

# ZÁKLADY ŠKOLENÍ



č.6

ZÁKLADY ŠKOLENÍ



PARTNERSHIP

COUNCIL OF EUROPE & EUROPEAN COMMISSION

TRAINING-YOUTH

[www.training-youth.net](http://www.training-youth.net)

# **T-Kit**

## **Základy školení**

## Vítejte v řadě T-Kit

*Někteří z vás se možná diví: co znamená T-Kit? Můžeme nabídnout alespoň dvě odpovědi. První je jednoduchá jako plná verze v angličtině: „Training Kit“ (školicí soubor). Druhá odpověď více souvisí s tím, jak zní anglické slovo „Ticket“ (jízdenka), jeden z dokladů, které při cestování většinou potřebujeme. A tak drží malá postavička jménem Spiffy na titulní straně jízdenku na vlak, aby se vydal na cestu a objevil nové nápady. V našich představách je tento T-Kit nástrojem, který může ve své práci využít každý z nás. Zvláště bychom chtěli oslovit pracovníky s mládeží či školitele a nabídnout jim teoretické a praktické nástroje pro jejich práci, které by mohli použít při školení mladých lidí.*

*Řada T-Kit je výsledkem jednoletého společného úsilí lidí z různého kulturního, profesního a organizačního prostředí. Školitelé mládeže, vůdci mládeže v neziskových organizacích a profesionální autoři spolupracovali na tom, aby vytvořili vysoce kvalitní publikace, které by se zaměřily na potřeby cílové skupiny a zároveň by uznaly rozmanitost přístupů ke každému tématu napříč Evropou.*

*Tento T-Kit je součástí řady čtyř titulů, které byly poprvé vydány v roce 2000 a po nichž budou v příštích letech následovat další. Je jedním z produktů Programu partnerství pro školení evropských pracovníků s mládeží Evropské komise a Rady Evropy. Kromě T-Kitů má partnerství těchto dvou institucí za výsledek další spolupráci, například v oblasti školicích kurzů, časopisu „Coyote“ a dynamické webové stránky.*

*Pro více informací o vývoji partnerství (nové publikace, ohlášení školicích kurzů atd.) nebo pro stažení elektronické verze T-Kitů navštivte webové stránky Partnerství: [www.training-youth.net](http://www.training-youth.net).*

Z anglického originálu *Training Essentials T-Kit*, vydaného Radou Evropy a Evropskou komisí v říjnu 2002, přeložila Česká národní agentura Mládež, Národní institut dětí a mládeže MŠMT, Na Poříčí 12, 110 00 Praha 1, tel. +420 224 872 280, [www.mladezvakci.cz](http://www.mladezvakci.cz).

Překlad: Monika Novosádová

Jazyková redakce: Petr Šámal

Koordinátorka českého vydání: Lucie Jarolímková

Grafická úprava českého vydání, sazba a tisk: Galio Crossmedia ([www.galio.cz](http://www.galio.cz))

Council of Europe publishing

F-67075 Strasbourg Cedex

© Council of Europe and European Commission, October 2002, on the English version „Traning Essentials T-Kit“, ISBN-10: 92-871-5961-0, ISBN-13: 978-92-871-5961-8

© Národní institut dětí a mládeže MŠMT, prosinec 2008, ISBN-978-80-86784-54-0

Za obsah této publikace je plně zodpovědný překladatel. Překlad byl vydán se svolením Rady Evropy.

Reprodukce materiálu z této publikace je povolena pouze pro nekomerční vzdělávací účely za podmínky citace zdroje.

Tento dokument nemusí nutně vyjadřovat oficiální stanovisko Evropské komise nebo Rady Evropy, jejich členských států nebo organizací spolupracujících s těmito institucemi.



T-Kit  
Základy školení

**Koordinace řady T-Kit,  
dohled nad obsahem a sazbou:**  
Balázs Hidvéghi (*vzdělávací poradce*)

**Sekretariát**  
Sabine Van Migem,  
Dianna Osayande (*administrativní podpora*)  
Laetitia Pougary (*webmaster*)

**Redaktor tohoto T-Kitu:**  
Gavan Titley

**Titulní strana a postavička Spiffyho**  
The Big Family

**Autoři tohoto T-Kitu:** (*viz také poslední strana*)  
Goran Buldioski  
Cecilia Grimaldi  
Sonja Mitter  
Gavan Titley  
Georges Wagner

Reprodukce materiálu z této publikace je  
povolena pouze pro nekomerční vzdělávací  
účely za podmínky citace zdroje.



**PARTNERSHIP**  
COUNCIL OF EUROPE & EUROPEAN COMMISSION  
TRAINING-YOUTH

**Rada Evropy (Council of Europe)  
DG IV**

**Ředitelství pro mládež a sport**

European Youth Centre Strasbourg  
30 Rue Pierre de Coubertin  
F-67000 Strasbourg, France  
Tel: +33-3-88 41 23 00 – Fax: +33-3-88 41 27 77

European Youth Centre Budapest  
Zivatar ucta 1-3  
H-1024 Budapest, Maďarsko  
Tel: +36-1-212-4078 – Fax: +36-1-212-4076

**Evropská komise (European Commission)  
DG Education and Culture**

**Unit D5: Youth Policy and Programmes**

Rue de la Loi, 200  
B-1049 Brussels, Belgium  
Tel: +32-2-295 1100 – Fax: +32-2-299 4158



## Obsah

<b>Předmluva</b> .....	7
<b>1. Kontexty školení</b> .....	11
1.1 Školení, cíle školení a neformální vzdělávání .....	11
1.1.1 Co je školení? .....	11
1.1.2 Školící cíle v evropském školení v oblasti práce s mládeží .....	11
1.1.3 Školení jako součást programu.....	13
1.1.4 Informální a neformální vzdělávání .....	13
1.1.5 Shrnutí: některé klíčové prvky školení v kontextu práce s mládeží s mezinárodní nebo interkulturní dimenzí .....	15
1.2 Školení a školitel .....	16
1.2.1 Rozdílná pojetí školitele .....	16
1.2.2 Hodnoty školitele a jejich vliv na školení .....	17
1.2.3 Jak pracuje etický školitel? .....	18
1.2.4 Role školitele.....	20
1.2.5 Duševní pohoda: důležité téma i pro školitele .....	21
1.3 Interkulturní učení a školení .....	23
1.3.1 Kultura .....	24
1.3.2 Kultura, identita a školení.....	25
1.3.3 Interkulturní učení?.....	26
<b>2. Školení v týmech</b> .....	29
2.1 Multikulturní týmová práce .....	29
2.1.1 Proč pracovat v multikulturním týmu? .....	29
2.1.2 Co dělá tým týmem? .....	29
2.2 Vytváření týmu a jeho život .....	30
2.2.1 Vytváření týmu .....	30
2.2.2 Vytváření atmosféry důvěry, podpory a osobního vyjádření .....	31
2.2.3 Vedení, vlastnictví a spoluúčast na rozhodování.....	33
2.2.4 Role v týmu: přispívání osobními zdroji, kvalitami a schopnostmi .....	34
2.2.5 Vnímání konfliktu jako příležitosti k rozvoji a kreativité.....	34
2.2.6 Tolerance napětí a nejednoznačnosti .....	35
2.3 Od přípravy k praxi: práce v týmu během školícího kurzu .....	35
2.3.1 Předjímání problémů .....	35
2.3.2 Hodnocení a zpětná vazba .....	36
2.3.3 Kam kráčíme?.....	38
<b>3. Školení v pohybu</b> .....	41
3.1 Analýza potřeb.....	41
3.1.1 Proces analýzy potřeb.....	41
3.1.2 Schvalování školení.....	45

3.2 Učení, výsledky učení a styly učení.....	46
3.2.1 Učení.....	46
3.2.2 Výsledky učení .....	47
3.2.3 Určení cílů.....	49
3.2.4 Styly učení.....	51
3.2.5 Interkulturní učení.....	52
3.3 Strategie a metodologie .....	53
3.3.1 Školící strategie .....	53
3.3.2 Metody a metodologie.....	55
3.3.3 Metody a školitel .....	57
3.4 Logistika k zamyšlení.....	57
3.4.1 Před .....	58
3.4.2 V průběhu školení .....	60
3.4.3 Poté .....	61
3.4.4 Schůzky přípravného týmu Proč, kdy, na jak dlouho? .....	62
3.4.5 Profil účastníka.....	62
3.4.6 Různé typy školicích kurzů .....	63
3.4.7 Školící pomůcky .....	65
3.4.8 Zpráva – proč, kým a pro koho?.....	66
3.5 Návrh programu.....	67
3.5.1 Ujasnění rámce a důvodu školení .....	68
3.5.2 Vymezení obsahových prvků programu .....	68
3.5.3 Vytvoření programu s příležitostmi k učení .....	69
3.5.4 Zaměření programu na účastníky .....	70
3.5.5 Fáze a tok programu.....	71
3.5.6 Druhy programů a programových prvků: některé příklady .....	73
3.5.7 Osnova bloku .....	74
3.6 Hodnocení .....	76
3.6.1 Co to znamená hodnotit?.....	76
3.6.2 Hodnocení v kontextu pořádání evropského školicího kurzu pro mládež .....	77
3.6.3 Proč potřebujeme hodnotit?.....	77
3.6.4 Kdy hodnotit?.....	77
3.6.5 Co hodnotit? .....	78
3.6.6 Model hodnocení v praxi.....	79
3.6.7 Denní a průběžné hodnocení .....	81
<b>4. Realizace školení .....</b>	<b>83</b>
4.1 Život skupiny a školící proces .....	83
4.1.1 Život skupiny při školení .....	83
4.1.2 Stadia vývoje skupiny .....	83
4.1.3 Interakce zaměřená na téma (TCI) .....	84
4.1.4 Vedení školicího procesu .....	87
4.1.5 Skupinová dynamika a mluvený jazyk .....	88



---

4.2 Práce s konflikty.....	90
4.2.1 Typy konfliktu.....	90
4.2.2 Proč dochází ke konfliktům?.....	90
4.2.3 Stupňování konfliktu .....	92
4.2.4 Východisko konfliktu .....	93
4.2.5 Využití TCI při analýze konfliktu.....	94
4.2.6 Rozvoj osobní praxe .....	94
4.3 Role, skupina, tým a jejich zodpovědnosti .....	95
4.3.1 Možné role.....	95
4.3.2 Skupinová dynamika a plánování programu .....	95
4.3.3 Zodpovědnosti během školení .....	97
4.3.4 Interakce skupina – tým a rozhodování .....	99
4.4 Přizpůsobení a vedení školení .....	102
4.4.1 Očekávání.....	102
4.4.2 Zpětná vazba .....	103
4.4.3 Facilitační dovednosti.....	104
4.4.4 Rozbor .....	106
4.4.5 Práce s časem.....	106
<b>5. Po skončení školení.....</b>	<b>109</b>
5.1 Přenos a multiplikace: Jak využít výsledků školení a jak je všechny předat dál .....	109
5.2 Multiplikace – Jaké jsou možnosti?.....	109
5.3 Příprava účastníků na přenos a multiplikaci během školení .....	111
5.4 Vliv školení: zkušenosti některých účastníků s rozvojem interkulturních a mezinárodních projektů po dlouhodobém školicím kurzu.....	113
<b>Bibliografie .....</b>	<b>121</b>
<b>Autoři .....</b>	<b>125</b>

---

V jednom velmi známém poučném sufijském příběhu, který je připisován perskému básníkovi Rumimu žijícímu ve třináctém století, dostala skupina lidí se zavázanýma očima za úkol, aby se dotkla slona a popsala, co cítí. Jeden z nich natáhl ruku a dotkl se slonova ucha se slovy, že je to vějíř. Jiný ho chytil za ocas a usoudil, že je to provaz. Další sevřel nohu a prohlásil, že se jedná o strom. Historie nezaznamenala, jak dlouho pokračovali, ale můžeme si být jisti, že pro slona to byl nezapomenutelný zážitek.

Tato příhoda je někdy při školení užívána jako ilustrace mnoha témat, dojmů a reality interkulturního učení, povahy týmové práce, počátků konfliktů. Tento příběh také v určitém smyslu ilustruje úkol školitelů vytvářejících kurz pro skupinu, jejíž složení zatím neznají. A rozhodně vystihuje úkol stojící před týmem autorů, kteří se pokouší definovat a předložit *základy školení*. Když se tento tým poprvé setkal, měl dlouhý a detailní seznam důležitých věcí, pravděpodobně i mnoho sdílených priorit, ale základů? Rozhodně se nechceme ospravedlňovat. Každý, kdo někdy pracoval v prostředí mezinárodních školení mládeže, se setkal s impozantní rozmanitostí cílů, zpracovávaných témat a zapojených skupin, etickými rámci a imperativy, pohledy na různé situace i jejich řešení, způsoby zjednodušení, realizace a hodnocení. Školení můžeme přirovnat ke slonovi – také se jedná o velký a složitý úkol. Budeme-li pokračovat v původní metafoře, tak slon existuje, má své základy – hlavní důvody, úkoly a myšlenky, které jsou nezbytnou podmínkou pro realizaci školení. Proto se tento T-Kit pokouší definovat základní vzdělávací, logistické, etické a empirické prvky školení. Zároveň se také snaží přimět čtenáře ke kritickému myšlení a ptá se, co je důležité pro vaše školení. Cílem této předmluvy je představit námi vybrané nápady a hodnoty, které jsou základem této publikace, a poskytnout čtenáři určité orientační body.

Začneme pochopitelně otázkou, proč má vzniknout právě T-Kit o školení. Ostatní svazky v této edici vzdělávacích materiálů se věnují konkrétnějším tématům – interkulturnímu učení, řízení projektů atd. Uvedená témata jsou často předmětem školení, které vyžaduje vzdělávací procesy. Tento T-Kit se zaměřuje na obecnější otázku, jak navrhnout vzdělávací procesy, aby nám umožnily pracovat s těmito rozmanitými tématy. Objasňuje proces školení a věnuje se otázkám, které z něj vycházejí. Pokud budeme o školení hovořit jako o procesu, pak si musíme uvědomit, že tento proces je tvořen třemi hlavními činiteli – předmětem školení, školitelem a skupinou – a odehrává se v širším kontextu. Každý z těchto faktorů vyvolává vzájemně související otázky, které mají vzdělávací, osobní, etický a praktický rozměr. I když jsou školení všeobecně vnímána jako metoda věnovaná určitým tématům, kterou používáme v mezinárodní práci s mládeží, z jiného úhlu můžeme školení vnímat jako komplexní téma samo o sobě. A jak dokládá kapitola 2.1, se školeními se čím dál více pracuje jako se samostatnými tématy, nabídka a poptávka po školeních na evropské úrovni nikdy nebyla vyšší.

Bylo by zavádějící popisovat školení pouze jako vzdělávací proces, neboť typ školení, o němž bude v této publikaci řeč, není ani neutrálním procesem, ani všeobecným přístupem, který bychom mohli snadno aplikovat na jakoukoliv situaci. Školení se stalo obecně užívaným konceptem pro trvalé učení v řadě kontextů. Měli bychom však vždy pamatovat na to, že i v této všeobecnosti existují různorodé cíle, vzdělávací přístupy, vztahy mezi aktéry a žádoucími a faktickými výsledky. V této publikaci vnímáme školení jako proces zaměřený na účastníka, založený na týmové práci a probíhající v rámci neformálního vzdělávání. Těmto termínům a jejich důležitosti se budeme detailně věnovat v příslušných kapitolách. Priorita přiřazená těmto činitelům určuje, co v této publikaci považujeme za základní a co jsme naopak vynechali.

Zdůrazňujeme, že školení není neutrální, neviditelný proces, který můžeme automaticky aplikovat na jakékoliv téma. Práce v týmu, výchova účastníků jako vrstevníků-vedoucích, upřednostňování participativního a prožitkového procesu učení a přijetí závazku souvisejícího s rolí školitele v krátkce existující aktivitě nás nutí zamyslet se nad tím, jak školíme a kdo jako školitelé jsme. Tento T-Kit ukazuje, jakými způsoby můžeme rozvíjet schopnosti a dovednosti. Činí tak v širším rámci, který vyzývá školitele, aby zvážili životní postoj, který vnášejí do školení, dynamiku, v níž participují, a učení, do kterého se potřebujeme neustále zapojovat.

T-Kit je adresován školitelům pracujícím na projektech v evropském kontextu. Předpokládá, že tito školitelé pracují s multikulturní skupinou a týmem, jejich aktivita vyžaduje pozorné plánování a jejich osobní přístup, a ocitají se ve školicích situacích, které pokládají řadu osobních a profesionálních otázek.





Při četbě tohoto T-Kitu pamatujte, že autorský tým se od samého počátku shodl na tom, že nechce vytvořit manuál. T-Kit není kuchařka se zaručenými recepty, ani příručka „udělej si sám“, která by doplnila televizní show uváděnou v brzkých ranních hodinách. Každé školení je jiné a každá kapitola, kterou budete číst, zdůrazňuje potřebu zamyslet se a aplikovat modely, teorie a metody na vaši situaci, daný moment ve skupině, specifické prostředí, vaše schopnosti a hodnoty. I když předpokládáme, že většina školitelů tak činí automaticky, považujeme za nutné vše ještě jednou a otevřeně zopakovat, protože tento přístup je základní filozofií naší práce. Tato publikace není ani Zen školení, nýbrž pracovní dokument pro pracující školitele, kteří někdy potřebují konzultovat za pochodu. Proto jsou texty plné vzájemných odkazů, které umožňují najít určité cvičení, připomenout určitou problematiku a poskytují čtenáři možnost poznamenat si spojení a nápady, ke kterým se chce vrátit.

V textu naleznete zároveň i mnoho odkazů na ostatní svazky z edice T-Kitů. Přestože jsme nepředpokládali, že by měl každý čtenář přístup k ostatním svazkům, v této brožuře neopakujeme již dostupný materiál. Máme jen omezený prostor a také jiné T-Kity se zabývají prvky školení, které by se hodily do několika různých svazků. V pasážích věnovaných stylům učení, vytváření a vedení školení a samozřejmě interkulturnímu učení najdete odkazy a zmínky na další nebo doplňující informace v ostatních T-Kitech. Díky tomuto přístupu vám můžeme v některých oblastech poskytnout širší spektrum teoretických pohledů a modelů.

Pokud budeme hovořit o již zmíněném interkulturním učení, měli bychom mít na paměti, že se jedná o více než pouhý prvek celé naší diskuse o školení. Pokud bychom měli název tohoto T-Kitu rozvést, zněl by *Základy školení s interkulturní dimenzí*. Interkulturní učení vytváří našemu textu celkový vzdělávací a etický rámec, protože věříme, že každý aspekt života a práce v průběhu aktivit tohoto druhu má interkulturní dimenzi. K interkulturnímu učení se často přistupuje jako k samostatnému školicímu modulu a v této publikaci jej také tak chápeme. V našem kontextu může školení dosáhnout úspěchu díky bohatství a různorodosti pohledů na svět, učení, vyhodnocování a bytí, a k tomu musíme přihlížet v každém momentu jeho vytváření i realizace.

Poslední exkurz ze strany autorů tohoto T-Kitu se zabývá teoretickým materiálem. Neradi bychom podlehlí zjednodušujícímu rozdělení teorie a praxe, a proto jsme přistoupili k teorii jako orientační mapě, která vám může nebo nemusí pomoci orientovat se v krajině školení. Součástí cesty školitele za poznáním je zabývat se výzkumem a inovativními materiály. To ale zároveň před každého školitele klade dvě otázky: proč inovujeme a jaký je kontext materiálu. Někdy určitě máte pocit, že školitelé jsou pod neustálým tlakem použít nějakou inovaci, a když se objeví v seminární místnosti model ledovce, vyvolá stejnou reakci jako u pasažérů na Titaniku. Každý školitel musí sám zhodnotit vše, co je prezentováno zde i v jiných publikacích, a posoudit rozdíl mezi inovací a novinkou.

V souvislosti s tím musíme uvést, že teoretické modely představené v publikaci, jež se týkají například skupinové dynamiky, stylů učení nebo transformace konfliktu, vznikly na základě aplikovaného výzkumu jako součásti specifických disciplín a tradic. Příležitostně se tyto modely objeví ve školicích aktivitách aplikované v kontextech, v nichž při nejlepším nedávají žádný smysl. Z toho důvodu zdůrazňujeme původ a kontext příslušných materiálů, abychom opět umožnili každému školiteli přizpůsobit si je pro svou skupinu a situaci. Díky tomuto přístupu jsme se také rozhodli upřednostnit inovativní materiály oproti těm, které kolují na školicí scéně již od středověku. Ve výsledku se tedy setkáte s pravděpodobně již známými materiály, ale také s těmi novými, přičemž kritériem výběru byla vždy vhodnost, aplikovatelnost a propojenost celkové osnovy.

T-Kit sleduje strukturu školení, o němž se uvažuje od začátku do jeho ukončení, přičemž samozřejmě připouštíme, že některé prvky mohou být zvažovány v různých momentech nebo souběžně. *Část 1: Kontexty školení* bere v úvahu oblast školení v této chvíli a kontext, ze kterého vychází. Přesouvá se od prostředí ke školitelům, kteří v něm pracují, a začíná zamyšlením nad otázkou rolí, etik a potřebných dovedností, které jsou podle našeho názoru vždycky „uprostřed běhu práce“. Tato část je uzavřena prvními zamyšleními nad interkulturním učení, které prochází celým školením.

*Část 2: školení v týmech* se zaměřuje nejen na výzvy práce v týmu, ale i na multikulturní tým školitelů. Cílem této části je nabídnout přehled témat s aplikovanými aktivitami, které mohou pomoci týmům vytvořit si udržitelné vztahy a předejít obtížím pomocí zamyšlení se nad způsoby společné práce. Nejobsáhlejší část *Část 3: školení v pohybu* se zabývá často vyčerpávajícím procesem vzdělávacího a logistického plánování. Tato část sleduje vzdělávací proces od analýzy potřeb k tvorbě programových bloků a hodnocení a pokouší se nabídnout rámec tak, aby organizační stránka věcí byla co nejméně bolestivá.



---

Když už jsme v pohybu, posuneme se k *Části 4: Realizace školení*. Jde o část, která se zaměřuje na procesy objevující se během aktivity (mohou jimi být konflikty ve skupině, potřeba přetvářet a plánovat školicí program atp.), a na to, co znamenají pro jednotlivce, skupinu a předmět školení. Zamýšlí se nad tématy vyžadujícími od školitelů, aby procvičili svou přizpůsobivost, stálé přehodnocování a adaptaci. *Část 5: po skončení školení* se zabývá tématy transferu a multiplikace a tím, jak připravit účastníky na život a práci mimo školicí kurz.

Doufáme, že si užijete práci s tímto T-Kitem, a těšíme se, že uslyšíme vaše názory na to, jak se mu ve světě školení daří. Ale především doufáme, že pomůže jak školení, tak školitelům – to totiž bylo naším hlavním cílem.



## 1.1 Školení, cíle školení a neformální vzdělávání

*Otevřete svou náruč změně, ale udržte si své hodnoty.*

Dalajláma

### 1.1.1 Co je školení?

Se školením se dnes setkáte téměř ve všech aktivitách naší společnosti, v obchodě a politice, v rolích, které hrajeme na veřejnosti, stejně jako v našich soukromých životech. Tato publikace se věnuje školení ve specifických kontextech mezinárodní a interkulturní spolupráce, práce s mládeží a příležitostného nebo neformálního vzdělávání a učení.

Všeobecně platná definice školení při práci s mládeží neexistuje. V tomto případě se školení spíše týká různých druhů procesů a činností, které závisí na organizačním a kulturním kontextu probíhajícího školení a na cílech nebo hodnotách organizátorů. Přesto nalezneme společné body, jež jsou důležité při každém školení v oblasti mezinárodní a interkulturní práce s mládeží.

Vycházíme z toho, jak školení definuje Oxfordský slovník. Podle něho spočívá jeho podstata „v dosažení požadovaného standardu nebo chování na základě instrukcí a zkušeností“. Požadovaný standard a způsoby jeho dosažení se samozřejmě mohou lišit. Když jsme požádali pracovníky s mládeží, aby nám popsali nebo nakreslili symbol školení během školicího kurzu, přišli s následujícími definicemi:

„Školení je předání prostředků ostatním, aby mohli dosáhnout určitých cílů. Jde o poskytnutí schopností a dovedností jednat.“

„Školení spočívá v zapojování a zplnomocňování lidí.“

Školení je jako „strom, který roste. Je to metafora pro lidi, kteří rozvíjejí sami sebe. Strom se stává sluncem, které je symbolem života.“

Školení je jako „dvě otevřené ruce. Gestem přivítání je vzájemné potřesení rukou. Symbolizuje dávání, přijímání a podporu. Musíte mít otevřené ruce, abyste mohli přijímat.“

Školení jsou „dva prvky: zkušenost a teorie. Teorie přichází ze zkušenosti. Čím dále jdete, tím více zkušeností získáváte. Existují odlišné zkušenosti a výměny zkušeností.“

„Školení je nekonečný příběh. Ve chvíli, kdy najdete odpověď, se objeví třikrát tolik otázek.“

*(Training for Trainers Final Report 2000, p.11)*

Když se podíváme na tyto definice, vidíme, že školení zahrnuje zapojení účastníků a výměnu, rozvoj vztahu mezi zkušeností a teorií. Vyžaduje připravenost dávat i přijímat podporu a jeho cílem je podporovat osamostatnění (empowerment) a zlepšení podmínek rozvoje. Školení s sebou nese pokládání otázek, ale také přivádí účastníky ke standardu požadovanému v praxi.

### 1.1.2 Školící cíle v evropském školení v oblasti práce s mládeží

*Školení osob, které mají samy vést školení, je zpravidla zdlouhavou bitvou s velmi omezenými zdroji, ale s velmi ušlechtilými cíli. Úkol je přitom naprosto jasný. Bohužel jen velmi málo školitelů má odvahu takové cíle upřednostňovat: problémy globalizace, vzestup rasismu, a regionalismu, koncept interkulturní identity... (Lacoste a Gillert v časopise Coyote č. 2, květen 2000, str. 29)*

V rámci evropských programů pro mládež podporují školení jak programy mládeže evropských institucí, tak i aktivity, které vykonávají organizace mládeže<sup>1</sup>, skupiny a služby mládeže na různých úrovních.

Přesněji řečeno „školicí kurzy organizované v kontextu evropských programů mládeže mají umožnit těm, kteří jsou aktivně zapojeni do otázek týkajících se mladých lidí, hrát aktivnější, efektivnější a více informovanou roli v mezinárodní a interkulturní práci s mládeží“ (*Rada Evropy, 2000, str. 2*). Cílem školení je tedy zvýšit znalosti, schopnosti i dovednosti, prohloubit povědomí mezi pracovníky a vedoucími mládeže, změnit jejich chování tak, aby vedlo ke zvýšení efektivity a kvality jejich práce na mezinárodní



úrovni nebo na úrovni místní a národní, v případě, že je v jejich práci přítomna interkulturní nebo evropská dimenze.

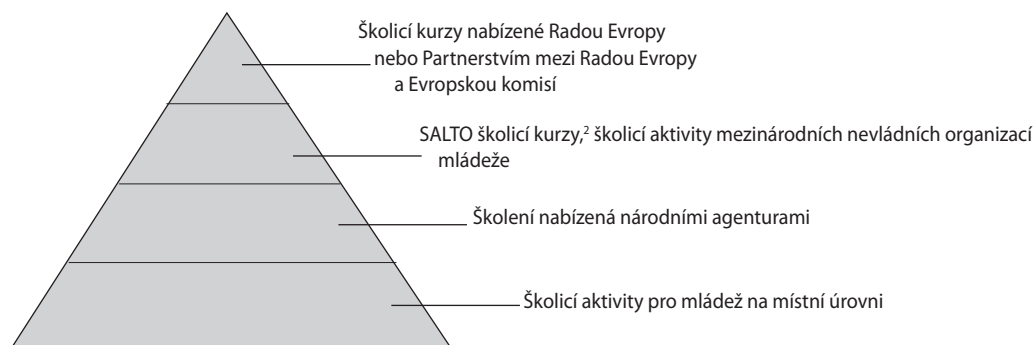
V organizacích a projektech mládeže se realizují aktivity politické, sociální a kulturní povahy, při kterých také dochází k neformálnímu vzdělávání a učení. Když Evropské fórum mládeže zjišťovalo, co mladým lidem přináší zapojení do organizované práce s mládeží, praktici působící v této oblasti zmínili osobnostní a sociální rozvoj. S ohledem na osobnostní rozvoj zmiňovali zvýšení sebeúcty, zodpovědnost, kreativitu, toleranci a kritické myšlení, v souvislosti se sociálním rozvojem uvedli kultivaci aktivního občanství a zájem na participaci v občanské společnosti, schopnost fungovat ve skupině, schopnost skupinu vést, komunikační strategie a znalosti sociálních témat (1999, str. 24–25). Pokud školení má pracovníky s mládeží a vedoucí lépe připravit na jejich práci, je třeba se zaměřit právě na tyto faktory. Školení by mělo poskytovat prostor pro osobnostní a sociální rozvoj a připravovat na účast v politickém, sociálním a kulturním životě.

Školení zaměřené na práci s mládeží v evropském prostředí je založeno na určitých hodnotách. Nejedná se o neutrální vzdělávací proces; školení by mělo podporovat práci mladých lidí, jejichž cílem je rozvoj evropské společnosti založené na určitých základních hodnotách. Podle Evropské komise patří mezi tyto hodnoty solidarita mezi mladými lidmi v Evropě i mimo ni, interkulturní učení, mobilita, iniciativa a smysl pro podnikání. Tyto hodnoty bojují s opomíjením mladých lidí ve společnosti, usilují o uznání lidských práv a vystupují proti rasismu, xenofobii a diskriminaci. Pokud máme těchto hodnot dosáhnout, musíme akceptovat kulturní rozmanitost, naše společné dědictví a základní hodnoty, propagovat rovnost a vnášet do práce s mládeží na místní úrovni evropský rozměr. (2001, str. 3–4) Tyto základní hodnoty sdílí evropské instituce i mnoho organizací mládeže. (Další zamýšlení nad školením a hodnotami naleznete v kapitole 2.2.1–3)

Školení může probíhat různými formami. Některé organizace mládeže, služby a centra pro mládež si vytvořily školicí strategie, které při školení zohledňují jejich specifické cíle, a zajišťují určitou úroveň schopností i při neustálé fluktuaci „generací“ pracovníků s mládeží a vedoucích. Jiné organizace pořádají školení mnohem sporadičtěji, v souladu s předpokládanými nebo aktuálními potřebami a zájmy. V závislosti na cílech daných aktivit může školení preferovat výsledky nebo procesy, zaměřovat se na rozvoj určitých schopností, podporovat osobnostní rozvoj nebo plánovat specifickou akci, kterou organizace vykoná. Školení také může mít tematický základ. Například Rada Evropy jako součást své Kampaně proti rasismu, antisemitismu, xenofobii a intolancii v roce 1995 organizovala různá školení připravující vedoucí mládeže, kteří pracují s menšinami, a v letech 2001–2003 vedla řadu školicích aktivit zaměřených na vzdělávání v oblasti lidských práv. (Viz zdroje vytvořené během RAXI kampaně v seznamu odkazů)

V ideálním případě by se školení, která pořádají organizátoři působící v oblasti evropské práce s mládeží i na nižších úrovních, měla navzájem doplňovat a přizpůsobovat. Školicí pyramida na obrázku ukazuje vazby mezi školeními nabízenými evropskými institucemi a organizacemi mládeže, i když samozřejmě neukazuje celkový přehled všech školicích nabídek v evropské práci s mládeží.

### Schéma 1



1. V českém kontextu organizace mládeže jde především o sdružení dětí a mládeže. Protože existují i jiná alternativní uskupení, je zde používán výraz organizace mládeže – pozn. překl.

2. Tyto kurzy jsou uváděny do praxe školicími centry národních agentur SALTO-YOUTH RC (SALTO Cultural Diversity, SALTO Eastern Europe & Caucasus, SALTO EuroMed, SALTO Inclusion, SALTO South East Europe, SALTO Training & Cooperation, SALTO Participation a SALTO Information).

### **Nápady k zamyšlení**

1. Jaká je vaše definice školení?
2. Jaké místo má školení ve vaší organizaci?
3. Proč vaše organizace pořádá školení?
4. Pro koho pořádáte školení?
5. Jaký je obsah vašich školicích kurzů?
6. Kde a kdy pořádáte školicí kurzy? Jaké zdroje máte k dispozici?

(Upraveno z: WAGGGS, 1997, str. 22)

#### **1.1.3 Školení jako součást programu**

Školení pro vedoucí mládeže a pracovníky s mládeží na evropské úrovni se v průběhu posledního desetiletí stalo důležitým tématem. Pracovníci aktivní na místní úrovni organizovali čím dál více mezinárodních aktivit pro mládež, které vedly ke zvýšení poptávky po schopnostech potřebných k práci s mládeží v mezinárodním a interkulturním kontextu. Tento vývoj ještě podpořil růst evropských programů pro mládež.

V souvislosti s rostoucí konkurencí na evropském trhu práce, kde je ceněna každá osobní a profesionální zkušenost, je kladen čím dál větší důraz na osobnostní rozvoj. Mladí lidé si stále více uvědomují, že orientace pouze na formální vzdělání omezuje jejich možnosti připravit se na život v současné společnosti.

Při vytváření dovedností, které vyžaduje naše čím dál složitější prostředí, nabývají na důležitosti různé formy neformální výuky. Velmi rychlé tempo technologických a sociálních změn vedlo k současnému důrazu kladenému na celoživotní učení. V souvislosti s tím vznikl například program Evropské komise Mládež, který chce přispívat k:

„...k vytvoření »Evropy znalostí« a evropského prostoru, kde by bylo možné spolupracovat na rozvoji politiky mládeže založené na neformálním vzdělávání. Program Mládež zhodnocuje celoživotní učení a rozvoj schopností a dovedností ve prospěch aktivního občanství“ (2001, str. 3).

Zajímavým výsledkem zaměření na celoživotní učení a neformální vzdělávání je přehodnocení dobrovolnictví. Pokud člověk pracuje jako dobrovolník v organizaci mládeže nebo v projektu, považujeme tuto zkušenost za velmi důležitou pro jeho osobnostní vývoj a díváme se na ni jako na doplňující „kvalifikaci“ k formálnímu vzdělání nebo ke kariéře. Organizace mládeže si uvědomují, jakou roli hrají v nepřetržitém procesu učení svých členů díky možnostem, které nabízejí, a prioritám, za které bojují. V posledních letech se evropské instituce spojily při snaze zajistit více zdrojů pro mezinárodní práci s mládeží a získat větší uznání hodnoty neformálního vzdělávání, které lidé získají při práci v mládežnickém sektoru.

#### **1.1.4 Informální a neformální vzdělávání**

Politický rozměr vzdělávací hodnoty práce ovlivnil i cíle a strukturu školení. V současné politické debatě je v souvislosti se vzdělávací hodnotou práce s mládeží termín *informální* stále více nahrazován pojmem *neformální*. Tyto termíny nejsou zřetelně definovány a musíme je chápat v kontextu jejich užití. Pojem *formální vzdělávání* důsledně používáme pro vzdělávací systém, který probíhá od základních po terciární vzdělávací instituce, jejichž hlavními představiteli jsou školy a celá řada institutů vyššího vzdělávání. Neformální a informální vzdělávání můžeme primárně chápat jako vzdělání odlišné od vzdělávacího procesu probíhajícího ve formálním sektoru, přičemž při neformálním a informálním vzdělávání mladí lidé participují na odlišných úrovních.



Termín neformální vzdělávání se začal používat v sedmdesátých letech s cílem dosáhnout většího respektu pro učení, které probíhá mimo školy, univerzity a hodnotící systémy. Přijetí tohoto termínu zdůrazňovalo, že je třeba uznat nové vzdělávací kontexty a ocenit jejich přínos vzdělávacímu systému. V tomto kontextu termín užívá Evropské fórum mládeže, které definuje neformální vzdělávání jako úplně nebo částečně organizované vzdělávací aktivity probíhající mimo strukturu a postupy formálního vzdělávacího systému.

Informální vzdělávání lze definovat mnoha různými způsoby. Ve všeobecné rovině se jedná o vzdělávání probíhající mimo formální vzdělávací systém. Z této definice vyplývá, že informální vzdělávání může probíhat mnoha způsoby a tento termín může popisovat množství aktivit. Někteří považují informální vzdělávání za učení probíhající v každodenním životě, lidé se při něm učí fungovat ve společnosti a působit na ostatní. V tomto smyslu odpovídá výraz informální vzdělávání socializaci, což potvrzuje i definice Evropského fóra mládeže, která tento termín vysvětluje jako *neorganizované a náhodné učení, které probíhá v našem každodenním životě (tamtéž)*. Tato definice samozřejmě není jediným výkladem termínu informální vzdělávání, jiné definice tímto termínem označují aktivnější formy učení nebo formy vyžadující větší angažovanost. Někdy se tento termín objevuje v souvislosti s „projekty učení“, které si sami vytváříme ve svém volném čase, ať už se jedná o koníčky, nebo učení se novým dovednostem. V tomto kontextu je pojem informální učení často spojován s učením, které vyplývá ze zapojení do práce s mládeží nebo do komunitní práce. I přes odlišné užití můžeme informální vzdělávání vidět jako proces, při němž se něco učíme (viz odkaz na diskuse o učení), nebo jako aktivitu pomáhající mladým lidem učit se (viz Smith, Mark K. 2000). Abychom si ujasnili používání jednotlivých termínů, budeme používat výraz neformální vzdělávání v kontextu problematiky školení mládeže, přitom si ovšem uvědomujeme, že neustále probíhají diskuse ohledně terminologie užívané v této oblasti.

Neformální vzdělávání je obvykle definováno jako opak formálního vzdělávání, což by nás mělo přimět k zamyšlení. Mnoho praktiků v souvislosti s poskytováním alternativních způsobů vzdělávání zdůrazňuje potenciál organizací mládeže a jiných institucí, které přesahují možnosti škol. S tím však nesouhlasí ti, kteří zdůrazňují možnou hodnotu komplementárních přístupů mezi vzdělávacími sektory (*viz také 4.2.2*). Z pohledu komplementárního přístupu může neformální vzdělávání rozvíjet a prohlubovat témata, kterými se zabývají školy, nebo se věnovat metodám aktivně se podílejícím na procesu vzdělávání. Místa neformálního vzdělávání mohou také přejímat některé charakteristiky formálního vzdělávání s cílem akreditovat školení nebo podobnou práci. Současný přístup evropských institucí a Evropského fóra mládeže chce nastavit standardy kvality a způsoby certifikace pro neformální vzdělávání na evropské úrovni, zvláště pak pro školení. Uznání neformálního vzdělávání je pouze jedním z cílů probíhající diskuse, neboť někteří lidé zapojení do práce s mládeží se obávají, že práce s mládeží a školení by formalizací mohly ztratit některé ze svých neodmyslitelných charakteristik. Jde o to, aby nároky osnov a struktur neoslabily otevřenost programů vůči všem mladým lidem, dobrovolné zapojení bez obav z hodnocení osobních úspěchů, přizpůsobivost struktury a plánování učení na základě potřeb a zájmů účastníků a možnost pracovat různou rychlostí a různými způsoby.

## Školení: pohled na některé termíny

*Nemůžete člověka nic naučit, můžete mu pouze pomoci, aby se to naučil sám.*

### Galileo Galilei

Terminologické debaty nám připomněly, že jazyk používaný v mezinárodní práci s mládeží není zcela jasný ani ustálený. Není to způsobeno pouze odlišností popisovaných obsahů a procesů, ale také skutečností, že použití termínů v různých jazycích a kulturních kontextech může mít často jiný význam, který nejednou odráží různé styly a hodnoty vzdělání. Na to musíme pamatovat, podíváme-li se blíže na termíny, které používáme na školeních a opakovaně v tomto T-Kitu.

*Vzdělávání a učení:* Mluvíme-li o vzdělávání, hovoříme obvykle o plánovaných vzdělávacích aktivitách vytvářejících rámec a proces učení. Učení klade důraz na účastníky, jejich potřeby i zájmy a odkazuje na kognitivní proces člověka procházejícího učením. Učení může být i náhodnou součástí plánovaných vzdělávacích aktivit. Lidé se učí různými způsoby. Vědomí různých způsobů učení a jejich plánování je obzvláště důležité pro školení v multikulturním prostředí (proces učení je podrobněji objasněn v oddílech 4.2.1–3).

*Školení, animace a facilitace:* Tyto termíny mohou být zdrojem mnoha nedorozumění. Vezměte si jen samotné slovo „školení“. Ve francouzštině například slovo „former“ doslovně znamená „modelovat nebo dát tvar disciplínou nebo vzděláním“, ale také se vztahuje k procesu „formování charakteru“. Význam anglického „training“ je více zaměřený na schopnosti a dovednosti, jako například fotbalový trénink nebo odborné rekvalifikace. Jiné zajímavé termíny jsou „animace“ nebo „facilitace“, které se často v kontextu školení používají jako synonyma. Oxfordský slovník definuje sloveso „facilitace“ jako „zjednodušení; pomoci snáze dosáhnout akce nebo výsledku“, zatímco sloveso „animovat“ doslova znamená „vnést do něčeho život“. Slovníkové definice nepředepisují používání slov, je tedy jednoduché představit si situace, v nichž může být použita řada termínů k popisu jednoho vzdělávacího procesu a zároveň řada procesů může být popsána jediným termínem. Multikulturnímu týmu může prospět diskuse o chápání těchto termínů jednotlivými školiteli. Jak vy chápete tato slova?? Jako školitel pracovní skupinu animujete, nebo facilitujete? O co podle vašeho názoru v diskusích o terminologii jde? (definice jsou přejaty z Smith, Mark K. 2000).

### 1.1.5 Shrnutí: některé klíčové prvky školení v kontextu práce s mládeží s mezinárodní nebo interkulturní dimenzí

Abychom uzavřeli tuto oblast, můžeme doporučit některé ústřední charakteristiky školení pořádaného v našem kontextu. Jsou založeny na:

- Víře, že mládež má být připravována a podporována při práci ve svých komunitách a společnostech v duchu vzájemného respektu a všeobecné rovnosti. To zahrnuje i závazek vůči multikulturním společnostem, které dnes v Evropě existují.
- Dobrovolné účasti.
- Ětosu zaměřeném na posluchače, který bere v úvahu potřeby a zájmy účastníků procesu školení.
- Zkušenosti účastníka a vztahu této zkušenosti k jeho situaci.
- Procesu zaměřeném na jednání se specifickým důrazem na školitele.
- Učení se schopnostem, dovednostem a znalostem, jež vedou k změnám uvědomění, postojů a chování.
- Využívání zkušeností a praxe, emocionálního zapojení a intelektu (ruce, srdce a hlava).
- Ětosu, který není zaměřen na určité povolání. Kvality získané prostřednictvím školení v oblasti práce s mládeží přesto mohou mít hodnotu pro budoucí osobnostní a profesní rozvoj. Osobnostní a sociální rozvoj jsou důležitými prvky procesu učení.
- Osobnostních úspěších, které obvykle nejsou definovány na základě oceňování a hodnocení.
- Potřebách brát v úvahu specifické hodnoty a vnímání zodpovědné organizace, prostředí a cílové skupiny.





## 1.2 Školení a školitel

### 1.2.1. Rozdílná pojetí školitele

Už jsme si ukázali, že existují rozdílná pojetí školení, proto asi není žádným překvapením, že i slovo školitel může mít odlišné významy a může vyvolávat různé asociace. Aby to bylo ještě složitější, účastníci pocházející z různých kulturních a vzdělávacích zázemí mohou mít vůči školiteli odlišná očekávání, jež vyplývají z rozdílného chápání své role a svého místa v procesu učení. Kromě základního faktu, že školitel je osobou zapojenou do vzdělávacího procesu, kde se školený něco učí, je celá řada dalších věcí nejednoznačná. Tým školitelů však musí vědět něco více. Aby byli školitelé schopni vyrovnat se s očekáváním účastníků školení, musí přemýšlet o svých rolích i ve vztahu k sobě navzájem. Následující cvičení pomůže školitelům zjistit, zda a do jaké míry porozuměli své roli:

#### **Kde stojíte?**

Poznámka: Toto cvičení je metodologickou jízdou na plný plyn: můžete ho použít pro téměř jakýkoliv předmět!

Instrukce: Ve školicí místnosti nakreslete linku (páska, provaz). Na protilehlé stěny místnosti umístěte dvě cedule, na jedné bude nápis ANO, na druhé NE. Přečtěte nebo napište na flipchart následující věty. Budte opatrní při vyjasňujících otázkách, neboť toto cvičení je zaměřené jak na ústřední témata, tak na chápání termínů.

Tvrzení:

1. Každý může být dobrým školitelem.
2. Školení by mělo být zábavné.
3. Školitel by měl pomoci účastníkům, aby došli k závěrům, které si on sám přeje.
4. Cílem každého školení je osobnostní rozvoj.
5. Školitel by měl v průběhu školení zapomenout na své vlastní hodnoty.
6. Podstatou školení jsou schopnosti a metody.
7. Výsledky školení by měly být měřitelné.
8. Nejlepší školou je praxe.
9. Školení je předávání znalostí.
10. Na školicím kurzu účastníci potřebují dostávat hotové recepty.

Upraveno z příručky Rady Evropy a Evropské komise *Training for Trainers 2000*

Níže uvedená tabulka popisuje „školitele“ ve vztahu k ostatním vzdělávacím rolím a přirovnává ho k učitelům a facilitátorům (tj. osobám usnadňujícím práci ve skupině, moderátorům) pomocí řady faktorů.

Vzdělávací role	<i>Učitel</i>	<i>Školitel</i>	<i>Facilitátor</i>
Proces	Méně důležitý	Důležitý	Důležitý
Úkol/obsah	Ústřední úloha	Důležitá role	Spoluodpovědný
Vzdělávací metody	Často frontální	Metodologická směs	Metodologická směs
Moc	Absolutní	Absolutní–sdílená	Sdílená
Příklady	Učitel ve škole	Školitel interkulturního vzdělávání	Moderátor konfliktů

Ve skutečnosti samozřejmě málokdy můžeme jednoznačně oddělit různé role. Zvláště školitel může v programu zastat několik rolí – od vedení určité složky školení přes facilitaci procesu rozhodování skupiny až po vlastní přednášky. Školitel se musí vždy snažit o rovnováhu mezi jednotlivými rolemi, které zastává, aniž by přitom vznikaly nejasnosti, kdo je hlavní osobou. Například je otázka, zda v případě, kdy školitel facilituje skupinovou aktivitu, ale přitom si uvědomí, že je tato aktivita pro celý proces školení kontraproduktivní, může se rozhodnout o jejím ukončení? Nebo musí pokračovat v roli facilitátora? Podobné otázky budeme řešit v následujících odstavcích.

Další zajímavé znejasnění těchto rolí můžeme vidět například v tom, jak se v posledních letech tradiční role učitele posunula k tomu, aby integrovala více prvků školení a facilitace. Tento vývoj potvrzují diskuse, které probíhají v mnoha evropských zemích, při nichž jsou školy definovány jako místa sociálního učení, nikoli jen přenosu znalostí.

### **Nápady k zamyšlení**

1. Který školitel nebo školitelé na vás ve vašem životě nejvíce zapůsobili? Proč?
2. Jaká je vaše nejhorší zkušenost jako účastníka školení? Proč?
3. Souhlasíte s výrokem uvedeným v tabulce na předchozí stránce, který říká, že učitel má větší moc než školitel mládeže?
4. S jakými druhy moci se můžete setkat při školeních?
5. Přivítáme, když si sami pro sebe odpovíte na různé otázky konfrontačního cvičení.

## **1.2.2. Hodnoty školitele a jejich vliv na školení**

*Kdo zná lidi, je moudrý, kdo zná sama sebe, je osvícený.*

**Lao-c'**

Tento T-Kit vznikl na základě určitých vzdělávacích, kulturních, politických a etických hodnotách. Ve vztahu ke školení v našem kontextu by měly základními hodnotami být vzájemný respekt, rozmanitost, osamostatnění, demokracie a participace. Následující část se zabývá povahou hodnot školitele, jejich vztahem ke školitelově motivaci a jejich vlivem na školící proces.

### **Nápady k zamyšlení**

1. Proč jsem se stal školitelem?
2. Jakou roli mám při práci školitele nejraději? Kamaráda, učitele, vychovatele, partnera, manažera, organizátora, staršího bratra/sestry, tutora, supervizora, šprýmaře, účastníka, pokušitele, myslitele, hvězdy. Proč právě tuto?
3. Je nějaká souvislost mezi mou oblíbenou rolí a mými osobními hodnotami?
4. Proč jsem se stal členem organizace, pro kterou pracuji?
5. Jaké jsou v naší organizaci hodnoty, které během školení předáváme účastníkům? Jaké jsou hodnoty, které předávám já? Jsou v souladu s hodnotami mé organizace?
6. Jak bych popsal školící cíle své organizace: politické, sociální, vzdělávací, kulturní, profesní, náboženské?



Plánování i samotná realizace školení se odvíjí od základních hodnot, které považujeme pro naše školení za klíčové. Hodnoty ovlivňují školení následujícím způsobem:

- výběrem témat školení;
- způsobem výběru těchto témat, včetně analýzy potřeb (viz 4.1) a stupně zapojení účastníků do procesu plánování;
- stupněm participace na školení, který umožní výběr metod (pracujeme s očekáváními, využíváme možnosti zpětné vazby a hodnocení a používáme aktivní a prožitkové metody).

Naše školicí hodnoty jsou klíčové pro způsoby hodnocení a ovlivňování školicího procesu. Hodnoty ovlivňují styl vedení (viz také *T-Kit Řízení organizací*, str. 46–48). Školitel v průběhu školení působí v několika rolích, přičemž jednotlivé role a hodnoty vyplývající z těchto rolí si někdy protirečí.

Zvažte následující situaci:

Právě probíhá intenzivní školicí kurz a již je pozdě večer. Účastníci jsou ve „školicím transu“, jsou vyčerpaní, ale nechce se jim přerušit vzdělávací aktivitu. Pouze část účastníků je ochotna překonat vlastní únavu a pokračovat ve školení, ostatní tomu neodporují, aby před celou skupinou neztratili tvář. Co udělá školitel?

Měl by respektovat vůli skupiny, protože se jedná o participativní aktivitu a autoritativní rozhodnutí by bylo v protikladu k hodnotám aktivity? Ale nejde spíše o případ, kdy by školitel jako vedoucí skupiny měl rozhodnout o přerušení aktivity, protože by mohla narušit celý proces školení nebo by dokonce mohlo dojít k fyzickému nebo psychickému úrazu účastníků? Na druhou stranu by účastníci měli mít právo rozhodnout se o své účasti. Pokud ale školitel vyhodnotil situaci správně, řada účastníků si nepřeje dále pokračovat a jejich rozhodovací práva jsou tak jako tak ovlivněna.

Z toho vyplývá, že bychom měli brát v úvahu zásadní hodnoty, které bychom mohli nazvat profesionální etikou. Diskuse o profesionální etice důvěrně známe například ze světa politiky nebo novinářství. Profesionální etika je tedy důležitý činitelem, na který by měl školitel myslet ve vztahu ke svému vlastnímu seznamu *musíš a nesmíš* při školení.

