

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

MOŽNOSTI VYUŽITÍ KOUČINKU PŘI PRÁCI S DĚTMI

VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

Vedoucí práce: Mgr. Karel Ochozka

Autor práce: Nikola Mesárošová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 3.

2018

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b Zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením Zákona č.111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

21. 3. 2018

Nikola Mesárošová

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Karlu Ochozkovi, za odborné vedení práce, cenné rady, připomínky a za jeho čas a trpělivost. Poděkování také patří všem blízkým, kteří mne při psaní práce podporovali a byli mi oporou.

Obsah

Úvod	6
1 Teoretická část.....	8
1.1 Pedagogika volného času a volný čas	8
1.2 Výchova	9
1.2.1 Druhy výchovy	9
1.2.2 Požadavky na výchovu ve volném čase.....	10
1.2.3 Funkce výchovy.....	11
1.3 Školská výchovná zařízení.....	12
1.3.1 Školní družiny.....	13
1.3.1.1 Cíle družiny	14
1.3.1.2 Poslání školní družiny	14
1.3.1.3 Obecná charakteristika mladšího školního věku	15
1.3.1.4 Vychovatel ve školní družině	16
1.4 Koučování	17
1.4.1 Kompetence kouče.....	18
1.4.2 Vztah kouče a koučovaného	19
1.4.3 Metody a modely koučinku	20
1.4.3.1 Metoda Inner Game	20
1.4.3.2 Model GROW	20
1.4.3.3 Model ADAPT	21
1.4.4 Koučovací techniky	22
1.4.4.1 Kladení otázek	22
1.4.4.2 Aktivní naslouchání.....	24
1.4.4.3 Transpozice.....	24
1.4.4.4 Efektivní zpětná vazba	25
1.4.4.5 Individuální a skupinové koučování.....	25
1.4.4.5.1 Týmový koučink.....	25
1.4.4.6 Transakční a transformační koučink	26
2 Praktická část.....	27
2.1 Představ se tričkem	27
2.1.1 Princip hry.....	28
2.1.2 Průběh hry.....	28

2.1.3	Zhodnocení hry	29
2.2	Samostatné řešení stresující situace	29
2.2.1	Popis situace	29
2.2.2	Zhodnocení situace	30
2.3	Pochválit je, když to dělají správně.....	30
2.3.1	Popis situace	30
2.3.2	Zhodnocení situace	31
2.4	Chřipková epidemie	31
2.4.1	Princip aktivity.....	31
2.4.2	Průběh stanovení a plnění dílčích cílů	32
2.4.3	Zhodnocení celého modelu ADAPT.....	38
2.5	Začlenění do kolektivu	38
2.5.1	Popis situace	39
2.5.2	Zhodnocení situace	39
	Závěr	40
	Seznam použitých zdrojů	42
	Seznam příloh	45

Úvod

„Možnost využití koučinku při práci s dětmi ve školní družině“ je téma, které jsem si vybrala pro svou bakalářskou práci. Zaujala mě možnost nového přístupu při výchově dětí. Jako studentka pedagogiky volného času bych ráda prozkoumala uplatnění koučování v praxi na dětech ve školní družině. Chtěla bych zjistit, zda je koučink užitečný pro tuto výchovu a jaké jsou jeho výhody oproti běžným vychovatelským praktikám.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaké koučovací metody a techniky by bylo vhodné zařadit do praxe při výchově dětí ve školních družinách. Při práci s dětmi bude tato práce zkoumat jejich chování, ale i reakce vychovatelek v různých podmínkách. Pro vyhodnocení situace se pokusíme i za pomoci odborné literatury zařadit do výuky koučovací metody a techniky, které by mohly být užitečnější než ty běžně využívané. Z výsledků zhodnocení těchto aktivit se v závěru pokusíme prezentovat, zda byl tento projekt úspěšný.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část stručně definuje pedagogiku volného času jako takovou, dále výchovu dětí mladšího školního věku a školská výchovná zařízení, kde se podrobněji zaměříme na školní družiny. Dále představíme koučování, jeho metody, modely a techniky. Následovat bude rámcově představena osobnost kouče a jeho vztah s koučovaným. Z odborné literatury byly jako hlavní zdroje pro tuto práci využity tyto knihy

HÁJEK, B. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*. Praha: Portál 2011.
ISBN 978-80-7367-900-2.

PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2009.
ISBN 978 80 247 2450-8.

DEMBKOWSKI, S. ELDRIDGE, F. HUNTER, I. *7 kroků efektivního koučování*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-1897.

Praktická část popisuje práci ve školní družině za pomoci několika vybraných situací, problémů, jenž jsou řešeny za pomoci některé z koučovacích technik (v jednom případě modelu) popsaných v části teoretické. Samotné aktivity jsou v první části přiblíženy z hlediska teoretického, to znamená přiblížení techniky či modelu. Následuje popis dané situace, problému a aktivita je ukončena vyhodnocením.

. V dnešní době se upouští od represivních metod výchovy, které jsou nyní vnímány negativně. Namísto toho se přistupuje k pozitivnímu vedení dětí, a tak se i koučink stává významnějším. Koučink je poměrně mladé odvětví, které se však v posledních letech rozvíjí. Z toho důvodu, že se jedná o poměrně mladou techniku, není využívána v praxi ve velké míře. Moderní doba si však žádá i nové efektivnější metody při mimoškolní výchově a jednou z nich by mohl být právě koučink.

1 Teoretická část

1.1 Pedagogika volného času a volný čas

O pedagogice volného času by se za pomoci literatury dalo napsat mnoho, není to však stěžejní téma této bakalářské práce, proto se jím nebudeme zabývat příliš do hloubky.

Pávková říká, že: *„Pedagogika volného času je jednou z pedagogických disciplín. Zabývá se výchovou ve volném čase, cíli, podmínkami a prostředky výchovy ve volném čase, pedagogickým ovlivňováním či zhodnocováním volného času. Sleduje možnosti rozvoje osobnosti člověka v různých věkových obdobích – dětí, mládeže, dospělých v produktivním věku i seniorů ve volném čase. Pedagogika volného času patří mezi společenské vědy.“¹*

Pojem volný čas hraje v tomto oboru pedagogiky hlavní roli. O definici tohoto pojmu se pokoušejí různí autoři s menšími či většími obměnami. Mezi hlavní rysy volného času zařazujeme svobodnou volbu činností. Jedná se o činnosti, které daný jedinec vykonává proto, že chce, jsou mu příjemné a přinášejí mu radost. Zájmové činnosti jsou neodmyslitelnou součástí volného času, můžeme sem zahrnout nepřeberné množství koníčků, které nabízejí odpočinek či zábavu. Opakem volného času je tzv. sféra povinností, což je doba, ve které jedinec musí vykonat povinnosti, které nechce a nemusí mu být příjemné.²

Autor Spousta uvádí, že volný čas má hodnotu, pokud je využíván ku prospěchu člověka a zkvalitňování jeho osobnosti v různých sférách. Volný čas chápe jako čas zbytkový, který nám zůstane po splnění všech povinností.³

Kniha „Co s volným časem“ od Františka Zicha popisuje volný čas jako čas na zábavu, poučení i odpočinek. Záleží však na vyzrálosti samotného jedince i na jeho možnostech, jak bude tento čas realizovat. Individuálně máme skrytý zdroj, který nás vede k různým stupňům společenské aktivity, ať už vyšším či nižším.⁴

¹ PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. s. 8.

² Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. s. 11-12.

³ Srov. SPOUSTA, V. a kol. *Kapitoly z pedagogiky volného času* s.15-22.

⁴ Srov. ZICH, F. *Co s volným časem*.10-12.

Hofbauer pokládá za účastníky volného času „...*jak děti, mladé lidi, tak také dospělé organizátory a další, kteří mezi dětmi nebo mladými lidmi působí jako dobrovolní, externí nebo profesionální pracovníci.*“⁵

1.2 Výchova

Pro pokračování naší práce je nutné definovat pojem výchova, její druhy a funkce. Podle pedagogického slovníku je výchova „*záměrné a cílevědomé vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností*“⁶

1.2.1 Druhy výchovy

Podle autorů, kteří se touto tematikou zabývají, neprobíhá výchova jen ve školách či školních družinách. Pro naši práci jsme vybrali rozdělení dle Hofbauera, který ji dělí do třech základních skupin s tím, že může probíhat v různých institucích. Výchovu rozděluje na:

Formální výchovu – probíhá od základního po vysokoškolské vzdělání a je podporována státem. Její zakončení je potvrzeno dokladem o absolvování.

Informální výchovu – jedná se o neorganizovanou a nezáměrnou výchovu, která probíhá bez vlivu institucí. Tento druh výchovy je založen na každodenních situacích. Ty probíhají především v rodinném prostředí, s přáteli či v pracovním životě a také pomocí médií. Nevychází z přesvědčení daného jedince, ale je určeno postavením člověka ve společnosti.

Neformální výchovu – ta na rozdíl od formální výchovy neprobíhá ve školních institucích a není zakončena dokladem o absolvování. Ve srovnání s informální výchovou je neformální výchova založena na dobrovolnosti každého jedince. Jako příklad lze uvést zájmové kroužky. Neformální výchova se nejvíce přibližuje k výchově ve volném čase.⁷

⁵ HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. s. 33.

⁶ PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. s. 277-278.

⁷ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. s. 18-19.

V návaznosti na Hofbauera budeme definovat výchovu ve volném čase, jejíž základními znaky procesu nejsou jen záměrnost a cílevědomost, ale také citlivé a nenásilné působení pedagoga volného času. Ten by měl k správnému působení využívat především motivaci. Volnočasová výchova není omezena věkem a vztahuje se na všechny jedince.⁸

Hofbauer dále říká, že výchova mimo vyučování probíhá převážně ve volném čase tedy mimo povinné vyučování. Zároveň je zajištěna prostřednictvím institucí, takže probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny.⁹

1.2.2 Požadavky na výchovu ve volném čase

V předchozích kapitolách jsme definovali pojem výchova i konkrétnější pojem výchova ve volném čase. Požadavky na výchovu v obecné i specifické rovině popisuje Pávková v knize Pedagogika volného času.

Jako příklady obecných požadavků můžeme považovat ty, které splňují principy humanity, demokratičnosti, vědeckosti a propojení teorie s praxí. Do konkrétnějších kritérií zahrnujeme pedagogické zásady, kterými jsou cílevědomost, přiměřenost, názornost, trvalost a další. Tyto požadavky se vztahují na všechny oblasti výchovy, které jsme si popsali v předchozích kapitolách.¹⁰

„Konkrétně do oblasti výchovy ve volném čase patří zejména následující požadavky:

požadavek pedagogického ovlivňování volného času,

požadavek dobrovolnosti,

požadavek jednoty a specifičnosti vyučování a výchovy mimo vyučování,

požadavek aktivity,

požadavek seberealizace,

požadavek pestrosti a přitažlivosti,

požadavek zajímavosti a zájmového zaměření,

požadavek odpočinkového a rekreačního zaměření,

⁸ Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. s. 12-13.

⁹ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. s. 16.

¹⁰ Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. s. 23-24.

*požadavek citlivosti a citovosti,
požadavek sociálního kontaktu.“*

Pávková uvádí, že: „*Pedagogické ovlivňování volného času znamená citlivé, nenásilné, ale cílevědomé vedení k racionálnímu využívání volného času. Právo dětí na volný čas a jeho účelné využívání je dáno Úmluvou o právech dítěte. Požadavek dobrovolnosti vychází ze samotné podstaty volného času jako doby svobodné volby činnosti. Znamená tedy dobrovolnou účast na volnočasových aktivitách. Nevhodné je používání příkazů např. k účasti na zájmových činnostech.*“¹¹

1.2.3 Funkce výchovy

Poté, co jsme si definovali výchovu i její druhy, se v této kapitole budeme věnovat jejím funkcím. Mezi základní funkce patří: výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální, preventivní.

