena	23-26let	2	2011	2014
6	Muž	27-30 let	3	2010	2015
7	Muž	30 a více let	4	2009	2014
8	Muž	27-30 let	3	2010	2015
9	Žena	23-26 let	2	2012	2015
10	Žena	23-26 let	2	2011	2014
11	Žena	27-30 let	3	2010	2013
12	Muž	27-30 let	3	2010	2013
13	Žena	23-26 let	2	2013	2015
14	Žena	30 a více let	4	2009	2015
15	Muz	23-26 let	1	2012	2015
16	Žena	27-30 let	3	2010	2013
17	Zena	27-30 let	3	2010	2014
18	Žena	23-26 let	2	2011	2014

Zdroj: Vlastní zpracování

Graf 8 Struktura počtu respondentů dle pohlaví v rámci věkové kategorie



Zdroj: Vlastní zpracování

Dle Grafu 8 Struktura počtu respondentů dle pohlaví v rámci věkové kategorie, je patrné, že z celkového počtu oslovených je 12 žen a 6 mužů. Věkově nejvíce zastoupenou skupinou studentů jsou respondenti ve věku 27 - 30 let (39 %).

5.5.2. VÝSTUPY ODPOVĚDÍ Z POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Otázky, které se zabývaly doktorským programem a jejich průběhem odpovídají výzkumu, který byl proveden Human Resources in R&D (2011). Doktorské studium probíhá neformálně, tedy nestrukturovaně. Ze studia výstupu odpovědí respondentů vyplývají odlišné povinnosti pro studenty denního a kombinovaného studia. Studenti v denním programu se aktivně podílejí na výuce, někteří studenti uvádějí, že na výuce se podílejí až v dalším ročníku. Současně začínají pracovat na své disertační práci, jejíž téma bylo vypsáno nebo si jej po domluvě se svým školitelem zvolili sami. Součástí povinností studenta jak v denní, tak i v kombinované formě, je složit povinné a nepovinné zkoušky. Důvodem studia doktorského programu respondenti uvádějí, že jejich cílem bylo uplatnit se na akademické půdě, prodloužit si studentský život s možností uplatnit své nabitě zkušenosti a znalosti v zahraničí, kde je titul PhD. prestižní. Dále uvádějí, že získáním titulu PhD. je možnost odlišit se na trhu práce a získat pracovní příležitost převážně ve státních sektorech nebo zahraničních organizacích. Někteří respondenti uvádějí, že ke studiu je motivovali jejich vedoucí práce během studia bakalářského a magisterského stupně, což byl do jisté míry počátek jejich spolupráce a navazování vztahů v akademickém prostředí. Dalším důvodem studia je skutečnost, že na trhu je v současné době špatná situace, proto studenti volí možnost jistoty a možnosti v případě úspěchu studovat doktorský program s vidinou získání stipendia, které se dle univerzit liší. „*Chtěla jsem pokračovat ve studiu na vysoké škole. Myslím, že je to prestižní zaměstnání*“ (R11)²¹ nebo jiný respondent (R16) uvádí jako důvod studia možnost: „... *vycestovat do zahraničí na stipendium v rámci Erasmus programu*“. Jak bylo řečeno, někteří studenti doktorského denního programu vyučují až v dalších semestrech. Je jim tímto dán prostor pro socializaci a navazování jiných akademických vztahů. „*Domnívám se, že volba "neučit" a aktivně se nepodílet na výuce už od počátku studia, "demotivuje" studenty doktorského programu.*

²¹ R11 = Respondent v pořadí 11

Zvláště, pokud to byl hlavní cíl studia...být dobrým "pedagogem".“(R14). *„Ráda předávám znalosti ostatním, to byl hlavní důvod, proč jsem se rozhodla přihlásit na doktorské studium. Působit na akademické půdě jako pedagog a podílet se na významných vědeckých výzkumech.“* (R18). A v neposlední řadě je důvodem pro mladé absolventy jistota zaměstnání. *„Motivovala mě jistota stipendia, které bylo uspokojivé.“* (R15).

V souvislosti s doktorským programem je nutné, aby student měl veškeré informace k dispozici. Jak uvádějí respondenti, většinu informací mají z oficiálních zdrojů. Jedná se ale pouze dle respondenta (R18) o základní informace, které považuje za „nedostatečné“. Dále respondenti uvádějí, že většinu informací získávají od školitele nebo od první informativní schůzky či pouze na základě své vlastní iniciativy. *Měla jsem pouze základní informace a o dalších možnostech studia jsem se dále osobně zajímala na studijním oddělení či od potenciálních školitelů. Bohužel i sami školitelé neměli zcela přehled. Je proto důležité, aby student byl v tomto proaktivní a sháněl si informace sám nebo prostřednictvím někoho* (R16). Většinu podstatných informací, respondenti získávali od starších kolegů, jak uvádí respondent (R9): *„... studentů ze starších ročníků“*. Mezi takové informace patřilo: jakým způsobem lze skládat zkoušky; kde sbírat zdroje k práci; jaké statistické programy jsou ze strany univerzity k dispozici; jakým způsobem je možné vycestovat do zahraničí a jaké je třeba k tomu nutné složit podmínky; jakým způsobem publikovat a kde; jak se naučit odborně psát. Jak uvádí respondent (R7): *„... v počátcích mého studia mi starší kolegové poskytli cenné rady, především, kde lze sbírat podklady pro disertační práci, jaké jsou podmínky pro získání zahraničních publikací, jakým způsobem publikovat či psát odborně“*. Studenti získávají informace, jak uvádí respondent (R6): *„... až při samotném studiu“*.

Otázky, které byly tématicky zaměřeny na samotný vztah mezi školitelem a studentem, jsou z pohledu respondentů popsány níže. Tento vztah je v akademickém prostředí nejčastěji dle výstupu zastoupen školitel - student; muž – žena (56 %) a z hlediska pohlaví je nejvíce školitelů v roli muže (67 %) a ženy (33 %).

Respondenti jsou převážně absolventi univerzity. Je to dáno tím, že svého školitele, kterého mají možnost si vybrat, si vybírají na základě doporučení, jak uvádí respondent (24): *„ Můj školitel mi byl doporučen z řad jiných doktorandů.“* Školitele si také vybírají

na základě předchozích zkušeností, tak jak uvádí respondent (R3): „...já jsem si zvolila svého původního vedoucího práce, který mě vedl jak v bakalářském, tak i magisterském stupni vzdělávání a navíc on byl ten, kdo mi doporučil pokračovat v doktorském studiu“ nebo respondent (R5): „...zvolila jsem si pedagoga, kterého jsem měla v rámci svého studia a to z toho důvodu, že vždy, když studenti potřebovali cokoliv konzultovat, byl vždy k dispozici a ve všech směrech byl ochoten přijímat i názory ostatních a konstruktivně na ně reagovat. Tím měl můj obdiv, protože většina pedagogů v tomto směru svým studentům nedávala tolik prostoru.“ Nutno podotknout, že ne všichni si vybírají svého školitele. V tomto případě je jim školitel přidělen a v případě jakýchkoliv nedorozumění nebo organizačních změn, je možnost si školitele změnit, jak uvádí jeden z respondentů (R6): „Byl mi přidělen školitel, ale bohužel mi nevyhovoval po lidské i profesionální stránce. Domnívám se, že to bylo vzájemné a proto jsem požádal o změnu. Se změnou školitele mi bylo vyhověno.“ První setkání se svým školitelem si téměř všichni respondenti pamatují. Je to dáno tím, že je to první krok k navázání vztahů. Na jedné straně se respondenti shodují, že školitel na ně působil při prvním setkání jako profesionál (R11, R12) anebo zmateně (9). Důležité je také tvrzení respondenta (R20): „... abych ho poznala blíže, potřebovala jsem více času a osobního setkání.“ Školitele vnímají respondenti na jednu stranu jako hodného, spravedlivého, přísného člověka, který umí vést lidi (R4, R5) nebo jako někoho, kdo neprojevuje příliš zájmu (R18). Názory na to, jakým způsobem probíhá jednání mezi školitelem a studentem se liší. Dle respondenta (R7): „Naše jednání probíhalo vždy velmi rychle, ale věcně a velmi formálně.“ Dle respondenta (R8): „Jednání neprobíhala profesionálně. Zmínila bych spíše zmateně a neorganizovaně.“ a dle respondenta (26): „Nestrukturovaně, ...“. Způsob jednání a komunikace mezi studentem a školitelem je dle respondentů z obecného hlediska vždy formální, rychlé, konstruktivní a neorganizované. Jen v málo případech se stává, že by školitel měl se studentem pevně stanovený plán práce, harmonogram a aktivity, na kterých by se měl student podílet, a o kterých by měl mít sám školitel základní přehled. Nutno podotknout, že v otázce, zda školitelé jsou k dispozici studentovi na počátku studia, se respondenti shodují, že pouze v případě nutnosti. Respondent (R11): „Neprobíhala žádná komunikace, pouze v případě, kdy jsem se ho snažila kontaktovat já.“ Důležité je zmínit tvrzení respondenta (R6): „...osobně se domnívám, že skutečně nejdůležitější komunikace je na začátku studia, protože vztah mezi školitelem a studentem je v takové fázi, kdy je nutná motivace a podpora ve všech

směrech.“ Pokud komunikace mezi školitelem a studentem měla nějaký řád, bylo to na začátku studia, posléze dochází k útlumu. Komunikace mezi jedinci probíhá převážně osobně. Elektronická komunikace probíhá zvláště u studentů kombinovaného programu. Z rozhovorů vyplývá, že komunikace, schůzky i zájem o studenta je dán časem a aktivitami školitele a také proaktivním přístupem studenta. Školitelé dle rozhovorů věnují svůj čas svým studentům na základě přístupu, resp. vztahu, který si vytvářejí. Školitelé, kteří si se svým studentem stanovili jasnou spolupráci, věnují svému svěřenci dostatek času bez ohledu na to, v jakém ročníku student je. Jak uvádí respondent (R4): *„Myslím, že stále mi věnuje stejný čas jako v přechozích letech. Je to dáno tím, že si stanovil nejen pro sebe, ale i pro mě pevné podmínky spolupráce.“* U respondentů, kteří musí být v případě osobní konzultace ze své strany proaktivní a kteří nemají pevně stanoven plán práce ani po žádné předchozí domluvě o spolupráci, resp. jejím průběhu nedošlo, jsou následujícího mínění: *„Upřímně řečeno, nemá na mne čas, protože je časově zaneprázdněný a velmi často působí i na jiných univerzitách. Samozřejmě, po předchozí domluvě mi je k dispozici.“* (R4). Důvod časové zaneprázdněnosti je dán tím, že školitelé mají obecně titul prof. a doc. Z toho vyplývá i jejich akademická činnost a aktivity s nimi spojené.