### 1.2.3. Jak pracuje etický školitel?

Jedna žena přivedla svého syna za Gándhím. Ten se jí zeptal, co si přeje. „Chtěla bych, aby můj syn přestal jíst cukr,“ odpověděla. „Přiveď chlapce za dva týdny,“ odpověděl Gándhí. Za dva týdny se žena se synem vrátila. Gándhí se otočil na syna a řekl: „Přestaň jíst cukr.“ Žena se překvapeně zeptala: „Proč jsem musela čekat dva týdny?“ Gándhí odpověděl: „Před dvěma týdny jsem ještě sám jedl cukr.“

Teto příběh potvrzuje, že být školitelem (nebo vůdcem) je velmi náročné. V situaci školení můžeme obstát, jen pokud si uvědomíme, co sami prezentujeme, co můžeme nabídnout ostatním, jaká máme omezení. Stejně důležité je i to, jak se vyrovnáváme s očekáváními ostatních.

„Jsem vždycky ve veřejné funkci a jako člověk i jako školitel jsem vzorem, ať se mi to líbí, nebo ne. Mé chování může být důležitým zdrojem procesu učení. Znamená to, že se musím vždy chovat dobře (například nemohu nekomunikovat viz např. Watzlawick a kol. 1967). Musím dobře znát sám sebe a musím zvažovat důsledky svého chování pro proces školení i pro účastníky. Na jednu stranu musím být schopen účasti, zároveň si musím udržovat určitý odstup a nadhled. Měl bych být k lidem otevřený, i když se mi ze začátku zdají nesympatičtí. Měl bych být v neustálém kontaktu s účastníky, i když na to někdy nemám náladu. Měl bych se neustále soustředit, i když jsem v dané chvíli unavený nebo mi chybí energie. Musím si uvědomit, že někdy účastníci reagují s hněvem a zlostí, které však nejsou namířeny proti mně. Musím si umět poradit, i když jsem někdy frustrovaný. Musím umět vrhnout se zpět do práce, zapojit se mezi lidi, procesy a problémy a vzpamatovat se tak rychle, jak to jenom jde.“ *Školitel, kterého známe*

**Tohle není profesionální profil nové generace superškolitelů.**



*JoWag2001*

Dílejší charakteristika školitele se snaží ukázat, že být školitelem nebo vedoucím je složitý úkol a někdy i obtížná povinnost. Školitel si především musí uvědomit sám sebe a neustále sám sebe školit s ohledem na množství znalostí ve vztahu k realitě, v níž pracuje. Školitel musí také mít prostor pro odpočinek, aby nedošlo k jeho vyhoření, a jeho práce by měla být různorodá, aby se nestala rutinou, což by vedlo k poklesu motivace a odpovědnosti. Kapitola 2.2.5 je věnována aktivním strategiím tělesné i duševní pohody určeným nám jako školitelům. Vrátime-li se k otázce etiky, musíme konstatovat, že neexistuje správný profil školitele. Následující popis přesto poskytuje podklad k zamyšlení a diskusi.

### ***Etický školitel může být charakterizován jako člověk, který***

- se celý život učí;
- je oddaný svému vlastnímu (profesionálnímu) rozvoji;
- je oddaný profesionálnímu rozvoji ostatních;
- si uvědomuje rizika, která školení staví před posluchače, a pomáhá je zvládnout;
- s ostatními sdílí své znalosti a schopnosti;
- je schopen udržovat rovnováhu mezi blízkostí a odstupem k účastníkům;
- je otevřeně kritický a zamýšlí se sám nad sebou;
- nabízí vhodným způsobem své schopnosti a programy;
- je citlivý vůči potřebám účastníků školení;
- využívá obsah a procesy přiměřeně ke svým schopnostem;
- vytváří prostředí podporující učení.

*(Upraveno na základě: Paige 1993)*



Aby školitelé mohli dělat svou práci profesionálně a na vysoké profesionální úrovni, potřebují ovládat určité množství dovedností spojených se školením. Organizace mládeže jsou zodpovědné za kvalitu svých vzdělávacích aktivit a ještě před tím, než svým školitelům svěří skupinu ve složitém sociálně-vzdělávacím uspořádání, musí mít jistotu, že sami školitelé jsou dobře připraveni a naplňují požadovaný profil. Pro školitele znamená zapojení do celoživotního učení permanentní vyhledávání a zapojování se do dalších školicích možností, stejně jako informovanost o nových vzdělávacích tématech, debatách a otázkách.

Definice dobrého školitele je samozřejmě velmi subjektivní a závisí mimo jiné na našich zkušenostech, upřednostňovaných stylech učení, hodnotách školitele, školení a organizaci. Z tohoto hlediska jsou zmíněné základní rysy výchozím bodem pro školitele, kteří připravují program školení orientovaného na základní dovednosti:

- schopnost uznat a přijmout účastníky;
- schopnost „dát“ dohromady skupinu a kontrolovat ji, aniž by její členové byli omezováni nebo poškozováni;
- styl vyučování a komunikace podporující vytváření nápadů a využití schopností účastníků;
- znalosti a zkušenosti v daném oboru;
- organizační schopnosti umožňující dostupnost zdrojů a hladké vyřízení logistiky;
- schopnost rozpoznat a řešit problémy účastníků;
- nadšení pro téma a schopnost prezentovat jej zajímavým způsobem podporujícím zapojení účastníků;
- flexibilita jako odpověď na měnící se potřeby účastníků.

*(Upraveno na základě: Pretty a kol. 1995)*

#### **1.2.4 Role školitele**

V životě zastáváme mnoho rolí, které závisí na prostředí, ve kterých jsme aktivní. Ze sociologického hlediska je role vytvořená sada chování, hodnot a komunikačních kódů spojených s prostředím, ve kterém se daná role aktivuje. Například doma můžeme být syny a dcerami, matkami nebo otci a obvykle se tak i chováme. Pokud nikoliv, velmi rychle si toho někdo všimne. Ve škole nebo na univerzitě můžeme být studenty nebo učiteli, případně specifickými typy studentů nebo učitelů. V našich zaměstnáních jsou naše role obvykle velmi dobře definovány. Právníci mají tendenci mluvit a chovat se určitým způsobem a neočekává se od nich, že najednou skočí na stůl a začnou na něm tancovat, k tomu dochází snad jen ve filmech Woodyho Allena. Pro školitele ale může být otázka rolí velmi obtížná, protože se často mění kontexty, v nichž pracují, stejně jako očekávání ostatních. Role školitele je velmi složitá a různorodá, neboť zahrnuje mnoho rozdílných zodpovědností vůči různým aktérům zapojeným do školicího procesu ve fázích od přípravy až po hodnocení. Součástí role školitele je například role přítele, učitele, vychovatele, partnera, manažera, vedoucího programu, organizátora, starší sestry, chlapíka ze země X, tutora, trenéra, supervizora, šprýmaře, účastníka, milence, myslitele, hvězdy.

Během školení nebo jakéhokoliv jiného strukturovaného procesu učení ožívujeme jednotlivé složky role školitele díky našim osobním a profesionálním kvalitám, schopnostem, možnostem a zájmům. Způsob, jakým naše role žije, je ovlivněn očekáváními účastníků a obsahem samotného školení. A role školitele reálně samozřejmě zahrnuje určitý stupeň moci. Tým školitelů tedy zpočátku potřebuje čas, aby se dohodl na svých rolích podle potřebného profilu a známých očekávání účastníků.

### **Nápady k zamyšlení**

1. Jaké jsou různé role, které hrajete jako školitelé? Shodují se s výše uvedeným výčtem?
2. Jaká je vaše oblíbená role?
3. Chybí v úvodním výčtu některá z vašich oblíbených rolí?
4. Máte v sobě nějakou skrytou roli, o níž nikdo neví?
5. Jste do některé role při školení dotlačeni (možná i sami sebou)?
6. Jak projednáváte svou roli nebo role a s nimi spojenou moc se skupinou účastníků a týmem kolegů?
7. Jak se smiřujete s nejednoznačností pozice školitele s ohledem na zastávání role autority v kontextu vrstevnické skupiny?

#### **1.2.5. Duševní pohoda: důležité téma i pro školitele**

*To nejhorší, co můžete udělat, je zapomenout sami na sebe.*

##### **Lao-c'**

Školení a zvláště školení mládeže bývají velmi náročná, únavná a dokonce stresující (dobré všeobecné informace o stresu je možné najít v T-Kitu Řízení organizací).

Všichni jsme si pravděpodobně prošli zkušeností, kdy se po příjezdu z týdenního školení cítíme vyčerpaní, možná šťastní, možná prázdní nebo něco mezi tím. Může se také stát, že bychom potřebovali několik dní volna (i když to není vždy možné), abychom se zotavili a získali znovu kontakt s normálním životem, našimi partnery nebo přáteli a se zbytkem světa!

Účast při školení není klasickým zaměstnáním „od devíti do pěti“. Tým školitelů obvykle začíná den pracovní snídaní a končí někdy kolem půlnoci po nějaké společenské aktivitě nebo večírku.

Uměle vytvořená situace velmi často přispívá ke společnému učení a soužití a podporuje procesy učení, které umožňují účastníkům zůstat spolu v neustálém kontaktu, sdílet společně formální i neformální zážitky. Zapojení školitele do tohoto procesu, řešení organizačních otázek a samotný školicí program je pro každého školitele velmi vyčerpávajícím úkolem.

Na druhé straně pracující školitel nezodpovídá pouze za fungování školení a do určité míry i za duševní pohodu účastníků, musí se také starat sám o sebe a zachovat si patřičné množství energie, aby jeho práce měla určitou kvalitu.

Školicí život si můžeme ulehčit mnoha způsoby, a to ve fázi před, během i po školení. Následující otázky jsou návodem, jak se postarat sám o sebe během školení i v jednotlivých blocích.



## Zjednodušte si život! Tipy a nápady

<b>Před školením</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Jaké potřebuji při školení podmínky (atmosféra, pohodlí, osobní čas, sport a koníčky, jídlo)?</li><li>• Která témata (mé organizace, jiných projektů) mohu vypustit nebo předat někomu jinému, abych se mohl plně soustředit na školení a nebyl příliš rozptylován jinými tématy?</li><li>• Pokud si uvědomuji, že v průběhu školení příliš piji nebo kouřím, jaké alternativní možnosti zmírnění stresu mohu využít?</li><li>• Jaký „ranec problémů“ (zdraví nebo osobní problémy) si s sebou přináším? Komu z týmu se s problémy mohu svěřit a jaký druh podpory mi během školení nejvíce pomůže?</li><li>• Je program školení přizpůsoben klimatu a je naplánováno dostatečné množství přestávek nebo siesta?</li></ul>
<b>V průběhu školení</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mám během školení dostatek spánku? (Někdy je třeba přijet dříve a zkontrolovat místnost a její vhodnost; např. zda není v blízkosti potenciálně hlučného prostředí. Další strategie: použít ucpávky do uší, vzít si s sebou vlastní deku a polštář, použít relaxační metody, když jsem ve stresu...).</li><li>• Jakou podporu potřebuji během školení nebo v krátkém období přípravy na místě (osoby, materiál, knihy, média...)?</li><li>• Jak rozdělit zodpovědnost za večery mezi všechny kolegy v týmu, abych si zajistil nějaké volné večery a více spánku?</li><li>• Jaké jídlo a volnočasové aktivity potřebuji k tomu, abych se cítil tělesně i duševně dobře?</li><li>• Jak mohu zůstat v kontaktu se svým partnerem/svámi přáteli a se zbytkem světa?</li></ul>
<b>Po školení</b> <b>Všeobecné hledisko</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Jak jsem si zorganizoval svůj proces učení a profesionálního rozvoje?</li><li>• Jak jsem vyhodnotil rovnováhu mezi „starými“ a „novými“ předměty ve svém školicím portfoliu?</li><li>• Jak vyhodnocuji řadu „jednoduchých“ a „komplexních“ předmětů školení a účastníky, se kterými jsem byl v kontaktu během minulého roku? V jakých oblastech od sebe příliš očekávám a kdy je tomu naopak?</li><li>• Kdy mohu být účastníkem a kdy vedoucím? Jak se cítím v takovýchto situacích?</li><li>• Co práce školitele a má nepřítomnost znamenají pro ty, s nimiž sdílím svůj osobní nebo profesionální život? Jakou cenu jsem ochoten zaplatit za takový život? Jakou cenu musí zaplatit ostatní?</li><li>• Čeho se může obávat můj partner, když se setkávám s mnoha lidmi, muži i ženami, za takto osobních a neobvyklých okolností? Jak se vyrovnáváme se smyslností a sexualitou? (viz také 5.3.3 o vztazích) Jak komunikujeme o těchto a podobných otázkách a obavách?</li><li>• Jaký je můj okruh přátel? Nakolik jsem v kontaktu s různými skupinami nebo přáteli mimo pracovní kontext?</li><li>• S kým mohu sdílet obtížné profesionální situace a osobní problémy?</li><li>• Co jsem v posledních měsících dělal nebo četl a co zároveň nebylo spojeno s mými profesionálními aktivitami?</li><li>• Kolik času mám opravdu sám na sebe? Zbývají mi ještě nějaké závazky vůči mé rodině nebo partnerovi, zaměstnání, účastníkům a dalším lidem?</li><li>• Jak jsou důležité pro můj životní styl sport a volnočasové aktivity? Jak přistupuji k výživě? Jak důležité jsou pro mě stimulatory, legální i ilegální drogy?</li><li>• Kolik musím vydělat na obživu jako školitel na volné noze? Pracuji z tohoto hlediska příliš mnoho za málo peněz nebo je pro příliš zákazníků, kteří mi nemohou pořádně zaplatit? Co mi to přináší?</li></ul>

## Cvičení: Dýchání a relaxace

Stres významným způsobem ovlivňuje naše dýchání. Když jsme ve stresu, dýcháme nepravidelně, povrchově, pouze horní částí hrudníku, zkrátka nedýcháme pořádně. Ve výsledku je větší část našeho těla v neustálém napětí. Následující cvičení, které se velmi snadno naučíte a můžete je cvičit prakticky kdekoli, vyjma pod vodou, se zaměřuje na tento symptom. Základem cvičení je skutečnost, že vydechování zpomaluje tlukot srdce, zatímco vdechování ho zrychluje.

### Dýchání 2–4–2

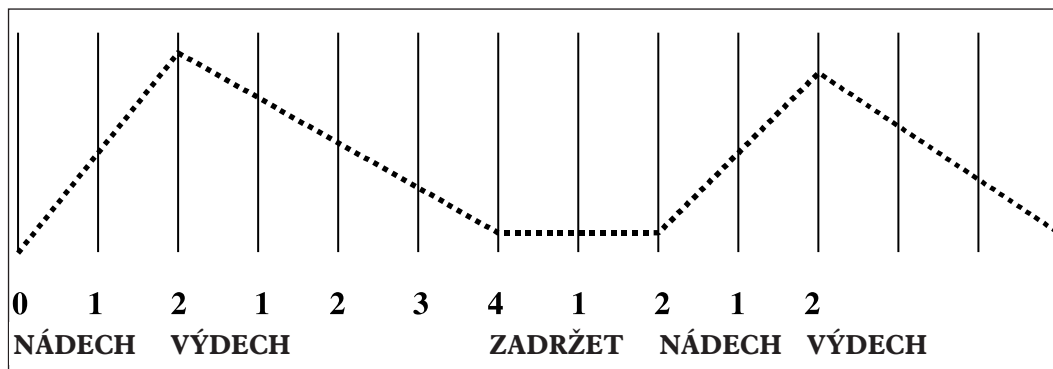
Vdechnete 2 vteřiny hluboko do břicha. Dýchejte pouze nosem, aniž byste rozšiřovali hrudník. Soustředte se na vnímání vstupujícího vzduchu.

Vydechnete 4 vteřiny. Po výdechu pomocí břišních svalů vytlačte z plic ještě více vzduchu.

Na další dvě vteřiny zadržte dech.

Opakujte uvedené kroky. Celý cyklus cvičte nejméně šestkrát. Dávejte také pozor na uvolnění jazyka, zubů a tváří.

Schéma 2



## 1.3 Interkulturní učení a školení

Na oblast interkulturního učení v kontextu školení mládeže je zaměřen celý jeden T-Kit (č. 4), který se zabývá pouze tímto tématem. Celá publikace je ovlivněna filozofií interkulturalismu a k různým faktorům školení přistupuje na základě tohoto východiska. Z pohledu autorů není interkulturní učení jen něčím, s čím se pracuje během jednoho workshopu nebo za jednoho deštivého úterního odpoledne (přestože je rozhodně důležité a výhodné pracovat s tímto tématem v určitých časových úsecích). Je to politická filozofie, která motivuje mezinárodní práci s mládeží, je to základní část vzdělávací praxe, která by měla být neoddiskutovatelně všudypřítomná, a rozhodně je to základní část, jež vyžaduje schopnost zamyšlení a rozvoj klíčových dovedností školitelem. Nezapomeňte na to při čtení jednotlivých částí naší publikace. Cíl této kapitoly je podobný záložce na zadní straně bestselleru. Usiluje o předání základní myšlenky a o to, aby přiměla čtenáře podívat se na text uvnitř knihy. Učení bereme v potaz v různých částech naší příručky (4.2.1–3), ale vzít v úvahu interkulturní učení znamená v určité chvíli definovat jeden z nejspornějších z termínů, kulturu.





### 1.3.1 Kultura

Kultura je velmi komplikovaný a sporný výraz. Clifford Geertz ve své proslulé knize *Interpretace kultur* říká, že mnoho prací snažících se „vysvětlit“ kulturu vytvoří při své honbě za srozumitelností tohoto termínu ještě více mnohoznačností. To si uvědomují i Jacques Demorgon a Markus Molz, kteří tvrdí, že při snaze definovat kulturu nelze uniknout faktu, že sama tato snaha je vytvořena kulturně. To je na první pohled evidentní, přesto však elementární předpoklad; jak dokládá anglický spisovatel Raymond Williams v *Klíčových slovech (Keywords)*: kultura je pojem s vlastní historií, a proto k němu nemůžeme přistupovat jako k vědeckému pojmu, ale naopak jako k sociálně vytvořenému způsobu nahlížení a chápání toho, jak žijeme.

Díky uvedeným dvěma přístupům ke kultuře došlo k destabilizaci dvou nejvíce užívaných chápání tohoto výrazu. Kultura má často hodnotící význam spojený s uměleckou tvorbou určité společnosti nebo přesněji národa. Tato definice byla předmětem kritiky, která se zaměřila na to, že takto pojatá kultura vyjadřuje elitářství a sociální moc. Druhým široce sdíleným pojetím byla antropologická představa kultury jako způsobu života, přičemž tato definice se otevřela popisu a analýze vyškoleným, obvykle západním kulturním vědcům. I od tohoto pojetí se však začalo ustupovat díky „návratu“ kulturní analýzy do praxe a opětovnému zdůrazňování moci přítomné v těchto interkulturních střetnutích.

Současné definice kultury (*pro úplnější diskusi ohledně příslušných teorií viz T-Kit Interkulturní učení, str. 17–24*) pohlížejí na kulturu jako na software, který umožňuje lidskému hardwaru fungovat, a zároveň se snaží najít úroveň vlivu, které tenhle „balíček“ softwaru opravdu má. Software je zaveden do lidského operačního systému procesem, kterému se říká enkulturace. Vstřebáváme hodnoty, normativní standardy, představy a za pomoci zdravého rozumu rozvíjíme schopnost chápat symbolické prostředí pomocí významných faktorů v něm obsažených. Jinými slovy se učíme, jak interpretovat a komunikovat realitu na základě skutečnosti, jíž jsme vystaveni a která nás zároveň utváří. Učení se v rámci enkulturace je velmi přirozený proces, často přirovnávaný k dýchání. Absolutní a relativní významy, asociace, a rozdíly se pro nás stávají normálním softwarem, který používáme ve svém každodenním životě.

I přesto by bylo zavádějící hovořit o kultuře jako o nějakém uzavřeném systému a o kulturaci jako o jednoznačně nasměrovaném, sdíleném procesu. Jako kulturní bytosti se můžete zeptat sami sebe, jestli je možné označit vaši kulturu určitou nálepkou. To by znamenalo, že všechny procesy, které nás ovlivňují, jsou v souladu, a my, jako bytosti žijící těmito zkušenostmi, je nezpochybňujeme. Obvykle se tvrdí, že kultura je výhradně spojena s národními kulturami, ale dokonce i v evidentně homogenních národech nalezneme mnoho faktorů způsobujících rozdíly a rozmanitost, které kulturu zásadním způsobem ovlivňují. Ve stále více globalizovaném světě je stále těžší představit si nebo udržet takovéto výlučně národnostní kontexty. Nebývalý lidský pohyb počínající privilegovanou turistickou mobilitou a konče migrací způsobenou bídou, globální komunikační systémy, zvýšené ekonomické vazby a širší mezinárodní a globální systémy způsobují, že je pro nás stále obtížnější navzájem se ignorovat. Repertoár kulturních vlivů, kterému jsou lidé vystaveni, se neustále rozšiřuje a někteří autoři argumentují, že svět prochází zkušeností třetích kultur díky procesu *hybridizace*. To znamená, že neustálý tok a setkávání lidí, předmětů, nápadů a vyobrazení vytváří kultury, které přesahují tradiční označení národa, rodiny, etnika, náboženství apod.

V mnoha směrech můžeme na mezinárodní semináře pro mládež pohlížet tímto způsobem. Účastníci jsou rozdílnými způsoby enkulturalizováni, ale je také třeba zdůraznit, že mohou mít mnoho společného: referenční rámce, hodnoty, typy vzdělanostního kapitálu, subkulturní životní styly mladých, organizační kultury, politické závazky – a tento výčet by mohl stále pokračovat.

Je tedy diskutabilní, zda vůbec lze jednotlivé lidi či sami sebe identifikovat s jedinou kulturou a předpokládat, že jsme schopni tuto kulturu popsat a vymezit její hranice. Koncept identity nám dovoluje přistupovat k těmto kulturním protikladům ve vztahu k našim vlastním zkušenostem. Představte si, že jste „matrjoškou“, ruskou panenkou, která má neomezené možnosti vytáhnout další panenku zevnitř té předchozí. Kolik byste jich potřebovali, abyste postihli všechny faktory, které jsou pro vás z hlediska vaší identity důležité? Později si ukážeme, že reflexe identity je důležitou součástí interkulturního učení. V tuto chvíli je důležité zabývat se teoretickými argumenty ve vztahu k situaci školení.

### 1.3.2 Kultura, identita a školení

Pro každého školitele je obtížné čelit otázce, kdy můžeme situaci nazvat jako kulturní? Řekněme, hypoteticky, že Miguel neustále chodí pozdě na školení – jak zareaguje interkulturně citlivý školitel? Usměje se tolerantně a pochopí Miguelovův jižanský přístup k času, nebo bude pozdní příchody považovat za vzpuru líného kluka a bude vyžadovat stejný respekt a zodpovědnost, jakou prokazuje skupina včas chodících Severoevropanů s velkými hodinkami? Tento možná až příliš vyhrocený a stereotypní příklad však dokazuje, že se od školitele očekává interpretace a hodnocení informací v kontextu, že školitel tak činí ve vztahu ke znalostem, zkušenostem a kulturním informacím a že musí usměrňovat vzájemný vliv mezi lidmi jako kulturními bytostmi a kulturou, kterou sama skupina vytváří (Otázkou k diskusi pak je, zda má skupina účastníků školení nějakou kulturu, a pokud ano, jak budeme tuto kulturu chápat?). Miguel možná úmyslně využívá stereotypy, o jejichž existenci ví, což nám umožní přejít k dalšímu bodu, který říká, že lidé hrají své role v závislosti na tom, v jakém kontextu se nacházejí. Lidé často vstupují do kulturních rolí, které se od nich očekávají, aby se vyrovnali s mnohoznačností multikulturního prostředí.

Tyto procesy začínají v jednom předvídatelném okamžiku – v momentu lidského setkání.

- Zamyslete se nad nedávnou mezinárodní aktivitou, které jste se zúčastnili. Když jste se setkali s ostatními, jak jste představovali sami sebe a vaši kulturu? Přemýšleli jste o oblečení, které jste měli na sobě, o vtipech, které jste řekli, typu a rychlosti informací, které jste o sobě zveřejnili? Liší se tento fakt člověk od člověka? Můžete vystihnout vývoj vašich rolí ve skupině? Kterou z vašich „matrjošek“ jste předvedli ostatním a ve které části semináře?

Způsob, jakým se představíte ostatním při prvním setkání, může samozřejmě ovlivnit, jak vás ostatní budou vnímat. O úspěchu tohoto způsobu vypovídá to, jakým způsobem vy sami interpretujete ostatní.

- V této kapitole jsme kulturu přirovnali k softwaru. Zamyslete se nad některými lidmi, které dobře znáte z práce s mládeží. Když jste je poprvé potkali, podařilo se vám je „přečíst“ z tak omezeného kontaktu a informací? Jaké stereotypy a kategorie interpretace vám váš software nabídl? Změnily se některé vaše interpretace? Byli jste schopni pochopit, jak vás ostatní „čtou“ a pokud ano, snažili jste se tomu přizpůsobit nebo jejich pojetí posílit?

Procesy zprostředkování identity jsou klíčové pro pochopení kulturních skupinových dynamik. Lidé se složitými sociokulturními životopisy se druhým lidem představují uvedeným způsobem a vyhodnocují ostatní. Nejsme zvyklí pohybovat se ve vakuu, můžeme si tedy vytvořit naučené struktury chápání na základě minimálních informací. Francouzský sociolog Roland Barthes říká, že symboly ve společnosti mají pojmenovací (denotativní) a spouzoznačující (konotativní) úroveň. Když tedy vidíme židli, nepojmenováváme pouze objekt každodenního používání – židli, ale představujeme si pod tímto pojmem každou židli, kterou jsme někdy viděli, znali, o níž jsme snili, seděli na ní, nesnášeli ji. Stejným způsobem můžeme interpretovat složité symboly – účastníky, přestože o nich máme málo nebo žádné osobní informace. Aby se člověk snáze zorientoval ve složité skutečnosti, vytváří si stereotypy, problém ovšem nastane, když do našeho softwaru nevkládáme žádné nové nebo podnětné informace.

Z této skutečnosti vyplývá, že si lidé neustále předávají kulturní informace a že nás významně ovlivňuje i komunikace probíhající mimo mluvený jazyk. Pokud lidé mluví stejným jazykem, probíhají podobné kulturní procesy. Jazyk také funguje ve významech spouzoznačování (denotace) a pojmenovávání (konotace), skupina tedy může sdílet stejnou slovní zásobu, ovšem tato slovní zásoba může mít propracované kulturní a osobní významy, které je velmi těžké určit. Když lidé diskutují o spravedlnosti, nemusí jen odlišně chápat spravedlnost jako takovou, ale také způsob, jakým používají pojem spravedlnost, se liší od jedné jazykové skupiny k jiné.

Interpretace vždy také obsahuje určitou formu hodnocení. Dobrým příkladem může být způsob, jakým hodnotíme styl oblékání jiných lidí. Vzhled člověka nám neumožňuje pouze „shromáždit“ informace, ale také je určitým způsobem vyhodnotit, například oholenou hlavu. Významy nejsou pouze neutrálními asociacemi, ale souvisí s naším hodnocením svět kolem nás. Informace, které „sbíráme“, zahrnují i předsudky, tj. některé skutečnosti soudíme podle omezených informací. Znovu se nad tím zamyslete vzhledem k situaci panující na vašem školení. Jaké typy lidí vás od začátku přitahují a proč? Které lidi nikdy nevyhledáváte?



Doposud jsme se zabývali faktory, které při setkání skupiny lidí vnímáme z širší perspektivy jako kulturní. Je dobré mít na paměti, že vzorce kulturních odpovědí nejsou předem vymezené, ale silně je ovlivňuje samotná skupina. Stuart Hall skupiny označil za „těkavé útvary“, tzn. různé aspekty identit lidí, „ruské matřošky“, navzájem navazují různé vztahy v závislosti na kontextu, životě skupiny, momentu v procesu atd. Důležité prvky naší kultury a identity nemají pevný řád, ale mohou se měnit v závislosti na tom, jak interpretujeme danou situaci a jaké očekáváme přijetí a hodnocení našich interpretací. Zamyslete se například nad diskusemi vedenými na stejné téma na různých školeních. Jak se vaše příspěvky, nápady nebo pozice lišily? Co k tomu podle vašeho názoru přispělo?

### 1.3.3 Interkulturní učení?

Na interkulturní učení se obecně můžeme dívat jako na filozofickou a vzdělávací odpověď na složitost kulturních situací. V souvislosti s výše uvedenými procesy je třeba pamatovat na to, že kultura bez ohledu na to, jak ji vnímáme, nám dává právo interpretovat a hodnotit sociální realitu jako normální a přirozenou. Lidé nežijí v animovaném filmu, který lze zastavit. Každý den interpretujeme a pracujeme s obrovským množstvím kulturních informací a to zvládneme, jen pokud se můžeme zcela spolehnout na naše interpretační rámce. Právě v rámci těchto jistot můžeme *rozdíly a ostatní lidi* hodnotit negativně, někdy je dokonce můžeme vnímat jako ohrožení. Abychom si toto tvrzení mohli doložit, nemusíme ve svém okolí hledat příliš dlouho.

Interkulturní učení funguje podle George Lichtenberga takto: „Bylo by divné, kdyby pravdivý systém filozofie i pravdivý systém kosmu vznikly v Prusku“. Vzdělání, do něhož jsme zapojeni, a společnosti, v nichž žijeme, nás přivádějí do kontaktu s hluboce zakořeněným vnímáním pravdivého systému kosmu. Interkulturní učení se snaží zpochybňovat centralizovanost našich lokálních hodnot a interpretací a nabídnout možnost vědomě se naučit jiným hodnotám. Pro některé lidi je interkulturní učení řízením – pomáhá totiž lidem zvládnout i choulostivé úkoly nebo obchodní setkání v zahraničí. Touto problematikou se zabývá celá řada publikací (*viz např. Guirrdham, 1999*). Při práci s mládeží považujeme interkulturní učení za součást politického projektu budování udržitelných, participativních interkulturních společností a za vzdělávací přístup, který nám umožňuje co nejvíce získat z procesů, které probíhají při mezinárodních školeních.

Otázka pro vás: Co z této analýzy považujete za důležité pro národní školení, kterých jste se sami zúčastnili?

V dalších kapitolách (4.2.5) se budeme zabývat sami sebou jako interkulturními školiteli, zamyslíme se nad přístupy, které je potřeba rozvinout, a prodiskutujeme interkulturní metodologii. V následující tabulce vyjmenováváme některé faktory, na které je nutné pamatovat při úvahách o interkulturním školení, a pokusíme se je vidět v souvislosti se všeobecnějšími schopnostmi školitele. To vám může pomoci při osobním zamyšlení, i když budete přemýšlet o obsahu vašich školicích programů.



### Schopnosti a dovednosti interkulturního učení

<b>Znalosti</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uvědomění si interkulturních procesů a fenoménů.</li><li>• Interkulturní učení: možná stadia interkulturního vývoje, obeznámenost s klíčovými koncepty a dovednostmi.</li><li>• Interkulturní školení:<ul style="list-style-type: none"><li>– Témata osnovy: tvorba bloku, dne a programu.</li><li>– Témata související s těmi, kdo se učí: učení se v často nejednoznačných situacích, napojení na kulturní identitu daného člověka.</li><li>– Témata školitele: zamyšlení nad vlastní kulturní identitou, vlastní silné a slabé stránky, preference, bílá místa.</li><li>– Obsah: znalost základních teoretických aspektů interkulturního učení a komunikace, schopnost hodnotit využitelnost ve školicích situacích.</li><li>– Vzdělávací přístup: odpovídající kulturnímu zázemí učících se, styly učení a částečné cíle školení; znalosti vhodných školicích metodologií a jejich vhodné pořadí.</li></ul></li><li>• Rozmanitost školicích témat: otázky moci, rasismu, utiskování a socioekonomické nerovnosti, prosazování pozitivních vztahů ve skupině.</li></ul>
<b>Schopnosti spojené s procesem školení</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Analýza organizačních potřeb a potřeb učících se: motivace organizace a účastníků, jejich styly učení, potřeby v závislosti na skladbě skupiny (kulturní zázemí, pohlaví atd.).</li><li>• Tvorba programu:<ul style="list-style-type: none"><li>– Cíle a částečné cíle na základě analýzy potřeb.</li><li>– Obsah související s cíli, potřebami a skladbou skupiny.</li><li>– Tvorba programu a metodologie: výběr a pořadí metod podle stylů učení a potřeb účastníků.</li></ul></li><li>• Realizace programu: provedení programu, uvědomění si rolí školitele a skupinové dynamiky, vhodný rozbor a zamyšlení se nad programem.</li><li>• Hodnocení programu: v průběhu i po ukončení učení.</li></ul>
<b>Osobní schopnosti</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kognitivní a behaviorální přizpůsobivost: schopnost přizpůsobit se novým způsobům myšlení, chování a interakce.</li><li>• Kulturní identita: smysl pro vlastní kulturní identitu a s tím spojené hodnoty, přístupy, víru, styly komunikace a vzorce chování.</li><li>• Tolerance mnohoznačnosti: schopnost pracovat v nepředvídatelných situacích a zvládat sporné situace při školení i mezi účastníky.</li><li>• Trpělivost.</li><li>• Entusiasmus a závazek.</li><li>• Interpersonální a komunikační schopnosti včetně týmové práce.</li><li>• Otevřenost novým zkušenostem a lidem.</li><li>• Empatie.</li><li>• Respekt.</li><li>• Smysl pro humor (a vědomí komplikovanosti humoru v interkulturních situacích!).</li></ul>
<b>Technické schopnosti</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Teoretické a praktické znalosti o prezentaci, vizualizaci a dokumentaci.</li><li>• Používání vizualizačních pomůcek (dataprojektor, flipchart...).</li></ul>

(Upraveno podle: Landis a Bhagat, 1996)



### ***Nápady k zamyšlení***

1. Můžete doplnit schopnost/dovednost, kterou považujete za důležitou a která chybí v seznamu?
2. Jak přistupujete k procesu vlastního interkulturního učení?
3. Výše uvedená tabulka uvádí výčet několika osobních schopností. Myslíte si, že jsou tyto požadavky oprávněné? Je možné dosáhnout těchto vlastností učením?
4. Jaký význam připisujete trvalému školení školitelů pro organizace mládeže? Kdo rozhoduje o tématech? Jak jsou vybráni stážisté/školící se? Jak se pracuje s interkulturním učením?

## 2. Školení v týmech

### 2.1 Multikulturní týmová práce

#### 2.1.1. Proč pracovat v multikulturním týmu?

Mnoho školicích aktivit připravuje, vede a hodnotí jeden školitel pracující samostatně. Pokud má tento školitel dostatečné zkušenosti a schopnosti potřebné pro realizaci specifického kurzu, má to jisté výhody. Školitel učiní potřebná rozhodnutí, vytvoří logicky promyšlenou a na sebe navazující strukturu kurzu a metodologii přizpůsobenou vlastnímu přístupu a pracovnímu rytmu. Oproti tomu práce v týmu vyžaduje čas a více energie. Lidé mají rozdílné názory a způsoby práce, společná práce může být únavná a frustrující, výsledek pak chaotický a kvalita výkonu proměnlivá.

Jak již bylo řečeno, pokud organizujeme školicí kurz pro mezinárodní nebo interkulturní skupinu účastníků, je hned z několika důvodů prospěšné předat zodpovědnost multikulturnímu týmu školitelů.

Práce v týmu s lidmi z různých zázemí a s různorodými zkušenostmi, přístupy, náhledy, hodnotami a názory přinese na jednu stranu více konfliktů a vyžaduje větší přizpůsobivost, toleranci a otevřenost k jiným způsobům vnímání a chování. Musíme vyvinout úsilí, abychom pochopili úhly pohledu ostatních členů týmu a přistupovat na kompromisy. Interkulturní týmová práce je tedy z tohoto pohledu vysoce neefektivní, protože týmová dynamika může poškodit zaměření na stěžejní úkol. Pokud však celý proces dobře promyslíme a vedeme, mohou se zdroje a schopnosti různých členů týmu navzájem doplňovat, vytvořit bohatý a kreativní proces a přinést výsledky, které vhodně doplňují spletnost daného úkolu a cílové skupiny. Interkulturní týmová práce má být vzrušujícím, stimulačním a zároveň vysoce efektivním procesem. Taková práce může být pro všechny zúčastněné hlubokým zážitkem, kdy se jednotliví členové týmu učí od sebe navzájem, stejně tak může být zdrojem vzájemné podpory při dělbě práce, zodpovědnosti i zvládnání stresu při školení.

Za nejdůležitější považujeme, abychom vzhledem k různorodosti týmu ještě před začátkem školení zaznamenali a prodiskutovali řadu zásadních otázek, které přijdou na řadu během školicího kurzu. Osobní preference a zkušenosti, kulturní rozdíly, rozdílné sociální reality a vzdělávací systémy napříč Evropou i dále ovlivňují naše přístupy k učení a školení. Stejně tak jako účastníci mají i školitelé odlišné způsoby a styly učení, školení a společné práce, kladou si různé priority a dávají přednost různým metodám. Pokud budou mezi sebou diskutovat a pokusí se nalézt rovnováhu, omezí alespoň do určité míry kulturní specifika školení, a tím pravděpodobněji naleznou společný přístup nebo kombinaci přístupů, které budou účastníkům vyhovovat a které pro ně budou užitečné.

#### Nápady k zamyšlení

##### Rozmanitost – co to znamená

Při sestavování „různorodého týmu“ pro pořádání semináře nebo školicího kurzu je třeba brát ohled na rozmanitost, které s sebou multikulturní rozmanitost nese: různé země nebo region původu, etnické nebo kulturní zázemí, organizační zázemí, věk, pohlaví atd.

1. Které faktory považujete za důležité při výběru členů školicího týmu?
2. Jaké základní požadavky, jež musíte brát v úvahu, má vaše organizace nebo poskytovatel služeb? Které to jsou?

#### 2.1.2. Co dělá tým týmem?

Řada událostí, ke kterým dojde v průběhu školení, se odehrává ve skupinách, ať už to je skupina účastníků, pracovní nebo hodnotící skupiny, neformální skupinky nebo skupina školitelů. „Chování skupiny se může pohybovat na škále od absolutního chaosu po dramatický úspěch. Je prokázáno, že skupiny dosahují největších úspěchů, když se z nich stávají produktivnější jednotky nazývané týmy.“ (Maddux, R.B. 1990, str. 10). Výraz skupina a tým nelze vzájemně zaměňovat. Tým nelze nazvat pouhou skupinou, ve které se účastníci cítí dobře a mají pocit, že pracují v „týmu“.



Skupina se stává týmem, pokud:

- její členové mají pocit společně sdílené práce a cítí závazek vůči společně vytvořeným cílům;
- všichni členové chápou, že osobních a týmových zájmů dosáhnou nejlépe pomocí vzájemné podpory;
- všichni společně se účastní rozhodování;
- členové přispívají k úspěchu svými osobními zdroji, kvalitami a schopnostmi;
- panuje atmosféra důvěry a povzbuzení, ve které členové mají možnost vyjádřit své nápady, názory, nesouhlas, pocity a pokládat otázky a kde se členové snaží pochopit názory ostatních;
- jsou členové podporováni, aby rozvíjeli své schopnosti a používali je během své práce;
- konflikty jsou vnímány jako normální aspekt interakce a je na ně nahlíženo jako na příležitost pro vznik nových nápadů, kreativitu a zlepšení.

(*tamtéž, str. 10–12*)

Principy práce multikulturního týmu jsou vcelku inspirativní, další otázkou však je, jak zajistit, aby tým opravdu pracoval.

## 2.2. Vytváření týmu a jeho život

### 2.2.1 Vytváření týmu

Podoba týmu závisí na množství organizačních a praktických kritérií. Mají být v týmu lidé, kteří v organizaci zastávají nějakou funkci? Jaké jsou dostupné finanční zdroje? Téma kurzu i podoba cílové skupiny účastníků určuje, kteří školitelé mají odpovídající znalosti, zkušenosti, zázemí a vhodný přístup k danému školicímu kurzu. Tým školitelů by měl také být vyvážený z hlediska geografického i kulturního zázemí a přístupů, které odrážejí skladbu cílové skupiny účastníků. I když jsou individuální schopnosti školitele důležité, musíme vzít při sestavování týmu v úvahu i komplementaritu. Tým pracuje nejlépe, pokud se schopnosti a zdroje vzájemně doplňují a jsou konstruktivně využity ve vztahu k cílům kurzu.

Musíme také pečlivě zvážit, jaký bude „pracovní“ jazyk týmu. Členové týmu spolu musí komunikovat a míra schopnosti jednotlivých účastníků vyjádřit se v pracovním jazyce/jazycích může silně ovlivnit možnosti přispět a ovlivnit mocenskou strukturu uvnitř týmu. Nejrozumnější je tedy vybrat školitele s dobrou znalostí jednoho společného jazyka. Neznamena to, aby v týmu nebyly zastoupeny další jazyky, kterými účastníci komunikují. Naopak používání různých jazyků během školicího kurzu (například v menších pracovních skupinách) vytváří rovnocennou příležitost pro participaci a rozptyluje mocenskou strukturu, které může mezi účastníky vytvářet jeden komunikační jazyk. Používáním dalšího jazyka se také zviditelní kulturní určení mnoha konceptů využívaných při práci s mládeží.

Jakmile máte vyřešené, kdo bude členem týmu, může začít společná práce. Do začátku školicího kurzu musíte vytvořit program a tým by měl nalézt způsob společné práce, aby mohl vést školení a dosáhnout požadovaných cílů.

Řadu důležitých věcí můžete vyřešit během přípravné schůzky. Uskutečnění přípravné schůzky mohou ovlivnit faktory, jako například finanční podmínky nebo časové možnosti členů týmu. Některé body rozhodně můžete prodiskutovat a připravit před začátkem školicího kurzu pomocí e-mailu, faxu nebo telefonu. Přesto nic nemůže nahradit osobní setkání všech členů týmu, kteří při něm mohou prezentovat a prodiskutovat své myšlenky, případně se shodnout na základních hodnotách, cílech a programu školení. Zejména pokud spolu členové týmu předtím nepracovali, je přípravná schůzka příležitostí k seznámení a také první zkušeností se společnou prací.

Kromě ujasnění rámce kurzu, přípravy programu a rozdělení úkolů byste měli určitý čas věnovat utváření týmu a zhodnocení setkání. Je nesmírně důležité rozdělit před skončením setkání úkoly s uvedením termínů jejich dokončení. Kdo má co udělat a do kdy? Co zvládnete prostřednictvím e-mailu a co nikoli? Po skončení schůzky je užitečné zvolit si v týmu koordinátora procesu komunikace, který bude garantovat pokračování spolupráce až do dalšího setkání.

### **Proč nevytvořit týmovou smlouvu pro školitele ve vašem týmu?**

Například:

- Budeme usilovat o otevřenou a upřímnou komunikaci.
- Zavazujeme se k účasti na všech setkáních týmu.
- Budeme se snažit trávit spolu během školicího kurzu maximum času.
- Každý den budeme navzájem hodnotit své pracovní výkony.
- Nebudeme si navzájem vstupovat do svých programových bloků.
- Pokusíme se navzájem konstruktivně obohacovat své bloky tak, že na konci bloku zmíníme další možné body učení, které mohly koordinátorovi bloku uniknout.

*(z Guijt a kol., 1992)*

*Které prvky považujete za důležité pro uspokojivý průběh práce ve vašem týmu?*

### **2.2.2 Vytváření atmosféry důvěry, podpory a osobního vyjádření**

Budování týmu se podílí na vytváření atmosféry, která umožňuje členům seznámit se a najít si v týmu své místo. Dobrá atmosféra je základem pro vytvoření pocitu důvěry a respektu, které potřebujeme, abychom přiměli členy týmu k osobnímu vyjádření, vzájemné podpoře a konstruktivnímu využití rozmanitosti během školení. Při upevňování týmu byste navzájem měli sdílet:

- očekávání od školicího kurzu a práce v týmu;
- motivaci být součástí tohoto týmu;
- předchozí zkušenosti s prací s mládeží a další zkušenosti školitele důležité pro tento specifický kurz.

Dalšími důležitými body při budování týmu je vytvoření prvních dojmů ze způsobu práce a silné a slabé stránky ostatních, které se při práci projeví. Udělejte si čas, vnímejte pozorně společnost ostatních a zabývejte se vyhlídkou na společnou práci. Pokud je tým dobře sestaven, měli byste mít pocit, že společná práce může být zábavná! Budování týmu může probíhat i formou diskuse o zmíněných bodech během schůzky nebo neformálně u večere. Týmu mohou při společné práci pomoci i určitá cvičení. Mohou být užitečná při „prolamování ledu“ a školitelům pomáhají, aby se v týmu uvolnili. Pro ilustraci uvádíme dvě cvičení:





### **Vedení a následování: Vzájemné vedení se zavázanýma očima ve školicích prostorách**

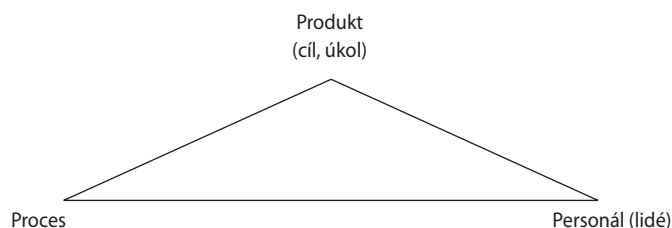
- Cíl: Vytvořit vzájemnou důvěru. Umožnit prožitek pocitu následování a vedení.
- Úkol: Všichni členové týmu stojí v řadě za sebou. Kromě prvního člověka v řadě mají všichni zavázané oči a ruce položí na ramena předcházející osoby. První osoba potom vede tým prostorem školicího místa nebo schůzky. Po několika minutách vyměňte vedoucí osobu, aby každý mohl vést ostatní. Kreativně obměňte toto cvičení: vedoucí může ostatní požádat, aby při cestě prostorem dělali různé věci, například lezli přes „překážky“, mluvili, zpívali nebo kreslili atp.
- Čas: pro čtyřčlenný tým potřebujete asi 20 minut plus několik minut na diskusi následující po cvičení.
- Materiál: potřebujete šátky/šály na zavázání očí všech členů týmu kromě vedoucího.

### **Jaký je náš ideální školitel nebo účastník?**

- Cíl: Představte si ideálního školitele nebo účastníka vašeho školicího kurzu. Zjistěte, které charakteristiky sdílíte s ostatními členy týmu a které nikoli. Využijte kreativitu a představivost při společné práci a koordinaci různých nápadů.
- Úkol: Všichni členové týmu sedí nebo stojí okolo velkého archu papíru (např. flipchartový papír). Každý člen týmu má vlastní fix odlišné barvy. Na list papíru nakreslete „svého“ školitele nebo účastníka. Začít může kdokoliv, ostatní doplňují prvky podle své představy školitele. Při kreslení by měli být všichni potichu.
- Čas: Přibližně 10 minut na jeden obrázek a několik minut na následnou na diskusi.
- Materiál: Velký arch papíru a dostatek fixů pro všechny členy týmu.

## **Produkt, proces, personál: trojúhelník PPP**

### **Schéma 3**



Trojúhelník PPP (product, process a people) představuje tři vrcholy, které musí každý tým brát při své práci v úvahu. Mnoho týmů podléhá tendenci zaměřit se na produkt nebo na výsledek, kterého chtějí dosáhnout. Vzhledem k tomu, že máme vždy jen omezené množství času, je to na první pohled nejefektivnější způsob práce. V tomto textu opakovaně zdůrazňujeme, že školení dosáhne vyšší úrovně, pokud se podaří uvést všechny složky do vzájemné rovnováhy. Pozornost věnovaná jednotlivým členům týmu je důležitá. Jaké mají pocity z práce a týmu? Jak tyto pocity ovlivňují procesy v týmu? Aby tým mohl dobře organizovat svoji práci, potřebuje určitou strukturu, pravidla a rozdělení zodpovědností a úkolů.

Kreativita a spontánnost však může utrpět, pokud budeme tyto faktory přeceňovat. Nejdůležitější je, jak jsme již uvedli, rovnováha. Model PPP můžeme využít různými způsoby. Jeho rozsáhlejší popis naleznete v *T-Kitu Řízení projektů* (str. 77–78), dále například *T-Kit Řízení organizací* představuje model jako způsob náhledu na vedení (str. 46). V naší příručce jej chápeme jiným způsobem a setkáme se s ním v páté části, kde se soustředíme na dynamiku skupiny jako na „interakci s tématem jako ústředním bodem“. (4.3.1 a 5.1.3).

*Některé nápady pro úspěšnou komunikaci v týmu:*

- Poslouchajte se navzájem a snažte se opravdu pochopit, co ostatní říkají.
- Pokládejte otázky.
- Ujasňujte si různé pojmy a jejich význam (školení? facilitace?).
- Pracujte s emocemi.
- Nabízejte podporu.
- Poskytujte ostatním nejen negativní, ale i pozitivní zpětnou vazbu.
- Nabízejte konstruktivní kritiku.

### **2.2.3 Vedení, vlastnictví a spoluúčast na rozhodování**

V mnoha případech má tým určeného vedoucího, může to být osoba, která požadovala schůzku týmu a která koordinuje školicí aktivitu pro organizující instituci nebo organizaci. Koordinátor je zodpovědný za to, že se tým vydá správnou cestou a zodpovídá i za řešení některých administrativních otázek.

Než tým začne pracovat, je třeba ujasnit si jeho strukturu a předat informace o administrativních předpisech a podmínkách práce, zodpovědnostech a úkolech jednotlivých členů. O čem může tým rozhodovat? Co již bylo rozhodnuto předem? Jak vypadá situace z hlediska plateb, smluv a očekávání instituce? Mají všichni členové týmu stejnou zodpovědnost?

Určité úkoly spojené s vedením týmu je třeba plnit. Jedná se například o vedení schůzek (je třeba sledovat, aby byla učiněna rozhodnutí, program přijatý na schůzce byl plněn atd.), vypořádání se s administrativními úkoly (smlouvy, pozvánky pro účastníky, komunikace s účastníky), napsání zpráv ze schůzek týmu a koordinace komunikace týmu mezi schůzkami. Některé z těchto úkolů mohou členové týmu plnit společně, což může vytvořit a prohloubit pocit spolutvoření týmu, spoluodpovědnost za kurz a pocit sounáležitosti v týmu. Pamatujte, že demokraticky strukturovaný tým, kde mají členové stejnou míru odpovědnosti, vytváří určité mocenské struktury. Základní otázka vedení týmové práce se týká toho, jak je třeba zacházet s dynamikou a strukturami. Členové týmu jsou různě vnímáni ostatními členy i mezi účastníky kurzu, mají různé přednosti, schopnosti a charakter. Na základě těchto rozdílů je třeba v týmu preferovat spíše atmosféru podpory než soutěžení, což někdy může být velmi náročné.

Je dobré ujasnit si některé otázky sám v sobě:

- Je ve vašem týmu někdo, kdo je jasným vedoucím, možná i na úkor ostatních členů týmu?
- Jak dochází k rozhodnutím?
- Využívá každý člen při práci v týmu plně svých možností? Pokud ne, proč tomu tak není?
- Co se stane, pokud je někdo například příliš dominantní nebo někdo příliš tichý?
- Kdo stanovuje priority a ve kterých momentech?
- Kdy jsou výsledky mnohem důležitější než proces?
- Jak jsou rozděleny úkoly?
- Kdo plní atraktivní úkoly (například vedení příjemného cvičení nebo prezentování důležitého vstupu) a kdo dělá důležitou, ale neviditelnou a méně lákavou práci?
- Jak může tým zajistit rovnocenné příležitosti pro účast na týmové práci?