Výchovně-vzdělávací funkce je založena na ovlivňování osobnosti jedince. Toto působení musí být záměrné a cílevědomé. Je nesmírně důležité, vybrat si takové prostředky, které budou přihlížet ke specifickým výchovy ve volném čase. Především by měla dávat prostor k uspokojování potřeb. Jedná se například o potřebu seberealizace a budování sociálních vztahů. Dále sem můžeme zahrnout rozvíjení zájmů a specifických schopností jedince. Během zájmové činnosti probíhá nenásilné sociální učení, kdy si jedinec osvojuje sociální citění, které je důležité pro život ve společnosti.

Zdravotní funkce výchovy se zaměřuje na to, aby prováděné aktivity podporovaly zdravý vývoj jedince, kam zahrnujeme nejen vývoj tělesný a duševní, ale také sociální. Z hlediska této funkce výchovy je důležité, aby pedagog dbal na správně zvolené aktivity. A to nejen na jejich začlenění v průběhu vymezeného času na danou zájmovou činnost, ale také s ohledem na věk jedinců. Například u dětí mladšího školního věku, které nemají při vyučování dostatek pohybu, je důležité zařadit správné pohybové aktivity. Do zdravotní funkce výchovy zahrnujeme také osvojení si správných hygienických a stravovacích návyků.

Další funkcí výchovy je funkce sociální. Jako hlavní aspekt v této funkci je společností vnímáno to, že je zajištěna bezpečnost dětí mimo školní výuku. Jedná

¹¹ PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. s. 23-24.

se především o školní družiny, které jsou často chápány jako prostor, kde jsou děti ohlídány. Ale tato funkce znamená mnohem více. Díky společné činnosti jedinců dochází k navazování přátelství a dalších vztahů, díky kterým se budují sociální role ve skupině a rozvíjí se sociální vnímání a učení. Pomocí zařízení, ve kterých probíhá výchovná činnost, se vyrovnávají sociální rozdíly, protože všichni účastníci mají stejnou pozornost pedagoga a právo využívat pomůcky určené k aktivitám.

Preventivní funkce se zaměřuje na eliminaci negativních jevů, které mohou nastat v případě, že jedinci nevyužívají svůj čas správně. Takto může v lepším případě docházet ke lhaní či neukázněnosti. Dalším stupněm může být například šikana, agresivita a záškoláctví, mezi závažnější problémy můžeme zahrnout užívání omamných látek či vandalismus. Proto je důležité těmto jevům předcházet preventivními opatřeními, v první řadě naučit děti správně využívat svůj volný čas, díky čemuž je méně pravděpodobné, že dojde k výše zmíněným patologickým jevům.

Na závěr je důležité zdůraznit, že všechny výše uvedené funkce výchovy se v praxi prolínají a nelze je od sebe zcela oddělit. Instituce pak tyto funkce naplňují v různé míře. Rozhodující je i faktor o jaký typ subjektu se zrovna jedná, uvést můžeme například domovy mládeže, letní tábory nebo pro tuto práci důležité školní družiny.¹²

1.3 Školská výchovná zařízení

Poté, co jsme si představili výchovu, její druhy a funkce, je důležité definovat, kde můžeme toto cílevědomé ovlivňování jedinců aplikovat.

„Školská výchovná zařízení, která mají podíl na výchově ve volném čase, lze rozdělit do tří skupin:

školská zařízení pro zájmové vzdělávání,

školská výchovná a ubytovací zařízení,

školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu.

Jednotlivé typy zařízení mají svá specifická poslání, plní základní funkce různými způsoby, pedagogické ovlivňování volného času má své zvláštnosti.“¹³

¹² Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. s. 14-16.

¹³ Tamtéž, s. 35.

Pro potřeby naší práce bude dostačující, pokud se omezíme na vysvětlení, že školským zařízením pro zájmové vzdělávání se rozumí střediska volného času, školní kluby pro žáky druhého stupně základních škol a školní družiny, kterým se podrobněji budeme věnovat v následující kapitole.

1.3.1 Školní družiny

Se školní družinou má mnoho z nás své zkušenosti ať již přímo osobní, protože jsme do družiny docházeli, víme „co se tam děje“, z vyprávění našich tehdejších spolužáků nebo můžeme mít zkušenost ze školní praxe, kdy jsme si sami vyzkoušeli chod školní družiny. Asi každý si tedy pod pojmem školní družina dokáže vybavit nějaký zážitek, zkušenost či pocit, pojďme se podívat, jak školní družinu popisuje literatura.

„Školní družiny jsou zařízení, které má v naší republice dlouholetou tradici a plní významnou úlohu pro žáky 1. stupně základního vzdělávání, (...) děti mladšího školního věku se zde seznamují s možnou škálou zájmových aktivit, jejich obsahem a formami. Nabídkou různých činností aktivizují děti, prohlubují jejich školní znalosti, rozvíjejí jejich osobnost, zdokonalují jejich kompetence. Své poslání mají i v rovině sociální.“¹⁴

V knize *Zájmová činnost ve školní družině* od Holeyšovské je uvedeno, že se školní družina zaměřuje na rozšíření schopnosti komunikace, práci ve skupině a zodpovědné chování jedince. Družina je součástí školního vzdělávacího programu, na kterém spolupracuje, není ale součástí vyučování, také na něj obsahově nenavazuje. Rozvíjí zájmy dětí tak, aby se naučily smysluplně trávit volný čas.¹⁵

Školní družiny „se zaměřují na práci s dětmi prvního stupně základní školy. Kromě výchovné a zdravotní funkce má velký význam sociálního poslání, protože toto zařízení zajišťuje sociální péči a bezpečnost dětí v době, kdy jsou rodiče v zaměstnání“¹⁶

Balková ve své knize uvádí, že družina se nesmí zaměřovat se službou na hlídání dětí, jedná se o specifickou nastavbu vyučování, která dětem ve volném čase přináší zajímavé a odpočinkové aktivity.¹⁷

¹⁴ HÁJEK, B. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*. s. 7.

¹⁵ Srov. HOLEYŠOVSKÁ, A. *Zájmová činnost ve školní družině*. s. 13-14.

¹⁶ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. s. 43.

¹⁷ Srov. BALKOVÁ, K. *Náměty pro školní družinu: deset projektů s konkrétními činnostmi*. s.16-21.

1.3.1.1 Cíle družiny

„Pro školní družinu platí obecný cíl – výchova všestranně harmonicky rozvinutého člověka, a to pomocí složek výchovy, jež jsou zpravidla označovány jako: rozumová, mravní, tělesná, estetická a pracovní.“¹⁸

Cíle v družinách se stanovují v dlouhodobých, ročních plánech. Tyto plány se následně rozdělují na měsíční, týdenní a denní. Jednotlivé denní aktivity tedy nejsou zvoleny náhodně, nýbrž jsou součástí dlouhodobých cílů družiny.¹⁹

1.3.1.2 Poslání školní družiny

Jako školní družina se označuje školské zařízení, určené pro výchovu žáků mimo vyučování. Posláním školní družiny je poskytnutí zájmové ale i relaxační činnosti žákům po skončení vyučování. Důležitou roli hrají školní družiny i v sociální sféře, kde figuruje jako mezičlánek mezi rodinou a školní výchovou. V návaznosti na školu pomáhá družina plnit vzdělávací cíle žáků, pomáhá rozvíjet jejich nadání a formuje osobnost žáků.

„Práce školní družiny je zcela samostatnou oblastí výchovně-vzdělávací činnosti a řídí se specifickými požadavky a pravidly pedagogiky volného času. Pro funkční činnost školní družiny a zvládnutí jejich úkolů jsou stanoveny podmínky:

- 1. personální (vychovatelka jako odborně vzdělaná osobnost, s velkou dávkou empatie, chutí s dětmi pracovat)*
- 2. materiální (účelově vybavené prostory kluboven a heren, možnost využívání tělocvičen a sportovišť)*
- 3. řídicí a kontrolní, pro plnění této podmínky má školní družina oporu v právním vymezení své činnosti i v ustanoveních vztahujících se k činnosti s dětmi“²⁰*

Ve školní družině je cílem vychovatele zajistit odborný pedagogický dohled, obohatit volný čas dítěte mimo vyučování a v neposlední řadě podporovat jeho individuální rozvoj. Cíle školní družiny jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím

¹⁸ HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*. s. 13.

¹⁹ Srov. BLÁHA, V. *Výchova mimo vyučování na základních školách*. s. 88-89.

²⁰ HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*. s. 12.

programu. Mezi cíle patří především rozvoj dítěte, jeho učení a poznávání. Žák se ve školní družině učí samostatnosti a projevovat se jako individuum. Školní družina pomáhá žákům osvojovat si základní hodnoty, které jsou ukotveny v naší společnosti. Dále vede děti v mladším školním věku k smysluplnému využívání volného času.²¹

Na rozdíl od školního vyučování jsou činnosti ve školní družině zaměřené spíše prakticky.²²

Posláním školní družiny je vytvoření a prohloubení určitých kompetencí u žáků. Jedná se o kompetence: k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální, interpersonální, občanské a k trávení volného času. Nastavenými činnostmi poskytuje družina prevenci proti patologickým jevům, proto musí reagovat na současnou situaci ve společnosti.²³

1.3.1.3 Obecná charakteristika mladšího školního věku

Naše práce se zabývá dětmi ve školních družinách, proto se charakteristikou této cílové skupiny budeme zabývat v následující kapitole.

Do období mladšího školního věku zahrnujeme děti od nástupu do základního školního vzdělávání až do jedenácti či dvanácti let, kdy děti přecházejí na druhý stupeň základní školy. Příchodem dítěte do školy se mění celý jeho doposud zaběhlý režim a zvyklosti. Oproti předškolnímu vzdělávání, kdy je hlavní náplní času hra, přichází v období mladšího školního věku do popředí učení. Hry v tomto období nemizí úplně, ale začínají obsahovat více pravidel a mají za úkol naučit děti práci ve skupinách. Především se jedná o pohybové aktivity, které mají za úkol vyvážit vyučovací dobu, která je pro děti po vstupu do školy velkou zátěží po fyzické i psychické stránce.²⁴

K pohybovým aktivitám se také ve své knize vyjadřuje Hájek, Hofbauer a Pávková. Popisují, že v mladším školním věku dochází k růstu kostry a svalstva a zdokonalování koordinace pohybu dětí. Děti svůj pohyb stále nehodnotí podle výkonu, záleží jim na spontánnosti. Ve věku, kdy děti nastoupí do školy, je pro ně jednou z nejvyšších

²¹ Srov. HÁJEK, B. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*. s. 10.

²² Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika ovlivňování volného času*. s. 100.

²³ Srov. HÁJEK, B. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*. s. 13.

²⁴ Srov. PAVLAS, I., VAŠUTOVÁ, M., *Vývojová psychologie 1*, s. 77.

autorit právě vychovatel, kterého často až bezmezně přijímají. S postupem do dalších tříd na prvním stupni a s rostoucím věkem se obraz bezchybné autority vytrácí.

