

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav pedagogiky a sociálních studií



Diplomová práce

Bc. Barbora Ošťádalová

Začínající vedoucí na dětském táboře – metodika práce s vedoucími

Olomouc 2022

Vedoucí práce: doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D., MBA

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem použila jen uvedené pramenů a literatury.

V Olomouci dne 13. června 2022

.....

Bc. Barbora Ošřádalová

## **Poděkování**

Děkuji panu doc. Mgr. Štefanu Chudému, Ph.D., MBA za jeho vstřícnost, podněty a rady, které mi jako vedoucí mé diplomové práce poskytoval při jejím zpracování.

Děkuji panu Ing. Mirku Topinkovi za možnost udělat výzkum v jeho organizaci. Děkuji respondentům, kteří se výzkumu účastnili.

## Obsah

Úvod.....	5
1. Metodická část.....	7
1.1 Rešerše aktuálního stavu .....	7
1.2 Problémy začínajících vedoucích.....	10
1.3 Metodologie, soubor respondentů, organizace výzkumu .....	11
1.4 Zpracování dat.....	14
1.5 Analýza rozhovorů .....	15
2. Metodika práce s konkrétní skupinou .....	37
2.1 Vlastnosti a kompetence začínajícího vedoucího.....	37
2.2 Prvky mentorignu .....	40
2.3 Zpětná vazba .....	45
2.4 Práce s chybou.....	48
3. Ověření metodiky v praxi.....	50
3.1 Rámcová analýza .....	50
Závěr .....	57
Seznam použité literatury a zdrojů.....	58
Seznam tabulek .....	60
Seznam příloh.....	60

## Úvod

Při psaní mé bakalářské práce *Problematika začínajících vedoucích na dětských táborech* (2020) mi přišlo na mysl, že by práce mohla být podkladem pro další práci, která by se zabývala konkrétně tím, jak pracovat se začínajícím vedoucím. Při volbě tématu diplomové práce jsem měla tudíž jasno. Má bakalářská práce bude podkladem pro diplomovou práci zabývající se prací se začínajícím vedoucím a bude určena pro hlavní vedoucí dětských táborů, kteří budou mít ve svém týmu začínajícího vedoucího.

Protože jezdím na tábory jako hlavní vedoucí od osmnácti let, potkala jsem mnoho nováčků, ať už v mém týmu či v týmu jiných hlavních vedoucích. Mým záměrem vždy bylo, aby začínající vedoucí na pozici vedoucího nezanevřel a chtěl v ní pokračovat. Proto jsem se vždy intuitivně snažila být začínajícímu vedoucímu oporou, ale zároveň jsem mu chtěla dát dostatečný prostor pro jeho práci a pro jeho rozvoj. Protože lidí, kteří jezdí na tábory a práce s dětmi je baví, ubývá, jak zjišťuji v Cestovní kanceláři Topinka, s.r.o., se kterou spolupracuji již od mých šestnácti let, kdy jsem se zúčastnila tábora poprvé jako praktikant. Proto je zapotřebí, abychom vychovávali novou generaci, která bude mít tuto práci ráda a bude se chtít stále rozvíjet v tomto směru.

Před psaním diplomové práce bylo potřeba zjistit, zda již někdo nezpracoval metodiku pro hlavní vedoucí, jak se začínajícím vedoucím pracovat. Proto jsem udělala rešerši aktuálního stavu. Vzhledem k tomu, že nikdo zatím danou problematiku nezpracoval přímo pro vedoucí na táborech, ujistila jsem se, že tato diplomová práce bude mít přínos nejen pro mě osobně, ale bude moci posloužit i ostatním hlavním vedoucím, kteří budou mít v týmu nováčka. Samozřejmě jsou publikované knihy, které se zabývají uváděním nových pedagogů ve školském prostředí. Ale vzhledem k tomu, že na tábore nemáme tolik času na uvádění vedoucích oproti pedagogům, myslím si, že je zapotřebí zpracovat toto téma přímo pro hlavní vedoucí s ohledem na čas, který na práci se začínajícím vedoucím máme. Dále je potřeba znát problémy, se kterými se začínající vedoucí potýká. Ke zjištění těchto problémů jsem použila výzkumné závěry z mé bakalářské práce (2020).

Abych mohla začínajícím vedoucím lépe pomáhat v adaptaci na nové prostředí a na rytmus tábora, bylo zapotřebí se vzdělávat v oblasti mentoringu či koučinku. Nejdříve jsem musela porovnat, která z těchto dvou metod je vhodnější pro práci se začínajícím vedoucím. I když se oba přístupy zdají stejné, po prostudování literatury jsem zjistila, že v některých aspektech jsou rozdílné. Proto jsem po přečtení několika knih a srovnání obou přístupů zvolila mentoring.

Dalším velmi důležitým bodem, který je při práci se začínajícím vedoucím potřeba zařadit, je zpětná vazba. Tato zpětná vazba by měla probíhat nejen směrem od hlavní vedoucí k začínajícímu vedoucímu, ale dle mého názoru by měla probíhat také opačným směrem. Tedy od začínajícího vedoucího směrem k hlavnímu vedoucímu. Hlavní vedoucí by měl vědět, zda začínajícímu vedoucímu pomohl a v jakém směru se může zlepšit při práci se začínajícím vedoucím.

Před táborem jsem se se začínajícími vedoucími sešla a udělala rozhovor, abych věděla, co je vedlo k tomu, aby se přihlásili na post vedoucího na dětském táboře. Zajímaly mě také jejich obavy, abychom je mohli společně probrat před táborem. Během tábora jsem se se začínajícími vedoucími scházela každý večer a společně jsme shrnuli uplynulý den. Probírali jsme krizové situace, se kterými se potýkali během dne a společně, pomocí otázek a příkladů z praxe, jsme se snažili najít jiná řešení těchto krizových situací.

Abych zjistila, zda mnou zvolené postupy mentoringu, zpětné vazby a práce se začínající vedoucím byla úspěšná, udělala jsem s respondenty rozhovor tři měsíce po táboře. Během rozhovoru jsem zjišťovala, zda jim naše rozhovory pomohly při jejich práci a zda jsem jim byla nejen já, ale i tým mých vedoucích, nápomocní a zda jsme jim byli oporou. Také mě zajímal jejich pohled na mě jako na mentora a co bych mohla zlepšit při práci se začínajícím vedoucím.

## 1. Metodická část

Každý, kdo jezdí na tábory jako hlavní vedoucí, někdy začínal. Ovšem málo který hlavní vedoucí si pamatuje problémy, se kterými se setkával v počátcích své práce na pozici vedoucího. Jak tedy pomoci mladým, začínajícím vedoucím, aby si svůj první tábor na této zodpovědné pozici užili a cítili se komfortně? Jak podat pomocnou ruku a neznechutit začínajícímu vedoucímu tuto práci s dětmi? Než si na tyto otázky odpovíme, je potřeba se podívat do literatury, zda se někdo touto problematikou zabýval. Zda někdo vytvořil návod pro hlavního vedoucího, jak pracovat se začínajícím vedoucím a jak mu zpříjemnit pobyt na táboře. Proto jsme udělali rešerši aktuálního stavu.

### 1.1 Rešerše aktuálního stavu

V literatuře nenajdeme žádnou metodiku, která by se přímo zaměřila na práci se začínajícím vedoucím. Nalezneme mnoho knih o mentoringu či koučinku, ovšem tyto knihy jsou zaměřené všeobecně, takže se nimi necháme inspirovat a určité metody mentoringu aplikujeme ve výzkumné části. Začínajícímu vedoucímu můžeme pouze doporučit literaturu, ve které najde rady a tipy pro vedoucí, které jsou uvedeny níže.

Existují odborné publikace, ve kterých jsou uvedené užitečné informace pro začínající vedoucí. Kolektiv pod vedením Karly Lebedové (1992, s. 82 - 85) ve své knize uvádí otázky, které je potřeba si položit, pokud má být připravená hra úspěšná. Z praxe víme, že hry připravuje a motivuje hlavní či programový vedoucí, ovšem může nastat situace, kdy je potřeba, aby začínající vedoucí uvedl tzv. výplňové hry. Výplňovou hrou chápeme hru, která se nepočítá do celotáborové hry a hraje se, když zbyde čas po větší hře. Typickým příkladem je hra rybičky, rybáři. Dále autorka popisuje, že je potřeba každou hru správně vysvětlit a dobře motivovat. Ovšem, jak jsme zjistili během výzkumu, ne každý je dobrý motivátor a je potřeba, aby nejdříve začínající vedoucí viděl, jak správně děti motivovat a jak hru správně uvádět v praxi. Kromě jiného jsou v knize uvedeny metody skautské výchovy, čímž autorka rozumí „*postup ve výchově, jímž vůdkyně cílevědomě působí na světlušky, aby byla všestranně rozvíjena jejich osobnost.*“ (Lebedová a kol., 1992, s. 36). O všestranný rozvoj osobnosti se snažíme také na táborech a měl by o to usilovat i začínající vedoucí. Nalezneme zde velmi užitečné informace pro vedoucí, nikoli ovšem informace pro hlavní vedoucí, jak by měli pracovat s tzv. nováčky.

Autor Pelánek (2013, s. 91-105) popisuje rovněž užitečné informace pro začínající vedoucí. Jak je uvedeno výše, respondenti vnímali jako obtížnou část motivaci her. Proto nejpřínosnější pro začínající vedoucí shledáváme kapitolu uvádění her, ve které autor popisuje

především motivaci a časté chyby při realizaci her. Ovšem chyby, které jsou v knize uvedené, jsou spíše chybami, za které může hlavní vedoucí či programový vedoucí, který hru uvádí. Ale i začínající vedoucí může upozornit, že nějaká chyba buď už nastala, nebo může nastat v případě, že například nebyly předány veškeré informace o hře ostatním vedoucím nebo nebyla pravidla dostatečně vysvětlena.

Dalším autorem, který ve své knize popisuje nejen přípravu a motivaci hry, ale také častá poranění a úrazy, je Hájek (2004, s. 49-60). Kromě klasických poranění a úrazů, jako je odřenina, krvácení z nosu a jiné, popisuje situace, při kterých hned po ošetření je zapotřebí vyhledat lékaře. Jako nejčastější situace uvádí cizí těleso v ráně, v uchu, nose a popáleniny. Nalezneme zde také omrzliny, ale s těmi se na letních dětských kempech příliš nesetkáme. Posledním typem z oblasti zdravotní popisuje situace, které ohrožují život. Jedná se o klíště, náhlou dušnost, alergickou reakci a jako poslední vyzdvihneme tonutí. Všechny výše zmíněné situace a jejich řešení jsou popsány jasně a výstižně, takže začínající vedoucí má jejich jasný a stručný přehled. Tudíž by měl po přečtení publikace vědět, jak se v těchto krizových situacích zachovat. Dalším okruhem, kterým se Hájek (2004, s. 12-14) zabývá, jsou základy pedagogiky a psychologie. V této kapitole popisuje mimo jiné i problematikou trestů a odměň. Pro začínajícího vedoucího je tato kapitola užitečná v tom směru, že zde nalezne různé druhy odměň a trestů a vysvětlení, jak se chovat ke zlobivým dětem v rámci odměň a trestů. Tudíž si začínající ujasní, jaké tresty a odměny jsou vhodné a v jaké míře. Neopomíná ani osobní příklad vedoucího. Protože vedoucí má jít dětem příkladem nejen v aktivitách, ale také v chování a v případě, že se vedoucí splete, měl by uznat chybu i před dětmi.

Odborných publikací, ve kterých najdeme nejrůznější rady pro vedoucí, ať už pro začínající, nebo s praxí, existuje mnoho. Ovšem pokud motivace vedoucího, který jede na tábor poprvé, je ta, že si to chce pouze zkusit či poznat tábory z té "druhé strany", hlavní vedoucí mu může doporučit, aby si některou z publikací přečetl. Jak z praxe víme, většina vedoucích si publikaci stejně nepřečte.

Cestovní kancelář Topinka s.r.o., ve které byl tento výzkum realizován, vytvořila svoji vlastní metodiku (2018, s. 70-103), ve které uvádí, co je náplní práce hlavního vedoucího i oddílového vedoucího. Popisuje v ní i krizové situace, jak by se měl vedoucí chovat v případě, že nalezne u dětí alkohol, drogy či dojde k sexuálnímu styku. Dále uvádí různé zdravotní komplikace a první pomoc. Hlavní vedoucí je povinen proškolit oddílové vedoucí touto metodikou před táborem či během příjezdového dne. Což znamená, že po proškolení metodikou by měl i začínající vedoucí teoreticky vědět, jak tyto vzácné krizové situace řešit. Ovšem



problémy, se kterými se začínající vedoucí potýká, jako je nízká sebejistota, či strach z toho, zda bude pro děti dostatečnou autoritou, nepopisuje.

Vzhledem k nedostatku odborných publikací na téma práce se začínajícím vedoucím jsme se nechali inspirovat začínajícími pedagogy ve školství. V učitelské praxi se v souvislosti se začínajícím pedagogem mluví o uvádění mladých učitelů, jak popisuje ve své knize *Začínající učitel* Oldřich Šimoník (1994, s. 21). Ten ve své knize, kromě popisu problémů, se kterými se začínající pedagog potýká, uvádí pět bodů, jak se začínajícím pedagogem jednat a „*jak začínajícímu učiteli pomáhat*“.

1) *Taktně, citlivě, jako s rovnocenným partnerem.*

2) *Nenutit, nevnucovat mu svou pomoc, měl by ale vědět, že jsme připraveni kdykoli pomoci.*

3) *Jsme – li požádáni o pomoc, vynecháme hodnotící soudy o jeho vzdělání a schopnostech a pomůžeme tak, aby to nevypadalo jako poučování, mentorování apod., ale kolegiální debata. Náš návrh by měl vyznít jako jedna z možných alternativ.*

4) *Nezrazujeme začínajícího učitele od postupů a metod, které se nám nezdařily.*

5) *Je žádoucí, aby naše rady a informace neměly povahu rigorózních soudů a neovlivňovaly tak předem přístupy a postoje mladého učitele k lidem, vztahům, postupům i věcem.“ (Šimoník, 1994, s. 21).*

Ne všechny body můžeme využít při práci se začínajícím vedoucím, protože při práci se začínajícím vedoucím bychom měli využít mentorování, jak ukazuje výzkum. Jako nejdůležitější bod vnímáme především „*taktní, citlivý a rovnocenný přístup*.“ (Šimoník, 1994, s. 21). Navíc musíme brát ohled na to, že začínající pedagog má aspoň nějakou zkušenost z praxí, ovšem začínající vedoucí je většinou nepopsaný list, co se týče práce s dětmi. A také na zaučení začínajícího vedoucího máme o dost méně času, než uvádějící učitel a jeho kolegové. Dle autorky Podlahové „*období jakéhosi zaučování a uvádění do praxe trvá zpravidla jeden rok*.“ (Podlahová, 2004, s. 48) Takže výše zmíněné body jsou dobrým odrazovým můstkem při práci se začínajícím vedoucím, ovšem nemůžeme je aplikovat všechny a v plném znění tak, jako je uvádí Šimoník (1994).

Abychom mohli začínajícímu vedoucímu pomoci, měli bychom vědět, co on vidí jako problematické a z čeho má obavy. Obavy a problematické situace jsou samozřejmě individuální povahy. K tomu, abychom si je přiblížili, jsme použili bakalářskou práci Barbory Ošťádalové (2020), která se daným tématem zabývá.

## 1.2 Problémy začínajících vedoucích

Než začneme se začínajícím vedoucím pracovat, je potřeba pochopit, s jakými problémy se začínající vedoucí setkává. Bez zjištění těchto problémů mu nemůžeme pomoci a připravit jej na ně. Bakalářská práce Barbory Ošťádalové (2020) byla zaměřena právě na tuto problematiku, proto z této práce vycházíme a snažíme se, aby byl začínající vedoucí připraven na případné problémy a teoreticky věděl, jak je řešit. Proto je potřeba zmínit obavy, které měli respondenti výzkumu Barbory Ošťádalové (2020, s. 28-29) před táborem. „*Všichni respondenti se shodli, že mají obavy z úrazů, protože neví, jak by v dané situaci reagovali a jak by ji řešili.*“ (Ošťádalová, 2020, str. 29) Samozřejmě nikdo z nás neví, jak by se opravdu zachoval v případě vážného úrazu, kdyby u něj byl opravdu přítomen, zda by zpanikařil či nikoli. Ale můžeme začínajícího vedoucího na tento problém teoreticky připravit.

Další obavy nebyly u všech respondentů stejné. Někteří měli strach z komunikace s dětmi, z psychické únavy či ze stýskání. Tudíž obavy respondentů, tak jako všech začínajících vedoucích, jsou individuální. Ale výsledky výzkumu ukazují, že všichni respondenti měli nízkou sebejistotu, která se postupem týdne zvyšovala, mimo jiné i díky pomoci služebně starších vedoucích.

Tato nízká sebejistota vychází z nulových zkušeností při práci s dětmi či chodu tábora z hlediska vedoucího. Samozřejmě někteří začínající vedoucí mají zkušenosti z doučování dětí, ale v tomto případě se jedná o individuální práci s jedním dítětem, většinou pár hodin týdně. Ale na táboře má vedoucí na starosti několik dětí a je s nimi po celou dobu tábora, nikoli pár hodin týdně. Některé organizace si připravují své starší táborníky tím, že jim nabídnou pozici praktikanta. Praktikant je „*pomocník oddílového vedoucího, který ho řídí... bývají jimi bývalí účastníci tábora, kteří dovršili alespoň 15 let.*“ (Polášek a kol., 2007, s. 10) Jak vyplývá z občanského zákoníku, osoba mladší 18 let není plně svéprávná, tím pádem nemůže přebírat plnou odpovědnost za děti, protože sám nenese odpovědnost za způsobené škody, za své jednání a sám za sebe. Proto je pouze pomocníkem oddílového vedoucího. (Zákon č. 89/2012 Sb.)

V případě, že organizace neumožňuje z jakéhokoli důvodu pozici praktikanta, setkává se s tím, že se na pozici vedoucího objeví někdo, kdo nemá s tábory či s pozicí vedoucího zkušenosti. Proto je potřeba, aby hlavní vedoucí s tímto vedoucím pracoval tak, aby si byl jistější nejen při řešení krizových situací, ale aby si byl i jistější z toho hlediska, že to, co dělá, dělá správně. A pokud ne, aby si byl vědom, že je tu stále někdo, kdo ho případně nasměruje správným směrem.

Problémy, se kterými se začínající vedoucí setkává, jsme již popsali. Jak jsme uvedli, tyto problémy jsou individuálního charakteru. Nyní se budeme zabývat samotným výzkumem a uvedeme, jak probíhal výběr respondentů, jak byl výzkum realizován a metodologii, která byla ve výzkumu použita.

### 1.3 Metodologie, soubor respondentů, organizace výzkumu

Vzhledem k tomu, že se jedná o metodiku, nedrželi jsme se striktní struktury kvalitativního výzkumu, ale aplikovali jsme pouze některé jeho prvky, které jsou uvedeny níže.

Použili jsme metodu, která je dle autorů Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 159) nejčastěji používaná při sběru dat. Jedná se o hloubkový rozhovor, při němž dochází k dotazování respondenta nejčastěji pouze jedním badatelem. Badatel používá většinou několik otevřených otázek, aby od respondenta získal „*stejně pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.*“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 159) V našem případě bylo cílem získat od respondentů jejich pohled na situace, které se na pobytovém táboře odehrály, a pomocí metod mentoringu jim pomoci se situacemi, které pro ně byly obtížné nebo se kterými si nevěděli rady.