Vytvoření participativní a interaktivní práce v týmu a rozhodovacím procesu neznamená, že každý člen týmu přispívá stejným způsobem. Avšak znamená to, že každý může plně přispět podle své kapacity.



### 2.2.4 Role v týmu: přispívání osobními zdroji, kvalitami a schopnostmi

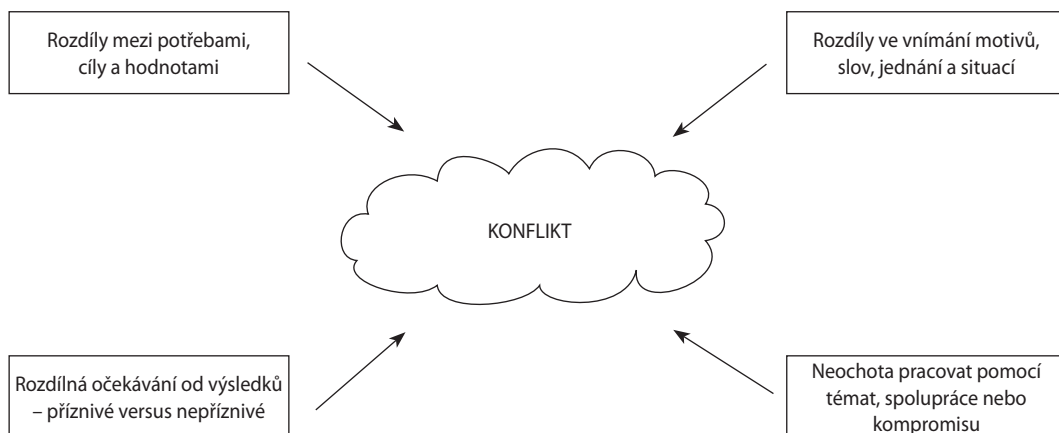
Všichni známe situaci, kdy někteří mluví více a jiní méně. Zatímco nápady přednesené některými lidmi obvykle respektujeme, jiné nápady ignorujeme. Někteří lidé mají talent přicházet s kreativními nápady, jiní mají naopak tendenci zabřednout do praktických detailů. Někteří lidé tlačí tým dopředu a kriticky hodnotí jeho práci, jiní pokládají puntičkářské otázky. Někteří členové uvědoměle směřují k dosažení cílů, zatímco jiní výborně podporují ducha týmu. Lidé si mohou v týmu zvolit mnoho rolí. Všechny tyto role jsou důležité a vzájemně se doplňují tak, aby práce týmu byla co nejefektivnější. V závislosti na skladbě týmu a určité situaci si lidé mohou své role měnit. Různí lidé nám ukazují své přednosti a specifická situace od nás může vyžadovat specifické chování a jednání.

Pokud má být práce v týmu efektivní a má nás uspokojovat, je důležité umožnit všem členům týmu přispět podle svých schopností a umožnit jim, aby hráli takové role, ve kterých se dobře cítí a které ostatní uznají a ocení. To se však snáze řekne, než udělá. Chování, které se liší od našeho, nám často jde na nervy. Teoreticky samozřejmě víme, že lidé mají různé potřeby a různě přispívají ke společné práci, to však ještě neznamená, že jsme schopni tuto situaci přijmout a konstruktivně využít. Toto obzvláště platí v multikulturních týmech, kde se osobnostní a kulturní faktory promítají do chování týmu. V neposlední řadě také kvalita týmové práce závisí na tom, jaký význam přikládáme práci se svými kolegy v týmu jako možnosti pro osobní učení a jak tým tento rozvoj podporuje. Základními body v tomto procesu jsou analýza týmu a důkladná zpětná vazba (viz 3.3.2).

### 2.2.5. Vnímání konfliktu jako příležitosti k rozvoji a kreativitě

Někdy předpokládáme, že náš tým pracuje nejlépe, pokud pracuje harmonicky a bez velkých neshod. Harmonická práce je samozřejmě velmi dobrá, ovšem je tomu tak pouze tehdy, pokud mají i ostatní pocit souladu. Nejde o to si vsugerovat, že nic nikdy není takové, jak to vypadá, spíše chceme ukázat, že týmový soulad někdy může znamenat vyhýbání se neshodám a frustracím, které ostatní nejsou schopni přiznat. Do konstruktivní týmové práce patří i konflikty mezi členy týmu a je třeba k nim přistupovat jako k normálnímu prvku týmové komunikace.

Konflikty v týmech obvykle pocházejí ze čtyř různých důvodů:



Mnoho evropských a amerických teorií říká, že konflikty se nejlépe řeší, pokud se s nimi pracuje otevřeně, vědomě a přímo. V jiných kulturních kontextech však otevřené a přímé vyjádření konfliktu a s tím souvisejících pocitů může být nepřijatelné a ke konfliktům se přistupuje mnohem méně přímo. Část 5.2. se podrobně věnuje tomu, jak pracovat s konflikty ve skupinách a v týmech.

## 2.2.6. Tolerance napětí a nejednoznačnosti

Napětí a nejednoznačnost jsou při interkulturní práci v týmu běžným jevem. V týmu bývá často velmi náročné a obtížné tyto skutečnosti „za provozu“ přijmout.

Základní napětí a nejednoznačnosti zahrnují:

- Napětí mezi individuálními zájmy a zájmem společným, mezi „bytím sám sebou“ a „službou celku“. Obě stránky jsou nezbytné a týmová práce je klíčovým bodem dosažení rovnováhy mezi oběma póly.
- Napětí vyplývající z potřeb změny a s tím souvisejícími výzvami flexibility a inovace na jedné straně a snahou o zachování stávajících struktur, přijatých zásad a orientačních bodů na straně druhé.
- Napětí mezi přáním stanovit si ideální cíle a pokusit se jich dosáhnout a vědomím toho, že jich nikdy nedosáhneme úplně.

(Pohl a Witt, 2000)

- Tolerance mnohoznačnosti. Interkulturní práce v týmu vyžaduje, aby jeho členové neustále brali na vědomí skutečnost, že existují různé správné způsoby vnímání a chování. Různé přístupy k tomu samému nápadu jsou normální, různá vnímání a interpretace té samé situace musí být uznávány jako takové.

Napětí a mnohoznačnost nás mohou vyvést z rovnováhy a přimět nás k pochybám o správnosti našich vlastních názorů a přesvědčení, stejně tak v nás mohou vyvolat pocit nejistoty, zmatku nebo frustrace. To je normální a proces vytváření společných hodnot, cílů a shody na základních věcech může týmu přinést stabilní základ pro společnou práci.

## 2.3 Od přípravy k praxi: práce v týmu během školicího kurzu

### 2.3.1 Předjímání problémů

Jak tým ve skutečnosti společně pracuje, poznáte, až když školicí kurz opravdu začne. V zápalu školení, kdy jsou členové týmu pod tlakem a chtějí podat před účastníky školení co nejlepší výkon, může být snaha prosadit se silnější než snaha o dobré fungování týmu. Stojí za to předem odhadnout problémy, které se pravděpodobně objeví, a vytvořit s nimi související týmové strategie.

- *Týmová práce a zpětná vazba v týmu:* Stanovte si čas pro pravidelné schůzky týmu, i když máte pocit, že nejdůležitější je připravit a vést program školení, a cítíte, že byste měli trávit co nejvíce času ve společnosti účastníků. Na většině schůzek bude hodnocení a plánování programu určovat průběh jednání. Přesto si vždy udělejte čas na to, abyste zkontrolovali, jaké má každý člen pocety z průběhu kurzu, z týmu a ze svých rolí, které v týmu hraje. Již předem si vyšetřete určitý čas pro zpětnou vazbu týmu. Například sdělte ostatním: „Ve středu večer budeme mít delší schůzku týmu a hodinu budeme probírat, jak se cítíme jako tým.“
- *Odborníci:* Křehká dynamika týmu může být rozvrácena přítomností pozvaných odborníků nebo lektorů, kteří s týmem pracují po velmi krátkou dobu. Prodiskutujte, jak budete ve vašem týmu přistupovat k tomuto problému. Jakou roli má odborník? Do jaké míry bude integrován do týmu?
- *Práce s časem:* Členové týmu mohou mít různý vztah k času, zejména pokud pracujeme v interkulturních týmech (i když ani zde to neplatí stoprocentně).
  - Pokud se má tým setkat v 18:00, znamená to, že opravdu začneme v tuto hodinu? Jaké jsou příčiny, že se nepodařilo začít včas? Vnímají všichni v týmu, že je takové zpoždění v pořádku? Nebo považuje situaci za normální pouze osoba, která chodí pozdě?
  - Jak striktně si plánujete časový plán a řídíte se jím během programu? Co se stane, pokud pracovní skupina nedokončila diskusi? Ukončíte ji jako školitel?



K hladkému průběhu kurzu přispěje, pokud se hned na začátku dohodnete, jak nakládat s časem. Členové týmu se tak lépe vypořádají s určitými situacemi.

- *Tým a účastníci:* Členové týmu mohou mít různá očekávání a přístupy ve vztahu k účastníkům.
  - Jak důležité je pro nás trávení našeho volného času s účastníky? Kolik času by školitel měl trávit s účastníky?
  - Jak pracujeme v kurzu se zpětnou vazbou účastníků? Jak důležité jsou jejich zájmy a názory vzhledem k prioritám určených týmem?
  - Kolik zodpovědnosti za program a kurz chceme předat účastníkům?
  - Co považujeme za „profesionální vztah“ mezi účastníky a školiteli?
  - Do jaké míry potřebujeme souhlasit v těchto otázkách s ostatními členy týmu?

I když spolu v týmu vždy nesouhlasíte nebo děláte různá rozhodnutí, získáte jako tým více respektu a účastníci vás budou považovat za profesionály, pokud před nimi vystupujete jako jednotný tým. To znamená, že byste měli diskutovat problémy a vyjadřovat neshody uvnitř týmu a nikoli před skupinou. Ujasněte si v týmu způsoby, jakým se navzájem podpoříte před skupinou bez ohledu na to, co se děje „pod pokličkou“. Co například uděláte, pokud „vedoucí dne“ zapomene zmínit předem dohodnutý bod? Měl ho připomenout někdo jiný? Jak?

### 2.3.2 Hodnocení a zpětná vazba

Hodnocení pomáhá zlepšit týmovou práci v budoucnosti, a proto je ústřední součástí týmové práce. Tým by měl hodnotit program, účastníky, míru dosažení cílů školení a také svoji práci. Obecně se hodnocením zabývá kapitola 4.6. Při hodnocení práce týmu musíme vzít v úvahu výkon týmu a jeho dynamiku, vedení, rozhodovací procesy, role, komunikace a řešení konfliktů.

Uvádíme několik námětů, jak hodnotit týmovou práci:

- *Hodnotící kolečka:* Mnoho týmů pořádá během školicího kurzu každý den (nebo v jiném intervalu, vždy však pravidelně) hodnotící kolečka. Společné posezení v důvěrné a uvolněné atmosféře může být nejpříjemnějším způsobem, jak zhodnotit svou práci, sdílet svá znepokojení a nacházet způsoby, jak se vyrovnávat s kritickými body. Osvěžení přinese, pokud se při této týmové schůzce sejdete v jiném prostoru, než ve kterém obvykle pracujete.
- *Naše práce v týmu: Kde stojíš?*

Krok 1: Každý člen týmu napíše na arch papíru jednu větu, která vyjadřuje jeho názor na práci týmu (např. „tým nezvládá konstruktivně řešit problémy související s jeho odlišností“). Každý může napsat několik vět na několik archů papíru.

Krok 2: Jedna osoba dá svůj papír doprostřed prostoru a přečte na něm napsanou větu. Členové týmu se rozmístí okolo a o problému diskutují. Čím méně souhlasí s prohlášením, tím dále stojí od papíru. Všechny věty jsou přečteny jedna za druhou a členové týmu se k nim vyjádří.

Pokud zmíněnou metodu použijeme v tomto kontextu, měli bychom k ní přistupovat přízpůsobivě a poskytnout čas pro diskusi a sdílení myšlenek tam, kde je to potřeba. Obzvláště při probírání citlivých témat počítejte s dostatkem času.

- 
- *Trojúhelník PPP*. Model předvedený v kapitole 3.2.2 může vytvořit užitečný základ pro hodnocení priorit, které si váš tým stanovil pro svoji práci. Na co se váš tým zaměřuje? Vytváří váš tým rovnováhu mezi těmito propojenými prvky?
  - *Dotazník o týmové spolupráci* (Příloha 1). Pokud váš tým pracuje společně již delší dobu, může vám dotazník pomoci s analýzou. Požádejte každého, aby sám vyplnil dotazník. Dotazníky si pak pročtěte, porovnejte a prodiskutujte výsledky. Co fungovalo dobře? Které body byste rádi zlepšili? Můžete pozvat externího školitele, aby pomohl při diskusi, která bude následovat po vyplnění dotazníku.

### **Osobní zpětná vazba: kdy, kde a jak?**

Jak tě vidím jako školitele a jako člena týmu? Zpětná vazba zaměřená na kvality a výkon účastníků týmu, kterou si navzájem poskytujeme, je citlivým tématem a mělo by se s ní nakládat s velkou opatrností. I když by zpětná vazba měla být zaměřena na roli školitele a nikoliv na osobnost školitele jako takovou, při školení se projevujeme jako osobnosti a dáváme do tohoto často dynamického a intenzivního procesu kus sama sebe. Stejně jako v ostatních životních rolích může kritika, i když je podána konstruktivně, bolet a způsobit nejistotu a odkrýt potlačené problémy.

Bývá těžké přijmout negativní zpětnou vazbu. Pozitivní zpětná vazba je důležitá a slyšíme ji velmi rádi, ale sama o sobě nám nepomůže zlepšit naši práci. Kritika zaměřená na slabá místa a podaná konstruktivním způsobem napomáhá odstranění problémů a zlepšení. Pokud panuje v týmu dostatek důvěry, může být zpětná vazba silnou sebevzdělávací zkušeností a příležitostí pro zamyšlení a zlepšení sebe samých. Zpětná vazba pomáhá posílit důvěru a zlepšit pracovní podmínky týmu. Zpětné vazby v týmu se mohou zaměřit na jeho fungování a role, které na sebe členové týmu berou, schopnosti a styly práce během kurzu, které členové týmu do té doby předvedli. Využití zpětné vazby závisí pouze na tom, jak daleko chce tým v hodnocení svých výkonů zajít.

*Několik pravidel pro zpětnou vazbu:*

- Berte v úvahu potřeby osoby, která přijímá zpětnou vazbu.
- Chování pouze popisujte, nesnažte se je interpretovat.
- Zaměřujte se na chování, které může příslušný člověk změnit.
- Buďte konkrétní. Dávejte příklady.
- Počkejte, až vás někdo o zpětnou vazbu požádá.
- Nikoho nesudte.
- Pokud vás někdo požádá o poskytnutí zpětné vazby, podejte ji ihned po hodnoceném chování.
- Umožněte druhé osobě svobodné rozhodnutí, zda chce věci změnit nebo nikoli.
- Vyjadřujte své pocity přímo (např.: „Vyvolává ve mně pocit nejistoty, když...“).
- Poskytujte také pozitivní zpětnou vazbu.

*(P. G. Hanson, 1975)*



Dva nápady, jak dávat zpětnou vazbu:

*Cvičení zaměřené na týmovou práci a role v týmu: Metoda vozidla*

Krok 1: Představte si každý sám nebo i ve dvojici, že je váš tým je vozidlo. Může být, čímkoliv si přejete: autem, traktorem, parníkem nebo letadlem. Vozidlo by mělo symbolizovat podstatu tohoto týmu. Vozidlo nakreslete.

Krok 2: Pokuste se umístit různé členy týmu do vozidla jako jeho součásti. Kterými částmi vozidla budou? Kdo je plachtou, motorem, kompasem, sedadlem, brzdou, GPS atd. Proč?

Krok 3: Interpretujte svůj obrázek ostatním.

Krok 4: Rozbor cvičení. Co jsme si z tohoto cvičení odnesli?

Potřebný čas: Nejméně 1 hodina pro tým o čtyřech osobách.

*Cvičení zaměřené na poskytování zpětné vazby: Horká židle*

- Najděte vhodný prostor. Posadte se do kruhu, doprostřed umístěte jednu židli. Jeden po druhém si členové týmu sednou na tuto „horkou židli“.
- Z „horké židle“ řekněte svým kolegům, jakou byste chtěli získat zpětnou vazbu, například pro váš výkon jako školitele, pro vaše role v týmu atd. Ostatní členové týmu vám budou odpovídat, přičemž budou dodržovat pravidla, na kterých jste se dohodli.
- Každá osoba bude na „horké židli“ sedět pouze po stanovený čas.
- Pokud sedíte na „horké židli“, nereagujte na jednotlivé komentáře. Až se uzavře „kolečko“ podáváníí zpětné vazby, ještě než další člen týmu převezme vaše místo, budete mít nějaký čas na reakce a otázky.
- Potřebný čas: minimálně 20 minut pro každého člena týmu.
- Pozor: Jedná se o velmi citlivé cvičení. Nezapomeňte se předem domluvit na základních pravidlech pro poskytování zpětné vazby.

### 2.3.3 Kam kráčíme?

Každý tým pracuje jinak a každý nový tým si musí vytvořit a rozvíjet vlastní základy fungování a způsobu práce. Vaše předchozí zkušenosti vám umožňují dále rozvíjet schopnosti týmové práce. V situaci, kdy musíte řešit různé překážky a problémy, se mnoho naučíte. Pokud pracujeme ve stejném týmu delší čas nebo již podruhé, máme příležitost zlepšit komunikaci a výkon na základě předešlých zkušeností v týmu. Pokud si chcete přečíst více o aspektech interkulturní týmové práce, vyhledejte příslušné kapitoly *T-Kitu Řízení projektů* a *T-Kitu Vedení organizací*. **Příloha 1** je výčtem možných úvah o týmové spolupráci.

---

### Několik zásad pro úspěšnou týmovou práci

- Odpovědnost! Tým může fungovat efektivně pouze v případě, že každý z členů má zájem na jeho fungování.
- Vyhraďte si potřebný čas k prodiskutování základních přístupů a nápadů, ke zhodnocení týmové práce a pro vzájemnou zpětnou vazbu.
- Uzavřete smlouvu, každý odpovídá za práci týmu!
- Jednejte na základě společně vytvořených hodnot a cílů.
- Přijměte sami sebe i ostatní.
- Zodpovídáte sami za sebe, za své činy i chování.
- Věřte ve schopnosti a výkony své i ostatních. Podporujte se navzájem.
- Respektujte, že každý má své meze.
- Buďte připraveni přijmout riziko související s tím, že zkoušíte něco nového, buďte k sobě nároční.
- Přijímejte chyby jako příležitost k učení.
- Zaměřte se při přemýšlení na proces. Nejen cíle jsou důležité, ale i proces. Tým se bude zlepšovat, pokud bude analyzovat své postupy a zvyky.
- Vytvořte si postupy analyzování situací a řešení problémů.
- Přijímejte emoce jako součást pracovního procesu.
- Udržujte rovnováhu mezi efektivitou a „lidskou stránkou“ práce.
- Buďte pyšní na úspěchy týmu.
- Týmová práce je také zábava! Pokud tomu tak není, něco je špatně.

*(Upraveno podle: Pohl&Witt, 2000)*

### Doporučení Skupiny pro rozvoj osnov a kvality Partnerství mezi Radou Evropy a Evropskou komisí o „Standardech kvality evropského školení pracovníků s mládeží“ s ohledem na týmovou práci:

- Mezinárodní složení týmu školitelů.
- Vyrovnané složení týmu školitelů z hlediska národnosti, původu, pohlaví a dalších důležitých faktorů.
- Složení týmu by mělo odrážet složení skupiny účastníků.
- Společný jazyk pro tým školitelů.
- Složení týmu školitelů by mělo odrážet znalosti a schopnosti potřebné pro uskutečnění kurzu.
- Přípravná schůzka týmu školitelů musí proběhnout dostatečně dlouhou dobu před školicím kurzem.
- Přijatelné a ekonomicky spravedlivé podmínky pro účastníky a tým školitelů.
- Jasné dohody mezi všemi aktéry (organizátorem, týmem školitelů, účastníky, vysílajícími organizacemi).





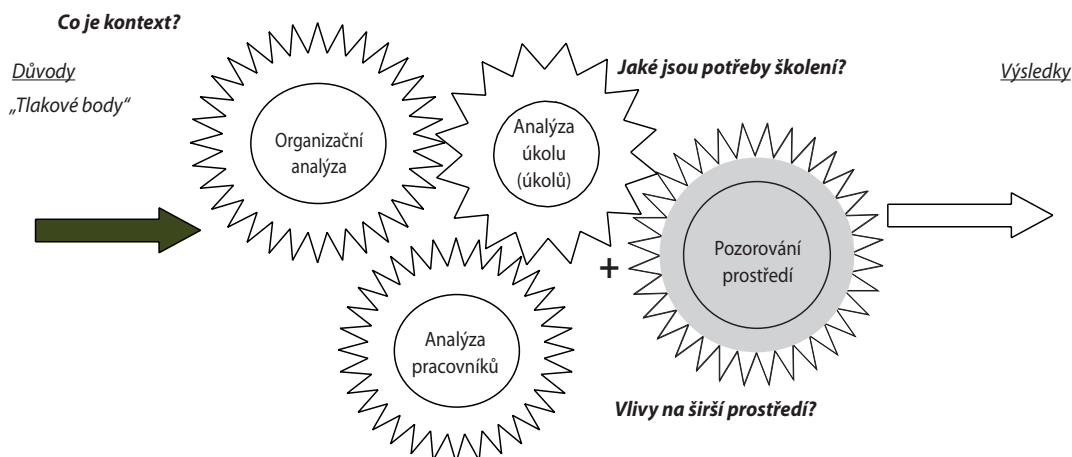
## 3. Školení v pohybu

### 3.1 Analýza potřeb

Prvním a základním krokem v procesu školení je analýza potřeb. Počáteční analýza má rozhodnout, zda je školení opravdu potřebné a zda odpovídá na aktuální potřeby. Tento rozhodující bod bývá často v organizacích mládeže zanedbávaný. Vytvořit seriózní analýzu potřeb uvnitř organizací mládeže a v jejich bezprostředním prostředí vyžaduje mnoho úsilí, znalostí a peněz. Tento typ výzkumu bychom neměli zaměňovat za výzkum provedený na různá témata týkající se mládeže v celé Evropě. V analýze potřeb je kladen důraz na zjištění potřeb organizací mládeže, jejich aktivních členů a jejich přímých cílových skupin nutných pro zlepšení a upevnění práce. Tato kapitola krátce ukazuje několik různých aspektů procesu analýzy potřeb.

#### 3.1.1 Proces analýzy potřeb

Schéma 4



(Upraveno podle R. A. Noe, 1998, str. 51)

Je třeba zmínit, že proces analýzy potřeb v organizacích obvykle vyžaduje celkovou analýzu toho, na čem organizace pracuje, čeho chtějí její členové dosáhnout a co potřebují (ve smyslu znalostí, schopností a postojů), aby svých cílů dosáhli.

- *Organizační analýza* znamená vzít v úvahu rámec, ve kterém proběhne školení. To zahrnuje analýzu organizace mládeže v kontextu jejího neustálého vývoje, kontinuity a fluktuace členů, dobrovolníků a zaměstnanců. Proces analýzy potřeb má za cíl určit hlavní oblasti zájmu organizace, definovat potřeby, které s tím souvisejí, a zvolit strategii umožňující zabývat se základními otázkami. Jako krátký příklad můžeme uvést organizaci, která se rozhodne v příštím semestru zaměřit na výchovu k lidským právům. Tato organizace určitě musí prohloubit své znalosti tohoto tématu a prodělat celkové organizační změny, aby zvládla specifika vytyčeného tématu.
- *Analýza úkolů* zjišťuje, které úkoly musí být vykonány uvnitř organizace, pokud má být dosaženo příslušných cílů. Pokud se vrátíme k příkladu z předchozího odstavce, vhodná analýza úkolů stanoví určité úkoly nebo definuje pracovní zodpovědnosti spojené s programem výchovy k lidským právům. Stanoví také, které schopnosti, znalosti a dovednosti jsou potřeba ke zvládnutí těchto pracovních popisů.
- *Analýza pracovníků* logicky následuje po definování úkolů a potřebných schopností. V této fázi proběhne vstupní hodnocení, do jaké míry jsou členové organizace připraveni zvládnout vytyčené úkoly, analýza také určí, kdo bude potřebovat školení. Do analýzy pracovníků je třeba zahrnout dobrovolníky, členy představenstva, zaměstnance, projektové manažery atd. Konečným bodem této analýzy je zjistit, zda jsou členové organizace připraveni a ochotni zúčastnit se školení.



Zatím jsme zmínili tři odlišné faktory, které jsou součástí téměř každého modelu analýzy potřeb, se kterým se setkáte. Pokud se zabýváte nevládními organizacemi, musíme ještě vzít v úvahu následující dva body:

- Prvním bodem jsou specifika organizací mládeže ve vztahu ke třem dříve zmíněným prvkům. Kvůli neustálé fluktuaci, změně zaměstnanců i dobrovolníků v organizacích mládeže musí být analýza pracovníků prováděna častěji než v jiných organizacích. Práce s mládeží je velmi dynamická a silné i slabé stránky organizace se velmi rychle mění během krátkých časových úseků. Například změna vedení organizace může znamenat buď obrovské zlepšení, nebo i katastrofu.
- Druhým bodem je zahrnutí dalšího faktoru nazývaného pozorování prostředí (viděli jsme jej již v tabulce 4). V jiných sektorech je pozorování prostředí vnímáno jako součást organizační analýzy. V mládežnickém sektoru se tomuto důležitému prvku musíme věnovat obzvlášť pečlivě.
- *Pozorování prostředí* je analýza bezprostředního a širšího prostředí organizace mládeže. Je důležité provádět tuto analýzu samostatně, protože práci organizací mládeže ovlivňuje mnoho podstatných činitelů z vnějšího prostředí (například politika státu, ochota významných dárcovských organizací atp.). Při této analýze můžeme nalézt potenciální partnery pro spolupráci, poznat konkurenci, klíčové „aktéry“ v oblasti práce s mládeží, stejně tak potom můžeme identifikovat vztahy mezi nimi.

Pokud nestátní organizace mládeže pracuje na mezinárodní úrovni, je provedení úplné analýzy bezmála neproveditelným úkolem. Tato skutečnost však nesmí být výmluvou pro vynechání této analýzy, což se velmi často v současných organizacích mládeže stává. Opakovaně slyšíme tvrzení jako: „Potřebujeme pro práci s mládeží více školitelů,“ nebo: „potřebujeme X členů s vyjednávacími schopnostmi,“ ale jak často slyšíme současně otázku: „Proč?“ Každému školení by měla předcházet analýza potřeb, na které bude školicí aktivita založena. Nemusíte se stydět za to, že vaše analýza potřeb bude neúplná. Stydět by se měli naopak ti, kteří si i po přečtení těchto řádek myslí, že analýza potřeb nemá zásadní význam pro vytváření dobrých a efektivních školicích programů!

### Nápady k zamyšlení

Na jakém základě se vaše organizace rozhodla, že téma X bude mít zásadní význam v našem nejnovějším programu školení?

Kdo určil tyto potřeby a jakým způsobem?

Opravdu to účastníci školení potřebují? Jak to víte?

Je výše uvedený přístup k analýze potřeb vhodný pro vaši organizaci mládeže?

### Vzorové cvičení: Jak sledovat prostředí<sup>3</sup>

*Zdůvodnění:* Mnoho potřeb organizace souvisejících se školením ovlivňují vnější faktory. Často si organizace nemohou dovolit investovat do školení tolik, kolik by potřebovaly. Někdy se stává, že si organizace neuvědomí, že dané školení opravdu potřebuje, nebo neví, že jiná organizace toto školení již pořádá. Vždy existuje mnoho příležitostí i rizik, které rozhodují o úspěchu nebo neúspěchu školení. Zatímco se analýza organizace, úkolů a pracovníků zaměřuje na dění uvnitř organizace, pozorování prostředí se zabývá analýzou faktorů ovlivňujících organizaci zvenčí.

*Cíl:* Přesně identifikovat vnější faktory ovlivňující plánovanou nebo probíhající školicí aktivitu.

*Potřebný čas:* 2 hodiny

3. V tomto svazku se soustředíme na pozorování prostředí. Ostatní prvky analýzy popsané v této kapitole jsou zahrnuty v *T-Kitu Řízení organizace* a v *T-Kitu Řízení projektu*.

---

*Technické potřeby:* flipchartový papír, kartičky nebo lepící papírky ve dvou různých barvách (ideální by byla zelená a červená), fixy.

*Poznámka:* Toto cvičení může být použito i při školeních školitelů, kde účastníci přicházejí z různých organizací. V tomto případě každý účastník absolvuje cvičení individuálně, na konci probírají školitelé svá pozorování a závěry ve skupinách po 4–8 účastnících. Cvičení můžete samozřejmě využít při školeních, kde účastníci pocházejí z jediné organizace. V takovém případě mohou účastníci pracovat ve skupinkách po 4–5, pozorují prostředí jako skupina a v pozdější fázi sdílejí svá pozorování a závěry při setkání v plénu.

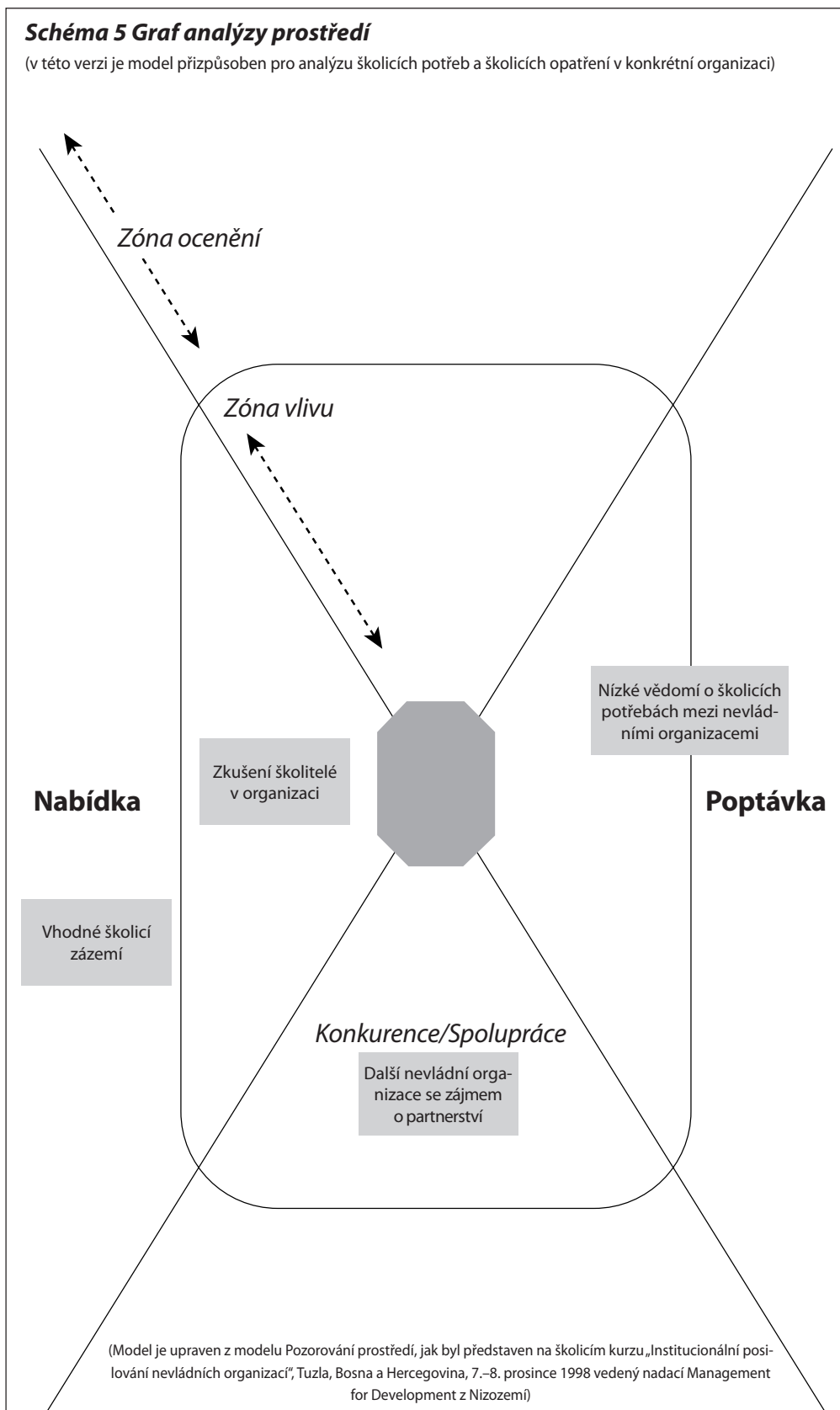
#### *Kroky při realizaci pozorování prostředí*

1. Vymezte si oblast analýzy; čím se školení zabývá?
2. Vypište všechny vnější faktory ovlivňující oblast analýzy – faktory materiální, infrastrukturální, technologické, sociokulturní, ekonomické, související s činností vládních a nevládních organizací, dále závislosti a vztahy mezi organizacemi, institucionální faktory a všechny další, které vás napadnou!
3. Definujte, co ovlivňuje nebo může ovlivňovat tyto faktory. Pokud máte pocit, že některý faktor nebude analýzu ovlivňovat, vyškrtněte jej ze seznamu.
4. Zamyslete se, zda daný faktor ovlivňuje předmět vaší analýzy pozitivně nebo negativně.
  - Pokud je vliv pozitivní, napište jej na zelenou kartičku nebo lepící papírek.
  - Pokud je vliv negativní, napište jej na červený.
5. Zamyslete se nad druhem faktoru a přemýšlejte, zda jej můžete ovlivnit, nebo ne. Kartičku nebo lepící papírek umístěte na flipchart (viz schéma 5).
  - Roztřídte faktory podle následujících oblastí (viz schéma 5).
    - Nabídka – co může organizace sama vložit do školicí aktivity (vhodné školicí zázemí, zkušenosti školitelů, předchozí zkušenost s pořádáním podobných aktivit atp.) a co jí chybí (fondy k realizaci školení, vhodné školicí pomůcky atd.).
    - Poptávka – existuje nebo neexistuje potřeba takového školení. V závislosti na typu školení může poptávka přicházet zevnitř i zvenčí organizace (dobrovolníci ve sdružení dětí a mládeže, kteří nikdy neabsolvovali podobné školení, velký zájem o dané téma ze strany dobrovolníků atd.).
    - Konkurence/spolupráce – jiné organizace, které již realizují nebo připravují podobné typy školení (organizace X má zájem spolupracovat v dané oblasti, organizace Y již organizuje podobné typy školení, státní agentury hledají partnery atd.).
    - Celkové podmínky bezprostředně související se školením – zjistěte si rozsah ostatních faktorů ovlivňujících školicí projekt (například při pořádání kurzu v kavkazské oblasti by si člověk měl zjistit podmínky vstupu do země, současné přístupy příslušné vlády k práci s mládeží a podobně).
  - Stanovte si, zda můžete jednotlivé faktory ovlivnit nebo nikoli. Pokud ano, umístěte příslušnou kartičku dovnitř obdélníku (viz Schéma 5), pokud nikoli, připevněte jej mimo obdélník. Pokud si nejste jisti, dejte kartičku na čáru označující hranici obdélníků.
6. Prohlédněte si znovu všechny faktory, které máte na flipchartu. Určete ty, které nejvíce ovlivňují vaši oblast analýzy.
7. Pozorování a závěry.

Jaké jsou hlavní pozitivní faktory? Jaké jsou hlavní negativní faktory?

Které faktory můžete přímo ovlivnit a které ne? Jak si poradíte s těmi faktory, které nemůžete přímo ovlivnit?

Je vaše školicí aktivita proveditelná? Existuje po tomto školení dostatečná poptávka? Má vaše organizace dostatečný potenciál?



### 3.1.2 Schvalování školení

V kapitole 1.1 jsme zmínili mnoho otázek týkajících se školicích aktivit v oblasti mládeže na evropské úrovni. V kapitole o schvalování školení se znovu vrátíme ke kontextu školení, pokusíme se propojit proces analýzy potřeb a faktory, které umožňují školení. Školení se koná díky rozmanitosti iniciativ a řadě motivací, což otevírá řadu otázek:

- Kdo definuje problémy a vymezuje potřeby, které by školení mělo naplnit?
- Kdo organizuje školení?
- Jaký je smysl školení?
- Komu je školení adresováno?

Na základě rozdílných odpovědí, které lze na tyto otázky získat, může být aktivita schválena ze čtyř různých důvodů:

*Naplnění potřeb organizace (organizace mládeže pořádají školení pro své členy z důvodu uspokojení některých ze svých potřeb)*

Tato situace je velmi častá ve sdruženích dětí a mládeže. Organizace mládeže identifikuje své vlastní potřeby a předpokládá, že je školení naplní. Organizace je zcela zodpovědná za celý proces: identifikace potřeb, definování cílů, zajištění školitelů, fundraising, organizace školení svých vlastních členů a hodnocení výsledků. Například skautské organizace mají velmi rozvinutá schémata školení svých členů na pravidelném základě.

*Školení ovlivněná politikou dárců*

Vládní agentury, velké mezinárodní nadace a další vládní nebo nevládní dárcovské organizace (Evropská unie – EU, Rada Evropy – RE, Open Society Institute a mnoho dalších) si velmi často vytvářejí své vlastní analýzy potřeb v oblasti mládeže. Tyto potřeby pak má naplnit školení, které si samy organizace určí a schválí. Nejobvyklejší používané strategie jsou:

- Organizace pořádají školení samy. Nejznámější jsou například školicí kurzy Ředitelství pro mládež (RE), školicí kurzy SALTO programu Mládež v akci (EU) nebo místní agentury EU pracující na lokální úrovni.
- Školicí aktivity financují nevládní organizace mládeže, které podají a získají granty na uspořádání školení. Jedná se například o program study sessions pro mezinárodní organizace mládeže, který spravuje Ředitelství pro mládež (RE), nebo o aktivity financované Open Society institutem ve střední a východní Evropě.

*Školení organizované pro několik organizací pracujících v oblasti práce s mládeží (školení je samozřejmě také určeno účastníkům z pořádající organizace)*

Tento typ školení se odlišuje od předcházejících druhů školení. Jedna nebo více organizací požádá o zdroje a uspořádá školení, kterého se ho zúčastní lidé z několika dalších organizací. Toto je běžná praxe a dárci ji podporují především z důvodu širšího dosahu. Do této kategorie často spadají projekty podporované Evropskou nadací mládeže (European Youth Foundation). Výsledkem školicích kurzů podrobně vylíčených výše je rozvoj právě tohoto typu školení, neboť umožní členům různých organizací setkat se a nalézt společné priority a možnosti.

*Školení pořádané na objednávku (organizace nebo školicí agentura se specializuje na pořádání školení jako služby potenciálním zákazníkům)*

Školicí služby také nabízejí organizace nebo agentury odborníků, které poskytují své služby zdarma nebo za pevný nebo smluvní poplatek. Tyto školicí agentury se obvykle nezaměřují na oblast práce s mládeží, ale mají profesionální školitele se zkušenostmi v různých oborech a s různými tématy, na která zaměřují pořádání workshopů (dílů, ateliérů) a školicí kurzy. Na tomto místě je také důležité zmínit jednotlivce, kteří nenáleží k žádné školicí agentuře, ale



jako školitelé na volné noze poskytují své služby různým organizacím mládeže. V této oblasti působí například někteří ze členů skupin školitelů Evropského fóra mládeže a Ředitelství pro mládež a sport.

### Nápady k zamyšlení

1. Zamyslete se nad poslední školicí aktivitou, které jste se účastnili. Kdo školení inicioval?
2. Do které z výše uvedených kategorií byste toto školení zařadili?
3. Kdo financoval toto školení? Ovlivňoval dárce vymezení cílů a výsledků školení? Do jaké míry celkový cíl aktivity souvisel s představou a posláním organizace?
4. Kdo se zúčastnil školení?

## 3.2 Učení, výsledky učení a styly učení

V předchozí kapitole jsme viděli, jak je důležitá analýza potřeb školení. Plánování kurzu nebo programu školení začíná analýzou těchto potřeb a zamyšlením, jak tyto potřeby naplnit. Analýza potřeb nastoluje základní otázku, zda organizace pořádá školení, protože se lidé potřebují něco naučit. V této kapitole se zamyslíme nad konceptem učení a jeho propojením s praxí, nad vytvářením a plánováním školicí strategie a aktivity.

### 3.2.1 Učení

Když jsme byli dětmi, ostatní se nás ptali na učení obvykle ve dvou souvislostech: „Co ses dnes naučil ve škole?“, což byla otázka stejně formální, jako třeba otázka na počasí. „Doufám, že jsi se z toho poučil,“ zněla by druhá otázka, jež by přišla poté, co nevlétla raketa, kterou člověk sám vyrobil. Dodnes si nepamatuji, co přesně jsem se naučil na základní škole, ale rozhodně vím, že lehčí palivo je nevhodné pro vesmírný výzkum.

Každý, kdo si vybaví podobné momenty, si uvědomuje, že jsme se učili různými způsoby, v různých momentech, v závislosti na situacích, souvislostech a stimulech. Učíme se také věci, se kterými se setkáme ve svém okolí. S tím souvisí i fakt, že se učíme na základě různých motivů, od uvědomělé potřeby složit zkoušku až k téměř neuvědomělé socializaci, jako je například poznatek, jak funguje semafor. Učení je pak rozmanitým a složitým procesem, který nám umožní získat znalosti a dovednosti, rozvine naše schopnosti a umožní nám poznat naše postoje, hodnoty a emoce.

Jako školitelé bychom měli ostatním usnadnit učení. Nejdříve se musíme zamyslet nad tím, jaký typ učení probíhá během školení mládeže. Školení pokračuje v sociálním učení lidí, neboť je vystavuje novým prostředím a lidem, situacím a postojům, dokonce i novému jídlu a pití. Až se budeme zabývat skupinovou dynamikou (5.1), zaměříme se na to, jak můžeme vytvořit kontexty, ve kterých mohou lidé propojit tyto nové zkušenosti. A přesto školení nejsou pouze záležitostí nových způsobů jednání, ale mají lidi naučit něco nového o předmětech, tématech, dovednostech, potřebách, příležitostech atp. Nejdůležitější však je, aby lidé použili to, co se naučí. Existuje mnoho vzájemně soupeřících definic učení, definice učení platná v kontextu školení zdůrazňuje následující vztah: „Úmyslný vědomý proces, jehož cílem je určitá trvalá změna chování“ (*WAGGGS, Školící dovednosti pro rádce, 2.2*). Abychom mohli ostatním učení zjednodušit, potřebujeme propojit způsob učení s naplánovaným procesem, který může docílit požadované změny. Školící situace poskytují řadu zkušeností a pokud doplníme výše uvedené vymezení pojmu učení Kolbovou definicí (1973), můžeme tvrdit, že učení zahrnuje vědomé zamyšlení se nad těmito zkušenostmi. Učení je proces, ve kterém znalosti vytváří proměna zkušenosti. Školitel přesto nemůže předpokládat, že proces školení automaticky poskytne stimuly a vytvoří automaticky podmínky

pro učení. Po identifikaci potřeb vedoucích k uspořádání školení se školitel musí zamyslet nad dvěma faktory spojenými s učením – jaké by měly být výsledky učení a jak nalézt různé způsoby, které lidem umožní dosáhnout těchto výsledků.

### 3.2.2. Výsledky učení

„Pokud nevíte, kam jdete, nebuďte překvapeni, když se ocitnete někde, kde jste nechtěli být.“ Je vám toto přísloví nebo jeho obdoba povědomé? Ti, kteří již dlouho působí v oblasti školení, pravděpodobně zaúpí, a to nikoli proto, že je považovali za klišé, ale protože často odpovídá skutečnosti. Nejdůležitější je pečlivě vymezit startovní pozice a konečné cíle, ke kterým by účastníci měli postupovat. Následující kapitoly zdůrazňují řadu faktorů, které je potřeba vzít v úvahu během přípravné fáze i při jakémkoliv následném přepracování programu během realizace. Prvním krokem je definování výsledků učení školení a poté jejich transformace do *cílů*.

Čeho mají účastníci dosáhnout před koncem školení? Co by měli účastníci vědět na konci workshopu? Co by měli být schopní udělat? Co by si měli odnést? Toto jsou jen některé z nekonečného množství otázek, které si můžeme klást v souvislosti s konečnými výsledky školicí aktivity. Školení ovlivňuje enormní řada nepředvídatelných faktorů, počínaje očekáváním a styly učení účastníků a konče způsoby hodnocení. K dynamice školení bychom měli přistupovat na jednu stranu přizpůsobivě, na druhou stranu bychom školení měli svědomitě naplánovat. Zamyšlení se nad výsledky školení umožní školitelům položit maximální důraz na ty druhy učení, které mohou podpořit program školení, a přihlídnout k nim při výběru školicí strategie a metodologie. I přesto zůstává otázka stejná – co přesně jsou výsledky učení?

Podle Gagne a Medskera (1996) je „učení poměrně trvalá změna lidských schopností, která není důsledkem procesů růstu“. Autoři pokračují tvrzením, že tyto schopnosti jsou spojené s určitými výsledky učení, tzn. kategoriemi nebo formami učení spojenými s různými rozumovými i fyzickými aspekty. Můžeme si je prohlédnout níže v tabulce.

#### Výsledky učení

Typ výsledku učení	Popis schopnosti	Příklad
<b>Verbální informace</b>	Vyjádří, pojmenuj nebo popiš dříve uloženou informaci.	Ve škole jste na hodině dějepisu dotázáni na významná data druhé světové války.
<b>Intelektuální dovednosti</b>	Použij všeobecné koncepty a pravidla k analýze témat, řešení problémů a vytváření otázek.	Vytvořte návrh projektu, který splní určité podmínky.
<b>Motorické dovednosti</b>	Proveďte fyzickou aktivitu s přesností a v časovém limitu.	Naučte se šplhat po laně dlouhém 20 metrů.
<b>Postoje</b>	Vyberte si, jak budete sami postupovat.	Změňte svůj přístup ke školicím blokům poté, co jste se zúčastnili kurzu školení školitelů.
<b>Kognitivní strategie</b>	Ovládněte své vlastní myšlení a procesy učení.	Selektivně použijte tři různé strategie, abyste identifikovali školicí potřeby určité organizace.

(Převzato a upraveno podle: R. Gagne a K. Medsket, 1996)

Nutnost rozlišit různé typy výsledků učení vychází z potřeby odlišit rozdílné úrovně a typy poskytovaného školení. Pokud se budeme držet schématu vysvětleného v tabulce, nejobvyklejšími výsledky školení v oblasti mládeže jsou obvykle úrovně postojů, kognitivních strategií a intelektuálních dovedností. Je obvyklé, že v těchto multikulturních a mnohojazyčných kontextech se klade menší důraz na výsledky v oblasti verbálních informací, a zdá se, že motorické dovednosti jsou zahrnovány méně často, i když se situace mění díky stále rostoucí popularitě činností ve stylu outward bound (zážitkové peda-





gogiky) při školeních mládeže. Tyto a podobné modely se velmi často v oblasti práce s mládeží omezují na ZDP, tj. výsledky související se Znalostmi, Dovednostmi a Postoji. Jako příklad postačí výše uvedené, naším cílem totiž není vytvořit kompletní přehled různých teoretických modelů. Místo toho klademe důraz na výsledky učení na základě původního procesu plánování. Při vymezení cílů školení je musíme vzít v úvahu, protože během vytváření školení nastolují otázku hodnot a důvodů učení.

Další velice důležitou dimenzí při rozpoznávání výsledků učení je otázka hloubky. Jak důkladně chce školitel prozkoumat určité téma nebo problém? Školitelé tedy musí mít představu, jaké úrovně zapojení a učení by měli účastníci dosáhnout, a stejně tak by měli přemýšlet nad tím, jaký druh znalostí mají účastníci získat.

Téma nám objasní následující rámeček:

### Šest úrovní znalostí

1. Uvědomění – vzpomínání, rozeznání, uvědomění si existence
2. Chápání – převádění z jedné formy do jiné
3. Aplikace – aplikování nebo použití informace v nové situaci
4. Analýza – prozkoumání situace a její rozdělení na dílčí části
5. Syntéza – shromažďování informací novým způsobem
6. Hodnocení – posouzení na základě jasných kritérií

*(Upraveno z Klatta (1999) a Krathvohla, Blooma a Masie (1964).*

Následující příklad ilustruje úrovně znalosti ve vztahu ke školení všeobecně.

**Příklad:** Jaké znalosti může mít člověk všeobecně ve vztahu ke školení? <sup>5</sup>

- Nejnižší možnou úrovní je **uvědomění si**, že školicí aktivita jako taková existuje. Vyšší úrovní je pak vědomí toho, proč školicí aktivita existuje a **co je jejím smyslem** (jsa účastníkem kurzu). Ještě vyšší úrovně znalostí dosáhnete, pokud si uvědomíte, **jak** vést určitý typ školicí aktivity (aplikace). Být **schopen analyzovat** a rozebrat školicí program na dílčí části je dalším vývojem a vytříbením této znalosti. Následujícím krokem je být **schopen samostatně vytvořit** školicí program nebo prvky. Podle tohoto schématu je nejvyšší úrovní hodnocení, které reflektuje **schopnost docházet k závěrům** a dělat rozhodnutí na základě stanovených kritérií (např. rozhodnout se, zda jeden školicí program je vhodnější než jiný).

Znát předpokládanou hloubku výsledků učení je důležité z několika důvodů. Připomíná analýzu potřeb, neboť formuluje tyto potřeby způsoby, které mohou souviset s tvorbou programu. Je důležité, abyste se nad nimi zamysleli ve vztahu k profilu účastníků (viz 4.5.4). Pro tuto chvíli se zaměříme na proces bližšího určení cílů na základě identifikovaných výsledků učení.

5. Pamatujte na to, že v následujícím odstavci je výraz hodnocení používán v širší významu než ve zbytku publikace, kde se jeho význam vztahuje specificky k školení.



---

### 3.2.3 Určení cílů

Určení cílů je ve své podstatě převedením výsledků učení, kterých máme dosáhnout při školení, do praxe. Netýká se to ale všech cílů, kterých máme dosáhnout při určitém školení. Během diskuse o typech a úrovních výsledků učení jsme se zaměřovali pouze na individuální rozvoj. V práci s mládeží i v dalších oblastech, v nichž organizace pořádají školení personálu, si můžeme obvykle vymezit dva typy cílů. První jsou měřitelné cíle, které na individuální úrovni nastiňují výhody školení pro účastníky. Druhý typ se vztahuje k organizaci, k níž jednotliví účastníci patří, a pojmenovává možné využití vlivů učení na organizaci a její prostředí. Pokud je cílem kurzu vychovat a motivovat školitele, považujeme druhý typ cílů za ještě důležitější.

Znamená to, že tvůrce školicí aktivity má dva hlavní úkoly: přeměnit individuální výsledky učení na cíle školení a vytvořit cíle, které zohledňují organizační zlepšení očekávaná poté, co účastníci začnou používat své nově nabyté znalosti. Nejedná se o lehké úkoly. Školitel potřebuje mít jasnou představu o tom, co vytváří školicí cíl, a musí formulovat srozumitelné a dosažitelné cíle. Je důležité, aby s těmito cíli seznámil účastníky a umožnil jim tak porovnat svá očekávání s cíli školení.