Většina respondentů chápe pojem „Mentoring“ jako způsob vedení (R1, R2, R6) a formu vzdělávání, kdy zkušenější jedinec předává znalosti méně zkušeným jedincům (R7). Jak uvádí respondent (R10), mentoring je: *„Vztah dvou lidí nebo i více lidí, kteří se navzájem kariérně podporují“.*

Na otázky, které se týkaly ideálního školitele a studenta, jsou respondenti názoru, že je velmi těžké identifikovat ideální jedince. Důležité je, aby školitel i student ke své roli přistupovali pozitivně a jeden druhému předali to nejpodstatnější. Ohledně uvedení vlastností ideálního školitele a studenta se názory respondentů podobají. Nutno však podotknout, že je to subjektivní názor každého z respondentů, z nichž jeden uvádí: *Ideální školitel/mentor? „Nelze to zcela popsat. Neexistuje ideální školitel, protože každý student preferuje něco jiného. Někdo je rád veden, někdo naopak ne. Ale určitě by měl být přátelský a pozitivně naladěný, aby měl schopnost přenášet svou pozitivní energii na studenty. Také by měl být týmovým hráčem, aby mohl své studenty zapojit do výzkumu. Mít schopnost nadchnout a podpořit.“* (R3) *Ideální student/mentee doktorského programu? „Opět neexistuje. Ale měl by se zajímat o danou oblast, které se věnuje jeho školitel,*

a zapojit se do týmu školitele a spolupracovat s ním na výzkumu. Jedině tak, může být ideálním studentem doktorského programu a jedině tak se může ledacos od školitele či ostatních naučit“ (R3).

Respondenti na otázku ideálního studenta/mentee doktorského programu odpovídali velmi podobně. Přestože na tuto otázku by bylo vhodné odpovědi ze strany školitele, který vede své studenty, jsou určitým hodnotícím prvkem i samostatní respondenti, kteří do určité míry dokážou zhodnotit i sebe sami, případně si dokážou uvědomit, co by změnili a jak by ke studiu doktorského programu zpětně přistupovali. Ideálním mentee je tedy dle respondentů jedinec, který má nadšení pro studium a výzkum (R11), má velmi dobré komunikační schopnosti a dovednosti, je odolný vůči stresu, dokáže řešit problémy a dokáže pracovat pod tlakem, je silně motivovaný (R12). Jak uvádí respondent (R8): *„Ideální student je ten, který na sobě pracuje průběžně a vzdělává se sám.“* Jak bylo naznačeno výše, respondenti se vnímají jako pracovití, ochotní se vzdělávat, týmoví, spolehliví jedinci. Jak uvádí respondent (R1): *„Mám mnoho dobrých vlastností, ale nesmím se cítit demotivovaný. Pokud mě školitel motivuje, vede apod., jsem velmi ctižádnostivý, pracovitý a týmový“.* Respondenti na základě rozhovoru svým nástupcům do doktorského programu uvádějí mnoho rad. Respondenti považují za důležité participovat ve výzkumných záměrech svých kolegů a získat i mnoho dalších užitečných rad a informací. Vhodné je, aby jedinec studium nevzdával, a pokud je to možné, včas splnil podmínky studia, jako je složení povinných a nepovinných předmětů. Jak uvádí respondent (R9): *„I když je člověk ve stresu a má pocit, že studium nezvládne, tak je dobré se nikdy nepodceňovat a věřit si.“*

Na základě otázek, které se týkaly podpory v širším měřítku, jak kariérní, tak i psychické, respondenti uváděli školitele, nejbližší kolegy a rodinu. Student je kariérně podporován peermentorem²² neboli vrstevníkem, školitelem a ostatními kolegy z fakulty. Vzdáleněji ho podporují kolegové mimo fakultu a v zahraničí. Respondenti uvedli kolegy mimo pracoviště z toho důvodu, že s nimi navázali spolupráci, či je pojil stejný zájem o obor. V rámci psychické podpory je v první řadě podporuje rodina, přátelé a pak peermentor, školitel a kolegové na pracovišti.

²² Peermentor je chápán jako student doktorského programu na vyšší profesionální úrovni co do znalostí a zkušeností.

Další otázky byly zaměřeny na možnosti mentoringu v akademickém prostředí, jeho výhody, nevýhody a představy o jeho průběhu.

V představě o tom, jak by měl probíhat mentoring, i přestože se jedná či nejedná o formální stránku vzdělávání, se respondenti shodují, že důležité jsou v akademickém prostředí vztahy a spolupráce. Respondent (R1) uvádí: *„Domnívám se, že by se měly více rozvíjet osobní vztahy. Vztahy typu student - školitel, fakulta, univerzita. Větší motivace, podpora, prostředky a zároveň důslednost.“* Respondent (R4) uvádí: *„Měly by být stanoveny podmínky spolupráce. Určitě ne tak striktně jako v klasickém magisterském programu, ale vhodně stanovit způsob spolupráce, výzkumný záměr, komunikace, setkání, publikace aj. Domnívám se, že by bylo dobré, aby školitel dokázal svého studenta jednou ročně ohodnotit, stejně tak by měl mít právo student do jisté míry ohodnotit svého školitele.“* Respondent (R6) navrhuje: *„...bylo by vhodné i pro dálkaře zajistit nějaké jednorocní setkání s ostatními studenty na neformální bázi. Se studenty a školiteli je možné se setkat pouze v rámci konferencí. Ale i já, jako dálkař (přechod studia), bych se rád zúčastnil, např. během víkendu, nějakého vzdělávacího semináře, které jsou např. v zahraničí běžné. Co mám tak informace ze studijních oddělení, žádné takové kurzy neprobíhají, kromě jazykových kurzů.“*

Mezi výhody mentoringu respondenti považují navázání nových vztahů, výměnu informací, znalostí, zkušeností, práci s novými technologiemi a jinými inovativními přístupy. Jak uvádí respondent (R7): *„Možnost se přiučít od těch mladších nové věci, především v rámci nových metod výzkumu, se kterými je možné se setkat při publikování článků. Mám tím na mysli, jaké metody byly použity, proč a co je jejich přínosem. Stejně tak jako technologie.“* Mezi nevýhody mentoringu respondenti uvádějí nedostatek volného času školitele i času na své vlastní akademické aktivity, v případě většího množství vedení studentů, nemožnost se jim naplno věnovat. Jak uvádí respondent (R1), nevýhodou je: *„Množství studentů, časová tíseň. Možná některé informace posléze unikají s pocitem, že jsou nerelevantní.“* Dle respondentů je důležité pro úspěšnost dokončení doktorského programu hlavně trpělivost, dobré téma disertační práce, spolupráce s ostatními kolegy na projektech, protože je to určitým způsobem možnost jak setrvat a nevzdávat se svých studijních plánů a hlavně také motivace. Jak uvádí respondent (R1), je dobré: *„Vytrvat*

a mít dobrého školitele nebo přiděleného konzultanta. Stejně tak jsou důležité i jiné vztahy na fakultě, které se v průběhu studia vytvářejí.“

6 DISKUSE

Na základě pilotního šetření, předvýzkumu a literární rešerše, byly stanoveny proměnné, které charakterizují vztah v akademickém prostředí a školitele z hlediska personálních a profesních hodnot (Tabulka 8 Názvy proměnných).

I přesto, že je doktorské studium formálně zakotveno ve studijním řádu (povinnosti, podmínky, délka studia aj.), nabývá vztah neformální podoby. Tyto podoby vztahů (formální x neformální) jsou důležité jako nástroj pro rozvoj jedinců. Jak uvádí ve svých výzkumech autoři Fargenson, Amendola (1997), neformální podoby vztahů jsou do jisté míry efektivnější než formální, které mají strukturovanou, organizovanou formu.

Vztah v akademickém prostředí je popsán třemi faktory: Faktor (1) Direktivní, Faktor (2) Neutrální, Faktor (3) Nedirektivní (Kapitola 5.3.2.1 Akademický/Mentorský vztah). Uvedenými faktory se hlouběji zabýval Clutterbuck (2004), který identifikoval vztahy v podobě dvou dimenzí a jejich kombinací. Dle Clutterbuck (2004) jsou uváděny tzv. Stretching a Nurturing dimenze, které kombinují dimenzi Direktivního a Nedirektivního vztahu. Právě direktivní a nedirektivní vztah je *základní model v akademickém prostředí* (Clutterbuck, 2004). Vyplývá z toho, jakým způsobem se vztah vyvíjí a jaké dimenze může ještě dosáhnout. V souladu s Clutterbuck (2004), Chao (1997) je potvrzen předpoklad, že vztahy v akademickém prostředí jsou dynamické a jsou chápány jako procesy nebo životní cykly, které jsou ovlivněny řadou podnětů a které s sebou přináší různé potřeby a očekávání. Dle Kram (1983) jsou dále uváděny fáze mentoringu: *zahájení, rozvíjení, odloučení, obnova*. Vzhledem k tomu, že sběr dat sleduje aktuální vztahy mezi školiteli a studenty (nikoliv absolventy), nelze identifikovat fázi *odloučení, obnovu*. Dle provedených rozhovorů vyplývá, že většina respondentů popsala fáze, které jsou vymezeny dle Kram (1983) tzn. *zahájení, rozvíjení*. Jak uvádí respondent: „*Myslím si, že na počátku mého studia, se mi školitel dostatečně nevěnoval a nechával mi volný prostor. Mám však pocit, že postupem času se to mění, více se poznáváme a rozumíme si.*“ (R13). V rámci těchto dvou základních fází a třech dimenzí, které identifikují vztah v akademickém prostředí, dochází, jak uvádí i samotná odborná literatura, k vytváření hodnot

tj. personálních a profesních hodnot školitele, které mají vliv na studenta a které jsou i nějakým způsobem oceňovány.

Personální hodnota školitele je popsána: Faktor (1) Schopnost vedení, Faktor (2) Schopnost hodnotit, Faktor (3) Schopnost sociální interakce (Kapitola 5.3.2.2 Personální hodnota školitele/mentora) a Profesní hodnota školitele: Faktor (1) Kariérní podpora, Faktor (2) Psycho-sociální, Faktor (3) Rolová funkce (Kapitola 5.3.2.3 Profesní hodnota školitele/mentora). Personální hodnota školitele identifikuje hodnoty, které jsou dány nepřímou charakteristikou školitele, a naopak profesní hodnota školitele identifikuje hodnoty, které jsou dány z jeho role v akademickém prostředí, resp. role školitele. Těmito hodnotami se zabývali především autoři jako Gilbert, Rossman's (1992), Clark et al. (2000) Bowen (1991) aj. Na výše uvedené hodnoty a jejich proměnné má vliv hodnocení studenta doktorského programu, které je do značné míry ovlivněno atributy tj. pohlaví, věk, ročník studia (Gilbert, Rossman's (1992), Individuální projekt národního KREDO – Doktorandi 2014, (2014)). Faktoru (1) Schopnost vedení zahrnující motivaci, zájem o problematiku, zájem o studenta, podpory, způsoby vedení a organizaci času, je z pohledu studenta v roli muže pozitivněji hodnocen než z pohledu žen. Respondenti ve věku 23 - 26 let daleko více negativně hodnotí tyto proměnné, které vstupují do faktoru, než respondenti ve věku 27 – 29 let. Podobné šance hodnocení je i z hlediska ročníku studia respondenta, kteří jsou na počátku studia více negativnější než ve vyšším ročníku. Faktor (2) Schopnost hodnotit, který zahrnuje proměnné vzdělávání, hodnocení, komunikace, nevykazuje statisticky významné rozdíly mezi pohlavím a ročníkem. Z hlediska věku lze říci, že pozitivní hodnocení je u respondentů starších nežli mladších. Faktor (3) Schopnost sociální interakce zahrnující smysl pro humor, empatie aj. nevykazuje statisticky významné rozdíly mezi pohlavím, věkem a ročníkem studia. Faktory, které identifikují profesní hodnotu školitele navazují na výzkumy dle Kram (1985) a Noe, Burke (1985).