V tomto období se zdokonaluje vnímání dětí, vnímají to, co je názorné a vyvolává v nich emocionální reakce. Vnímání prostoru a času je však stále nedokonalé. Ke konci prvního stupně základní školní docházky nastává posun ve vnímání. Především v oblasti pozorování – je cílevědomější a systematictější. I přesto je pozornost žáků nestálá, a proto je vhodné kombinovat různé druhy a formy aktivit. Díky tomuto přístupu se děti méně unaví. Činnosti, které děti zaujmou, je vhodné opakovat – například oblíbená hra, básničky. Dětská fantazie je velmi živá a konkrétní a záleží na vjemech a zážitcích dítěte. Oproti předškolnímu věku je ale kontrolována myšlením a nemá tak zásadní postavení. Důležité je, že děti již rozlišují fantazii od reality. Díky rozvoji psychických procesů se rozvíjí i řeč. Zlepšuje se souvislé vyjadřování, používání spisovného jazyka a gramatická stránka řeči v písemném i ústním projevu. Před zahájením školní docházky vnímají děti řeč pouze sluchem, později se učí vnímat jazyk i zrakem. V návaznosti na tuto nově osvojenou schopnost se uskutečňuje přenos ze zrakové oblasti do oblasti sluchové. Děti v mladším školním věku pociťují především kladné emoce, ze záporných se jedná především o strach (z trestu či špatné známky). Neumějí se však vcítit do druhé osoby, často se proto stává, že se děti mohou druhým posmívat či na sebe vzájemně žalovat. Ke konci prvního stupně základní školy dochází k velkému rozvoji emocí, ty již nejsou nestálé a povrchní. Stejně tak mizí časté střídání nálad a afektované vyjadřování.²⁵

1.3.1.4 Vychovatel ve školní družině

Pro potřeby naší práce je nezbytné uvést si, jaké vlastnosti, schopnosti by měl mít vychovatel ve školní družině. Pokud se sami zamyslíme, jaký by měl být vychovatel pracující s dětmi ve školní družině, určitě nebudeme daleko od tvrzení z knihy Školní družina, kde autoři uvádí, že: „*Základním předpokladem pro úspěšný výkon funkce vychovatelky, je její kladný vztah k dětem, který dokáže projevovat.*“²⁶

Mezi požadavky na vychovatele můžeme zařadit komunikativní dovednosti na velmi vysoké úrovni, ať už se jedná o verbální či neverbální formu. Dále pak empatii

²⁵ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J., *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*, s. 86-90.

²⁶ HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*. s. 34.

a s tím spojené umění naslouchat. U vychovatele je žádoucí, aby měl pochopení pro věkové rozdíly a z toho plynoucí odlišnosti v chování dětí.²⁷ „*Vychovatelé pracují s dětmi různého věku, v různých typech zařízení. Rozmanité oblasti uplatnění vychovatelů předpokládají odlišné požadavky na osobnost pedagoga, pro vychovatele všeobecně žádoucí a vyplývají ze zvláštností výchovy ve volném čase:*

pochopení pro věkové zvláštnosti

tvořivost, nápaditost, fantazie

aktivita, iniciativa, průbojnost

přizpůsobivost proměnlivým podmínkám a situacím

hravost, radost ze hry

smysl pro humor

fyzická zdatnost, dobrý zdravotní stav

příjemný vzhled, úprava zevnějšku“²⁸

1.4 Koučování

Koučování je dalším stěžejním tématem této bakalářské práce. V této kapitole si fenomén koučování rozebereme pomocí odborné literatury, kde můžeme najít různé pohledy na to, co se ukrývá pod pojmem koučování. Koučink je metoda vedení lidí, která zažívá v posledních letech velký rozmach. Tato technika se začíná uplatňovat v mnoha oborech, například ve firemním managementu, sociálních službách a školství. Je patrné, že se jedná o zařízení, ve kterých se pracuje s lidským potenciálem.

Pojem kouč je odvozen z anglického jazyka ze slova „coach“. To bylo v historii převzato z jazyka maďarského a označovalo „kočár“. Symbolikou tohoto slova tedy je, že tento „kočár“ nám pomáhá přesunout se k cíli.²⁹

Pro naši práci je vhodná definice jednoho ze zahraničních autorů Timothyho Gallweye, který uvádí, že „*koučování uvolňuje potenciál člověka a umožňuje maximalizovat jeho výkon; koučování spíše než by něčemu učilo, pomáhá učit se*“.³⁰

Se zaměřením na růst potenciálu člověka se shoduje i Viola Horská, která ve své publikaci Koučování ve školní praxi uvádí, že: „*Koučování je nedirektivní způsob*

²⁷ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*. Praha s. 66.

²⁸ Tamtéž, s. 66.

²⁹ Srov. FISHER – EPE, M. *Koučování – Zásady a techniky profesního doprovázení*. s. 15.

³⁰ WHITMORE, J. *Koučování: Příručka rozvoje vlastních dovedností a zvyšování výkonnosti*. s. 12.

řízení, resp. styl vedení lidí, který je protipólem příkazování a kontroly. Je to specifická a dlouhodobá péče o člověka a jeho růst v profesionálním i osobním životě. “³¹

Koučování je způsob vedení lidí, který se zaměřuje na to, aby koučovaný jedinec sám odhalil problém, navrhl řešení a poté ho realizoval, a to vše jen pomocí otázek kouče.³²

1.4.1 Kompetence kouče

Stejně jako jsme v oblasti výchovy specifikovali, jaké vlastnosti a schopnosti by měl mít dobrý vychovatel ve školní družině, budeme se v této kapitole podrobněji zabývat tím, jaký by měl být kouč. Whitmore uvádí, že: „*Dobrý kouč by měl být:*

Trpělivý

Objektivní, nezaujatý, nestranný

Schopen podpořit druhé

Zaujatý pro věc

Umět naslouchat

Vnímavý

Schopen vnímat realitu

Znát sám sebe

Pozorný

Mít dobrou paměť

(...)

Odborné znalosti

Vědomosti

Zkušenosti

Důvěryhodnost

Autorita “³³

³¹ HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. s. 13.

³² Srov. DANĀKOVÁ, M. *Koučování: kdy, jak a proč*.

³³ WHITMORE, J. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování*. s. 52.

Kouč by měl mít kladný a otevřený vztah k lidem, jeho povaha by neměla být samotářská. Koučování je založeno na dobře kladených otázkách, proto by dominantní vlastností kouče měla být komunikativnost, umění pozorovat a naslouchat lidem. Princip koučování je postaven na tom, že kouč pomáhá jiným lidem dosahovat cílů, které si vytyčili. Proto je velmi důležité, aby kouč uměl potlačit svou osobnost a bezmezně se věnovat svým klientům. Cena kouče roste v případě, že rostou úspěchy jeho klientů.³⁴

1.4.2 Vztah kouče a koučovaného

V knize 7 kroků efektivního koučování se autoři zabývají klíčovými elementy při budování vztahu. Jedním z hlavních prvků, které autoři uvádí je fyzický zevnějšek. Kouč by si měl dávat pozor na své oblékání, vystupování a přizpůsobit se koučovanému jedinci. Koučovaný se s koučem, který se přizpůsobí jeho stylu, cítí dobře. Toto vede ke zvýšení důvěry a snazší komunikaci. Ve vztahu kouče a koučovaného je velmi důležitá schopnost kouče přizpůsobit se koučovanému. Druhým takovým prvkem je řeč těla, kdy se kouč snaží vyzorovat typické znaky jedince. Těmto gestům, ať už jsou méně či více výrazná, kouč nikdy nepřirazuje význam, kterým by si nemohl být sto procentně jist. Silnější vztah mezi koučem a koučovaným lze také podpořit prací s hlasem. Kouč by měl být schopný přizpůsobit nejen svůj tón hlasu, ale například i rychlost svého mluveného projevu koučovanému. Stejný princip jako u předchozích prvků vztahu uvedeme také u komunikace. Podle autorů se jedná o element jazyka a slov. Kouč by měl být schopný vyzorovat jazyk koučovaného jedince a adaptovat se. Pokud si kouč či jeho klient nejsou jisti nějakým výrazem ze slovní zásoby toho druhého, měli by se vždy ujistit doplňujícími otázkami o svém pojetí daného výrazu. Kouč by měl umět tento element komunikace použít ve prospěch koučovacího procesu a poznat, jaký styl učení jeho klientovi vyhovuje.³⁵

Komunikaci ve vztahu kouče a koučovaného se ve své knize věnuje také Birch, který uvádí, že: „*Některá nedorozumění vznikají zbytečně – jen kvůli tomu, že někdo špatně pochopí úvodní myšlenku. Pokud máte pocit, že tohle by mohlo být příčinou problému, tak dotyčného rovněž požádejte, o reprodukci, ale současně i o vysvětlení,*

³⁴ Srov. BIRCH, P. *Koučování*. s. 3.

³⁵ Srov. DEMBKOWSKI, S. ELDRIDGE, F. HUNTER, I. *7 kroků efektivního koučování*. s. 24-27.

co z vašich slov vyplývá. Často to může odhalit, některé mylné představy týkající se záměrů a motivace. I zde platí, že tato forma reprodukce může být oboustranná.“³⁶

Pokud poznatky o komunikaci vztáhneme na naši práci, a jejich použití při běžné praxi ve školní družině, můžeme tuto techniku opakování informací použít například k tomu, abychom se ujistili, že žáci rozumí pravidlům hry.

1.4.3 Metody a modely koučinku

S popularitou koučinku roste i množství používaných metod. Téměř v každé publikaci najdeme jeden nový model, některé se však v literatuře opakují a na tyto oblíbené metody se zaměříme právě v této kapitole.

1.4.3.1 Metoda Inner Game

Tuto metodu popsal Gallwey ve své knize *The Inner game of Tennis*. Je založena na tvrzení, že výkon je roven potenciálu, od kterého odečteme interferenci. Interferenci v tomto případě popisuje jako brzdu na kole. Vzorec, kterým znázorňuje tento model: $V = P - I$, se snaží pomocí příkladu s kolem vysvětlit, že pokud chceme na kole jet rychleji, přestaneme brzdit. Poukazuje na to, že v klasickém učení se vyskytuje jiný průběh situace – pokud chceme jet rychleji na kole, začneme rychleji šlapat. Pokud se nebudeme soustředit na příklad s kolem, můžeme říci, že klasické učení využívá potenciál jedince k dosažení lepších výsledků a metoda Inner game se zaměřuje na odstranění faktorů, které znemožňují nebo zpomalují dosažení cíle. Odstranění nežádoucích faktorů umožňuje se naplno soustředit na výkon a využít tak celý svůj potenciál.³⁷

1.4.3.2 Model GROW

V knize *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti* představil Whitmore jeden z nejznámějších modelů koučování – model GROW. Za každým písmenem

³⁶ BIRCH, P. *Koučování – inspirujte ostatní k zlepšení výkonu*, s. 22.

³⁷ Srov. GALLWEY, W. T. *Inner game pro manažery: tajemství vysoké pracovní výkonnosti*. s. 25-39.

v názvu tohoto modelu se skrývá část procesu koučování, kdy koučovaný dosahuje stanoveného cíle.³⁸

„Goal Setting“ – za písmenem G si můžeme představit první část procesu, která spočívá v tom, že si koučovaný nastaví cíle, kterých chce pomocí setkávání s koučem dosáhnout.

„Reality“ – ve druhé etapě si koučovaný musí opravdu reálně připustit, v jaké se nachází situaci, co se mu na ní líbí a naopak, kam by se chtěl posunout. V tomto bodě musí být koučovaný schopný posoudit své možnosti a ochotu plnit úkoly k dosažení cíle.

„Options“ – jedná se o možnosti, které koučovaný ve třetí etapě zvažuje. Hodnotí řešení a rozhoduje se, jestli jde o posun riskantní nebo posun přínosný, který ho přiblíží k cíli.

„Will“ – překlad slova „will“ do češtiny je vůle. Za písmenem W a tedy poslední, čtvrtou fází modelu je důležitá vůle koučovaného udělat změny a držet se plánu tak, aby dosáhl svých cílů, které stanovil v první etapě. Zkráceně jde tedy o to, kdy, jak a co koučovaný jedinec udělá.³⁹

1.4.3.3 Model ADAPT

Stěžejním tématem tohoto modelu je výkonnost, kterou se v průběhu procesu snažíme pomocí koučování posunout na požadovanou úroveň. Autorem tohoto modelu je Paul Birch. Název ADAPT je akronym, a proto každé písmeno v tomto slově má svůj význam.