Řada výrazů, které jsou používány pro cíle, je podle našeho názoru kontraproduktivní. Jsou to cíle nebo částečné cíle? Můžeme používat oba termíny? A pokud ano, jaký je mezi nimi vztah? Jak to bude s dalšími výrazy? Co se stane, když je přeložíme do jiných jazyků? Nejjednodušší bude pohlížet na cíle jako na sadu prohlášení nebo projekcí, kterých se pokusíte dosáhnout během školení. Schéma 6 navrhuje hlavní charakteristiky cílů a pravidla pro jejich hodnocení. Kromě tohoto přehledu existují i jiná použitelná schémata a každý školitel se musí rozhodnout sám, který formát je pro něj nejvýhodnější.<sup>6</sup>

6. Model pro psaní cílů nazývaný SMART je představen v T-Kitu Řízení projektů



## Schéma 6

### **Model definování cílů SPIRO**

<b>Specifikace</b>	Cíle musí být blíže specifikované. (Co přesně se chystáte dělat?)
<b>Provedení</b>	Cíle se musí zaměřit na dobré výsledky, nikoli na aktivity. (Čeho chcete dosáhnout?)
<b>Zapojení (Involvement)</b>	Kdo je zapojen do realizace, měl by být zapojen i do sestavování cílů. (Jakou roli hrajete při definování cílů?)
<b>Realističnost</b>	Cíle musí být realistické, jejich dosažení by vám mělo přinést uspokojení. Pokud jsou příliš ambiciózní, vedou často ke zklamání. Cíle pro vás musí být výzvou, abyste byli po jejich dosažení pyšní. (Jste schopni těchto cílů dosáhnout s dostupnými zdroji?)
<b>Očividnost</b>	Cíle by měly být změřitelné nebo pozorovatelné. (Jak poznáte, zda jste byl úspěšným školitelem?)

Z: Pfeifer, J. W. & Jones, J. E. 1972) (ed.)

### **Příklady cílů:**

#### **Na individuální úrovni (ve vztahu k výsledkům učení)**

- Připravit účastníky na vedení a zhodnocení projektu.
- Rozvinout schopnosti účastníků v následujících oblastech: vzdělání v oblasti lidských práv, vedení a tvorba programu, řízení projektu a interkulturního učení.
- Rozvinout u účastníků znalost a uvědomění hodnot, které jsou základem evropského neformálního vzdělávání.
- Rozvinout schopnost a motivaci účastníků zabývat se při aktivitách mládeže interkulturním učením.
- Poskytnout základní přehled rozdílných konceptů školení při neformálním vzdělávání.
- Rozvinout řídicí a vedoucí schopnosti účastníků.

#### **Na organizační úrovni prostředí**

- Přispět ke zlepšení komunikačních vzorců v organizacích účastníků.
- Podpořit rozvoj inovativních místních projektů mládeže na téma participace a občanství účastníků v jejich organizacích a prostředích.

*Poznámka:* V *T-Kitu Řízení projektů* je rozsáhlá kapitola věnující se problému určování cílů (str. 52–56).

### **Nápady k zamyšlení:**

Které faktory, jež považujete z vašeho hlediska za nejdůležitější, by při učení měly figurovat? Proč?

Jak přispívají cíle k procesu učení?

Mohou být cíle vždy měřitelné?

Jakým způsobem můžete efektivně sdělit cíle účastníkům?

### 3.2.4 Styly učení

Při práci s mládeží se obvykle vedle sebe staví formální a neformální vzdělávání (viz 2.1.4). Formální vzdělávání, ať už ve školách nebo na univerzitách, je založeno hlavně na roli intelektu a „úřednického“ přístupu k učení. Učitel je „mudrc stojící na piedestalu“ a ke studentovi přistupuje jako k prázdné lodi, kterou je třeba naplnit užitečnými informacemi, aniž si přitom uvědomí, že „lodky“ jsou již naplněny jinými způsoby. Oproti tomu školení, které vede školitel působící jako „průvodce stojící po našem boku“, preferuje podobu účastníka jako lodi, která si sama vybere tekutinu a naplní se podle vlastní volby. Tato dichotomie nezohledňuje řadu skutečností, zejména samotný rozvoj pedagogického sektoru a zvyšující se vzájemné obohacování typů vzdělávání z obou sektorů. Také předpokládá, že se bude automaticky oceňovat vše, co se označuje jako neformální vzdělávání. Nezapomeňte, že i někdo v tričku kampaně a sandálech vás může unudit k smrti.

Hlavní charakteristikou neformálního vzdělávání je *zaměření na účastníka*. Sami účastníci jsou obvykle motivovaní, aby se vzdělání zúčastnili. Cílem neformálního vzdělávání je vytvořit proces, kde se jednotlivci budou navzájem učit a získávat poznatky a dovednosti ze skupiny a ze školení jako takového. Díky zaměření na účastníka školení preferuje osobnostní rozvoj (viz 2.1.2) a učení co nevíce možnými způsoby. To je často popisováno jako přístup 4H: učení se hlavou, rukama (hands), srdcem (heart) a zdravím (health), a klade důraz na propojení intelektuálního, instrumentálního, emocionálního a celostního způsobu učení. Aniž bychom potřebovali odkazovat na specifitější teorie, tento stručný popis funguje jako kontrolní seznam pro jakékoliv školení, protože se snaží ukázat, že proces učení se stupňuje stálým využíváním různých způsobů učení. Čím více dimenzí školení poskytuje, tím hlubší úroveň učení zaručuje. V průběhu školení bychom měli přemýšlet o způsobu, jakým se učíme, měli bychom si uvědomovat odlišné způsoby učení a pracovat na svých schopnostech.

Způsoby učení je třeba uvést do souvislosti se zkušeností. Zkušenosti se od sebe samozřejmě liší, ale i lidé se přeci odlišují způsoby, kterými se učí. Existuje mnoho vlivných teoretických přístupů, které se zabývají styly učení, v oblasti práce s mládeží je to obzvláště hojně používaná práce Honeyho a Mumforda. Jejich přístup naleznete popsán do detailu v *T-Kitu Řízení organizací* (str. 19–22), zde se zaměříme zejména D. A. Kolbův prožitkový cyklus učení, který je základem práce Honeyho a Mumforda.

Kolb v podstatě rozděluje „učení se zkušenostmi“ do několika různých, avšak navzájem propojených stadií, která tvoří cyklický proces. Učení souvisí nejen se zkušeností, ale také s tím, jak s příslušnou zkušeností naložíme. Skutečnost je třeba přeložit do podoby učební zkušenosti a její hodnotu z ní vyvodit různými způsoby. Kolbův cyklus začíná zamyšlením se nad vykonáním činnosti a pokračuje fází reflexe toho, co se odehrálo, dále se pokročí k zevšeobecnění a tvorbě konceptů na základě zkušenosti a uplatnění nových znalostí při zopakování. Čím více dimenzí je do učení zapojeno, tím více se daná zkušenost stupňuje. Ale tato zkušenost je k ničemu, pokud se nezamyslíme nad tím, co se odehrálo, a pokud tuto úvahu nepřevědeme ve vhodných případech do praxe. Na to konkrétně naráží výše citovaná definice, která hovoří o trvalé změně chování (4.2.1). Navrátíme-li se k příkladu neúspěšné vesmírné rakety. Zkušenost z návštěvy nemocnice by pro mě byla zbytečná, pokud bych se nezamyslel nad tím, proč jsem se tam ocitl a jak bych se napříště mohl vyhnout opětovné návštěvě, pokud budu i dále pokračovat ve svých experimentech. Příkladem ze školící situace může být simulační hra související s interkulturním učením, kde jsou účastníci požádáni, aby se zúčastnili organizované zkušenosti. Pro toto učení je důležitý rozbor zkušenosti, analýza a přenos, kterým začíná proces učení se o společnosti ze strukturované učební situace.

V mnoha z těchto teoretických přístupů, s nimiž se pravděpodobně setkáte, by ideální „účastník učení“ zůstal každé stadium prožitkového cyklu. Ovšem často platí, že se všichni ztotožňujeme s určitými styly učení více než s jinými, míra ztotožnění závisí většinou na situaci, motivaci a stimulech. V určitém stadiu cyklu pro nás může být výhodné spolehnout se na jeden styl, ale to je nevýhodné ve chvíli, kdy v jiných stadiích potřebujeme jiné dovednosti. Tyto teorie především ukazují, jak se člověk učí učit, jinými slovy nejprve je třeba zaměřit se na kontexty, kterých využívá nejméně, a právě v nich se snaží zlepšit. Pamatujte také na to, že otázka stylu také zahrnuje problém rychlosti učení – lidé se učí v různém rytmu, svým vlastním tempem, v závislosti na programu a dynamice skupiny. Mluvíme-li o těchto teoriích, musíme znovu připomenout jeden ze základních předpokladů této publikace. Teorie mohou fungovat pouze jako orientační body a neposkytnou vám celkovou koncepci školení. Nikdo nespadá ideálně do těchto kategorií a realita školení přináší neočekávané faktory, které ovlivňují učení. Příliš striktní dodržování těchto kategorií může vést ke schematickému myšlení a může omezit rozsah učení.



### Nápady k zamýšlení

1. Zamyslete se nad posledním školením, kterého jste se zúčastnili, a z pohledu 4H zhodnotte, co jste se naučili.
2. Zamysleli jste se jako školitelé někdy nad vztahem mezi tím, jak se sami učíte a jak školíte? Zamyslete se nad jedním ze svých školicích bloků v souvislosti s vaším upřednostňovaným stylem učení. Zvážíli jste i jiné styly a přístupy? Jak byste mohli změnit koncepci vašeho školení tak, aby zůstaly zachovány vaše silné stránky a zároveň se rozšířil prostor pro ostatní?

### 3.2.5 Interkulturní učení

Když jsme se v této publikaci zamýšleli nad interkulturním učení, trvali jsme na tom, že pochopení interkulturních situací je podmíněno rozvojem naučených schopností školitele. Je tomu tak proto, že interkulturní učení staví do protikladu sociální učení (socializaci), související s naším vnímáním reality a často i našich hodnot, a uvědomělé učení, které je zaměřeno na překonávání těchto realit a hodnotových systémů a které tento druh vzdělávání podporuje a hodnotí jako pozitivní prostředek. Mnoho výzkumníků v této oblasti argumentuje tím, že některé nezbytné sociokulturní dovednosti se můžeme naučit. Tyto dovednosti jsou ústředním bodem při procesu učení se přizpůsobivosti, hodnocení a komunikace v interkulturních situacích. Nejenže motivují školitele k zamýšlení, ale také stanoví okruh předmětů, jejichž rozvíjení nebo využití může školení usnadnit.

- *Empatie*: Tento výraz může mít řadu významů. Obvykle empatii vnímáme jako schopnost vcítit se do situace někoho jiného, oceňovat u druhých to, co je společného celému lidstvu, a snahu pochopit procesy enkulturace, které nás odlišují. Od konce druhé světové války někteří sociologové zastávali názor, že základní podmínkou společného soužití stále komplikovanější společnosti je právě empatie. Neustále se setkáváme s odlišností, s níž nemáme žádnou zkušenost, a právě *empatie nám umožňuje aktivně a kreativně se vyrovnat s jinakostí osoby, s níž máme co do činění během interkulturních setkání* (Service Nationale de la Jeunesse – str. 32). Empatii musíme odlišovat od sympatie – můžete být empatičtí, aniž byste byli sympatičtí. Soustředění se na empatii a její rozvoj nám umožní překonat rozdílné hodnoty, pracovat s různými systémy výkladu a s tím spojenou komunikací. Empatie samozřejmě má své hranice. Není receptem na pochopení, ale spíše procesem učení se a přístupu k rozdílnosti.
- *Odstup od role* označuje snahu podívat se na sebe zvenčí, ovšem musíte si uvědomit, že i zde existuje určitá hranice. V procesu enkulturace je centrálním bodem vaše „já“; vaše pojmové, interpretativní a hodnotící rámce jsou normální, přirozené a plní stabilizující funkci. Interkulturní situace (nebo samozřejmě jakákoliv situace ve skupině) přivádí dohromady mnoho takovýchto systémů jistoty. Tím, že se přestaneme soustředit sami na sebe, můžeme začít sami sebe analyzovat jako bytosti ovlivněné enkulturací a zamýšlet se nad sebou z hlediska těch vlastností, které rozhodují o tom, že ostatní vnímáme jako rozdílné. Odstup od role by neměl být zaměňován za kulturní relativismus; tento druh sebereflexe umožňuje kritický pohled na naše normy, předsudky a stereotypy, ale také se zaměřuje na ty hodnoty a kulturní stránky, které jsou základem naší identity a nelze o nich diskutovat. Tuto schopnost bychom měli vzít v úvahu ve vztahu k diskusi o rolích v kapitole 5.1.
- *Tolerance nejednoznačnosti*: interkulturní situace může vytvářet stav nestálosti, kdy normy, předpoklady a vzorce komunikace, které jsme vždycky považovali za samozřejmé, nejsou ostatními pochopeny, sdíleny nebo přijímány. Přesto v tu chvíli školicí situace vyžaduje naše zapojení v procesu, kde neustále probíhá komunikace a interakce. Z hlediska intelektuálního a emocionálního obsahuje tento proces nejistotu, frustraci a vede často k převzetí obranných pozic. Budeme-li rozvíjet naši schopnost tolerance nejednoznačnosti, zamyslíme se nad touto nejistotou a budeme s ní pracovat. To je základním předpokladem pro zbavení se ujišťujících vizí světa, přičemž nemáme bezprostředně zajištěny jistoty alternativních vizí (tamtéž, str. 35). Tento přístup zahrnuje aktivní toleranci a analýzu, učení se tomu, jak přijímat nejistotu, zatímco detailně pozorujeme prvky vytvářející nejistotu.

V *T-Kitu Interkulturní učení* najdete různé přístupy k uspořádání interkulturních aktivit (str. 21–32). Následující body téměř vždy zohledňují interkulturní pedagogiky. Skutečnost, zda jim budeme věnovat systematickou pozornost, má základní význam, chceme-li rozvíjet klíčové schopnosti nás samotných, neřkuli pomoci ostatním při jejich rozvoji:

- Učit se poznávat sami sebe v našich sociálních a kulturních kontextech.
- Aktivně poznávat svět i možné vzájemné vztahy mezi odlišnými realitami.
- Zamýšlet se nad vlastními postoji, hodnotami, vnímáním a chováním ve vztahu jak k všeobecné sociální analýze, tak k určitým interakcím ve skupině.
- Přistupovat ke komunikaci jako k vyjednávacímu kulturnímu procesu, který stejně jako rozvoj nových schopností vyžaduje neustálou pozornost věnovanou jejím verbálním i neverbálním prvkům.

### Nápady k zamyšlení

1. Zamyšlete se v souladu s vaší zkušeností s interkulturním učení nad modelem Schématu 10 v sekci 3.5.3.
2. Zóna komfortu: co má vliv na to, abyste se v dané situaci cítili dobře a pohodlně?
3. Zóna napětí: Co ve vás vytváří určité napětí? Souvisí to s některým z výše uvedených faktorů? Jak jste si s takovou situací poradili?
4. Zóna krize: Jak jste reagovali na krizi? Které z výše nastíněných klíčových kompetencí souvisí s takovou situací?

## 3.3 Strategie a metodologie

### 3.3.1 Školící strategie

Následujícím krokem přípravy školení je vytvořit koncepci školení, které odráží požadované výsledky učení a zohledňuje různé styly i tempo učení. Na školící strategii se můžeme dívat jako na způsob, realizace programu; logiku, s níž budete připravovat materiál, nebo soubor metod vybraných s ohledem na skupinovou dynamiku. Není správné začínat kurz s plánováním následných aktivit, když nebyl ještě ani popsán cíl a projekt jako takový. Přesto je strategie důležitá, neboť se v ní poprvé setkají vzájemně související prvky školení. **Schéma 16** (viz 4.1.3), model interakce zaměřené na téma dokresluje tuto propojenost.

Model můžeme vnímat jako obecnou ilustraci školení (4.1.3), ale v tomto kontextu ukazuje na určité vzájemně na sobě závislé prvky, které musíme brát v úvahu při vytváření školící strategie. *Téma* je cíl školení, důvod, proč se jej všichni účastní. Představuje úkoly i formu setkání. *Já* je každý člověk zapojený do školení, ať už to je to člen školícího týmu nebo účastník, který s sebou přináší určitá očekávání, různé „životopisy“ v procesu učení, znalosti a zkušenosti ve vztahu k danému tématu atd. *My* je skupina a představuje víc než jen fyzický celek. Je to skupina jako hromadný proces s vlastním kulturním rozměrem zahrnujícím rozvoj komunikačních vzorců, sdílených domněnek, dialogy o hodnotách, atmosféru, role, vyhýbání se některým věcem a další dynamické prvky. *Svět* je kontext, v němž se školení koná, počínaje fyzickými a materiálními podmínkami až po organizační uvažování a vztah k „reálnému světu“:

Z trojúhelníku „téma – my – já“ vyplývá, že uvnitř světa by měly být vztahy mezi různými prvky tématu, jednotlivcem a skupinou v rovnováze. Každá osa trojúhelníku by nám měla umožňovat pokládat otázky, které vytvářejí školící strategii. Následující seznam není kompletní:

- *Téma – My*: Kolik zkušeností s tématem by měla mít skupina? O které druhy zkušeností se jedná? Je školení induktivní (poskytuje skupině rámec a orientaci) nebo deduktivní (umožňuje skupině, aby si



sama rámeček a orientaci vytvořila)? Jaká máme očekávání ve vztahu k příspěvkům skupiny k danému tématu? Jak vnímáme vztah mezi vývojem skupiny a vývojem tématu?

- *My – Já:* Jak přistupujeme k individuálním očekáváním skupiny? Jaký prostor má k dispozici jednotlivec uvnitř skupiny? Vzali jsme při plánování metod a času v úvahu jak skupinové, tak individuální potřeby? Jak si poradíme s konflikty?
- *Já – téma:* Jaká mají jednotlivci ve vztahu k tématu očekávání? Co se chtějí naučit? Jak zpracování tématu zohledňuje různé styly učení a rytmy? Jakou zodpovědnost mají jednotlivci za své vlastní učení a jak mohou sami k učení přispět? Musíme také brát v úvahu individuální otázky jazykových schopností nebo jiné faktory?

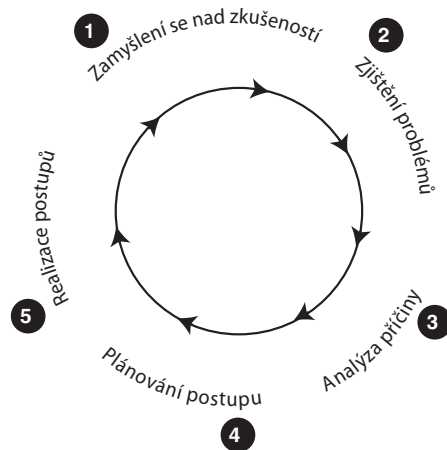
*Svět* se poté musí promítnout do všech těchto vztahů, možností a omezení pracovního prostoru, finančních podmínek, očekávání organizace atd.

Podívejme se na praktický příklad školicí strategie ve vztahu k světu. Kruhový diagram (Schéma 7) ilustruje *Psychosociální metodu sociální analýzy* vytvořenou Projektem světových studií (World Studies Project, 1976: 4, in Leahyová, Anne 1996: 20). Tato školicí strategie je založena na předpokladu, že znalosti jsou tvořeny analýzou a syntézou sociální zkušenosti. Mezi vrcholy trojúhelníku panují velmi silné vzájemné vztahy. Téma vzešlo jako výsledek skupinových reflexí, které můžeme širší interpretovat díky skupinové práci a zaměření určeným daným tématem. Cyklus se rozvíjí v pěti fázích, školení tak postupuje díky neustálé souhře těchto prvků.

I když tento specifický model vznikl pro sociální analýzu se specifickým odkazem na rozvojové vzdělávání, můžeme jej aplikovat na řadu témat, pokud předpoklady, na jejichž základě je vytvořen, zohledňují školicí strategii, kterou jste zvolili. Při volbě této strategie před vámi stále leží důležitá rozhodnutí, která musíte udělat. Strategie vytvoří schéma postupu školení, tento postup se ale může uskutečnit až zavedením metodologie, která školení podpoří.

### Schéma 7

#### Psychosociální metoda sociální analýzy



### 3.3.2 Metody a metodologie

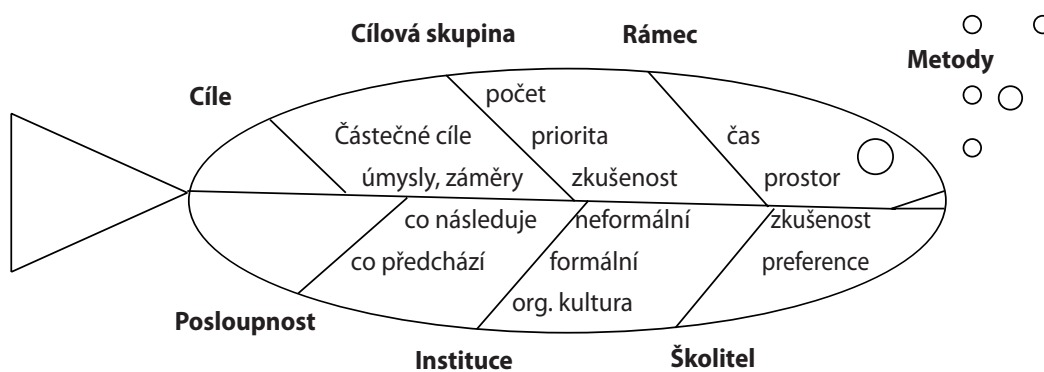
Na otázku, jak vypadá tvar množného čísla substantiva „metoda“, nelze odpovědět „metodologie“, ale pouze „metody“. To si v úvodu této kapitoly musíme ujasnit v první řadě. Metoda je plánovaná aktivita, která určuje rámec určité části programu. Může to být tzv. energiser – aktivita na „rozehrání“, simulační hra, přednáška. Metodologie je pak název označující vzdělávací logiku vybraných metod. Například simulační hra Ecotonos je metodou a simulace je metodologií založenou na filozofii prožitkové pedagogiky. Proto vaše metodologie velmi úzce souvisí s vaší školicí strategií. Je to pořádek, podle něhož vybíráme jednotlivé metody, přehled metod v programu, zohlednění vyváženosti jejich typů, souvislost se styly učení, s individuální/skupinovou aktivitou atd. Výběr metody není pouze otázkou nalezení aktivit, jež vám zaplní časový rámec, který máte k dispozici. Tato kapitola klade řadu otázek, které byste měli vzít v potaz předtím, než rozhodnete o metodě.

Při uvedení metody představte účastníkům školení celý školicí plán. Metoda sama o sobě vypovídá o celém procesu. Pětihodinová přednáška o participaci a občanství bez možnosti položení otázek nebo stanovení přestávek bude působit poněkud zvláště. Vybraná metoda a vztah mezi osami trojúhelníku, který představuje, by se neshodovaly s hodnotami obhajovanými obsahem nebo školením. Na elementární úrovni se pak metoda musí propojovat s vizí a důvodem školení – jinými slovy se zásadními hodnotami, celkovými a měřitelnými cíly. Vybraná metoda musí naplňovat měřitelný cíl a zároveň představovat systém hodnot, které jsou středem celého procesu. Při výběru metody je nutné vzít v potaz následující otázky:

- Je vybraná metoda ve shodě s hodnotami, které tvoří obsah a cíle školení?
- Povede metoda k cílům určeným pro tuto fázi školicí strategie? (Dokončete tuto větu: na konci tohoto bloku bych chtěl říci, že účastníci...)

Pokud chceme propojovat metody s různými faktory, musíme se jako starověcí Římané podívat do útroby ryby.

#### Schéma 8



Všechna práva tohoto náčrtku náležejí autorovi, kterého se nám nepodařilo nalézt. Oceníme jakoukoliv informaci, která nám ho pomůže nalézt.





Bublinky, které ryba vydechuje, představují metody, které vznikly během průchodu celým tělem. Pokud se podíváme podél žeber, uvidíme faktory, které je ovlivnily. Můžeme je také spojit s těmito prvky světa. Vzhledem ke skupině musíme zvážit následující otázky:

- Jak metodologie zohledňuje realitu skupiny? Používáme v celkovém programu metody, které odpovídají různým učebním stylům, potřebám a rychlostem?
- Jaký druh skupinové komunikace metoda podporuje?
- Přispívá metoda k procesu vytváření skupiny, či je z tohoto pohledu problematická?
- Jaké úrovně důvěry a důvěrnosti ve skupině metoda předpokládá?
- Jakým způsobem v tomto momentě metoda odpovídá vašemu chápání skupinové dynamiky?
- Jak metoda v tomto bodě školicí strategie reaguje na potřeby a závazky skupiny?

Mezi tyto skupinové úvahy můžeme také přidat další řadu otázek týkajících se jednotlivce a reagujících na vztahové osy v trojúhelníku:

- Zohledňuje metoda veškeré informace související s individuálním životopisem, které mohou být důležité?
- Umožňuje metoda aktivní participaci těch, kteří se učí?
- Využívá metoda i jiné schopnosti účastníků než intelektuální a verbální?
- Umožňuje metoda těm, kteří se učí, analyzovat své pocity, zájmy a myšlenky?
- Uvědomí si ti, kteří se učí, zodpovědnost za svůj osobnostní rozvoj?
- Klademe otázky, které motivují k dalšímu pátrání, školení, výměně nebo studiu?
- Vyvolává metoda reakce a emoce, se kterými je možné v daném kontextu pracovat?
- Předpokládá metoda určité fyzické možnosti na straně účastníka?

Metoda má evidentní vztah k tématu, vybíráme ji tak, aby v daném momentě prohloubila analýzu tématu. Když se zpětně zamyslíme nad školicí strategií, musíme metodu propojit s cíli vzhledem k obsahu a při zohlednění vztahu školitele a skupiny k obsahu:

- Jaké předchozí znalosti metoda předpokládá?
- Jak metoda souvisí s předcházejícími a následujícími událostmi?
- Jakým způsobem se v metodě zohlední přínos skupiny?
- Jaké informace poskytně školitel a co mohou účastníci objevit nebo doplnit sami?
- Které prvky tématu metoda v tomto bodě upřednostňuje a proč?

Také okolní „svět“ vytváří řadu faktorů, které musíme vzít v úvahu.

- Je metoda přiměřená?
- Je metoda fyzicky a psychicky bezpečná?
- Jsou potřebné materiály dostupné a naplánované v rozpočtu?
- Jak výběr metody ovlivňuje fyzické prostředí?
- Máte časovou rezervu pro případ malého zpoždění, abyste i při něm dokončili aktivitu a naplnili cíle?

**Poznámka:** Mnoho výše uvedených otázek vzniklo nebo bylo modifikováno na základě informačního materiálu „Úvahy pro tvorbu školicího programu a výběru metod“ od Antje Rothemund použité na Školení pro školitele, Evropské centrum mládeže Budapešť 1998, (již pozměněných z Gerl, H.: Methoden der Erwachsenenbildung“ v Poeggler, *Handbuch der Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1985)

### **Nápady k zamyšlení**

1. Poté, co jste prostudovali výše uvedený přehled dotazů, můžete doplnit další otázky do jednotlivých kategorií?
2. Vznikly nové otázky na základě vaší specifické zkušenosti?

### 3.3.3 Metody a školitel

Úspěch vybrané metody bezpodmínečně závisí na školiteli pořádajícím školení. Kdosi jednou řekl, že školitelé jsou také jen lidé. Stejně jako v mnoha jiných oblastech života můžete předejít nežádoucím výsledkům jednoduchými opatřeními. Metoda, jež zapojuje skupinu do zážitkové situace prožitkového učení, není exaktní vědou a školení často obohacují nepředvídané situace. Ale i z nich můžeme mnoho vytěžit, pokud si školitel uvědomí, že jsou nepředvídané a propojí je s cíli a předpokládaným průběhem bloku. Školitel by měl mít pocit, že zvolil správnou metodu, stejně tak by měl důvěřovat svým schopnostem zvládnout daný program. Následující tvrzení mohou vám, školitelům, posloužit jako průvodce při zhodnocení přiměřenosti metody. Otázky jsou zvláště vhodné při výběru metod pro interkulturní učení:

*Při výběru metody by školitelé měli:*

- Být přesvědčeni, že vybrali správnou metodu a měli by si věřit.
- Mít zkušenost se školením jako účastníci (případně by tuto zkušenost měli mít jiní lidé v týmu, kteří díky tomu mohou realizovat metodu se zbytkem týmu).
- Předvídat výsledky a umět využít i neočekávané výsledky.
- Vědět, jaký význam mají jejich vlastní názory a interpretace a jak pracovat s interpretacemi a asociacemi účastníků.
- Vytvořit jasné cíle programu a vyhnout se dogmatickým zjednodušením.
- Nepoužívat metody, které mohou u účastníků nebo skupiny vyvolat pocity, s nimiž nelze během školení pracovat.
- Přijmout, že někteří lidé si mohou přát neúčastnit se určitého cvičení.
- Mít pečlivě promyšlenou strategii pro rozbor aktivity a zpětnou vazbu, kterou můžete přizpůsobit tak, aby pracovala s neočekávanými výsledky.
- Uvědomovat si, že učení je změna a že může být i nepříjemnou zkušeností. Účastníci mohou ze svých nepříjemných pocitů obviňovat metodu nebo i školitele. Školitel musí pečlivě analyzovat, zda tento stav zavinila metoda, nebo pocity a objevy metodou vyvolané.

*(Tvrzení přijata a upravena z Rothemund, op.cit).*

Do tohoto seznamu můžeme doplnit řadu dalších výroků, které samozřejmě závisí na specifikách a kontextu daného školení. Mohou se v něm objevit témata související s rolí školitele a školitelovou etikou – jak vidí svůj vztah ke skupině a svou moc, co může od účastníků požadovat atd. (viz také 1.2.3).

## 3.4 Logistika k zamyšlení

Zorganizování školicího kurzu je podobné přípravám na cestu. Babička jednoho z autorů vždy říkala, že čím lépe si připravíš svoje zavazadlo, tím jednodušší všechno bude. Myslíme si, že má pravdu. Výrok se sice netýká práce s mládeží, ale se školicími kurzy je to stejné. Čím důkladněji se připravíte, tím lépe se vyrovnáte s neočekávanými situacemi. Tato kapitola sleduje konvenční rozdělení tří fází „před, během a po školení“ a věnuje se praktickým a logistickým záležitostem, se kterými se v jednotlivých fázích setkáte. Pamatujte, že i když samotný kurz je nejatraktivnější částí školení, při pořádání školení musíte klást stejný důraz na každou etapu.

Následující tabulka je velmi všeobecná a obsahuje základní prvky, které musíte vzít v úvahu při přípravě a vedení školicího kurzu. Popisuje logickou následnost převážně administrativních úkonů, jež je třeba



provést. Záměrně jsme nenavrhovali časovou linii, protože závisí na mnoha proměnlivých a specifických charakteristikách, od povahy školení až po velikost, potřeby a tradice organizace.

### 3.4.1 Před

NÁSLEDNOST	AKTIVITA	K UVÁŽENÍ
1	<ul style="list-style-type: none"><li>– Analýza potřeb</li><li>– Rozhodnutí o tématu</li><li>– Rozhodnutí o datu, hostující organizaci, typu aktivity a uzávěrkách</li></ul>	Každá organizace má svou vlastní strukturu a svůj vlastní proces rozhodování. Následující kroky obvykle děláte jako první: zjistit a analyzovat potřeby a aspirace vašich členů, identifikovat nejvhodnější témata školení.
2	<ul style="list-style-type: none"><li>– Zjistit si dostupné granty a potřebné podmínky</li><li>– Sepsat žádost o grant</li></ul>	Je velmi důležité nepodcenit délku této procedury a zkontrolovat přesné načasování pro každý grant.
3	<ul style="list-style-type: none"><li>– Žádost je podána hostící organizací a čeká se na potvrzení</li></ul>	<p>Předat hostící organizaci jasný a detailní seznam žádostí o podporu, kterou budete potřebovat. Organizaci tak umožníte rozhodnout se, zda chce a je schopna hostit aktivitu. V tomto stadiu byste měli zjišťovat například jaké zázemí je k dispozici pro postižené. Předběžné datum pro přípravnou schůzku týmu a seminář je stanoveno.</p> <p>Hostící organizace zajistí místo školení. Přípravný tým nebo osoba zodpovědná za aktivitu místo potvrdí poté, co si je prohlédli během přípravné schůzky. V některých případech je nutné zaplacení zálohy za pronájem místa. Nezapomeňte se zeptat na podmínky případného zrušení rezervace.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"><li>– Výběr přípravného týmu</li></ul>	Organizace mají obvykle svoje vlastní procedury výběru přípravného týmu, ale měly by při sestavování týmu dávat pozor na multikulturalismus a rovnováhu mezi oběma pohlavími. Očekávání a závazky požadované od týmu by měly být jasně vyjádřeny.

8 Různé granty jsou dostupné na národní a mezinárodní úrovni. Na mezinárodní úrovni v rámci Evropy poskytují jak Rada Evropy, tak Evropská unie na základě určitých podmínek granty na aktivity mládeže. Více informací naleznete na následujících webových stránkách: Rada Evropy: <http://www.coe.int>; Evropská Unie: <http://www.europa.eu.int>.



NÁSLEDNOST	AKTIVITA	K UVÁŽENÍ
5	– Přípravná schůzka týmu	<p>Přípravná schůzka by se v ideálním případě měla konat na místě školení. Pozvánka na tuto schůzku by měla obsahovat program a detailní informace užitečné pro přípravu aktivity, jako například usnesení nebo politika organizace, žádost o grant, zprávy z různých aktivit atd.</p> <p>Během schůzky jsou rozhodnuty cíle, program, obsah programových bloků, pracovní metody, profil účastníků a zodpovědnosti týmu. Je také potvrzeno přesné datum semináře.</p> <p> Ihned po schůzce osoba zodpovědná za aktivitu pošle plánovacímu týmu zápis.</p>
6	– Tlumočnický tým	<p>Po potvrzení data semináře může osoba zodpovědná za aktivitu zkontaktovat tlumočnickou společnost, aby zjistila její časové možnosti, informovala ji o technickém zázemí v místě aktivity. Je třeba stanovit, jakých služeb bude třeba, a zjistit poplatek za možné zrušení služby.</p>
7	– Pozvánky pro experty a externí školitele	<p>Pokud jsou do programu zapojeni externí odborníci, přípravný tým by je měl kontaktovat a seznámit s kontextem školení. Nezapomeňte je pravidelně informovat o dodatcích k programu a předávat jim materiály, které jste poslali účastníkům.</p>
8	– Pozvánky pro organizace a účastníky	<p>Pozvánka na aktivitu je vytvořena ihned po přípravné schůzce. Pozvánka je rozeslána všem organizacím a potenciálním účastníkům z cílové skupiny.</p> <p>Pozvánka by měla obsahovat cíle nebo částečné cíle aktivity, přehled pracovních metod, profil účastníků, přihlášku (zahrnující požadavky kladené na jazykovou vybavenost, případně speciální požadavky ohledně stravy), cestovní formulář, žádost o vízum, instrukce pro přístup znevýhodněných a jasně uvedený termín pro přihlášení. Nezapomeňte zmínit podmínky zrušení účasti.</p>
9	– Seznam vybraných přihlášených a rozeslání dopisů o výběru účastníků	<p>Na základě kritérií vyjádřených v profilu účastníků vybere přípravný tým, zkrácený seznam kandidátů a pošle jim dopis o přijetí. Ten obvykle obsahuje detailní informace o programu a místě aktivity, způsobu dopravy a instrukce pro zaplacení.</p> <p>Je nutné věnovat pozornost postiženým účastníkům, kteří by se chtěli aktivity zúčastnit. Musí dostat přesné informace a je nutné provést všechna opatření, jež jim umožní se aktivity zúčastnit.</p>



NÁSLEDNOST	AKTIVITA	K UVÁŽENÍ
10	– Kontakt s hostící organizací	Poté, co účastníci sepiší žádosti o víza, jsou dokumenty zaslány hostící organizaci, která vytvoří žádosti o udělení víz. Pamatujte na to, že mnoho zemí má specifické požadavky a vyžaduje různé formality, jež musíte respektovat.
11	– Platba účastnických poplatků	Některé organizace vyžadují platbu účastnického poplatku předem bankovním převodem, jiné v hotovosti při příjezdu. Je nutné poskytnout přesné bankovní údaje a označit náležitou měnu.
12	– Příprava příslušných dokumentů a materiálů	Když znáte přesný počet účastníků, můžete nechat přeložit a okopírovat materiály a příslušné dokumenty pro přípravný tým i účastníky. (Tento materiál může také obsahovat certifikát o účasti)

### 3.4.2 V průběhu školení

NÁSLEDNOST	AKTIVITA	K UVÁŽENÍ
1	– Schůzka přípravného týmu	Je vhodné, aby přípravný tým přijel dříve než účastníci. Tým tak získá čas potřebný k zrevizování programu a jeho zvážení vzhledem k očekáváním účastníků, která naleznete v přihláškách. Je možné také na poslední chvíli vyřešit některé úkoly a problémy (zařizování odpovídajícího ubytování a pracovních místností, dokončení přípravy materiálů a uvítací sady materiálů s informacemi o místě a programu).
2	– Administrativní úkoly včetně kontroly plateb, opravy seznamu účastníků, náležitých žádostí. Podle toho, jaký grant jste získali, můžete žádat o náhradu ušlého výdělku nebo podat podobnou žádost.	Účastníci jsou požádáni, aby zkontrolovali svá data, poté může být seznam účastníků doopraven a rozdán. Pokud podmínky grantu počítají s náhradami, poskytněte účastníkům podrobné instrukce pro vyplnění žádosti.
3	– Denní zpráva	Účastníci mohou být pověřeni vytvořením denní zprávy. Tyto zprávy jsou později použity jako základ pro zprávu z aktivity. Viz 4.4.8 ohledně psaní zpráv.
4	– Proplacení výdajů „na místě“	Pokud účastníci potřebují proplacení nákladů hotově, požádejte je, ať vyplní potřebné žádosti. Připojte všechny účty nebo požádejte účastníky, aby vám je poslali co nejrychleji. V takovém případě si udělejte kopii!
A	– VŠECHNO OSTATNÍ!!!	Tým by neměl být ochromen administrativními úkoly, nezapomeňte, že také existuje vzdělávací program...

### 3.4.3 Poté

NÁSLEDNOST	AKTIVITA	K UVÁŽENÍ
1	– Úhrada cestovného a náhrady ušlého výdělku (závisí na podmínkách grantu)	Osoba zodpovědná za aktivitu by měla poslat všechny žádosti příslušnému člověku v organizaci, který má na starosti proplacení.
2	– Poděkování týmu, personálu na místě aktivity a hostící organizaci (dopis, fax nebo i malý dárek, pokud je to vhodné)	Osoba zodpovědná za aktivitu poděkuje vhodným způsobem majitelům nebo vedení místa, kde se aktivita konala, hostící organizaci, externím odborníkům, organizačnímu týmu.
3	– Zpráva	Podle zvyklostí v organizaci a podmínek grantu by příslušní lidé měli obdržet odpovídající zprávu.
4	– Hodnotící schůzka	Pokud je to možné, měl by se přípravný tým ještě jednou setkat, aby provedl zevrubné hodnocení aktivity.
5	– Následné aktivity	Mnoho zrealizovaných aktivit předpokládá následující aktivity, které mohou zahrnovat projekty připravené během kurzu, výměny výsledků nebo vytvoření webové stránky. Viz část 6 věnovaná následné fázi.

V souvislosti s řízením lidských i finančních zdrojů musíte vzít v potaz řadu faktorů. Je důležité, aby různé strany zodpovědné za aktivitu (organizace, přípravný tým a do určité míry také externí odborníci a účastníci školení) měly přehled o různých faktorech, které mohou přispět k úspěšnosti realizované aktivity. Považujeme za důležité, že přizpůsobivost týmu a příprava na neočekávané situace jsou ústředním bodem jak pro klidný průběh administrativních úkolů, tak pro sociovzdělávací prvky aktivity. Nechť vás provází moudrost naší babičky!

#### Nápady k zamyšlení

Na začátku této kapitoly jsme řekli, že tato tabulka obsahuje následnost činností (převážně administrativních), které vám mohou pomoci při přípravě školicí aktivity. Úmyslně jsme se rozhodli neuvádět načasování pro jednotlivé činnosti, takže nyní je to na vás:

- Zamyslete se nad velikostí, strukturou, vedením a tradicemi vaší organizace. Pokuste na časové linii rozvrhnout nejvhodnější načasování pro navrhovanou následnost činností (jeden měsíc předem nebo jeden měsíc poté atd.).

	PŘED											
Činnost	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Časová linie	_____ aktivita											

Poté můžete schéma zopakovat pro období poté.



### 3.4.4 Schůzky přípravného týmu Proč, kdy, na jak dlouho?

Počet realizovaných týmových schůzek pořádaných před zahájením školicího kurzu závisí na faktorech, jakými jsou finanční možnosti nebo časové možnosti členů týmu. Některé záležitosti jistě můžete prodiskutovat a připravit prostřednictvím e-mailu, faxu nebo telefonu před začátkem školicího kurzu. Přesto nic nenahradí schůzku, kde se všichni členové týmu setkají, aby sdíleli a prodiskutovali své nápady a dohodli se na základních hodnotách, cílech a programu školení. Zvláště pokud spolu doposud všichni nebo někteří členové týmu ještě nepracovali, jedná se o první zkušenost se společnou prací a vzájemným seznámením kolegů.

V ideálním případě by přípravná schůzka měla proběhnout několik měsíců před kurzem. Stanovené datum schůzky závisí na tom, co je nutné udělat. Budou vybráni účastníci na místě, nebo až po schůzce? Měli by být pozváni odborníci? Vše byste měli udělat v pravý čas.

Délka schůzky závisí na povaze kurzu a na tom, jak dobře se členové týmu předem znají. Pokud je to možné, měla by schůzka trvat nejméně dva dny. Kromě ujasnění rámce kurzu, přípravy programu a rozdělení úkolů byste měli nějaký čas vyhradit vytvoření týmu a zhodnocení schůzky.

Před ukončením schůzky se ujistěte, že jste si jasně rozdělili všechny úkoly a stanovili data uzávěrek. Co má kdo udělat a do jakého termínu? Co můžete udělat přes e-mail, a co nikoli? Je užitečné zvolit koordinátora vedoucího pracovní proces mezi schůzkami, abyste zajistili sledování pracovních aktivit týmu až do příští schůzky.

### 3.4.5 Profil účastníka

Ve chvíli, kdy jsou stanoveny celkové i částečné cíle školicího kurzu a přípravný tým začíná plánovat program (3.5), může také začít diskutovat o typu a paletě účastníků, na něž se zaměří.

Základním předpokladem je shodnout se na profilu účastníka školení. Pokud organizace vědí, jací lidé se školení mají účastnit, mohou se snáze rozhodnout, koho pošlou na kurz. Organizační tým snáze připraví program a může předvídat aktivní zapojení účastníků. Je důležité vědět, že profil je „náznak siluety“ účastníka, kterou následně vyplní a oživí účastníci. Naplnění profilu účastníka podle našich představ někdy zůstává jen přáním, protože často dojde k rozporům mezi plánovanou podobou a životní realitou (nechvalně známé je zejména vlastní posouzení jazykových schopností). Použití profilu umožní školicím týmům sestavit program na základě určitých předpokladů (viz níže uvedený přehled), přičemž tento program může tým přizpůsobit a doladit podle analýzy skupiny a očekávání a zpětné vazby, již dostane.

Seznam prvků, které je možné vzít v úvahu při vytváření formuláře přihlášky:

- **Věk:** Některé instituce udělující granty stanovují věkové hranice. Při skupinovém vzdělávání je také vhodné vzít v úvahu věkové spektrum ve vztahu k vašim cílům, částečným cílům a pracovním metodám.
- **Jazyk:** Jedná se o často kritickou otázku, která je zvláště důležitá, pokud má organizační tým zajistit tlumočení. Tým by měl nejen stanovit, které jazyky budou pracovní, ale měl by také určit, jaká jazyková úroveň je nutná pro práci v daném jazyce. V některých případech mají účastníci školení potvrdit svou znalost jazyka tím, že musí zcela sami a bez pomoci vyplnit přihlašovací formulář. Hodnocení jazykových dovedností na základě zaslaných přihlášek často v praxi komplikuje skutečnost, že přihlášky vyplňuje místo účastníka někdo jiný. Pokud přihlášky sami čtete, určitě víte, o čem hovoříme.
- **Zkušenost:** Otázky zaměřené na toto téma by měly popsat rozsah a hloubku zkušeností, které se očekávají od účastníků ve vztahu k tématu kurzu. Pokud se například jedná o kurz pro pokročilé, který je zaměřený na řízení projektů, formulář by měl stanovit, že účastníci musí mít předchozí zkušenost s vedením nejméně tří projektů. Pokud je kurz zaměřen na začátečníky, můžete po účastnících požadovat, aby uvedli svou předcházející účast v projektech na jakémkoliv stupni nebo potvrdili svou účast v plánovaných projektech v budoucnu. Tyto informace jsou často důležité pro rozpoznání a zapojení předchozích procesů učení. Organizační tým může využít informace související se zkušenostmi účastníků jako východisko programu a postavit participaci na znalostech účastníků a hodnocení předchozí práce.

- **Potřeby a motivace:** V kapitole 3.1 jsme ukázali, že *analýza potřeb* je počátečním bodem pro formování školení. Jestliže má být celkové zaměření školení odpovědně řízeno, musí odpovídat skutečným potřebám účastníků. Ti potřebují školení z určitého důvodu (nová odpovědnost v rámci organizaci) nebo z důvodů spojených s jejich celkovým rozvojem (například pokročilé školení pro školitele). Ve formuláři můžete požadovat, aby účastníci uvedli, proč potřebují školení a proč je považují za užitečné. Tyto otázky se také mohou zabývat motivací na základě omezeného zadání, přímé otázky této povahy mohou často poskytnout užitečný rozhled.
- **Typ organizace:** Tato otázka by měla určit, kterému typu organizace je školení určeno. Ve formuláři můžete požadovat uvedení informací o zázemí, cílech a strukturách.
- **Pozice v organizaci:** Uvedení pozice účastníka uvnitř jeho organizace umožňuje zvýšit dosah výsledků kurzu a často také realizovat nebo navrhnout změny, které školení považuje za nezbytné. To zvláště platí u mezinárodních aktivit.

Poté, co organizace obdržela přihlášky, může začít vytvářet předběžný seznam účastníků.

Při tomto procesu dodržujte zásadu, že výběr se nerovná posudku. Podstatou není soudit dovednosti a schopnosti účastníků, ale vybrat účastníky s takovými profily a potřebami, které odpovídají celkovým a částečným cílům programu. Není to vždy jednoduché, hranice mezi výběrem a různými formami posuzování je velmi tenká a mohou existovat politické nebo organizační důvody ovlivňující určité přijetí nebo vyloučení. Týmy mohou tyto prvky předem omezit vytvořením jasných pravidel nebo směrnic.

### 3.4.6 Různé typy školicích kurzů

Základním krokem při přípravě školicího kurzu je rozhodnutí, jaký druh kurzu zvolit (viz také 3.2.3). Tento výběr výrazným způsobem ovlivňuje vzdělávací proces, proto je často ponechán na přípravném týmu. Rámec a typ kurzu velmi často stanoví organizace, sponzor nebo instituce, které školení pořádají. Níže uvedený přehled nabízí výčet hlavních typů školicích kurzů, s nimiž byste se mohli setkat.

<p><b>DLOUHODOBÝ</b> kurz je z časového hlediska naplánován na relativně dlouhé období a skládá se z několika částí. Obvykle zahrnuje dva kurzy s jasně vymezeným časovým intervalem mezi nimi. Během této doby by měli účastníci splnit určité úkoly, při nichž využijí své zkušenosti z prvního kurzu. Výsledky pak zhodnotí během druhého kurzu.</p>	<p><b>Poznámka:</b> Tento typ rámce je často používán například pro dlouhodobá školení o řízení projektů. Proces školení, realizace a poté hodnocení se ukázal být výhodným pro školitele i návštěvníky kurzu, protože pomůže vytvořit úplnější obraz školicího cyklu.</p>
<p><b>KRÁTKODOBÝ</b> kurz, například study session, probíhá obvykle 5 nebo 7 dní vcelku.</p>	<p><b>Poznámka:</b> Je velmi často využíván. Z důvodu omezeného času školitelé nemají možnost naddimenzovat program a vymezit příliš mnoho času pro formování a fungování skupiny.</p>





<p>Při <b>ŠKOLENÍ NA ZAKÁZKU</b> program a obsah obvykle odpovídá uvedeným potřebám účastníků. Školení lze uspořádat různými způsoby. Přípravný tým může s účastníky vytvořit program na základě stanovených cílů a částečných cílů. Eventuálně může tým během facilitovaného procesu rozhodnout spolu s účastníky o cílech i částečných cílech. Kurz této povahy lze využít například při pokročilých školeních zaměřených na specifická témata, nebo v rámci organizace pracující v oblasti, v níž účastníci potřebují rozpoznat mezery a vyškolit se v příslušných dovednostech nebo znalostech.</p>	<p><b>Poznámka:</b> Pro školitele a účastníky může být tento typ kurzu vysoce náročný a dynamický, neboť vyžaduje nejen přizpůsobivost, ale také schopnost vyslovit se k široké řadě problémů a témat.</p> <p>Ústředním bodem tohoto systému je proces rozeznání a vysvětlení potřeb účastníků a výběru nejlepší cesty vedoucí k jejich naplnění. Pokud má být kurz spolutořen účastníky, je nutné opatrně promyslet facilitaci těchto potřeb ve smyslu participativní povahy vybraných metod a roli týmu a účastníků během procesu.</p>
<p><b>KURZ ZALOŽENÝ NA MODULU</b> se skládá z různých modulů, kterými označujeme určité jednotky nebo samostatné školicí kurzy. Moduly mají tendenci zaměřit se na jedno téma nebo problém a mohou být postupně navzájem propojeny nebo nabízeny odděleně.</p>	<p><b>Poznámka:</b> Je užitečné, pokud spolu účastníci jsou dostatečně dlouhou dobu. Pak je možné realizovat řadu modulů (délka modulu je relativní) a hodí se jak pro modulový princip školení, tak pro práci s řadou spolu nesouvisejících témat.</p>
<p><b>ŠKOLENÍ PRO PRÁCI</b> je zvláštní školení na pevně téma spojené s úkolem nebo prací, kterou má účastník vykonat.</p>	<p><b>Poznámka:</b> Hlavní výhodou je okamžité využití školení a bezprostřední získání zpětné vazby.</p>
<p><b>POVINNÝ ŠKOLICÍ</b> kurz má řadu cílů i částečných cílů a je součástí systému nebo rámce uvnitř organizace. Účastníci jsou motivováni nebo se od nich přímo vyžaduje, aby se účastnili kurzu z důvodu získání určitých znalostí a dovedností spojených s jejich úkoly.</p>	<p><b>Poznámka:</b> Tyto typy kurzů jsou obvyklé v například ve skautské organizaci, kde konkrétní školení předchází určitým rolím nebo pozicím. Školicí systém organizace je založen na školicích potřebách, přesto by ale měla být věnována pozornost přezkoumávání těchto potřeb a jejich pravidelnému upravování.</p>
<p><b>SMÍŠENÝ MODEL</b> kurzu spojuje dohromady stránky výše uvedených kurzů vytváří kurz věnující se určitým potřebám.</p>	<p><b>Poznámka:</b> Tento typ kurzu je určen kontextem a pozornost by měla být věnována procesu vzdělávání mezi prvky celkového kurzu. Příkladem by mohl být jeden modul týkající se školení pro práci a jiné moduly připravené na míru.</p>

### Nápady k zamyšlení

Vezměte v úvahu školicí kurzy, na kterých jste se podíleli během posledního roku.