Faktor (1) Kariérní podpora, je z pohledu žen v roli studenta hodnocen pozitivně než u mužů. Kariérní podpora studenta je pozitivně hodnocena také u respondentů ve věku 27 – 29 let, naopak negativně u respondentů 23 – 26 let a 30 a více let. Obdobné je to u ročníků studia. Čím vyšší ročník, tím větší šance na pozitivní hodnocení. Faktor (2) Psycho-sociální podpora je pozitivně hodnocena muži, z hlediska věku jsou to respondenti ve věku 30 a více let, ve vyšším ročníku tj. 3. – 5. ročník studia. Faktor (1) Kariérní

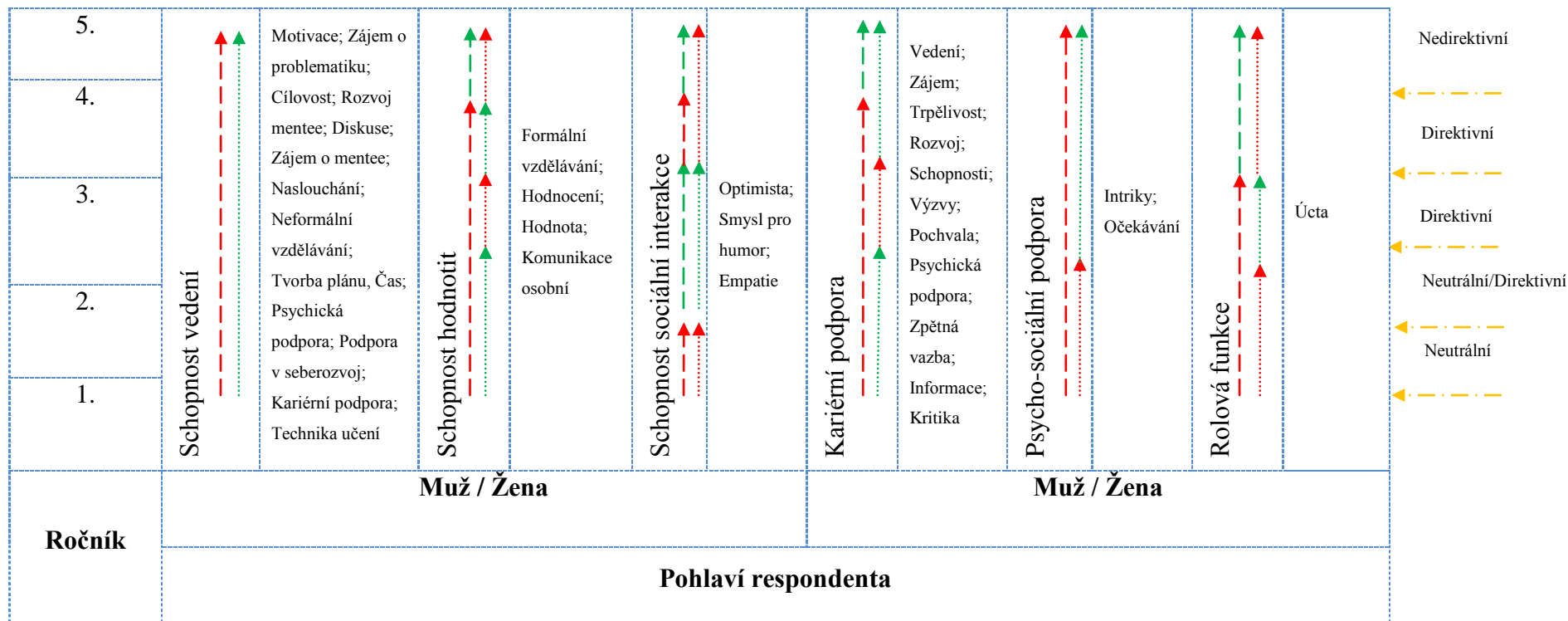
podpora a Faktor (2) Psycho-sociální podpora navazuje a rozšiřuje výstupy výzkumu dle Kram (1983) a Cajhamr (2010). U zmíněných autorů vstupují do faktorů také proměnné, které se zabývají orientací na činnost, kariérní posun, podpory, ochranu, přátelství. Faktor (3) Rolová funkce nevykazuje statisticky významné rozdíly v pohlaví, věku a ročníku a navazuje tak do určité míry na výzkumy dle Ragins, Cotton (1993). Podobně jako ve výzkumu dle Noe, Burke (1984), jsou ve faktoru zastoupeny proměnné, díky nimž si jedinec uvědomuje svoji roli a identitu.²³

Přehled výše popsaných vztahů v akademickém prostředí je graficky (modelově) zobrazen dle hodnocení studentů doktorského programu pomocí Obrázek 2 Přehled vztahů v akademickém prostředí v rámci interakce pohlaví* ročník studenta doktorského programu a Obrázek 3 Přehled vztahů v akademickém prostředí v rámci interakce pohlaví*věk studenta doktorského programu. Ve výše uvedených tabulkách jsou znázorněny faktory a jejich proměnné, které jsou v akademickém prostředí identifikovány včetně jejich vývoje s ohledem na pohlaví, věk a ročník studia studenta. Jak je patrné studenti doktorského programu vnímají vztah a hodnoty školitele rozdílně. Muži a ženy v prvním ročníku považují vztah se školitelem za neutrální (1. ročník studia), to znamená, že student není direktivně ani nedirektivně veden. V prvním ročníku student doktorského programu je seznámen se základními podmínkami a povinnostmi studia. Je to nejen z hlediska ročníku, ale i věku okamžik, kdy se student seznamuje s akademickým prostředím a nejsou na něj kladeny vysoké nároky ani požadavky. Tento vztah přechází z nižších ročníků do fáze direktivní (3. až 4. ročník studia) a dále do fáze nedirektivní (5. ročník studia), neboť postupem času musí naplnit své základní povinnosti, které vyplývají ze studijního řádu. Naopak, co se týče věku 30 a více let, přechází vztah zpětně do fáze neutrální. Je to dáno tím, že tento vztah má vývoj, který je popsán v rozhovorech (Příloha 9, Příloha 10), kdy školitel a student navazují kolegiální nebo přátelské vztahy. Z těchto vztahů, které jsou nejčastěji mezi školitel–student / muž–žena, dále vyplývá, že muži v roli studenta z celkového hlediska negativně hodnotí faktory (1) Schopnost vedení, (2) Schopnost hodnotit, (2) Psychosociální podpora, naopak ženy pozitivně hodnotí (1) Schopnost vedení, (2) Schopnost hodnotit a Kariérní podpora (1) (zvláště na počátku

²³ Přehledné potvrzení a vyvrácení hypotéz je uvedeno v Kapitole 5.4. Výstupy z vícenásobné lineární regrese.

a v průběhu studia). Negativně jsou hodnoceny ze strany studenta v roli muže faktory (3) Schopnost sociální interakce, (2) Psychosociální podporu a (3) Rolovou funkci. Z hlediska věku jsou ženy v roli studenta v mladším věku pesimističtější nežli ve vyšším věku. Jiného názoru jsou muži, kteří se v těchto faktorech diametrálně liší a pozitivně hodnotí (2) Schopnost hodnotit, (1) Kariérní podpora, (2) Psychosociální podpora. Z výše uvedeného vyplývá, že vztahy v akademickém prostředí jsou do určité míry ovlivněny genderovou problematikou, věkem a délkou vztahu. Výsledky potvrzují výzkumy dle Ragins, Sundstrom (1989), při kterých bylo zjištěno, že ženy v roli studenta jsou zranitelnější než muži a proto se školiteli navazují často psycho-sociální vztahy. Předurčuje tomu i skutečnost uváděná dle Eagly, Crowley (1986), že ženy jsou na rozdíl od mužů nakloněny k sociální a výchovné péči od svého raného vývoje. Podobné je to také s délkou vztahu, které mají vliv na hodnocení a vnímání vztahů tak, jak uvádí ve svých výzkumech Burke (1984), Rowe (1989), Bowen (1985).

Obrázek 2 Přehled vztahů v akademickém prostředí v rámci interakce pohlaví* ročník studenta doktorského programu

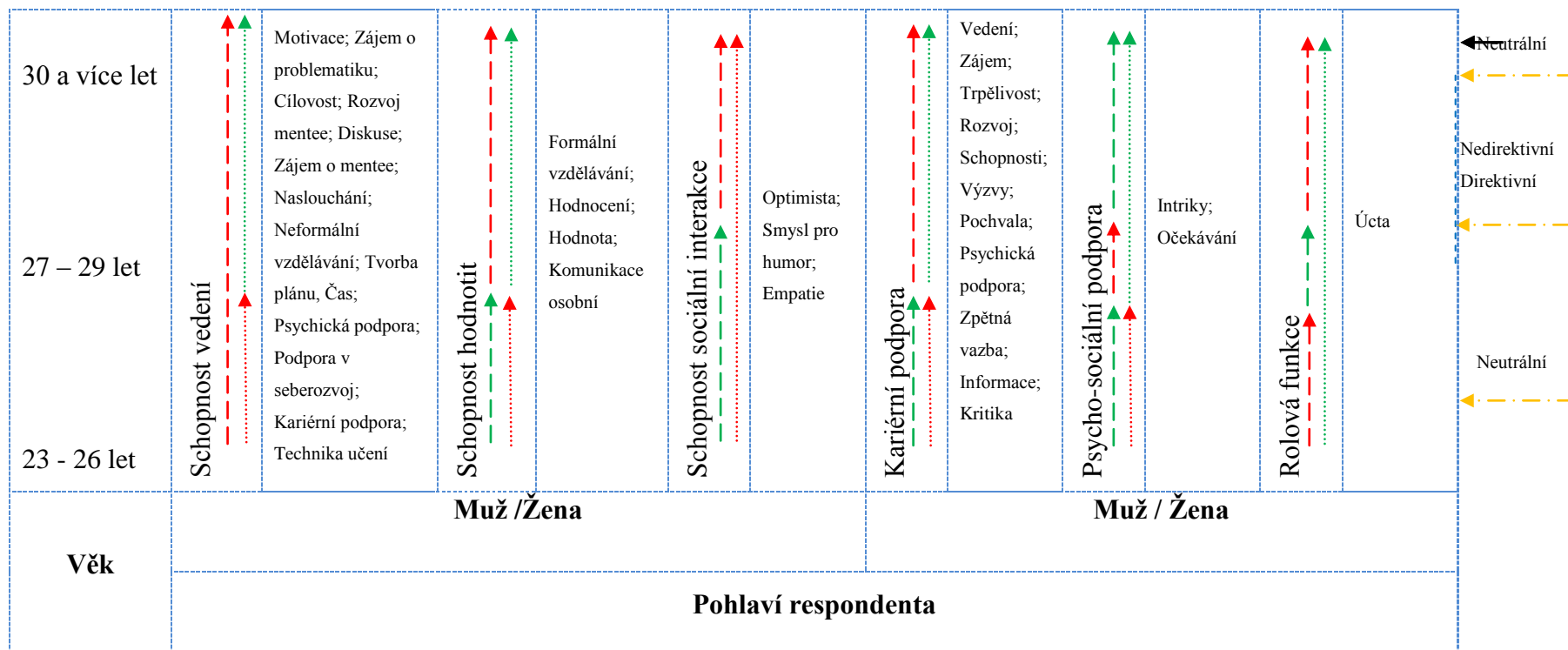


Zdroj: Vlastní zpracování

Legenda:

- Pozitivní hodnocení muže
- Negativní hodnocení muže
- Pozitivní hodnocení ženy
- Negativní hodnocení ženy
- Typ mentorského vztahu, který převažuje v daném ročníku studia respondenta
- Pozitivní hodnocení respondentů, bez ohledu na kategorii pohlaví

Obrázek 3 Přehled vztahů v akademickém prostředí v rámci interakce pohlaví* věk studenta doktorského programu



Zdroj: Vlastní zpracování

Legenda:

- Pozitivní hodnocení muže
- - - Negativní hodnocení muže
- ... Pozitivní hodnocení ženy
- - - Negativní hodnocení ženy
- · - · Typ mentorského vztahu, který převažuje v daném věku respondenta (Pozitivní hodnocení respondentů, bez ohledu na kategorie pohlaví)

7 ZÁVĚRY A PŘÍNOSY DISERTAČNÍ PRÁCE

Tato kapitola se zabývá shrnutím závěru a současně se zabývá stručným seznámením s tématem disertační práce a metodologickým přístupem.