A „Assess current performance“ – neboli posouzení současného stavu výkonnosti koučovaného. Je třeba vědět, jaké úrovně výkonnosti jedinec dosahuje, jakým způsobem k tomuto stavu dospěl a jaké metody v současnosti používá.

D „Develop a plan“ – tento bod se zabývá zpracováním a zdokonalením plánu, který povede k dosažení cíle. Plán je rozpracovaný detailně na jednotlivé nižší cíle, které jsou časově vyměřené a jsou konkrétnější než výsledný cíl.

³⁸ Srov. WHITMORE, J. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování*. s. 66.

³⁹ Srov. HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. s. 73.

A „Act on the plan“ – znamená držet se vytyčeného plánu. Je to proces, při kterém koučovaný plní postupně jednotlivé cíle tak, jak si je dříve stanovil.

P „Progress check“ – jedná se o proces, který probíhá souběžně s posledním výše popsaným. Důležitost tohoto bodu spočívá v kontrole úspěšnosti naplnění cílů a zároveň v pravidelném monitorování cesty koučovaného k cílům dílčím. Díky tomu lze identifikovat možné chyby a předejít tak nesplnění cíle.

T „Tell and ask“ – v tomto závěrečném bodě se jedná o diskuzi kouče s koučovaným, při které probíhá zpětná vazba a hodnocení právě ukončeného procesu, kdy koučovaný dosáhl vytyčeného cíle a může se začít nový projekt.⁴⁰

1.4.4 Koučovací techniky

Proces koučování má několik různých způsobů – technik, které kouč používá při komunikaci s koučovaným člověkem. Jednotlivé techniky lze uplatňovat samostatně, ve většině případů se však budou používat jejich kombinace. Tyto techniky se používají napříč modely, které jsme si popsali výše. Koučovací techniky rozvíjejí kreativitu a napomáhají k hledání nových nápadů na řešení problémů či situací. Pomocí literatury si v následujících podkapitolách představíme nejdůležitější techniky koučinku.

1.4.4.1 Kladení otázek

Pro koučování existují univerzální, vzorové otázky, podle kterých se mohou kouči naučit správně pokládat otázky v praxi. Proto, aby však koučovací procesy probíhaly správně, je žádoucí, aby kouč otázky volil s ohledem na to, čeho chce jeho klient dosáhnout. Pouze pomocí správně položených otázek se koučovaný dokáže dostatečně zamyslet nad možnostmi, kterými může dosáhnout svých cílů. Pro správně volené otázky se kouč nad případem klienta musí zamýšlet komplexně a mít perfektně nastudovanou jeho situaci. Umění klást správné otázky je předností těch nejlepších koučů.

Jak jsme již zmínili v prvním odstavci této kapitoly, musí kouč při kladení otázek nad situací klienta přemýšlet komplexně a soustředit se na jeho specifickou situaci. Zároveň musí být otázky položeny tak, aby se kouč v odpovědi dozvěděl co nejvíce

⁴⁰ Srov. BIRCH, P. *Koučování*. s 9-10.

nových a přínosných informací. Následně kouč pracuje i se svými dojmy a informacemi, které od klienta získal. Kouč si ovšem musí dávat pozor, aby jeho otázky nebyly emočně zabarveny a neobsahovaly jeho subjektivní hodnocení situace.⁴¹

V knize 7 kroků efektivního koučování je uvedeno, že: „*Dobré koučinkové otázky můžeme charakterizovat třemi body:*

Jsou jednoduché – otázky, které jsou zamotané nebo obsahují podotázky, mohou klienta zmást a celý proces zkomplikovat.

Jsou pokládány za určitým účelem.

Jsou vytvořeny tak, aby měly na klienta pozitivní dopad a nesnažily se ho ovládat.

(...)

Nejefektivnější otázky začínají slovy jako:

Co..?

Kdy..?

Kdo..?

Kde..? “⁴²

Oproti tomu by otázky v koučovacím procesu nikdy neměly začínat slovy proč a jak. Takto uvedené věty mohou v koučovaném vyvolávat pocit stísněnosti a vyvolat obranný postoj. Dále se doporučuje, aby kouč pokládal otázky otevřené. Jak již bylo zmíněno výše, je důležité, aby se kouč dozvěděl co nejvíce o situaci klienta. Není žádoucí, aby klient odpovídal pouze ano nebo ne. Závěrem je důležité zmínit, že koučovací otázky postupují od těch obecnějších ke konkrétnějším, v závislosti na tom, v jaké situaci se klient nachází, co má potřebu řešit a také na tom, jak moc již kouč zná případ koučovaného.⁴³

Ruku v ruce s kladením otázek jde využití ticha. Jedině v případě, kdy dá kouč dostatek prostoru koučovanému, může se zamyslet, zvážit své možnosti a následnou odpověď. V tomto momentu nesmí kouč ticho narušovat: Tím, že by se koučovaný do hloubky nezamyslel nad problematikou otázky, by se mohl narušit koučovací proces.⁴⁴

⁴¹ Srov. KINDL-BEILFUß, C. *Umění ptát se: v koučování, poradenství a systemické terapii.* s. 29-30.

⁴² DEMBKOWSKI, S. ELDRIDGE, F. HUNTER, I. *7 kroků efektivního koučování* s. 46-47.

⁴³ Srov. tamtéž, s. 47.

⁴⁴ Srov. JONES, G. GORELL, R. *50 nejlepších rad pro úspěšné kouče: kompletní poradenství k obohacování lidí.*, s. 58-62.

1.4.4.2 Aktivní naslouchání

Umění naslouchat je schopnost, kterou se musíme naučit. Ovládat tuto schopnost je časově i energeticky náročné. Aktivní naslouchání vyžaduje stoprocentní soustředěnost na probíhající komunikaci a musí být oproštěno od hodnotících filtrů, v případě, že se to povede, dochází k prohloubení vztahu mezi koučem a koučovaným. Aktivní naslouchání neznamená jen poslouchat, co se nám druhá osoba snaží sdělit, ale všimnout si a rozpoznat i to, co nelze slovy vyjádřit.⁴⁵ *„Nezanedbatelným aspektem aktivního naslouchání je změna, která v člověku sama nastává. Vedle čistého a vysokého informačního zisku podporuje naslouchání vznik hlubokých, pozitivních vztahů a přináší konstruktivní změny postoje a psychický růst“.*⁴⁶

1.4.4.3 Transpozice

Tento nástroj *„je založen na předpokladu, že důležitější než to, co mluvčí říká, je to, co člověk slyší, a že tyto dvě skutečnosti se obvykle vzájemně dost odlišují. Čím více dokáže mluvčí předvídat, jak bude jeho posluchač sdělení vnímat, o to větší je pravděpodobnost, že se mu podaří sdělit to, co sdělit chce.“*⁴⁷

Tato technika neznamená, že kouč bude stoprocentně přebírat názory koučovaného a naopak. Ve skutečnosti spočívá v tom, že se jeden snaží vcítit do pocitů druhého, díky tomu se ani jeden z účastníků nebude cítit hodnocen. Pomocí transpozice může kouč lépe porozumět tomu, jak jeho klient přemýšlí, jak se cítí a jakou má vůli. Je velmi důležité, aby byli oba účastníci koučovacího procesu otevření zpětným vazbám, kterým se budeme více věnovat v další kapitole.⁴⁸

⁴⁵ Srov. JONES, G. GORELL, R. *50 nejlepších rad pro úspěšné kouče: kompletní poradenství k obohacování lidí.* s. 54-55.

⁴⁶ MOTSCHNIG, R. NYKL, L. *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým.* s.18-22.

⁴⁷ GALLWEY, W. T. *Inner game pro manažery: tajemství vysoké pracovní výkonnosti.* s. 213-214.

⁴⁸ Srov. GALLWEY, W. Timothy. *Inner game pro manažery: tajemství vysoké pracovní výkonnosti.* s. 213-214.

1.4.4.4 Efektivní zpětná vazba

V koučování se zpětná vazba využívá proto, aby koučovací proces dosáhl nejlepších možných výsledků. Tato technika se používá nejen jako okamžitá reakce na probíhající moment, ale také na zhodnocení situací, které proběhly již dříve.⁴⁹

Zpětná vazba, by měla zahrnovat především hodnocení chování v jedné určité situaci, a měla by být co nejvíce konkrétní.⁵⁰

Pokud kouč správně používá zpětnou vazbu, pomáhá koučovanému utřídit si myšlenky v případě, že se ocitne ve slepé uličce nebo nedokáže najít své silné a slabé stránky.⁵¹

1.4.4.5 Individuální a skupinové koučování

Individuální koučink je základní forma koučování. V tomto případě probíhá koučovací proces formou jeden na jednoho, tedy kouč a koučovaný. Jiným způsobem probíhá koučování skupinové. Jeden kouč tak má na starosti více jedinců a záleží na kouči, pro jakou metodu se rozhodne. Nejvíce tohoto způsobu využívají firmy, které touto metodou koučují své zaměstnance. Jak už bylo zmíněno, koučovací proces probíhá s jedním koučem a skupinou klientů, což znamená nižší náklady na jednotlivce. Pro firmu je to tedy finančně výhodná alternativa.⁵²

Pro rozšíření problematiky koučinku ve firmě můžeme navázat pohledem Horské, která ve své knize uvádí, že firmy individuální koučink zprostředkovávají především zaměstnancům na vyšších pozicích. Dále uvádí, že skupinové koučování by se mělo používat v případě, pokud mají její členové podobné zájmy a cíl.⁵³

1.4.4.5.1 Týmový koučink

Týmový koučink je nejnámější forma koučinku skupinového, o kterém jsme mluvili v předchozí kapitole. V případě týmového koučinku se kombinuje posílení ducha týmu

⁴⁹ Srov. WHITMORE, J. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování*. s. 139-144.

⁵⁰ Srov. DEMBKOWSKI, S. ELDRIDGE, F. HUNTER, I. *7 kroků efektivního koučování*. s. 55-56.

⁵¹ Srov. JONES, G. GORELL, R. *50 nejlepších rad pro úspěšné kouče: kompletní poradenství k obohacování lidí*. s. 63.

⁵² Srov. SUCHÝ, J. NÁHLOVSKÝ, P. *Koučování v manažerské praxi*, s. 43-47.

⁵³ Srov. HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. s. 19.

a vztahů mezi jednotlivými členy a společně s tím probíhá koučink jednotlivců, tedy koučink individuální. Zároveň s tím klade kouč důraz na vztah koučovaných k firmě. Tento proces má za úkol zvýšit motivaci pracovníků a jejich výkony. Jedná se o koučování dlouhodobého charakteru. Koučování však může probíhat také úsekově, například při založení nového týmu ve firmě nebo při tvorbě konkrétních projektů.⁵⁴

1.4.4.6 Transakční a transformační koučink

Transakční koučink je nejpoužívanější metoda koučinku, která již byla v práci několikrát nepřímo zmíněna. Jedná se o koučovací proces, který je zaměřen na výkon.

Oproti tomu jde transformační koučink více do hloubky. Je postaven na tom, že je klient odhodlaný pracovat na odstranění svých bariér, které kouč zjistí pomocí správného kladení otázek, ty jsme si popsali jako jednu z prvních technik (viz výše). Kvůli těmto aspektům je proces transformačního koučinku obtížný, protože trvá delší dobu. Nejedná se jen o změnu výkonu klienta, ale o celkovou proměnu jeho postojů.⁵⁵

⁵⁴ Srov. ROSINSKI, P.: *Koučování v multikulturálním prostředí*. s. 34-35

⁵⁵ Srov. Srov. HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. s. 19.