V literatuře nalezneme jako první typ dotazování polostrukturovaný rozhovor, při kterém má výzkumník připravené otázky a témata. K těmto otázkám a tématům pokládá dotazovanému doplňující informace či rozvádí a doptává se na to, co z odpovědi vzešlo. V tomto případě má výzkumník volnost při formulaci otázek s ohledem na respondenta i na situaci, která výzkumníka zajímá. (Hendl, 2016, s. 175).

Dalším typem je narativní rozhovor. Při narativním rozhovoru je respondent výzkumníkem povzbuzován k volnému vyprávění. Při narativním rozhovoru se můžeme dozvědět informace, které se neprojeví při cíleném dotazování, ale pouze při volném vyprávění respondentem. (Hendl, 2016, s. 177-181) Proto jsme využili jak polostrukturovaný rozhovor, tak i prvky narativního rozhovoru, abychom získali informace, které by při cíleném dotazování nebyly zodpovězeny.

Po určení sběru dat jsme museli určit kritéria pro výběr respondentů a oslovit jedince, kteří tato kritéria splňují. Výběr respondentů proběhl začátkem dubna, tři měsíce před táborem a byl záměrný, takže jsme nejdříve určili kritéria, která musí respondenti splňovat. Jak uvádí ve své publikaci Gavora, respondenti by měli mít „*potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí. Jen tak mohou podat informačně bohatý a pravdivý obraz o něm.*“ (Gavora, 2000, s. 144). Ovšem v tomto případě jsme volili respondenty, kteří neměli žádné zkušenosti s prací s

děťmi na pobytových táborech ani na příměstských táborech či s dlouhodobou prací s větší skupinou dětí (kroužky pro děti a další volnočasové aktivity pro děti). Toto kritérium nám podstatně zúžilo možnost výběru respondentů. Dalším požadavkem bylo, aby byli starší 18 let a zúčastnili se tábora na pozici vedoucího dobrovolně. Poslední kritérium znělo, aby se dobrovolně zúčastnili výzkumu s tím, že anonymita bude zaručena. Proto jsou údaje o respondentech anonymizovány. Jiná kritéria nebyla vyžadována z naší strany. Jak píše Švaříček a Šedřová (2007, s. 34), předem jasně daná kritéria a výběr účastníků na základě těchto kritérií zvyšuje důvěryhodnost výzkumu. Možnost kontaktovat vhodné respondenty mi dala Cestovní kancelář Topinka s.r.o., se kterou již několik let spolupracujeme v oblasti plánování a vedení táborů na pozici hlavní vedoucí. Výzkum byl prováděn na rekreačních střediscích výše zmiňované firmy.

Nejdříve byl kontaktován pan Ing. Miroslav Topinka, abychom mu vysvětlili cíle této práce a okolnosti, za kterých bude výzkum probíhat, pomocí rozhovorů každý večer během tábora. Pan Ing. Miroslav Topinka souhlasil, aby byl výzkum realizován v rámci táborů, které organizuje na jeho střediscích. Posléze, dle výše zmíněných kritérií, jsme oslovili zájemce, kteří se chtěli zúčastnit tábora jako vedoucí a neměli s tábory a s větší skupinou dětí zkušenosti. Vzhledem k tomu, že jsem byla hlavní vedoucí táborů, kterých se respondenti zúčastnili, měla jsem možnost je pozorovat při práci v terénu a souhlas jiného hlavního vedoucího jsem nepotřebovala.

Výzkumu se zúčastnili tři respondenti ve věku 18 let<sup>1</sup>, kteří neměli s tábory zkušenosti jako vedoucí či jako praktikanti, nepracují s dětmi v rámci volnočasových aktivit a ani nestudují střední školu s pedagogickým zaměřením.

Před táborem proběhl se všemi respondenty rozhovor, na jehož začátku byli požádáni o informovaný souhlas, což, jak uvádí Hendl (2016, s. 157), znamená, že osoby souhlasí s tím, že se výzkumu zúčastní dobrovolně. Jak píše Hendl dále, „...*identita účastníků není výzkumníkům známa. Pokud není možné zajistit anonymitu, identita nesmí být odhalena nikomu dalšímu.*“ (Hendl, 2016, S. 157) Proto jsou informace o respondentech anonymizovány, jak jsme zmínili výše. Všichni respondenti byli také poučeni a souhlasili s tím, že rozhovory budou nahrávány. Cílem prvního rozhovoru bylo zjistit, co respondenty vedlo k tomu, aby se zúčastnili tábora na pozici vedoucího. Tudíž jejich motivace. Dále nás zajímalo, jaká mají očekávání a jaké mají obavy z tábora. K větší přehlednosti jejich myšlenek (obav a pozitivních

---

<sup>1</sup> anonymizováno

očekávání) byli respondenti požádáni o vytvoření myšlenkových map, které jsou k nahlédnutí v přílohách. Na začátku prvního rozhovoru byli respondenti obeznámeni s cíli a s průběhem výzkumu.

Protože byli respondenti požádáni o vytvoření myšlenkových map, je žádoucí uvést jejich definici. Myšlenková mapa „*pomáhá člověku hledat nápady, vztahy mezi pojmy i strukturovat poznání. Jde o jednu z vůbec nejpoužívanějších kreativních technik.*“ (FF MUNI – katedra informačních studií a knihovnictví, 2022) Nejdříve si doprostřed papíru napíšeme základní pojem, v našem případě dětský tábor, posléze začneme dělat větve, na jejichž konci je slovo, které nás při pojmu tábor napadne. Toto slovo by mělo být v bublině. Tyto pojmy můžeme dále větvit dle toho, co nás při pohledu na daný pojem napadne. (FF MUNI – katedra informačních studií a knihovnictví, 2022) S respondenty jsme jejich myšlenkové mapy analyzovali a probrali témata, která byla dle vedoucích stěžejní.

První večer tábora byli respondenti proškoleni metodikou Cestovní kanceláře Topinka s.r.o. (2018), ve které je pospána firemní kultura, co dělat v případě externích návštěv na středisku, zdravotních krizových situací a závažných výchovných situací (drogy, alkohol, sexuální styk) během tábora. Každý večer během tábora byl s respondenty realizován polostrukturovaný rozhovor s prvky narativního rozhovoru. Každý rozhovor začínal shrnutím uplynulého dne z hlediska programu tábora. Posléze byly pokládány všem respondentům následující otázky:

- Byly nějaké situace, které jsi řešil, ale nebyl sis tím řešením jistý?

- Byly situace, které ostatní vedoucí řešili nějak a ty nevíš, proč je tak řešil? Nebo bys je řešil jinak?

- Viděl jsi nějakou situaci, u které nevíš, jak bys ji řešil?

Výše zmíněné otázky byly rozvedeny doplňujícími otázkami. V určitých případech byl vedoucí vyzván k volnému vyprávění. Zmíněné situace jsme společně s respondenty probrali a pomocí otázek jsme se snažili, aby respondenti přišli na jiné řešení sami. V tomto procesu jsme použili prvky mentoringu (kapitola 2.2). V některých situacích byly použity i teoretické problémy, nad kterými jsme se s respondenty zamýšleli.

Tři měsíce po skončení tábora proběhl s respondenty poslední rozhovor. Vzhledem k velké vzdálenosti respondentů probíhaly tyto rozhovory online přes platformu ZOOM. Zajímalo nás, jak hodnotí tábor s odstupem času. Dalším faktorem, který nás zajímal, bylo, jak hodnotí

vedoucí svůj progres na tábore a v jakých oblastech pocítili největší zlepšení. Poslední otázka byla zaměřena na jejich subjektivní vnímání výzkumu, zda jim rozhovory každý večer pomáhaly při práci s dětmi a jaká doporučení by měli pro lepší zaučení či pomoc pro začínající vedoucí.

Po skončení táborů byly rozhovory přepisovány do textové podoby. Protože „*zvukové záznamy přirozené probíhající interakce se před analýzou (a jako její součástí) přepisují.*“ (Silverman, 2005, s. 55) Rozhovory byly přepsány chronologicky, s pomlkami, citoslovci a co nejpřesněji tak, aby si výzkumník mohl vybavit intonaci či ironii v hlase účastníka. Dle Šedíkové a Švaříčka (2007, 41) se jedná o jednu z technik k zajištění spolehlivosti výzkumu, proto jsou rozhovory přepsány včetně hovorových výrazů a pomlk.

Po přepsání rozhovorů bylo potřeba získaná data zpracovat a analyzovat. Metody, které jsme použili pro analýzu dat, jsou uvedeny níže.

#### 1.4 Zpracování dat

Ke zpracování dat jsme použili otevřené kódování. Než začneme se samotným kódováním, je potřeba posbírat všechna potřebná data, v tomto výzkumu pomocí rozhovorů. Rozhovory je potřeba posléze přepsat. Tím získáme nasycená data, která začneme analyzovat. Otevřené kódování je proces, při němž je text rozdělen na jednotky a těmto jednotkám dáváme posléze nová pojmenování. (Šedíková, Švaříček, 2007, s. 211). V praxi to znamená, že nejdříve analyzujeme text, který rozdělíme na jednotky. Jednotkou může být slovo, věta či odstavec. Této nově vzniklé jednotce přidělíme nějaký kód. Kód je „*slovo nebo krátká fráze, která nějakým způsobem vystihuje určitý typ a odlišuje jej od ostatních.*“ (Šedíková, Švaříček, 2007, s. 212) Když určujeme kód, musíme si položit otázku, o čem daná jednotka vypovídá, co charakterizuje či reprezentuje. Ke kódům se můžeme vracet, upravovat a přejmenovávat je dle potřeby. Po vypracování seznamu kódů, které jsme určili v textu, určujeme kategorie. Kategorie je chápána jako nadřazený pojem kódů, z čehož plyne, že slučujeme podobné kódy pod jeden nadřazený název, pod jednu kategorii. (Šedíková, Švaříček, 2007, s. 212-213).

Další vysvětlení a doplnění popisuje Hendl (2016, s. 251-252), který říká, že se používá kódování k „*rozkrutí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.*“ (Hendl, 2016, s. 251) Otevřené kódování pak probíhá opakovaným čtením textu, při čemž si všímáme kritických míst a určitých témat v textu. Na základě témat v textu výzkumník tvoří jejich seznam a posléze je pojmenuje. Pojmenovaným tématům náleží označení kódy. Tyto kódy výzkumník během pročitání textu mění. „*Část analytického procesu je identifikace*

*obecnějších kategorií.*“ (Hendl, 2016, s. 251) Takže podobně významové kódy slučujeme pod obecnější kategorii. Abychom upřesnili, zda daný kód do kategorie patří, musíme kategorii charakterizovat přesněji. Tomuto procesu se říká dimenzionalizace. Cílem otevřeného kódování je „*tématické rozkrytí textu.*“ (Hendl, 2016, s. 251).

Po přečtení rozhovorů, identifikaci určitých témat a kritických míst v textu jsme určili kódy, které se zde objevují. Kódy jsme pojmenovali a určili jsme ty kódy, které k sobě mají vztah nebo si jsou významově podobné. Na základě toho jsme určili kategorie, ke kterým jsme v přepsaných rozhovorech přiřadili určitou barvu. Text jsme znovu procházeli a kódy zvýraznili přiřazenou barvou. Přehled jednotlivých kategorií a kódů, které pod ně řadíme, naleznete v tabulce č. 1.

Kategorie	Kódy
<b>Psychika před táborem</b>	Motivace, očekávání, představa o táboře, obavy a rady
<b>Situace během tábora</b>	Překvapující, krizové situace, subjektivní řešení krizových situací, rada hlavní vedoucí
<b>Zpětná vazba</b>	Sebereflexe na začátku tábora a poslední den, reflexe na začátku tábora a poslední den, kooperace týmu
<b>Aktivita bez pomoci zkušenějších vedoucích</b>	Nová aktivita, hodnocení, rada hlavní vedoucí
<b>Osobní limity</b>	Limity z pohledu začínajícího Vedoucího, únava během tábora

Tabulka č.1: Otevřené kódování (zdroj: vlastní)

Uvedli jsme si tabulku, ve které jsou kategorie a jejich kódy popsány. Nyní je důležité jednotlivé kategorie a přiřazené kódy detailně popsat, jak jsme učinili v kapitole 1.5 analýza rozhovorů.

## 1.5 Analýza rozhovorů

Jak jsme popsali v předchozí kapitole, ke zpracování dat jsme použili otevřené kódování. Jako první zde detailně popíšeme první kategorii s názvem psychika před táborem. V této kategorii jsme analyzovali rozhovory s respondenty před táborem. Zajímala nás jejich motivace, protože dle ní můžeme zvolit správný přístup k začínajícímu vedoucímu. V případě, že začínající vedoucí jede na tábor pouze z důvodu výdělku, bude práce s ním složitější než

s tím, který jede na tábor, protože má rád děti a chce si práci na pozici vedoucího zkusit. Dále jsme zjišťovali, jaká mají očekávání a jakých situací na táboře se obávají. Situace, kterých se obávají, jsme s respondenty podrobně probrali a přišli jsme společně na teoretická řešení těchto obav.

Kategorie	Psychika vedoucích před táborem		
Respondenti	R1	R2	R3
Motivace	Kladný vztah k dětem. Možnost zkusit si pozici vedoucího. Brigáda na léto.	Vyzkoušet si práci s dětmi.	Možnost zkusit si pozici vedoucího. Brigáda na léto.
Očekávání	Zkušenosti s větší skupinou dětí. Užít si tábor a něco děti naučit.	Zkušenosti s dětmi. Nové zážitky a prostředí.	Zkušenosti s dětmi.
Obavy	1. Získání autority 2. Zranění 3. Plýtvání jídlem (moc velké porce)  Vyčerpání, psychická únava.	1. Získání autority 2. Děti, které nebudou spadat do kolektivu 3. Návrhy na program  Vztah s ostatními účastníky (vedoucí). Soukromí (čas sám pro sebe, chvíle klidu). Nenechat se ovlivnit emocemi (výbušnost). Velká zodpovědnost. Příroda (hmyz, klíšťata).	1. Koupání 2. Úraz 3. Autorita 4. Stýskání  Pohledy rodičů při předávání dětí na začátku.
Řešení	1. Lidský přístup, dobře nastavené hranice, umět zvýšit hlas, věřit si, být pozitivní, upřímný. 2. Odvést ostatní děti, základy první pomoci (z autoškoly), volat zdravotnici či záchranou službu.	1. Být profesionálnější, vysvětlit dětem, že za ně má zodpovědnost, lidský přístup, umět zvýšit hlas. 2. Mluvit s dítětem, nenápadně větší zapojení dítěte do kolektivu, promluvit si s ostatními dětmi (dle kolektivu). 3. Nevyžadováno, program dělá hlavní vedoucí.	1. Vždy více vedoucích (min. jeden ve vodě), nejdříve vedoucí zmapuje terén, pouze tam, kam děti dosáhnou, neplavci u břehu, neprát se ve vodě, nepotápět se navzájem. 2. Odvést ostatní děti, základy první pomoci, volat

Kódy



		3. Upozornit, že si děti mohou jídlo přidat.		zdravotnici či záchranou službu. 3. Důležitý první dojem, pozitivní, věřit si, usměvavý, upřímný. 4. Rozpovídat dítě, mluvit v množném čísle, malíčkový slib, stýskáček od paní zdravotnice.
--	--	--	--	--

Tabulka č. 2: Výstupy z rozhovorů, kategorie Psychika vedoucích před táborem (zdroj: vlastní)

Všichni respondenti se shodli, že jedou na tábor, aby si vyzkoušeli pozici vedoucího. Respondent R2 má v plánu se přihlásit na pedagogickou školu, ale neví, zda by jej práce s dětmi bavila, jak nám prozradil v rozhovoru. Proto si chce práci s dětmi vyzkoušet a na tuto pozici se přihlásil.

I v očekáváních se respondenti shodli. Chtějí nabrat nové zkušenosti s dětmi a respondent R1 uvedl, že si chce tábor užít. Což je naším cílem pro všechny vedoucí, aby byl tábor zábava i pro ně.

V rámci kódu obav se nejčastěji objevovalo téma autorita a strach, že ji nebudou začínající vedoucí mít a neví, jak si ji u dětí vybudovat. V rámci rozhovoru jsme se zaměřili na to, jak samotní respondenti pojem autorita chápou a co to pro ně znamená. Na základě jejich i našich poznatků jsme se společně shodli, jaké vlastnosti by měla mít osoba, která je pro děti autoritou. Na prvním místě je lidskost, ale nebát se umět říct, že se nám něco nelíbí nebo že s něčím nesouhlasíme. Přidanou hodnotu má také upřímnost vedoucích vůči dětem a pozitivní nálada. Vybudování autority také záleží na věkové skupině, kterou máme na starosti. Jinak se buduje autorita u mladších dětí a jinak u starších (viz kapitola 2.1).

Respondenti R1 a R3 se shodli, že mají obavy z úrazu. Jak postupovat během úrazu dítěte byli proškoleni hlavní vedoucí a metodickým materiálem Cestovní kanceláře Topinka s.r.o. (2018) první večer tábora. Jako první vždy navštívíme paní zdravotnici, která dítě ošetří či určí další postup a řekne nám doporučení, co by dítě nemělo dělat vzhledem k jeho úrazu nebo zdravotnímu problému. Také jsme si řekli teoretické řešení vážného úrazu v případě, kdy jsme na skupinu dětí sami. Důležité je odvést ostatní děti dál tak, abychom je měli stále na dohled, ale aby se na zraněné dítě nedívaly. Dále postupujeme dle závažnosti zranění. Buď ihned voláme záchranou službu, nebo voláme zdravotnici, která nám řekne, co máme dělat dál. Snažili jsme se, aby začínající vedoucí přišel na řešení problému sám, což se nám povedlo.

Zajímavá obava, která nás překvapila, se objevila u respondenta R1. Jedná se o téma plýtvání jídlem. Jak sám řekl v rozhovoru: „*Myslím si, že je dobré to ty děti učit, že by se jídlem nemělo plýtvat. Takže to je už taková hodně konkrétní věc, co mě napadla, že by ty děti si neměly brát příliš moc velké porce a měly by si brát spíš míň. Vždycky si pak můžou přidat. Prostě to je plýtvání jídlem, což je věc. Která by se dělat neměla. A ty děti by se to měly učit.*“ Což je velmi dobrý poznatek, nad kterým by se mohli zamyslet všichni, i zkušení vedoucí. Řešením této obavy je upozornit děti na možnost si přidat jídlo. Vhodné také je kontrolovat porce, které si děti berou.

Obava respondenta R3 z koupání vznikla takto: „*Komukoli jsem řekl, že jedu jako vedoucí na tábor, rodičům, kamarádům, tak řekli prostě: Co když se s nimi půjdeš koupat?*“ Zmíněnou obavu jsme probrali dopodrobna a zmínili jsme zásady, které musí vedoucí dětem zdůraznit, než se jde do vody. Jedná se o počet dětí ve vodě, počet vedoucích a jejich rozmístění. Jeden vedoucí by měl být ve vodě, další na břehu. Vedoucí by měl před vstupem do vody zkontrolovat dno a terén, kde se s dětmi chce koupat. Dále je zapotřebí dětem vysvětlit zásady koupání. Plaveme jen tam, kde dosáhneme na dno, neplavci pouze na kraj, ve vodě se nepereme a nepotápíme si navzájem hlavy pod hladinu. I když vedoucí má informace o tom, kdo je plavec, poloplavec a neplavec, měl by, zvláště u menších dětí, ověřit na kraji, zda opravdu umí plavat.