Podkladem pro zpracování disertační práce se stala především angloamerická literatura, která se zabývala pojmem *mentoring* v akademickém prostředí, jež je definován jako forma vzdělávání dospělých. Mentoring zasahuje do mnoha oborů, nicméně své opodstatnění má především v managementu a vzdělávání. Jedná se totiž o komplexní, sociálně psychologickou činnost, při které je podporována mladší nebo méně zkušená osoba. Na základě vlivu těchto vztahů, které nabývají mnoha podob, je vytvářeno prostředí, které má pozitivní dopad na zúčastněné jedince i organizaci samotnou. V akademické oblasti, jak uvádějí samotná teoretická východiska, jsou jedinci nazýváni jako *mentor* a *mentee*. V disertační práci se tyto pojmy používají jako ekvivalenty ke *školiteli* a *studentovi*. Vztahy v akademickém prostředí mohou nabývat mnoho podob a fází, při kterých jsou předávány personální a profesní hodnoty. Vzájemný vztah může být také ovlivněn řadou faktorů. Pozornost je věnována z důvodu rozsáhlosti problematiky na hodnocení vztahů *ze strany studenta doktorského programu* (společenské vědy doktorských studií), neboť právě oni mají výrazný vliv na celkovou úroveň a efektivnost doktorského studia.

V rámci výzkumu byly využity následující metody, techniky a analýzy:

- metoda analýzy-syntézy, dedukce-indukce,
- metoda kvantitativního a kvalitativního výzkumu:
 - dotazníkové šetření,
 - rozhovory s respondenty,
 - pozorování,
- vícerozměrné statistické analýzy, multinomické regrese, vícenásobné lineární regrese.

V akademickém prostředí byly zjištěny následující skutečnosti:

- v akademickém prostředí je identifikován základní model vztahu: *direktivní x nedirektivní*. U těchto vztahů je dále identifikována dimenze, která je nazvána jako *neutrální*.
- vztahy v akademickém prostředí vznikají *přirozeně, účelově* a jsou založeny na *individuální bázi*,
- vztahy v akademickém prostředí jsou dynamické, nestrukturované a mají svůj vlastní životní cyklus,
- vztahy v akademickém prostředí jsou do určité míry *neformální podoby* (formalizovaná stránka popsána ve studijním řádu),
- v akademickém prostředí lze mentorské vztahy považovat za určitou formu kolegiální podpory či kolegiálního učení,
- nejčastěji zastoupený vztah v akademickém prostředí – *muž* v roli *školitele* a *žena* v roli *studenta v doktorském programu*,
- v akademickém prostředí bylo identifikováno šest faktorů, které popisují *personální a profesní hodnoty* školitele,
- *úroveň hodnocení vztahu a školitele* je variabilní a je dáno *pohlavím, věkem a ročníkem*, resp. délkou studia studenta doktorského programu,
- v akademickém prostředí lze mentorské vztahy považovat za určitou formu kolegiální podpory či kolegiálního učení, které je velmi variabilní,
- studenti projevují *zájem o doktorské studium* na základě těchto důvodů: doporučení školitele; motivace pokračovat v práci z magisterského studia; cestovat po světě; vzdělávat se; být vysokoškolským profesorem/výzkumným pracovníkem; prestiž, možnost se odlišit na trhu práce,
- studenti doktorského programu jsou nejčastěji *v prvním ročníku* ve věku *23 - 26 let*, *nejsou zaměstnáni a plně se věnují studiu*. Studenti ve věku *30 let a více* jsou převážně *v pátém ročníku* a *jsou zaměstnáni* (bez ohledu na to, zda se jedná o pracovní poměr na akademické půdě),
- školitel je nejčastěji pohlavím *muž, titul prof., věk 61 – 70 let* a *žena, titul doc., věk 41 – 50 let*.

Doktorské studium naplňuje jen některé faktory mentorského vztahu, které jsou popsány v odborné literatuře a jsou podrobeny diskusi. V rámci diskuse, je také patrná variabilita

odezvy na faktory/proměnné, které lze přednostně využívat s ohledem na zmíněné poznatky ze strany školitele. Z pohledu studenta doktorského programu je pojem mentoring chápán jako způsob vedení a forma vzdělávání, která byť je popsána faktory vztahu a hodnot školitele, není zcela dle rozhovorů a pozorování naplňována dle představ. Na základě mnoha tvrzení ze stran respondentů, kteří vnímají pojem mentoring jako strukturovaný vztah, lze učinit univerzální definici: *Mentoring je definován jako vztah mezi méně zkušeným a více zkušeným jedincem, kde si prostřednictvím učebního procesu předávají znalosti, zkušenosti a dovednosti.* Jak bylo zmíněno výše, v akademickém prostředí nejsou v rámci doktorského programu zavedeny formální podoby vzdělávání, proto i studenti doktorského programu vnímají jako ideálního mentora toho, kdo má zkušenosti a po personální a profesní stránce dokáže studenta podpořit, nadchnout, motivovat, vést a intenzivně s ním spolupracovat. Současně studenti doktorského programu vnímají ideálního mentee jako jedince, který je nadšený pro studium, odolný vůči stresu a nástrahám, které s sebou studium přináší, dokáže na sobě průběžně pracovat a vzdělávat se. Představou pro zefektivnění doktorského studia, je navázání striktních podmínek spolupráce, které nevycházejí přímo ze studijního řádu. Dbát na rozvoj osobních vztahů, které mohou mít pozitivní dopad na úroveň celkového vzdělávání na dané vysoké škole (zvyšování stability dyadických vztahů, týmů, kolektivů a eliminace fluktučních tendencí mladých výzkumných pracovníků). Výhodou takového vztahu je dle studentů navazování nových vztahů, výměna informací, znalostí, zkušeností a nevýhodou především čas.

Limitou výzkumu je zaměření samotného výzkumu pouze na studenty doktorského programu.

Teoretickým přínosem disertační práce jsou identifikované faktory a proměnné, které charakterizují vztahy v akademickém prostředí na českých vysokých školách, se zaměřením na společenské vědy. Součástí teoretického přínosu je potvrzení či vyvrácení hypotéz, které byly stanoveny na základě dedukce. Výstupy z disertační práce přispěly k rozšíření teoretického základu, který se týká této problematiky a který v podmínkách českého školství nabývá na významu.

Praktickým přínosem disertační práce jsou výsledky z vícerozměrných metod, multinomické regrese a vícenásobné lineární regrese, jejichž výstupem jsou pozitivní a negativní šance na hodnocení doktorského programu ze strany studentů. Na základě identifikace vztahů a hodnot školitele, lze výstupy využít k:

- plánovanému transferu znalostí napříč akademického prostředí,
- udržení dovedností a znalostí v akademickém prostředí,
- posílení spolupráce mezi studenty a školiteli,
- tvorby doktorských komunit,
- udržení zájmu o obor/problematiku.

Další výzkum v této problematice může být aplikován na školitele, kteří jsou též důležitou stranou těchto vztahů v akademickém prostředí. Teoretický základ, výstupy a další podklady, které vyplývají z pozorování a rozhovorů z disertační práce mohou být dále rozvinuty a využity k:

- identifikaci hodnot, resp. přístupu studenta k doktorskému studiu *z pohledu školitele*,
- vymezení přímých vztahů jedinců doktorského studia tj. *školitel – student*, včetně požadavků na jeden druhého z pohledu školitele,
- vymezení vztahů a spolupráce mezi jedinci doktorského studia tj. *školitele – studentů*, tzn. *cycle mentoring*, např. dle Darwin, Palmer, (2009),
- k vytvoření systému neboli programu, který by vedl k zefektivnění těchto vztahů vycházející z konkrétních požadavků jedinců s vazbou na úspěšné dokončení doktorských studií,
- navržení podoby formálního vzdělávání (formální mentoring) v akademickém prostředí, které, jak jsou uváděny odbornou literaturou, kompenzují nedostatek přirozených vztahů (Bennetts, 2003), usnadňují rozvoj a orientaci v akademickém prostředí (Ragins, Cotton, 1999),
- identifikaci vztahů *student – student* tzv. *peermentoring* např. dle Kram, Isabella (1985),
- identifikaci dalších fází vztahů s využitím poznatků absolventů doktorského programu a rozšířit tak teorii o *životním cyklu* vztahů v akademickém prostředí dle Kram (1983).

Výše uvedený přehled dalšího výzkumu společně s využitím teoretických východisek a zdrojů disertační práce, mohou vyústit k širším teoretickým, ale hlavně praktickým přínosům pro akademické prostředí.

8 SEZNAM ZDROJŮ

- AGRESI, A. (2007) *An introduction to categorical data analysis*. 2nd ed., Wiley.
- ALLEN, T. D. (2003). Mentoring others: A dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior*, 62: 134–154.
- ALLEN, T. D., EBY L. T. (2007). *The Blackwell Handbook of Mentoring*. Blackwell Publishing.
- ALLEN, T. D., & EBY, L. T. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 29(4), 469-486.
- ALLEN, T. D., DAY, R., & LENTZ, E. (2006). The role of interpersonal comfort in mentoring relationships. *Journal of Career Development*, 31: 155–169.
- ALLEN, T. D., POTEET, M. L., & BURROUGHS, S. M. (1997). The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 51: 70–89.
- ALLEN, T.D. (2004). Protégé selection by mentors: Contributing individual and organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 65: 469–483.
- ALLEN, T.D., & EBY, L.T. (2008). Mentor commitment in formal mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 72: 309-316
- ALLEN, T.D., MCMANUS, S.E., AND RUSSELL, J.E.A. (1999), 'Newcomer Socialization and Stress: Formal Peer Relationships as a Source of Support. *Journal of Vocational Behavior*, 54: 453–470.
- AMBROSE, L. (1998) *A mentor's companion* (Chicago, Perrone-Ambrose).
- AMOS, M.A., HU, J., HERRICK, C.A. (2005). The impact of team building on communication and job satisfaction of nursing staff. *Journal for Nurses in Staff Development*, 21(1), 10-16.
- ANDERSON, P. C. (1999). Mentoring. *Academic Medicine*, 74(1), 4-5.
- ANDERSON, V. (2004). *Research methods in human resource management*.
- ANDREWS, M., WALLIS, M. (1999). Mentorship in nursing: A literature review. *Journal of Advance Nursing*, 29: 201-07.
- ANTAL, A.B. (1993) Odysseus' legacy to management development: mentoring. *European Management Journal*, 11(4), 448-454.