- O jaký typ kurzu se jednalo?
- Našli jste tento typ kurzu v přehledu?
- Pokud jste jej našli, doplnili byste něco k výše uvedeným poznámkám?
- Když se zamýšlíte nad hodnocením a výsledky kurzu, vybrali byste příště jiný typ kurzu? Pokud ano, jaký?
- Existují nějaké jiné kurzy, které byste chtěli doplnit do přehledu? Jak byste je popsali a zhodnotili?

### 3.4.7 Školící pomůcky

V kapitole o stylech učení (3.2.4) bylo zdůrazněno, že se lidé učí různými způsoby, jiným tempem a na základě odlišných stimulů a dovedností, které využívají. To jsme zdůraznili již při výběru metodologie školícího kurzu (3.3.2). Komunikaci a facilitaci učení ovlivňuje fyzická struktura bloků i způsoby, kterými jsou materiály představeny. Nemá cenu zde zbytečně rozebírat přednosti a nevýhody flipchartu v porovnání s tabulí, přesto bychom se měli zamyslet nad výběrem školících pomůcek.

Výběr je založen na několika základních prvcích:

- Počet účastníků a jejich zázemí (zvláště, ale nejen, při školení s mezinárodním kontextem)
- Fyzické prostředí
- Školící přístup a strategie
- Předmět a obsah bloku
- Dostupné materiály
- Schopnosti a dovednosti školitelů

Při zvažování těchto prvků nezapomeňte na to, že školící pomůcky nejsou samy o sobě pouze školící metodou, ale jsou nástroji, které nemohou nahradit školitele. Je prospěšné používat různé pomůcky, ale pestrost nebo technologie není sama o sobě výsledkem. Zorganizování videokonference mezi různými podlažemi jednoho školícího centru působí efektně, ale někdy je jednodušší využít „starou dobrou“ zasedací místnost. Stejně tak je užitečné vyzkoušet si vlastní prezentaci nebo blok školení, abyste si ověřili, že použití materiálu je opravdu pomůckou a ne pouze exhibicí vašich dovedností. Jak dokazujeme v kapitole 1.2.4, způsob, jakým školíme, souvisí s obrazem nás samotných jako školitelů a pomůcky mají být pouze nadstavbou.

Níže uvedená tabulka může být užitečným průvodcem:

POMŮCKY	POZNÁMKA
<p>Vizuální pomůcky:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dataprojektor</li> <li>• Folie</li> <li>• Krátký klip nebo film</li> <li>• Obrázky</li> <li>• Flipchart</li> <li>• Barevné kartičky</li> <li>• Lepící papírky</li> <li>• Materiály k distribuci</li> <li>• Prezentace v powerpointu</li> </ul>	<p>Ujistěte se, že je místnost vhodně uspořádaná a že všichni účastníci dobře vidí, co se děje. Zkontrolujte všeobecně osvětlení i zároveň pozici obrazovky.</p> <p>Raději omezte své pomůcky na základní body a účastníky zbytečně nerozptylujte. Vyberte si vhodný font a velikost písma. Písmena od sebe umístěte dostatečně daleko a upřednostněte vyšší písmena před širšími. Pokud vybíráte barvy, vyvarujte se překombinování odstínů barev.</p>
<p>Audio pomůcky:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hudba</li> <li>• Mikrofon</li> </ul>	<p>Hudba se často používá k uvolnění účastníků nebo k vytvoření specifické atmosféry.</p> <p>Mluvit do mikrofonu není vždy jednoduché. Vyzkoušejte si to, abyste našli správnou vzdálenost od úst a vyhnuli se ozvěně.</p>
<p>Další materiály:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Míče, balónky</li> <li>• Dostupné sportovní vybavení</li> <li>• Materiály pro hry na role, převleky atd.</li> <li>• Materiál k modelování a vizuální kreativité</li> </ul>	<p>Během školení účastníci ocení fyzický pohyb (například jednoduchou hru nebo kreativní cvičení s hlinou či jiným materiálem). I když tato hra může být jednoduchá, dodá jim energii. Ujistěte se, že máte dostatečné množství pomůcek pro všechny účastníky a aktivita proběhne ve školícím prostředí bezpečně.</p>



<b>Uspořádání školicího prostoru</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Postavení židlí <b>do kruhu</b> je neformální a přispívá k atmosféře výměny, dokonce intimity. Každý vidí na všechny účastníky, neexistují „preferovaná“ sedadla.</li><li>• Postavení židlí <b>do řady</b>, kdy řečníci stojí před účastníky, je užitečné pro vizuální prezentace, pokud všichni dobře vidí. Oproti kruhu však podporuje dojem hierarchie.</li><li>• Postavení židlí <b>do několika malých kroužků</b> je užitečné, pokud chcete vytvořit pracovní skupiny pracující na drobných cvičeních nebo úkolech během bloku. Řečník může stát na zvýšeném stupínku nebo pódiu v nevhodnějším bodě místnosti.</li></ul>	<p>Uspořádání školicího prostoru je důležité pro skupinovou dynamiku a ovlivňuje proces učení.</p> <p>Účastníci by se měli dobře cítit, měli by dobře slyšet i vidět a v místnosti by mělo být dost prostoru pro naplánované aktivity.</p> <p>Místnost by měla být vzdušná a s adekvátní teplotou; pozornost se nejlépe udrží v prostorách, které nejsou ani tropicky vyhřáté, ani ledové ke zmrznutí.</p> <p>Účastníci a školitelé by věděli, kde najdou nouzové východy v případě požáru.</p>

### 3.4.8 Zpráva – proč, kým a pro koho?

Po dlouhém a únavném školení má organizační tým zpravidla ještě jeden úkol, který musí udělat – napsat zprávu. Tu zpravidla organizační tým píše zcela na pokraji sil; i unavený tým by ale v každém případě měl vědět, proč vlastně zprávu píše. Důvody psaní zprávy si musíte uvědomit hned na začátku, protože sepsaný dokument může plnit řadu funkcí a lze jej využít různými způsoby. Zprávy mohou být vytvořeny jako dokumentace proběhnuvších událostí, jako příspěvky k rozvoji zdrojů, jako „lapače prachu“ na polici v organizaci, jako požadavek podporovatelů atd.

Zprávu je možné napsat několika způsoby. Pokud tým přistupuje k psaní zprávy zodpovědně, plánuje ji jako součást procesu školicí aktivity a pro každý den či modul jmenuje „zpravodaje“. V některých případech – například při rozsáhlých aktivitách nebo tam, kde má vzniknout publikovatelná zpráva – může tým zapojit externího zpravodaje. Obvyklá praxe je zapojení účastníků do psaní zprávy, jež je vytvářena jako společný materiál. Ten má často formu denní zprávy, která při zkombinování s materiálem využitým během programových bloků poskytuje základ pro konečnou zprávu. Ve všech těchto případech i při kombinaci různých postupů je užitečné, pokud předem dohodnete strukturu i názvy jednotlivých částí zprávy. Pokud zprávu píšou sami účastníci, zvolený formát jim umožňuje zúčastnit se programových bloků a zároveň si psát důležité poznámky.

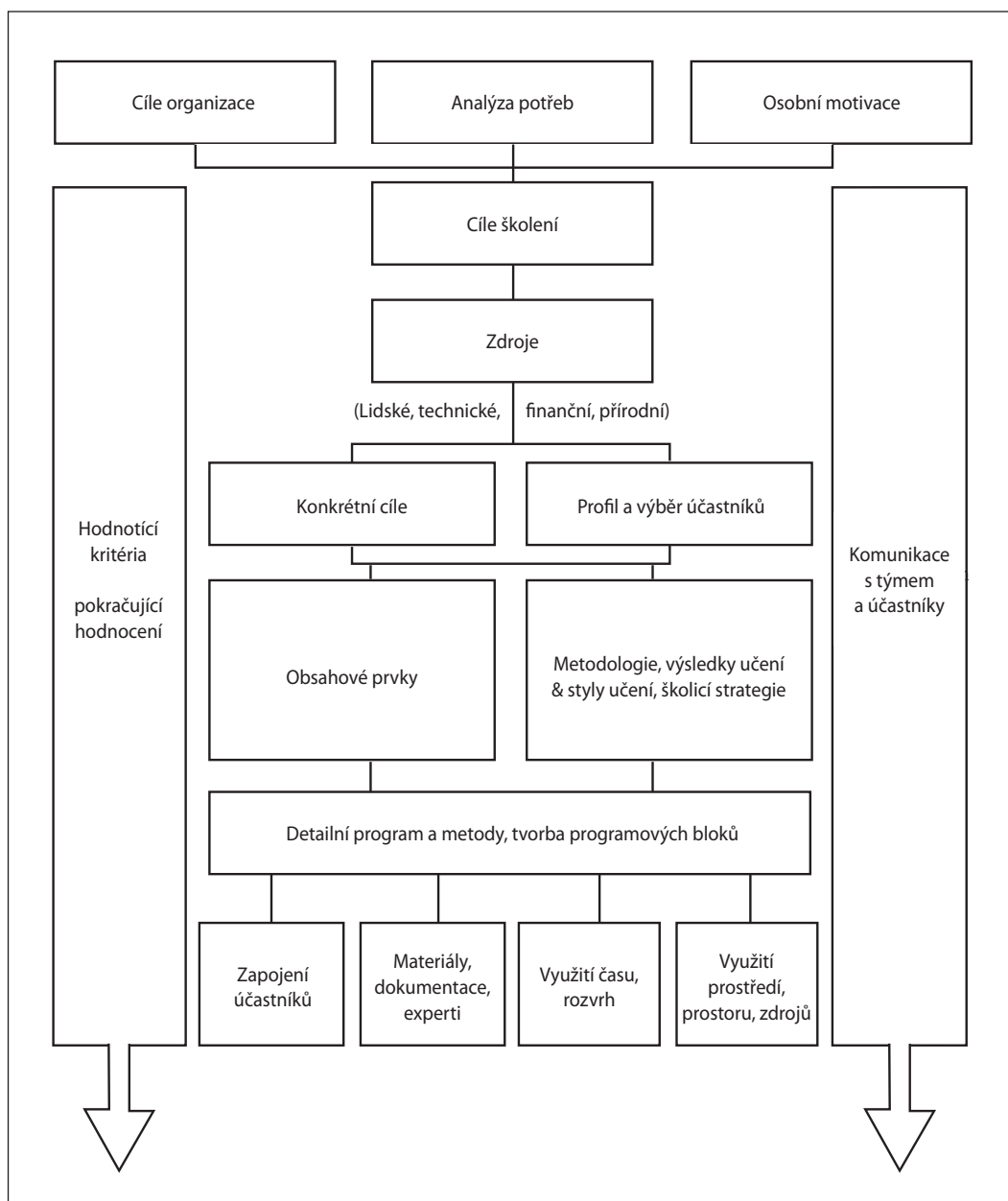
Další praktickou otázkou je vhodné načasování zprávy. Zprávu bychom měli dokončit a dát do oběhu v přiměřeném časovém období po ukončení aktivity. Většinou to bez problémů probíhá v případech, kdy se má zpráva odeslat dárcům nebo institucím, které poskytly na školení grant, protože řada z nich stanoví i termíny předložení zprávy. Pokud má vzniklý materiál sloužit jako školicí, je dobré jej co nejdříve odeslat účastníkům, kteří jsou po školení ještě plní energie, protože jim umožní využít zprávu ve svých organizacích i v rámci rozšíření efektů školení. Pokud je zpráva adresována nejen účastníkům školení, ale i širší veřejnosti, pamatujte, že uvedení přezdivek lidí nebo narážek na určité události sice má svou nostalgickou hodnotu, ale ty, kteří se školení neúčastnili, to může iritovat. Některé zprávy jsou napsané objektivním způsobem, přičemž do nich autor včlení kapitoly psanou v důvěrném tónu. Zprávu pak je možné předat příslušné cílové skupině kompletně nebo bez důvěrné kapitoly. Zpráva používaná jako školicí materiál může přinášet detailní informace ohledně daného tématu, stejně tak může odkazovat na související předchozí zprávy nebo další důležité dokumenty věnující se stejnému tématu.

**Příloha 2** nabízí vzorovou osnovu tří typů zpráv; stručnou zprávu o výsledcích, zdrojovou zprávu a hodnotící zprávu. Kontext, organizace a tým musí rozhodnout, kde leží ohnisko a hlediska, která by chtěli zdůraznit v konečném textu.

## 3.5 Návrh programu

Předchozí kapitola se zabývala technickými stránkami přípravného procesu. Tato kapitola se zaměří na obsahové prvky a přípravu vzdělávacího programu. Plánování a příprava školicího programu by měly brát v úvahu celou řadu skutečností. Jako školitelé máte pravděpodobně na mysli řadu témat a metod, které byste chtěli použít. Ale budou vhodné pro vaši cílovou skupinu a určitý program, který plánujete uskutečnit? Níže uvedené schéma vám poskytne přehled prvků, které je nutné vzít v úvahu při plánování.

**Schéma 9 Příprava školicího programu**





### 3.5.1 Ujasnění rámce a důvodu školení

Každý program je vytvořen v určitém kontextu, který definuje důvod školení. Činitele vytvářející tento kontext jsme zmínili v předchozích kapitolách. V první řadě musí školící tým tyto činitele vymezit a objasnit. Pokud tým řeší základy plánování programu, měl by zvážit následující návrhy.

*Analýza potřeb, osobní motivace a organizační cíle a institucionální kontext:*

Tyto faktory vyjadřují hlavní sociální a politické rámce školícího kurzu.

- Jaké jsou potřeby vedoucí k uspořádání školení? Kdo je vyjádřil?
- Jaké potřeby vedou k zorganizování tohoto druhu školení?
- Proč organizace nebo instituce pořádá tento školící kurz?
- Co vás osobně motivuje k tomu, abyste se stal školitelem na tomto kurzu?

*Školící cíle*

- Jaké jsou všeobecné cíle školení?
- Rozumíte jako školící tým těmto cílům?

*Zdroje*

- Jaké finanční a materiální zdroje máte k dispozici pro realizaci tohoto školícího kurzu?
- Jaké zdroje máte jako školitelé (znalosti, kapacita a schopnosti, míra energie a času, který můžete investovat)?

*Částečné cíle školení*

- Co by měl nebo mohl tento konkrétní kurz dokázat?
- Čeho přesně chcete školením dosáhnout?
- Jaké výstupy a výsledky očekáváte?

*Profil účastníků*

- Pokud je školící kurz zaměřen na pracovníky s mládeží a vedoucí mládežnických skupin, jaká je charakteristika účastníka, kterého chcete oslovit?
- Jaké podmínky by měli splnit účastníci (předchozí práce a činnost, druh a úroveň zkušenosti, vzdělání, prostředí, potřeby, motivace a zájmy)?

### 3.5.2 Vymezení obsahových prvků programu

Rozhodování o obsahu školení je obvykle prvním opravdovým krokem při navrhování programu. Jakému tématu by se měl kurz věnovat? Někdy je obtížné soustředit se na obsah školení při týmovém procesu, kde musíte brát v úvahu, koordinovat a strukturovat odlišné nápady. Některé nápady během diskuse zapadnou, protože nejsou zaznamenány a vhodně prodiskutovány ostatními členy týmu. Nejlepší je zaznamenat všechny nápady na flipchart, aby je každý mohl sledovat v průběhu diskuse.

Proces vytváření obsahu programu většinou zahrnuje několik kroků:

- Sepsání možných obsahových prvků.
- Prodiskutování obsahových prvků – co si vlastně pod těmito pojmy představujeme?
- Odsouhlasení obsahových prvků.

- Stanovení priorit obsahových prvků – které prvky jsou nejdůležitější? Nad čím chceme strávit nejvíce času?
- Seřazení obsahových prvků – vytvoření programu, který propojuje úvahu o skupinové dynamice a školicí strategii.
- Vytvoření programových jednotek školení den po dni.
- Vytvoření plánu bloků pro obsahové jednotky

Následující cvičení je jedna z možností, jak usnadnit týmovou diskusi a definování obsahových prvků.

### **Sběr obsahových prvků na lepicí papírky pro vytvoření programu**

- Krok 1: Všichni školitelé napíší obsahové prvky, které by rádi zařadili do programu. Na každý lepicí papírek napíší jeden prvek. Všechny papírky jsou nalepeny na zeď, aby je všichni z týmu dobře viděli.
- Krok 2: Ujasnění prvků, pokud je to potřeba. Přiřazení podobných prvků do skupin.
- Krok 3: Vytvořte nadpisy pro skupiny prvků na různě barevné lepicí papírky. Co z nich dělá skupinu?
- Krok 4: Sundejte všechny lepicí papírky kromě těch s nadpisy a odložte je. Zbylé papírky (s nadpisy) budou vašimi obsahovými prvky programu.
- Krok 5: Popovídejte si o výsledku. Jste spokojeni se všemi těmito prvky? Chybí něco? Pokud je třeba, podívejte se znovu na původní papírky.
- Krok 6: Uspořádejte prvky do sledu programu.
- Krok 7: Načrtněte na základě tohoto programového sledu program den po dni.
- Materiál: Lepicí papírky ve dvou barvách, fixy pro všechny členy týmu, velká stěna pro seskupení různých papírů.

### **3.5.3 Vytvoření programu s příležitostmi k učení**

Při plánování programu je pochopitelně základním krokem definování vzdělávacího přístupu. Jak se vypořádáte s obsahem školení? Jaká metodologie bude pro účastníky nejužitečnější a vám nejlépe pomůže dosáhnout školicích cílů? Jak rádi pracujete?

Metodologie a metody, které si vyberete, by měly účastníkům poskytnout příležitost k učení. Jedním z přístupů k příležitostem k učení je pohled na učení jako na *zóny*, do kterých mohou účastníci vstoupit během různých okamžiků školicího kurzu. Jak ukazuje schéma 10, zóny označují stupeň osobní výzvy, které kurz vytváří pro jednotlivé účastníky.

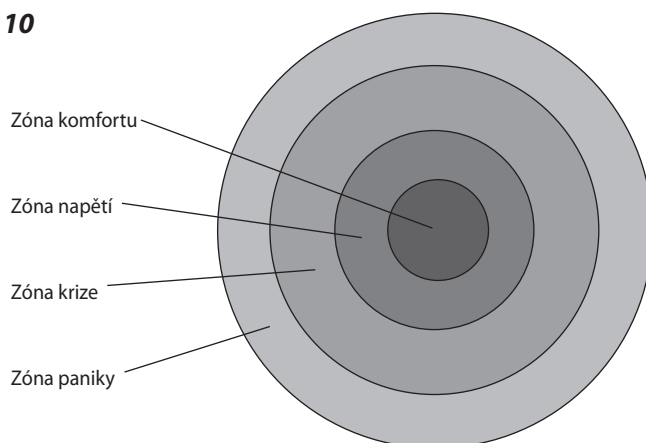
V *zóně komfortu* se nesetkáváme s žádnými určitými výzvami. Může se jednat o novou zkušenost a můžeme sice získat nové znalosti, ale osobní hodnoty, přesvědčení a vnímání zůstávají více méně nedotčeny. Učení je pohodlné. Účastníci vstupují do *zóny napětí*, když se začnou zamýšlet nad vnímáním, postojem a chováním sebe samotných i ostatních. V zóně napětí jsou pokládány otázky a účastníci mohou změnit své vnímání postojů a chování. V tomto stadiu mohou účastníci být nejistí a zranitelní. Zóna napětí někdy může přerůst do *zóny krize*. Je možné, že jste se dotkli obzvláště citlivých věcí, účastníci přestávají věřit svému přesvědčení a postojům a projevují velkou míru tolerance nejednoznačnosti. V zóně krize jsou účastníci velmi zranitelní. Ale zároveň se z úzkosti také můžeme poučit a krize nám může přinést užitek, pokud její potenciál konstruktivně využijeme. Navzdory této hodnotě dělí krizi pouze malý krůček od *zóny paniky*. Když lidé panikaří, zatvrdí se a obrátí se zpět ke svým pevným jistotám a znemožní si tak sami dosažení výsledků učení. V této fázi mohou účastníci procházet emocionálními procesy, které nemůžeme využít a nemůžeme s nimi během školicího kurzu pracovat.

Tento model ukazuje, že náš program bude neefektivnější, pokud účastníci dosáhnou zóny napětí a v některých momentech školení dokonce zóny krize. Musíme však pamatovat na to, že i když má při



prožitkovém učení dojít k napětí a učení samotné má být pro účastníky výzvou, ke krizi by mělo docházet jen výjimečně a v účastnících by neměla být vyvolávána panika. Tým musí být schopné podporovat účastníky v okamžicích osobních výzev. Neotevírejte něco, co nedokážete zavřít!

### Schéma 10



*Všechna práva tohoto náčrtku náležejí autorovi, kterého se nám nepodařilo nalézt. Oceníme jakoukoliv informaci, která nám tohoto autora pomůže nalézt.*

#### Nápady k zamyšlení

1. Různé úrovně zkušeností mezi účastníky mohou ztížit vytvoření příležitostí k učení pro celou skupinu. Jak zjistíte rozmanitost ve skupině? Kam až můžete dojít se svojí skupinou?
2. Setkali jste se někdy ve skupině, s níž jste pracovali, s panikou? Co ji způsobilo? Jak jste se s ní vypořádali? Zvládl by váš nynější tým vypořádat se s krizí a s panikou?

#### 3.5.4 Zaměření programu na účastníky

Úvahy o obsahu a metodologických přístupech musí vycházet z potřeb účastníků a skupiny a z přemítání nad jejich rolí a zodpovědností vzhledem k průběhu programu. Následující rady vám pomohou tento úkol zvládnout:

**Potřeby a očekávání účastníků:** Potřeby, motivace a očekávání účastníků vám poskytnou důležité informace, díky nimž můžete zvážit, zda je školení pro účastníky vhodné. Potřeby a očekávání můžete zjistit před nebo na začátku školení, ale i během aktivity máte možnost je měnit (viz 4.4.1). V souvislosti s potřebami a očekáváním účastníků se zamyslete také nad tím, jakým způsobem bude zkušenost získaná při školení souviset s jejich realitou. Jak a do jaké míry můžete zajistit, aby účastníci využili zkušenost ze školení v pozdější práci?

**Uznání předchozích znalostí účastníků:** Pamatujte na to, že účastníci přicházejí s určitou školicí historií a řadou zkušeností. V závislosti na úrovních zkušenosti ve vaší skupině můžete zapojit účastníky do procesu školení a facilitace vrstevnického vzdělávání na základě uznání jejich předchozích znalostí a využití potenciálu účastníků během kurzu. Vytvořte prostory, kde budou mít všichni účastníci příležitost

sdílet své zkušenosti. Účastníci s určitými znalostmi nebo dovednostmi mohou přispět vhodnými způsoby, například vstupem nebo vedením workshopu/dílny.

*Zodpovědnost za proces učení:* Na jedné straně si účastníci mohou ze školení odnést pouze to, co chtějí a co podle svého názoru potřebují. Na druhé straně si některé své potřeby učení nemusí uvědomovat. Do jaké míry zodpovídají za proces učení účastníci a do jaké míry školitelé? Kdo může a kdo by měl rozhodovat, co se účastníci mají naučit?

*Velikost a vývoj skupiny:* Při plánování programu vám pomůže znalost počtu účastníků školení. Například vytvořit intenzivní proces prožitkového učení pro skupinu 50 účastníků bude velmi obtížný závazek. Skupina během školení prochází různými fázemi, takže musíte přizpůsobovat obsah, metody a průběh programu danému stadiu vývoje skupiny (viz 4.3.2).

*Využití okolního prostředí a zdrojů skupiny:* Jak můžete využít okolní prostředí, v němž se školení koná? Nebo se raději ptejte opačně: jaké prostředí potřebujete pro uskutečnění svého programu? Jak můžete využít město, místní struktury mládeže, organizace a projekty mládeže, lesy nebo pole okolo místa školení? A jak můžete nejlépe pracovat s potenciálem samotné skupiny? Pokud se chcete například se skupinou účastníků věnovat problému vnímání a obrazů souvisejících s danou kulturou, budete pracovat s potenciálem skupiny a povedete simulační cvičení, nebo pošlete skupinu do ulic, aby na základě pozorování podala zprávu?

*Struktura a přizpůsobivost při přípravě programu:* Pokud budete chtít pracovat s potenciálem skupiny a budete chtít využít potřeby a očekávání účastníků, musíte být schopni se do určité míry přizpůsobit. Někdy budete schopni až teprve v průběhu školicího kurzu oddělit opravdové potřeby učení a rozpoznat, do jaké míry mohou přispět sami účastníci školení. Prodiskutujte v týmu, do jaké míry můžete být otevření a přizpůsobiví. Do jaké míry by měl být program strukturovaný? Na kterých prvcích se musíte dohodnout předem, abyste směřovali k cílům a měli dobrý pocit z plnění programu? (Viz kapitola 5.4)

*Plánování času:* Času je vždycky málo. Jak jej můžete optimálně využít, aniž by došlo k přeplnění programu? Dosáhli jste vyvážených časových proporcí, pokud se týká volného času, prostoru pro společenské vyžití a času stráveného prací? Jak se během školicího kurzu vyrovnáte s neočekávanými událostmi? Kapitola 4.4.6 se blíže zabývá řízením času.

### 3.5.5 Fáze a tok programu

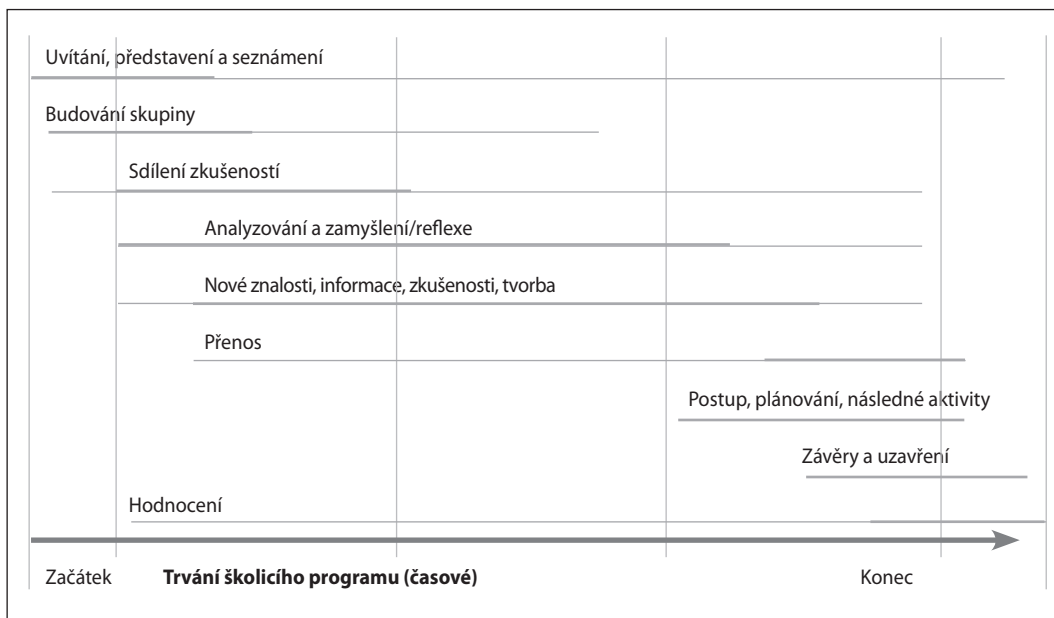
Prakticky každý program má určité fáze bez ohledu na specifika nebo kontext, cíle a obsah. Každý program pracuje s potenciálem, dynamikou a vývojem skupiny, potřebuje představit nové znalosti a vytvořit možnosti nových zkušeností a aplikovaný přenos. Tyto všeobecné fáze programu jsou založeny na skupinové dynamice, teoriích o stylech a cyklech učení a obecných školicích strategiích. Všechny tyto fáze vytvářejí základní části programu. Jak je znázorněno v níže uvedeném grafu, některé z nich mohou být přizpůsobivě uspořádány během celého programu, jiné probíhají spíše na začátku nebo na konci programu. Sdílení zkušeností, analýza a zamýšlení nad dosaženými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi jsou nedílnými součástmi celého školicího procesu. Přenos a hodnocení by měly vždy být součástí podporování a monitorování procesu učení. Skupinový proces je nedílnou součástí při určení vašeho toku programu, neboť je pravděpodobné, že skupina bude během aktivity procházet různými stadii soudržnosti a motivace. Bez ohledu na přesné pořadí je důležité vytvořit tok programu, v němž jsou všechny tyto složky uvedeny v návaznosti na sobě a vztahy mezi těmito složkami jsou dobře viditelné.

Na začátku proběhne užitečná fáze **uvítání, představení a seznámení**. Účastníci jsou přivítáni na školicím kurzu, proběhne představení osobní, technické i tematické. Toto období se současně překrývá s **fází budování skupiny**, která je základním předpokladem integrace, důvěry a opravdové participace. Budování skupiny je také prvním krokem vedoucím k zjištění, ocenění a práci s rozdíly a zdroji přítomnými ve skupině. **Sdílení zkušeností** vytváří pro účastníky příležitost, aby sdíleli své zážitky a uvědomili si rozsah potenciálu přítomného v multikulturní skupině. Jaké jsou jejich předchozí zkušenosti s interkulturním učením, s prací s mládeží nebo vytvářením projektů? Jaká je situace mladých lidí a práce s mládeží v jejich zemích nebo komunitách? Jak funguje jejich organizace? Jak toto všechno souvisí se školicím kurzem? Zatímco sdílení zkušeností může mít trvalý charakter, zaměření na něj v této fázi vyžaduje postup od individuálního k všeobecnému a zároveň se tím vytváří prostor pro vyjednávání identity uvnitř tohoto dočasného kolektivu.





### Schéma 11 Tok programu



Podstatou školení je přijímání nových **znalostí**, učení se novým **dovednostem** a získávání nových **zkušeností**. Tělo školení je vybudováno z určitých obsahových prvků, metod a cvičení zaměřených na zapojení účastníků do smysluplných učebních zkušeností. Všeobecný důraz na **analýzu a zamyšlení** stejně tak jako rozbor určitých součástí programu je pro řízení procesu učení zásadní podmínkou. Pomáhá účastníkům jejich školicí znalosti zasazovat do politických a sociálních kontextů a uvědomit si a zamyslet se nad svými osobními procesy učení. To je velmi potřebné v případě, že má být školicí aktivita relevantní pro životy a pracovní situace účastníků. **Přenos** zahrnuje začlenění zkušenosti ze školení do jejich skutečné situace a zařazení nově získaných nápadů a dovedností do jejich vlastní práce. Fáze přenosu nekončí samotným ukončením aktivity, neboť internet poskytuje možnosti, aby si účastníci i nadále mohli pokládat otázky a komunikovali s týmem i sami mezi sebou ještě určitou dobu po skončení školení. Obvyklým cílem školení je facilitovat do maximální možné míry **plánování postupů a následných aktivit**. Jak lze povzbudit účastníky, aby konkrétně navázali na školení? Jaká opatření by měli přijmout? Očekává se od nich, že budou realizovat skutečné projekty? Jakým způsobem využijí to, co se naučili ve svých organizacích nebo projektových skupinách? Nastolení otázky následných aktivit účastníky mentálně připravuje na cestu domů. Stejně tak jako úsilí o výsledky přesahující vlastní existenci potřebují školicí aktivity vzít v úvahu **závěry** a způsob **uzavření aktivity**. Existují nějaké konečné závěry, ke kterým je třeba dojít, závěrečná zpráva nebo doporučení, jež je třeba navrhnout, poslední rozhodnutí, které musí skupina udělat? Uzavírání programu také znamená uzavírání cyklu školení. Může zahrnovat zpětné promítnutí školicího procesu, jeho hlavních okamžiků a zkušenosti s učním. S tím je spojeno **hodnocení**, které školitelům pomáhá vyhodnotit vliv školení a účastníkům zaměřit se na to, co se naučili. Jako takové tvoří samo o sobě prvek procesu učení (upraveno z: Ohana, [2000] str. 45–48). Hodnocení by mělo probíhat průběžně se specifickým důrazem na konci kurzu.

Školicí proces vhodný pro multikulturní skupiny by měl zahrnovat různé úrovně učení a pracovat s všeobecně uznávanými prvky hlavy, srdce, rukou a zdraví. Když vytváříte tok programu, zamyslete se nad tím, jak vy, školitelé, vidíte průběh učení. Jaký vztah panuje mezi zkušeností a teorií? Jaké místo by mělo zaujmout emocionální učení? Vytváříte dostatečný prostor pro zamyšlení?

### 3.5.6 Druhy programů a programových prvků: některé příklady

I když jsme tvrdili, že většina programu obsahuje podobné fáze, neznamená to, že všechny programy jsou stejného druhu, nemluvě o jednotlivých prvcích. Tato kapitola sice nepodává kompletní přehled, ale analyzuje programy podle jejich typu a vztahu programu ke vzdělávacím cílům. Věnuje se také otázce, jak zajistit různorodost stylů učení a potřeb uvnitř skupiny.

*Plánování programu předem nebo spolu s účastníky?*

Tento T-Kit se výrazným způsobem soustřeďuje na **strukturovaný školicí program**, který je z velké části připraven předem. I když se jedná o přístup většinou všeobecně využívaný, může být uvnitř tohoto rámce vytvořena řada rozdílných programových toků. Předchozí příprava programu nám umožňuje zahrnutí důležitých prvků, což je nespornou výhodou. Díky tomu můžeme účastníkům program představit jasně a s předstihem, což pomůže zajistit zřetelný rámec a stabilitu týmu. Jak již jsme ale uvedli výše, nemáme při přípravě po ruce křišťálovou kouli, abychom mohli předvídat budoucnost, takže i značně detailní program může být málo flexibilní a neschopný reagovat na skupinovou dynamiku a školicí potřeby, které vyplynou během procesu. Proto si mnoho školitelů při organizování školení ponechává v záloze prostor pro vstup a konzultaci účastníků, ale také staví program na **zkušenostech a potenciálu skupiny** (další informace ohledně všech strategií, které jsou zde nastíněny, lze nalézt v části odkazů).

- **Prožitkové učení skupiny** upřednostňuje vývoj skupiny a definované potřeby, školení je samo o sobě postaveno na situaci, která se vyvíjí. Účastníci jsou zapojeni do rozhodování o programu ze dne na den a učí se svým vlastním tempem. Základním prvkem tohoto procesu učení je společná úvaha školitelů a účastníků. Chápání obsahu jako procesu a procesu jako obsahu může vytvořit „intenzivní“ a „nadupanou“ atmosféru, ve skupině se mohou objevit konflikty, jež by skupina měla umět zvládnout. Od školitele tento typ aktivity vyžaduje vysoký stupeň osobního nasazení, dostatek vnitřní rovnováhy a důvěry.
- **Technologie otevřeného prostoru** je způsobem vytváření „otevřených“ jednotek v programu, které mohou účastníci obohatit svým potenciálem a zájmy. Program tohoto typu obvykle trvá nejméně jeden celý den, téma je vymezeno široce a školení je vedeno podle určitých základních pravidel. V předem ohraničených časových úsecích mohou účastníci nabízet vedení diskusních skupin nebo workshopů na témata dle vlastního výběru. Základním aspektem otevřeného prostoru je předání zodpovědnosti za proces učení účastníkům a skutečnost, že jednotlivci a skupina vytvářejí své vlastní optimální podmínky. Potvrzují to například pravidla: „kdokoliv přijde, je tou správnou osobou“ a „když začneme, je ten správný čas“.
- **Továrna budoucnosti** zapojuje při řešení problémů ve společnosti strategii předvídání a plánování. Při široce opakovaném vzorci tří fází účastníci koncipují problémy, které je znepokojují, píší je na kartičky a upevňují na zeď. Poté si představují ideální situaci, v níž by se problémy mohly vyřešit. Nakonec budují most mezi reálnou a ideální situací, přičemž zohledňují strategie, postupy a rozvoj, které pomohou uskutečnit tuto přeměnu. Továrna budoucnosti může probíhat celý den a vytváří pro účastníky prostor, v němž se mohou zabývat komplexními situacemi a rozvinout proveditelná řešení.

Vytváření prostoru pro hloubkové učení skupiny s rozdílnými zájmy a potřebami vyžaduje rozdělení účastníků do malých pracovních skupinek a segmentaci času na určité úseky. To můžete udělat několika způsoby v závislosti na vašich školicích cílech a skupinové dynamice, které chcete dosáhnout.

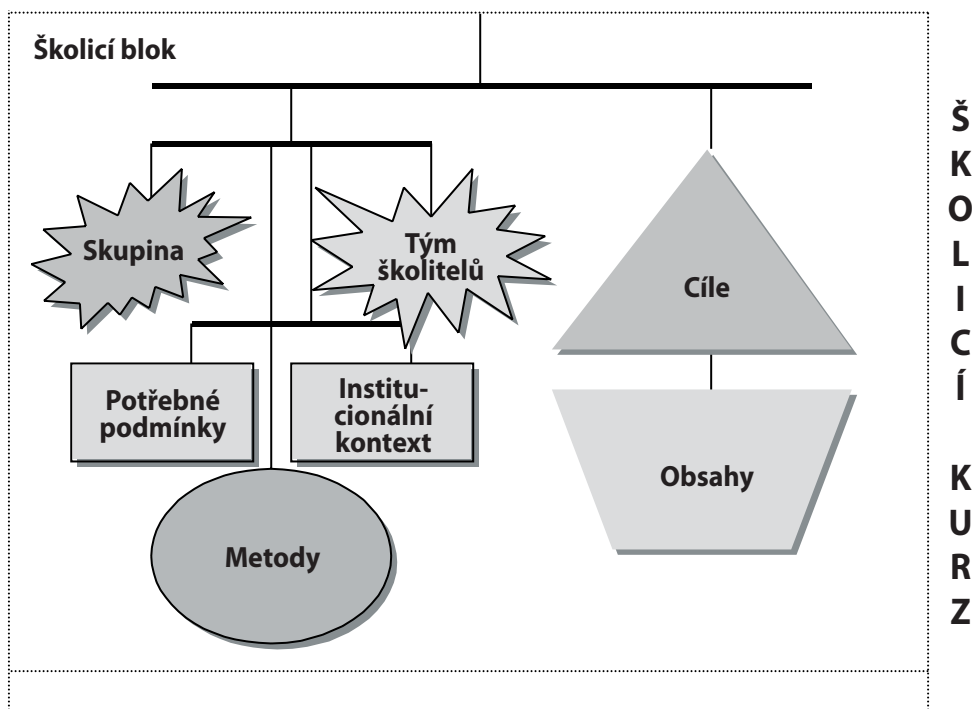
- **Minisemináře** umožňují účastníkům prohloubit určité téma s malou skupinkou. Témata může definovat tým nebo samotní účastníci ve shodě s existujícími potřebami, zájmy a cíli kurzu. Rozdělení skupiny na delší dobu vystavuje účastníky nebezpečí vytvoření menších podskupin, proto je důležité získání zpětné vazby a sdílení výsledků. Při minisemináři by školitelé měli prokázat dostatečnou odbornost v daném tématu a schopnost pracovat souběžně s různými školicími procesy.
- **Workshopy** umožňují praktické školení s menší skupinou. Řada workshopů všeobecně trvá jeden až dva školicí bloky a jsou vhodné pro rozvíjení specifických dovedností a schopností. Workshopy jsou časově nenáročné, umožňují flexibilní využití a mohou být zaměřené na určité zájmy. Od školitele vyžadují workshopy poměrně intenzivní přípravu, ale umožňují pracovat do hloubky s malou skupinou. Řada workshopů vyžaduje dobrou koordinaci, aby účastníci mohli absolvovat všechny workshopy, které odpovídají jejich zájmům.



- **Tvůrčí skupiny** mohou sledovat několik cílů: přípravu současných projektů mládeže, napodobení procesu vytváření projektu či žádosti o projekt nebo přípravu workshopu pro jiné účastníky školicího kurzu. V tvůrčích skupinách mohou účastníci vytvořit svůj vlastní produkt a navzájem ho prezentovat. Tyto skupiny mohou být sestaveny školiteli, ale libovolné sdružování pomáhá upevnit pocit společné práce. Vytváření společného produktu může být silným zážitkem. Tvůrčí skupiny bývají často náročné a kreativní, ale jako situace intenzivního učení mohou být stresující a někdy také frustrující. Po ukončení skupinové práce je nutné udělat dobrý rozbor. Tým musí jasně stanovit cíl těchto skupin: jde především o vzdělávací proces, o rozvoj opravdového projektu, o zážitek skupinové dynamiky nebo o všechno dohromady?

### 3.5.7 Osnova bloku

Schéma 12



(Graf upraven z: Mewaldt & Gailius, 1997, str. 25)

Když máte stanovený obsah celkového programu i jeho tok, můžete začít detailně plánovat. Blok je časovým úsekem programu. Obvykle při školení počítáme se čtyřmi až pěti bloky denně – dvěma dopoledne, dvěma odpoledne a možná s jedním večer. Příprava bloku obnáší soustředěné plánování se zřetelem k celému procesu. Jak daný blok zapadá mezi bloky předcházející a následující? Co potřebujeme pro zachování rovnováhy metod a stránek učení? Každý blok by měl být připraven jako miniaturní program, s jasnými cíli a institucionálním kontextem. Jak ukazuje schéma 12, cíle a obsah každého bloku potřebují být v rovnováze se všemi ostatními faktory určujícími specifický kontext školicího bloku.

### **Kontrolní seznam pro tvorbu bloku jako součást širšího školicího rámce**

**Cíle:** Jaké jsou specifické cíle, kterých chcete programovým blokem dosáhnout? Jaký výsledek má účastníkům přinést proces učení?

**Obsah:** Co je podstatou tématu, na němž pracujete? Souvisí vaše téma s cíli? Co by měli účastníci během bloku zažít? Jak tento předmět zapadá do procesu a celkového obsahu školicího kurzu?

**Školitelé:** Jaké jsou vaše zkušenosti jako školitele při práci s tímto tématem? Co bylo pozitivní a čemu byste se rádi vyhnuli při práci s jinými skupinami? Kterých metod si jako školitelé ceníte a kterých metod jste schopni využít?

**Skupina:** Jaká je současná situace ve skupině? Jaké potřeby a zájmy mají účastníci? Jaké předchozí zkušenosti s daným předmětem a přístupem mají účastníci? Jak vypadá v tuto chvíli interakce uvnitř skupiny a mezi skupinou a školiteli?

**Podmínky:** Jaké jsou pracovní podmínky? Jak je omezen prostor a prostředí? Jaké materiály máte k dispozici, jaké byste potřebovali? Kolik máte času?

**Institucionální kontext:** Jsou na vás kladeny nějaké vnější požadavky? Jaká očekávání mají organizace nebo instituce zodpovědné za školení? Existují určitá právní omezení?

**Metody:** Jaké metody jsou v tomto kontextu vhodné? Jaké metody znáte? Jaké metody můžete přizpůsobit? Co jste již využili a co plánujete využít později během školení? Jaké je rozpětí pozornosti účastníků?

*(Upraveno z: Mewaldt & Gailius, 1997, str. 25)*

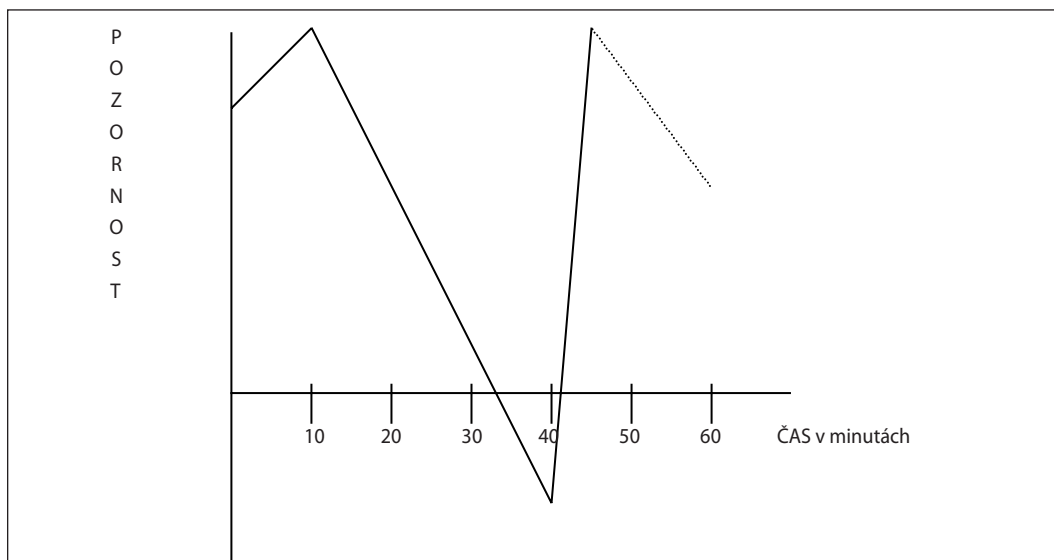
### **Některé prvky k zamyšlení při tvorbě programového bloku**

- Objasněte účastníkům cíle a roli bloku v programu. Když účastník pochopí, proč se problémem zabýváme určitým způsobem právě v tomto bodě, potvrdí se jeho pevné místo v procesu.
- Nepředvádějte se, ale i tak použijte více metod během jednoho bloku. Lépe tak zapojíte účastníky a udržíte jejich pozornost.
- Uzavřete blok. V posledních minutách bloku se účastníci obvykle nejlépe soustředí, zdůrazněte tedy hlavní body učení a propojte je s celkovým rámcem.
- Při přípravě svého bloku pamatujte na různé rozpětí pozornosti účastníků. Lépe tak určíte, které metody musíte použít, abyste udrželi skupinu zapojenou. Níže uvedený graf 13 je základním, ne však univerzálním průvodcem. Ukazuje pravděpodobné kolísání pozornosti a říká, že školitel musí dát bloku určitý rytmus a zohlednit vliv faktorů prostředí a skupiny na pozornost.

**Příloha 3** obsahuje osnovu pro tvorbu programového bloku.



### Graf 13



Všechna práva tohoto náčrtku náleží autorovi, kterého se nám nepodařilo nalézt. Oceníme jakoukoliv informaci, která nám tohoto autora pomůže nalézt.

## 3.6 Hodnocení

*Jediný člověk, kterého znám a který se chová rozumně, je můj krejčí; pokaždé, kdy mě vidí, mi znovu vezme míry. Ostatní dále používají mé staré míry a očekávají, že se do nich vejdu.*

**George Bernard Shaw**

### 3.6.1 Co to znamená hodnotit?

Hodnocení je v oblasti práce s mládeží jedno z neobvyklejších a nejmódnějších slov (spolu se zamyšlením a sdílením). Toto slovo se stalo natolik módním, že bychom možná měli zhodnotit, zda jsme náhodou nezapomněli jeho původní význam. Rychlý pohled do osvědčeného stohu slovníků nám prozradil, že hodnocení znamená „určit nebo sjednat hodnotu něčeho“ a „určit význam, cenu nebo podmínky něčeho – obvykle pečlivým oceněním a studiem“.<sup>9</sup> Někdo by mohl namítat, že se jedná jen o slovníkový výklad. Jednou kdosi řekl, že při hledání opravdového smyslu se nikdy nemůžete vrátit do výchozího bodu. Jak tedy můžeme propojit koncept hodnocení s naší vlastní školicí aktivitou? Co by měl člověk hledat, když je požádán o zhodnocení školicího kurzu? Jak můžeme definici tohoto druhu přeložit do praktického světa školení mládeže na evropské úrovni?

Hodnocení má v tomto kontextu obvykle dva základní významy. Za prvé nám pomáhá určit, zda jsme školení uspořádali oprávněně nebo nikoli a zda bychom měli do školení investovat podobné nebo větší úsilí. Za druhé představuje první krok na cestě ke zlepšení samotné školicí aktivity a možných budoucích aktivit. Musíme se tedy ještě jednou podívat na aktivitu a ocenit její kvality, stejně tak musíme rozpoznat činitele pro možné zlepšení. V ziskovém sektoru se hodnocení školicí aktivity zaměřuje na to, zda přinesla více zisku společnosti či nikoli, nebo zda bylo prostředí ochráněno při zachování stejné úrovně produkce. Ptá se, jestli v souvislosti se školením zvýšila kvalifikace pracovníků výkonné části firmy, jestli manažeři řídí lépe atd.

Můžeme nebo měli bychom stejný přístup aplikovat i při školením mládeže?

9. Websterův anglický slovník

### 3.6.2 Hodnocení v kontextu pořádání evropského školicího kurzu pro mládež

Jednou z výzev evropské práce s mládeží všeobecně i specificky pro zapojené organizace je zaměřit se na silné stránky neformálního vzdělávání a zjistit, jaké alternativní systémy můžeme vytvořit pro hodnocení a určení výsledků učení. Tento přístup předpokládá, že návod na vytvoření systému ocenění a hodnocení může vzniknout s ohledem na existenci tří odlišných prvků: obsahu školicích programů, osobnostního rozvoje mladých lidí a hodnocení vzdělávacích procesů jako takových. Tento systém může fungovat pouze v případě, pokud mladé lidi zapojíme do hodnocení. Měli bychom je podporovat při přemýšlení, popisu, analýze a komunikaci o tom, co zažili během aktivit, jichž se účastnili (Vink, 1999). Vzhledem k povaze školení mládeže a hodnot, jež ztělesňuje, můžeme říci, že zhodnocení vyžaduje určitý stupeň tolerance nejednoznačnosti. Člověk by měl být připraven zvládnout situaci, kdy čelí výzvě definování hodnocení v kontextu školicích aktivit mládeže a nenajde definitivní odpovědi.

Na tomto místě můžeme říci, že přístup a metody používané v ziskovém sektoru nejsou vhodné pro přímé využití při hodnocení aktivit mládeže. Měřitelné finanční nebo obchodní cíle tohoto sektoru nahrazují v sektoru mládeže cíle, které jsou často neurčité a jako takové je obtížné je hodnotit nebo v případě potřeby změřit. Pracovní metody a přístupy neformálního vzdělávání jsou často lépe prozkoumávány a popisovány než prvky a výsledky učení, což znamená, že bližší určení cílů, kritérií a mechanismů hodnocení při školicích aktivitách mládeže se stává náročným úkolem.

### 3.6.3 Proč potřebujeme hodnotit?

Pro školitele, facilitátory a organizace je hodnocení efektivní pomůckou, která umožňuje organizátorům školicí aktivity, aby:

- a) se zaměřili na aktivitu a rozpoznali silné a slabé stránky programu, zjistili míru užitečnosti pro účastníky, určili vzdělávací a metodologické přístupy a všeobecně stanovili, zda byl kurz vhodný a vyžadoval investovanou námahu a vynaložené peníze. Během aktivity můžeme pomocí hodnocení v případě potřeby přizpůsobit program, přičemž je prioritou postihnout, v jakém rozsahu se nám podařilo dosáhnout zmíněných cílů.
- b) se soustředili na budoucí aktivity a využili výsledků hodnocení k zlepšení plánování budoucích školicích aktivit. To vyžaduje analyzování možného vlivu na budoucí projekty, na individuální růst účastníků, na organizace, jejich přímé okolí a možné dlouhodobé změny.<sup>10</sup> Zjednodušeně řečeno organizátoři mohou lépe rozpoznat chyby a oblasti, kde je nutné zlepšení a inovace.
- c) umožnili účastníkům komentovat, přizpůsobovat a kontrolovat své procesy učení.