Jak jsme se již zmínili, důležitá je motivace začínajících vedoucích. Před táborem bychom měli se začínajícím vedoucím probrat, jaké má obavy a jaká očekávání. Jak lze z předchozích řádků vyčíst, některé obavy by respondenty ani nenapadly, ale přivedlo je na ně jejich okolí.

V další kategorii se zabýváme situacemi, které vedoucí překvapily, ať už ze strany dětí nebo ze strany zkušenějších vedoucích. Každý večer jsme rozebírali krizové situace, které se během dne staly. Zajímalo nás, jak by dané situace začínající vedoucí řešil. Po diskusi a pomocí navádějících otázek jsme dali začínajícímu vedoucímu radu. Samozřejmě krizové situace, jejich řešení i rady jsou vztaženy ke konkrétním dětem, specifickým potřebám dítěte a osobnostním rysům jak dítěte, tak vedoucího. Proto je nelze aplikovat za každé situace, ale mohou být inspirací pro řešení podobných situací.

Kategorie		Situace během tábora		
Respondenti		R1	R2	R3
Kódy	<p>Prekvapující situace</p>	<p>Nesamostatnost dětí Svolávání dětí, zvýšením hlasu Rozdílnost skupin a dětí Nízká fyzicka u dětí Vzájemná podpora při hrách (i z druhého týmu) Ráznější přístup k dětem ze začátku tábora Žádné problémy s těžkým terénem na procházce ze strany dětí Při hraní her hádky Lenost dětí Dobré matematické schopnosti Netleskání dětí při předávání diplomů</p>	<p>Absolvování tábora i se zlomenou rukou (jedno z dětí) Pohybová neobratnost u dětí a lenost Neznalost témata tábora Neslušná mluva Soudružnost dětí Časté nepochopení pokynů ze strany dětí</p>	<p>Ráznější přístup k dětem ze začátku tábora Práce vedoucího více namáhavá Zapomínání věcí Lenost dětí Nepoučitelnost dětí být ticho Velké zapálení dětí do her</p>
	<p>Krizové situace</p>	<p>1. Neochota spolupracovat v týmu 2. Mluvení sprostě 3. Ztráta věci 4. Smutek po rodičích 5. Nalezení řešení hry, které děti neměly najít 6. Neshody ohledně taktiky mezi dětmi během hry 7. Neochota uklízet tábor na konci turnusu 8. Neochota hrát danou hru</p>	<p>1. Sourozenci a společné bydlení na chatce 2. Smutek po rodičích 3. Ztráta věci 4. Možnost výběru hry ze strany dětí 5. Neochota se účastnit hry 6. Zlobivé dítě 7. Neposlušnost během aktivity 8. Podvod během hry 9. Svalování viny v týmu na jedno dítě 10. Mluvení sprostě 11. Neshody mezi dětmi 12. Naražení ruky a bolest kotníku na externí akci</p>	<p>1. Smutek po rodičích 2. Nepochopení zadání úkolů dětmi 3. Odřenina 4. Neochota pokračovat v procházce 5. Nesamostatnost dětí během hry 6. Nezapojení se dětí do hry na sto procent 7. Neshoda mezi dětmi 8. Neochota dětí hrát hru</p>

			13. Rozbití lighsticků	
	Subjektivní řešení krizových situací	<p>1. Motivace tým, že další dny budou více hrát, ale musí splnit tento úkol s týmem</p> <p>2. Trest v podobě dřepů nebo pouze slovní upozornění</p> <p>3. Žádné</p> <p>4. Promluva s dítětem, párkrát se vyspí a bude doma, motivace programem</p> <p>5. Nechat řešení k nahlédnutí všem, říct, že řešení je tam schválně, ať ji použijí jen v případě nouze, pochválit za nalezení</p> <p>6. Uklidnit situaci mezi dětmi, aby se mohlo pokračovat ve hře, ujasnění si taktiky tak, aby se děti zamyslely, zda to udělaly správně</p> <p>7. Angažovanost vedoucích do aktivity, povzbuzení dětí</p> <p>8. Navrhnout jinou hru</p>	<p>1. Nelze, chlapci a dívky musí spát odděleně</p> <p>2. Promluva k dětem, že si týden vůbec neužijí</p> <p>3. Ať dítě hledá samo, posléze hledat s ním</p> <p>4. Nejdříve hra, kterou chce hrát jedna půlka, pak hra, kterou chce hrát druhá půlka</p> <p>5. Zeptat se, jaká hra by jej bavila</p> <p>6. Slovní výstraha</p> <p>7. Postavení do přední řady a rozdělení dětí</p> <p>8. Slovní výstraha, v případě opakování budou vyřazeni z her</p> <p>9. Upozornění na chyby ostatních</p> <p>10. Slovní upozornění</p> <p>12. Klidový režim, po příjezdu do tábora návštěva zdravotnice</p> <p>11. Zjistit, co se děje a pomoci dětem s řešením</p> <p>13. Trest pouze sedět a nic nedělat, posléze přivolat jiného vedoucího</p>	<p>1. Vyslechnout a rozpovídat dítě o rodině</p> <p>2. Vysvětlení motivace a úkolů znovu</p> <p>3. Odvést dítě ke zdravotnici</p> <p>4. Přemlouvání, že se cesta zlepší, poukázat na to, že většina chce pokračovat</p> <p>5. Jasné naznačení, že jim vedoucí pomůže pouze v případě nouze</p> <p>6. Motivace dětí z pohledu celotáborové hry</p> <p>7. Uklidnění situace, vyslechnutí problému, subjektivní pohled vedoucího na věc</p> <p>8. Změna hry</p>
Rada hlavní vedoucí	<p>1. Velmi individuální, motivace pomocí týmu, popř. dítě posadit</p> <p>3. Uklidnit dítě, že v táboře věc nikdo vzít nemohl, všichni</p>	<p>1. V případě jedné volné chatky a po domluvě s rodiči lze umožnit</p> <p>2. Rozpovídat dítě o rodině a domově, mluvit v množném čísle, malíčkový slib,</p>	<p>1. Rozpovídat dítě o rodině a domově, mluvit v množném čísle, malíčkový slib, stýskáček od paní zdravotnice</p> <p>2. Nejdříve motivace, posléze vysvětlení</p>	

	<p>v pokoji prohledat věci, sám se podívat se i pod matraci a postel, jít hledat s ním</p> <p>4. Rozpovídat dítě o rodině a domově, mluvit v množném čísle, malíčkový slib, stýskáček od paní zdravotnice</p> <p>5. U starších dětí přiznat naši chybu</p> <p>6. Nedramatizovat problém</p> <p>7. Vysvětlení potřeby uklízet, motivace odměnou</p> <p>8. Potřeba mít zásobu výplňových her</p>	<p>stýskáček od paní zdravotnice</p> <p>3. Uklidnit dítě, že v táboře věc nikdo vzít nemohl, všichni v pokoji prohledat věci, sám se podívat se i pod matraci a postel, jít hledat s ním</p> <p>4. Mít v zásobě hry, když se děti neshodnou či neví, jakou hru</p> <p>5. Pozitivní motivace nebo nechat dítě hru pozorovat</p> <p>6. Zjistit, zda dítě opravdu dělá to, co říkají ostatní, vysvětlení, že to dělat nemůže, slovní výstraha či trest</p> <p>7. Slovní výstraha</p> <p>8. Vysvětlení problému a fair play, slovní výstraha, penalizace za podvod v rámci výsledků, která je odsouhlasena podvodným týmem</p> <p>9. Vysvětlení, že k chybám bychom se měli přiznat a ne svalovat vinu na ostatní</p> <p>10. Popř. trest</p> <p>11. Nabídnout možnost říct, co se stalo, nikoli k tomu děti nutit, nedávat nevyžádané rady</p> <p>13. Vysvětlení problému a zdravotních následků, které může mít rozbití ligsticků, trest</p>	<p>aktivity včetně detailů, vysvětlení aktivity heslovitě, jasně, srozumitelně</p> <p>3. Poprosit vedoucího, aby zbylé děti pohlídat, postupem týdne můžeme poslat dítě ke zdravotnici s malou odřeninou samo</p> <p>4. V případě dobrého terénu zapojit hru, zpívat si</p> <p>5. Poukázat na další skupiny, že to řeší sami a nebylo by to fěr</p> <p>6. Velmi individuální, vedoucí by měl být do děje ponořen na sto procent, posléze to vycítí i děti</p> <p>7. Když je to možné, netlačit na objasnění problému</p> <p>8. Mít v zásobě výplňové hry</p>
--	--	---	--

Tabulka č. 3: Výstupy z rozhovorů, kategorie Situace během tábora (zdroj: vlastní)

V případě překvapujících situací byli respondenti R1 a R3 překvapeni ráznějším přístupem k dětem hned na začátku tábora. V tomto případě jsme nechali respondentům čas do konce tábora, aby si udělali vlastní názor, zda ráznější přístup přinesl své ovoce či nikoli. Oba respondenti ke konci tábora uznali, že ráznější přístup byl oprávněný, jinak, jak se říká, by nám na konci tábora děti skákaly po hlavě.

Všechny respondenty překvapila lenost dětí v pohybových aktivitách.

Respondenta R3 překvapilo, že se děti přihlásily na tábor s tématem, o kterém nic neví. Z praxe víme, že děti jezdí na tábor i z toho důvodu, že se jim líbí popisek tábora na webových stránkách, i když téma tábora jim není moc blízké.

Další překvapující situace vyplývaly ze zaměření jednotlivých táborů.<sup>2</sup>

Krizových situací, které respondenti či jejich kolegové řešili, bylo mnoho. Proto zde uvedeme pouze některé. Nejdříve popíšeme krizovou situaci, posléze uvedeme subjektivní řešení začínajícího vedoucího, a nakonec uvedeme radu hlavní vedoucí.

Všichni tři respondenti řešili situaci, že děti nechtěly hrát danou hru. V rámci programu se jednalo o hry, které byly výplňové, tudíž nepodstatné pro celotáborovou hru. Všichni tři respondenti by danou hru změnili či upravili. S tímto řešením souhlasíme, ovšem doplňujeme, že je potřeba, aby vedoucí měl v zásobě nějaké jiné hry. Jak jsme uvedli: *„V tomhle případě je vždycky fajn, když máš v záloze, buď v hlavě nebo na papíře, nějaký takový ty hry, když ti zbude čas... například rybičky, rybáři a podobně.“* Vzhledem k velmi specifickému dítěti (negativní postoj ke všem pohybovým hrám a celkově k pohybu) u respondenta R2 by ses jej zeptal, která hra by jej bavila. S tímto také souhlasíme a společně s vedoucími jsme si dali za cíl dítěti ukázat, že pohyb není zlo, ale že je to zábava.

Taktéž všichni respondenti řešili neshody a osobní problémy mezi dětmi. Tyto problémy jsou velmi individuální. Kromě věku záleží také na tom, zda se děti znaly před táborem či nikoli. Subjektivní řešení začínajících vedoucích záleželo také na tom, během čeho tyto neshody vznikly. U respondentů R1 a R3 se jednalo o neshody během aktivity, ve které se muselo pokračovat. Takže navrhli řešení uklidnit situaci a vysvětlit dětem jejich pohled na věc. *„Asi bych se snažil mluvit i k tomu druhému v tom smyslu, aby se zamyslel, že to jako takticky neudělal dobře, že toho prvního fakt jako prozradil, což podle mě tak jako bylo, že to ovlivnilo tu hru celkem dost. Takže ten druhý samozřejmě to nemyslel zle, ale prostě to tomu týmu trochu pokazil, takže bych i trochu mluvil k němu.“* Respondent R2 řešil neshodu v době poledního klidu, takže měl čas na to detailně zjistit, co se stalo. Což i sám navrhoval v řešení.

---

<sup>2</sup> Anonymizováno

Celkově lze říci, že by se měl vedoucí snažit uklidnit situaci, ale zároveň by neměl tlačit na děti, aby mu za každou cenu řekly, co se děje. Naše rada zněla: „*Tak třeba já tam vždycky těm holčkám, když se něco děje, co se děje a když jsou takový vyhybavý, tak se jich zeptám jednou, maximálně dvakrát, když vím, že ta holka má ke mně dobrou vztah, a pak jim říkám, že to bude dobrý, i když nevím, co přesně má být dobrý a že kdyby chtěla, tak ať přijde a promluvíme si v klidu. Ať má na výběr. Ale to spíš u těch starších dětí.*“

Na začátku tábora se také všichni setkali s tím, že se dětem stýskalo po rodičích. Což je zcela normální situace, kterou řeší většina vedoucích na táborech. Všichni respondenti intuitivně za dítětem přišli, promluví si s ním a snažili se jej motivovat, že se párkrát vyspí a budou doma. Ovšem, jak se svěčili v rozhovorech respondenti R1 a R3, nebyli si příliš jistí, zda reagují na situaci správně. Jak respondent R3 řekl: „*Tak jsem se to s ním pokusil nějak vyřešit. Nevím, jestli jsem uspěl...*“ Zde dostali vedoucí pár tipů, které jsou ověřeny zkušenostmi. Nejdříve se snažíme dítě rozprávět o jeho rodině, sourozencích, místě bydliště a dáváme dítěti najevo, že za chvíli bude zase doma. Snažíme se dítě pozitivně motivovat, že se stýská i nám, ale že věříme, že si tábor společně užijeme. Jako důležité vnímáme mluvit s dítětem v množném čísle, aby vědělo, že není jediné, komu se stýská. Po uklidnění dítěte si s ním můžeme dát malíčkový slib, že když se mu bude stýskat, přijde za námi a nebude se samo trápit. V případě nejvyšší nouze existuje lék s názvem stýskáček (hroznový cukr), který je proti stýskání a může jej podávat pouze paní zdravotnice.

Respondenti R1 a R2 řešili také nevhodné vyjadřování u dětí, což je také, bohužel, zcela normální situace, se kterou se setkávají vedoucí na táborech. Oba respondenti zvolili slovní upozornění na nevhodná či sprostá slova, jak uvedl v rozhovoru respondent R2: „*...že by takhle o něm neměl mluvit.*“ Respondent R1 udělil také trest vzhledem k opakujícím se upozorněním.

Respondent R3 narazil na problém při vysvětlování hry. I když všem dětem byla hra vysvětlena a motivována najednou, jedna skupina nepochopila zadání a neposlouchali ani u motivace. Vedoucí vyřešil situaci tak, že jim zopakoval nejdůležitější část motivačního proslovu a znovu zopakoval pravidla hry. Zde jsme pouze měli doporučení, že pravidla musí být vysvětlena heslovitě, srozumitelně a jednoduše.

Respondenti R1 a R2 řešili také ztrátu věcí u mladších účastníků. V tomto případě respondent R1 nevěděl, jak dlouho má danou věc s dítětem hledat, proto nenavrhl žádné řešení. Jak uvedl v rozhovoru: „*No možná, když některé to dítě nemohlo něco najít, třeba kartáček nebo čepici, tak jsem si nebyl jistý, jak dlouho se nám tu věc snažit vyřešit, jak dlouho to mám s ním hledat anebo po jaký době mu říct, že dobře, tak jako dneska půjdeš bez čepice nebo*

*dneska ti půjčí pastu někdo jiný. Fakt, jak dlouho se snažit tu ztracenou věc najít a kdy to už jako přejít.*“ Respondent R2 poslal dítě, ať se snaží věc najít samo, posléze by šel hledat s ním. V první řadě musíme dítě uklidnit, že to v táboře nikdo vzít nemohl, protože jsme v areálu jen my a nikdo jiný. Dále dítě pošleme, aby se sám se podíval do všech svých věcí i pod matraci a postel. Poprosíme spolubydlící dítěte, aby mu pomohli s hledáním a také se podívali do svých věcí, zda tam daná věc omylem nezapadla. Půjdeme se podívat i do ztrát a nálezů střediska. Nakonec jdeme s dítětem hledat věc sami.

Posledním problémem, který bychom zde uvedli, je podvod při hře, se kterým se potýkal respondent R2. Vzhledem k nezkušenosti byl tento respondent pouze pozorovatelem při řešení tohoto problému. Sám navrhl řešení slovní promluvy a výstrahy v podobně možného vyřazení týmu z her, přesněji: „...*bych se jim nějak snažil vysvětlit, že se to nedělá a že prostě tady to dělat nebudou. A pokud jo, tak se prostě těch aktivit účastnit nebudou, protože prostě nedodržují pravidla. A záleží, jak by to pochopili. Kdyby to nepochopili, tak bych prostě řekl, že ten, kdo nebude hrát fair play, tak se nebude účastnit těch aktivit.*“ Ovšem naše rada byla vysvětlit dětem, že se nepodvádí a co to znamená hrát fair play. Dále jsme navrhli penalizaci, která se promítne do výsledků. Míra penalizace by se měla určit na základě domluvy s týmem, jak jsme to udělali my na táboře. „*A vždycky je fajn, kdybys to promítl i do těch výsledků. Což jsme vlastně udělali, když jsme počítali body, že se jim u všeho polovina škrtila. Ti, kteří to udělali, o tom byli informováni už předem. Všichni s tím souhlasili. Ono je fajn, když se jich pak i zeptáš, jestli s tím “trestem“ souhlasí, protože potom to vezmou i líp. Je to pro ně akceptovatelnější celkově.*“

Krizových situací, se kterými se začínající vedoucí potýkají, je mnoho. Výše jsme detailně popsali pouze některé z nich. Jedná se o situace, které zkušeným vedoucím přijdou již normální a mají zažité jejich určité řešení. Začínajícím vedoucím jsme večer dali prostor, aby se nad situací i řešením zamysleli v klidu. Z jejich odpovědí vzešly zajímavé poznatky, které i nás, zkušené vedoucí, obohatily.

Nedílnou součástí mentoringu i práce s lidmi je zpětná vazba. Nás zajímala nejen zpětná vazba v rovině hlavní vedoucí k začínajícímu vedoucímu, ale také nás zajímala jejich sebereflexe, jak začínající vedoucí vnímá sám sebe, svoji práci a jak se cítí. Tato sebereflexe a reflexe probíhala každý večer během celého tábora a během celého týdne se měnila. Jak vyplývá z kapitoly 3.1 Rámcová analýza, zařazení zpětné vazby bylo velmi pozitivně hodnoceno ze strany začínajících vedoucích.