- APPELBAUM (2000) L. Mentoring: A Strategy to Recruit and Retain Top PR Professionals', *Public Relations Strategist* 6 (3): 18-20.
- APPELBAUM, L. (2000). Mentoring: A Strategy to Recruit and Retain Top PR Professionals', *Public Relations Strategist* 6 (3): 18-20.
- APPELBAUM, S. H., RITCHIE, S., & SHAPIRO, B. T. (1994). Mentoring revisited: An organizational behavior construct. *Journal of Management Development*, 13(4), 62-72.
- ARYEE, S., CHAY, Y. W., & CHEW, J. (1996). The motivation to mentor among managerial employees in the maintenance career stage: An interactionist's perspective. *Group & Organization Management*, 21: 261–277.
- BARD, M., & MOORE, E. (2000). Mentoring and self-managed learning: Professional development for the market research industry. *International Journal of Market Research*, 42(3), 255-275.
- BARNETT, B. G. (1995). Developing reflection and expertise: Can mentors make the difference? *Journal of Educational Administration*, 33(5), 45-59.
- BARRETT-HAYES, D. P. (1999). Coloring outside the lines: Portrait of a mentor-teacher. In C.A. Mullen & D. W. Lick (Eds.), *New directions in mentoring: Creating a culture of synergy* (pp. 133-156). Washington, DC: Falmer Press.
- BEARDWELL, I., HOLDEN, L. (1994). *Human Resource Management: A Contemporary Perspective*. London: Pitman.
- BECKER, S., BRYMAN, A. (eds.). 2004. *Understanding Research for Social Policy and Practice. Themes, methods and approaches*. Bristol: The policy Press.
- BEECROFT, P.C., KUNZMAN, L.A., TAYLOR, S., DEVENIS, E., & GUZEK, F. (2004). Bridging the gap between school and workplace: Developing a new graduate nurse. *Journal of Nursing Administration*, 34 (7/8), 338-345.
- BENNETTS, C. (1995). The secrets of a good relationship. *People Management*, 1(13), 38-39.
- BENNETTS, C., (2003). Mentoring youth: trend and tradition. *British Journal of Guidance & Counseling*, 31(1), 63-76.
- BIRCH, S. H., & LADD, G. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35: 61–75.

- BLACK, L. L., SUAREZ, E. C., & MEDINA, S. (2004). Helping students help themselves: Strategies for successful mentoring relationships. *Counselor Education & Supervision*, 44: 44-55.
- BLACKWELL, J. (1989). Mentoring: An action strategy for increasing minority faculty. *Academe*, 75: 8-14.
- BLECHMAN, E. A. (1992). Mentors for high-risk minority youth: From effective communication to bicultural competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21: 160–169.
- BONA, M. J., RINEHART, J. & VOLBRECHT, R. M. (1995) ‘Show me how to do like you’: co-mentoring as feminist pedagogy, *Feminist Teacher*, 9(3), 116–124.
- BOVA, B., PHILLIPS, R. (1994). Mentoring as a learning experience for adults. *Journal of Teacher Education*, 35(3), 16-20.
- BOWEN, D. (1985). Were men meant to mentor women? *Training and Development Journal*, 39(1), 30-34.
- BOWLEY J.B. (1999) The good mentor. *Educational Leadership* 56(8), 20-22. Dostupné z WWW: http://www.ascd.org/ed_topics/el199905_rowley.html (Citováno dne 17. května 2011).
- BOYLE, P. & BOICE, R. (1998) Systematic mentoring for new faculty teachers and graduate teachingassistants. *Innovative Higher Education*, 22: 157–179.
- BOZIONELOS, N. (2004). Mentoring provided: Relation to mentor’s career success, personality, and mentoring received. *Journal of Vocational Behavior*, 64: 24–46.
- BROCKBANK, A., MCGILL, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring & coaching*. London : Kogan Page Publishers.
- BRODY, L. R. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, 53: 101–149.
- BRUMLOVSKA, T. (2010). *Mentoring: výchova k profesnímu dobrovolnictví*. Praha : Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-772-5.
- BRYANT, SCOTT E. AND JAMES R. TERBORG. (2008). Impact of Peer Mentoring onCreating and Sharing Organizational Knowledge. Dostupné z WWW: <http://0-web.ebscohost.com.bianca.penlib.du.edu/>. (Citováno dne 20. Srpna 2011).
- BURDETT, J. O. (1998). Forty Things Every Manager Should Know About Coaching. *Journal of Management Development*, 17(2), 142-152.

- BURKE, R. (1984). Mentors in organizations. *Group and Organizational Studies*, 9(3), 353-372.
- BURKE, R. J., MCKEEN, C. A., & MCKENNA, C. (1993). Correlates of mentoring in organizations: The mentor's perspective. *Psychological Reports*, 72: 883–896.
- BYRNE, E. (1991) *Mentorship in human resource and career development: a policy approach*. Public Service Commission Senior Executive Staffing Unit. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- CALDWELL, B.J., CARTER, E.M.A., eds (1993) *The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning*. London: Falmer Press.
- CALDWELL, Brian J.; CARTER, Earl M. (1993). *The Return of the Mentor : Strategies for Workplace Learning*. London : The Falmer Press.
- CARVALHO, G., AND MAUS, T. (1996). Mentoring: philosophy and practice. *Local Government Management*, 30: 31-34.
- CARRELL, M. R.; ELBERT, N. F.; HATFIELD, R. D. (2000). *Human Resource Management : Strategies for Managing a Diverse and Global Workforce*. Florida : Harcourt, Inc..
- CARRUTHERS, J. (1993) The principles and practice of mentoring. In B.J. Caldwell, E.M.A. Carter (eds.) *The return of the mentor: strategies for workplace learning*. London: The Falmer Press.
- CARRUTHERS, J. (1993). The principles and practice of mentoring. In B. Caldwell and E.
- CEJTHAMR, V., DĚDINA, J. (2010). *Management a organizační chování*. Praha : Grada Publishing.
- CLARK, E. (1995). Mentoring: a case example and guidelines for its effective use. *Youth Studies Australia*, 14(2), 37-42.
- CLARK, R. A., HARDEN, S. L., & JOHNSON, W. B. (2000). Mentor relationships in clinical psychology doctoral training: Results of a national survey. *Teaching of Psychology*, 27(4), 262-268.
- CLAWSON, J. (1980). Mentoring in managerial careers. In C. B. Derr (Ed.), *Work, family and the career*. New York: Praeger.
- CLAWSON, J.G., KRAM, K. (1984), "Managing cross gender mentoring", *Business Horizons*, 27(3), 22-32.

- CLINTON, J.R., CLINTON, R.W. (1991) . *The Mentor Handbook*. Altadena, Ca: Barnabas Publishers.
- CLUTTERBUCK, D. & MEGGINSON, D. (1999) *Mentoring executives and directors* Oxford: Butterworth-Heinemann.
- CLUTTERBUCK, D. (2008). What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them? *Development and Learning in Organisations*, 22 (4), 8-10.
- CLUTTERBUCK, D.(2004) *Everyone Needs a Mentor*. 4. London: Chartered Institute of Personnel and Development. ISBN 1843980541.
- CLUTTERBUCK, D., GILL, L. (2004). *Situational Mentor: An International Review of Competencies and Capabilities in Mentoring*, Burlington: Gower Publishing Limited.
- COHEN, N. (1995). *Mentoring Adult Learners: A Guide for Educators and Trainers*. Florida: Krieger.
- COOMBE, K. (1995). *The effectiveness of mentoring in the workplace: a case study of work-based learning in early childhood education*. Paper presented at Continuing Professional Education in the Learning Organisation, Coffs Harbour, NSW.
- COOPER, S. E. & MILLER, J. A. (1991). MBTI learning style-teaching style incongruences. *Educational and Psychological Measurement*, 51: 699-706.
- CRONAN-HILLIX, T., GENHEIMER, L. K., CRONAN-HILLIX, W. A., & DAVIDSON, W. S. (1986,). Student's view of mentors in psychology graduate training. *Teaching of Psychology*, 13(3), 123-127.
- CROSBY, F. J. (1999) The Developing Literature on Developmental Relationships. In Murrell et al. *Mentoring Dilemmas: Developmental Relationships within Multicultural Organizations*. Lawrence Erlbaum Associates.
- CROW, G. M., & MATTHEWS, L. J. (1998). *Finding one's way: How mentoring can lead to dynamic leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- CUNNINGHAM, J. B. (1993) Facilitating a mentorship programme. *Leadership & Organization Development Journal*, 14(4), 15-20.
- CUSANOVICH, M., GILLILAND, M. (1991). Mentoring: The faculty- graduate student relationship. *Communicator Council of Graduate Schools*, 24: 1-3.
- DAGMAR KREBS ET AL. (2000) *Approaching Achievement Motivation - Comparing Factor Analysis and Cluster Analysis*. Dostupné z <http://www.stat-d.si/mz/mz16/krebs.pdf> (Citováno dne 20.8. 2013)

- DALOZ, L.A. (1999) *Mentor: guiding the journey of adult learners*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- DALTON, G.W., THOMPSON, P. H., & PRICE, R. L. (1977). The four stages of professional careers: A new look at performance by professionals. *Organizational Dynamics*, 6, 19–42.
- DARLING, L. A., SCHATZ, P. E. (1991) Mentoring needs of dietitians: the mentoring self-management program model. *Journal of the American Dietetic Association*, 91:454-458.
- DARLING, L. W. (1984). Mentor types and life cycle. *Journal of Nursing Administration*, 14 (11), 43-44.
- DARLING, L. W. (1986). The mentoring mosaic: A new theory of mentoring. In W. A. Gray & M. M. Gray (Eds.), *Mentoring: Aid to Excellence in Career Development, Business, and the Professions*, 2: 1–7. Vancouver, B.C.: International Association for Mentoring.
- DARLING-HAMMOND, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- DARWIN, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, 50: 197–211.
- DARWIN, A., & PALMER, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 125–136.
- DE JANASZ, S. C., SULLIVAN, S. E., & WHITING, V. (2003). Mentor networks and career success: Lessons for turbulent times. *Academy of Management Executive*, 17(4), 78–91.
- DISMAN, M. (1993). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Universita Karlova, Vydavatelství Karolinum. Praha. ISBN 80-7066-822-9.
- DREHER, G.F. & ASH, R.A. (1990) A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional, and technical positions. *Journal of Applied Psychology*, 75(5), 539-546.
- DUBOIS, D.L., & KARCHER, M.J. (2005). Youth mentoring: Theory, research, and practice. In D.L. DuBois & M.J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring*. (pp. 2–12). Thousand Oaks, CA: Sage.