2 Praktická část

V praktické části se zaměříme na některé způsoby použití koučinku v práci vychovatele ve školní družině.

Popíšeme si jednotlivé aktivity (činnosti), u kterých jsme použili jednak koučovací model ADAPT a dále techniky koučování. Správné zvládnutí tohoto přístupu jsem konzultovala s koučem Pavlem Novým, jenž se na koučink specializuje již 5 let a nyní se zabývá i lektorskou činností.

Cílovou skupinou pro naši bakalářskou práci se staly děti ze školní družiny v Českém Krumlově. Konkrétnější informace o škole a oddělení družin nebudu uvádět na žádost základní školy a pro potřeby naší práce tyto informace nejsou podstatné. V našem oddělení se nachází 16 dětí ve věku 8-10 let. Jedná se o žáky 3. a 4. třídy základní školy. Z toho je 9 děvčat a 7 chlapců.

U každé aktivity se nejdříve pokusíme nastínit činnost (problém), který v této školní družině nastal, následně si popíšeme průběh konkrétních způsobů, kterých jsme použili k řešení daných situací. V závěru každého případu se pokusíme zhodnotit průběh aktivity a využití koučování.

2.1 Představ se tričkem

Tato aktivita byla zařazena na začátku mého působení v družině jako seznamovací prvek. Jak jsem vysvětlila v teoretické části této práce, je důležité neustále pracovat na vztahu mezi koučem a koučovaným. Vše začíná už na počátku, kdy se kouč musí dobře seznámit s koučovaným.

Cílem této činnosti je tedy seznámit se s žáky, kteří navštěvují oddělení družiny, odbourat prvotní nervozitu obou stran z neznámého, přiblížení se žákům a prohloubení vztahů ve skupině. Pro tuto příležitost jsem vybrala aktivitu z knihy 90 skvělých aktivit od 90 světových koučů „Tričkový tým“. Tuto aktivitu jsem upravila tak, aby byla zajímavá pro naši cílovou skupinu a mohla se použít jako základ pro další aktivity v družině. (viz. Přílohy I a II)

2.1.1 Princip hry

Jak již bylo zmíněno, cílem hry je seznámení se s žáky, prohloubení vztahů a mé představní se skupině. Dalším cílem bylo v této aktivitě využít individuální koučink a otevřené koučovací otázky. K tomuto cíli jsme zvolili aktivitu přiměřenou schopnostem a věku žáků. Tato aktivita je zároveň zábavným prvkem a rozvíjí kreativitu jednotlivců.

Pro představení sama sebe jsem si na ukázkou připravila několik triček z mého šatníku, která mají vhodný potisk a mohou mě charakterizovat. Pomocí návrhů svých triček budou děti následně představovat samy sebe.

2.1.2 Průběh hry

Před začátkem aktivity jsem na bílé čtvrtky připravila nákresy triček a také další výtvarné pomůcky, které děti běžně používají v družině – pastelky, voskovky a fixy. Já sama jsem předem na stejnou čtvrtku namalovala návrh trika, které mne bude charakterizovat. To z toho důvodu, abych dětem následně mohla demonstrovat, co přesně bude výstupem naší aktivity.

Před začátkem aktivity, jsem si šla převléci zvolené tričko z mého šatníku, abych u dětí upoutala pozornost a zájem. Tento moment změny měl za cíl u dětí vyvolat otázky a získat prostor pro úvod aktivity. Jak jsem předpokládala, děti se začaly vyptávat, co se bude dít a proč mám jiné tričko. Úvodním motivačním rozhovorem s dětmi, jsme se dostali k tomu, že mi začaly vyprávět o svých oblíbených tričkách, pohádkách a zájmech. Následně jsem tedy navrhl, že si mohou navrhnout své tričko, kterým se mi představí. Přišly jsme k připraveným psacím potřebám a dětem jsem rozdala připravené čtvrtky s nákresy triček. Po tomto kroku jsem si s dětmi ujasnila, jestli rozumí zadání a ví, co budou na trička malovat. Vlastní navrhování triček trvalo přibližně třicet minut. V případě, že jsem viděla, že některé z dětí sedí a neví, kde začít, vedla jsem s ním individuálně rozhovor o tom, co rádo dělá ve volném čase, jestli má doma nějaké zvířátko, jaké má kroužky a podobně. V závislosti na tomto rozhovoru si žák sám uvědomil, co chce na tričko namalovat. V závěru této aktivity jsme si s dětmi sedli do kroužku, představovali si svá trika a nakonec je společně vyvěsili na zeď ve třídě.

2.1.3 Zhodnocení hry

Cíl této aktivity, seznámit se s dětmi a prohloubit vzájemné vztahy, se povedl naplnit. Hodnotím tuto skutečnost s odstupem času na základě pozorování chování dětí k mé osobě. Děti po této aktivitě projevovaly větší zájem se mnou navázat kontakt, spolupracovat při následných aktivitách nebo při řešení jejich problémů. Mým cílem bylo v této aktivitě využít individuální koučink a otevřené koučovací otázky. Tento cíl jsem také splnila při zmíněných rozhovorech s dětmi v případě, že neuměly začít s návrhem svého trička. Nevyužila jsem proto tyto techniky plošně na všechny děti, ale pouze na 3 žáky, kde tento rozhovor proběhl úspěšně.

Jak jsem zmiňovala, v teoretické části o vztahu kouče a koučovaného, je důležité se ujistit, že žáci dobře rozuměli mým výrazům a pochopili zadání aktivity tak, jak jsem jim ho předložila, snažila jsem se jim tím opět přiblížit a upevnit náš vztah. Tento postup opakování pravidel se ale používá i v běžné pedagogické praxi a děti v tomto oddělení družiny jsou na toto zvyklé. Nejsem proto schopna zhodnotit, jak velkou roli v tomto bodě koučování hrálo. Tato aktivita posloužila jako podklad pro další aktivitu v rámci družiny, kdy děti realizovaly své návrhy na opravdová trička.

2.2 Samostatné řešení stresující situace

2.2.1 Popis situace

Situace, kterou budu v následující kapitole popisovat, nebyla záměrná, jednalo se o reakci na konkrétní událost. Všimla jsem si, že se Tomáš straní kolektivu a je zamlklý. Z počátku na dotazy příliš nereagoval, ale postupně jsem se dozvěděla, že se bojí testu z matematiky, který píše následující den. Pomocí otevřených otázek, jsem se dozvěděla, proč z něj má strach, jak je zvyklý matematiku trénovat doma, a že toto známé procvičování by mu pomohlo vyrovnat se se stresem. Dohodli jsme se tedy, že se půjde posadit do lavice a sám si bude počítat příklady. Dopočítá tak dvě stránky z pracovního sešitu, které mu chybí, kvůli jeho nemoci z minulého týdne. Po zkontrolování příkladů z mé strany si mohl Tomáš vybrat aktivitu, kterou si zahrál se svými spolužáky za to, že ho nerušili při počítání, jak se s nimi předem domluvil.

2.2.2 Zhodnocení situace

V této situaci se mi povedlo využít koučovacích otevřených otázek při individuálním koučinku tak, aby si sám Tomáš přišel na to, co ho stresuje, a zjistil způsob, jak tyto okolnosti vyřešit. Zpětně mohu říci, že vyřešení této situace bylo velmi dobře zvoleno. Tomáš další den v družině oznamoval, že test dopadl dobře a další týden přišel s dotazem, jestli si bude moci opakovat prvouku.

2.3 Pochválit je, když to dělají správně

V této kapitole budu popisovat situaci, která v družině opakovaně nastávala při úklidu molitanových kostek. Mým cílem bylo na daný problém najít vhodnou koučovací techniku a aplikovat ji v praxi tak, aby došlo ke zlepšení situace.

2.3.1 Popis situace

Vždy po tom, co si žáci v družině hráli s molitanovými kostkami (například stavění hradů a ohrádek), došlo při fázi úklidu k debatě mezi žáky a vychovatelkou. Dětem se kostky uklízet nechtělo a ledabyly je pohodily do kouta. K jejich usměrnění a docílení správného uložení kostek používala vychovatelka jasné pokyny a hrozbu trestem. V návaznosti na tuto opakující se situaci jsem začala v literatuře o koučování hledat vhodný příklad řešení obdobné situace ve firmě s tím, že ji přetransformuji do prostředí družiny. V knize od Paula Bircha, jsem narazila na kapitolu, ve které uvádí, že: *„Jedna z rad, kterou jsem před pár lety dostal a od té doby se jí stále řídím, tvrdí: „Přistihněte lidi, když dělají svou práci správně.“ Zdá se, že to odporuje tomu, co si o vedení společnosti myslí většina lidí. Podle jejich názoru je totiž nutné hledat a následně opravovat chyby. Takový typický předsudek tvrdí, že by bylo lepší přistihnout zaměstnance, když dělají něco špatně, a spravit to, než je přistihnout, když pracují správně.“*⁵⁶

Inspirována touto kapitolou, jsem při další příležitosti já sama ukázala dětem, jak mají správně vypadat uklizené kostky v místnosti družiny. Potom jsme jednoduše kostky zase použili ke hře a při úklidu jsem děti chválila, že to dělají přesně tak, jak jsme si ukázali. Pokud v dalších dnech vypadalo, že se situace vrací k tomu, že děti

⁵⁶ Birch, P. *Koučování – inspirujte ostatní ke zlepšení výkonu*, s. 21.

neuklíží kostky tak, jak jsem jim ukázala, přidala jsem se k nim a chválila ty děti, které mi pomáhaly správně. Tato skutečnost samozřejmě motivovala i ostatní děti, které chtěly být také pochváleny za úklid. Touto technikou se postupně děti při úklidu osamostatnily a chodily si pro pochvalu zpětně.

2.3.2 Zhodnocení situace

Můj cíl vyřešit opakující se situaci s úklidem jsem splnila. Povedlo se mi pomocí literatury najít vhodnou techniku a aplikovat ji na úklid kostek ve školní družině. S odstupem času hodnotím tento koučovací proces jako úspěšný. Vzhledem k tomu, že si během zbytku školního roku děti více zautomatizovaly schéma: hra – následný úklid.

2.4 Chřipková epidemie

2.4.1 Princip aktivity

Tato dlouhodobá aktivita byla zařazena z důvodu aplikace koučovacího modelu. Cílem pro tuto aktivitu bylo vybrat jeden z modelů koučinku a aplikovat ho v co největší možném rozsahu v praxi. Tento model (ADAPT) jsem popsala v teoretické části práce. Výběr tematického okruhu byl zvolen na základě aktuální situace v celé škole.

Dle zmíněného modelu jsem si definovala fáze aktivity. A to:

1. S dětmi jsme se zamysleli nad zvýšenou absencí v družině. Společně jsme došli k závěru, že je tato zvýšená absence způsobená chřipkovou epidemií.
2. Společně s žáky jsme si stanovili plán, jak budeme v družině bojovat proti šíření nemoci. Následně jsem na základě našeho plánu připravila vhodné aktivity a hry, kterými jsme naplňovali stanovené dílčí cíle.
3. Všichni se aktivně zapojovali do připravených aktivit a her, čímž plnili stanovený plán.
4. V průběhu naplňování dílčích cílů jsme s dětmi hodnotili pokroky, kterých dosahovaly.

5. V tomto bodě má proběhnout zhodnocení celého procesu pomocí rozhovoru s koučovaným. Vzhledem k tomu, že naší cílovou skupinou jsou děti mladšího školního věku a pokroky jsme viděli v průběhu plnění dílčích cílů, tato závěrečná diskuze neproběhla. Důležitým faktorem je také to, že v osvojování hygienických návyků se pokračovalo i nadále po mém odchodu z družiny.