### 3.6.4 Kdy hodnotit?

Jednou z nejobvyklejších chyb je přesvědčení, že hodnocení probíhá na konci školicí aktivity. Smysluplné hodnocení by mělo proběhnout během každé fáze. Mělo by doprovázet každou školicí aktivitu (podobně jako v projektovém cyklu i v tomto případě můžeme školicí aktivitu vnímat jako projekt. V T-Kitu Řízení projektů naleznete podrobné pasáže věnované hodnocení projektu.). Hodnocení by mělo proběhnout ve čtyřech klíčových bodech každého školení:

1. **Plánovací hodnocení:** Jedná se o hodnocení provedené po zjištění školicích potřeb a vytvoření školicího programu aktivity. V tomto stadiu by měly být zhodnoceny předpoklady a potřeby, na nichž se program zakládá, stejně tak podoba programu jako taková, a pokud je třeba, měly by být provedeny potřebné změny (příklady: analýza potřeb [3.1], analýza tvorby programu atd.).

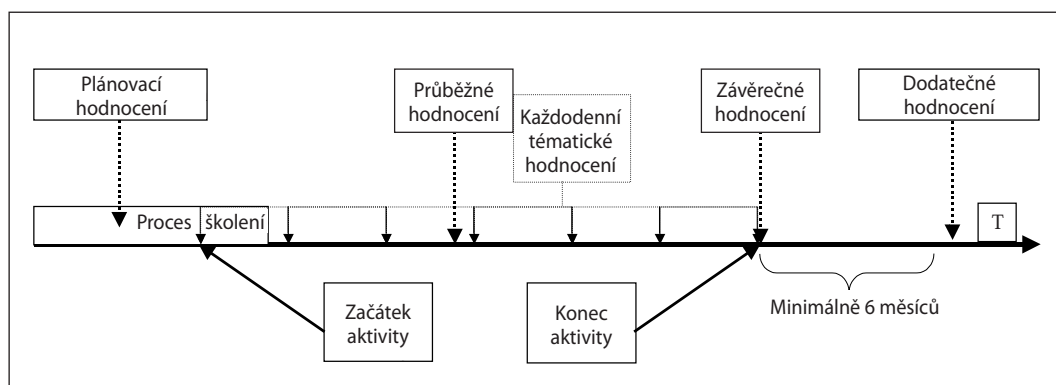
<sup>10</sup> Viz T-Kit Řízení projektů, str. 87



- 2. Průběžné hodnocení:** Toto hodnocení probíhá během školicí aktivity. Program je každodenně revidován, aby se zjistilo, zda odpovídá potřebám a umožňuje dosáhnout stanovených cílů (příklady zahrnují denní hodnotící skupiny, střednědobé hodnocení, ústní nebo písemnou zpětnou vazbu od účastníků atd.).
- 3. Konečné (závěrečné) hodnocení:** Probíhá na konci školicí aktivity. V centru pozornosti stojí především reakce účastníků, jejich ohodnocení výsledků učení, hodnocení dosažení cílů atp. (příklady zahrnují hodnotící dotazníky, prezentace ze strany účastníků, ústní hodnocení, vizuální hodnocení, hodnocení organizačního týmu).
- 4. Dodatečné hodnocení:** Toto hodnocení je známé také jako hodnocení vlivu. Provádí se nejméně 6 měsíců po skončení aktivity a zaměřuje se převážně na vnímaný osobnostní rozvoj účastníků. Hlavním cílem je zkontrolovat, jakým způsobem školicí aktivita ovlivnila účastníky a jak oni sami reflektují tento vliv, zároveň jak jej vnímají jednotlivé organizace účastníků (příklady zahrnují hloubkový výzkum, hodnotící dotazníky, analýzu celých organizací atd.).

## Schéma 14

### Body hodnocení



### 3.6.5 Co hodnotit?

*Během kurzu je pro každého školitele hodnocení rozporuplným utkáním s vnímáním sebe sama, vnímáním ostatních a toho, co se doopravdy stalo, ověřeným vnějšími ukazateli.*

Úspěch školicí aktivity ovlivňuje mnoho činitelů: skupinová dynamika, stupeň interkulturního učení, konflikty ve skupině, způsob, jakým je téma zkoumáno a mnoho dalších. Každý z nich má určitý vliv na konečné výsledky školicí aktivity. Znamená to, že vymezení předmětu hodnocení je rozhodující otázkou každé hodnotící strategie? Odpověď závisí na druhu školicí aktivity, organizaci nebo organizacích a důvodech hodnocení. Informace sebrané během hodnocení obvykle seskupujeme do různých kategorií a úrovní. Je možné provést analýzu podle několika odlišných modelů. Podobně jako u jiných prvků školení neexistuje ani pro hodnocení jediný převládající přístup. Následující tabulka vám přináší čtyři různé modely hodnocení<sup>11</sup>:

11. Upraveno z: J.J.Jackson, Školení a hodnocení a R.L. Simone a d. M. Harris, Human Resource Development

Model	Hodnotící kritéria školení	Další vysvětlení a komentáře
<b>Kirkpatrickův model</b>	Čtyři úrovně: 1. Reakce – byli účastníci s aktivitou spokojeni? 2. Učení – co se při dané aktivitě účastníci naučili? 3. Chování – změnilo výsledky učení chování účastníků? 4. Výsledky – ovlivnily změny chování pozitivně jejich organizaci?	
<b>Model KVPP</b> (kontext, vstup, proces, produkt)	Čtyři úrovně: 1. Hodnocení kontextu – jsou vybrané cíle správné pro tuto aktivitu? 2. Hodnocení vstupu – je program dobře naplánován? Máme dostatek zdrojů pro zrealizování dané aktivity? 3. Hodnocení procesu – jak kurz probíhá? Jaká je zpětná vazba od účastníků? 4. Hodnocení produktů (výsledků) – bylo dosaženo cílů?	
<b>Brinkerhoffův model</b>	Šest úrovní: 1. Určení cílů – jaké jsou potřeby? Jedná se o skutečné potřeby? 2. Osnova programu – co je nutné pro splnění těchto potřeb? Splní tato osnova dané potřeby? 3. Realizace programu – jak hodnotíme program v praxi? 4. Bezprostřední výsledky – naučili se účastníci něco? Co se naučili? 5. Střednědobé výsledky nebo výsledky využití – uplatňují účastníci to, co se naučili? 6. Dopad a hodnota – dosáhlo školení trvalejších změn v organizacích účastníků a ovlivnilo viditelným způsobem i jejich individuální rozvoj?	
<b>Systémový (Bushnellův) přístup</b>	Čtyři úrovně: 1. Vstup – co zahrnujeme do školicího úsilí? (kvalifikace účastníků, schopnost školitele, zdroje apod.) 2. Proces – jak vypadají fáze plánování, vytváření koncepce i struktury, detailní přípravy i realizace školení? 3. Výstup – jaké jsou reakce a znalosti účastníků, jakých znalostí i dovedností získali, jaké jednání promysleli a jak se změnil jejich přístup? 4. Výsledky – jaké jsou důsledky pro organizace účastníků?	

Určitě jste zaznamenali, že tyto čtyři modely mají mnoho společných rysů, ale na druhou stranu každý model také klade důraz na něco jiného. Jejich využití závisí na kontextech, potřebách pro hodnocení a „hloubce“ hodnocení, které školení vyžaduje. Můžeme vám poskytnout obsáhlý seznam podobných modelů hodnocení, ale v tuto chvíli je důležitější detailní objasnění realizace. Kirkpatrickův model hodnocení je sice přímočarý, ale přesto velmi efektivní model, který se často používá ve školicí komunitě. Následující kapitola rozvádí jeho výše uvedenou základní strukturu.

### 3.6.6 Model hodnocení v praxi

Kirkpatrickův model navrhuje čtyři různé momenty hodnocení: reakce účastníků, učení, chování po skončení školení a dosažené výsledky jako výsledek změny chování. V porovnání s ostatními modely má jeden evidentní nedostatek – nehodnotí faktický školicí proces. Pokud hodnotitelé reflektují tuto slabinu a hodnotí proces samostatně, umožňuje tento model patřičně vyhodnotit školení mládeže.





---

### Úroveň 1. **Reakce** – Byli účastníci spokojeni s aktivitou? Líbila se účastníkům?

Tato úroveň měří pocity, energii, entuziasmus, postoj a podporu. Na této úrovni hodnotíte slova, nikoli činy (účastníci obvykle provádí hodnocení v hodnotících formulářích nebo při ústním hodnocení). Stejně jako v každé jiné situaci, kdy je třeba poskytnout zpětnou vazbu, i tady existuje riziko rozdílu mezi tím, co lidé říkají, a tím, co nakonec udělají.

Každodenní hodnotící skupinky, střednědobé hodnocení a závěrečné hodnotící formuláře jsou nejobvyklejšími metodami využívanými při hodnocení na této úrovni. Některé příklady závěrečných hodnotících formulářů a osnova pro každodenní hodnotící skupinky jsou představeny v Příloze 2.

### Úroveň 2. **Učení** – Co se účastníci během aktivity naučili?

Postižení efektů učení v neformálním vzdělávání a ve školeních mládeže je komplikovaným úkolem. Během těchto školicích kurzů předávané znalosti a dovednosti velmi úzce souvisí se změnami v uvědomění, postojích a reflexích účastníků. Ve formálních školicích kurzech se pro stanovení výsledků učení často používají testy a různé formuláře. V neformálních školeních mládeže založených na dobrovolné účasti by tato metoda mohla mít kontraproduktivní účinek.

V neformálním kontextu můžete účastníky vyhodnotit (tj. posoudit, zda se naučili určitému teoretickému konceptu nebo dovednosti), pokud jim umožníte předvést své znalosti a dovednosti. Může k tomu dojít při jimi vedeném workshopu, hraní rolí a simulaci doplněné o zamyšlení a zpětnou vazbu.

### Úroveň 3. **Chování** – Změnilo se chování účastníků na základě toho, co se naučili?

Třetí a čtvrtá úroveň se zaměřují na hodnocení reality účastníků. Analyzovat změnu chování účastníků, a to zejména v oblasti práce s mládeží, není jednoduché, protože školicí kurzy jsou obvykle krátké a dárcovské organizace nejsou nadšené z toho, že by měly finančně podporovat dodatečné hodnocení. Během mnoha školicích aktivit mládeže se pozornost zaměřuje hlavně na seberealizaci a znalosti o sobě samém a jejich využití v kontextu práce s mládeží na evropské úrovni. To se hodnotí velmi obtížně. Jak můžeme říci, zda se někdo stal školitelem poté, co se účastnil kurzu „školení pro školitele“? Lze tuto otázku vůbec takto položit? Rozvoj účastníků a jejich úspěchy je třeba neustále sledovat. Nejlepším způsobem je dodatečné hodnocení, kde po delších časových úsecích kontaktuje školitel nebo organizátoři účastníka a spolu s ním sledují a pojmenovávají jeho růst, který od doby školení proběhl. Obvykle účastníka hodnotíme z finančních i časových důvodů pomocí dotazníku. Pokud bychom měli více prostoru a nebyli omezeni časem a finančními prostředky, mohli bychom získat podrobnější a mnohem užitečnější data metodou přímého pozorování nebo hloubkových rozhovorů s účastníkem.

### Úroveň 4. **Výsledky** – Ovlivnily změny chování pozitivně organizaci účastníků?

Při této úrovni hodnocení se zaměříme na organizace účastníků a výhody, které získávají díky proškolení svých členů. Uplatnili účastníci znalosti získané během školicí aktivity? Ovlivnily tyto znalosti celkovou práci organizace a podmínky jejich cílové skupiny?

Hlavní nevýhodou hodnocení na této úrovni je obtížné odlišení dlouhodobého vlivu určité školicí aktivity oproti jiným zkušenostem učení a stimulům. Účastníci kráčí svou vlastní cestou a v procesu svého rozvoje se učí nové věci, které slučují, zdokonalují a stimulují předchozí události. Je také nutné pamatovat na to, že organizaci nemůže ovlivnit jednotlivec sám, ale musí mít podporu lidí zapojených v organizaci. V tomto kontextu je obtížné přesně postihnout přesný vliv individuální účasti.

**Poznámka:** *Dlouhodobé školení vytváří příležitost k hodnocení mezi bloky, jež může zahrnovat hodnocení úrovně 3 a 4.*

### Závěrečné poznámky

Úrovně 1 a 2 obvykle naleznete v osnově hodnocení pro téměř každou školicí aktivitu. Úrovně 3 a 4 jsou výrazně komplikovanější a vyžadují větší množství času, úsilí a peněz, zároveň jsou ale rozhodující při určení, zda školení opravdu mělo vliv. Proto by na základě prostředí a limitů školení pro práci s mládeží měly být hodnoceny na úrovni 1 a 2 prováděny jako obvyklý standard. Hodnocení úrovně 3 můžete dosáhnout například pomocí formuláře nebo dotazníku rozeslaného po nějaké době od skončení aktivity.

Je důležité nezapomínat na existenci úrovně 3 a 4 a použít je, kdykoli to daná situace umožní. Dostupné výsledky vám mohou ukázat, zda mělo uspořádání školicího programu smysl, a poskytnou vám informace o analýze potřeb pro budoucí školicí aktivity.

#### **Dva tipy pro budoucí hodnotitele:**

- Pamatujte na to, že při školeních mládeže nejsou výsledky vždycky měřitelné a cíle hodnocení by měly být více zviditelněny.
- Neexistuje obecně platná osnova hodnocení. Každé hodnocení má své limity. Při školeních mládeže musíte vzít v úvahu dvě nejvýznamnější omezení:
  - a) účastníci nejsou pouze zdrojem hodnocení;
  - b) samotné školicí aktivity jsou obvykle příliš krátké na to, aby přinesly hlubší výsledky.

#### **Body k zamyšlení**

- Zamyslete se nad svou poslední školicí aktivitou. Jaké druhy hodnocení jste provedli? Bylo hodnocení podle vašeho názoru založeno na některém z výše uvedených modelů?
- Myslíte si, že byste hodnocení měli realizovat v míře, kterou uvádíme výše?
- Znáte jiné přístupy k hodnocení, které jste již použili a jež zde neuvádíme? Co je pro ně typické?

### 3.6.7 Denní a průběžné hodnocení

Jednou z metod hodnocení je následující cvičení. Požádejte účastníky, aby se setkali v malých skupinkách přibližně na 20 minut, a zadejte některé klíčové otázky vztahující se k danému dni. Otázky by měly být přímočaré a omezené pouze na úroveň 3 a 4.

- Co jsem se dnes naučil/a?
- Čemu jsem nerozuměl/a?
- Co bych udělal/a jinak? Proč? Jak?

Skupinka složená ze zástupců každé z hodnotících skupinek se poté setká s přípravným týmem. Společně se rozhodnou, zda je třeba udělat nějaké změny, a zamyslí se nad tím, které změny by měly proběhnout v následujícím dni, aby se program zlepšil. Tyto akce mohou mít praktický charakter nebo se mohou týkat metod a procesů.

Ostatní účastníci mohou být informováni o diskusi a jejích výsledcích během dopoledního bloku při podávání zpětné vazby související s hodnocením a změnami v programu. Pokud se zástupce hodnotící skupinky, který spolupracuje s organizačním týmem, každý den mění, může se do programu zapojit do určité míry každý účastník.

Případně mohou členové týmu „navštívit“ hodnotící skupinky poté, co si jejich členové připravili odpovědi na otázky. Poté, co tým takto získá komentáře a dotazy, může rozhodnout o možných změnách v programu. Při této možnosti se účastníci méně podílejí na změnách, pro tým je však méně náročná.



---

Výsledky hodnocení zapadnou, pokud hodnotící proces proběhne mezi balením a rozlučkovou party. Denní hodnocení umožňuje oboustrannou přínosnou komunikaci. Pořádání pravidelných hodnotících skupinek, ať už vedených nebo pracujících samostatně ve cvičení výše, je oblíbené, protože umožňuje skupinám pochopit podstatu a kritéria hodnocení. Při některých školicích kurzech tyto skupinky hodnotí samy sebe. Sledují pokrok jednotlivců a umožňují zamyslet se nad některými problémy a předávat zkušenosti. V těchto případech je nutné vymezit funkce skupiny a důsledně je oddělovat. Hodnotící skupinky by neměly být místem, kde se probírají plané pavlačové drby, nebo ještě hůře cvičením o vztazích se zákazníky. Hodnocení musí mít jasný rámec a skupinky si musí uvědomit, že výsledky vyplývající z jejich hodnocení musí porovnat s ústředními cíli školení. Při kratších školicích aktivitách můžete každodenní hodnocení nahradit jediným hodnocením pořádaným v průběhu aktivity. Různá schémata hodnocení naleznete v **příloze 4**.

## 4. Realizace školení

### 4.1 Život skupiny a školicí proces

#### 4.1.1. Život skupiny při školení

Když lidé společně procházejí školením a navíc spolu často při školení i bydlí, prožívají unikátní zkušenost, která mnohými způsoby podporuje jejich učení.

Tyto výhody zahrnují:

- Společné učení a sdílení zkušeností.
- Učení se od sebe navzájem. V průběhu vzdělávacích aktivit tzv. vrstevnických skupin si lidé vyměňují své zkušenosti. Tyto zkušenosti jako pozitivní modely také mohou ovlivňovat chování a postoje účastníků školení.
- „Chráněný“ kontext učení a uměle vytvořenou situaci.
- Zlepšování komunikace v organizaci, pokud jsou spolu školení lidé z jedné organizace.
- Setkání s novými lidmi a vytváření nových sítí.

Školení pořádané formou výjezdu je výhodné pro školicí procesy za předpokladu dodržení určitých pravidel. Je potřeba zajistit, aby všichni účastníci nocovali na stejném místě, což jim umožňuje zúčastnit se všech aktivit. Pro účastníky mezinárodní aktivity, která se koná v jejich městě, bývá někdy problém odpoutat se od běžné rutiny a osobních nebo pracovních záležitostí. Abychom zajistili optimální podmínky školení, musíme vytvořit přiměřeně početnou skupinu a používat řadu metod vhodných pro práci ve skupinách různých velikostí. Níže uvedená tabulka poskytuje základní přehled velikosti skupin a s tím souvisejících způsobů komunikace a metod. Mějte však na paměti, že žádná skupina není statická a od počátku své existence se neustále rozvíjí. Podobně jako u všech typologií teorií verifikuje až reálná situace ve skupině, s níž budete pracovat.

#### Velikost skupiny a participace

Velikost	Komunikace ve skupině	Struktura/metody skupiny
<b>3–6 lidí:</b>	Každý mluví.	Skupiny pracující metodou 66 (6 lidí si po 6 minut sděluje názory na dané téma), pracovní skupiny
<b>7–10 lidí:</b>	Téměř každý mluví. Tišší lidé řeknou méně. Jeden nebo dva lidé možná nemluví vůbec.	Pracovní skupinky, malé tematické workshopy
<b>11–18 lidí:</b>	5 nebo 6 lidí mluví hodně, 3 nebo 4 se ozývají jen příležitostně.	Workshop, setkání v celé skupině
<b>19–30 lidí:</b>	Mohou dominovat 3 nebo 4 lidé.	Setkání v celé skupině (prezentace, výsledky, film; krátké teoretické vstupy, hodnocení), pracovní skupiny
<b>více než 30 lidí:</b>	Účastníci mají omezené možnosti komunikace.	(čím větší skupina, tím kratší čas pro setkání v celé skupině)

*Upraveno z: Rogers (1989)*

#### 4.1.2. Stadia vývoje skupiny

Na začátku je třeba zdůraznit, že každá skupina účastníků se školení je jiná. Skupinu tvoří různí jednotlivci, kteří často pocházejí z mnoha různých organizací a mají odlišné kulturní, sociální a vzdělávací zázemí. Lidé přicházejí se svými profesionálními i osobními očekáváními, se svými hodnotami a předsudky,

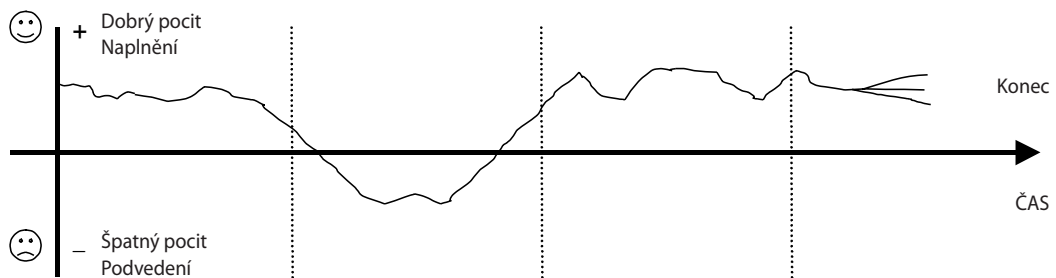


svými skrytými zájmy a se svými osobními „zavazadly“ plnými více nebo méně důležitými věcmi, které je udržují ve spojení s jejich „normálním“ světem. Všechny nebo některé tyto aspekty mohou významně ovlivňovat skupinu, školicí proces, dynamiku a vývoj života skupiny. S ohledem na to, že každá skupina je jiná, odlišuje se i dynamika jednotlivých skupin.

Modely založené na pozorování skupin tvrdí, že existují typická stadia vývoje, kterými skupina pravděpodobně projde. *T-Kit Řízení organizací* se tím zabývá ve vztahu k rozvoji týmu a uvádí detaily hlavních stadií pozorovatelných při vývoji skupiny během školení.

### Schéma 15

*Typická křivka emocí a stadií vývoje skupiny během školení*



Stadium 1	Stadium 2	Stadium 3	Stadium 4
<b>Příjezd Rozehřátí Orientace</b>	<b>Rozruch a úklid</b>	<b>Učení/práce motivace a produktivita</b>	<b>Odjezd a přenos (a někdy smutek)</b>
Účastníci jsou nervózní a zvědaví, přijíždějí jako jednotlivci nebo menší skupinky, vezou si určitou míru „zavazadel“.	Jednotlivci nebo podskupiny se začínají seznamovat mezi sebou, s rámcem školení a se školiteli. První boje o moc, vymezují se role jednotlivých účastníků, někdy je třeba vyhlásit jasná pravidla chování a komunikace.	Skupina začíná pracovat s tématy školení, byla vytvořena skupinová „kultura“, účastníci jsou silně motivovaní a je třeba „držet je na uzdě“.	Účastníci jsou pyšní na proces a výsledky učení, také si uvědomují, že konec školení je blízko a že opustí skupinu, aby opět fungovali samostatně, což přináší smíšené emoce.

#### 4.1.3. Interakce zaměřená na téma (TCI)

Pokud hovoříme o školicích strategiích (3.3.1), musíme zmínit teorii o skupině a procesech učení Theme-Centred Interaction (TCI) (1981) švýcarské psycholožky Ruth Cohnové.

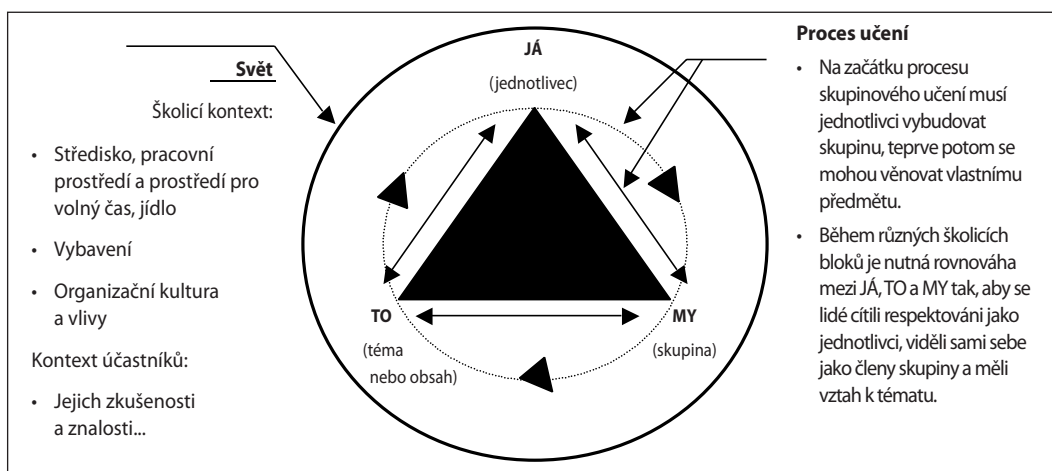
*Na každou situaci učení můžeme nahlížet jako na výsledek čtyř faktorů:*

- **JÁ (jednotlivec):** motivace, zájmy, osobní historie a úroveň zapojení individuálních účastníků, stejně jako nám již známé zavazadlo, které si mohou s sebou přivést.
- **MY (skupina):** vztahy, dynamika a druhy spolupráce uvnitř skupiny.
- **TO (téma):** předměty a obsahy školení.
- **SVĚT:** školicí a organizační prostředí (částečně je také představováno účastníky).

Rozhodujícím cílem pro školitele a tým je vytvoření harmonie a rovnováhy mezi jednotlivcem, skupinou, zkoumaným tématem a prostředím, v němž se školení odehrává. Je třeba si uvědomit, že tato rovnováha je dynamická. Mezi individuálními potřebami ve vztahu ke skupině a skupinovou potřebou ve vztahu k tématu atd. existuje neustálé napětí.

## Schéma 16

*Vzájemná závislost jednotlivých účastníků, školící skupiny, předmětů školení a školícího prostředí*



Upraveno z: Cohnová, 1981

Někdy může dojít k narušení, pokud se nepodaří propojit tyto vztahy; například pokud účastník není dobře integrován do skupiny nebo ho nezajímá téma, promítne se to do života skupiny. Pokud máme dobře zacházet s těmito dynamickými vztahy, musíme si uvědomit, že priority mohou být v různých stádiích svého vývoje odlišné. Například skupina musí nejprve získat čas a prostor, aby se sama formovala, teprve poté můžeme podrobně představit předměty školení. „Rovnováha“ je pojmem, který získává význam ve vztahu ke každé jednotlivé skupině. Školitelé potřebují udržet rovnováhu tím, že se zaměří na opomíjená témata skupiny a proces učení v jakémkoliv čase, přičemž ale pamatují na to, že nemohou ovlivnit všechny faktory a situace, které se objevují v prostředí školení.

Ve vztahu k tomu Cohnová nabízí sadu postulátů (předpokladů) a pravidel zaměřených na zlepšování interakce a komunikace ve skupině, které kladou důraz na osobní zodpovědnost v mezivztahových záležitostech se skupinou a vklad každého jednotlivce do skupiny.

### Postuláty (předpoklady)

1. Říďte sami sebe. Zodpovídáte sami za sebe a za své konání ve skupině. Uvědomte si svá očekávání a to, co sami můžete nabídnout. Ujasněte si své motivace a nečekejte, že to ostatní udělají za vás. Uvědomte si své vlastní pocity, myšlenky a aktivity.
2. „Vyrušení“ a „přestávky“ v průběhu práce jsou důležitější než cokoliv jiného. Pokud nemůžete sledovat proces učení, protože je to pro vás příliš obtížné nebo jste příliš unavení, naštvání nebo se nudíte, vyjádřete své pocity. Neznamená to ale, že tým školitelů by měl nebo může zvládnout vždycky všechno. I tým si musí stanovit své vlastní priority, vedení času a limity. Přidejte k tomuto postulátu možnost kulturní a individuální dimenze: pokud si účastníci nebo školitelé neváží harmonie nebo si nepřejí ztratit tvář, může to zkomplikovat možnosti vyjádření.



### Pravidla komunikace

3. Mluvte sami za sebe; říkejte „já“ místo „my“ nebo „někdo“.
4. Pokud pokládáte otázky, měli byste dobře znát jejich důvod. Jinak se může stát, že pohovor nahradí rozhovor.
5. Rozhovory „stranou“ jsou důležitější než cokoli jiného. Průběh aktivit nepřerušujete proto, abyste poškodili ostatní. Přestávky byste nedělali, pokud by nebyly důležité.
6. Vždy by měl mluvit pouze jeden člověk!
7. Sledujte své myšlenky a pocity, ale věnujte se jen těm, které jsou důležité a usnadní vám proces učení. Schopnost reflexe vám umožní najít cestu mezi neomezenou otevřeností a konformismem způsobeným nedostatkem odvahy.
8. Sledujte signály vašeho těla sami u sebe i „řeč těla“ u ostatních ve skupině.
9. Mluvte o svých osobních reakcích a opatrně je interpretujte.

Upraveno z: Cohnová (1981)

### Pravidla?

Tato kapitola navrhuje pravidla komunikace. Někteří školitelé je oceňují, jiní preferují spíše než série pravidel participativní vzdělávání. Pravidla tohoto typu se nesnaží vytvářet nové zákony, ale spíše se snaží nastavit jasné směrnice pro společný život a vést nás ve sdíleném procesu učení. Stejně tak jako u všech otázek etiky a skupinové dynamiky nenajdeme ani zde předem připravené odpovědi. Následující cvičení předvádí metodu facilitace, jež může umožnit skupině vytvořit si svá vlastní pravidla, v tomto případě ve vztahu ke komunikaci. Cvičení tohoto typu na začátku školení vám také usnadní rozpoznat očekávání ve vztahu ke skupinovým procesům a individuálním příspěvkům. Vzájemný proces umožňuje lidem, aby se ztotožnili s pravidly a zamysleli se nad klíčovými zásadami spolurozhodování postavenému na sdílené zodpovědnosti.

### Cvičení: Selhání komunikace

1. V malých pracovních skupinkách účastníci vymyslí 10 činností nebo jednání, které se podle jejich názoru nejvíce podílí na selhání komunikace, a napíše je na list papíru.
2. Z těchto možností vyberou „3 nejlepší“ a ohodnotí je podle důležitosti. Nejlepší by měla být představena celé skupině jako živá socha nebo živý obraz bez dalšího vysvětlení. (20–30 minut)
3. Každá skupina představí výsledky své práce a představí svou živou sochu. Ostatní účastníci se pokusí interpretovat její význam.
4. Na základě pojmenování a předvedení destruktivních faktorů mohou účastníci a školitelé vytvořit pravidla pro skupinovou komunikaci a prodiskutovat, jak se jich mohou vyvarovat.
5. Tímto způsobem také můžete prodiskutovat:
  - Vzájemný respekt
  - Kouření a nekouření
  - Alkohol a zavírací doba „baru“
  - Hluk ve večerních hodinách
  - Nepřítomnost na školení

---

#### 4.1.4. Vedení školicího procesu

Pro to, aby člověk zůstal v kontaktu se skupinou, je rozhodující proces učení ve skupině a osobní zkušenost. V určitých situacích je často těžké udělat krok zpátky. Následující body k zamyšlení mají pomoci při monitorování procesů probíhajících během školení.

##### *Všeobecná pozorování*

- Co se ve skupině rozvíjí? Které z těchto procesů mohu nechat být, podpořit nebo zpomalit?
- Co nebo kdo mě zaujal/a/o jako hodné důkladnější pozornosti během následujícího bloku?
- Jaké změny je nutné provést s ohledem na téma a metodologii ve vztahu k cílům kurzu a plánování týmu?

##### *Zaměření na tým*

- Jaký je můj nejintenzivnější pocit po tomto bloku? Jak se vyvíjel? Co to může znamenat?
- Jaká myšlenka mě nejvíce zaměstnávala po skončení tohoto bloku? Jaké je její spojení s tématem a procesem? Zahrnuje to nové téma?

##### *Zaměření na diskusi*

- Které interakce byly zvláštní? Jaké myšlenky a problémy se objevily a zmizely, aniž by byly plně rozvinuty? Jaké napojení je naznačeno pro příští téma nebo se propojuje s úvodem?

##### *Zaměření na účastníky*

- Kdo přitáhl moji pozornost? Jakou bych tomu měl/a přikládat váhu? Jaké jsou různé vztahy, které mám s účastníky a jak se to na mě projevuje? Která otevřená nebo skrytá poselství jsem dostal/a a jak bych je měl/a interpretovat?

##### *Zaměření na program*

Může se stát, že existuje trhlina mezi logikou a tokem připraveného programu a momentálními potřebami účastníků. Pokud není možné další téma uzpůsobit tomu, co skupina následně potřebuje?

- Klidný nebo meditativní prvek
- Pohyb/akci
- Zaměření na prožitkové metody
- Interakci a kontakt pomocí hry nebo cvičení
- Čas k zrevidování své práce do daného okamžiku, ne představení nového tématu
- Aktivity, které propojují teorii s praxí
- Změnu na jiný prvek tématu nebo nové téma

##### *Hlubkové zaměření na skupinu (pro schůzky týmu)*

- Ve kterém jsme teď stádiu vývoje skupiny?
- Kteří účastníci budou „v pohodě“?
- Kdo vypadá, že má v tuto chvíli problémy?
- Pro koho bylo jednoduché s námi navázat kontakt, pro koho to vypadalo složitější?
- Kteří účastníci byli „neviditelní“?
- Jaké role byly převzaty a přiděleny? Do jaké míry lidé vypadají, že se v nich cítí pohodlně?
- Jaká zkrslení a předsudky jsem již vytvořil/a?
- Do jaké míry odpovídají moje/naše hypotézy o problémech realitě?





### **Následující cvičení může být užitečné pro získání přímého osobního sociogramu vašeho vztahu se skupinou:**

Napište své jméno doprostřed archu papíru a jména ostatních účastníků kolem vašeho. Nakreslete čáry od vašeho jména ke jménu každého účastníka, se kterým jste byli v kontaktu. Použijte odlišné vzdálenosti, abyste vyjádřili úroveň spojení, které s různými lidmi máte. Použijte symboly + a -, abyste vyjádřili druh vztahu, který s nimi máte.

Otázky pro rozbor

1. Která jména jste ze začátku zapoměli? Proč?
2. Které lidi jste psali jako první, ty, kteří jsou od vás vzdáleni, nebo ty blízko?
3. Co uděláte s tímto grafem? Předložte své objevy/domněnky skupině a vašemu týmu? Jak?
4. Pokud jste tento graf doplňovali v několika kontextech, objevily se nějaké šablony?
5. Co se z tohoto cvičení můžete naučit o svém chování a interakci? Jak je můžete změnit?

#### **4.1.5 Skupinová dynamika a mluvený jazyk**

Práce v interkulturním školicím prostředí často znamená, že je mnoho účastníků nuceno ke komunikaci používat cizí jazyk. Čím dál více je obvyklé používat jako prostředek angličtinu, což je novodobá lingua franca, pokud nám prominete tu ironii. Asi vás nepřekvapí, že to pravidelně ústí v situaci, kdy rodilí mluvčí a ti, kdo mají angličtinu jako druhý jazyk, získávají ve skupině určitou část moci.

Jsou více vidět a mají k zapojení více možností než jiní účastníci, neboť se mohou vyjádřit mnohem různorodějšími způsoby. Tato verbální moc jim umožňuje, aby získali ve skupině pozice, které ostatní nemohou „obývat“. Někdy také existují prvky moci a pozic v překládání nebo mluvení za účastníky, kteří pracovním jazykem nemluví vůbec (stále se to děje i přesto, že pozvánky jasně vyžadují schopnost komunikace v pracovním jazyce). Tak jako tak, toto je realita mezinárodní práce a pro školitele je problémem zahrnout jazykové činitele do svého metodologického plánování. Následující tabulka vymezuje využití společné strategie a některé otázky, jež je nutné ve vztahu k nim vzít v úvahu.

Komunikační strategie	Výhody	Nevýhody a nebezpečí
<b>Jeden společný jazyk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Školící proces je rychlejší (v reálném čase)</li> <li>Dosáhneme větší spontaneity</li> <li>Účastníci (a školitelé) jsou celkově zkušenější</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Účastníci, kteří nejsou rodilí mluvčí, jsou obvykle v nevýhodě</li> <li>Pamatujte na nástrahy společného jazyka – stejná slova mají často jiný význam nebo jinak vyzní v různých kulturách a jazykových komunitách. (viz také 1.2.3)</li> </ul>
<b>Simultánní tlumočení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Umožňuje zúčastnit se lidem, kteří nerozumějí společnému jazyku, pokud ovšem překonají moment, kdy musí zmáčknout tlačítko, aby mohli mluvit.</li> <li>Komunikace o technických nebo intelektuálnějším tématech je zjednodušená</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Často velmi drahé</li> <li>Může vytvářet oficiální prostředí</li> <li>Sluchátka a mikrofon (i když jsou přenosné) omezují rozsah školicích aktivit</li> <li>Tlumočnictví není exaktní vědou – nesrovnalosti mohou způsobit nedorozumění a možné konflikty</li> <li>Spontánnost je omezena technologií a časem potřebným k překladu</li> <li>Vytváří iluzi snadné komunikace</li> </ul>
<b>Následné tlumočení (v 1 nebo 2 jazycích)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mnoho lidí získá možnost zapojit se do školení</li> <li>Lidé se projevují ve svých vlastních jazycích a prostředcích neverbální komunikace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zdvoujnásobuje nebo ztrojnásobuje školící čas</li> <li>Podobně jako při tlumočení může dojít k nepřesnému překladu, jazykovým i kulturním nejednoznačnostem</li> <li>Dlouhý namáhavý proces – může vyčerpat energii skupiny</li> <li>Méně spontánní pro všechny účastníky</li> <li>Všechny vizuální prezentace je třeba připravit ve dvou nebo více jazycích</li> </ul>
<b>Směs následných a simultánních tlumočení a společné jazykové skupiny</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propojuje kladné prvky všech tří přístupů</li> <li>Umožňuje lepší kombinaci metod</li> <li>Umožňuje práci v menších skupinkách, kterou vždy nemůžeme realizovat při uspořádání se simultánním nebo následným překladem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Je třeba velmi dobře připravit práci s tlumočníky, kteří jsou obvykle zapojeni pouze do simultánních překladů</li> <li>Znevýhodňuje některé účastníky, kteří fungují jako tlumočníci, narušuje se tím jejich proces učení. Vyžaduje opatrné vedení.</li> </ul>



## 4.2 Práce s konflikty

Italský spisovatel Umberto Eco řekl, že krize samy o sobě nejsou problémem; jde o to, jak na ně reagujeme. To samé platí svým způsobem pro konflikty a zvláště pak pro konflikty při školicí situaci. Lidé pocházející z různého prostředí a s různými zkušenostmi se setkají na jednom místě s cílem zúčastnit se školení, které vyžaduje jejich aktivní přístup, přičemž proces učení je často velmi intenzivní. Bylo by zvláštní, kdyby tato dynamika nevytvářela „konflikty“ různého typu. Vrstevnické vzdělávání je často úspěšné právě díky kreativitě a vynalézavosti, která je výsledkem rozdílů, kontrastů a střetů. Jak můžeme jako školitelé odlišit mezi „normálními“ a destruktivními konflikty? Kdy a jak máme zasáhnout? V jakých rolích můžeme vystupovat? Cílem této krátké kapitoly je navrhnout způsoby analyzování konfliktních situací a rozhodnutí, jak k nim přistupovat.

Mohli bychom začít se základní otázkou: Kdy je konflikt konfliktem? Definování událostí odehrávajících se v mezilidských vztazích je vždycky choulostivé, zvláště pak v těchto situacích. Konflikt proti sobě staví na základní úrovni strany a různé kombinace potřeb, cílů, strategií, motivací a zájmů. Školitel může situaci zvládnout, aniž by znal přesnou definici konfliktu, měl by však vědět, kdy konflikt přestal být „normálním“ a možná dokonce obohacujícím jevem a přerostl do potenciálně destruktivního procesu. Definovat konflikt a možná i najít jeho řešení by měly dokázat všechny osoby, jež se v něm angažují. I tak by se ale školitel měl rozhodnout, jestli je třeba příslušnou situaci prohlásit za konflikt a tím pádem by s ní měl tým i zapojené strany pracovat jako s konfliktní, nebo zda to není třeba. Takové vyhodnocení vyžaduje opatrnou analýzu, při níž nejprve musíme určit typ rozvíjejícího se konfliktu a motivace zapojených osob.

### 4.2.1 Typy konfliktu

Přestože se konflikt týká dvou nebo více proti sobě stojících stran, každá strana může být zapojena v jiné míře a stupeň angažovanosti může souviset s důvody konfliktu. V práci *Dovednosti pro komunitní konflikty* Mari Fitzduffová identifikuje možné typy konfliktu, které popisujeme níže. V různorodé realitě mezinárodních školení s politickými a sociálními tématy se tyto typy konfliktu mohou objevovat současně a mohou se projevovat postupně v závislosti na měnící se nebo stupňující se situaci.

- *Intrapersonální*: během intenzivního procesu se můžeme často setkat s vnitřním konfliktem souvisejícím s naším chováním, hodnotami, nápady. Tento konflikt může způsobit spory s dalšími osobami.
- *Interpersonální*: konflikt mezi osobnostmi. Navzdory energii vynaložené při vytváření týmu neexistuje záruka nebo pravidlo, že se účastníci budou mít rádi, jedná se tedy o obvyklou situaci. Někdy však individuální nechuť nebo nepřátelství může negativně ovlivňovat skupinu.
- *Mezi rolemi*: při školení zaujímají lidé ve vztazích mezi sebou formální i neformální role. Stanovení nebo přijetí těchto rolí může být zdrojem napětí.
- *Meziskupinové/organizační*: Konflikt, který se objevuje mezi skupinami nebo jednotlivci jako představiteli těchto skupin, například mezi členy opozičních politických organizací mládeže.
- *Interkomunitní (mezi komunitami)*: opět jde o konflikt mezi skupinami nebo představiteli těchto skupin, které mohou být popsány jako community, ať etnické, náboženské, politické apod.
- *Mezi národy*: konflikty mezi účastníky jednotlivých národností. Motivy pro vstup do těchto konfliktů jsou podobné jako v interkomunitních střetech.

### 4.2.2 Proč dochází ke konfliktům?

I přesto, že dva konflikty nebývají nikdy stejné, pokusíme se definovat jednotlivé typy motivací vedoucích ke konfliktům. Mohli bychom tvrdit, že konflikty na elementární úrovni vznikají na základě lidských *potřeb a tužeb*, které nejsou slučitelné a tím pádem způsobují konflikt. Potřeby mohou zahrnovat otázky hmotného přežití a existence, problematiku bezpečí a pohodlí nebo dokonce otázky související s tématy identity a sebehodnocení. Pokud účastníci nejsou závislí na základních hmotných potřebách jako ve středověku, lze předpokládat, že tyto potřeby nevyvolají konflikt při školicí aktivitě. V dynamice interkulturní skupiny bychom měli předpokládat, že se mohou objevit jiné sociopsychologické potřeby. S tímto druhem potřeb úzce souvisí *hodnoty* lidí, směrnice, podle kterých žijí svůj život a na jejichž základě probíhají sociální interakce s ostatními. Školení nabízí rozmanité situace, při nichž se hodnoty mohou dostat do střetu. Předpokladem přitom je, že klíčovou rolí školitele je vytvořit podmínky pro hladký průběh diskusního fóra, kde má probíhat hodnotná výměna názorů. Co si však počít v situaci, kdy účastníci na svých hodnotách lpí natolik, že znemožní výměnu názorů či případný kompromis a trvají na své převaze? Abychom situaci ještě

více zkomplikovali, připomeňme, že potřeby a hodnoty nejsou vždy viditelné a účastníci je nemusí veřejně proklamovat. Vrátime-li se ještě jednou k oblíbenému modelu práce s mládeží – ledovci – mohli bychom říci, že potřeby a hodnoty leží pod čarou ponoru, zatímco *pozice* jsou to, co vidíme nad čarou, zatímco se konflikt rozehrává. Pozice jsou tedy způsobem, který si lidé vybrali pro svou obranu nebo zajištění svých potřeb. Pozice může být motivována potřebami, třeba nevyřčenými, ale mohou být vyjádřeny ve vztahu ke směru konfliktu a problému, který existuje ve sféře skupiny. [Pro další diskusi ohledně pojetí potřeb se můžete obrátit na T-Kit *Rízení organizací*, str. 48–51]. Není překvapivé, že strany podílející se na konfliktu málokdy otevřeně pojmenují své zájmy nebo potřeby. Dynamika konfliktu vyžaduje přijetí pozic a ty mohou být bráněny. Zvláště pak emocionální a osobnostní potřeby mohou být interpretovány jako slabost projevená ve vypjaté situaci, nebo je někdy strategické o těchto potřebách nehovořit. Není vždy snadné vyjádřit své potřeby – lidé si je například sami neuvědomují nebo nejsou schopni je definovat a při zaměření na posílení svých pozic mohou být tyto potřeby nezřetelné.

Pro ilustraci se zaměříme na níže uvedený kruh. Tento zdroj je založen na široce sdíleném předpokladu teorií transformace konfliktu, podle něž musí být skupiny a jednotlivci přesvědčeni o nutném posunu od změny pozic nebo možných řešení k analýze samotných potřeb. Řešení jsou často vyjádřena tak, jako by se jednalo o potřeby: „Chci, aby mě přestal přerušovat během workshopu.“ Potřeby je třeba respektovat a možná naleznete mnoho způsobů, jak tuto potřebu uspokojit. V okamžiku, kdy definujete základní důvody konfliktu, začne i proces jeho transformace.

### Schéma 17

#### Mapování

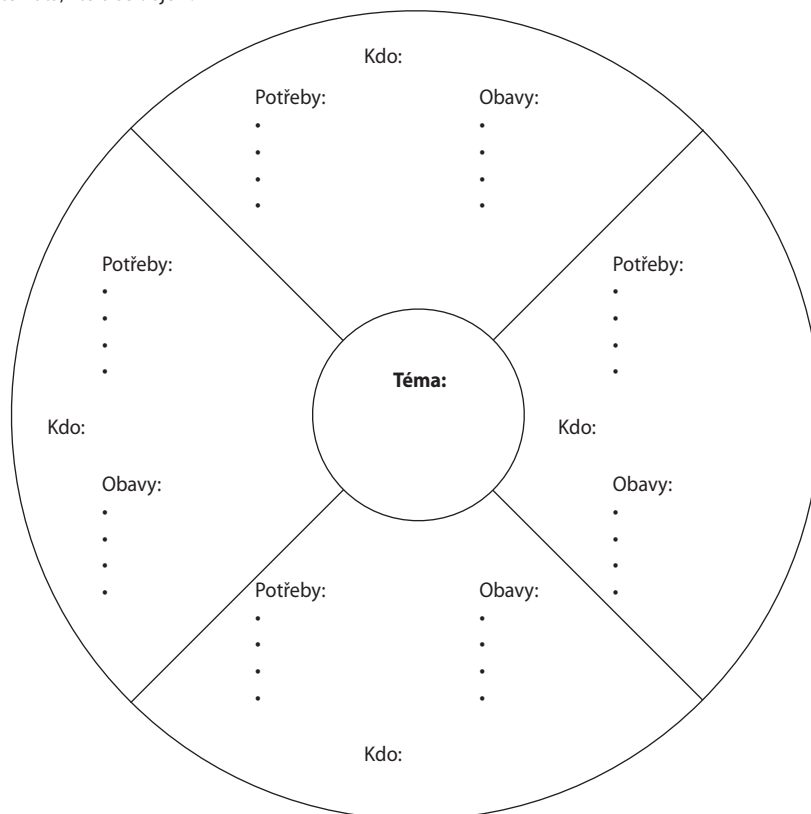
Ve středu kruhu krátce popište téma, oblast problému nebo konflikt neutrálními výrazy, se kterými všichni budou souhlasit a které neumožňují odpověď „ano/ne“. Např. „Archivování“ a nikoli „měl by Honza archivovat?“

V sektorech většího kruhu napište jména důležitých lidí ve skupině.

Dopíšte potřeby každé osoby nebo skupiny. Co ho/ji motivuje?

Doplňte znepokojení, obavy a starosti každé osoby nebo skupiny.

Budte připraveni změnit sdělení o tématu podle toho, jak se vaše chápání při diskusi změní, nebo nakreslete jiné mapy či související témata, která se objeví.



"Mapování konfliktu" od The Conflict Resolution Network, Austrálie.

Ve schématu je výraz Obavy používán ve stejném smyslu jako pozice v diskusi výše.



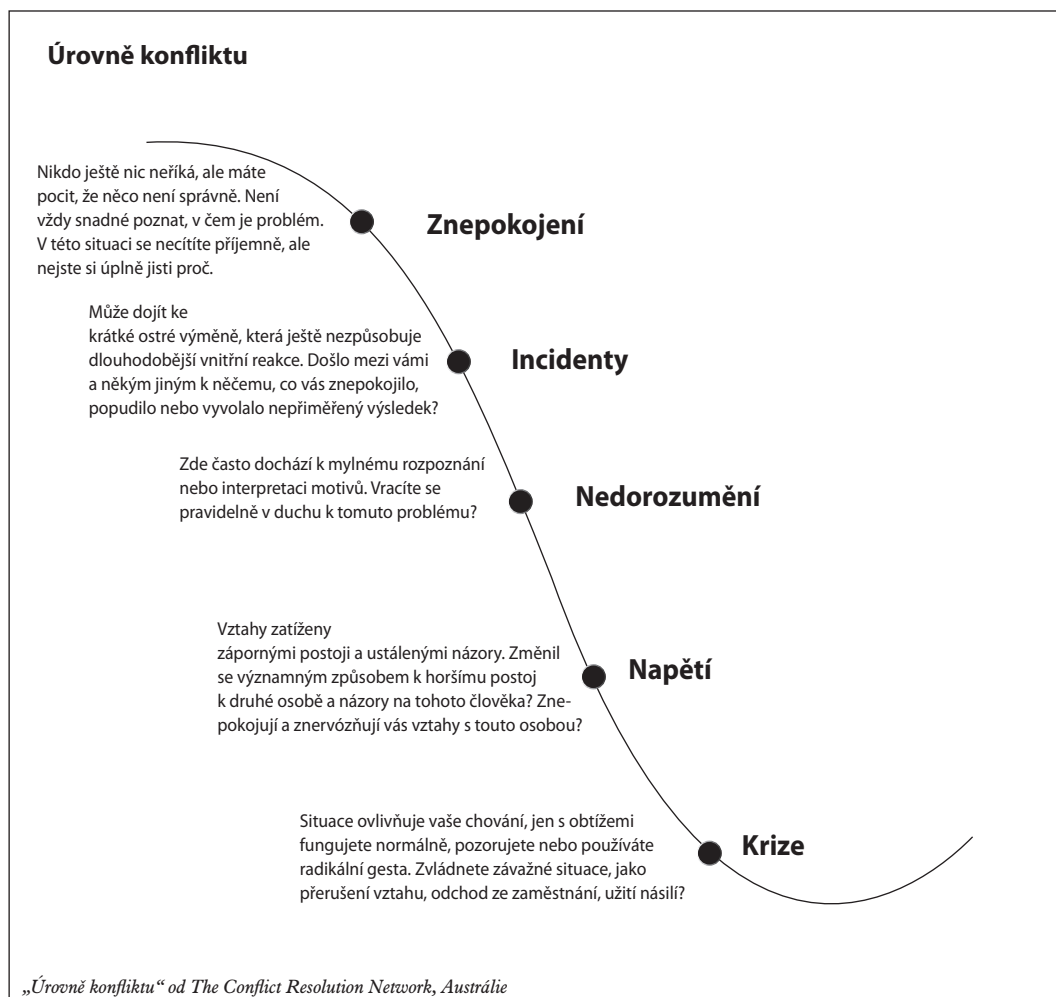
### Nápady pro školení:

Použijte mapující schéma k osobnímu zamyšlení nad konfliktem, kterého jste se účastnili během školení. Nejlepší bude vybrat si konflikt, kde jste nedosáhli uspokojivého řešení. Přemýšlejte důkladně nad tím, do jaké míry můžete předpokládat, že „znáte“ potřeby ostatních. Nalezli byste jiná řešení na základě analyzování konfliktu pomocí tohoto formuláře? Proč?