- DUCHOŇ, B., ŠAFRÁNKOVÁ, J. (2008). *Management. Integrace měkkých a tvrdých prvků*. Praha: C.h. Beck.
- DYMOCK, D. (1999). Blind date: A case study of mentoring as workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 11(8), 312-316.
- EBY, L. T. (2007). Understanding relational problems in mentoring. A review and proposed investment model. In B.E. Ragins & K.E. Kram (Eds.), *The Handbook of Mentoring at Work* (pp. 323-344).
- EBY, L.T., & MCMANUS, S.E. (2004). The protégé's role in negative mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 65: 255-275.
- EBY, L.T., ALLEN, T.D., EVANS, S.C., NG, T., & DUBOIS, D.L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72: 254-267.
- EDEN, D. (1997). *Leadership and expectations: Pygmalion effects and other self-fulfilling prophecies in organizations. Leadership: Understanding the dynamics of power and influence in organizations* (pp.177-193). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- EGAN, K. S. (1996). Flexible mentoring: Adaptations in style for women's ways of knowing. *Journal of Business Communication*, 33: 401-425.
- EHRICH, L.C. (1999). Mentoring: Pros and cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37(3), 92-107.
- ERICKSON, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- ERIKSON, E. H. (1980) *Identity and the Life Cycle*. New York: W. W. Norton & Co.
- ERLANDSON, D. A., HARRIS E. L., SKIPPER B. L., ALLEN S. D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. Sage: London.
- FAGAN, M.M. (1988) Formal vs informal mentoring in law enforcement. *Career Planning and Adult Development Journal*, 4(2), 40-48.
- FAGENSON, E. A. (1992). Mentoring--who needs it? A comparison of protégés and nonprotégés needs for power, achievement, affiliation, and autonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 41: 48-60.
- FAGENSON-ELAND, E. A., MARKS, M. A., & AMENDOLA, K. L. (1997). Perceptions of mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 51: 29-42.
- FALWARCZOVÁ, Ivana. *Rozvoj a vzdělání manažerů*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-3067-7.

- FARREN, C., GRAY, J.D., & KAYE, B.L. (1984) Mentoring: a boon to career development. *Personnel*, 61(6), 20-24.
- FEENEY, M.K. (2006), "Mentoring women in the public sector: expectations and realities". *International Journal of Learning and Change*.1(4): 381-406.
- FINKELSTEIN, L.M., ALLEN, T.D., AND RHOTON, L.A. (2003), 'An Examination of the Role of Age in Mentoring Relationships,' *Groups & Organizational Management*, 28, 249–281.
- FISCHER J., VLTAVSKÁ K. A KOL. (2014) DOKTORANDI 2014: Základní výsledky šetření postojů studentů doktorských studijních programů vysokých škol v České republice.
- FORTUNE (2005) 'The 100 Best Companies to Work For,' *Fortune Magazine*, 24 January, 67–72.
- FOWLER, A. (1998). Guide Lines. *People Management*, 4(20), 48-50.
- FREEDMAN, M. (2003). *The kindness of strangers: adult mentors, urban youth, and the new voluntarism*. UK : Cambridge University Press.
- GALBRAITH, M. W. (2003). Celebrating Mentoring. *Adult Learning*, 14(1), 2-3.
- GALBRAITH, M. W. (2003). Mentoring towards self-directedness [Electronic version]. *Adult Learning*, 14(4), 9–11.
- GARVEY B, GARRETT-HARRIS R (2005) *The Benefits of Mentoring: A Literature Review, A Report for East mentors Forum*. The Coaeoching and Mentoring Research Unit, Sheffield Hallam University, Sheffield.
- GARVEY, B. (2010). Mentoring in a coaching world. In E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (Eds). *The complete handbook of coaching* (pp341-354). London: SAGE
- GAY, B. (1994). What is mentoring? *Education and Training*, 36(5), 4-7.
- GEIGER-DUMOND, A. H., & BOYLE, S. K. (1995a). Mentoring: A practitioner's guide. *Training and Development*, 49: 51-54.
- GEIGER-DUMOND, A. H., AND BOYLE, S. K. (1995). Mentoring: a practitioner's guide. *Training and Development*, 49(3), 51-54.
- Gender rovné příležitosti. (2000). *Gender v sociologii*. Dostupné z WWW: <http://www.genderonline.cz/download/Rocnik01_4_2000.pdf>. (Citováno dne 22. srpna August 2011).

- GERSTEIN, M. (1985). Mentoring: An age old practice in a knowledge-based society. *Journal of Counseling and Development*, 64, 156-157.
- GIBSON, J.W., TESONE, D.V., & BUCHALSKI, R.M. (2000). The leader as mentor. *The Journal of Leadership Studies*, 7(3), 56-67.
- GIBSON, S. K. (2004). Mentoring in business and industry: the need for a phenomenological perspective. *Mentoring & Tutoring*, 12 (2), 259-275.
- GIEBELHAUS, C., & BOWMAN, C. (2000). *Teaching mentors: Is it worth the effort?* Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Orlando: FL.
- GILBERT, L. A., & ROSSMAN, K. M. (1992). Gender and the mentoring process for women: Implications for professional development. *Professional Psychology: Research and Practice*, 23, 233–238.
- GJURIČOVÁ, Š. (1999): Konstrukce gender: Maskulinita a feminita z odlišných perspektiv. In Sborník studií *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Open Society Fund, Praha.
- GLASER, N., HALL, R., & HALPERIN, S. (2006). Students supporting students: The effects of peer mentoring on the experiences of first year university students. *Journal of the Australia and New Zealand Student Services*.
- GORDON, F. S. (2002) *Mentoring: : how to develop successful mentor behaviors* [online]. USA : Von Hoffmann graphics. Inc., Dostupné z WWW: <<http://books.google.com>. (Citováno dne 5. května 2011).
- GORE, C. (2001). Applying Workplace Learning Approaches to Practice Change. In A. M. Roche and J. McDonald (Eds.), *Systems, Settings, People: Workforce Development Challenges for the Alcohol and Other Drugs Field* (pp. 145- 150). Adelaide: National Centre for Education and Training on Addiction (NCETA).
- GRANT, A (2001). *Towards a psychology of coaching*, Unpublished paper University of Sydney: Australia.
- GREENACRE, M. (2007). *Correspondence Analysis in Practice, Second Edition*. London: Chapman & Hall/CRC.
- GROSSMAN, S. (2007). *Mentoring in nursing: a dynamic and collaborative process*. USA: Springer.

- GROUNDWATER-SMITH, S., BRENNAN, M., MCFADDEN, M. & MITCHELL, J. (2001) *Secondary schooling in a changing world*. Sydney: Harcourt.
- GUELKE, C. (2005). A Strategic Approach to Disaster Preparedness. *Paper presented at the Engineering Management Conference. Proceedings*. IEEE International.
- GUY, T. (2002), "Telementoring: shaping mentoring relationships for the twenty-first century", in Hansman, C.A. (Ed.), *Critical Perspectives on Mentoring: Trends and Issues*, Information Series No. 388, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education,
- HAGERTY, B. (1986). A second look at mentors. *Nursing Outlook*, 34(1), 16-18.
- HALE, R. (2004). *Mentorship of nurses: An assessment of the first year of licensure*. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations.
- HANSMAN, C. (2002). *Critical Perspectives on Mentoring: Trends and Issues*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.
- HANSMAN, C.A. (1998), "Mentoring and women's career development", *New Directions for Adult and Continuing Education*, 80: 63-71.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2000) Mentoring in the new millennium, *Theory into Practice*, 39(1), 50–56.
- HEALY, C. C. & WELCHERT, A. J. (1990) Mentoring relationships: a definition to advance research and practice, *Educational Researcher*, 19(9), 17–21.
- HEGSTAD, C. D., & WENTLING, R. M. (2004). The development and maintenance of exemplary formal mentoring programs in Fortune 500 companies. *Human Resource Development Quarterly*, 15: 421–448.
- HENDL, J. (2004). *Přehled statistickým metod zpracování dat: Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- HERRERA, C.L., VANG, Z., & GALE, L.Y. (2002). Group mentoring: A study of mentoring groups in three programs. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- HEZLETT, S.A., S.K. GIBSON (2005). *Mentoring and Human Resource Development: Where We Are and Where We Need to Go*.
- HIGGINS, M. C., & KRAM, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26(2), 264–288.

- HIGGINS, M.C., (2000). The more, the merrier? Multiple developmental relationships and work satisfaction. *Journal of Management Development*, 19: 277-296.
- HIMLEY, M., & CARINI, P. (2000). *From Another Angle: Children's Strengths and School Standards*. New York: Teachers College Press.
- HLADKÁ, V. (2009). *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2450-8.
- HOLLOWAY, J. H. (2001). The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8), 85-86.
- HUNSINGER, N. (2004). Mentorship: Growing Company. *Military review*. Dostupné z WWW: <<http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/milreview/hunsinger.pdf>>. (Citováno dne 15.srpna, 2011).
- HUNT, D. M. & MICHAEL, C. (1983). Mentorship, A career training and development tool. *Academy of Management Review*, 8(3), 475–485.
- CHALMERS, M., MURRAY, C., AND TOLBERT, S. (1996). *Peer Mentoring for Improvement and Change: Utilising Technology for Professional Development in Distance Education*. Paper presented at Rural Education: Quality Provision, Quality Experience, Quality Outcomes, Hobart, Tasmania, 22-24.
- CHAO, G. T., WALZ, P. M., & GARDNER, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Psychology*, 45: 619-636.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. (2007) Praha : Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JACOBI, M. (1991) Mentoring and undergraduate academic success: a literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-32.
- JACOBI, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61: 505–532.
- JACOBY, D. (1989) Rewards make the mentor. *Personnel*, 66(12), 10-14.
- JANOŠOVÁ, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada Publishing, 978-80-247-2284-9.
- JOHNSON, W. B. (2002). The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 88-96.

- JOHNSON, W. B., & HUWE, J. M. (2003). *Getting mentored in graduate school*. Washington, DC: American Psychological Association.
- JOHNSON, W. B., & RIDLEY, C. R. (2008). *The Elements of mentoring* (2nd ed.). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- KAISER, H. F, RICE, J. LITTLE JIFFY, MARK (1974) Iv. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 111–117.
- KAY, R., & GEHRKE, N. (1984). *Mentoring in the Training and Socialization of Teachers*. Seattle: University of Washington.
- KAYE, B., AND JACOBSON, B. (1995). Mentoring: A Group Guide. *Training and Development*, 49(4), 23-27.
- KERLING, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia.
- KING, P. AND EATON, J. (1999). Coaching for Results. *Industrial and Commercial Training*, 31(4), 145-148.
- KIOSOGLU, C. (2009) Coaching effectiveness: Implications for coaching development and adult learning. Identity development: Learning and technology. Dostupné z http://identitylearningtechnology.blogspot.com/2009_12_01_archive.html (Citováno dne 10. září 2011)
- KITZINGER, J. (1994) The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16: 103-21
- KIZILOS, P. (1990). Take my mentor please. *Training*, 27(4), 49-55.
- KOLLÁRIK, T. (1983). *Člověk v sociálnom systéme práce*. Bratislava: Práca.
- KOMENDA, Z., KLEMENTA, J. (1981) *Analyza náhodneho v pedagogickém experimentu a praxi*. Praha.
- KRAM, K. E. & ISABELLA, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28, 110–132.
- KRAM, K. E. (1985). *Mentoring at work: Development relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- KRAM, K. E. (1985a) Phases of the Mentor Relationship *Academy of Management Journal*, 26(4).
- KRAM, K.E. & BRAGAR, M.C. (1991) Development through mentoring: a strategic approach. In D. Montross & C. Shinkman, (eds.) *Career development: theory and practice*. Springfield, Il: Charles C. Thomas.