2.4.2 Průběh stanovení a plnění dílčích cílů

Vzhledem ke koučovacím zásadám, pro mě bylo důležité, aby si samy děti stanovily dílčí cíle, kterými naplníme cíl hlavní. Pro nás byl hlavní cíl, naučit děti prevenci proti nemocem a správné hygienické návyky.

Boj proti chřipce u nás doma

Tato aktivita byla zařazena ihned poté, co s dětmi proběhla debata o absenci jejich spolužáků a probíhající chřipkové epidemii.

Průběh aktivity

S dětmi jsme si začali povídat, jak léčí chřipku u nich doma a jak je možné proti ní preventivně bojovat. Poté, co děti zmínily několik možností, rozdala jsem nám všem čtvrtkové kartičky, na které jsme měli za úkol nakreslit ty činnosti a předměty, které se k problematice vztahují. Po tom, co byly kartičky nakreslené, jsme se přesunuli k diskuzi o tom, co kresby na kartičkách znázorňují. V následující debatě jsme se domluvili, co z daných návrhů lze realizovat v rámci školní družiny. Jako hlavní témata jsme si zvolili: pravidelné mytí rukou, pitný režim, používání hygienických potřeb a konzumace vitamínů v podobě ovoce a zeleniny. (viz. Příloha III)

Zhodnocení aktivity

Cíl této aktivity se povedl naplnit, protože díky debatě o namalovaných kartičkách, byly děti autory dílčích cílů. Úspěšné naplnění cíle této aktivity bylo předpokladem pro pokračování v modelu ADAPT. Touto aktivitou se potvrdilo, že děti mohou být začleněny do koučovacího procesu a plnit cíle dílčí.

Dílčí aktivity

V následujících kapitolách si představíme některé z dílčích aktivit, které pomáhaly k naplnění hlavního cíle. Tyto aktivity byly do programu družiny zařazeny tak, aby nenarušovaly její běžný chod v rámci Rámcového vzdělávacího programu.

Čisté ruce

První z dílčích cílů, který jsme začali naplňovat, byl cíl prohloubit návyk mytí rukou a naučit se správnou techniku umývání. Z mého pohledu, se jednalo o nejdouhodobější aktivitu, z hlediska příprav. Jako úvodní motivaci jsem pro vysvětlení problematiky využila hru „pan Bacil“. Zařadila jsem zde výtvarné činnosti a přidali jsme i trénování paměti pomocí říkadla.

Pan Bacil

Tato hra je obdobou známé hry „Na Mrazíka“. Jedná se o pohybovou aktivitu, jejíž princip spočívá v tom, že jedno z dětí nakazí bacilem ostatní žáky v hřišti tím, že se jich dotkne. Tito „nakažení“ žáci musí zůstat stát, tak aby je mohl některý ze „zdravých“ spoluhráčů podlézt a tím pádem vyléčit. V této době hry však nestačí „nakaženého“ jen podlézt, musí mu také symbolicky umýt ruce. Tato hra většinou nemá žádný konec, žáci se pouze v roli pana Bacila po chvíli vystřídají.

Pomocí této jednoduché hry, jsem dětem vysvětlila. Jak snadno se šíří bakterie, pokud mají špinavé ruce. Po několika kolech, kdy se děti vystřídaly v roli pana Bacila, jsme se přesunuli k umyvadlu ve třídě, kde jsem jim ukázala správnou techniku mytí rukou. Děti si ji následně jeden po druhém samy vyzkoušely. Během této činnosti u umyvadla probíhala s dětmi debata o tom, kdy je správné si umývat ruce. Na základě toho jsme se po umytí rukou pustili do tvorby nástěnek na pravidelné sledování našeho nového návyku.

Metoda nástěnky byla zvolena pro průběžné sledování plnění dílčího cíle. Na nástěnky jsme uvedli nejdůležitější momenty, kdy si děti bezpodmínečně musí umýt ruce. A to po použití toalety; před každým jídlem; po příchodu z venku. K nástěnce si děti další den ve výtvarném bloku vyrobily své vlastní razítko pomocí pěny a korku. Od tohoto dne si samy zaznamenávaly plnění úkolu.

Vzhledem k tomu, že se vrátili nějací žáci do družiny po nemoci, opakovala jsem s nimi správnou techniku mytí rukou. Při této příležitosti jsme si s dětmi prohlíželi úspěchy na jejich nástěnkách a povídali si o dodržování tohoto návyku i mimo družinu. Díky této diskuzi jsem zjistila, že Anička zná od mladší sestry básničku na mytí rukou. Domluvila jsem se s ní, že další týden ji naučí všechny své spolužáky při tom, kdy budeme vyrábět mýdla ve tvaru zvířátek. Básnička se používá pro to, aby si děti myly ruce dostatečně dlouho. Text básničky:

*„To jsou prsty, to jsou dlaně,
mýdlo s vodou patří na ně.
A po mýdle dobré jídlo,
a po jídle zase mýdlo.*

*Umyvadlo jen se třpytí,
Ukaž, jak se umíš mýti.
Ať se v něm tvé ručičky,
lesknou jak dvě rybičky.“⁵⁷*

Zhodnocení aktivity

Zvolenými aktivitami se podařilo naplnit dílčí cíl mytí rukou. Díky vedení nástěnek a průběžných debat s žáky se také dařilo kontrolovat proces naplňování tohoto cíle. Splněním toho cíle pokračujeme v naplňování koučovacího modelu ADAPT. S odstupem času mohu také říci, že díky tomu, že se děti podílely na sestavování okruhu aktivit, se do nich pouštějí s větší radostí, a samy se zajímají o to, kdy proběhne další činnost, která jim pomůže v naplnění cíle. Také od několika rodičů jsem dostala zpětnou vazbu, jak si děti doma poctivě myjí ruce s mýdélky ve tvaru zvířátek, které si vyrobily v družině.

„Ťukneme si a vypijeme to“

Cílem této činnosti bylo zvýšit příjem tekutin u dětí v době pobytu ve školní družině. Takto aktivita byla zařazena do programu našeho oddělení ihned po první hře s kartičkami, díky které jsme stanovili cíle celého koučovacího procesu.

⁵⁷ Převzato od Aničky

Průběh aktivity

S dětmi jsme při debatě nad kartičkami rozebírali důležitost pitného režimu a vyprávěli si, jak se dodržuje pitný režim v jednotlivých rodinách. David zmínil, že si jeho rodina při každém společném víkendovém obědě nalévá skleničku vody. Před obědem si připijí (David ve svém slovníku použil slovo „řuknou“, které se pro náš rituál stalo zásadní), popřejí dobrou chuť k jídlu a během oběda musí skleničku vody vypít. Na základě toho jsme se s dětmi dohodli, že z „řukání“ uděláme družinový rituál. Přesně jsme vymezili, kdy budou rituály probíhat. Skleničku vody jsme museli vypít vždy po příchodu do družiny na uvítání. Také nesměl chybět Davidem zmíněný čas oběda, dále pak před odchodem na hřiště či do tělocvičny a po opětovném návratu do družiny. Skleničky jsme měli vypůjčené ze školní jídelny na měsíc a děti si je při jedné z výtvarných aktivit ozdobily barvami na sklo.

Zhodnocení aktivity

Cíl této činnosti se nám povedl naplnit, děti si rituál natolik oblíbily, že k mému překvapení v něm pokračovaly i po vrácení skleniček do školní jídelny. K tomuto účelu dále využívaly lahve, které mají na pití při výuce.

Kapesníčky

Nejméně náročnou činností z tohoto procesu bylo zařazení jednorázových hygienických pomůcek do chodu družiny.

Průběh činnosti

S rodiči jsme se domluvili na tom, že si děti na konkrétní den přinesou krabičku papírových kapesníků. Na začátku jsme si s dětmi povídali, v jakých situacích (kašlání, kýčání a smrkání) by se kapesníky měli používat a proč. Následně jsme krabičky natřeli temperami a pomocí papíru dotvořili tak, aby vypadly jako zvířátka, která hlídají naše kapesníky. Děti si je podepsaly a umístily na parapet okna tak, aby je měly vždy po ruce. (viz. Příloha IV)

Zhodnocení aktivity

Cílem této činnosti bylo děti seznámit s tím, v jakých situacích je nutné používat kapesníky. Neznamená to, že před zařazením aktivity by to děti vůbec nevěděly. Problém nastával většinou proto, že děti neměli kapesníky po ruce, měly je ve školních aktovkách nebo je neměly vůbec. Tím, že jsme si o používání kapesníků hromadně promluvili, bylo to součástí velkého cíle „boje proti chřipce“ a kapesníky byly neustále na očích, nastala pozitivní změna v jejich používání.

„Zeleninožrouti a Ovožrouti“

Poslední dílčí cíl našeho procesu, který probíhal dlouhodobě, byl naučit děti pravidelně jíst více zeleniny a ovoce a posílit tak kladný vztah k těmto potravinám.

Průběh aktivity

Jako úvodní motivaci jsme si zahráli hru Kompot. Při této hře sedí všechny děti na židlích v kruhu s výjimkou jednoho hráče, který stojí uprostřed kruhu. Všichni žáci se po úvodním povídání a vysvětlení pravidel hry, rozdělí do skupin označených názvem některého ovoce nebo zeleniny. Například tedy budou v kroužku sedět zástupci mrkvi, paprik, hrušek, broskví a tak dále. Po tomto rozřazení převezme hlavní roli hráč uprostřed, jehož jediným cílem je obsadit některou ze židlí v kruhu. Dítě uprostřed kruhu vždy říká: „Teď si místa vymění všechny (doplň název zeleniny nebo ovoce)“, poté co se začnou jeho spolužáci přemísťovat na jiné židle v kruhu, snaží se žák uprostřed zabrat jedno z uvolněných míst pro sebe tak, aby ve středu kruhu zůstal někdo jiný. Nově sedící hráč přebírá „jméno svého druhu“ a nyní místo něj patří do týmu některého ovoce nebo zeleniny. Pokud se hráči uprostřed nepodařilo obsadit místo během pěti kol střídání, může použít větu: „Teď si místa vymění KOMPOT!“ a nastává situace, kdy si místa na židlích v kruhu musí vyměnit úplně všichni hráči. Tato hra nemá žádný konec, proto jsme ji bez narušení hráli asi deset minut a potom jsme ji upravili tak, že se děti uprostřed kruhu vystřídaly všechny.

Po této hře jsme přišli k připraveným látkovým sáčkům, ve kterých se ukrývalo ovoce a zelenina a děti měly za úkol podle čichu a později hmatu hádat, jaké ovoce nebo zelenina se v sáčku ukrývá. Nejednalo se o žádnou formu soutěže, děti vždy přičichly či sáhly do sáčku s ovocem a pošeptali mi jejich tip na to, co je v sáčku. Poté,

co proběhla tato dvě kolečka poznávání, jsem děti vyzvala, aby řekli své tipy nahlas a začali jsme diskutovat o tom, jak ke svým závěrům došli. Následovala další aktivita, která probíhala pod vedením paní vychovatelky a já jsem mezi tím nakrájela ovoce a zeleninu na tácy. Z takto připravených potravin jsme s dětmi následně vyráběli obložené talíře. Ty byly zajímavé v tom, že byly poskládány do různých tvarů (zvířátka, domečky, sluníčka). Jako inspirace dětem sloužily obrázky, které jsem jim před skládáním svačinek ukázala. (viz. Přílohy V – X)

Ovoce jsme s dětmi zařadili také do odpočinkové činnosti, která probíhá po obědě. Během toho, co jsem dětem četla pohádku, měly za úkol sníst ovoce, které dostaly k obědu ve školní jídelně.