Kategorie		Zpětná vazba		
Respondenti		R1	R2	R3
Kódy	Sebereflexe na začátku tábora	<p>Druhý den nejistý, musí být hlasitější, snaží se aplikovat nové poznatky.</p> <p>Třetí den jistější, buduje si vztah s dětmi, osobnější rovina vztahů.</p> <p>Pátý den se snaží zařadit výchovnou složku, již si je jistý v práci s dětmi, cítí se komfortně.</p>	<p>První den potřebuje čas, aby se adaptoval, hodně pozoroval nejen vedoucí, ale i chování dětí. Dětem se vším pomáhal.</p> <p>Druhý den nervózní z většího počtu dětí, chápe, že nemůže všem dětem se vším pomoci. Snaží se o individuální přístup k dětem, není si jistý, jak se k dětem chovat.</p> <p>Třetí den pociťuje psychické vyčerpání.</p> <p>Čtvrtý den vyvíjí vlastní iniciativu při vysvětlování hry.</p>	<p>První den si neudržel u dětí pozornost během hry. Mohl by mít lepší přístup k dětem. Celkový strach a stres z tábora.</p> <p>Druhý den lepší přístup k dětem, potřeba umět zvýšit hlas, což mu nejde, strach i stres opadl.</p> <p>Třetí den jistější, nemá strach z organizace dětí, cítí se více komfortně. Již unavený, ale stále funkční. Vnímá největší zlom během tábora ve své psychice. Čtvrtý den vnímá špatné nastavení hranic s dětmi.</p>
	Sebereflexe poslední den tábora	<p>Celkem rychle se adaptoval, díky dobrému týmu a pomalému vedení nabíral na sebejistotě, byl průraznější, budoval si vztah s dětmi. Pochválil sám sebe.</p>	<p>Snažil se zlepšit ve slabých stránkách, radami se řídil, trvalo déle se adaptovat. Zlepšení ve všech směrech. Šáhl si na dno svých sil.</p>	<p>Na začátku až příliš hodný na děti, což se odrazilo během tábora (nízká autorita). První dva dny velmi nejistý, štkvalo jej být na táboře. Díky přístupu týmu jistější ve své práci. Třetí den zlomový. Posun ve všech směrech.</p>
	Reflexe na začátku tábora	<p>První den nejistý, spíše pozoroval, tichá myš.</p> <p>Třetí den průbojnější, více aktivní, dobré nastavení hranic s dětmi.</p>	<p>První den pozoroval, nevyvíjel vlastní iniciativu.</p> <p>Druhý den nervózní z většího počtu dětí. Již se lehce adaptoval, chápe potřebu samostatnosti dětí.</p> <p>Třetí den velmi</p>	<p>První den pozoroval, snažil se zlehka vplout do systému.</p> <p>Druhý den stále nejistý, delší adaptace na rytmus tábora, potřeba zvýšit hlas. Třetí den jistější, vlastní</p>

		Pátý den zcela samostatný vedoucí, zařazení výchovné složky do práce s dětmi, jde dětem příkladem. Pouze při nástupu s ostatními vedoucími vyrušuje. Pátý den skvělé ztvárnění přidělené role, používá své vlastní zkušenosti z pozice účastníka tábora.	psychicky unavený, z toho plynoucí chyby při komunikaci s dětmi, velmi sebekritický při vymýšlení her. Čtvrtý den využil možnosti vyzkoušet si vysvětlit hru. Při práci s dětmi si je jistější. Pátý den již samostatný vedoucí, pouze neumí určit přiměřený trest, raději nechá na zkušenějších vedoucích.	iniciativa, přišel největší zlom. Čtvrtý den již zcela adaptovaný, jistý v práci s dětmi, má hezký vztah k dětem, věnuje se jim i v osobním volnu. Pátý den skvělý herecký výkon při ztvárnění role.
	Reflexe poslední den tábora	Na začátku pozorovatel, snažil se nové poznatky aplikovat v praxi, zapojení vlastní iniciativy, při možnosti uvádět hry využil ji. Rychle se adaptoval na nové prostředí a nové lidi. Po pár dnech zcela samostatný vedoucí, většinu krizových situací vyřešil sám a dobře.	Delší čas na adaptaci a pozorování, ze začátku spíše tichý. Vše stačilo říct jednou. Potřeba zpracovat na hlasitost. Při velké psychické únavě využil možnosti si odpočinout. Nenechal se ovlivnit emocemi během tábora. Zatím neumí dát přiměřené tresty, jinak progres ve všech směrech.	Jeho úsudky jsou většinou správné. Ze začátku působil flegmaticky, posléze byl ráznější a průbojnější. Nízká sebejistota během celého týdne. Potřeba ujištění dobře odvedené práce. Dokázal zvýšit hlas, práce s dětmi byla dobrá. Ke konci tábora zcela samostatný vedoucí.
	Kooperace týmu	Vedoucí nedodržovali to, co dětem zakázali (nevýchovné). Vžití všech vedoucích do přidělených rolí. Ostatní vedoucí jej přijali mezi sebe, dávali mu rady, ale i prostor, aby si utvořil vlastní názor. Volnost, ale i daná pravidla. Pozitivní možnost vyzkoušet si motivovat a	Nemusel nic zařizovat sám, opora u starších vedoucích. Vhodný přístup od zkušenějších vedoucích při udělení chyby. Pozitivní zapojení vedoucích do her a jejich zapálení. Lepší vysvětlení pravidel her a celkového konceptu ostatním vedoucím. Všichni vedoucí se navzájem doplňovali.	Spolupráce i s ostatními tábory. Pomoc či rada od zkušenějších vedoucích. Jiný vedoucí, jiná pravidla při hře, vedoucí si je upravovali dle sebe. Možnost se adaptovat a pozorovat byla velmi užitečná. Příjemná atmosféra v týmu.

		vysvětlit aktivitu sám.		
--	--	-------------------------	--	--

Tabulka č. 4: Výstupy z rozhovorů, kategorie Zpětná vazba (zdroj: vlastní)

Prvním tématem, kterým jsme se zabývali, byla sebereflexe začínajícího vedoucího během tábora. Všichni respondenti měli první a druhý den spíše adaptující a pozorovací. Respondent R1 se ze začátku tábora cítil nejistý, ale vše, co vyzoroval, se snažil aplikovat. Třetí den si byl již jistější ve své práci, s dětmi si vytvořil více osobní vztah. Jak sám poznamenal: „...*tak jsem takovej jistější, a zároveň si budu nějaký vztah s těmi dětmi, takže už je to taková trochu osobnější rovina...*“ Pátý den tábora se cítil již zcela komfortně a jistě při práci s dětmi. I dle našeho názoru první den respondent R1 spíše pozoroval. Na nové prostředí a na nové lidi se adaptoval již první den. Druhý a třetí den aplikovat nabitě vědomosti a projevoval i vlastní iniciativu při přípravě programu a při práci s dětmi. Po pár dnech byl respondent R1 zcela samostatný vedoucí, který byl schopen řešit krizové situace sám a s jistotou.

Respondent R2 potřeboval na adaptaci delší čas, což ale vychází z jeho temperamentových vlastností, protože byl spíše introvertní typ. Jak sám respondent uvádí, snažil se první den se vším dětem pomáhat, i když nezáměrně, nepodporoval jejich samostatnost. Po shrnutí a reflexi prvního dne chápal, že nemůže dětem se vším pomoci, že ho to za chvíli vyčerpá. Toto psychické vyčerpání se dostavilo třetí den, kdy musel být vedoucí uvolněn z programu. Druhý den měl strach z většího počtu dětí. Snažil se uplatnit individuální přístup k dětem, ovšem nevěděl, jak se k dětem chovat. Čtvrtý den vyvíjel v rámci programu vlastní iniciativu. Z našeho pohledu zcela souhlasíme se sebereflexí respondenta R2. Během třetího dne došlo k psychickému vyčerpání, z čehož plynuly i chyby v komunikaci mezi vedoucími i směrem k dětem. Respondentovi R2 jsme proto dali během dne čas na regeneraci a nabráním nových, především psychických, sil. Respondent byl velmi sebekritický v oblasti přispívání her a vymýšlení her do programu, jak sám uvedl. „*A jelikož ty a druhý vedoucí jste už jezdili na tábory před tím, tak šlo vidět, že vy to už máte zkrátka a mě přišlo, že plavu a že prostě nedokážu vymyslet něco záživného pro ty děti. Takže mě to trošku mrzelo. Jsem si bral i za vinu, že nedokážu nic vymyslet.*“ Ovšem vymýšlení her od respondenta nebylo vyžadováno. Pátý den již samostatný vedoucí, ovšem stále mu dělalo problém určení přiměřeného trestu, proto se raději obracel na zkušenější vedoucí.

Hned první den se respondent R3 svěřil s tím, že práce vedoucího je těžší, než si myslel. „Protože váš přístup jako vlastně... s jakou vervou... že se pořád něco děje, pořád někdo něco potřebuje, když to není dítě, tak něco jiného v táboře. A je to jako mnohem těší, ta práce vedoucího, než jsem si myslel, když jsem sem jel.“ Měl také problémy s udržení pozornosti dětí během aktivity. Z tábora měl první den strach a stres. Druhý den strach i stres odpadl a respondent zjistil, že při práci s dětmi musí umět zvýšit hlas. Jeho přístup k dětem byl z jeho pohledu lepší. Třetí den již neměl strach z organizace dětí, celkově si připadal jistější a více komfortně než na začátku tábora. Během tohoto dne nastal také největší zlom v jeho psychice (z nejistoty do jistoty, lepší nálada, tábor si začal užívat). Čtvrtý den jej doběhly chyby prvního dne, kdy si s dětmi špatně nastavil hranice. Tuto chybu akceptoval a vzal si z ní poučení pro další tábory. I my jsme vnímali, že na začátku tábora si byl respondent nejistý, nevyvíjel vlastní iniciativu, snažil se zlehka a nepozorovaně vplout do systému tábora. Druhý den si byl stále nejistý při práci s dětmi, stále se snažil adaptovat na rychlý rytmus tábora. Také my jsme třetí den vnímali změnu v jeho chování a souhlasíme s tím, že třetí den byl pro něj zlomový. Po tomto dni fungoval jako samostatný vedoucí, který byl schopen řešit krizové situace sám, měl velmi hezký vztah k dětem.

Poslední den tábora jsme společně s respondenty zhodnotili jejich výkon na táboře a jejich progres. Respondent R1 řekl: „A myslím si, že na to, že to byl první tábor, tak jsem to zvládl dobře, řekl bych. Jako pochválil bych sám sebe za to.“ Sám cítil první den nejistotu, ale díky týmu zkušených vedoucích, kteří jej pomalu vedli, nabíral na sebejistotě. Z jeho pohledu byl během tábora průraznější, ke konci uměl zvýšit hlas. Z našeho pohledu je zde stále prostor pro zlepšení v tomto směru. My jsme vnímali velmi pozitivně jeho vlastní iniciativu během programu i při poradách. Pozitivně vnímáme využití možnosti uvést hru, což mu také pomohlo nabrat sebejistotu. Jeho herecké schopnosti během programu byly velmi dobré.

Respondent R2 měl velmi namáhavý týden. Zhodnotil jej následovně: „A takhle celkově jsem se musel... Ne jako přemáhat, ale jako přepínat, abych to všechno zvládl a takhle.“ Potřeboval delší čas na adaptaci, ale snažil se zapracovat na svých slabých stránkách. Vnímali jsme, že respondent si vše bral k srdci. Stačilo se o nedostatku zmínit pouze jednou, respondent si na tento nedostatek dával posléze pozor a snažil se jej neopakovat, což vnímáme velmi pozitivně. Respondent musí zapracovat na hlasitosti. I v případě velké psychické únavy se nenechal příliš ovlivnit emocemi a před dětmi se snažil únavu skrýt. Byl otevřený a využil možnosti se vyprávět a odpočinout si. Byla pro něj velmi důležitá podpora ze strany hlavní

vedoucí. Zatím nedokázal odhadnout výši trestu, čehož si je sám vědom, proto udělení trestu nechal na služebně starších vedoucích.

První dva dny jej štválo být na táboře, ale třetí den nastal zlom, kdy si začal respondent R3 tábor užívat. Čtvrtý den se ukázalo špatné nastavení hranic s dětmi z prvního dne, čehož si byl vědom a na příští akci se pokusí tuto chybu neopakovat. Díky pomoci týmu si byl každým dnem jistější ve své práci. Z našeho pohledu působil respondent R3 první den spíše flegmaticky, ale během tábora byl průbojnější. Během celého týdne jsme pocítovali jeho nízkou sebedůvěru, takže bylo potřeba jej podpořit a v případě problému volit správná slova, abychom jej nedemotivovali.

Všichni tři respondenti ke konci tábora fungovali jako samostatní vedoucí a udělali progres ve všech směrech. Samozřejmě byly a dle našeho názoru budou situace, během kterých si respondenti nebyli a nebudou jistí, což se díky dalším zkušenostem, které v budoucnu získají, změní. S prací všech respondentů jsme byli velmi spokojeni. Ke každému respondentovi jsme v rámci reflexe museli zvolit odlišný přístup a styl komunikace kvůli individuálním vlastnostem, ať už se jednalo o temperamentové, nebo osobnostní vlastnosti.

Posledním kódem, o který jsme se v této kategorii zajímali, byla kooperace týmu. Jak začínající vedoucí tým vnímal, jak mu byli zkušenější vedoucí nápomocní či nebyli a jak se mu osobně v týmu pracovalo.

Všichni tři respondenti se shodli, že jim zkušenější vedoucí byli nápomocní. Když potřebovali radu, dostali ji. Vedoucí vytvořili pozitivní, příjemné prostředí a nedávali začínajícímu vedoucímu najevo, že nemá zkušenosti, naopak mu byli oporou. Dle respondenta R1: „*To nebylo tak, že vy byste byli nějací jako, něco víc, než my.*“ Respondent R1 pozitivně hodnotil, že měl prostor pro vytvoření si vlastního názoru. Také vnímal pozitivně, stejně jako respondent R3, že měl možnost si vyzkoušet uvádění aktivit bez toho, aby do toho byl nucen. Negativně hodnotil respondent R1 nevhodné chování starších vedoucích. Když se dětem něco zakázalo, vedoucí to nerespektovali a danou věc dělali v době, kdy to měly děti zakázané. Respondent R3 by uvítal lepší vysvětlení her, jejich pravidel a osvětlení hry v rámci celého kontextu tábora vedoucím. Respondent R3 negativně vnímal u jednotlivých vedoucích upravování pravidel hry. Pro lepší vysvětlení uvedl respondent následující: „*u každé kostky byl jiný vedoucí a znamenalo to jiná pravidla toho házení, že u jedné kostky byl trochu... takový jednodušší.*“ Dle respondenta R2 se tým navzájem doplňoval: „*...jsme se všichni tři doplňovali. Že každý byl zaměřený na něco jiného, takže si myslím, že to pro ty děti bylo fajn.*“ Celkové hodnocení týmů bylo u všech respondentů pozitivní.

Během samotného tábora je sebereflexe velmi důležitá. Díky ní si respondent uvědomí, v čem se zlepšil a může to pro něj být motivace. Důležité je také hodnocení od hlavní vedoucí, aby věděli, v čem se posunuli a kde je prostor pro zlepšení. Samozřejmě se sebereflexe i reflexe postupem času na táboře mění. Jako podstatnou vnímáme sebereflexi a reflexi poslední den tábora, aby si začínající vedoucí uvědomil, v čem všem se zlepšil a posunul.

Respondenti si také vyzkoušeli nové aktivity bez pomoci zkušených vedoucích. Lépe řečeno, zkušený vedoucí byl nablízku v případě, že začínající vedoucí opravdu potřeboval pomoci, ale snažili jsme se, aby začínající zvládl aktivitu sám. Jednalo se především o uvádění her a externí akce. Respondenti do těchto aktivit nebyli nuceni. Byla jim nabídnuta možnost si aktivity zkusit a v případě, že se na to vedoucí necítil, akceptovali jsme jeho rozhodnutí. Tento přístup posléze respondenti velmi ocenili. Níže jsou popsány jednotlivé aktivity, jejich zhodnocení a doporučení pro příští realizaci.

Kategorie		<b>Aktivity bez pomoci zkušenějších vedoucích</b>		
Respondenti		R1	R2	R3
Kódy	<b>Nové situace</b>	1. Uvádění jednoduché hry – motivační část, vysvětlení pravidel. 2. Externí akce – organizace před odjezdem, odjezd, aktivita, příjezd 3. Role zlouna v rámci celotáborové hry – hádka s hlavní vedoucí	1. Uvádění jednoduché aktivity – pouze vysvětlení pravidel druhé skupině 2. Uvádění výtvarné části programu – vysvětlení technik a historie, potřeba mít v zásobě další výtvarná zadání 3. Externí akce – odjezd, aktivita, příjezd	1. Externí akce – organizace před odjezdem, odjezd, aktivita, příjezd 2. Role zajatce v rámci celotáborové hry – hádka s hlavní vedoucí
	<b>Hodnocení</b>	1. Přílišné soustředění, z toho vyplývající nedostatek emocí a nadšení. Vysvětlení her dobré, systematické. 2. Organizace před odjezdem zmatečná, špatná organizace dětí na snídani, potřeba pomoc	1. Ze začátku nejistota, pozoroval vedoucího při prvním vysvětlení. Jeho vysvětlení bez problému, srozumitelné, potřeba přidat na hlase. 2. Nejistota, protože nemá rád výtvarku, našel si podstatné informace a další zadání. Vhodné	1. Na začátku zaražený, že nejede zkušený vedoucí. Organizace před odjezdem zmatečná, nepracoval ze začátku se seznamem dětí, potřeba pomoc hlavní vedoucí, lehký časový skluz. Vše ostatní v pořádku, bez problému.

		hlavní vedoucí, lehký časový skluz. Vše ostatní v pořádku, bez problému. 3. Strach z hádky, který během pár minut přešel. Vžití do role na sto procent, nebál se být ostřejší na děti, když to role vyžadovala.	zařazení nového zadání, vysvětleno srozumitelně a zábavně. 3. Vše bez problému, krizové situace vyřešeny v pořádku.	2. Před začátkem scény tréma, po prvních dvou větách opadla. Vžití do role na sto procent, nenechal se ovlivnit emocemi.
	Rada hlavní vedoucí	1. Napsat si heslovitě pravidla. 2. V případě nejistoty pochopení zadání se zeptat, udělat si časový harmonogram a seznam úkolů. 3. Žádná	1. Zapsání si pravidel heslovitě, přidat na hlase. 2. Neříkat dětem příklady, co mají namalovat, nechat rozvíjet jejich kreativitu, neomezovat je v tomto směru. 3. Žádná	1. V případě nejistoty pochopení zadání se zeptat, udělat si časový harmonogram a seznam úkolů. 2. Žádná

Tabulka č. 5: Výstupy z rozhovorů, kategorie Aktivity bez pomoci zkušenějších vedoucích (zdroj: vlastní)

Respondent R1 si vyzkoušel jako první aktivitu motivační část hry a vysvětlení jednoduchých pravidel. Jak respondent sám zhodnotil svůj výkon: „...že jak jsem se soustředil na to, abych to nepokazil, tak jsem do toho dal málo emocí a nadšení, protože prostě, jak jsi mi už taky říkala, tak fakt ty děti musí cejtít, že ten vedoucí je do toho zažranej, což si myslím, že se mi zatím ještě nepovedlo.“ Z našeho pohledu respondent vysvětlil pravidla jasně, srozumitelně, jednoduše. Motivační část by mohla být více kontaktní s dětmi, ale to vše se vedoucí naučí tím, že bude motivovat více jednoduchých her. Jedinou radu, kterou dostal, bylo, aby si pravidla napsal heslovitě na papír. Především v případě, že je hra složitější či ji vysvětluje více skupinám.