- KRAM, K.E. (1983). *Mentoring at work*. Glenview, IL: Scott, Foresman, and Company.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (2010). *Sestra a stres*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3149-0.
- KŘÍŽEK, F.; NEUFUS, J. (2011). *Moderní hotelový management*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3868-0.
- KŘÍŽKOVÁ, A., PAVLICA, K. (2004). *Management genderových vztahů: postavení žen a mužů v organizaci*. Praha: Management Press.
- LACEY, K. (1999), *Making mentoring happen*. Business & Professional Pub. Pty Ltd., Sydney.
- LANDAY, E. (1998) Mutual mentoring: designing and teaching a linked university secondary course on literacy, *English Journal*, 88(1), 59–63.
- LE CORNU, R. (2005) . Peer mentoring: engaging pre-service. *Mentoring and Tutoring*, 13(3), 355–366.
- LE CORNU, R., MAYER, D. & WHITE, B. (2000) ICT in the practicum in preservice teacher education, paper presented at the *European Council for Educational Research Conference*, Edinburgh, September.
- LEDLOW, R. G.; COPPOLA, M. N. (2011). *Leadership for Health Professionals: Theory, Skills, and Applications*. Canada : J. P. P. Company. ISBN 13:978-0-7637-8151-4.
- LENNOX, S., SKINNER, J., & FOUREUR, M. (2008). Mentorship, preceptorship and Clinical supervision: Three key processes for supporting midwives. *New Zealand College of Midwives*, 39, 7-12.
- LESTER, V., JOHNSON, C. (1981). *The Learning Dialogue: Mentoring. Education for Student Development*, No. 15. San Francisco: Josey Bass.
- LEVINSON, D. (1978). Growing up with the dream. *Psychology Today*, 2: 20-33.
- LEVINSON, D. J., DARROW, D., KLEIN, E., LEVINSON, M., & MCKEE, B. (1978). *Seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- LEVINSON, D., et al. (1978). *Seasons of a man's life*. New York, Knopf.
- LEVINSON, D.J., DARROW, C.N., KLEIN, E.B., LEVINSON, M.H. & MCKEE, B. (1978) *The seasons of a man's life*. New York: Ballantine Books.
- LEWIS, M.A. (1995) A phenomenological study of the meanings students given to their mentoring experiences. *Dissertations Abstracts International*, 56(05A).

- LIEBERMAN, A. (2000). Networks as learning communities. Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51: 221–227.
- LINEHAN, M., AND SCULLION, H. (2002), ‘Repatriation of European Female Corporate Executive: An Empirical Study,’ *International Journal of Human Resource Management*, 13(2), 254–267.
- LINNEY, B. J. (1999). Characteristics of good mentors. *Physician Executive*, 25(3), 70-72.
- MAJEROVÁ, V., MAJER, E. (1999) *Kvalitativní výzkum v sociologii venkova a zemědělství. I*. Praha : Česká zemědělská univerzita.
- MALCOLM, D. (1996) *The role on the NVQ assessor: National Vocational Qualifications and the "D" Units*. Edinburgh : Companion Press. ISBN 1873732236.
- MAŇÁK, J. a kol (1994). *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- MCBAIN, R. (1998). New Perspectives on Mentoring. *Manager Update*, 9(3), 23-32.
- MCCAMBLEY, E. (1999) Testing Theory by Practice in Murrell et al. *Mentoring Dilemmas: Developmental Relationships within Multicultural Organizations*. Lawrence Erlbaum Associates.
- MCDONALD, K. S., & HITE, L. M. (2005). Ethical issues in mentoring: The role of HRD. *Advances in Developing Human Resources*, 7: 569–582.
- MCDONALD, P. R. (1991). *Faktorová analýza a příbuzné metody v psychologii*. Praha: Academia Praha.
- McNALLY, P., AND MARTIN, S. (1998). Support and challenge in learning to teach: the MCNATT, D.B., (2000). “Ancient Pygmalion Joins Contemporary Management: A Meta-Analysis of the Result”. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 314-322.
- MEGGINSON, D., CLUTTERBUCK, D. (2005) *Techniques for coaching and mentoring*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- MENTOR/National Mentoring Partnership. (2003). Elements of effective practice (2nd ed.). Alexandria, VA: Author.
- MentorNet (2011). Dostupné z WWW: http://mentornet.net/about_us.aspx . (Citováno dne 18. května 2011).
- MERRIAM, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- MIKULAŠTÍK, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing.

- MILLER, H., & GRIFFITHS, M. (2005). E-mentoring. In DuBois D. L., Karcher, M. J., *Handbook of youth mentoring*, 300–313.
- MISSIRIAN, A.K., (1982). *The corporate connection. Why executive women need mentors to reach the top.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- MLÁDKOVÁ L. (2005). *Moderní přístupy k managementu. Tacitní znalost a jak ji řídit.* Praha: Grada publishing. ISBN 80-7179-310-8.
- MONEY, J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologic findings. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, 96, 253–264.
- MORGAN, D. L. (1997) *Focus groups as qualitative research.* Sage, London.
- MŠMT (2011). Mezinárodní audit, vývoj a inovace v České republice
- MŠMT (2013). Operačního program – Výzkum, Vývoj a vzdělávání.
- MŠMT (2014) FISHER, J. Výsledky šetření doktorandi 2014, IPN KREDO.
- MULDOON, R. (2004). *The faculty mentor program: An initiative to support the transition to university of on-campus students at a regional university.* In K. Deller-Evans & P. ZEEGERS (Eds.) (2005) *Language and academic skills in higher education*, vol. 6, Proceedings of the LAS 2003 National Conference (pp. 37–45). www.flinders.edu.au/SLC/Muldoon.pdf
- MULLEN, C. A. (2000) Constructing co-mentoring partnerships: walkways we must travel, *Theory into Practice*, 39(1), 4–11.
- MULLEN, E.J., & NOE, R.A. (1999). The mentoring information exchange: When do mentors seek information from their protégés? *Journal of Organizational*
- MURPHY, S.E., ENSHER E.A (2006). *Establish a Great Mentoring Relationship.*
- MURRAY, A. H. (1908) *A New English Dictionary.* Oxford: Clarendon Press.
- MURRAY, M. & OWEN, M.A. (1991) *Beyond the myths and magic of mentoring: how to facilitate an effective mentoring programme.* San Francisco: Jossey Bass.
- MURRAY, M. (1991). *Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring program.* San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass Inc.
- MURRAY, M. (2006). Innovations in performing improvement with mentoring. In Pershing, J. A. *Handbook of human performance technology* (pp. 455–477). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- MYERS, I. B. (1980). *Gifts Differing.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologist's Press.

- National Education Association Foundation. (2001). *Resources: Creating a teacher mentoring*. Dostupné z WWW: <http://www.neafoundation.org/publications/mentoring.htm>. (Citováno dne 6. května 2011).
- National Education Association Foundation. (2011) Help us, Help kids, Know more. Dostupné z WWW: <http://www.neafoundation.org/pages/about-us/> (Citováno dne 8. srpna 2011).
- NEUMAN, W. L. 2006. *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*.
- NOE, R.A. (1989). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41: 457-479.
- Organizational Commitment and Job Performance. *The Learning Organization*, 4(2), 53-60.
- ORPEN, C. (1997). The Effects of Formal Mentoring on Employee Work Motivation, Organizational Commitment and Job Performance. *Learning Organization* 4(2), 53- 60.
- PAPALEWIS, R. (1991). *Preparing School Administrators for the Culturally & Linguistically Diverse. A Formal Mentor Training Program in Progress*. (Eric Document Reproduction Service No. ED 333 094).
- PARKER, P., ARTHUR, M. B., & INKSON, K. (2004). Career communities: A preliminary exploration of member-defined career support structures. *Journal of Organizational Behavior*, 25: 489–514.
- PARSLOE, E. & WRAY, M. (2005). *Coaching and mentoring: Practical methods to improve learning*. London: Kogan Page Limited.
- PARSLOE, E., WRAY, M. (2000). *Coaching and Mentoring: practical methods to improve learning*. Londýn : Replika Press. ISBN 978-0-7494-4365-8.
- PARSOLE, E., & WRAY, M. (2000). *Coaching and mentoring: Practical methods to improve learning*. London: Kogan Page.
- PASSMORE, J. (2007). Coaching and mentoring -. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 10-16. Dostupné z WWW: <http://www.business.brookes.ac.uk/research/areas/coachingandmentoring/volume/Sp>. (Citováno dne 9. července 2011).
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- PAUL, H. (2000). Creating a Global Mindset. *Thunderbird International Business Review*, 42, 187–200.
- PEARSON, G. (2001). *Coaching: The Latest Buzz Word and Business Fad, or an Invaluable and Indispensable Activity for All Organisations?* Dostupné z WWW:: <http://www.acrpi.com/crf/12-2pearson.html> (Citováno 16. května 2011).
- PELIKÁN, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Univerzita Karlova.
- Pleck, J. H. (1981). *The myth of masculinity*. Cambridge MA.: The M. I. T. Press.
- PODSEN, I.J., DENMARK, V.M. (2000). *Coaching and mentoring first-year and student teachers*. New York: Eye on Education.
- POLDRE, P. A. (1994). Mentoring programs: A question of design. *Interchange*, 25(2): 183-193.
- POLLOCK, R. (1995). A test of conceptual models depicting the developmental course of informal mentor-protégé relationships in the work place. *Journal of Vocational Behavior*, 46: 144-162.
- PRATT, J.R. (1997). The value of mentoring. *Home Health Care Management Practice*, 9(5), 68-70.
- RAGINS, B. R. (1999). Gender and mentoring relationships. In G. N. Powell (Ed.), *Handbook of gender in organizations* (pp. 347–370). Thousand Oaks, CA: Sage.
- RAGINS, B. R., & COTTON, J. L. (1993). Gender and willingness to mentor in organizations. *Journal of Management*, 19: 97–111.
- RAGINS, B. R., & COTTON, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84: 529–550.
- RAGINS, B. R., & COTTON, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529-550.
- RAGINS, B. R., & MCFARLIN, D. B. (1990). Perceptions of mentor roles in crossgender mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 37: 321-339.
- RAGINS, B. R., & SUNDSTROM, E. (1989). Gender and power in organizations: A longitudinal perspective. *Psychological Bulletin*, 105: 51–88.