### 4.2.3 Stupňování konfliktu

Každý konflikt má svou historii; z něčeho se vyvinul. Ve schématu je patrné, že kritický bod se nemusí objevit ihned. Neplatí to samozřejmě vždycky, ale při dynamice školení často silně nabitě události spustí napětí, které se během času vytvářelo různými způsoby. Čím déle si těchto činitelů nevšímáme, tím obtížněji je pak řešíme. Stejně tak pokud se nesnažíte o vyřešení konfliktu, riskujete, že se lidé zatvrdí ve svých pozicích, budou trvat na svých stereotypch a jen obtížně dosáhnou smysluplné komunikace. V multikulturním prostředí, kde jak skupiny, tak jednotlivci stále ještě „projednávají“ podoby a hodnoty komunikace, vše ještě více komplikuje nejednoznačnost komunikace.

### Schéma 18



---

#### 4.2.4 Východisko konfliktu

Oblast zkoumání konfliktů je nabitá terminologií; je konflikt vyřešen či transformován? Co to znamená konflikt řídit nebo do něj zasahovat? Existuje rozsáhlá řada teoretických modelů, jak přistupovat ke konfliktu, z níž je možné vybrat si ve vztahu k druhu analýzy, jíž jsme se zabývali výše. Poskytneme vám alespoň základní načrtnutí možností otevřených školitelům a doporučíme zdroje pro další studium.

##### *Vyjednávání*

Pamatujte, že konflikt mohou vyřešit pouze ti, kdo jsou do něj zapojeni. Arbitráž (řešení vytvořené a odsouhlasené třetí stranou) je málokdy plně uspokojující a nehodí se k vrstevnické filozofii vzdělávání mládeže. Na druhé straně vyjednávání umožňuje všem stranám definovat situaci, ve které se nacházejí, a vytvořit řešení postavená na otevřené analýze potřeb zainteresovaných. Vyjednávání je ale také otevřeno manipulaci založené na strategiích použitých příslušnými lidmi. Někdy je opravdu nezbytné *dělat ústupky*, ale jejich pomocí také můžete dosáhnout porozumění, které nezohledňuje a neuspokojuje základní potřeby stojící u počátku konfliktu. Pokud není podpořen proces vývoje předmětu sporu, může bipolární podstata vyjednávání utvrzení základních pozic. Mnoho odborníků zabývajících se tímto problémem preferuje přístup oboustranného vítězství; jedná se o filozofii a praxi společného řešení problému, která se snaží pomoci oběma stranám dosáhnout svých cílů. Ústředním bodem této strategie je kombinace posunu od pozic k potřebám aktivního naslouchání a tvůrčího vytváření možností, o něž je možné usilovat. Tento posun od pozic k potřebám je elementárně zaměřen na konflikt jako na problém, spíše než na konflikt jako spor proti sobě stojících účastníků. Zní to poměrně jednoduše, nicméně základním a nepředvídatelným činitelem konfliktu jsou emoce. Pro školitele, kteří jsou zapojeni do konfliktu se členem týmu nebo účastníkem, může být velmi obtížné uplatnit opatrnou vyjednávací strategii a zároveň se snažit zvládnout vlastní emoce, stejně jako hněv a nejistotu, které je obklopují. Z toho důvodu je obvykle vyjednávání doprovázeno nebo nahrazeno následujícími možnostmi:

##### *Mediace*

Mediace zahrnuje zapojení třetí strany napomáhající dohodě a zjednodušení procesu řešení konfliktu. Vhodnou metaforou je přirovnání třetí strany k porodní bábě, která pomáhá při zrodu něčeho, co sama nestvořila. V žádném případě není prostředník „pohotovostí“, která přichází, aby vyřešila problém. Místo toho mediace, proces vyžadující zkušenosti a schopnost reflexe, zahrnuje možnost rozhodování. Podle Mediační sítě pro Severní Irsko (Mediation Network for Northern Ireland) jsou klíčové funkce mediace:

- Facilitace komunikace
- Zlepšení pochopení
- Podpora tvůrčího myšlení
- Analýza možných variant dohody

Vzhledem k často důvěrné povaze školení je jednou z výzev mediace komunikace neutrality a nestrannosti. Školitelé by měli fungovat v souladu s Pruittem a Carnevallem definovanou *naléhavou mediací*. Jedná se o mediaci, kdy je mediátor neustále zapojen do konfliktu a kontextu sporu (1997: 167). Proto má i mediátor určitou historii ve vztahu ke konfliktu a nepůsobí uvnitř formálního systému mediace. Směrnice a principy procesu musí být odsouhlaseny a školitelem i mediátorem důsledně dodržovány. Otázka historie konfliktu je důležitá ve vztahu k předpojatosti. Předpojatá mediace je stejně nebo možná méně užitečná než pevné stanovisko v probíhajícím sporu. Stejně tak objektivita je pouhou fikcí, protože v těchto situacích má školitel svůj pohled a názor na věc, o níž se vyjednává. Jasně stanovená pravidla mohou mediaci zjednodušit, ale mediátor stejně tak musí otevřeně představit svůj pohled na problém. Tím umožní účastníkům konfliktu vytvořit si úplnější obrázek procesu a minimalizuje možnou nedůvěru.



#### 4.2.5 Využití TCI při analýze konfliktu

Model TCI nastíněný v kapitole 4.1.3 nám může pomoci identifikovat důvody řady konfliktů, které se mohou objevit během školicí situace. Jak model ukazuje, dosažení rovnováhy mezi potřebami jednotlivců, skupiny a tématu i rozpoznání nerovnováhy může odhalit kořeny určitých problémů. Například tzv. obtížní účastníci, kteří rozvracejí školicí proces, se mohou cítit jako vykořenění ze skupiny nebo jsou členy např. kulturní podskupiny, která není integrována. Mohou mít pocit, že neměli dostatek času, aby se představili nebo si vytvořili důvěru vůči skupině. Pokud účastník vyrušuje při školení, může se jednat o signál, že se mu nelíbí téma, použité metody nebo je pro něj proces příliš rychlý. V každém případě strategie transformace musí intervenovat na té úrovni, kde existuje nerovnováha. Zároveň důraz tohoto modelu na proces umožňuje zaměřit se na vztahy a moc uvnitř skupin a nikoli pouze na problémy, které katalyzují a pohánějí konflikt. Níže uvedená tabulka podrobně ukazuje některé konflikty, jež se mohou objevit, a příslušné činitele TCI. Tato data jsou založena na pozorováních a slouží pouze jako ilustrace.

**Tabulka 19**

*Konflikty jako důsledek nerovnováhy ve školicích vztazích*

	Jednotlivec	Skupina	Téma
Jednotlivec		<ul style="list-style-type: none"> <li>Jednotlivec nebo kulturní podskupina nejsou integrovány</li> </ul>	
Skupina	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konflikt mezi jednotlivcem a skupinou</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Skupině se nelíbí téma nebo je nepovažuje za hodnotné, případně se nelíbí použité metody</li> </ul>
Téma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Téma ještě není ukončeno</li> <li>Jednotlivci se téma nelíbí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Není rozvinutá práce skupiny</li> <li>Bloky jsou příliš dlouhé</li> <li>Jsou použity nevhodné metody</li> </ul>	
Svět	<ul style="list-style-type: none"> <li>Osobní „zavazadlo“</li> <li>Negativní osobní zkušenost</li> <li>Přivlastněné hodnoty nebo tabu příslušné organizace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Různé interpretace pocházející z odlišných přístupů organizací nebo kulturního chápání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nedostatečná příprava zasílající organizace vzhledem k tématu</li> <li>Odlíšná očekávání</li> <li>Školicí prostředí ovlivňuje práci</li> </ul>

#### 4.2.6 Rozvoj osobní praxe

V souladu s celkovou filozofií této příručky musíme zdůraznit, že praktiky transformace konfliktů nejsou připravované na zakázku. I dobře prozkoumané a vypracované strategie intervence musí být pozorně analyzovány a přizpůsobeny ve vztahu k dané situaci. Široké srdce a dobře myšlené činy nestačí; konflikty mohou rychle destabilizovat skupinový proces a práce s nimi vyžaduje stejnou úroveň přípravy jako jakýkoliv jiný činitel školení. Naprosto nezbytná je schopnost reflexe a důvěra školitele ve svůj zásah. Školitel jako mediátor musí nalézt cestu, jak proniknout dovnitř konfliktu, co se od něj očekává, co může učinit a jaké může nalézt východisko ze situace, nad kterou ztrácí kontrolu. Rodící se konflikt nepodceňujte, i když zvenčí nevypadá jako vážný. Je také důležité si zapamatovat, že každý konflikt nemůžete vyřešit, někdy pouze omezíte jeho škodlivý vliv na celkovou situaci. Zdroje popsané v **Příloze 5** jsou zajímavým výchozím bodem pro počátek pochopení dynamiky konfliktu a zvažování strategií zvládnutí konfliktů, které jsou vhodné pro vaše školitelské dovednosti a schopnosti.

## 4.3 Role, skupina, tým a jejich zodpovědnosti

### 4.3.1 Možné role

Klasická literatura týkající se budování týmu a skupinové dynamiky často představuje rozmanité typologie skupinových rolí – klaun, agresor, mluvka, všeználek atp. Tato pojetí jsou někdy prospěšná, ale někdy přinášejí riziko stereotypizace lidí nálepkováním souhrnného chování. To je ještě zvýšeno v kontextu interkulturní práce, kde si musíme být vědomi kritérií, jež používáme pro interpretování chování na základě velmi omezených projevů.

Užitečnější jsou přístupy, které se zaměřují na různé role, které skupina potřebuje pro dosažení svého cíle. Ty zahrnují jak role spojené s úkoly, které pomáhají dosáhnout cílů skupiny, tak podpůrné role, jež pomáhají při procesu plnění úkolů (viz také *T-Kit Rozvoj organizací* str. 45 pasáže o lidech, které je užitečné mít v týmu). V dalším výkladu představujeme kategorizaci, jež může pomoci zvýšit povědomí školicích skupin a jež rozlišuje mezi úkoly, procesem a blokačními rolemi.

Úkol	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Iniciátor</b> – přináší nové nápady nebo nové přístupy</li> <li>• <b>Komentátor</b> – poskytuje trefné postřehy</li> <li>• <b>Elaborant</b> – staví na návrzích ostatních</li> <li>• <b>Ujasňovač</b> – dává vhodné příklady, znovu vyjadřuje a snaží se přeformulovat problém. Snaží se postihnout smysl věcí a dosáhnout pochopení</li> </ul>
Proces	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Uvolňovač napětí</b> – používá humor a včas navrhuje přestávky</li> <li>• <b>Usmířovatel</b> – je ochoten opustit své stanovisko</li> <li>• <b>Harmonizátor</b> – zprostředkovává, urovnává spory</li> <li>• <b>Povzbuzovač</b> – oceňuje a podporuje ostatní</li> <li>• <b>Dveřník</b> – udržuje otevřené komunikační kanály, povzbuzuje ostatní a může působit jako filtr (v kladném nebo záporném smyslu)</li> </ul>
Blokační role	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Agresor</b> – zpochybňuje status ostatních nebo agresivně nesouhlasí</li> <li>• <b>Negátor</b> – kritizuje nebo napadá ostatní</li> <li>• <b>Blokátor</b> – drží se pozic, zmiňuje nesouvisející zkušenosti</li> <li>• <b>Stojící stranou</b> – nebude se účastnit (může vést soukromé rozhovory nebo psát poznámky)</li> <li>• <b>Hledač uznání</b> – chvástá se nebo mluví přemrštěně</li> <li>• <b>Tematický skokan</b> – mění téma</li> <li>• <b>Vtipálek</b> – rozptyluje energii vyprávěním vtipů</li> <li>• <b>Ďáblův advokát</b> – představuje jiné úhly pohledu (tato role může také hrát kladnou úlohu)</li> </ul>

Všechna práva tohoto náčrtku náležejí autorovi, kterého se nám nepodařilo nalézt. Oceníme jakoukoliv informaci, která nám tohoto autora pomůže nalézt.

Výskyt blokačních rolí je velmi často symptomem nerovnováhy mezi základními prvky školení. V systémovém přístupu TCI modelu je chování tohoto druhu signálem, že se skupinový proces potýká s problémy a nejde pouze o ojedinělou výstřednost jednotlivce. V *Coyote 3* je možné najít zajímavý článek zabývající se blokačními rolemi a způsoby, jak s nimi nakládat.

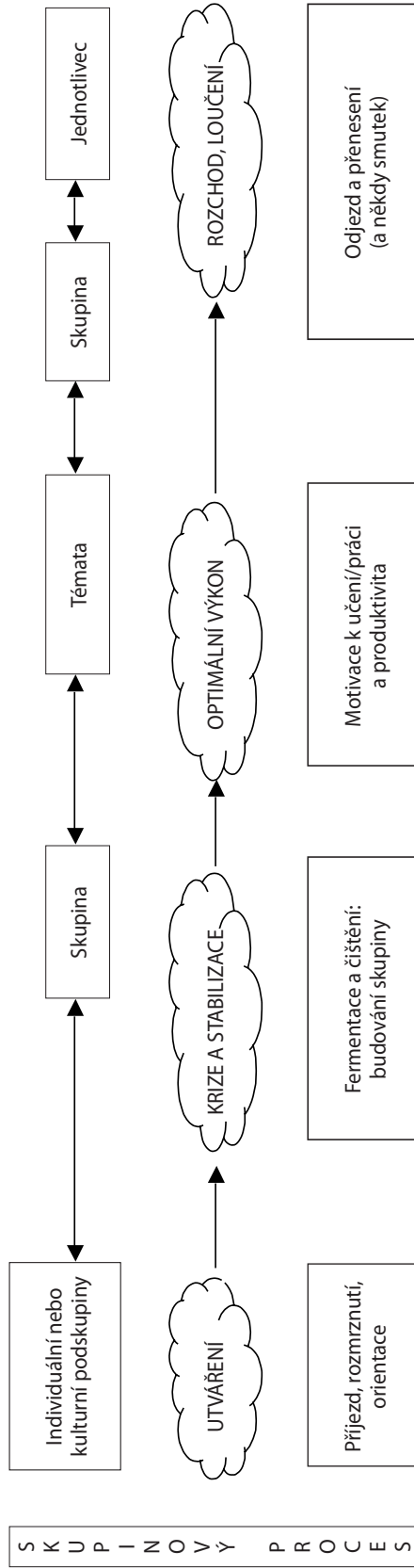
### 4.3.2 Skupinová dynamika a plánování programu

Každého školitele uklidní pocit, že má dobře připravený program se zajímavými tématy a metodami – rámeček pro školení je zajištěn. Nicméně když dává obsah na papír, musí si v mysli vytvořit určitá všeobecná pravidla pro skupinovou dynamiku a musí se také zamyslet nad metodologickými strategiemi ve vztahu k různým stadiím vývoje skupiny. Schéma 20 ukazuje integraci některých základních metodologických prvků odpovídajících stadiím vývoje skupiny a procesu učení. I když jsme metody a metodologie zmínili v Části 3, musíme znovu zdůraznit, že metoda je pouze nástrojem sloužícím k uvedení příležitosti k učení do pohybu a k dosažení určitého cíle školení vytvořením prostředí, v němž se jednotliví účastníci a skupiny cítí volně, aby mohli prožívat, reflektovat, učit se a měnit.



### Schéma 20

Proces skupinového učení, vývoj skupiny a výběr metod



	Energisery Svítilna	Energisery Svítilna	Energisery Svítilna
<b>Přivítání</b> <b>Hry se jmény</b>  <b>Hry na prolomení ledů</b> <b>Osobní, organizační a kulturní představení</b> <b>Očekávání</b>	<b>Hry a cvičení směřující k interkulturnímu uvědomění (pokračují i nadále)</b>  <b>Hry k vytvoření důvěry a cvičení budující tým</b>	<b>Témata zkoumána aktivními a participativními metodami (udržování interkulturní perspektivy)</b> <i>Exkurze nebo návštěvy</i> <b>Sdílení a rozbor ve velké skupině</b>  <b>Denní hodnocení</b>	<b>Osobní hodnocení</b> <b>Hodnocení kulturní skupiny</b>  <b>Rituály loučení</b>

Večerní aktivity: práce, hry, party/disco, kulturní večery, volný čas atd.

(Z: George Wagner, 2000: Nepublikovaný školící materiál)

## Rituály loučení

Nejen utváření, ale také rozchod skupiny musíte vzít v úvahu při vašem metodologickém plánování. Obzvláště to platí tehdy, pokud byla školicí zkušenost pro skupinu velmi intenzivní nebo osobní. Niže popsané rituály hodnotíme jako velmi užitečné, protože pomáhají skupině stát se znovu jednotlivci, kteří musí odjet a zdárně překonat rozloučení.

### *Uděláš to!*

Skupina stojí v kruhu, paže kolem ramen svých sousedů. Každý účastník, který chce vyjádřit přání nebo mluvit o svém osobním cíli do budoucna (možná dokonce nesouvisejícím se školením), mluví a je podpořen kolektivním: „Dokážeš to!“. Rituál trvá tak dlouho, jak účastníci chtějí.

### *Zasloužila sis to, protože...*

Pokud mají účastníci po školení získat certifikát, je příjemné, když při rozdávání certifikátů všichni stojí společně v kruhu. Jeden ze školitelů náhodně vybere jeden certifikát a při předávání účastníkovi krátce hovoří o tom, proč si je daná osoba zasloužila, čím přispěla atd. Tato osoba pak náhodně vybere další a proces pokračuje.

### Nápady k zamyšlení

V souvislosti se schématem 20

1. Jak moc jste zohlednili skupinové procesy při svém posledním plánování programu?
2. Myslíte si, že je užitečné uspořádat uprostřed školení exkurzi nebo výlet?
3. Nechali jste dostatek času na zvláštní zájmy účastníků?
4. Do jaké míry jste se zaměřili na proces loučení?

## 4.3.3 Zodpovědnosti během školení

### Zodpovědnosti týmu školitelů

Školitelé jsou zodpovědní různým aktérům zapojeným do celé přípravy a školicího procesu:

- Organizacím zapojeným do přípravného procesu a do vyslání svých členů
- Dárcům
- Za prostředí školení – ubytování, stav školicích zařízení a materiálů
- Vůči účastníkům za jejich mentální a fyzické zdraví (do určité míry)
- Za školení: za rozsáhlé obsahové prvky, za facilitaci procesu a za různé organizační prvky
- Sami za sebe a své kolegy školitele



## Zodpovědnosti vůči účastníkům

- Je důležité demystifikovat vaši roli školitele. Dokud skupiny nerozumí vaší roli, mohou vás vnímat jako autoritativní postavu a nemusí přijmout svoji zodpovědnost za vlastní proces učení. Snažte se skupinu přimět k tomu, aby převzala zodpovědnost za své učení.
- Nemůžete očekávat, že vaše vlastní emocionální potřeby budou naplněny při práci facilitátora. Nepodlehnete pokušení využít moc, kterou vám předali účastníci, abyste naplnili své vlastní potřeby, jako například vyžadování pozornosti nebo respektu, nebo navázání přátelství.
- Role facilitátora neznamena, že jste kvalifikovaní psychoterapeuti, ať už na individuální nebo skupinové úrovni. Buďte opatrní, když vás účastníci přímo či nepřímo osloví se svými emocionálními potřebami.
- Je nezbytné, aby skupina rozuměla tomu, co s ní děláte: jaké jsou cíle, jak předpokládáte, že naplníte jejich potřeby, co jim můžete a nemůžete nabídnout a jakým způsobem se to chystáte udělat. Skupina má právo klást na vás zodpovědnost za to, co s ní děláte.

Upraveno z: Auvine a kol. (1979)

## Participace a zodpovědnosti účastníků

Jak jsme viděli, jednoznačným cílem školení mládeže je zplnomocnění účastníků. Kromě potenciálu, který do své práce vloží školitelé, může dosažení výsledku napomoci i zapojení mladých lidí do procesu školení, a to od úplného začátku.

V praxi by měla být moc od začátku školení sdílena s ohledem na obsah, ačkoli se tato rovnováha moci může během školení posouvat. Pokud tým opravdu chce pracovat tímto způsobem, pak je nutné moc a s ní související problémy zviditelnit a prodiskutovat během počátečních stadií školení a je také nutné promyslet, jakým způsobem budou činěna rozhodnutí. Slovo moc není neslušné; moc je výsledkem řady kulturních, strukturálních a organizačních nastavení, ke kterým v průběhu školení dochází. Moc je neutrální, může být použita nebo zneužita. Čím více školitelé a účastníci objasní význam slova moc a otevřeně budou diskutovat o tom, jak moc funguje, tím více budou schopni ji využít ke zplnomocňování skupiny. Sdílení kontroly nad školicím procesem samozřejmě také znamená sdílení zodpovědnosti. Povahu a rozsah těchto zodpovědností je nutné pečlivě vymezit.

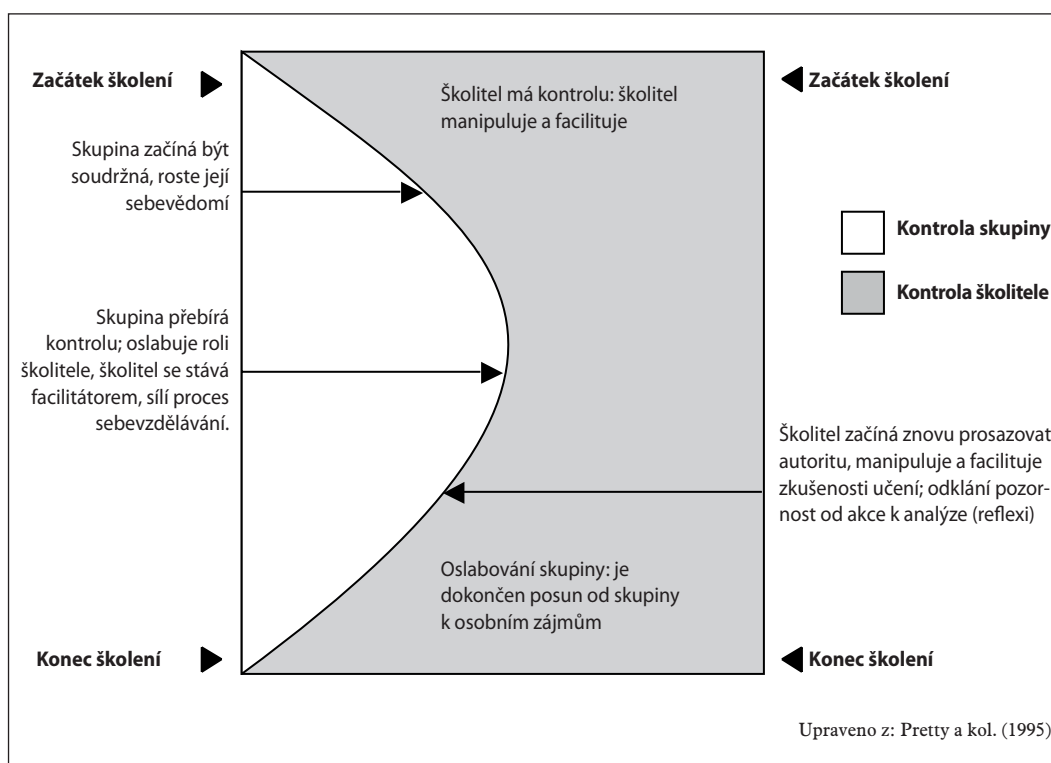
Účastníky školení můžete zapojit mnoha způsoby:

- Účasti při zaměření programu dosáhnete do určité míry tehdy, zeptáte-li se na očekávání a potenciál ve skupině.
- Denní hodnotící skupiny nebo jiné možnosti zpětné vazby umožňují vyjádřit názory a pocity ze školení. Tým by měl mít jasnou představu o způsobu použití zpětné vazby, kterou získá.
- Je užitečné vytvořit „komise“, které budou zodpovídat za určité prvky školení:
  - Společenskou komisi zodpovědnou za různé kulturní a společenské aktivity.
  - Zpravodajskou komisi zodpovědnou za denní zprávu ze školení (neznamená to, že by tato komise měla sepsat úplně všechno, může zodpovídat za koordinaci a delegování).
  - Denní hodnotící nebo reflexní skupinky probíhající se školiteli nebo i bez nich, které se zamýšlejí nad uplynulým dnem nebo školicími bloky a mohou vymyslet další návrhy týkající se programu.

- Metody plánování programu nebo rozhodování, které zapojují skupinu do podstatných rozhodnutí souvisejících s programem (viz níže).

## Schéma 21

Stadia kontroly školicího procesu



### 4.3.4. Interakce skupina – tým a rozhodování

Jedním z nejpřínosnějších prvků školení je vrstevnické vzdělávání; tj. učení se od kolegů. Sdílení zodpovědnosti za školicí proces a obsah umožňují, že se znalosti, zkušenosti a zájmy účastníků stávají společným „potenciálem“ skupiny i jejím „předmětem učení“. Abychom dosáhli vrstevnického vzdělávání, musíme ponechat určitý volný prostor v programu, který zaplní potřeby a návrhy vyjádřené účastníky. Jak je tento prostor naplněn? Vrstevnické vzdělávání neznamená, že účastníci pouze těží z různých učebních zkušeností a nových forem znalostí, ale že se zároveň učí z aktivní účasti na rozhodování. Skupinové rozhodování je komplikovaný proces, který nás často dohání k vzteku. Školitelé by se měli zamyslet, jakým způsobem by podle nich měla být činěna rozhodnutí, nebo by měli dokonce přemýšlet, co je základem rozhodnutí. Níže uvedená tabulka podrobně uvádí odlišné techniky rozhodování, které můžeme při školení využít v závislosti na povaze a potřebách skupiny.



## Rozhodnutí, rozhodnutí...

### Většinové rozhodování

Probíhá hlasování a varianta zvolená většinou se stává rozhodnutím. Tato forma je obvykle efektivní, zároveň ji díky naší socializaci přijímáme. Mohou probíhat skrytá hlasování podskupin (podle pohlaví, kultury, sociálního statutu nebo statutu vzdělání) a ve skupině, která se zapojuje do týmové práce a participativních procesů, může být přímé hlasování nevhodné. Většina se musí zamyslet nad tím, jak začlenit potřeby menšiny, v opačném případě riskuje, že se lidé rozhodnou neúčastnit nebo cítí určité rozčarování.

### Konsensus neboli kolektivní rozhodování

Tento způsob je založen na snaze o dosažení dohody podpořené skupinou jako celkem. Tato forma je vysoce participativní, využívá společné „moudrosti“ skupiny a vyzývá každého člena skupiny k převzetí zodpovědnosti za učiněná rozhodnutí. Rozhodování tímto způsobem může být úmorné, ale skupina postupně najde svůj vlastní rytmus. Tlak na dosažení konsensu může donutit některé účastníky učinit kompromis v obavě, aby se skupina udržela, stejně tak může tlak vytvořit prostor pro řadu blokujících rolí.

### Individuální rozhodování

Jedna osoba rozhodne za celou skupinu. Tento styl je přípustný pro mimořádná nebo naopak určitá rutinní rozhodnutí, v ostatních případech poškozuje rozvoj účasti a sdílení zodpovědnosti ve skupině. Může pomoci týmu k určitému vzhledu do objevujících se vedoucích rolí.

### Rozhodování podskupin

Rozhodování činí v podskupinách klíčové osoby, které mají tuto pravomoc (získaly ji na základě většinového nebo kolektivního rozhodování). Toto rozhodování může být užitečné pro určité úkoly nebo oblasti zodpovědnosti uvnitř školení jako celku.

Při školení pravděpodobně využijete kombinaci těchto odlišných technik v závislosti na skupině, předmětu rozhodování a kontextu. Pro velmi důležitá rozhodnutí patřící ke skupinovému životu (jako společná pravidla nebo prvky programu) je nevhodnější kolektivní rozhodování, neboť koresponduje s hodnotami školení mládeže a umožňuje jednotlivcům pocítit sdílené vlastnictví jejich školící zkušenosti.

## Vztahy s účastníky aneb má mě ráda, nemá mě rád...

Na rozdíl od dobrých filmů se dobrá školení mohou obejít bez milostných zápletek. Otázka vztahů mezi školiteli a účastníky je závažným profesionálním problémem, ke kterému se všichni školitelé nestaví stejně. Na některých školeních pro školitele se toto téma dokonce ani nezmiňuje. V některých organizacích mládeže jsme konfrontováni s opravdovými tabu. Ale jak se vypořádat s láskou v čase školení?

Třetího večera během mezinárodního školení navázala Jana (23), jedna ze školitelek, vztah s jedním z účastníků Petrem (21).

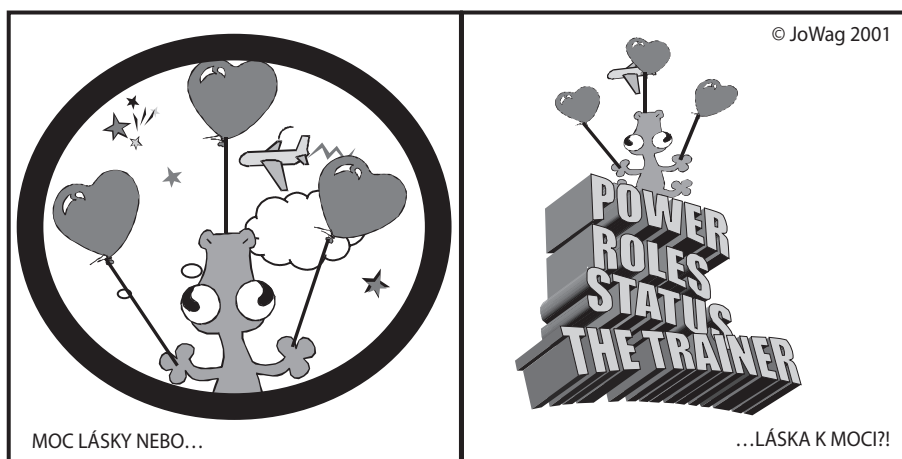
Následujícího dne nově vzniklý pár před ostatními neprezentoval svůj „románek“ kromě toho, že spolu hodně mluvili a seděli vedle sebe během jídla. Jana vypadala trochu unaveně a roztržitě, ale působí, jako by měla výbornou náladu a byla velmi šťastná.

Téhož dne se Jana během týmové schůzky týmu jedna z jejích kolegyně, která vytušila milostné vzplanutí, zeptala, zda je její intuice správná. Jana byla velmi šťastná, že se může podělit o své nové štěstí.

- Jak by se měl tým vypořádat s touto situací? Přemýšlejte nad různými řešeními.
- Jaké problémy může takový vztah způsobit ve skupině, pokud se stane veřejným?
- Jak byste reagovali, pokud by školitelem nebyla Jana, ale Jan?
- Jak byste reagovali, kdyby Jana byla o deset let starší než účastník?

Není jednoduché nalézt vhodnou odpověď na tuto případovou studii. Mnoho lidí odpoví instinktivně nebo podle svých zásad, kdy se jejich odpovědi budou pohybovat v rozsahu od radikálního ne k hlasitému ano. Za předpokladu plnoletosti účastníka lze argumentovat, že láska dopadne tam, kam dopadne, a člověk by neměl potlačovat své vlastní pocity. K vyřešení tohoto dilematu použijeme řadu hodnot, zkušeností a normativních očekávání.

Na chvíli opustíme výše uvedený problém a položíme si jinou otázku. Co mají společného role jako učitelé, psychologové, psychoterapeuti a školitelé? Jeden z důležitých prvků těchto rolí je, že všichni výše uvedení vstupují do strukturovaných vztahů s lidmi, kteří na nich do určité míry závisí z důvodu odlišných znalostí a statutu. V těchto vztazích je vždy přítomna moc, počínaje institucionální mocí ve vztahu učitel – žák až po moc naplnění potřeb a analýzy, která existuje mezi psychologem a jeho klientem. V řadě profesí, nejvíce pak v psychoterapii, více nebo méně výslovné profesionální kodexy zakazují tyto druhy vztahů.



Školitelé navzdory nebo možná právě díky participativnímu rámci, v němž pracují, vstupují do spletitých vztahů moci a závislosti se svými účastníky. Navíc profesionální přístup vyžaduje rovněž pevné stanovení hranic ve vztazích školitel – účastník již vzhledem ke kvalitě nabízeného školení.

Školitelé jsou zodpovědní za školicí proces, všechny účastníky a sami za sebe, proto by pozornost a „lásku“ měli rovnoměrně dělit mezi všechny, nejen je věnovat jedné osobě. Jaký vliv by měl zájem věnovaný jedné osobě na dynamiku skupiny, snad ani není nutné zmiňovat. Milostné dobrodružství probíhající během školení, jež je již tak značně namáhavé, může školitele vyčerpat po mentální i fyzické stránce. Důležitá je také otázka intenzity takového citu; vzhledem k uměle vytvořené situaci během školení, kdy jsou si lidé blízcí a navzájem na sebe odkázaní v omezeném časovém údobí, se někomu může zdát nepravděpodobné, že by během semináře vzplanula opravdová láska.

Psychologický výzkum ukázal, že moc je atraktivní nejen pro dospělé šplhající vzhůru, ale také pro mladé lidi. Být milencem školitele může mít mnoho psychologických výhod, například zvýšení vlastní sebeúcty a vlastního statutu mezi skupinou vrstevníků na školení. Přirozeně existují školitelé, kteří zneužívají svoji mocenskou pozici a realizují své sexuální a vztahové potřeby během školení z osobních důvodů a z důvodů spojených s prací. Takovým bychom se sice měli pokusit porozumět, ale také bychom jim jasně měli říci ne. Budoucí standardy kvality pro evropské školení by se měly touto otázkou zabývat. Měly by zároveň doporučit, aby se toto téma objevilo v kurzech školení pro školitele.

Mimochodem, pokud se zamilujete do účastníka, nic vám nezakazuje se s ním znovu setkat a prožít svou lásku po skončení školení!



## 4.4 Přizpůsobení a vedení školení

Pokud se školicí tým rozhodne aktivně zapojit účastníky do kurzu, měl by předem připravit způsoby, jak toho dosáhnout. Zde je nutné pamatovat na flexibilitu programu. Přizpůsobení školení neodpovídá na poptávku zákazníka, ale zahrnuje naplánování způsobů facilitace vstupu účastníka do procesu učení. Tuto snahu naplňuje řada možných přístupů. Začneme tím, že vezmeme v úvahu hodnotu a využití očekávání i zpětné vazby. Jde o prvky, se kterými se obvykle v nějaké formě setkáme na mezinárodních školeních.

### 4.4.1 Očekávání

Obvykle jsou na začátku aktivity účastníci požádáni, aby vyjádřili, co očekávají od kurzu. Tento proces někdy dokonce začíná již při vyplňování přihlášky. Rutinní otázky zahrnují:

- Proč jste zde?
- Co očekáváte od tohoto kurzu?
- Co byste si z kurzu rádi odnesli?
- Co jste připraveni sdílet nebo naopak poskytnout?

Očekávání jsou společným zahajovacím rituálem, atmosféru naplňuje mnoho hezkých barevných lepících papírků. Nicméně mnoho týmů později čelí méně pestré realitě, když po nějaké době nevědí, co si počít se všemi těmi barevnými ústřížky plnými nápadů. Přípravné týmy by měly být schopné uvítat tato očekávání, prodiskutovat je s účastníky i mezi sebou a zvážit jejich přínos celkovému programu. Jejich smysluplné začlenění je velkou výzvou, neboť shromáždit očekávání a nechat je bez odezvy je nebezpečným symbolickým gestem.

#### *Velká očekávání?*

Uvádíme dva způsoby, jak shromáždit očekávání na začátku kurzu.

**Malá skupinka.** Po představení cílů školení požádejte účastníky, aby vyjádřili svá očekávání od kurzu. Je důležité propojit cíle a částečné cíle, neboť ty budou účastníci prožívat, hrát, sdílet během několika dalších dnů. Objasněte účastníkům, že nemluvíte o životních očekáváních!

Vyberte přílehlavé otázky a shromážďte výsledky. Oblíbené je použití lepících papírků odlišných barev pro různé otázky, ale iniciativě se meze nekladou. Po dostatečně dlouhé době jsou veřejně prezentována očekávání účastníků i organizačního týmu. Poté by se měla diskuse skupiny zaměřit na nejvýznamnější očekávání, která jsou „ve shodě“ s obsahem kurzu, na očekávání, která nejsou přesně ve shodě, ale mohla by být začleněna, a na očekávání, která kurz ve vší své flexibilitě není schopen zaručit. Z výsledků diskuse může vzejít pracovní dohoda někdy nazývaná „školicí smlouva“. Tato dohoda propojuje ústřední cíle, které je nutné splnit, se společně akceptovanými očekáváními účastníků. Na smlouvu se můžete během kurzu odvolávat a využít ji jako základ pro zpětnou vazbu.

**Velká skupina.** Druhý příklad se týká jednání s velkým počtem účastníků, kdy použijete dvoufázový přístup. Poté, co jste požádali skupinu, aby vyjádřila svá očekávání, vytvoříte podskupinu tvořenou některými školiteli a účastníky. Skupina společně shromáždí a seskupuje podobná očekávání a poté představí výsledky celé skupině. Účastníci by měli být ochotni zodpovědět otázky a vyjasnit svá očekávání v době, kdy podskupina pracuje. Poté probíhá diskuse jako v předchozím případě.

Bez ohledu na výběr metody pamatujte, že jakmile vezmete v úvahu očekávání účastníků, dostáváte se do velmi citlivé situace. K tomu dochází vždy na začátku kurzu, kdy je vytvářen vztah mezi školiteli a účastníky. Tým tedy musí dávat pozor, aby nepůsobil jako výhradní vlastník kurzu, který projevuje svou laskavost tím, že vítá a zabývá se nápady účastníků.

Pokud účastníci vyjádří očekávání, která kurz evidentně nemůže naplnit, postupujte velmi obezřetně s vyjasněním této situace. Tato očekávání málokdy překračují určitou mez a nemůžete je proto úplně odsunout na druhou kolej, aniž byste v účastníkovi vyvolali pocit, že jsou jeho potřeby okrajové.

Pokud nakládáte s očekáváním tímto způsobem, mohou fungovat jako základ pro hodnocení během realizace. Pokud je berete v úvahu jako výsledky dohody, tým i účastníci by měli být schopni vybavit si je v každém stadiu nebo fázi kurzu. Během kurzu nebo programového bloku je možné odkázat na to, jak jsou určité kroky propojeny s určitými očekáváním, ale musíte si dát pozor, aby nebyly vytvořeny chybné odkazy a přehnaná spojení.

#### 4.4.2 Zpětná vazba

Účastníci prostřednictvím svých reakcí a svého chování poskytují neustálou zpětnou vazbu. Skutečnost, jak účastníci reagují při navržení aktivity, úroveň jejich pozornosti, otázky, na něž se ptají, to, zda chodí včas nebo vždy přicházejí pozdě, nabízí pozornému školiteli soubor ukazatelů. V některých místech programu se pak účastníků na jejich zpětnou vazbu zeptáme přímo. Poskytnutí, přijímání a hodnocení zpětné vazby by mělo být neustálou potřebou každého školitele. Jeho význam nespočívá pouze ve vytváření určitých vztahů mezi školiteli a účastníky, ale také v posilování učení mezi účastníky. Není nutné hluboce rozebírat výsledky na týmové schůzce pokaždé, když získáme zpětnou vazbu, ale každý školitel by měl mít oči, uši a srdce otevřené a jednat podle toho, co vidí, slyší a cítí. Zpětnou vazbu můžeme z mnoha různých důvodů zneužít nebo špatně pochopit. Poskytnutí a přijímání zpětné vazby je zvláštním způsobem komunikace mezi dvěma lidmi. Zapojuje kritiku a solidaritu a zabývá se všemi nedostatky komunikace mezi lidmi v citlivé situaci. Abyste minimalizovali zmatky a prázdné výměny názorů, byste měli stanovit jasná pravidla komunikace. Následující tabulka přináší přehled postupů při podávání zpětné vazby a zároveň vás krok za krokem provádí po poskytování užitečné zpětné vazby.

**Krok 1:** X informuje Y, jaký dojem získal z jeho chování a jednání.

**Krok 2:** X popisuje své reakce, které v něm vyvolalo chování Y.

**Krok 3:** X si ujasňuje, zda byla jeho pozorování správná nebo ne.

**Krok 4:** Y reaguje na podanou zpětnou vazbu (dobrovolný úkol).

*Poznámka pro příjemce zpětné vazby:* Přijměte zpětnou vazbu bez komentáře! Vyslechněte si ji, přijměte ji jako takovou, a pokud je to zapotřebí, vyjasněte si určité body. Zabrání vám to, abyste okamžitě polemizovali nebo unáhleně reagovali.

JAKÁ BY MĚLA BÝT ZPĚTNÁ VAZBA	ZPĚTNÁ VAZBA BY NEMĚLA OBSAHOVAT	ZPĚTNÁ VAZBA BY MĚLA OBSAHOVAT
<b>Popisná</b>	„To je špatné“ nebo „To je dobré.“ Neříkejte, že je něco dobré nebo špatné, kritéria pro taková hodnocení jsou subjektivní a ostatní lidé si je mohou vyložit různým způsobem.	„To, že jsi mluvil/a během hraní rolí tak hlasitě, mě stresovalo.“ Pouze popište, co se stalo a jak jste se v té chvíli cítili. Nechte na druhé osobě, ať se rozhodne, jak naložit s podanou zpětnou vazbou.
<b>Konkrétní</b>	„Jsi dominantní.“ Tento výrok ničemu nepomůže a je konfrontační	„Ve chvíli, kdy jsme se snažili rozhodnout, jsem měl/a pocit, že...“
<b>Vhodná</b>	„Chci, abys udělal/a...“ (mé vlastní potřeby) Nejedná se o zpětnou vazbu.	„Podle mého máš takovéto potřeby...“ Jedná se o zpětnou vazbu.
<b>Užitečná</b>	Pokud nejste schopni něco změnit, nezmiňujte to.	
<b>Chtěná</b>	Zpětná vazba je neefektivnější, pokud je druhá osoba ochotna ji přijmout. U některých lidí je to fakticky jediný moment, kdy připomínky dosáhnou nějakého výsledku.	
<b>Ve správný čas</b>	Pokud je to možné, měli byste podat zpětnou vazbu bezprostředně po získání určitého dojmu.	
<b>Jasná</b>	Zeptejte se druhé osoby (příjemce zpětné vazby), zda pochopila, co jste svou zpětnou vazbou chtěli říci.	

(Ze zprávy účastníků TC 3, 1997)





### Body k zamýšlení

Zamyslete se nad chvílí, kdy jste někomu naposledy podali zpětnou vazbu.

1. Jak souvisela s procesem a pravidly zmíněnými výše?

Zamyslete se nad chvílí, kdy jste naposledy obdrželi zpětnou vazbu.

2. Vyžadovali jste ji?

Výše uvedená pravidla jsou celkem striktní. Souhlasíte s tím, že zpětná vazba by neměla obsahovat hodnocení? Je to opravdu možné?

### Cvičení na nácvik zpětné vazby

Cvičení je vhodné pro skupiny 10–15 účastníků. Pokud je vaše skupina větší, můžete ji rozdělit do podskupin. Toto cvičení funguje nejlépe, pokud se již účastníci navzájem znají.

1. Rozdejte pravidla (ve formě výše uvedeného materiálu) pro poskytnutí zpětné vazby.
2. Požádejte účastníky, aby vytvořili kruh. Školitel by se měl zapojit do kruhu.
3. Řekněte účastníkům, aby každý z nich podal pozitivní zpětnou vazbu účastníkovi po své levé straně (podle principu domina). Mohou si vybrat jakékoliv téma z minulých dnů semináře, které považují za vhodné.
4. Školitel podá pozitivní zpětnou vazbu prvnímu účastníkovi, který stojí po jeho levé ruce. Účastník pokračuje dál v kruhu zpětné vazby.
5. Školitel vstupuje do průběhu podávání zpětné vazby pouze v případech, kdy je třeba vyslovit soudy, které pak pomůže přeformulovat do vhodné zpětné vazby.
6. Když je kruh dokončen, školitelé požádají účastníky, aby cvičení zopakovali. Tentokrát si poskytují negativní zpětnou vazbu.
7. Dalším krokem může být pronášení negativního nebo pozitivního soudu o svém sousedovi.
8. Školitel se účastníků zeptá, jak se cítili při poskytování pozitivní i negativní zpětné vazby a jak při poslechu hodnocení svého chování. Zeptejte se, co si účastníci myslí o poskytování zpětné vazby podle výše uvedených pravidel.

#### 4.4.3 Facilitační dovednosti

##### *Uvedení (nových) témat*

I když nemusíte používat zrovna cirkusové triky nebo nesmyslné kaskadérské kousky, můžete nové téma představit vhodným a zajímavým způsobem, který u účastníků vzbudí zvědavost a motivaci k účasti v novém programovém bloku. Při hledání způsobu proniknutí do tématu vás omezuje pouze vaše fantazie a několik metodologických kritérií. Uvedení by mělo:

- Připravit účastníky na nové téma jak po emocionální, tak po intelektuální stránce.
- Seznámit účastníky s tím, co bude následovat, aniž byste zacházeli do detailů nebo předem odhadovali výsledky, kterých byste chtěli dosáhnout.
- Být vhodně načasováno. Mělo by trvat maximálně 30 minut v závislosti na důležitosti a obtížnosti programového bloku nebo školeného tématu.
- Aktivizovat a motivovat účastníky.

---

### Vedení jednání v celé skupině

Jednání v celé skupině jsou důležitá i vyčerpávající:

- Důležitá:
- Pro momenty instruktáže a rozboru.
  - Pro sdělení organizačních informací o školicím programu.
  - Pro představení výsledků celé skupině.
  - Účastníci mají možnost poznat sami sebe jako členy skupiny.
- Vyčerpávající:
- Z důvodu minimální participace samotných účastníků.
  - Komunikace vedená s pomocí tlumočení a interpretace, ve velkém množství osob, v nevětrané místnosti vyžaduje soustředění a disciplínu.

Facilitátor musí podporovat rovnováhu mezi potřebami jednotlivce a skupiny a školicím procesem. Musí si také uvědomovat svou komunikační pozici, energii skupiny a časové omezení práce ve velké skupině. Práce v týmu každému zjednoduší situaci, protože umožňuje střídání osoby vedoucí program, což mohou být i účastníci, pokud to kontext vyžaduje. Můžete také pracovat v týmu vedoucím jednání: jeden facilitátor zodpovídá za obsah a jiný za proces diskuse. Tato spolufacilitace je užitečná v případě konfliktu mezi facilitátorem obsahu a účastníkem; facilitátor se snaží vyřešit problém, neboť se může zaměřit na postupné vybudování výsledku.

Nyní vám představíme několik „smrtečných hříchů“, jichž by se měl vyvarovat každý vedoucí programu:

- Být málo připraven a pokládat špatné otázky během rozboru.
- Příliš se zaměřovat na osobní pocity účastníků.
- Chovat se povýšeně nebo blahosklonně.
- Používat nesrozumitelný žargon.
- Interpretovat úvahy a výroky tak, abyste podpořili své vlastní, třeba skryté zájmy. Diktovat průběh diskuse nebo témata, která mají být jejím předmětem.
- Vstupovat do dialogu s jednou osobou, preferovat určité řečníky před jinými.
- Ustavičně dávat „mini lekce“ nebo mluvit příliš obecně.
- Neposlouchat ostatní a příliš mluvit.
- Nesledovat čas a energii skupiny.
- Provádět nepřesné nebo vůbec žádné shrnutí.

(Seznam upraven z: TTC 2000, str. 39)

### Jak vést živou diskusi!!!

Každý předsedající diskuse se cítí dobře, když nemusí z účastníků vymáhat jejich vlastní názory násilím. Někdy však diskuse mohou být příliš živé a rychlé; mnoho osob chce mluvit najednou a tlumočení nestačí zachytit průběh diskuse.

V takových případech je dobré zavést rituál diskuse:

*Mluvicí hůlka:* původně využívaná původními obyvateli Ameriky, hůlka umožňuje mluvit pouze svému držiteli. Předává se od řečníka k řečníkovi.

*Létající mikrofon:* malý míček s barevnými třásněmi můžete použít místo mluvicí hůlky. Hlavní výhodou je, že s ním můžete, na rozdíl od hůlky, libovolně házet z místa na místo.

*Seznam řečníků:* je užitečný, pokud neustále přibývá účastníků diskuse, kteří chtějí vyjádřit svůj názor. Abyste se vyhnuli chaotické diskusi, omezte vždy počet účastníků na 5 osob.

Všechny tyto metody vám umožní v případě potřeby vymezit prostor pro diskusi.



## Povzbuzování participace účastníků

*Svoboda není sedět na vrchole stromu, svoboda není let mouchy, svoboda je účast.*

### G. Gaber, italský zpěvák a autor písňových textů

Při diskusích o různých školicích metodách a stylech pamatujte na to, že o tom, jak v praxi zapůsobí vaše rozhodnutí, rozhoduje vaše osobnost, která je oživuje při školení. Nezávisle na tom, jaké facilitační metody použijete při práci ve skupině, je základním požadavkem povzbuzování účasti. Na povzbuzení účasti neexistuje žádný recept. Záleží na tom, jaký zaujmeme postoj, jak zapojíme řeč těla a do jaké míry jsme přirození. Povzbuzování aktivní účasti závisí na vytvoření dobrých podmínek a prostoru pro práci účastníků.

### 4.4.4 Rozbor

Na konci každé aktivity čeká školitele nejdůležitější úkol – rozbor. Bez něj by programový blok nebyl kompletní a jeho výsledky zmatené a někdy i zaujaté. Při rozboru školitelé analyzují s účastníky jejich zkušenosti, snaží se je přimět k tomu, aby se soustředili na to, co se při školení naučili, a nově nabyté znalosti propojili se předchozími zkušenostmi. Při rozboru máte příležitost udělat krok zpátky, přehodnotit cíle aktivity a strávit nějaký čas vyvozováním závěrů, nápadů a otázek z prožitkové složky programu. Je to, jako kdybyste někoho vzali za ruku a provedli ho zkušeností a zastavili se nad tím, co se daná osoba naučila.

Rozbor je obvykle postaven na řadě navzájem propojených otázek. Otázky mohou odrážet cyklus učení diskutovaný v Části 3, fungující směrem od zkušenosti k abstraktním úvahám a zpět ke zkušenosti:

- Jak se cítíte?
- Změnilo se něco od začátku aktivity? Proč ano? Proč ne?
- Co jste se naučili?
- Čemu jste nerozuměli nebo co se vám nelíbilo?
- Jednalo se o situaci, v níž...?
- Pokud byste měli dělat to samé znovu, co byste změnili?