Další aktivita, kterou si respondent R1 zkusil, byla externí akce včetně organizace dětí ráno před odjezdem. Respondent špatně organizoval děti před snídaní, což ovšem vyplývalo z nepřesného pochopení instrukcí, jak jsme se posléze dozvěděli. Dále akce proběhla zcela bez problému. Sám vedoucí tuto novou zkušenost hodnotil takto: „A bylo to náročné a potřebovali jsme asi trochu víc tvoji pomoc s tím shromážděním v jídelně, než bylo možná vhodné....No ještě mě asi napadá, že jsem byl rád, že jsem si vyzkoušel zase novou věc, a to mít tu skupinu nebo část té skupiny bez přítomnosti vás jako zkušenějších vedoucích. Že jsme tam byli jako jenom oba nováčci a byl jsem rád, že jsme to zvládli a jako zároveň mě to i bavilo. Že jsem měl

*zase trochu větší zodpovědnost, musel jsem ty děti mít všechny pohromadě, číst ten seznam a že jsem bylo jako fakt rád, že jsem si to zkusil.*“ V případě nejistoty je lepší, když se vedoucí zeptá vícekrát na instrukce, aby vše proběhlo bez problému. Dále by bylo vhodné, aby si vedoucí připravil časový harmonogram a probral jej s hlavní vedoucí. Hlavní vedoucí by zároveň měl být před odjezdem přítomen a v případě potřeby začínajícímu vedoucímu pomoci tak, jak jsme učinili my.

Poslední aktivitou bylo svěřením role padoucha, kterou musel začínající vedoucí ztvárnit. Zde byl ze strany začínajícího vedoucího skvělý výkon. Měl pouze na začátku strach, aby se během výstupu nenechal ovlivnit emocemi. Role byla zahrána naprosto skvěle, byla navozena atmosféra, které děti věřily. V případě potřeby byl schopen být na děti ostřejší. Takže tuto aktivitu jsme hodnotili velmi pozitivně.

Respondent R2 si vyzkoušel také uvádění aktivity, ale pouze vysvětlení pravidel. Nejdříve pravidla vysvětlil hlavní vedoucí, posléze respondent R2 pravidla zopakoval skupině, která plnila úkol později. Vysvětlení pravidel proběhlo bez problému, bylo srozumitelné. Naše rada zněla, aby si respondent pravidla napsal heslovitě na papír a pro příští vysvětlení by měl přidat na hlase. Respondent R2 se k této aktivitě vyjádřil následovně: *„Tak já jsem totiž tebe vyslechl, jak to říkáš ty, takže jsem prostě už věděl, co jim mám říct. Tys to vysvětlovala jednomu týmu, tak jsem si řekl, že to prostě vysvětlím druhému týmu, aby se nečekalo.“*

Dále si respondent R2 vyzkoušel uvádění výtvarné části programu. Kromě vysvětlení aktivity měl za úkol vysvětlit i historii a výtvarné techniky. I když pro respondenta to nebylo příliš blízké téma, zvládl jej dobře. Jak sám respondent uvedl: *„Potom odpoledne jsem musel trochu improvizovat, protože jsem měl výtvarku a upřímně nejsem na výtvarku moc nadaný a nikdy mi nešla... . Ale tys mi to samozřejmě vysvětlila a plus jsem si ještě něco našel na internetu.“* Dětem byly techniky a úkoly vysvětleny jasně a srozumitelně. Respondent ve vhodný čas zařadil novou aktivitu. Sám vyvíjel i vlastní iniciativu před zahájením aktivity, našel si na internetu rozvíjející informace a další aktivity, které by se daly do výtvarné části zařadit. Jedinou radu, kterou jsme respondentovi dali, je nedávat dětem konkrétní příklady, co kreslit. Chceme v co největší míře rozvíjet jejich vlastní kreativitu.

Poslední aktivitou, kterou si respondent R2 vyzkoušel zcela sám, byla externí akce. Jednalo se pouze o odjezd, samotnou aktivitu a příjezd zpět do tábora. Zde vše proběhlo naprosto v pořádku, respondent vyřešil během akce krizové situace zcela sám a správně. Proto jsme k této aktivitě neměli žádná doporučení.



Respondent R3 nevyužil možnosti si uvést či vysvětlit hru, což jsme naprosto akceptovali. Nechtěli jsme vedoucí do těchto aktivit nutit, vždy si aktivitu zkusili po dohodě a v případě, když se na to cítili. Tento respondent si vyzkoušel externí aktivitu včetně ranní organizace dětí. Ze začátku byl sice zaražený, že pojedete bez zkušeného vedoucího, ale nakonec byl za tuto možnost vděčný. Stejně jako u respondenta R1 byl ráno menší problém s organizací u snídaň a před samotným odjezdem. Organizace dětí byla zmatečná, respondent vůbec nepracoval se seznamem dětí, které na externí aktivitu odjížděly. Samozřejmě jsme respondentovi s touto situací pomohli, a nakonec se vše stihlo tak, jak mělo. Samotná externí aktivita a příjezd zpět do tábora proběhl v pořádku. Naše doporučení pro příští externí akci bylo, aby se respondent při nejistotě, zda pochopil zadání správně, raději zeptal a zrekapituloval si zadání s hlavním vedoucím. Doporučili jsme také, aby si vedoucí udělal příště časový harmonogram a více pracoval se seznamem dětí, které se externí akce účastnily. Tato aktivita změnila i respondentův pohled na tábor. Jak se nám svěřil: „*A byl to fakt takový ten, pro mě, když jsem včera zmiňoval, že už je ten tábor v pohodě a že necítím už žádný stres skrz ty děti, tak to se právě tou jump arénou a tou samotnou situací trochu vrátilo. A potom se to úplně otočilo. Že si to teď už fakt úplně užívám. Nic mi nebrání v tom, abych ty děti nějak vnímal, jako překážku. Protože doteď jsem to tak vnímal, ale ta jump aréna to totálně změnila. Že je to fakt úžasný teďka.*“

Další aktivitou, kterou si respondent zkusil, byla záporná postava v dějové lince tábora a její ztvárnění před dětmi. Respondent se měl na začátku scény pohádat s hlavní vedoucí. Jeho prvotní reakce byla následovná: „*Ne, že bychom se tě nějak báli. Ale říkali jsme si, že jako... ty krásu, jak mám zařvat na Báru (pozn. Hlavní vedoucí) prostě.*“ Jak již toto tvrzení naznačuje, respondent byl na začátku ze scény nervózní, ovšem po dvou větách z něj tréma opadla. Z našeho pohledu ztvárnil zápornou postavu velmi dobře a věrohodně, děti byly ze scény nadšené. Do role se vcítil na sto procent, jeho výkon hodnotíme velmi pozitivně, proto jsme respondentovi žádnou radu nedali.

Všichni respondenti se při rozhovorech na konci táborů shodli, že přístup, který jsme zvolili, byl pro ně příjemný. Protože respondentům byla nabídnuta možnost si vyzkoušet různé aktivity bez vedení zkušeného vedoucího. Jednalo se jak o externí akce, tak o uvádění her (motivační část, vysvětlení pravidel či jen jedno z toho), možnost svolat si nástup či vést rozcvičku. Vždy jsme nechali na respondentech, zda si chtějí aktivity vyzkoušet či nikoli. Tuto nabídku dostali, až když jsme si byli jistí, že jsou respondenti na tuto nabídku připraveni. Většinou se jednalo o třetí či čtvrtý den. Není vhodné začínajícího vedoucího do těchto aktivit nutit, protože v případě neúspěchu je vedoucí velmi demotivovaný a můžeme docílit toho, že

na tábor již nebude chtít jet na této pozici. Navíc nám nepřipravenost vedoucího n může narušit dějovou linku v případě nesprávné motivace či špatného vysvětlení her.

Začínající vedoucí se potýkají s určitými osobnostními limity, které většinou vyplývají z jejich charakteru a temperamentových vlastností. Jedná se o limity, které je potřeba pokořit při práci s dětmi. Mezi tyto osobní limity řadíme také únavu fyzickou a psychickou, se kterou se vedoucí musí během tábora vypořádat.

Kategorie		Osobní limity		
Respondenti		R1	R2	R3
Kódy	Limity z pohledu začínajícího vedoucího	Zapamatovat si všechny děti Rozdílný přístup k dětem z dětského domova Zvýšení hlasu Při reakci dětí na hranou scénu se nerozesmát Slabé lekačí schopnosti na noční hře	Nezapojování se do konverzace s ostatními (spíše introvert) Delší adaptace, pozorování Přílišná péče o děti Zvýšení hlasu Potřeba většího soukromí Nízká kreativita Neodhadnutí přiměřeného trestu	Být nad věcí Sebevztažnost – nebrat si vše k srdci Zvýšení hlasu Problém s udržením pozornosti dětí Až příliš kamarádský s dětmi Nedůvěra v motivační schopnosti Podceňování sám sebe Během roku nezvyk celý den fungovat
	Únava během tábora	Fyzická únava střední, psychická není.	Psychická únava velká, potřeba vyřadit vedoucí z programu. Fyzická únava střední	Fyzická únava středí, využití možnosti si odpočinout, psychická únava střední.

Tabulka č. 6: Výstupy z rozhovorů, kategorie Osobní limity (zdroj: vlastní)

Všichni tři respondenti vnímali jako svůj nedostatek zvýšení hlasu. Což byl problém, se kterým se potýkali podstatnou část tábora. Během tábora došlo ke zlepšení v tomto směru, ale stále vnímáme prostor pro zlepšení.

Respondent R1 první den vnímal jako obtížné si zapamatovat všechny děti. Což při velkém počtu dětí je zcela pochopitelné. Vzhledem k nezkušenosti s dětmi z dětského domova nevěděl, jak k nim přistupovat, v tomto případě byl benevolentnější než u ostatních dětí. V případě dalšího limitu, který se projevil během noční hry, sám poznamenal: „*Moje lekačí schopnosti se*

*ukázaly být slabými, ale druhý vedoucí to vynahradil klukům a zakřičel na ně pořádně.“* Při hraní scény měl obavy, aby udržel své emoce na uzdě a zda se dokáže vžít do dané role. To se mu nakonec povedlo a jeho výkon byl velmi dobrý, jak jsme se již zmínili výše.

Respondent R2 vnímal osobní limity vyplývající z jeho temperamentových vlastností, protože byl spíše introvertní. Takže se spíše nezapojoval do diskusí s ostatními vedoucími a potřeboval delší čas na adaptaci. Dalším limitem, který vnímal, byla potřeba většího soukromí během tábora. Tento jeho limit jsme vnímali a věděli o něm předem, protože se o potřebě soukromí zmínil již v rozhovorech před táborem. Snažili jsme se respondentovi vyjít vstříc v tomto směru, i když to bylo obtížné pro všechny strany. Dále velmi podceňoval svoji kreativitu při vytváření her a programu. Což je ovšem limit, který se dá překonat díky zkušenostem. Posledním limitem, který respondent vnímal, bylo neodhadnutí trestu a raději tuto záležitost přenechal starším vedoucím., s čímž se nám svěřil: *„Ještě nějak neumím posoudit, jaký trest je přiměřený a takhle, takže jsem čekala na druhého vedoucího, abych mu to řeka a aby jim dal nějaký trest.“* I tento limit se dá pokořit díky zkušenosti.

Respondent R3 projevoval celkově nízkou sebedůvěru a byl více sebevztažný, což vychází z jeho osobnostních vlastností. Ze začátku tábora byl příliš kamarádský s dětmi, což se negativně odrazilo během tábora, protože jej starší děti příliš nerespektovaly. Osobním limitem také vnímal fakt, že není zvyklý celý den pracovat a držet pozornost. Tento limit okomentoval takto: *„...protože jsem ze svého normálního, povalečského života přešel do prostředí, kde v sedm ráno vstanu a něco dělám, kromě dvou hodin odpoledne, prostě celý den jsem na nohou, A je to celkem dost nezvyk.“* Ovšem tento limit z naší strany nebyl vnímán, protože respondent byl schopen se celý den věnovat dětem.

Fyzická únava byla u všech respondentů střední. Nabídli jsme jim možnost si odpočinout, kterou využili respondenti R2 a R3. Tato únava nebyla u žádného vedoucího natolik vysoká, aby musel být uvolněn z programu.

Psychická únava se nejvíce projevila u respondenta R2, kterého jsme museli vyřadit z programu, aby si odpočinul a načerpal sílu. U ostatních vedoucích se také projevovала psychická únava, ale ne natolik, aby museli být vyřazeni z programu. V těchto případech bychom měli začínající vedoucí upozornit na nutnost psychohygieny během tábora.

Každý vedoucí zná své limity či je při práci s dětmi objevil. Nicméně tyto limity lze pokořit pomocí zkušeností a osobního rozvoje. Důležitým aspektem v tomto případě je vnitřní motivace začínajícího vedoucího. On sám musí chtít tyto limity pokořit. Nejen vnitřní motivace, ale i

zvolení vhodného přístupu záleží na individuálních charakterových a temperamentových vlastnostech začínajícího vedoucího. Proto bychom se měli při práci se začínajícím vedoucím zaměřit i na tyto vlastnosti a brát je v potaz. Tato problematika je přiblížena v kapitole Metodika práce s konkrétní skupinou.

## 2. Metodika práce s konkrétní skupinou

Než začneme pracovat se začínajícím vedoucím, měli bychom zjistit, za jakým účelem se chce tábora účastnit jako vedoucí. Jaká je jeho motivace. Od toho se odvíjí i naše práce s ním. Pokud se chce začínající vedoucí zúčastnit tábora z toho důvodu, že si chce vydělat peníze, práce s ním bude složitější než s tím, kdo chce jet na tábor, aby si jej zkusil “z druhé strany“ a ne pouze jako účastník. I když z praxe víme, že na tábory člověk jezdí z lásky k dětem, nikoli za záměrem si vydělat peníze. Práce se začínajícím vedoucím bude jiná i v případě, že začínající vedoucí chce studovat pedagogickou školu. V tomto případě bychom mu měli předat i více teorie z oblasti pedagogiky.

Důležitým zjištěním, které nám pomůže při práci se začínajícím vedoucím, jsou jeho vlastnosti, především temperamentové. Měli bychom zvolit jiný přístup k introvertovi, jiný k extrovertovi. Neměli bychom ani opomíjet, jestli je člověk cholerik, melancholik, flegmatik nebo sangvinik.

Po zjištění motivace a vlastností musíme i my, jako hlavní vedoucí vědět, jak k začínajícímu vedoucímu přistupovat. Nejvhodnější se ukázaly metody mentoringu, které jsou popsány níže. Nedílnou součástí je také zařazení zpětné vazby, která nemusí být pouze směrem od hlavního vedoucího k začínajícímu vedoucímu, ale měla by fungovat i opačně, aby hlavní vedoucí věděl, zda zvolil správný přístup k vedení začínajícího vedoucího.

Jak uvádíme v předchozím textu, je důležité zjistit vlastnosti vedoucího. Důležité je také vědět, jakými kompetencemi by měl vedoucí disponovat.

### 2.1 Vlastnosti a kompetence začínajícího vedoucího

Spousta (1994, s. 128-132) se zabývá osobnostní pedagoga volné času. Proces, ve kterém se osobnost pedagoga volného času utváří, v našem případě vedoucího, je ovlivněn několika faktory. Mezi nejdůležitější faktory dle autora patří dědičné predispozice, kam řadí „*pedagogické nadání, schopnosti empatické, pozitivní vztah a láska k dětem... pomáhat jim, ale též touha po sebevzdělání, sebevýchově a seberealizaci.*“ (Spousta in Spousta, 1994, s. 130) Člověk, který jede na tábor jako vedoucí, by měl mít pozitivní vztah k dětem. Což je první kompetence, kterou by měl vedoucí disponovat. Dále by měl být empatický, protože empatie je potřeba při jakékoli práci s lidmi. Ovšem touha po sebevzdělání a seberealizaci nemusí být vždy u začínajícího vedoucího samozřejmostí. V této situaci by měl hlavní vedoucí motivovat začínajícího vedoucího, aby měl zájem o sebevzdělání a samozřejmě o pomoc od ostatních vedoucích.

Začínající vedoucí by měl disponovat dobrými komunikačními dovednostmi, měl by se umět vyjadřovat spisovně, jasně, zřetelně a dobře artikulovat. „*Komunikace má být upřímná, konkrétní a aktuální*“ (Pelánek, 2013, s. 32) Důležité při komunikaci je také umění naslouchat. Měli bychom vnímat každé slovo, který druhý říká a zamyslet se nad ním. Nikoli přemýšlet, co odpovíme během toho, co druhý mluví. Pelánek (2013) se shoduje se Spoustou (1994), že by měl být vedoucí empatický vůči ostatním lidem, převážně vůči dětem a jejich problémům. Při vysvětlování her by měl vedoucí říkat pravidla srozumitelně, nahlas, směrem k dětem. Je důležité, aby vedoucí během vysvětlování pravidel neprozradil něco, na co mají děti přijít během hry. V případě složitějších pravidel je vhodné shrnout základní pravidla v pár bodech. (Pelánek, 2013, s. 98-99) I autor Hájek (2004) uvádí, že pravidla musíme „*vysvětlit jasně a srozumitelně, od jednoduchých ke složitějším.*“ (Hájek, 2004, s. 44) Proto je důležité, aby byl začínající vedoucí systematický a uměl odpovědět na případné dotazy k pravidlům. K tomu, aby byl projev ucelený a přehledný, je vhodné zdržet se tzv. výplňových slov (vlastně, opakování stejného slova apod.), jak ukazuje praxe.

Spousta (1994) také uvádí, že požadavky na osobnost pedagoga (vedoucího) vůči účastníkům tábora záleží na věku účastníků. Pro menší děti je důležité, aby pedagog uměl vytvořit příjemnou atmosféru v rámci jejich aktivit. Se zvyšujícím věkem účastníků narůstají i nároky na pedagoga. Starší děti jsou více kritické vůči pedagogovi, ale o to víc ocení jeho pozitivní osobnostní vlastnosti a jeho charakter. Pedagog u starších dětí by měl být pravdomluvný, čestný, upřímný, měl by mít smysl pro fair play a spravedlnost. (Spousta in Spousta, 1994, s. 135) Protože jak vyplývá z textu, jsou starší děti náročnější na osobnost pedagoga, měl by začínající vedoucí dostat na starosti spíše mladší děti. Nejen kvůli tomu, že jsou méně náročné na osobnost pedagoga, ale také proto, že začínající pedagog se nachází v nové situaci, která pro něj není zcela komfortní. A tím, že mladší děti nemají takové nároky na jeho osobnost a mít u nich přirozenou autoritu, je jednodušší než u starších, měl by začínající vedoucí začít právě u nich. Samozřejmě i z toho hlediska, že začínajícímu vedoucímu bývá čerstvě osmnáct let, takže by si byl věkově velmi blízko starším dětem. Takže možnost, že by jej nerespektovaly jako vedoucího, je značně vysoká.