- RAGINS, B. R., COTTON, J. L., & MILLER, J. S. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, 43: 1177–1194.
- RAGINS, B. R., COTTON, J. L., MILLER, J. S. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, 43(6), 1177-1194.
- RAGINS, B.R. AND SCANDURA, T.A. (1997), “The way we were: gender and the termination of mentoring relationships”, *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 945-53.
- RAMOS, M., CARVALHO, H. (2010). Perceptions of quantitative methods in higher education: mapping student profiles. *Higher Education*, published online: 25. July 2010. Dostupné na WWW: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-010-9353-3>.
- RANDOLPH, K.A., & JOHNSON, J.L. (2008). School-based mentoring programs: A review of the research. *Children & Schools*, 30(3), 177-185.
- RENCHER, A. (2002). *Methods of Multivariate Analysis*. New York: Wiley.
- RHODES, J. (2002). Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- RITCHIE, A. (1999). Professionalism through ALIA: outcomes from group mentoring programs. *Australian Library Journal*, 48(2), 160-177.
- ROBERTS, A. (2000) Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature, *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145–170.
- ROBERTS, A. (2000) Mentoring Revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring*, 8(2), 145-170.
- ROBERTS, A. (2000), The Androgynous Mentor: An Examination of Mentoring Behaviour Within an Educational Context.
- ROGERS, J. C. (1982) . Sponsorship: developing leadership for occupational therapy. *The American Journal of Occupational Therapy*. 36(5), 309 –313.
- ROCHE, A. M. (2001). What Is This Thing Called Workforce Development? In A. M. Roche and J. McDonald (Eds.), *Systems, Settings, People: Workforce Development Challenges for the Alcohol and Other Drugs Field* (pp. 5-22). Adelaide: National Centre for Education and Training on Addiction (NCETA).
- ROMBEAU, J., GOLDBERG, A. (2010). LOVELAND-JONES, Catharine. *Surgical Mentoring: Building Tomorrow's Leaders*. USA : Springer. ISBN 978-1-4419-7191-3.

- ROWE, M. (1989). *What actually works? The one-to-one approach*. Pearson, D., Touchton J. (Editors), *Educating the majority: Women challenge tradition in higher education*. New York: McMillan.
- RYMER, J. (2002). Transforming ourselves and our discipline thorough co-mentoring. *Journal of Business Communication*, 39, 342–363.
- SAMPSON, J. & YEOMANS, R. (1994) Analyzing the work of mentors, in R. Yoemans, & J. Sampson (eds.) *Mentorship in the primary school* (pp. 62-75). London: The Falmer Press.
- SANDLER, B. (1986). *The campus climate revisited: A chilly one for women, faculty, administrators, and graduate students*. Washington: The Association of American Colleges.
- SANFT, M. et al. (2007). *Peer Mentor Companion*. Houghton Mifflin Harcourt (HMH). ISBN 0618766413.
- SCANDURA, T.A. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. *Journal of Management*, 24, 449-467.
- SCOTT, N. H. (2001). *Mentoring new teachers: A report on the 2001 beginning teacher induction program in New Brunswick*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED463280)
- SHAFFER, B., TALLARICA, B., Walsh, J. (2000) . Win-win mentoring. *Nursing Management*. 31(1), 32.
- SHEA, G. (1992). *Mentoring. A Guide to the Basics* (London: Kogan Page).
- SCHEIN, E. (1978). Socialization and learning to work. *Career Dynamics: Matching Individuals and Organizational Needs*. Mass: Addison-Wesley.
- SCHRAMM, S. (2000). Thinking thrice: a feminist response to mentoring that marginalizes. ERIC Document Reproduction Service No. ED 446463.
- SCHWIEBERT, V., DECK, M., BRADSHAW, M., SCOTT, P. AND HARPER, M. (1999). Women as mentors. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 37 (4), 241-54.
- SINGLE, P. B. & MULLER, C. B. (2001) When email and mentoring unite: the implementation of a nationwide electronic mentoring program, in: L. K. Stromei (Ed.) *Creating mentoring and coaching programs* (Alexandria, VA, American Society for Training and Development), 107–122.

- SINGLE, PEG BOYLE, & SINGLE, RICHARD M (2005). Mentoring and the Technological Revolution: How Face to Face Mentoring Sets the Stage for E-mentoring. In Kochan, Frances K., & Pascarella, Joseph T. ed. *Successful Telementoring Programs*. Information Age Publishing. Sixth Edition. Boston: Pearson Education, Inc.
- SMINK, J. (1999). *A Training Guide for Mentors*. Clemson, NC: National Dropout Prevention Centre.(Eric Document Reproduction Service No. ED 430 125).
- SMITH, J.O., WHITMAN, J. S., GRANT, P.A., STANUTZ, A.,&RUSSETT, J. A.,&RANKIN, K. (2001). Peer networking as a dynamic approach to supporting new faculty. *Innovative Higher Education*, 25: 197–205.
- SMITH, W. J., HOWARD, J. T., & HARRINGTON, K. V. (2005). Essential formal mentor characteristics and functions in governmental and non-governmental organizations from the program administrator's and the mentor's perspective. *Public Personnel Management*, 34(1), 31-58.
- SOONHEE, K. (2003). Linking employee assessment to succession planning. *Public Personnel Management*, 32(4), 533-547.
- SOSIK, J. J., GODSHALK, V. M. (2000a). The role of gender in mentoring: Implications for diversified and homogenous mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 57: 102–122.
- SOSIK, J. J., GODSHALK, V.M. (2000). Leadership styles, mentoring functions received, and job related stress. A conceptual model and preliminary study. *Journal of Organizational Behavior*, 21: 365-390.
- SPARKS,G. H.,&BRUDER, S. (1987). Before and after peer coaching. *Educational Leadership*, 45: 54–57.
- SPRUELL, G.R. (1985). Love in the office. *Training and Development Journal*, 39(2), 20-3.
- STALKER, J. (1994). Athene in academe: Women mentoring women in the academy. *International Journal of Lifelong Education*, 13:361–372.
- STONE, F. (2004). Deconstructing Silos and Supporting Collaboration. *Employment Relations Today* , 31(1), 11-18.
- STONE, F.M. (1998). *Coaching, Counseling and Mentoring*, New York: AMACOM.

- STONE, F.M. (2004) *The mentoring advantage : creating the next generation of leaders* . Chicago : Dearborn Trade Publishing. ISBN 0-7931-8692-7.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno.
- STROM, P., & STROM, R. (2009). Trading places: Adolescents as teachers. *Adolescence*, 44: 21-32.
- STUDENTI A ABSOLVENTI VYSOKÝCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE V ROCE 2012 (2012)
http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/studenti_a_absolventi_terciarniho_stupne_vzdelavani
 (Citováno dne 11. listopadu 2014).
- SYNEK, M. a kol. *Manažerské výpočty a ekonomická analýza*. (2009) Vyd. 1. V Praze: C.H. Beck, ISBN 978-807-4001-543.
- ŠTÁDLEROVÁ, M. Gender a mentoringové funkce v akademickém prostředí. Příspěvek ve sborníku Think Together 2012. Česká zemědělská univerzita, Praha, 2012. ISBN 978-80-213-2275-2.
- ŠTÁDLEROVÁ, M. Mentoring na akademické půdě. Příspěvek ve sborníku Think Together 2011. Česká zemědělská univerzita, Praha, 2011. ISBN 978-80-213-2169-4.
- ŠTÁDLEROVÁ, M., PILAŘ L. (2013) Peer mentoring v akademickém prostředí. *Think Together 2013*. Praha : ČZU. ISBN: 978-80-213-2379-7.
- ŠTĚPANÍK, J. (2003). *Umění jednat s lidmi: cesta k úspěchu*. Praha : Grada Publishing.
- ŠTORKÁN, K a kol. (1985). *Umění interview*. Praha: Novinář.
- TENNANT, M. (1988). *Psychology and Adult Learning*. London. Routledge.
- THARANOU, P. (2005), “Does mentor support increase women’s career advancement more than men’s? The differential effects of career and psychosocial support”, *Australian Journal of Management*, 30(1), 77-109.
- TOURIGNY, L., & PULICH, M. (2005). A critical examination of formal and informal mentoring among nurses. *The Health Care Manager*, 24(1), 68-76.
- TURBAN, T. W., & DOUGHERTY, T. W. (1994). Role of protégé personality in receipt of mentoring and career success. *Academy of Management Journal*, 37(3), 688-702.
- TURECKIOVÁ, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha : Grada.
- UNDERHILL, C. M. (2006). The effectiveness of mentoring programs in corporate settings:A meta-analytical review of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 292-307.

- VAN EMMERIK, H. (2004). For better or worse: Adverse working conditions and the Beneficial effects of mentoring. *Career Development International*, 9(4), 358- 373.
- VANCE, C. N. & OLSEN, R.K. (1991). Mentorship. *Annual Review of Nursing Research*, 9: 175-200.
- WILDE, J. B., & SCHAU, C. G. (1991). Mentoring in graduate schools of education: Mentee's perceptions. *Journal of Experimental Education*, 59(2), 165-179.
- WINEFIELD, T. W. (1998). Older Workers and Mentoring. In M. Patrickson and L. Hartmann (Eds.), *Managing An Ageing Workforce* (pp. 180-192): Business and Professional Publishing.
- WINEFIELD, T. W. (1998). Older Workers and Mentoring. In Patrickson, M., L. Hartmann. *Managing An Ageing Workforce* (pp. 180-192): Business and Professional Publishing.
- WOLFF, S. A. (2002). Mentoring: New twists on a familiar topic. Leadership and women in managerial, professional and technical positions. *Journal of Applied Psychology*, 75(5), 539-46.
- WOODD, M. (1997) Mentoring in further and higher education: learning from the literature, *Education and Training*, 39 (9), 333-343.
- YALOM, I.D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books.
- ZACHARY, L. J. (2000). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- ZACHARY, L. J. (2005). *Creating a mentoring culture: The organization's guide*. San Francisco, CA: John Wiley/Jossey-Bass.
- ZACHARY, L. J. (2008). *Mentoring.Strategies for Success in Group Mentoring*. Dostupné z WWW: http://humanresources.about.com/od/coachingmentoring/a/group_mentoring.htm (Citováno dne 1. srpna 2011).
- ZACHARY, L.J. (2000). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. San Francisco:Jossey-Bass Publishers.
- ZEY, M. (1984) . *The mentor connection*. Burr Ridge, IL: Dow Jones-Irwin.
- ZEY, M.G. (1984). *The Mentor Connection*. Homewood, Illinois: Dow Jones-Irwin.

9 PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha 1 Průvodní dopis k dotazníkovému šetření

Příloha 2 Dotazník

Příloha 3 Korespondenční analýza

Příloha 4 Korespondenční analýza

Příloha 5 Popis proměnných

Příloha 6 Faktorová analýza

Příloha 7 Faktorová analýza

Příloha 8 Faktorová analýza

Příloha 9 Polostrukturovaný rozhovor I

Příloha 10 Polostrukturovaný rozhovor I - záznam

Příloha 11 Absolutní četnosti

Příloha 12 Kontingenční tabulky

Příloha 13 Multinomická regrese

Příloha 14 Přehled statisticky významných proměnných

Příloha 15 Vícenásobná lineární regrese

Z důvodu velkého rozsahu textu jsou přílohy uvedeny na přiloženém CD.