Další větší činností, kde jsme zapojili rodiče, byla aktivita „Namíchej si svůj koktejl“. Na nástěnku jsme vyvěsili žádost, aby si děti přinesly na příští týden nějaké ovoce a zeleninu. Já jsem do družiny přinesla mixér na ovoce a zeleninu a další potraviny v případě, že by některé z dětí zapomělo. Společně s dětmi jsme si potom povídali, jak se dané ovoce či zelenina pěstuje a následně jsem dětem ukázala, jak se potraviny připravují na výrobu ovocných šťáv – „smoothie“. V diskuzi o pěstování ovoce a zeleniny nám pomohly knížky, které jsou k dispozici ve školní družině. Po očištění a nakrájení potravin jsme pomocí knížek o „smoothies“ vybírali recepty na koktejly, které společně vyzkoušíme a ochutnáme. Z hotového koktejlu se dětem rozlila ochutnávka do jejich skleniček, které používaly při „třukacím rituálu“. K této aktivitě jsme používali i předem připravenou tabulku na hodnocení koktejlů. Udělovali jsme vždy body od pěti (nejlepší) do jednoho bodu (nejhorší). Na konci proběhlo hodnocení nejlepšího koktejlu.

Zhodnocení aktivity

Díky zvoleným aktivitám se nám podařilo naplnit dílčí cíl. Tím bylo naučit děti pravidelně jíst více zeleniny a ovoce a posílit kladný vztah k těmto potravinám. Děti velmi bavily tvůrčí aktivity s jídlem – veselé svačinky i míchání koktejlů a vyžadovaly opakování této aktivity. Velmi se ujal i rituál že ovoce, které děti dostanou při obědu, sní během pohádky či jiné relaxační činnosti. Hodnotím to podle toho, že i v případě, že jsem na toto nekladla důraz, zůstal tento zvyk přibližně polovině dětí

zautomatizován a díky tomu, se k nim přidávali i další žáci, kteří nechtěli vyčnívat tím, že by potraviny nesnědli.

2.4.3 Zhodnocení celého modelu ADAPT

Mým cílem bylo vybrat jeden z modelů koučinku a aplikovat ho v co největším možném rozsahu v praxi k čemuž posloužil model ADAPT. Tento můj cíl se povedlo naplnit. S dětmi jsme na začátku procesu společnými silami vymysleli jednotlivé dílčí cíle, na kterých jsme pracovali. To, že jsem cíle nenastavila pouze já sama, jako vychovatel je dle mého názoru velmi podstatné pro úspěšný koučovací proces. Na dětech jsem pozorovala, že je velmi bavilo, pokud se mohly podělit se mnou i se svými spolužáky o zážitky a zkušenosti, jak například bojují proti chřipce u nich v rodině, což byl hlavní motiv celého procesu. Děti byly plně zapojené do plánování a vymýšlení aktivit. To, že byly úspěšné, hodnotím podle toho, že ačkoliv to nebylo v plánu, některé činnosti a hry jsme opakovali několikrát. Jednalo se například o výrobu koktejlů nebo hru „pan Bacil“. Dílčí cíle procesu byly naplněny. Konkrétně se jednalo o cíle: prohloubit návyk mytí rukou a naučit se správnou techniku umývání; zvýšit příjem tekutin; seznámit děti s používáním jednorázových hygienických pomůcek a posledním cílem bylo naučit děti pravidelně jíst více zeleniny a ovoce a posílit kladný vztah k těmto potravinám. V tomto modelu jsem se také snažila pracovat s koučovacími technikami, a to především s individuálním i skupinovým koučinkem, Technikou pokládání otevřených otázek a s aktivním nasloucháním, tyto techniky se v různé míře používaly napříč všemi výše popsanými aktivitami.

2.5 Začlenění do kolektivu

Poslední situací, kterou si v této práci popíšeme, je problém začlenění žáka do kolektivu a jeho následné řešení. Také v této situaci, bylo mým cílem použít některou koučovací techniku uvedenou v teoretické části této práce. Hlavním cílem této události bylo nenásilnou formou začlenit žáka do kolektivu a podpořit ho, aby si uvědomil své silné stránky.

2.5.1 Popis situace

V družině jsme společně s druhou vychovatelkou začaly pozorovat, že děti mívají nemístné poznámky na účet jednoho ze svých spolužáků. Jednalo se o Jakuba, kterému odstávaly uši. Děti používaly výrazy jako „ušoplesk“ nebo „plachták“ a bylo vidět, že toto jednání Jakobovi ubližuje, i když se nejednalo o časté „pošťuchování“. Zasáhla tedy paní vychovatelka, která dětem vysvětlila, že toto chování není vhodné a mohly by za něj být i potrestáni, pokud v něm budou pokračovat. Situace pokračovala tak, že děti své přezdívky pro Jakuba nepoužívaly nahlas nebo vůbec, ale stále ho zcela nepřijaly do kolektivu. Po konzultaci s vychovatelkou jsme se rozhodly pomocí rozhovoru s otevřenými otázkami Jakuba přimět, aby objevil své silné stránky. Velmi důležitou roli v tomto rozhovoru hrálo naslouchání. Zde jsme mohly použít své poznatky z pozorování jeho chování ale také například ze seznamovací aktivity s tričky. Díky této aktivitě jsme věděly, že Jakub chodí na kroužek volejbalu. Rozhodly jsme se proto zařadit do programu družiny hry v tělocvičně a pro několik následujících dní hrála hlavní roli vybíjená. K překvapení dětí ji s přehledem Jakub vyhrával (jednalo se o variantu hry „všichni proti všem“, kterou mají děti nejradši). Pokud se hrálo na týmy, děti vyžadovaly, aby byl Jakub kapitánem a předháněly se, aby si je vybral k sobě do týmu.

2.5.2 Zhodnocení situace

Náš cíl začlenit Jakuba do kolektivu dětí v družině se povedl, dokázala jsem na tuto situaci využít i některé z koučovacích technik. Proces začlenění hodnotím jako úspěšný, protože samy děti nám to potvrdily v aktivitě, kterou jsem zařadila asi po čtrnácti dnech. Děti dostaly za úkol napsat o každém členovi našeho oddělení jednu věc, kterou na něm mají rádi a jednu věc, kterou podle nich umí spolužák nejlépe. Tyto kartičky jsme poté anonymně lepili k návrhům triček, které byly pověšené na zdi (jedná se o návrhy z naší první aktivity). U Jakuba se celkem desetkrát v různých obměnách objevilo, že skvěle umí vybíjenou. Což znamená, že na kartičku to uvedla více než polovina dětí z našeho oddělení.

Závěr

Příteli, nezacházej s dětmi při učení násilně, nýbrž ať se učí formou hry, abys také lépe mohl pozorovat, k čemu se kdo svou přirozeností hodí.

Platón, 427-347 př.n.l.

Je opravdu mnoho faktorů, jež ovlivňují utváření dítěte. Vychovávají ho rodiče, lidé i prostředí v okolí dítěte, škola a samozřejmě také školní družiny mají nemalý vliv na výchovu dítěte. Vychovávat neznamená ovládat, ale vnímat potřeby dětí, vést k rozvíjení vlastností, návyků i nadání. Družiny nemohou být pouze odkladištěm dětí na vyplnění času, než si je rodiče mohou vyzvednout po práci. Pracují zde kvalifikovaní vychovatelé a snaží se děti vychovávat spíše hrou a zábavnou formou, jelikož družinu nemůžeme dát do rovnítka se školou a učením v ní. Nový přístup v práci s družinovými dětmi otvírá koučování. Je jedním z mnoha způsobů, jak ovlivňovat děti, dosáhnout požadovaného cíle ne nátlakem, ale tím, že vychovatel vytváří svým svěřencům prostor pro vlastní nápady, tvořivost a dává jim možnost je realizovat.

Tato práce má první část teoretickou, odbornou. Ta se zabývala nejen pedagogikou volného času, ale i nástinem co to je výchova, jaké jsou její druhy, požadavky na výchovu a neposledně i jejími funkcemi. Následně jsme se pokusili definovat školská výchovná zařízení zvláště pak školní družiny. Ty jsou v této bakalářské práci zpracovány z hlediska cílů a poslání. Samostatnou podkapitolou je i mladší školní věk charakteristický pro děti navštěvující školní družiny a následuje pojednání o vychovateli ve školní družině. Dále jsme v této teoretické části přiblížili, co je koučování, jeho metody a modely. Nedílnou součástí této kapitoly je i představení osobnosti kouče a jeho vztahu s koučovaným.

Pro účely této bakalářské práce jsme v praktické části vybrali pět aktivit, které byly realizovány různými technikami koučování a v jednom případě byla použita metoda ADAPT. Úvodem každé aktivity je popis problému (cíle) a jakým způsobem se ho budeme snažit docílit. V druhé části nastíníme popis samotné aktivity a na závěr její zhodnocení, reflexí.

Cíl vytyčený v úvodu této práce se z větší části podařilo naplnit. Na základě zpětné vazby dotazováním, pozorováním, vyhodnocováním chování a reakcí dětí je možné říci,

že techniky využití při práci na výše uvedených aktivitách byly pro děti i vychovatele přínosem. Jako nejvhodnější forma koučování pro potřeby školní družiny je použití vhodných otevřených otázek, na které dítě nemůže jednoznačně odpovědět ano či ne, ale musí začít přemýšlet, komunikovat a tím se vychovateli (kouči) více otevře. Samozřejmostí je i příklad kouče (vychovatele), je velmi důležité, aby koučování (dětí) při vedení přesně věděli, pochopili, co od nich chceme a proč to chceme. Před celým školstvím včetně mimoškolních aktivit se stále otevírají nové cesty, metody na práci s mladou generací a koučink je určitě jednou z cest pro práci v mimoškolním zařízení.

Seznam použitých zdrojů

BALKOVÁ, K. *Náměty pro školní družinu: deset projektů s konkrétními činnostmi*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-802-9.

BIRCH, P. *Koučování – inspirujte ostatní k zlepšení výkonu*, Brno: CP Books, 2005. ISBN 80-251-0581-4.

BIRCH, P. *Koučování*. Brno: CP Books, 2005. ISBN 80-251-0581-4.

BLÁHA, V. *Výchova mimo vyučování na základních školách*. Praha: SPN, 1984. ISBN 14-289-84.

DAŇKOVÁ, M. *Koučování: kdy, jak a proč*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 802-472-04-70.

DEMBKOWSKI, S. ELDRIDGE, F. HUNTER, I. *7 kroků efektivního koučování*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-1897.

FISHER – EPE, M. *Koučování – Zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-140-9.

GALLWEY, W. T. *Inner game pro manažery: tajemství vysoké pracovní výkonnosti*. Praha: Management Press, 2010. ISBN 978-80-7261-213-0.

HÁJEK, B. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*. Praha: Portál 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J., *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*, Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0030-7.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-128-1.

- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- HOLEYŠOVSKÁ, A. *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-586-8.
- HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2450-8.
- JONES, G. GORELL, R. *50 nejlepších rad pro úspěšné kouče: kompletní poradenství k obohacování lidí*. Praha: Pragma, 2013. ISBN 978-80-734-9357-8.
- KINDL-BEILFUß, C. *Umění ptát se: v koučování, poradenství a systemické terapii*. Praha: Portál, 2012 ISBN 978-80-262-0089-5.
- MOTSCHNIG, R. NYKL, L. *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3612-9.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.
- PAVLAS, I., VAŠUTOVÁ, M., *Vývojová psychologie 1*, Ostrava: REPRONIS, 1999. ISBN 80-7042-153-3.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 7.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ROSINSKI, P.: *Koučování v multikulturním prostředí*. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-195-9.
- SPOUSTA, V. a kol. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1274-9.
- SUCHÝ, J. NÁHLOVSKÝ, P. *Koučování v manažerské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2017, ISBN 978-80-247-1692-3.

WHITMORE, J. *Koučování: Příručka rozvoje vlastních dovedností a zvyšování výkonnosti*. Praha: Management Press, 1994. ISBN 80-85603-75-6.