Spousta (1994, s. 131) také uvádí, že záleží na temperamentových vlastnostech vedoucího. Je podstatné, zda je člověk introvert či extravert. Tuto typologii jako první uvedl C. G. Jung. Introvertem nazýváme člověka, který má svůj vnitřní svět a je na něj více zaměřen, díky čemuž má bohatou fantazii a představivost. Vnější svět ho spíše zatěžuje a je vůči němu a lidem spíše uzavřený, nepřístupný a nespolečenský. Lidem příliš nedůvěřuje, má mnoho zábran. Ve

společnosti se neprojevuje, bývá váhavý a nesvěřuje se ostatním. Jeho projevy jsou hůře čitelné. (Plevová, Petrová, 2018, s. 72)

Extravert je oproti tomu společensky velmi otevřený, nerad bývá sám a je zaměřen na okolní svět a lidi. Má rád změnu a vzrušení, je činorodý a přístupný ostatním lidem. Má tendenci k sebeprosazování, záleží mu na názoru ostatních lidí, myslí a jedná ve vztahu k vnějšímu okolí. Bývá prakticky založený a snadno se adaptuje ve společnosti a na nové situace. (Plevová, Petrová, 2018, s. 72)

Z toho plyne, že práce s introvertem bude pro nás složitější a budeme muset správně volit svá slova tak, aby jej neranila a abychom mu práci příliš neznepríjemnili. Měli bychom si získat jeho důvěru, aby se nebál zeptat na cokoli, co jej napadne. Měl by mít také pocit bezpečí, aby věděl, že si vždy může přijít pro radu. I jeho vystupování před dětmi bude váhavější, proto bychom se s ním měli domluvit, zda chce uvádět hry. Pokud ano, měli bychom počkat na čas, až bude on sám připravený.

Další rozdělení temperamentových vlastností, kterým bychom se měli zabývat vzhledem k práci se začínajícím vedoucím, je rozdělení dle starých Řeků Hippokrata a Galenose. Ti věřili, že temperament člověka je dán převahou jedné ze čtyř tekutin v těle. Žluč (cholé), černá žluč (melancholé), krev (sanguis) a hlen (flegma). Odtud pochází označení choleric, melancholik, sangvinik a flegmatik. (Plevová, Petrová, 2018, s. 72) Toto rozdělení se natolik vžilo, že i laická veřejnost tyto pojmy zná a je schopná je charakterizovat.

*Choleric je „netrpělivý člověk, který je vznětlivý a neustále chce něco nového. V hádkách je tento typ velmi pohotový, rozhodný a tvrdohlavý. Dovede sice jednat rychle a rozhodně, ale pracuje názorově a nesoustavně. Jeho mimika je velmi výrazná a má náhlé změny nálad. Dráždí jej nedostatky.“* (Smékal, 2002, s. 202)

*Melancholik je „rozpačitý v novém prostředí a dělá mu problém navázat kontakt s novými lidmi. Uzavírá se sám do sebe, neúspěch je pro něj deprimující. Je citlivý, především na pochvalu či výtku, mluví potichu a je málo aktivní. Spoléhá na pomoc okolí a je snadno zranitelný.“* (Smékal, 2002, s. 201)

*Pod pojmem sangvinik si představíme člověka, který „je veselý, energický a optimistický. Rychle se adaptuje na nové situace a přizpůsobuje se okolnostem. Tento typ má tendenci se přeceňovat. Přes neúspěch nebo nepříjemnost se rychle přenesse. Mluví rychle, jasně, zřetelně, jeho mluva je doprovázena živými gesty. Je to pracovitý typ, který se rychle vžije do nové práce. Nemá rád jednotvárnost a rychle ztrácí zapálení, pokud jej práce přestane bavit.“* (Smékal, 2002, s. 201)

Jako flegmatik bývá označován člověk, který je „*klidný a potřebuje stálost nejen v práci, ale i v osobním životě. Je uvážlivý, dobrosrdečný a práci, kterou začal, dotáhne do konce. V nové situaci se příliš nepřizpůsobí, ale je vytrvalý, i když někdy těžkopádný. Na pochvalách nebo výtkách mu příliš nezáleží, ale je upřímný. Bývá pomalý, ale oproti cholerikovi má výdrž a neplytvá svými silami nadarmo.*“ (Smékal, 2002, s. 202)

Po shrnutí jednotlivých typů temperamentu je jasné, že ke každému z nich bychom měli zvolit jiný přístup. Nelze to kategorizovat tak, že u melancholika bychom měli být empatičtí, a především vyzdvihnout to, co udělal správně. Flegmatikovi můžeme říct výtku přímo, bez dalších okolků. U sangvinika bychom měli dbát na to, aby nepřišel o svůj zápal pro věc, ale někdy je potřeba jej mírnit v aktivitách. Cholerika musíme mírnit v případech, že se naštve. Takto to nelze shrnout, protože každý člověk je individuum, ke kterému si musíme najít cestu, jak s ním pracovat. Tyto temperamentové vlastnosti nám mohou pouze pomoci při práci s ním.

Kromě výše zmíněných vlastností a jejich rozdělení jsou důležité i povahové rysy, které by měl vedoucí mít. Autorka Holoušová (1996) tyto základní povahové rysy vedoucího shrnuje. Tyto „*pedagogické kladné povahy jsou charakterizovány:*

- *Optimistickým, radostným, tvořivým přístupem k životu a k lidem,*
- *Širokým zájmem o společenské, politické a kulturní dění,*
- *Mají kladný, plný pochopení poměr k jiným.*“ (Holoušová, 1996, s. 172)

Výše uvedené povahové rysy nejsou podmíněny zkušenostmi s dětmi, takže by nimi měl disponovat i začínající vedoucí. Samozřejmě s těmito rysy souvisí i typologie člověka. Extrovert bude mít širší zájem o společenské dění než introvert. Sangvinik bude mít více optimistický přístup k životu než melancholik. Což ale neznamená, že vedoucí, který je introvert, bude horší vedoucí než extrovert.

Po objasnění důležitosti zjištění vlastností a kompetencí začínajícího vedoucího se zaměříme na prvky mentoringu, které bychom měli při práci se začínajícím vedoucím používat. V případě zařazení prvků mentoringu zvyšujeme pravděpodobnost, že naše práce bude úspěšná.

## 2.2 Prvky mentoringu

Proč jsme zvolili mentoring a ne koučování? Dle autorů Petrášová, Prausová a Štěpánek (2014, s. 47-48) mentor předává znalosti, je zkušenější v daném odvětví a přináší svůj pohled na danou věc. Oproti tomu kouč nemusí být odborníkem v dané oblasti, nechává prostor klientovi, umožňuje, aby se klient na danou věc podíval z více úhlů, ale nevstupuje se svým osobním



pohledem na věc a vede klienta k uvědomí svých znalostí nebo uvědomění potřeby si znalosti doplnit. „*Mentoring se využívá velmi často při předávání zkušeností a znalostí.*“ (Petrášová, Prausová a Štěpánek, 2014, s. 48). V knize autorů Lacina, Rozmahel a Kominácká (2016, s. 15-16) se uvádí, že mentor není jen zkušený rádce v dané oblasti, ale zároveň i přítel po boku, který mentorovanému poradí v různých případech, pomůže mu v profesní i osobní oblasti. Souhlasí s autory Petrášková, Prausová a Štěpánek (2014), že mentor má osobní zkušenosti v dané oblasti, ve které mentoruje začínajícího kolegu, oproti kouči. Což je jedna z důležitých částí, které mentoring a koučink oddělují. Dále vidíme rozdíl mezi mentoringem a koučinkem v tom, že kouč časově naplánuje svoji práci s klientem dle domluvy a tento časový plán musí dodržet. Oproti tomu mentor žádný časový plán mít nemusí, tudíž nemusí spěchat a spolupráce mezi mentorem a mentorovaným je nenásilná a má přirozený vývoj. V mentoringu nemusíme dbát na pravidelné schůzky, schůzky vyplývají z potřeb mentorovaného oproti koučinku. Ovšem nelze zobecnit, že mentoring je lepší nebo horší než koučink. Vždy záleží na dané situaci. (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2016, s. 22 – 23) Protože se začínajícím vedoucím pracuje služebně starší vedoucí, aby mu mohl poskytnout rady, předat své zkušenosti a v případě potřeby mu podal pomocnou ruku, zvolili jsme mentoring, který se v těchto případech využívá více. I autoři Lacina, Rozmahel, Kominácká, (2016, s. 23) se shodují, že v případě uvádění nového učitele je mentoring lepší volbou než koučování.

Vztah mezi mentorovaným a mentorem by měl být kolegiální, v ideálním případě přátelský. Mentoring není pouze o tom, abychom zaučili někoho nového, ale o tom, že se oba dva účastníci navzájem od sebe učí a můžou si navzájem poskytnou kolegiální podporu. Proto je velmi důležitá zpětná vazba, která by měla být oboustranná (viz kapitola 2.3). Během času se mohou role mentorovaného a mentora i prohodit. Jejich společným cílem je zjistit příčiny problémových situací a tyto příčiny eliminovat. Také se snažíme předcházet problémovým situacím pomocí uměle vytvořených problémů, které by měl mentorovaný v ideálním případě řešit sám. Cílem mentora v našem případě je „*usnadnit a zefektivnit proces adaptace a orientace učitele v nových podmínkách a přispět k tomu, aby neztratil motivaci a nadšení.*“ (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2016, s. 35) Stejný cíl máme i v případě začínajícího vedoucího na dětských táborech, i když na adaptaci a orientaci v nových podmínkách máme podstatně méně času než učitel.

V mentoringu bychom se měli držet tří, zdánlivě jednoduchých, bodů. Prvním bodem je „*identifikace skutečného problému a jeho příčiny*“ (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2016, s. 61). Takže bychom s mentorovaným měli přijít na to, co mu dělá problém nebo co on vidí jako

problém, a v čem má tento problém kořeny. V této fázi je důležitá důvěra a vzájemné porozumění. Mentorovaný by měl říct všechny okolnosti problémové situace, aby mentorovaný byl schopný identifikovat, z čeho problém vychází. Zde používáme techniky aktivního naslouchání, jako je parafráze, povzbuzování, využívání cílených otázek a reflektování. Tyto techniky slouží k větší otevřenosti a sdílnosti mentorovaného. (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2016, s. 63-65) U začínajících vedoucích vnímáme na začátku spíše potenciální problémové situace, které se snažíme řešit teoreticky.

Dalším bodem je „*změnit způsob nahlížení a vnímání problému mentorovaného tak, aby získal nový pohled na věc.*“ (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2016, s. 61) Zde je úkolem mentora ukázat mentorovanému skutečnou podstatu problému a přimět ho k jinému, širšímu pohledu na věc. Mentorovaný by v této fázi, za pomoci mentora, měl vnímat problém v širším pojetí a měl by připustit nové okolnosti a skutečnosti problému. Díky tomuto novému pohledu může mentorovaný přijít na nová řešení, která jej dosud nenapadla. Mentor používá stejné metody, jako ve fázi první, ale dominuje zpochybnění. Cílené otázky a další techniky používá mentor, protože se snaží zpochybnit dosavadní postoj mentorovaného a jeho pohled na věc. Mentorovaný by si měl uvědomit skutečnosti, které před tím neviděl a měl by je akceptovat jako neměnný fakt. Díky tomuto uvědomění může mentorovaný změnit svůj pohled na věc a ve spolupráci s mentorem přijít na cíl, který povede k řešení problému. Cíl, ke kterému společně dospějí, by měl být v souladu s metodou SMART. Což znamená, že cíl je specifický, měřitelný, akceptovatelný, realistický a termínovaný. Cílem druhé fáze tedy je, aby mentorovaný přijal nové skutečnosti vnitřně a zaujal k problému nový postoj. Na základě toho mohou společně najít cíl a nová řešení. Cíl by měl být určen převážně mentorovaným, mentor by jej měl pouze usměrnit a dohlédnout na dodržování metody SMART. (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2016, s. 67-71) S definicí cíle souhlasí i autoři Petrášková, Prausová a Štěpánek (2014, s. 87).

Poslední fázi je „*pomoci mu, aby problém vyřešil.*“ (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2016, s. 61) Již jsme specifikovali problém, mentorovaný bere v potaz všechny skutečnosti problému, společně jsme určili cíl a přišli na nová řešení. Nyní jsme ve fázi, během které se cíl naplňuje. Pro tuto fázi nelze obecně definovat metody a techniky, které by měl mentor použít. Měli bychom ale uplatnit pozitivní motivaci, ale v případě nesplnění cíle je zapotřebí i konstruktivní zpětná vazba (viz kapitola 2.3). Je vhodné, když na konci třetí fáze s mentorovaným diskutujeme o dalších možnostech řešení problému a povzbuzujeme ho k novým pokusům. Zpětná vazba je také důležitá, abychom věděli, zda byl náš přístup k mentorovanému vhodný a efektivní. (Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2016, s. 71-72)

Další pohled na mentoring a jeho styly uvádí autoři Petrášková, Prausová a Štěpánek (2014, s. 50). Nalezneme zde dva styly mentorování. První je autoritativní styl, který má tři kategorie. Příkazový styl, při kterém „mentor přímo řídí učně předáváním svých rad, názorů a pohledů na situace. Dává rady a poučení. Říká, jak se má chovat, co má udělat.“ (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 50). Posléze informativní styl, při kterém mentor napomáhá lepšímu porozumění situace, nechá mentorovaného, aby sám našel řešení a viděl situaci v novém světle. Mentor názory a zkušenosti pouze poskytuje, vysvětluje principy a základy. Poslední úrovní je konfrontační styl, během něhož mentor provokuje přemýšlení mentorovaného tím, že pozitivně napadá určité jeho jednání a postupy, a tím se snaží dosáhnout toho, aby si uvědomil svůj přístup a jednání. „Pomáhá mentorovanému, aby se vyvaroval opakování chyb a říká, co ho dle něj svazuje.“ (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 50)

Dalším stylem je facilitativní styl, do něhož autoři řadí katarzní styl komunikace. V tomto případě mentor pomáhá vyjádřit pocity a strachy mentorovaného a poskytuje mu soucit. Katalytický styl se zaměřuje na generování nových možností a řešení, mentor pokládá otázky, které vyvolávají nové myšlenky a mentorovanému naslouchá. Poslední styl je podporující styl komunikace. Mentor oceňuje učně, chválí jej za jeho práci a ukazuje mu podporu. (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 51)

V rámci mentoringu můžeme využít oba styly, ale jeden z nich bude vždy převažovat. Volba stylu závisí na mentorovi, mentorovaném i na situaci.

Cílem mentoringu je dle autorů Petráškové, Prausové a Štěpánka (2014, s. 31 - 32) nechat mentorovanému co největší prostor při hledání řešení, podporovat jej a v co největší možné míře jej rozvíjet v oblasti uvědomění si sebe sama, samostatnosti a zodpovědnosti. Mentor by měl mentorovaného provádět situacemi, ve kterých získá zkušenosti, sílu a odvahu. Z toho důvodu by vztah mezi mentorem a mentorovaným měl být bezpečný, podporující, důvěrný a respektující. Uvádí, stejně jako předešlí autoři, že důležité je v mentorování aktivní naslouchání, ale dodávají, že mentor ujednocuje podněty a myšlenky mentorovaného, na kterých společně staví. Ovšem rozdělení fází mentoringu je u těchto autorů odlišné. (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 67)

V první fázi by se měl mentor připravit. Mělo by být jasné, jak dlouho bude s mentorovaným pracovat, připravuje si témata, která jsou dle něj pro mentorovaného stěžejní. Mentorovaný posléze ve třetí fázi z témat vybere ta, která on sám vnímá jako důležitá. Ovšem

může se stát, že mentorovaný přijde sám s tématy nebo témata vyvstanou během spolupráce. (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 79-81)

Ve druhé fázi, která se nazývá ladění, dochází k osobnímu kontaktu s mentorovaným. Vytváří se důvěrné prostředí mezi mentorem a mentorovaným, mentor aktivně naslouchá mentorovanému. Během prvního setkání mentor zkoumá podmínky pro spolupráci, poznává mentorovaného a jeho temperamentové vlastnosti. Vnímá, co je pro mentorovaného důležité. Tato fáze by měla být na začátku každého setkání s tím rozdílem, že v případě opakovaných schůzek zjišťujeme, čeho mentorovaný dosáhl, jaké z toho má pocity a co se nového naučil. (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 82-84)

Nabídka témat je třetí fáze, během které mentor nabízí možná témata k řešení, čemu se věnovat a co je dobré řešit. Tato témata volí s ohledem na práci mentorovaného, na to, co se již naučil a v čem je vhodné, aby se rozvíjel. Tato fáze přímo navazuje na fázi ladění. Po vybrání tématu jej společně rozvíjí a pracují na nalezení všech možností, které by mohly být pro mentorovaného užitečné. (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 87)

Po určení tématu navazuje určení cíle dle metody SMART, jak je uvedeno výše. V této fázi se shodují s autory Lacina, Rozmahel, Kominácká, (2016, s. 67-71)

Pátá fáze je nazvaná vaření, při které mentorovaný objevuje možné způsoby, jak cíle dosáhnout. Mentor se snaží, aby si mentorovaný uvědomil všechny své silné stránky a aby věci viděl v širších souvislostech. Snaží se rozvíjet jeho přemýšlení a pracuje s informacemi, které získal z předchozích sezení. Kromě „otázek, příběhů a příkladů nabízí různé kreativní přístupy“ (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 90), které by mentorovanému mohly pomoci naplnit cíl. Ovšem všechny nápady by měly vycházet ze strany mentorovaného. (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 90)

Fáze akce umožní mentorovanému vybrat si akci, která jej posune k požadovanému cíli. Mentor jej směřuje k tomu, aby kroky během akce byly jasné a konkrétní a aby byla akce reálná a zajímavá. Snaží se mentorovaného navést na akci, při které převede „získané znalosti, zkušenosti a uvědomění do praxe.“ (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 91) Mentorovaný by měl vědět, co od mentora nyní potřebuje, aby spolupráce byla maximálně efektivní. (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014s. 91)

Další fází je vyhodnocení. Zda bylo cíle naplněno, co mentorovaný „objevil, na co sám přišel, uvědomil a ujasnil si svoji vlastní práci.“ (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 92) V této fázi používá mentor zpětnou vazbu (viz kapitola 2.3), díky které účastníci mentoringu zhodnotí svoji společnou práci, která může sloužit jako „hnací motor pro mentorovaného a dodává mu energii pro další práci.“ (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 92)

V publikaci jsou uvedené další dvě fáze. Ve fázi „*Co přístě?*“ (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 94) se připravují mentor i mentorovaný pomocí spolupráce na další setkání na základě dosáhnutého cíle. Mentor v této fázi pomáhá mentorovanému vidět souvislosti a komplexnost témat. V poslední fázi, která je nazývána jako „*jiskra na cestu, mentor oceňuje práci učně a učně samotného.*“ (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 95) Chvála je důležitá, protože se jedná o jeden z motivačních faktorů, proč pokračovat. Mimo jiné díky pochvale mentorovaný získává větší sebedůvěru a sebejistotu. (Petrášková, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 94-95)

Chceme-li mentoring použít při práci se začínajícím vedoucím, měli bychom se zaměřit na vytvoření důvěrného a bezpečného prostředí mezi mentorem a mentorovaným. Sociální klima by mělo být přátelské a měli bychom s mentorovaným jednat jako s rovnocenným partnerem. Naším cílem je, aby mentorovaný přišel na řešení problémové či krizové situace sám. Můžeme mu podat pomocnou ruku, navést jej, ať vidí situaci z více pohledů a uvádět příklady z praxe, ale mentorovaný by měl mít prostor, aby si na situaci udělal vlastní názor. Během procesu mentoringu bychom měli využívat aktivní naslouchání a zpětnou vazbu, kterou se budeme zabývat v nadcházející kapitole.