Pokud existuje kouzelné pravidlo rozboru, pak toto pravidlo říká: Když se snažíte něco vyvodit, pokaždé odkazujte na konkrétní situace, na to, co se stalo, zvláště při shrnutí nebo vytváření spojení s abstraktním nebo teoretickým materiálem. Rozbor ztrácí svůj význam, pokud je přemrštěný. Dvouminutové cvičení na rozehrání nevyžaduje desetiminutový rozbor. Klíčové programové bloky a hlavní aktivity během programu vyžadují rozbor umožňující účastníkům zaměřit se na to, co zažili, a tvořící spojení mezi různými programovými částmi a souvislostí se školicí strategií.

#### Nápady k zamyšlení

- U kterých aktivit je obvykle zapotřebí rozbor?
- Jaké otázky pokládáte? Proč?
- Jak můžete zlepšit vaši práci při rozboru?

### 4.4.5 Práce s časem

*Naším problémem není nedostatek času, ale čas, který náležitě nevyužíváme.*

**Seneca**

*Pokud není čas, pak je čas na všechno. Nikdy není spěch. To je opravdová svoboda.*

#### Príslovia pôvodných obyvateľ Ameriky

Tato přísloví sice pocházejí ze dvou odlišných kulturních a časových kontextů a epoch, ale připomínají nám, že zdánlivě jednoduchý koncept času může při školení nebo v týmu způsobit divoké „kulturní srážky“. (Viz také *T-Kit Interkulturní učení* s ohledem na diskusi o pojetí času v různých kulturách a *T-Kit*

*Rozvoj organizací s pasážemi o „zlodějích času“, str. 29 a dále.) Původní obyvatelé Ameriky pohlíží na čas jako na proces, zatímco Seneca preferuje perspektivu zaměřenou na cíle a úkoly. Senekův pohled se ujal v industriálních zemích, kde se základními hodnotami stalo kulturní břímě výkonu nebo dosažení cílů. Současné teorie také říkají, že díky zhušťování času a prostoru způsobeného globalizací se znovu mění způsob našeho pohledu na čas. Navzdory těmto zajímavým debatám o povaze času se při školení mládeže vrátíme k senekovskému pojetí zaměřenému na dosažení školicích cílů, jež umožňují účastníkům zlepšit svůj výkon v jejich přirozeném prostředí. Proto musíme čas využívat kontrolovaným způsobem, který od všech zúčastněných vyžaduje určitý stupeň dochvilnosti. Toto pravidlo je nutné stanovit hned na začátku a tým by si měl připravit strategii pro případ, že bude při školení řešit čas jako možný problém.*

Následující návrhy, související jak s přípravnou, tak s realizační fází školení, vám pomohou vyvarovat se časové tísně a zjednoduší vám tak průběh školení.

#### *Během přípravy:*

- Nevytvářejte program, v němž je každý okamžik naplánován. Méně je někdy více! Obecně platí, že určité styly učení potřebují strukturovanější program, pokuste se tedy dosáhnout rovnováhy.
- Pokuste se najít rovnováhu mezi časem formálním (programovým nebo zaměřeným na úkoly) a neformálním (volným časem nebo zábavou, které jsou přesto zaměřené na proces). Neformální části programu umožňují účastníkům sdílet osobní zkušenosti, setkávat se v uvolněném prostředí a podporují proces budování skupiny a neformálního učení.
- Počítejte s časem na spontánní aktivity nebo na témata navržená účastníky.
- Naplánujte denní schůzky týmu do programu v takových časech, kdy vás skupina s největší pravděpodobností nebude potřebovat.
- Lepší představu o načasování získáte, použijete-li metody, s nimiž již máte zkušenost. O metodách byste ale neměli rozhodovat pouze na základě tohoto pravidla.
- Postarejte se o to, aby večerní aktivity neohrozily program pro další ráno.
- Vyhradte si ve svém programu prostor pro volný čas, kdy se můžete vzdálit od skupiny, abyste si odpočinuli nebo se vyspali (viz také 1.2.5).

#### *Během školení:*

- Pamatujte na body uvedené v pasáži vytváření změn v programu nebo vymezení času pro řešení konfliktů.
- Při školeních se vyvarujte následujících „zlodějů času“:
  - během cvičení: přehodnocování nebo rozborů, změn místností, příprav a prezentací,
  - přesunů na prohlídky a exkurze,
  - stravování, zvláště pak v restauracích.
- Při uvádění časových limitů nikdy neříkejte: „Máte 20 minut na práci ve skupině,“ ale vyjádřete se ve vztahu k aktuálnímu času: „Opět se setkáme ve tři v zasedací místnosti.“

### **Body k zamyšlení**

- Jak se zachází s časem ve vaší kultuře nebo vašem prostředí?
- Pokud se máte setkat v 5 hodin odpoledne s kamarádem nebo kamarádkou, jaké zpoždění budete považovat za přijatelné?
- Pokud máte v 5 hodin odpoledne pracovní schůzku, jaké zpoždění budete považovat za přijatelné?
- Jaký typ programu preferujete, na minutu rozplánovaný, nebo máte raději „základní kostru“? Proč?



## 5. Po skončení školení

### 5.1 Přenos a multiplikace: Jak využít výsledků školení a jak je všechny předat dál...

*„Tak je ta cesta za mnou a jsem znovu zpátky tam, kde jsem začal, bohatší o mnohé zkušenosti a chudší o mnohá přesvědčení, jistoty, které se rozpadly na prach. Neboť přesvědčení a jistoty jsou příliš často průvodními jevy nevědomosti. Ti, kteří věří tomu, že mají vždy pravdu, a kteří připisují velkou důležitost svým vlastním názorům, by měli zůstat doma. Když člověk cestuje, přesvědčení se ztrácejí snadno jako brýle. Na rozdíl od brýlí však není tak jednoduché je nahradit.“*

Aldous Huxley, Pilátův žert: cestovní deník

Hlavním cílem evropských programů školení mládeže je motivovat a vybavit stále rostoucí počet mladých lidí pro mezinárodní spolupráci využitím potenciálu a kontaktů jejich mezinárodních organizací a sítí. Dalším cílem je umožnit národním nebo místním organizacím, službám nebo skupinám, aby ve své práci dosáhli evropské dimenze prostřednictvím spolupráce s partnery stejného smýšlení v zahraničí. Dále jde o to připravit pracovníky s mládeží a vedoucí mládeže tak, aby se mohli lépe zabývat realitami a výzvami multikulturních prostředí, se kterými se setkávají ve svých komunitách a zemích. Některé školicí kurzy se zaměřují na předávání dovedností a znalostí pro realizaci specifických projektů účastníků, zatímco jiné mají za cíl umožnit mladým lidem organizování projektů pro mládež nebo práci v mezinárodních nebo interkulturních prostředích, založenou na určitých tématech nebo problémech.

Bez ohledu na téma, na něž se konkrétní školení zaměřuje, se od účastníků očekává, že po návratu domů podniknou určité kroky. Klíčovou otázkou zůstává, jak nejlépe připravit účastníky na využití a rozšíření jejich znalostí nebo dovedností ze školicího kurzu v jejich vlastních pracovních prostředích. Využití znalostí nebo dovedností získaných během školicí aktivity v domácím kontextu se často nazývá „přenosem“. Předávání znalostí nebo dovedností jiným lidem a v jiných projektech se často označuje jako „multiplikace“. Vzhledem k tomu, že naučené zkušenosti jsou často vytvořeny uvnitř specifického rámce určité školicí aktivity, v prostředí, které může pouze vytvořit okamžiky sdílení a simulace odlišných realit, je při mezinárodních školicích aktivitách nejdůležitější výzva přenosu a multiplikace. Tento úkol ale považujeme za elementární pro každé školení.

Otázka přenosu je zvláště důležitá s ohledem na prioritu práce se školiteli – „multiplikátory“, která je stanovena evropskými školicími programy. Tento výraz se vztahuje na osoby, které pracují v pozici umožňující šíření školicích zkušeností v jejich prostředí – organizacích nebo službách, ve skupinách mladých lidí nebo v projektech. Ze školení by neměla těžit pouze osoba zúčastněná, ta by měla předávat nabyté zkušenosti a znalosti dalším mladým lidem.

### 5.2 Multiplikace – Jaké jsou možnosti?

„Kurz zvýšil moji motivaci, protože vím, že jiní lidé jsou motivováni směrem k těm samým cílům, zatímco má organizace se zaměřuje na místní aktivity...“

„Kurz značně zvýšil moje vědomí, že se mohu plně ujmout mezinárodních projektů a rozvíjet je.“

*(Účastníci, Školicí kurz o Evropsko-středomořské spolupráci, Štrasburk, 2000)*

Když po skončení školicího kurzu požádáte účastníky o hodnocení procesu učení, často tvrdí, jak moc zvýšil kurz jejich motivaci pro mezinárodní práci s mládeží. Zvyšování motivace účastníků a důvěry ve své vlastní schopnosti jsou významným výsledkem většiny mezinárodních školicích aktivit, a pokud jsou dále korigovány a podporovány, stávají se výrazným činitelem při povzbuzování následných aktivit po školení.

Významným multiplikačním důsledkem je větší zapojení do mezinárodní práce s mládeží, ale návaznost by také měla probíhat na místní úrovni, aby se výhody mezinárodní zkušenosti promítly i u místních vrstevníků, v organizaci a komunitě. Multiplikace školicí zkušenosti může probíhat různými způsoby a může zahrnovat odlišné úrovně aktivit.



Způsob multiplikace	Příklady
<p><b>Akce:</b> Po skončení školení přijměte opatření, abyste předali některé z výsledků školení svému vlastnímu prostředí</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Informujte svoji organizaci o školení a jeho výsledcích.</li><li>– Využijte svou posílenou důvěru a motivaci k navržení svých nových nápadů ve vaší organizaci, ve službě, skupině nebo v projektu.</li><li>– Využijte některé z metod, které jste zažili během školení, v domácí skupině mladých lidí.</li><li>– Pokud existuje zpráva z kurzu, zpřístupněte ji a uspořádejte workshopy o využití jejího potenciálu.</li></ul>
<p><b>Aktéři:</b> Umožněte jiným lidem využít zkušenosti ze školicího kurzu</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Zorganizujte pro další vedoucí mládeže ve svém okolí workshop, při němž provedete simulační hru, která proběhla i během školení. Prodiskutujte se svými kolegy, jak byste ji mohli využít při své práci.</li><li>– Pozvěte vedoucí mládeže a pracovníky s mládeží z vašeho okolí na setkání, kde je budete informovat o dotačních programech, o nichž jste se dozvěděli na školení.</li><li>– Vyškolte některé ze svých kolegů nebo z mladých lidí ve vaší skupině v některých dovednostech, jež jste získali na školení (např. jak připravit a řídit mezinárodní projekt mládeže).</li></ul>
<p><b>Projekt:</b> Předejte zkušenosti ze školení prostřednictvím vytvoření projektu, který po školení zrealizujete (s vaším zapojením nebo bez něj)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Zorganizujte po skončení školení konkrétní projekt (například výměnu mládeže, workcamp, seminář, projekt dobrovolné služby atd.), který jste vytvořili během školení s možným zapojením jiných účastníků kurzu.</li><li>– Představte své organizaci projekt, který jste vytvořili během školení, i tehdy, pokud ho nebudete moci následně vést. Možná v něm někdo jiný bude pokračovat a dovede ho do konce.</li></ul>
<p><b>Model:</b> Zorganizujte nové aktivity využívající model, jež jste si vyzkoušeli nebo jež vznikly během školení</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Přizpůsobte určitou metodu ze školení nebo samotný školicí kurz s ohledem na váš kontext k možnému publikování nebo distribuci. Tato metoda nebo kurz mohou být střídavě využity jinými lidmi.</li><li>– Výměna mládeže, poprvé realizovaná organizací, proběhne následně po školicím kurzu. Další výměnu mládeže uspořádejte o rok později a využijte stejného modelu a zkušenosti i znalostí získané v mezičase.</li></ul>
<p><b>Následné aktivity:</b> Projekty, realizované akce nebo metody získané během školicího kurzu proběhnou následně po školení a podpoří vznik nových nápadů na projekty, akce, metody atp.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Poté, co jste po školení zorganizovali výměnu mládeže, rozhodly se obě zapojené organizace vyměňovat dobrovolníky, aby se lépe seznámily a lépe využily svých zkušeností.</li><li>– Poté, co jste pozvali lidi na informační den o dotačních programech, o nichž jste se dozvěděli během školení, se někteří lidé rozhodnou zorganizovat podobný informační den pro jinou komunitu, s níž pracují. Někteří lidé se rozhodnou podat žádost o grant na projekt.</li></ul>

## 5.3 Příprava účastníků na přenos a multiplikaci během školení

„Kurz otevřel mé myšlení novým příležitostem, které jsem nikdy nepovažoval za reálné nebo dosažitelné.“

„Je téměř nemožné shrnout, kolik věcí se pro mě v těchto dnech změnilo...“

*(Účastníci školicího kurzu o evropsko-středomořské spolupráci, 2000)*

Jeden z významných dopadů mezinárodních školicích aktivit je skutečnost, že jsou velmi intenzivními emocionálními zkušenostmi. Intenzitu podporuje pobytové (rezidenční) uspořádání, skupinový proces a obsahy a metodologie školicích aktivit, které jsou orientovány na participaci, aktivní zapojení, sdílení myšlenek a pocitů, učení se z toho, co děláme, skupinovou práci a interkulturní učení. Vytvoření a facilitace intenzivní skupinové dynamiky je vzdělávacím přístupem, který využívá skupiny jako zdroje učení a posiluje proces interkulturního učení. Dalším prvkem je nadšení ze setkání a soužití s lidmi stejného smýšlení a s podobnou motivací z různých částí Evropy, krátkodobé soužití a nutnost znovu se rozejít. Po ukončení týdenního školicího kurzu je pro účastníky často obtížné opustit ostatní a vrátit se domů. Mysl i srdce se naplnily novými silnými dojmy, víra a přesvědčení prodělaly po kritickém rozboru otřes a účastníci se setkali s mnoha novými nápady, z nichž některé vstřebali. Není proto překvapující, že účastníky často zajímá, zda lidé v jejich domácím prostředí pochopí, co zažili.

Účastníci na konci školicího kurzu často říkají, že v domácí organizaci očekávají obtíže:

„Nevím, jak se podělit o informace s ostatními členy mé organizace a jak spolupracovníkům úspěšně předat dovednosti, znalosti, motivaci a entusiasmus.“

„Jak mezi svými partnery rozpoznám ty, kteří mají silnou motivaci?“

„Bude obtížné přesvědčit ředitele mé organizace, aby přijal změny v mém projektu, stejně jako získat pro projekt opravdovou podporu svých nadřízených.“

„Potřebuji vědět, jak mám přesvědčit své kolegy, že je potřebné a výhodné udělat v projektu změny.“

„Bojím se, že se budu ve své organizaci cítit osamělý a izolovaný.“

„Budu potřebovat technickou pomoc a pomoc ostatních školitelů, abych mohl zrealizovat projekt.“

*(Účastníci školicího kurzu o evropsko-středomořské spolupráci, 2000)*

Pro každého školitele, který si uvědomuje emocionální výzvu končící školicí situace, je velkou výzvou uzavřít školení tak, aby zmírnil rozdíl nebo dokonce rozkol mezi školicí situací a realitou doma. Je důležité, aby školitelé během různých fází školení neustále vztahovali školení k situaci v prostředí domácí organizace. Školitel by se měl v každém případě snažit propojit pracovní situace s prostředím účastníků v přípravném stadiu stejně tak jako během realizace, hodnocení a následných aktivit školení.





## Nápady k zamyšlení

### Přípravná fáze

- Během přípravy účastníků zohledněte: jaké jsou jejich potřeby, zájmy, očekávání a obavy vzhledem ke školení. Jak si představují, že budou schopni využít zkušenosti ze školení? Tyto otázky můžete zahrnout do přihlášky nebo se jimi zabývat na začátku školení (viz 3.4.5 *ohledně profilu účastníků a část 3.5 o všeobecném plánování programu*).
- Zapojte účastnické organizace do přípravy: ujistěte se, že organizace nebo služba ví o účasti účastníka na školení a je ochotna ho podpořit. Mohli byste organizaci požádat o dopis vyjadřující podporu, kde bude organizace specifikovat svá očekávání a zájem na poslání účastníka na školení.

### Realizační fáze

Vytvořte program s ohledem na očekávání a potřeby účastníků. Umožněte účastníkům propojit zkušenosti získané během školení se svým domácím prostředím například tak, že:

Využijete aktivní metody, které podporují účastníky v samostatném vyzkoušení některých aktivit.

Vytvoříte pravidelně prostor pro zpětnou vazbu od účastníků, abyste zjistili, zda pokládají školení za užitečné pro svou práci (viz 4.4.2 *ohledně zpětné vazby od účastníků*).

Požádáte účastníky, aby se zaměřili na možnosti, kterými mohou rozvinout aktivity po skončení školení: např. vymyšlení projektu, vytvoření nebo přeměna určité metody, rozvinutí plánu aktivit atd. (viz 3.5.6 *o prvcích programu*).

Vytvořte prostory pro konzultace jednotlivců nebo malých skupinek, v nichž se účastníci mohou zamýšlet a prodiskutovat možnosti využití a rozšíření výsledků školení v prostředí domácí organizace a zamyslet se nad obtížemi, s nimiž se možná setkají.

### Hodnotící fáze a následné aktivity

- Pokud je to možné, zhodnoťte s nějakým odstupem od školení, jaký užitek kurz účastníkům přinesl. Zamyslete se nad tím, jak můžete zapojit organizace jednotlivých účastníků. Několik měsíců po zakončení školení můžete zaslat účastníkům a jejich organizacím hodnotící dotazník, v němž se zeptáte, jak se organizacím i účastníkům podařilo využít výsledky školení a jaký přineslo školení organizacím užitek.
- Podpořte komunikaci účastníků v období po zakončení školení tím, že například:
  - Vytvoříte pro účastníky e-mailovou síť, s jejíž pomocí se mohou navzájem jednoduše kontaktovat mezi sebou či se školitelem, nebo založte horkou e-mailovou linku, kam mohou účastníci zasílat své dotazy. Může každý školitel vystupovat jako kontaktní osoba pro část účastníků? V souvislosti s tím pamatujte na to, že všichni nemají stejnou možnost přístupu k internetu a e-mailu.
  - Vytvořte dlouhodobý školicí kurz s fází následných aktivit a hodnocení, která po několika měsících znovu svede lidi dohromady, aby prodiskutovali a zhodnotili proces následující po fázi prvního kurzu.

(Upraveno z Comelli, str. 176–177)

Jaké možnosti můžete v rámci vašeho školicího kurzu využít, abyste vytvořili prostor pro přenos a multiplikaci?

Zajištění podpory účastníků v období po ukončení školicího kurzu je rozhodně jedním z nejobtížnějších úkolů, který má zároveň své limity. Je tomu tak obzvláště při mezinárodních školicích kurzech. Částečně to vyplývá z podstaty krátkodobých aktivit a částečně z důvodu vysokých nákladů zahrnutých do komunikace na mezinárodní úrovni. Přesto ale můžete pracovat způsobem, který umožní účastníkům lépe se vyrovnat s realitou ve svém domácím prostředí a posílí efektivitu školení. Přenos a multiplikace jsou základními podmínkami pro to, aby mladí lidé využili posílenou sebedůvěru a motivaci, získané dovednosti a znalosti, své nové uvědomění i nápady pro mezinárodní a interkulturní práci s mládeží. Uvedené výsledky samozřejmě slouží ku prospěchu ostatních členů organizace.

## 5.4 Vliv školení: zkušenosti některých účastníků s rozvojem interkulturních a mezinárodních projektů po dlouhodobém školicím kurzu

Milí přátelé,

„... když se vracím v myšlenkách zpátky ke dnům školicího kurzu, opravdu si myslím, že to byla nejnepínavější zkušenost, jakou jsem kdy zažila. Objevila jsem skutečnosti, témata a místa, o jejichž existenci jsem nevěděla. V některých oblastech mi kurz otevřel oči, nabídl mi nová témata k zamyšlení, ale zároveň ve mně vyvolal i nové zájmy a nápady pro projekty. Pokud zavřu oči a vrátím se zpět, bezpochyby nejlepší vzpomínkou, kterou mám, je úžasná interkulturní atmosféra, již jsem v ty dny „nasávala“. Návrat zpátky domů a začátek práce nebyl jednoduchý. Potýkala jsem se zejména s problémem, jak zpřístupnit všechny získané znalosti, má práce a zvláště kvalita mých projektů z nich ovšem rozhodně těžila...“ (Multiplikátorka 1999, str. 28)

„... Po opuštění Štrasburku mi připadalo podivné začít pracovat zase doma, protože jsem si ihned po svém příjezdu uvědomil, že nejsem tím samým člověkem jako před školicím kurzem. Lidem okolo sebe jsem připadal více inspirativní a rozvinutý. Byl jsem tak nadšený svým projektem, a když jsem s kolegy mluvil o svých nových nápadech, plně mě podpořili a v jejich očích jsem viděl to samé nadšení, což mě utvrdilo v myšlence založit informační centrum pro mládež. Ale bohužel bylo třeba udělat mnoho dalších věcí a já jsem nebyl schopen najít si pro svůj projekt čas. Jak čas plynul, některé záležitosti postupně ochladly a já jsem se rozhodl začít hledat finanční podporu a neztrácet víc času... (Multiplikátor 1999, str. 32)

„...V období po skončení školicího kurzu jsem jen těžko chápala, proč můj projekt nefunguje. Musela jsem ho zrušit, opravdu jsem se cítila jako blázen – po absolvování tak rozsáhlého školení jsem nebyla schopna realizovat ani tak malý projekt. V březnu jsem naprosto neočekávaně potkala skupinu animátorů, kteří se pokoušeli zorganizovat evropský tábor pro mládež, ale neměli žádné evropské partnery a nikdo z nich neměl zkušenost s multilaterálními projekty. Rozhodli jsme se pracovat společně, což začalo nést ovoce... (Multiplikátorka 1999, str. 33)



## Příloha 1

### Týmová spolupráce

Tento dotazník vám může pomoci rozpoznat nebo případně změnit dynamiku spolupráce ve vašem týmu. V dotazníku naleznete šestistupňovou škálu spojující proti sobě postavené výroky. Každý člen týmu by měl zakroužkovat číslo, jež odpovídá míře jeho vlastního přesvědčení.

1. Mé nápady a návrhy nikdy nezískají dostatečnou pozornost.	1	2	3	4	5	6	Mé návrhy a nápady vždycky vzbudí dostatečnou pozornost.
2. Mám pocit, že vedoucího týmu nezajímají mé nápady.	1	2	3	4	5	6	Mám pocit, že vedoucího týmu mé nápady velmi zajímají.
3. Spolupráce v tomto týmu není dostatečná a uzavírá se velmi málo rozumných dohod.	1	2	3	4	5	6	Tým spolupracuje dobře a dochází k rozumným dohodám.
4. Členové týmu nejsou zapojeni do rozhodnutí, jež se jich týkají.	1	2	3	4	5	6	Členové týmu jsou zapojeni do rozhodnutí, jež se jich týkají.
5. Necítím se dobře, když mám v týmu mluvit o chybách, které jsem udělal/a.	1	2	3	4	5	6	Cítím se v týmu natolik dobře, že mohu mluvit o chybách, které jsem udělal/a.
6. Náš tým není schopen otevřeně hovořit o konfliktech a poučit se z nich.	1	2	3	4	5	6	Náš tým je schopen otevřeně hovořit o konfliktech a poučit se z nich.
7. Nedostávám dostatečnou zodpovědnost, abych mohl/a podávat dobré výkony a dále se ve své práci rozvíjet.	1	2	3	4	5	6	Dostávám dostatečnou zodpovědnost, abych mohl/a podávat dobré výkony a mohla se ve své práci rozvíjet.
8. Diskuse během schůzek týmu nikdy nedosáhnou uspokojivého výsledku.	1	2	3	4	5	6	Diskuse během schůzek týmu vždycky dosáhnou uspokojivého výsledku.
9. Nikdy v týmu nediskutujeme o tom, jak se kdo cítí při týmové spolupráci.	1	2	3	4	5	6	Často diskutujeme o tom, jak se kdo v týmu cítí při týmové spolupráci.
10. Nikdy nehodnotíme práci týmu.	1	2	3	4	5	6	Pravidelně hodnotíme práci v týmu.
11. Úroveň kvality a výkonu v našem týmu považuji za nízkou.	1	2	3	4	5	6	Úroveň kvality a výkonu v našem týmu považuji za vysokou.
12. Členové týmu nikdy neposkytují podkladové materiály pro přípravu naší práce.	1	2	3	4	5	6	Členové týmu si často vyměňují podkladové materiály pro přípravu naší práce.
13. Tato organizace podle mého názoru užívá příliš mnoho pravidel a omezení.	1	2	3	4	5	6	Tato organizace má podle mého názoru přiměřeně vhodná pravidla a omezení.
14. Organizace nebo vedení týmu příliš a zbytečně často kontroluje moji práci.	1	2	3	4	5	6	Kontrola organizace nebo vedení týmu je rozumná a poskytuje mi určité vedení a orientaci.



### Navržená osnova zprávy

#### ***Krátká zpráva o výsledcích***

Cílová skupina:

Pro informaci:

Cíl: Krátce informovat o výsledcích semináře, vyzdvihnout problémy a navrhnout výslovná doporučení s ohledem na téma aktivity

*Návrh nadpisů:*

- Cíle, částečné cíle
- Úspěchy a určité výsledky
- Budoucí výzvy a zájmy související s tématem aktivity
- Jasně adresovaná doporučení (komu)

*Volitelné přílohy*

Osnova programu

Seznam účastníků

#### ***Zdrojová zpráva o semináři***

Cílová skupina:

Pro informaci:

Cíl: Poskytnout materiály školicích zdrojů k tématu semináře

*Návrh nadpisů:*

- Informace o zázemí týkající se tématu aktivity
- Pomůcky a vhodné materiály připravené pro aktivitu
- Metody použité během aktivity
- Proces skupinové dynamiky
- Rady, kde konkrétně hledat další informace související s tématem (organizace/zdroje/internet)
- Vstup odborníků (proslovy/specifické návrhy bloků atd.)

*Volitelné přílohy*

Osnova programu

Seznam účastníků

#### ***Hodnotící zpráva o semináři / tématu aktivity***

Cílová skupina:

Pro informaci:

Cíl: Stejným způsobem jako zpráva o výsledcích bude tato zpráva informovat o výsledcích dosažených během kurzu, ale bude také obsahovat prvky jejich hodnocení.

*Návrh nadpisů:*

- Cíle a částečné cíle
- Úspěchy a specifické výsledky
- Hodnocení aktivity, které je možné využít pro budoucí aktivity s podobnou tematikou nebo je můžeme považovat za kulturu a zázemí organizace.

*Volitelné přílohy*

Osnova programu

Seznam účastníků



## Příloha 3

### Arch školení: Návrh programu

#### Sledujte proudění vaší energie

Vyplnění této školicí tabulky je užitečné při přípravě programového bloku. Jaké jsou vaše cíle? Jaké metody chcete použít? Kolik času a jaké materiály potřebujete? Kolik energie budou podle vašeho názoru účastníci potřebovat k tomu, aby se mohli aktivně zapojit do školení?

Programový blok:

Čas:

Aktivita	Cíle	Metoda	Potřebný čas	Potřebné materiály	Předpokládané množství pro danou aktivitu od 1 (velmi nízká) po 5 (velmi vysoká)				
					1	2	3	4	5
1									
2									
...									

## Hodnocení

### Úroveň 1 Hodnotící dotazníky

#### MINUTOVÁ ZPĚTNÁ VAZBA

Tímto způsobem rychle zjistíte „teplotu“. Dotazník je také užitečné použití po některých překvapujících emocionálních okamžicích. Skupině se může ulevit, když účastníci napíší určité dojmy, které „visely ve vzduchu“.

##### Minutová zpětná vazba

Zatím je pro mě toto školení, workshop atd.... (zakroužkujte jednu odpověď)

Nezajímavé	1	2	3	4	5	Zajímavé
Příliš pomalé	1	2	3	4	5	Příliš rychlé
Příliš obtížné	1	2	3	4	5	Příliš lehké
Irelevantní	1	2	3	4	5	Relevantní
Neorganizované	1	2	3	4	5	Organizované
Vypjaté	1	2	3	4	5	Poklidné

Poskytněte nám, prosím, krátký komentář pro zlepšení tohoto workshopu:

#### VZLETY A PÁDY PROGRAMOVÝCH BLOKŮ

Tento způsob je velmi vhodný pro získávání zpětné vazby na konci workshopu, programového bloku, dne, půldne.

##### Zpětná vazba na konci programového bloku

Nejvíce mě dnes nabylo energií, když (buďte, prosím, konkrétní)...

Nejméně mě dnes zajímalo, když (buďte, prosím, konkrétní)...

Návrhy a doporučení pro zlepšení programového bloku (workshopu)...

#### DENNÍ HODNOCENÍ – DENNÍ VZLETY A PÁDY

Jedná se o velmi vhodný způsob, jak podnítit účastníky k napsání svých každodenních pocitů a zpětné vazby. Hodnocení můžete zorganizovat jako diář během delších školení (> 7 dní) a mělo by účastníkům poskytnout vzájemnou zpětnou vazbu, která není určena pro školitele.

##### Zpětná vazba na konci dne

Mé dnešní pocity:

Mé okamžiky učení:

Vztah školení k mé práci (organizaci):



## DENNÍ HODNOCENÍ – HODNOTÍCÍ SKUPINY

Tyto skupiny se velmi často využívají během delších školicích kurzů (> 7 dní).

*Cíle T-skupin (reflexních skupin):*

- Vytvořit prostor pro zamyšlení nad školicím kurzem. Můžete udělat krok zpátky, předat zpětnou vazbu školitelům a analyzovat školicí kurz.
- Vytvořit prostor a důvěru, v nichž mohou lidé sdílet své pocity ze školení a své emocionální zážitky během školení.

T-skupiny vždy tvoří 5–6 členů. Během školení se setkávají na konci každého pracovního dne na 30–45 minut s členem týmu určeného pro tuto skupinu. Členové týmu v jednotlivých skupinách představí cíle těchto skupin.

Příkladová metoda pro první setkání:

1. Jeden ze školitelů požádá účastníky, aby si vzali ze svého zavazadla něco, co symbolizuje jejich určitou vlastnost, kterou by chtěli s ostatními sdílet. V T-skupinách představí, co si s sebou přinesli, a řeknou, jakým způsobem je tento předmět vystihuje.
2. Účastníci nakreslí obličej (usměvavý, rozhněvaný, unavený atd.), který nejlépe popisuje jejich pocit z příslušného dne. Poté o tomto dni diskutují.

## HODNOCENÍ ŠITÉ NA MÍRU A KVANTITATIVNÍ HODNOCENÍ

Následující příklad je šitý na míru programu zaměřenému na rozvinutí vedoucích workshopů, školení nebo programů. Kvantitativní hodnocení umožňuje školiteli porovnat reakce účastníků na danou aktivitu napříč různými školicími kurzy a workshopy. Ptát se „proč“ po každé odpovědi pomáhá ujasnit si hodnocení.

### Školení pro vedoucí workshopů – Kvantitativní hodnocení

Ohodnoťte následující otázky na škále mezi 1 a 5 (1 nízký, 5 vysoký) a v krátkosti nastiňte „proč“ jste zakroužkovali určitý stupeň.

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Jak byste ohodnotili tento workshop z hlediska jeho hodnoty pro vás samotné?         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Proč? _____   |   |   |   |   |   |
| 2. Jak byste hodnotili tento workshop z hlediska jeho hodnoty pro vaši cílovou skupinu: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Proč? _____   |   |   |   |   |   |
| 3. Po workshopu, který jsem vedl/a, jsem následně získal/a užitečnou zpětnou vazbu.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Proč? _____   |   |   |   |   |   |
| 4. Získal jsem větší sebedůvěru jako vedoucí workshopu nebo jako školitel.              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Proč? _____   |   |   |   |   |   |
| 5. Získal jsem užitečné vhledy, modely a návrhy pro...                                  |   |   |   |   |   |
| Plánování workshopů   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Proč? _____   |   |   |   |   |   |
| Tvorba workshopů  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Proč? _____   |   |   |   |   |   |
| Organizování workshopů  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Proč? _____   |   |   |   |   |   |
| Hodnocení workshopů   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Proč? _____   |   |   |   |   |   |

Další komentáře:

---

## HODNOCENÍ ŠITÉ NA MÍRU A KVALITATIVNÍ HODNOCENÍ

Následující příklad je šitý na míru programu zaměřenému na rozvinutí vedoucích workshopů, školení nebo programů. Používá hodnocení v superlativech (např. nejvíce, nejméně, nejhorší), aby našel hranice zpětné vazby účastníků a umožnil zlepšení školicího programu. Zároveň vybízí účastníky k tomu, aby se zamysleli, jak se mohou sami zdokonalit jako vedoucí workshopů, školení nebo programů.

### Školení pro vedoucí workshopů – Kvalitativní hodnocení

1. Co se vám na tomto workshopu líbilo nejvíce?
2. Co se vám na tomto školení líbilo nejméně?
3. Kterými třemi způsoby byste mohli toto školení vylepšit?
4. Co byste nejraději zlepšili při svém vedení workshopů?
5. Které tři věci se uděláte pro to, abyste dále rozvíjeli své dovednosti jako vedoucí workshopu nebo školitel?

## KRITICKÁ PŘÍHODA

Tento přístup má shromáždit popisy specifických příhod, které u účastníků vyvolaly během workshopu nejsilnější reakce (např. užitečné aktivity, nejasné aktivity). Dotazník vybízí k popsání situace i k jejímu hodnocení. Funguje jako výborná pomůcka pro ohodnocení výkonu vedoucího workshopu a pro pochopení a ocenění emocí, zapojení a učení účastníků.

### Hodnocení kritických příhod

Kdy jste se během workshopu cítili nejvíce zapojení a kdy ve vás okolní dění vyvolalo největší nadšení?

Kdy jste se během workshopu cítili nejvíce lhostejní bez zájmu o to, co se děje?

Které jednání nebo chování kohokoliv z účastníků kurzu vás v průběhu workshopu ujistilo, že jste na správné cestě, a které jednání pro vás bylo nejvíce užitečné?

Které jednání nebo chování kohokoliv z účastníků kurzu vám v průběhu workshopu připadalo nejzáhadnější a matoucí?

Co vás při workshopu nejvíce překvapilo (např. vaše vlastní reakce, co kdo řekl nebo udělal)?





## Příloha 5

### Vybraná četba o konfliktu a transformaci konfliktu

- *Uprooting Violence, Building Nonviolence. (Vykoreňování násilí, vytváření nenásilí).* Pat Patfoort. Autorka vnímá násilí nejen jako fyzický akt. Násilí podle ní v širším pojetí definuje druhy sociálních vztahů, do nichž jsme zvyklí se zapojovat. Mnoho druhů sociálních vztahů charakterizuje tzv. systém většina/menšina – nerovnovážná a často soutěživá interakce je motivovaná udržet dynamik moci. Autorka zkoumá širší otázky sociálního vzdělávání a vytváření vztahů postavených na rovnocennosti a nabízí strategie intervence postavené na odhalení základů konfliktů. Cobblestone Press (1995)
- *Negotiation in Social Conflict (Vyjednávání v sociálním konfliktu).* Dean G. Pruitt a Peter Karnevale. Tato studie nabízí přehled sociopsychologického výzkumu zaměřeného na vyjednávání a mediaci v řadě kontextů a nabízí v této oblasti detailní přehled. Open University Press (1997)
- *Sitting in the Fire (Sezení uprostřed ohně).* Arnold Mindell. Název publikace podle autora výstižně označuje pozici facilitátora skupiny. Autor se věnuje zapojení sebe sama do konfliktu a zamýšlí se nad požadavky, jež situace klade na facilitátora, stejně tak jako na odhalení konfliktu. Lao Tse Press (1995)
- *The New Conflict Cookbook (Nová kuchařka konfliktu).* Thomas Crum a kol. Autoři používají principy japonského bojového umění aikido k odhalení vzteku, agrese a našich reakcí v konfliktu. Publikace slouží jako průvodce rodiče nebo učitele při práci s mladými lidmi, ale můžete ji vnímat i v jiných kontextech. Aiki Works (2000)
- *Games for Actors and Non-Actors (Hry pro hráče a nehráče).* Augusto Boal. Hraní rolí je populární a užitečnou metodou analýzy konfliktu. Brazilský divadelní režisér Augusto Boal vytvořil celý arzenál prostředků lidského divadla, kde se mohou na scéně konflikty představit, odhalit a transformovat. Facilitace možností je v rozsahu od analýzy improvizované situace až po pečlivě zahrané reprezentace konfliktních situací, které jsou poté transformovány pomocí intervencí skupiny. Routlage (1992). Další odkazy a popis metod při práci s mládeží viz „Theatre of the Oppressed and Youth“ („Divadlo utiskovaných a mládež“). Peter Merry a Gavan Titley. Coyote Vydání 1.

## Odkazy

- Auvine, B. et al (1979)  
*A manual for group facilitators*, Wisconsin: Center for Conflict Resolution
- Baer, U. (1994)  
*666 Spiele*, Seelze-Velber: Kallmeyer
- Boal, Augusto (1992)  
*Games for actors and non-actors*, London: Routledge
- Bowyer, Jonathan et al. (2000)  
*Organisational management T-Kit*, Strasbourg: Council of Europe & European Commission
- CHQ Training Team and Gillian Sutton (1993)  
*Training skills for advisers*, London: Girl Guides Association
- Cohn, Ruth (1981)  
*Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart: Klett Cotta.
- Comelli, Gerhard. (1985)  
*Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung*, München, Hanser
- Council of Europe  
(1995) (1999 3rd edition) *Domino*, Strasbourg.  
(1995) *Education Pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults*, Strasbourg  
(1999) *Multiplier 1999*, Strasbourg  
*Newsletter of the Long-Term Training Courses of the Youth Directorate, published once yearly until 1999 as a link between participants and trainers during the practical phase of the training courses.*  
(2000) *Final Report of the Symposium on Non-formal Education*, Directorate of Youth and Sport, Strasbourg
- With the Centre for Global Interdependence and Solidarity (2000)  
*Hodnocení Report of the Training Course on Euro-Mediterranean Co-operation 2000*, Strasbourg
- Council of Europe and European Commission.  
(2000) *Final Report of the training course Training for Trainers*, Strasbourg  
(2000) *Training Programme 2000*, Strasbourg  
Information leaflet about the training courses run during the year 2000 by the Council of Europe Directorate of Youth and Sport and under the Partnership between the Council of Europe and the European Commission
- Demorgon, Jacques and Markus Molz (1996)  
«Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur (en) und interkulturellen Interaktionen», in Thomas, Alexander (ed.) *Psychologie interkulturellen Handelns*.  
Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie
- De Vilder, Dirk (1999)  
“Some thoughts about experiential learning” in *Coyote Issue 0*, July 1999, Strasbourg: Council of Europe and European Commission



- 
- Di Simone, R.L. & D. M. Harris (1998)  
*Human resource development*, Fort Worth: The Dryden Press/Harcourt Brace Publishers
- European Commission (2001)  
*YOUTH Programme User Guide*, Brussels: European Commission (provisional version)
- European Youth Forum, (No date of publication indicated)  
*The recognition of non-formal education*.
- Fitzduff, Mari (1988)  
*Community conflict skills: a handbook for anti-sectarian work in Northern Ireland*, Cookstown: Community Conflict Skills Project
- Frerichs, Maria (2000)  
“Open space is everywhere – Open space technology: a new way to hold large international meetings of youth organisations”, in *Coyote Issue 2*, May 2000, Strasbourg: Council of Europe and European Commission
- Gagne, R. & K. Medser (1996)  
*The condition of learning*,. New York: Harcourt-Brace
- Geertz, Clifford (1973)  
*The interpretation of cultures*, London: Fontana Press
- Greenway, Roger  
“Your guide to achieve reviewing”, <http://www.reviewing.co.uk>.  
A web site about reviewing, feedback, facilitation, experiential learning and other issues in training with exercises, articles and tips
- Guijt, I. Et al. (1992)  
*From input to impact: participatory rural appraisal for ActionAid in Gambia*.  
The Gambia: ActionAid and London: IIED
- Guirdham, Maureen (1999)  
*Communicating across cultures*, London: Macmillan Press
- Hall, E.T. (1977).  
*Beyond culture*, New York: Anchor
- Jeunesse pour l'Europe (1995)  
*Community project for developing training modules for youth workers*, Luxembourg: Jeunesse pour l'Europe
- Jungk, Robert & Müllert, Norbert (1994)  
*Zukunftswerkstätten – Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*, Heine: München
- Kirkpatrick, D.L. (1994)  
*Evaluating training programs: the four levels*, San Francisco: Berrett-Koeller
- Klatt, Bruce (1999)  
*The ultimate training workshop handbook*, New York: McGraw Hill
- Kolb, D.A., Rubin I.M. & McIntyre, J.M. (1973)  
*Organizational psychology: an experiential approach*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Krathwohl et al. (1964)  
*A taxonomy of educational objectives*, New York: David McKay Co.

- 
- Laconte, Leen & Arne Gillert (2000)  
“Coyote Meets Trainers”, in *Coyote Issue*. 2, may 2000, Council of Europe and European Commission, Strasbourg
- Landis D. & Bhagat R. (1996)  
*Handbook of intercultural learning*, Thousand Oaks: Sage
- Leahy, Anne (1996).  
*Challenges for change: development education in ‘disadvantaged’ youth work*, Dublin: DEFY - Development Education for Youth
- Levine, R. (1997).  
*A geography of time*, New York: Basic Books
- Maddux, R.B. (1988), (second edition 1994)  
*Team building: an exercise in leadership*, London: Rogan Page
- Martinelli, Silvio & Mark Taylor (ed.) (2000)  
*Intercultural learning T-Kit*, Strasbourg: Council of Europe and European Commission
- Merry, Peter (ed.) (2000)  
*Project management T-Kit*, Strasbourg Council of Europe and European Commission
- Merry, Peter & Titley, Gavan (2000)  
“Theatre of the oppressed and youth” in *Coyote Issue* 1, Strasbourg: Council of Europe and European Commission
- Mewaldt, Andrea & Gailius, Zilvinas (1997)  
*A practical guide for youth leaders*, Vilnius: Council of Lithuanian Youth Organisations
- Mourik, Els Van (1997)  
*Training for trainers – an introductory course*, London: World Association of Girl Guides and Girl Scouts
- Noe, R.A. (1998)  
*Employee training and development*, New York: Irwin/McGraw Hill
- Paige, R. Michael (1993) (ed.)  
*Education for the intercultural experience*, Yarmouth Maine: Intercultural Press
- Patfoort, Pat (1995).  
*Uprooting violence, building non-violence*, Maine: Cobblestone Press
- Pfeiffer J.W. & J.E. Jones (ed) (1972)  
*The 1972 annual handbook for group facilitators*, San Diego: University Associates
- Philipp, E. (1992)  
*Gute Schule Verwirklichen*, Weinheim und Basel
- Phillips, J.J. (1997)  
*Training, Hodnocení and measurement methods* (3rd edition), Houston: Gulf Publishing
- Pohl, Michael and Jürgen Witt (2000)  
*Innovative Teamarbeit*, Heidelberg: Sauer
- Pretty, N.J. (1995)  
*Participatory learning and action*, London: IIED
- Pruitt, Dean G. & Carnevale, Peter (1997)  
*Negotiation in social conflict*, Buckingham: Oxford University Press
- Ohana, Yael (2000)  
*A guide to applications for and organising study sessions at the European Youth Centres*, Council of Europe European Youth Centres, Strasbourg and Budapest



- 
- Owen, Harrison (1992)  
*Open space technology*, Potomac, MD: Abbott Publishing Co.  
<http://www.tmn.com/openspace>.  
A useful web site about Open Space Technology in various languages
- Rae, Leslie (2000)  
*Effective planning in training and development*, London: Kogan Page
- Rae, Leslie (1999)  
*Using activities in training and development*, London: Kogan Page
- Rogers, Jenny (1989)  
*Adults learning*, Milton Keynes: Open University Press
- Sahlberg, Pasi (1999)  
*Building Bridges for Learning: The recognition and value of non-formal education in youth activity*, Brussels: European Youth Forum
- Smith, Mark K. (2000)  
<http://www.infed.org>. (1997, updated November 2000)  
Web site about informal education containing articles about various key concepts linked to the subject such as informal education, lifelong learning, animation, learning etc.
- Siurala, Lasse (1999)  
*A broader strategy for non-formal learning and education?*, CDEJ Working group paper, Strasbourg: Council of Europe Directorate of Youth and Sport
- Thorpe, Sara & Jackie Clifford (2000)  
*Dear Trainer...* London: Kogan Page
- Taylor, Mark (2000)  
<http://www.angelfire.com/mt/Roofonfire/index.html>.  
Website made after an Action D training course on experiential learning in Lithuania with some theory, activities and links to other educational sites
- Taylor Mark (2000)  
“You read any interesting training course reports lately?” *Coyote* Issue 2, Strasbourg: Council of Europe and European Commission
- U.K. Girl guides Association (1993)  
*Training skills for advisers*, London
- Vink, Caroline (1999)  
“Giving credit: certification and assessment of non-formal education” *Coyote* Issue 1, Strasbourg: Council of Europe and European Commission
- Watzlawick, Paul et al. (1967)  
*The pragmatics of human communication: a study of intentional patterns, pathologies, and paradoxes*, New York: Norton
- Williams, Raymond (1983)  
*Keywords: a vocabulary of culture and society*, London: Fontana
- World Studies Project (1976)  
*Learning for change in world society*, London: Coond Studies Project

## Autoři

**Goran Buldioski** (koordinace, příspěvky). V současnosti poradce vzdělávání pracující v Evropském centru mládeže Budapešť. Jeho specifické zájmy zahrnují rozvoj lidských zdrojů, řízení organizací, školení školitelů a všeobecně interkulturní vzdělávání. [goran.buldioski@coe.int](mailto:goran.buldioski@coe.int)

**Cecilia Grimaldi** (příspěvky). Cecilia pochází z Itálie a vystudovala politologii se specializací na mezinárodní studia. Pracovala jako stážistka a externí konzultantka v Evropském centru mládeže Štrasburk, kde pomáhala s některými semináři a vytvářením studijního materiálu o mládeži na venkově. Pracovala 4 roky jako terénní výkonná školitelka pro Evropský region WAGGGS (Světové asociace skautek), kde asistovala národní skautské organizaci v Evropě při zakládání, realizování, hodnocení a modernizování jejich školicích praxí. Při práci se zaměřuje na interkulturní učení a týmovou práci, školení pro školitele, projektové řízení a rozvojové vzdělávání. V současnosti je školitelkou na volné noze. Cecilia je také certifikovanou učitelkou hata jógy (Iyengar jógy). V době přípravy této publikace se stěhuje do Paříže. Cecilia věří, že práce s evropskou mládeží je investicí do míru a šťastných zítřků. [cgrimaldi@iol.it](mailto:cgrimaldi@iol.it)

**Sonja Mitter** (příspěvky). Vystudovala historii se zaměřením na problémy migrace. Sonja pracuje jako školitelka a konzultantka na volné noze v oblasti evropské práce s mládeží a spolupráce. Pochází z Německa, v současnosti žije ve slovinské Lublani. Věnuje se zejména interkulturnímu učení, interkulturní týmové práci, řízení projektů, školení pro školitele, evropsko-středomořské spolupráci a práci s mládeží v jihovýchodní Evropě. V letech 1995–2000 pracovala jako členka vzdělávacího týmu Ředitelství pro mládež a sport Rady Evropy ve Štrasburku. [sonjamitter@aol.com](mailto:sonjamitter@aol.com)

**Gavan Titley** (příspěvky, editování, korektury). Gavan je zapojen do doktorandského výzkumu na Dublin City University, kde analyzuje kulturní globalizaci a rozvoj. Učil na univerzitách v Dublinu i americkém Bostonu. Jako školitel je členem skupiny školitelů pro Ředitelství pro mládež a sport, Evropské fórum a také pracuje na volné noze. Zajímá se zejména o interkulturní učení a globalizaci, sociální roli médií, rozvojové vzdělávání, transformaci konfliktu a školení pro školitele. V současnosti hostuje jako výzkumník v Helsinkách, kde se snaží aktivně zavést prožitkové učení do kultury sauny. [gavan.titley@dcu.ie](mailto:gavan.titley@dcu.ie)

**Georges Wagner** (psaní, tvorba). Georges pochází ze severního Lucemburska. Pracoval jako psycholog a konzultant organizací i jako školitel a facilitátor v oblasti interkulturní práce s mládeží. Sídlí v Německu a pracuje na volné noze jako interkulturní školitel a týmový konzultant v různých evropských a afrických zemích pro ziskové a neziskové organizace. Na částečný úvazek pracuje v Nadaci Heinricha Bölla jako vedoucí skupiny Migrace zodpovědný za proces vnitřního organizačního rozvoje v interkulturním řízení. Zajímá se zejména o strukturální a personální rasismus, multikulturní společnost a *interkulturní řízení*. Jako vášnivý kuchař neustále rozvíjí svou „světovou kuchyni“ a pokouší se zůstat stále dítětem. Je pyšným otcem našich krokodýlů. [docwag@gmx.net](mailto:docwag@gmx.net)

# ZÁKLADY ŠKOLENÍ



č.6

**V ROCE 1998** SE RADA EVROPY A EVROPSKÁ KOMISE ROZHODLY PRO SPOLEČNÝ POSTUP V OBLASTI ŠKOLENÍ EVROPSKÝCH PRACOVNÍKŮ S MLÁDEŽÍ, A PROTO INICIOVALY SMLOUVU O PARTNERSTVÍ. CÍLEM TÉTO SMLOUVY, JEŽ JE ROZDĚLĚNA DO NĚKOLIKA KLAUZULÍ, JE „PDPOROVAT AKTIVNÍ EVROPSKÉ OBČANSTVÍ A OBČANSKOU SPOLEČNOST VYTVÁŘENÍM PODNĚTŮ PRO ŠKOLENÍ VEDOUČÍCH MLÁDEŽE A TĚCH PRACOVNÍKŮ S MLÁDEŽÍ, KTEŘÍ PŮSOBÍ V EVROPSKÉM ROZMĚRU“.

SPOLUPRÁCE MEZI OBĚMA INSTITUCEMI ZAHRNJE ŠIROKOU PALETU AKTIVIT, PUBLIKACÍ A ROZVOJOVÝCH NÁSTROJŮ PRO DALŠÍ VÝMĚNU INFORMACÍ.

PARTNERSTVÍ ZAJIŠTUJE TŘI HLAVNÍ OBLASTI: NABÍDKU ŠKOLENÍ (DLOUHODOBÉ ŠKOLENÍ PRO ŠKOLITELE A ŠKOLENÍ O EVROPSKÉM OBČANSTVÍ), PUBLIKACE (TIŠTĚNÉ A ELEKTRONICKÉ VERZE ŠKOLICÍCH MATERIÁLŮ A ČASOPIS) A NÁSTROJE SPOLUPRÁCE (SDRUŽENÍ ŠKOLITELŮ A MOŽNOSTI VÝMĚNY). CELKOVÝM CÍLEM JE ZVÝŠIT ÚROVEŇ ŠKOLENÍ PRACOVNÍKŮ S MLÁDEŽÍ NA EVROPSKÉ ÚROVŇI A DEFINOVAT KRITÉRIA KVALITY TĚCHTO ŠKOLENÍ.



European Commission

2000



COUNCIL OF EUROPE  
CONSEIL DE L'EUROPE



GŘ pro vzdělávání a kulturu

Program „Mládež v akci“

mládež  
česká národní agentura



NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE

THE BIG FAMILY STRASBOURG