WHITMORE, J. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti: metoda transpersonálního koučování*. Praha: Management Press, 2011. ISBN 978-7261-209-3.

ZICH, F. *Co s volným časem*. Praha: ČTK, 1978. ISBN neuvedeno.

Seznam příloh⁵⁸

Příloha I	Mnou navržený vzor trika
Příloha II	Veronika se svým tričkem
Příloha III	Některé z kartiček ke stanovení dílčích cílů modelu ADAPT
Příloha IV	Žába na kapesníčky
Příloha V	Palma
Příloha VI	Slunce
Příloha VII	Pes
Příloha VIII	Motýl
Příloha IX	Sněhulák
Příloha X	Květina

⁵⁸ Fotografie uvedené v příloze této práce jsou zveřejněny se souhlasem zúčastněných i jejich zákonných zástupců.

Příloha I Mnou navržený vzor trika



Příloha II Veronika se svým tričkem



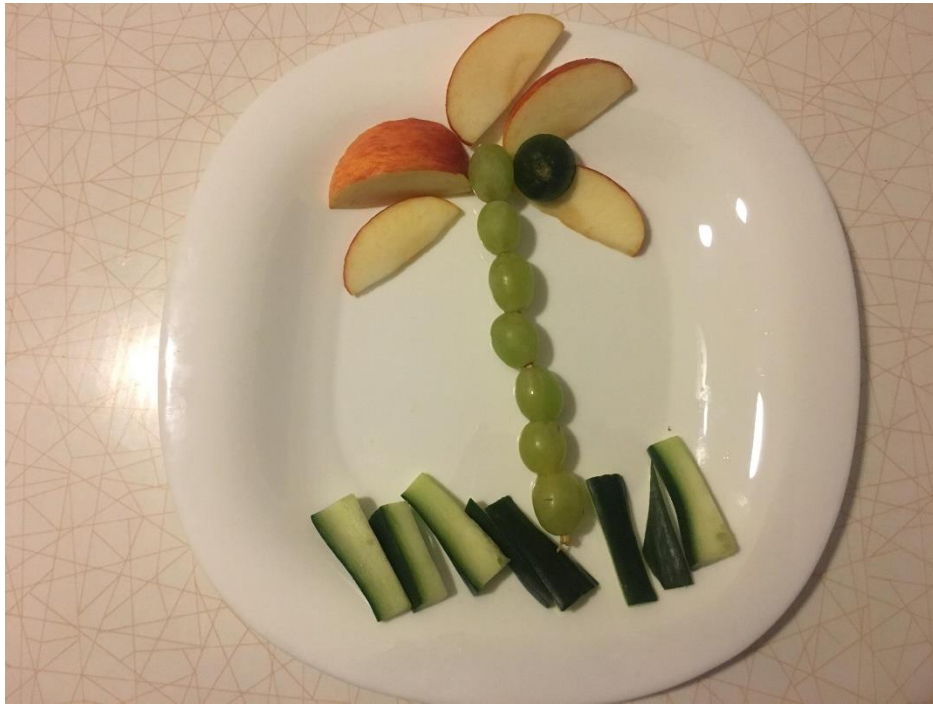
Příloha III Některé z kartiček ke stanovení dílčích cílů modelu ADAPT



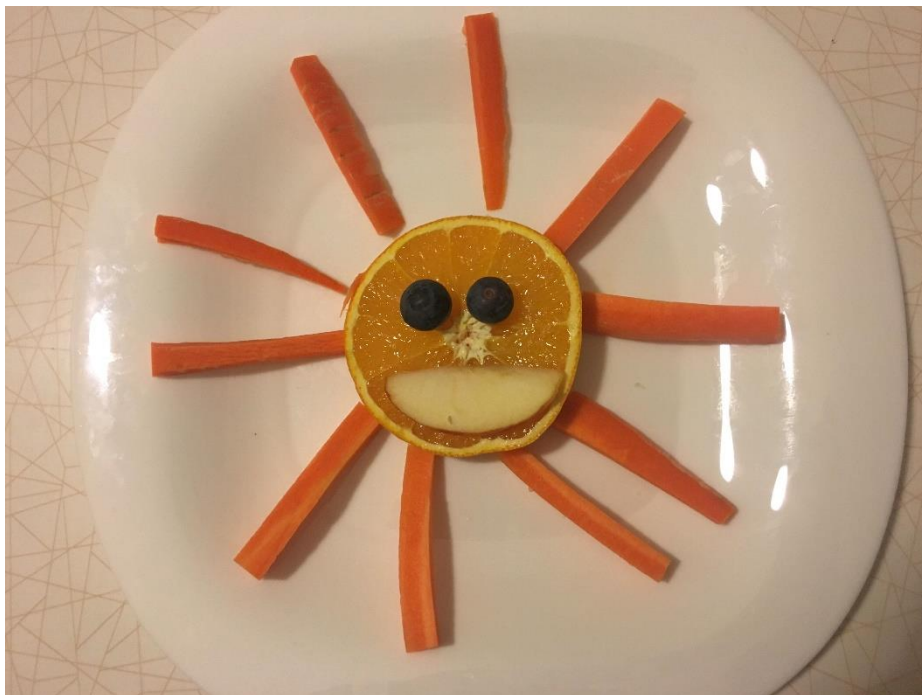
Příloha IV Žába na kapesníčky



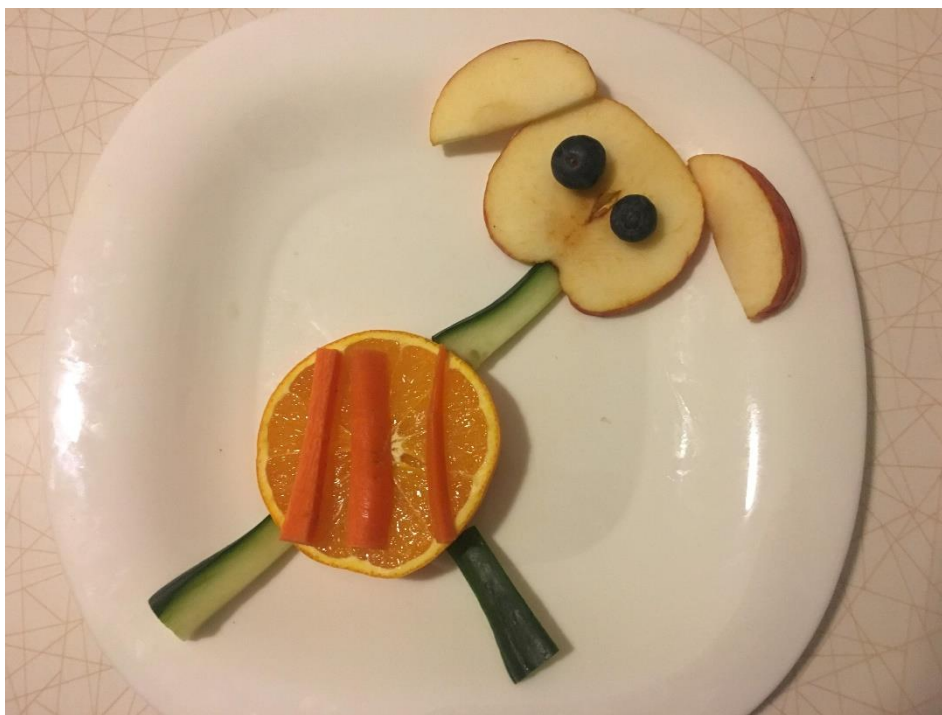
Příloha V Palma



Příloha VI Slunce



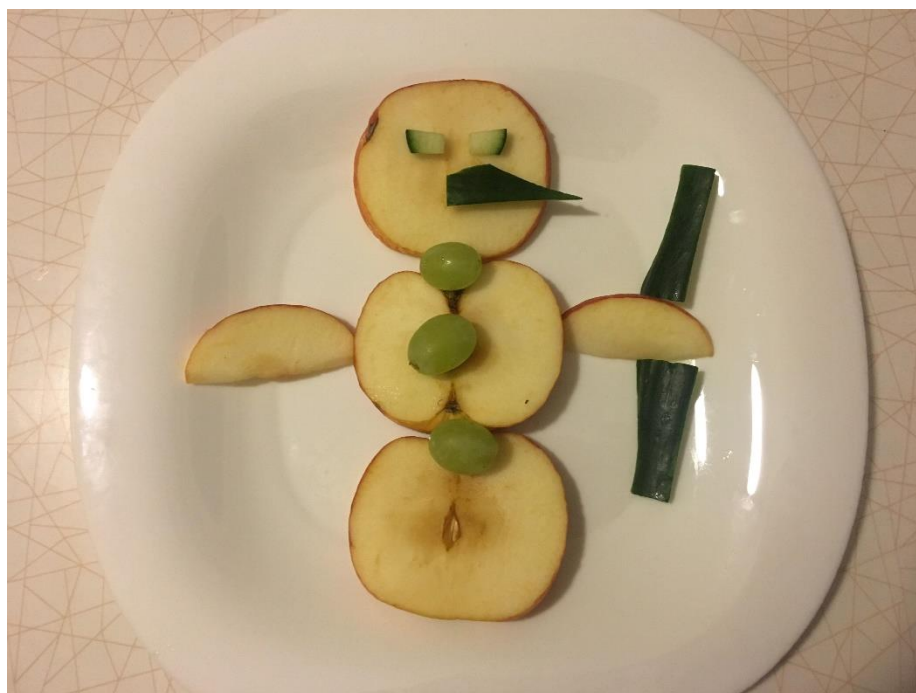
Příloha VII Pes



Příloha VIII Motýl



Příloha IX Sněhulák



Příloha X Květina



Abstrakt

MESÁROŠOVÁ, N. Možnosti využití koučinku při práci s dětmi ve školní družině. České Budějovice 2018. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Karel Ochozka.

Klíčová slova: Pedagogika volného času, výchova, školní družina, vychovatel, koučink, koučovací techniky, koučovací proces, kouč, koučovaný

Práce se zabývá možnostmi využití koučinku ve školní družině. Cílem bakalářské práce bylo pro zlepšení práce vychovatelky využít další možnosti, a to koučování dětí. Tato práce je rozdělená na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. První kapitolou teoretické části je Pedagogika volného času druhou pak Výchova, která se podrobněji věnuje funkcím a druhům výchovy, školským výchovným zařízením a následně školním družinám. Školní družina obsahuje podkapitoly, kde charakterizujeme její cíle, poslání, charakteristiku cílové skupiny a vychovatele. Třetí kapitola, Koučování, charakterizuje metody, modely a techniky koučovacího procesu, dále se zabývá kompetencemi kouče a jeho vztahem s koučovaným. V praktické části se nachází pět kapitol, které se věnují popisu jednotlivých aktivit, které byly uskutečněny ve školní družině, vždy je zde uveden popis situace, hry nebo aktivity a její následné zhodnocení.

Abstract

Possibilities of using coaching when working with children in a school club

Key words: Pedagogy of leisure time, education, school club, educator, coaching, coaching technique, coaching process, coach, coached

The work deals with the possibilities of using coaching in a school club. The aim of this bachelor thesis was to improve the work of an educator to use other possibilities namely coaching of children. This thesis is divided into two main parts – theoretical and practical. The first chapter of the theoretical part is pedagogy of leisure time, second chapter is about education, which is devoted functions and types of education, with educational facilities and then with school clubs in more details. The school club contains subchapters, where I characterize its objectives, mission, characteristics of the target group and educator. The third chapter, Coaching, describes the methods, models and techniques of the coaching process, as well as the competencies of the coach and his relationship with the coached. In the practical part there are five chapters dealing with the description of the individual activities that have been realized in the school club, there is always a description of the situation, the game or the activity and its subsequent evaluation.