## 2.3 Zpětná vazba

Nedílnou součástí mentoringu je zpětná vazba. Při práci se začínajícím vedoucím je zpětná vazba velmi důležitá, protože zpětnou vazbou dostává začínající vedoucí informaci, zda pracuje dobře a kde je prostor ke zlepšení. Ovšem z praxe je známo, že zpětná vazba je důležitá i směrem ke zkušeným vedoucím, a i směrem od vedoucích k hlavnímu vedoucímu. Protože každý z nás by se měl snažit ve své práci zlepšovat, ať už je na pozici oddílového vedoucího či hlavního vedoucího. A jediný, kdo nám může říct, v jakých situacích máme ještě prostor ke zlepšení, je tým, který je s námi na táboře.

V odborných publikacích se uvádí dva typy zpětné vazby. Zpětná vazba, která probíhá přirozeně v mezilidských vztazích, a cílená zpětná vazba. Cílená zpětná vazba je vyvolávaná záměrně, většinou někým zvenčí. „*Zpětnovazební informace se pak týkají konkrétních situací nebo osob, jsou otevřené a jasně srozumitelné.*“ (Reitmayerová, Broumová, 2012, s. 11) Což znamená, že účastníci popisují své prožitky a situace, ve kterých se ocitli. Díky těmto zkušenostem si lépe uvědomí, co mohou vylepšit z hlediska spolupráce s kolegy, práce s ostatními lidmi apod. V některých situacích můžeme cílenou zpětnou vazbu použít pro navození umělých situací za účelem navození prožitků. Pomocí těchto situací si můžou

účastníci uvědomit či zformulovat novou zkušenost, kterou si mohou přenést do budoucna a na základě toho vytvořit plán dalšího rozvoje. Cílená zpětná vazba pomáhá nejen uvědomit si zpětnovazební informace, ale také je „*zpracovat a aplikovat na své chování v budoucích, typově podobných případech.*“ (Reitmayerová, Broumová, 2012, s. 13) Samozřejmě ne ve všech případech musí dojít k plánu dalšího rozvoje. Aby byla cílená zpětná vazba úspěšná, měl by v ideálním případě účastník porozumět dané problematice sám na základě vlastních zkušeností. K řešení problému by měl také dojít vlastní cestou. Proto musí být vedení cílené zpětné vazby empatickou a jemnou záležitostí, při které se rozvíjí všichni zúčastnění včetně vedoucího zpětné vazby. (Reitmayerová, Broumová, 2012, s. 11-13)

Před zahájení cílené zpětné vazby bychom se měli zamyslet, na co by měl účastník přijít během cílené zpětné vazby, jaký je náš cíl. Jsou ale situace, při kterých nevíme, jak bude skupina reagovat, takže cíl stanovíme až v průběhu, kdy zjistíme, „*jaké prvky chování mohou být pro skupinu důležité.*“ (Reitmayerová, Broumová, 2012, s. 41) Existuje také možnost, že se na cíli podílí sami účastníci. Tato možnost umožňuje hlubší zapojení všech zúčastněných do procesu cílené zpětné vazby a tím pádem je přenášena i větší zodpovědnost při diskusi či rozhovoru. (Reitmayerová, Broumová, 2012, s. 41-42)

Důležitá část, která provází veškerou zpětnou vazbu, ať už cílenou nebo ne, jsou otázky. Buď používáme uzavřené otázky, na které účastníci odpovídají pouze ano/ne, nebo používáme otevřené otázky, při kterých musí účastníci svoje odpovědi rozvinout. Což znamená, že odpověď musí účastník sám vytvořit. Volba typu otázek by měla záležet na tom, jak se skupina zná dlouho. Uzavřené otázky dodávají odpovídajícím větší pocit bezpečí, otevřené otázky jsou vhodnější u skupin, které se znají a umí si naslouchat. Existuje třetí možnost, kterou jsou doplňující otázky. Doplňujícími otázkami můžeme buď rozvinout uzavřenou otázku, nebo vágní odpověď na otevřenou otázku. V rámci otázek má vedoucí možnost říct svůj názor či okomentovat fungování skupiny či jednotlivce v předchozí aktivitě, na základě pozorování. Je důležité, aby vedoucí pokládal také ujišťující otázky buď, aby se ujistil, že danému jevu rozumí a chápe jej tak, jak jej chápou účastníci, nebo aby prohloubil diskusi. (Reitmayerová, Broumová, 2012, s. 56-57)

Dalším důležitým aspektem při cílené zpětné vazbě je technika čtyř P. Tato technika se využívá především z toho důvodu, aby si účastníci odnesli co nejvíce zkušeností. Jako první se ptáme na průběh. Tato otázka slouží k rekapitulaci toho, co se stalo. Jedná se o prostý popis aktivity. Pocity, na které se ptáme jako další, jsou zaměřené na emoce a dojmy, které mají

účastníci z dané aktivity. Třetím P jsou poznatky. Účastníci hledají souvislosti mezi prožitky. „*Odkrývají zjištění, která z toho plynou.*“ (Reitmayerová, Broumová, 2012, s. 59) Posledním P jsou prožitky, což znamená, že účastníci přemýšlí, jak využijí nabyté zkušenosti v budoucnu, v podobných situacích. Výše zmíněné pořadí otázek se využívá ve více odvětvích pracujících s lidmi. Jedná se o schéma ke zpracování události a vyvození závěrů pro budoucí podobné situace. Dle toho, na co je konkrétně aktivita zaměřena, můžeme některé okruhy otázek vynechat. (Reitmayerová, Broumová, 2012, s. 59-60)

Po skončení cílené zpětné vazby by bylo vhodné udělat zhodnocení, zda jsme naplnili určený cíl, jedná se o „*zhodnocení ve vztahu k účastníkům.*“ (Reitmayerová, Broumová, 2012, s. 64). Další aspekt, který bychom měli zhodnotit, je míra úspěšnosti vedení nás, vedoucího. Jedná se o „*zhodnocení ve vztahu k osobnímu rozvoji*“ (Reitmayerová, Broumová, 2012, s. 64)., které děláme většinou sami, pomocí introspekce. Není ale na škodu, když nás zhodnotí některý z kolegů a řekne nám svůj pohled na naše vedení.

V pedagogickém procesu se používá pojem konstruktivní zpětná vazba. Jak se zmiňuje ve své knize Lacina, Rozmahel a Kominácká (2016, s. 57) cílem konstruktivní zpětné vazby je oboustranné obohacení zúčastněných. Tato zpětná vazba se používá nejčastěji v mentoringu učitelů a následuje po naslechu. Z toho plyne, že jak mentor, tak mentorovaný se snaží „*vyvodit přínosy pro svůj vlastní profesní vývoj.*“ (Lacina, Rozmahel a Kominácká, 2016, s. 57) Místo negativní kritiky by měl mentor popsat určitou situaci a společně s mentorovaným se nad danou situací a lepším řešením zamyslet a posléze nad touto problematikou společně diskutovat. Mentorovaný by měl být aktivní a v ideálním případě by měl vyhodnotit situaci sám a společně s mentorem by měli navrhnout lepší řešení daného problému. Důležité je, aby společný návrh vedl ke konkrétním návrhům pro budoucí situace. Jak autoři uvádí na závěr kapitoly, „*bylo by chybou probrat silné a slabé stránky, pochválit, pokárat a pak se rozejít.*“ (Lacina, Rozmahel a Kominácká, 2016, s. 57)

Zpětná vazba je jedna z nejdůležitějších částí práce se začínajícím vedoucím. Díky zpětné vazbě, která by měla probíhat v klidu a účastník by měl mít čas se zamyslet nad otázkami, si vedoucí uvědomí určité situace, které se během dne odehrály. Kvůli možnosti se v klidu zamyslet, může přijít na lepší řešení, než jsou ta řešení, která použil v danou chvíli on sám či ostatní vedoucí. Zpětná vazba je také jedním ze základních kamenů mentoringu, proto bychom na její důležitost neměli zapomínat. Zpětná vazba na táborech by měla probíhat na několika úrovních, při čemž vnímáme jako nejdůležitější úroveň právě hlavní vedoucí směrem

k začínajícímu vedoucímu. Proto by si na ni hlavní vedoucí měli udělat čas a probrat se začínajícím vedoucím události a řešení uplynulého dne.

V rámci zpětné vazby poukazujeme také na chyby či nedostatky v práci začínajícího vedoucího. Proto je potřeba, aby vedoucí chápal chybu nikoli jako něco negativního, ale jako možnost se zlepšit. Touto problematikou se zabýváme v další kapitole.

## 2.4 Práce s chybou

Každý z nás, i když je zkušený vedoucí, dělá chyby. Chyby neděláme jen my, dospělí, ale také děti. Je to zcela lidský a všude přítomný proces. I přes to je chyba vnímána jako něco špatného, negativního, co se dít nemá. Ovšem jak píše ve své práci Alena Antlová (2022, s.9), chybu je možné vnímat i pozitivně v případě, že ji vnímáme jako možnost, jak se přiblížit k cíli. Ve své práci se Antlová (2022) také zmiňuje o tom, že je důležité, jak chybu vnímá sám učitel (v našem případě hlavní vedoucí). Učitel by měl vnímat chybu jako možnost pro osobní růst. Učitel „*by měl přispívat k vytvoření správného postoje svých žáků či studentů k chybám*“ (Antlová, 2022, s. 61). To vše ale záleží, jak ji vnímá sám učitel. Pokud ji vnímá jako něco špatného, nemůže u dětí pozitivní postoj k chybě rozvíjet. V našem případě by měl hlavní vedoucí vnímat chybu jako něco, díky čemu začínající vedoucílepší svoji práci. Samozřejmě to nesmí být chyba, která ohrozí účastníky tábora ze zdravotního hlediska či by mohla mít dlouhý a velmi negativní dopad na jejich psychiku. Ale sami začínající vedoucí se většinou těmto velmi krizovým situacím vyhýbají, aby neudělali něco, co by mohlo mít vážné následky, jak z praxe víme.

Chyba je definována jako odchylka od normy či od toho, co se očekává. Normy se ve společnosti mění, očekávání mají spíše individuální charakter a záleží, kdo dané očekávání má a kdo jej nastavuje. V našem případě jej nastavuje hlavní vedoucí. Což znamená, že chyba je společností vnímána jako něco špatného. Ovšem i dle starých pořekadel, chybami se člověk učí a chyby jsou důkazem toho, že se člověk snaží. Takže to, že člověk udělá chybu, znamená, že se aspoň o něco pokusil a ví, že se musí zlepšit. Proto bychom měli chybu vnímat jako něco lidského, co může vést ke zlepšení. (Antlová, 2022, s. 17-19)

U začínajících vedoucích nejsou chyby až tak časté, protože krizové situace, které neví, jak řešit, přenechají služebně starším vedoucím. Z praxe je známo, že nejčastější chyby, které dělají začínající vedoucí, jsou, že se bojí zeptat, zda danou věc pochopili správně či zda ji řešili správně. Hlavní vedoucí by měl vytvořit natolik příznivé a přátelské prostředí, že se začínající vedoucí nebude bát zeptat. Další chybou, která se u začínajících vedoucích může vyskytnout, je,



že špatně vysvětlí nebo namotivují hru. Předcházet tomuto jevu můžeme tím, že si začínající vedoucí napíše pravidla heslovitě a než předstoupí před děti, zkusí vysvětlit a namotivovat hru před ostatními vedoucími, bez dětí. V případě, že se tato chyba stane, hlavní vedoucí by měl na tuto chybu upozornit, ale zároveň začínajícímu vedoucímu vysvětlil, že se to stává a ať to nebere tak negativně a jako velkou chybu. Poučí se z toho a příště se na situaci připraví lépe.

### 3. Ověření metodiky v praxi

Před táborem proběhl s respondenty rozhovor, abychom zjistili jejich motivaci účasti na táboře na pozici vedoucího. Před táborem jsme také probrali jejich možné obavy a snažili se společně najít teoretická řešení. První den tábora byli také proškoleni Metodikou Cestovní kanceláře Topinka s.r.o. (2018). Během tábora jsme se každý večer s respondenty sešli, shrnuli si uplynulý den a respondenti nám popsali krizové situace, kterých se přímo účastnili či u nich byli pouze přítomní. Popsali nám jejich subjektivní pohled na krizové situace a společnou debatou jsme se snažili přijít na jiná řešení. Kromě rozhovorů jsme respondentům dávali nejen my, ale i ostatní zkušené vedoucí, rady i během dne, když si to situace vyžadovala. Naším cílem bylo pomoci začínajícím vedoucím při jejich práci za pomoci prvků mentoringu a zpětné vazby.

Abychom zjistili, zda metodika byla úspěšná, zrealizovali jsme s respondenty rozhovor tři měsíce po táboře. Vzhledem k nízkému počtu získaných dat jsme zvolili pro analýzu rozhovorů po táboře metodu rámcové analýzy, která je popsána v další kapitole.

#### 3.1 Rámcová analýza

K ověření metodiky v praxi jsme zvolili techniku rámcové analýzy, „*jejímž cílem je především lepší organizace dat.*” (Hendl, 2016, s. 221). Po shromáždění dat, v našem případě rozhovory tři měsíce po táboře, jsme si pročetli data znovu a během seznámení se s daty jsme určili témata a podtémata, jejichž společným jmenovatelem je tematický rámec výzkumu. Tedy ověření metodiky v praxi. Text procházíme do té doby, než je vytvořen podrobný seznam témat a podtémat. Po vytvoření seznamu pročítáme data znovu a uvažujeme, o čem daná část textu vypovídá a na základě toho označujeme jednotlivé části textu dle seznamu (k jednotlivým částem textu přiřadíme dané téma). Posléze vytvoříme tabulku, v jejímž prvním sloupci jsou uvedena témata (či podtémata) a v prvním řádku jsou uvedeni respondenti. Zda respondenti budou uvedeni v prvním řádku nebo sloupci, si volí výzkumník sám.

Přichází fáze zařazení označených dat do tabulky. Hlavní prvky rozhovorů, které jsme si označili, jsou „*umístěny do tabulek v závislosti na svém označení.*” (Hendl, 2016, s. 222) Je třeba dbát na to, aby se v tabulce nacházel dostatek dat, ale objem těchto dat nesmí být příliš velký, aby byla zachována přehlednost tabulky. Přepsaná data v tabulce by neměla ztratit kontext a originální použití jazyka. Díky tabulce si zorganizujeme přehledně data, která můžeme použít buď pro další analýzu, nebo k porovnání případů mezi sebou, identifikaci zvláštností nebo pravidelností v datech. (Hendl, 2016, s. 221-224)

Protože jsme použili výše zmíněnou metodu, nejdříve jsme pročetli přeepsané rozhovory, určili témata a vytvořili jejich seznam. Pak jsme pročítali rozhovory znovu a pomocí barev jsme přiřadili k jednotlivým částem příslušné téma. Vytvořili jsme tabulku s tématy, do které jsme zapsali jednotlivé odpovědi respondentů.

	Respondenti	R1	R2	R3
Podtémata	Hodnocení tábora s odstupem času	Pozitivní, skvělá zkušenost	Spíše pozitivně, velká zodpovědnost, těžké vymýšlet aktivity, nezvyk	Složitější začátky, ale pak se vše zlepšilo.
	Sebereflexe s odstupem času	Progres v práci s dětmi. Potřeba být trochu tvrdý. Jiné řešení v případě neochoty plnit úkol. Naučil se hodně nových věcí.	O všem informovat HV, mluvení nahlas, snažit se být více komunikativní a kreativnější.	Progres v přístupu k dětem a ve zvýšení hlasu. Špatný start, malá sebejistota před dětmi. Dobrá práce.
	Hodnocení výzkumu respondenty	Díky rozhovorům se více zamyslel nad tábořem. Možnost lepšího řešení pomocí rozhovorů. Namáhavější kvůli programu. Možnost vyzkoušet si aktivity pozitivní.	Nejdříve stres. Vyjádření k průběhu tábora, ujasnění si situací díky rozhovorům. Dobrá příležitost, jak se zlepšit.	Na konci dne vyčerpávající. Díky rozhovorům pohlíží na některé situace jinak.
	Hodnocení mentora	Pozitivní, vše vysvětlila, přátelská, autentická.	Pomoc při psychicky těžších situacích. Upřímný názor a pomoc v mnoha ohledech. Ujetí nervů.	Pomoc či rada přišly v danou situaci během den.
	Hodnocení týmu vedoucích	Tým byl oporou, lidský přístup, přátelská atmosféra	Motivující, tým se věnoval dostatečně	Dobré sžití, funkční, nápomocní.

Tabulka č. 7: Rámcová analýza – Ověření metodiky v praxi (zdroj: vlastní)

Všichni respondenti hodnotí tábor s odstupem času (tři měsíce po táboře) pozitivně. Pro respondenta R1 to byla skvělá zkušenost, „*kerou se pokusím uplatnit v dalších rocích, protože pojedu určitě i další rok s tebou na nerf.*“ Pro respondenta R2 to byla velká zodpovědnost, na kterou nebyl zvyklý. Bylo pro něj také těžké vymýšlet aktivity, což během tábora dělal v omezené míře. Dále se k táboru vyjádřil takto: „*Velký nezvyk pro mě, jako pro introverta, bylo to, že jsem byl dvacet čtyři lomeno sedm obklopený dětmi a ostatními vedoucími.*“ Respondent R3 si je vědom složitějšího začátku, ovšem pak se vše zlepšilo.

Požádali jsme respondenti o sebereflexi s odstupem času. Všichni tři respondenti se shodli, že udělali určitý progres během tábora, především ve zvýšení hlasu při svolávání a dalších situacích, které zvýšení hlasu vyžadovaly.

Respondent R1 viděl svůj největší posun v práci s dětmi. Také si uvědomil, že je potřeba být na děti ze začátku přísnější, jinak nám budou „skákat po hlavě“. Při řešení krizových situací by příště postupoval odlišně při neochotě dětí plnit úkoly. „*Jsem se snažil, co nejvíc tomu dítěti a pak jsem si říkal, že to možná nebylo trochu fér vůči těm ostatním dětem, které dělaly všechno to, co měly.*“ Během tábora se naučil mnoho věcí a rád by absolvoval další tábor.

Snažit se být více kreativnější a komunikativnější si z tábora odnesl respondent R2. Dále si uvědomil, že je potřeba o všem informovat hlavní vedoucí. „*Určitě je pár situací, které bych ted' řešil jinak, určitě bych na příštím táboře říkal všechno, co se mezi dětmi stalo, i kdyby to byla prkotina, hlavní vedoucí...*“

Respondent R3 si byl vědom horšího startu na začátku tábora, zejména malé sebejistoty před dětmi. Progres vnímal v přístupu k dětem: „*... a ted' jsem také schopen si sjednat pořádek, když mám na starost malé děti, konkrétně někdy hlídám sestru a její kamarády.*“ Svoji práci hodnotí dobře.

Dalším prvkem, který nás zajímal, bylo hodnocení výzkumu z pohledu respondentů. Respondent R1 hodnotil pozitivně možnost vyzkoušet si aktivity bez toho, aby jej do nich někdo nutil. Rozhovory pro něj byly náročnější vzhledem k nabitému programu tábora, což bylo vyčerpávající i pro respondenta R3. Respondent R2 nejdříve vnímal výzkum jako stres: „*To, že jsem byl zkoumaná osoba mě sice trochu vystresovalo, ale jsem moc rád, že jsem tuto příležitost dostal...*“ Výzkum vnímal jako příležitost, jak se zlepšit. Všichni respondenti se shodli, že rozhovory jim pomohli v rámci tábora. Během rozhovorů jsme probírali krizové situace a společně se snažili najít lepší řešení těchto situací, což jim pomohlo v tom, že na určité věci nahlíželi jiným způsobem než před tím. Dále se zamysleli více nad táborem a mohli se ke všemu vyjádřit v podobně diskuse, takže žádný názor nebyl špatný. Jak se vyjádřil respondent

R3: „*Mně to pomohlo shrnout si ten tábor, a především pohlížet na některé věci nebo situace jinak, díky otázkám ve výzkumu.*“

Klíčové v rámci výzkumu byl také mentor. Protože dle přístupu mentora je práce se začínajícím vedoucím buď úspěšná, nebo neúspěšná. Začínající vedoucí se také na základě přístupu mentora rozhoduje, zda chce absolvovat další tábor, či nikoli. Respondenti hodnotili mentora pozitivně. Respondent R1 pozitivně hodnotil přátelský přístup, to, že „*jsi nás přijala s otevřenou náručí*“ a autentičnost mentora. Vše mu bylo mentorem vysvětleno a věděl, co a jak.

Respondent R2 byl vděčný, že: „*pomohla jsi mi zvládnout pro mě psychicky těžší situace.*“ Vnímá pozitivně i to, že mentor vždy řekl zcela upřímně a otevřeně svůj názor, ale akceptoval i názor začínajícího vedoucího. Mentor byl oporou a pomohl v mnoha situacích. Jak se zmínil při rozhovoru s mentorem: „*občas ti dojde trpělivost, ale to je na tábore s dětmi běžná věc.*“

Na začátku odpovědi na tuto otázku odpověděl respondent R3: „*Už jen to, že byla ochotná s námi večer dělat rozhovory, je úctyhodné, vzhledem k tomu, co všechno musí hlavní vedoucí obstarat.*“ Během problémů přišla rada či pomoc během dané situace přes den a mentor nečekal až na večerní rozhovor. Což hodnotí pozitivně respondent R3.

Důležitý je také tým vedoucích. Proto nás zajímalo, jak tým vedoucích hodnotili sami respondenti. Respondent R1 ocenil lidský přístup a přátelskou atmosféru v týmu. Nejlépe hodnocení týmu vystihuje citace: „*Mně se pracovalo úplně skvěle. Byl to výborný tým. A pracovalo se mi fakt dobře. Že jsme vždycky večer měli ty rychlé porady, kde se probralo, co a jak a bylo to fakt takové... lidský přístup od vás zkušenějších, vždycky jsme věděli, co a jak, nebyli jsme na vodě, že bychom nevěděli, co a jak řešit.*“

Respondent R2 hodnotil tým také pozitivně, byl pro něj motivující. Tým také nenechal nic pouze na něm a dostatečně se mu věnoval. Pozitivně hodnotil nejen tým vedoucích, se kterými pracoval, ale i vedoucí z jiných táborů. „*Dokonce se mi dostalo podpory od vedoucích z jiných oddílů.*“

„*S kolektivem vedoucích jsme se překvapivě dobře sžili, možná díky drsným podmínkám dětského prostředí, ale spíš díky tvému vedení a Ondry, kteří jste se starali dobře nejen o děti, ale také o funkčnost společenstva vedoucích.*“ Takto hodnotí tým vedoucích respondent R3. Zmínil se, že tým mu byl nápomocný, především první den.

Tyto rozhovory pro nás byly stěžejní v této diplomové práci. Analýzou dat jsme se přesvědčili, že námi zvolené postupy mentoringu a užití zpětné vazby byly vhodně použity. Jak

z rozhovorů vyplývá, důležitý je také přístup celého týmu, nikoli jen hlavní vedoucí, k začínajícímu vedoucímu. Důležitým faktorem je také osobnost mentora a jeho práce, kterou by měl začínající zhodnotit. Podrobnější závěry z výzkumu jsou uvedeny v následující podkapitole.

### 3.2 Výzkumné závěry

Dle analýzy dat rozhovorů tři měsíce po táboře můžeme říct, že při práci se začínajícím vedoucím je vhodné zařadit prvky mentoringu, především aktivní naslouchání, zpětnou vazbu a diskusi. Také je vhodné začínajícímu vedoucímu vysvětlit, že chyba je příležitost, jak se zlepšit. Ovšem tento postoj k chybě by měl zaujímat i sám hlavní vedoucí.

Důležitým aspektem na táboře je pro začínajícího vedoucího také tým vedoucích, ve kterém pracuje. Proto by měl hlavní vedoucí tým zkušenějších vedoucích motivovat k tomu, aby byl oporou začínajícímu vedoucímu a aby s ním měli trpělivost, protože je to pro něj velmi důležité, jak vyplývá z výzkumu. Dále by měl hlavní vedoucí vytvořit a udržovat přátelskou, otevřenou atmosféru v rámci celého týmu. Sám hlavní vedoucí by měl přijmout začínajícího vedoucího s otevřenou náručí a vytvořit pro něj příjemné, přátelské prostředí. Toto prostředí by mělo být také důvěrné a bezpečné pro začínajícího vedoucího, protože začínající vedoucí by se neměl bát říct si o radu či se svěřit, že něco nezvládá nebo si je nejistý. Hlavní vedoucí by mu měl dávat rady na základě zkušeností z praxe. Začínajícímu vedoucímu by měl být poskytnut prostor, aby se mohl svobodně vyjádřit a udělat si na situaci vlastní názor. Ideálním partnerstvím je tedy rovnocenný vztah mezi hlavním vedoucím a začínajícím vedoucím. Vhodné je také nabídnout začínajícímu vedoucímu možnost vysvětlit a motivovat hru. Neměli bychom začínajícího do těchto aktivit nutit, začínající vedoucí by měl vědět, že je zde ta možnost a až sám pocítí, že je na to připravený, měli bychom mu dát prostor. Jak lze vyčíst z analýzy dat rozhovorů, začínající vedoucí tento přístup velmi ocení. Je jasné, že uvádění her a motivační část nebudou perfektní, ale je to pro vedoucího možnost, jak se zlepšit a zjistit své slabé a silné stránky v tomto směru.

Práce se začínajícím vedoucím záleží také na temperamentu osobnosti jak začínajícího vedoucího, tak i hlavního vedoucího. Extravert je více průbojný a má dobré vyjadřovací schopnosti. Introvert je průbojný méně, v rámci kritiky je potřeba vhodně volit slova, abychom jej neodradili od práce. Proto extravert bude dříve připravený na vysvětlování her a dříve využije tuto možnost než introvertní začínající vedoucí. Extravert se také dříve adaptuje v novém prostředí a s novými lidmi než introvert. Introvert si bude více rozumět s introvertními

děti a budou k němu mít větší důvěru než k extravertovi. Také záleží, zda je jedinec flegmatik či sangvinik. Je jasné, že cholerik bude více výbušný, takže s ním budeme muset více zapracovat na ovládnutí emocí. U melancholika bychom měli lépe volit slova, abychom jej nedemotivovali. Sangvinik bude velmi veselý a do týmu přivede novou, pozitivní energii. Může se stát, že někteří vedoucí, jak můžeme vidět i v tomto výzkumu, působí flegmatickým dojmem, ale na práci jim opravdu záleží. Temperament a charakter z pohledu vlastností jsou velmi individuální jev, proto bychom se měli snažit na začátku vedoucího co nejvíce poznat.

V rámci metod mentoringu je důležité, abychom si vytvořili důvěrný vztah se začínajícím vedoucím, jak je uvedeno výše. Před táborem bychom měli zjistit, za jakým účelem na tábor jede a jaké má obavy, abychom mohli společně na tyto obavy nalézt teoretická řešení. Během tábora je vhodné se se začínajícím vedoucím pravidelně scházet. Účelem těchto schůzek by mělo být popsání krizové situace z pohledu začínajícího vedoucího a řešení, které se mu zdá jako nejlepší. Posléze bychom měli společně se začínajícím vedoucím situaci dopodrobna rozebrat a navést začínajícího vedoucího pomocí otázek k jiným, možným řešením. Je také důležité, aby v této chvíli měl hlavní vedoucí otevřenou mysl a byl přístupný různým možnostem řešení. Při zachování tohoto přístupu se může stát, že začínající vedoucí obohatí hlavního vedoucího, což se stalo i v našem případě. Není vhodné, aby hlavní vedoucí nutil začínajícímu vedoucímu pouze, dle něj, jedno správné řešení.

V rámci zpětné vazby bychom měli všeobecně popsat práci začínajícího vedoucího a to, jak na nás jeho práce působí. Samozřejmě se nevyhneme kritickému zhodnocení, ale je důležité začínajícího vedoucího za jeho práci a progres, i když je malý, pochválit. V rámci kritického zhodnocení bychom měli začínajícího vedoucího vyslechnout, jaký na danou situaci má názor a co je vedlo k jednání, které hodnotíme. Posléze bychom mu měli vysvětlit, proč toto jednání nebylo vhodné a v ideálním případě uvést příklad z praxe. V případě začínajícího vedoucího, který má nízkou sebejistotu, bychom měli poukázat i na malé pokroky a na pokroky, které jsou pro nás již automatické a již je jako pokroky příliš nevnímáme.

Neměli bychom se nechat ovlivnit prvním dojmem a stále, i když se nám zdá, že začínající vedoucí je flegmatický a nechce se příliš učit novým věcem, se snažit jej motivovat a být mu oporou během tábora. Měli bychom se snažit, aby začínající vedoucí byl schopen na konci tábora fungovat zcela samostatně a bez problému řešit krizové situace. Je nutné si uvědomit, že každý z nás někdy začínal a dělal chyby. Proto bychom měli být, především ze začátku tábora,

shovívaví k začínajícím vedoucím. Je nutné, aby během pár prvních dní nabyli začínající vedoucí sebejistoty a věděli, že za námi může přijít kdykoli pro radu.



## Závěr

Cílem této práce bylo navrhnout metodiku, jak pracovat se začínajícím vedoucím. Použili jsme prvky mentoringu, mezi které řadíme aktivní naslouchání, zpětnou vazbu a diskusi. Popsali jsme, jak by se měl hlavní vedoucí k začínajícímu vedoucímu chovat a jaký přístup by měl mít tým vedoucích k začínajícímu vedoucímu. Také jsme uvedli, jaké sociální klima by měl hlavní vedoucí vytvořit, aby byl proces mentoringu úspěšný.

Toto sociální klima je důležité především na začátku spolupráce a prostředí by mělo být přátelské a důvěrné, které bude pro začínajícího vedoucího bezpečné. Dále jsme začínajícím vedoucím nabídli možnost si vyzkoušet aktivity bez zásahu zkušenějšího vedoucího. Zkušenější vedoucí byl pouze na blízku, kdyby začínající vedoucí potřeboval pomoc.

Před začátkem tábora jsme měli s respondenty pracovní setkání, abychom zjistili, proč se chtějí tábora zúčastnit na pozici vedoucího. Chtěli jsme takto zjistit, jaká jsou jejich očekávání a jaké jsou situace, kterých se obávají. Tyto situace jsme společně analyzovali a snažili se najít jejich teoretické řešení. S respondenty jsme se každý večer sešli a probrali uplynulý den. Cílem bylo uvést krizové situace, které během dne nastaly a společně najít řešení. S respondenty jsme také probírali jejich fungování na táboře z pohledu sebereflexe a reflexe z naší strany.

Po uplynutí tří měsíců od tábora jsme s respondenty realizovali rozhovor, během kterého jsme chtěli zjistit, jak hodnotí náš výzkum a zda jim naše večerní rozhovory pomohli při práci na táboře. Metodiku jsme tedy v praxi ověřili, zda je funkční. Jak vyplývá z předchozí kapitoly, aplikace prvků mentoringu a zpětné vazby bylo vhodné. Důležitá je také povaha a přístup mentora, v našem případě hlavního vedoucího a jeho týmu.

V případě, že se v týmu objeví začínající vedoucí, měli bychom se pokusit mu udělat pobyt na táboře příjemný a neodradit jej od další účasti na táboře na této pozici. Toho docílíme tím, že s ním budeme jednat jako s rovnocenným partnerem a pomůžeme mu, aby svoji práci dělal lépe a lépe se v ní orientoval. Měli bychom mu být společně s naším týmem oporou a měl by se cítit v týmu příjemně a komfortně.

Věříme, že tato diplomová práce pomůže hlavním vedoucím v případě, že budou mít v týmu nováčka a bude přínosem pro všechny, kteří na tábory jezdí.

## Seznam použité literatury a zdrojů

### Knihy

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 206 s. ISBN 80-85931-79-6

GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika*. I. Olomouc: Nakladatelství HANEX, 1996, 231 s. ISBN 80-85783-20-7.

HÁJEK, Bedřich. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT ČR, 2004, 120 s. ISBN 8086784061

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

LACINA, Lubor, Petr ROZMAHEL a Jitka KOMINÁCKÁ. *Průručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. Brno: Barrister & Principal, 2016, 201 s. ISBN 978-80-7485-067-7.

LEBEDOVÁ, Karla, ed. *Průručka pro vedoucí světlušek*. V Praze: Junácká edice, 1992, 147 s. ISBN 80-85209-17-9.

LOJDOVÁ MARTINA, Mgr., TOPINKA MIROSLAV, Ing. *Metodika aneb průvodce pro vedoucí prázdninové akce CK TOPINKA*. V Praze: CK Topinka, s.r.o., 2018, 147 s. ISBN 978-80-270-1411-8.

PELÁNEK, Radek. *Průručka instruktora zážitkových akcí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013, 205 s. ISBN 978-80-262-0454-1.

PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, Ilona PRAUSOVÁ a Zdeněk ŠTĚPÁNEK. *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál, c2014, 152 s. ISBN 978-80-262-0625-5.

PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, pedagogická fakulta, 2018. 96 s. ISBN 978-80-7599-081-5.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. 223 s. ISBN 80-7254-484-8.

POLÁŠEK, Petr, HANÁČEK, Vít, ed. *Hlavní vedoucí dětských táborů: studijní texty Komise cvičení a pobytu v přírodě : metodické rady ČASPV : speciální učební text*. Praha: Česká asociace Sport pro všechny, 2007, 34 s. ISBN 8086586197.

REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, c2012, 173 s. ISBN 978-80-262-0222-6.

SILVERMAN, David. *Ako robiť kvalitatívny výskum: praktická príručka*. Přeložil Martin ŠTULRAJTER. Bratislava: Ikar, 2005, 327 s. Pegas, 8. zv. ISBN 80-551-0904-4.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002, 517 s. ISBN isbn80-85947-80-3.

SPOUSTA, Vladimír. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: (úvod do studia pedagogiky volného času)*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1994, 183 s. ISBN 802101007X.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 101 s. ISBN 8021009446.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

### **Legislativa**

Zákon č. 89/2012 Sb. Občanský zákoník. In *Zákony pro lidi*. [online] [cit. 14.5.2022].  
Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89#cast1>

### **Internetové zdroje**

ANTLOVÁ, Alena. *Chyba jako příležitost*. [online] Olomouc, 2022. [cit. 2022-09-05]  
Dostupné z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=78338705727>.

Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc.  
Mgr. Štefan Chudý, Ph.D., MBA

*Jak vytvořit myšlenkové mapy*. [online] Masarykova univerzita, filozofická fakulta. Katedra informačních studií a knihovnictví, 2022. [Cit. 2022-10-05] Dostupné z:  
<https://kisk.phil.muni.cz/kreativita/temata/myslenkove-mapy/jak-tvorit-myslenkove-mapy>

OŠŤÁDALOVÁ, Barbora. *Problematika začínajících vedoucích na dětských táborech*. [online] Olomouc, 2020. [cit. 01-05-2022]. Dostupné z: <https://these.cz/id/lp5mar/>.

Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce  
Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1	Otevřené kódování
Tabulka č. 2	Výstupy z rozhovorů kategorie Psychika vedoucích před táborem
Tabulka č. 3	Výstupy z rozhovorů kategorie Situace během tábora
Tabulka č. 4	Výstupy z rozhovorů kategorie Zpětná vazba
Tabulka č. 5	Výstupy z rozhovorů kategorie Před a po
Tabulka č. 6	Výstupy rozhovorů kategorie Osobní limity
Tabulka č. 7	Rámcová analýza – Ověření metodiky v praxi

## Seznam příloh

PŘÍLOHA č. 1	Myšlenková mapa respondenta 1
PŘÍLOHA č. 2	Myšlenková mapa respondenta 2
PŘÍLOHA č. 3	Myšlenková mapa respondenta 3
PŘÍLOHA č. 4	Přepis rozhovoru s respondentem R1
PŘÍLOHA č. 5	Přepis rozhovorů s respondentem R2
PŘÍLOHA č. 6	Přepis rozhovorů s respondentem R3

## ANOTACE

Název práce:	Začínající vedoucí na dětském táboře - metodika práce s vedoucími
Název v angličtině:	Camp counselors as beginners at children's summer camps - methodology of working with camp counselors
Anotace práce:	<p>Tato diplomová práce je zaměřena na práci se začínajícím vedoucím na dětském táboře. Jedná se o metodiku pro hlavní vedoucí táborů, jak se začínajícím vedoucím pracovat. Zabývá se rešerší aktuálního stavu a problémy, se kterými se začínající vedoucí potýká na táboře. Z toho důvodu se práce se začínajícím vedoucím opírá o metody mentoringu a zpětnou vazbu, které jsou v práci popsány. Nedílnou součástí je práce s chybou, která je v práci objasněna.</p> <p>V rámci empirického šetření byl prováděn výzkum s kvalitativními prvky. Byly realizovány rozhovory s vybranými začínajícími vedoucími. Cílem bylo aplikovat metody mentoringu a zpětné vazby během jejich prvního tábora. Metodika byla ověřena pomocí rozhovorů, které proběhly s časovým odstupem po táboře. K analýze dat během tábora byla použita metoda otevřeného kódování. Rozhovory s odstupem času byly analyzovány pomocí rámcové analýzy.</p>
Klíčová slova:	Mentoring, chyba, zpětná vazba, problémy začínajících vedoucích, krizové situace, řešení krizových situací, začínající pedagog
Anotace v angličtině:	<p>This thesis is focused on working with camp counselors as beginners at children's camps. It is a methodology for camp leaders on how to work with the counselors as beginners. It deals with the research of the current situation and the problems that the counselors as beginners face at the summer camp. For this reason, the thesis is based on the mentoring and feedback methods which are described in this thesis. Further, the thesis determines the work with a mistake as a substantial part of this thesis. The empirical investigation included the research with qualitative elements. The aim of this thesis was to apply mentoring and feedbacks methods during their first camp. The methodology was validated through interviews which were realized with a time lag. An open coding method was used to analyze the data during the camp. Time-lagged interviews were analyzed using frame analysis.</p>

Klíčová slova v angličtině:	Mentoring, mistake, feedback, problems of camp counselors as beginners, critical situations, solution to critical situations, beginning pedagogue
Přílohy vázané v práci:	PŘÍLOHA č. 1      Myšlenková mapa respondenta 1 PŘÍLOHA č. 2      Myšlenková mapa respondenta 2 PŘÍLOHA č. 3      Myšlenková mapa respondenta 3 PŘÍLOHA č. 4      Přepis rozhovorů s respondentem R1 PŘÍLOHA č. 5      Přepis rozhovorů s respondentem R2 PŘÍLOHA č. 6      Přepis rozhovorů s respondentem R3
Rozsah práce:	62 stran (bez příloh)
Jazyk práce:	čeština